

Recki, Dana Maria

## Demokratisierung und Wissenschaftsorientierung durch Verfächerung? Die Entstehung des Faches Gesellschaftslehre für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen (1969 bis 1980)

Wähler, Josefine [Hrsg.]; Lorenz, Marco [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: *Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 66-79. - (Bildungsgeschichte. Forschung - Akzente - Perspektiven)



Quellenangabe/ Reference:

Recki, Dana Maria: Demokratisierung und Wissenschaftsorientierung durch Verfächerung? Die Entstehung des Faches Gesellschaftslehre für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen (1969 bis 1980) - In: Wähler, Josefine [Hrsg.]; Lorenz, Marco [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: *Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 66-79 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-301066 - DOI: 10.25656/01:30106; 10.35468/6093-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-301066>

<https://doi.org/10.25656/01.30106>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

**peDOCS**

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der



Dana Maria Reckl

# Demokratisierung und Wissenschaftsorientierung durch Verfächerung? Die Entstehung des Faches *Gesellschaftslehre* für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen (1969 bis 1980)

## 1 Einleitung

„Wir wollen mehr Demokratie wagen. [...] Wir werden darauf hinwirken, daß [...] jeder Bürger die Möglichkeit erhält, an der Reform von Staat und Gesellschaft mitzuwirken. [...] Das Ziel ist die Erziehung eines kritischen, urteilsfähigen Bürgers, der imstande ist, durch einen permanenten Lernprozeß die Bedingungen seiner sozialen Existenz zu erkennen und sich ihnen entsprechend zu verhalten.“ (Brandt 1969, 2, 17)

Mit seiner Regierungserklärung im Oktober 1969 leitete Willy Brandt als erster sozialdemokratischer Bundeskanzler eine Phase umfassender Schulreformen ein. Die in erster Linie seitens der SPD geplante Neustrukturierung und Demokratisierung des Bildungswesens ist als Reaktion auf eine bundesweit wahrgenommene Krise des traditionellen Bildungswesens der Bundesrepublik in den 1960er-Jahren einzuordnen. Pädagogischen und politischen Einschätzungen zufolge genügten die vertikale Struktur des dreigliedrigen Schulsystems und der dazugehörige Fächerkanon weder den sozialen und ökonomischen Ansprüchen der dynamischen und demokratischen Industriegesellschaft noch den individuellen Ansprüchen der Lernenden (vgl. u. a. Picht 1964, 2; Dahrendorf 1968, 151). Vor allem das Fach Geschichte geriet in die Kritik,<sup>1</sup> wohingegen sich das Fach Politik im Aufschwung befand. Seit 1960 wurde das Fach ‚Gemeinschaftskunde‘ als Rahmenfach für die Fächer Sozialkunde, Geschichte und Erdkunde an den Gymnasien der Bundesrepublik erprobt. Die politische Bildung wurde damit erstmals als allgemeinbildendes Pflichtfach implementiert. Im Gegensatz zum eher konservativ gefärbten Geschichtsunterricht schien der progressive Politikunterricht den gesellschafts-

1 Bedenken wurden unter anderem aufgrund der Ausrichtung der Geschichte anhand großer Persönlichkeiten, der Außerachtlassung der jüngeren Vergangenheit oder des mangelnden Gegenwarts- und Zukunftsbezugs geäußert (vgl. Bergmann 1972, 9ff., 61; Bergmann & Pandel 1975, 38f.).

politischen Ansprüchen von Emanzipation, Gleichheit und Demokratie besser gerecht zu werden (vgl. Eisenhart 2014, 57f., 86ff., 96). Daraufhin wurden Lehrplanrevisionen gefordert und die Notwendigkeit eines integrativen Ansatzes gesellschaftswissenschaftlicher Fächer betont. Im Zentrum dieser Reformbestrebungen stand die Integration der Fächer Politik und Geschichte. So verwies der Politikwissenschaftler Bernhard Sutor bereits 1960 auf eine mögliche fruchtbare Koordination beider Fächer (vgl. Sutor 1960, 214). Auch der Geschichtsdidaktiker Rolf Schörken formulierte 2014 rückblickend: „Politische Bildung ohne Geschichte gibt es nicht und umgekehrt gehört der Demokratiedanke in den Geschichtsunterricht hinein.“ (Schörken 2014, 50).

In diesem Beitrag geht es um die Entstehung des Faches *Gesellschaftslehre* im Laufe des Gesamtschulversuchs in Nordrhein-Westfalen von 1969 bis 1980. Während dieser Versuchsphase sollte es gelingen, einen ersten Ansatz für einen integrativen Fachbereich zu entwickeln und somit den sozialdemokratischen Reformbestrebungen gerecht zu werden. Wie gestaltete sich also die Planung und Erprobung dieses integrativen Ansatzes? Welche Beteiligten beeinflussten die Konzeption und auf welche Wissensbestände und Wissenspraktiken griffen sie zurück? Lassen sich Transformationen fachlicher Strukturen im Laufe der Entwicklungsphase erkennen? Zu überprüfen ist, ob die Lernziele und -inhalte sowie die Unterrichtsmaterialien für den integrativen Lernbereich *Gesellschaftslehre* wissenschaftlich und didaktisch geprägt waren oder ob mit der Verfächerung vielmehr die bildungspolitischen Ziele der sozialliberalen Regierung in Nordrhein-Westfalen verfolgt wurden. Es ist anzunehmen, dass das Fach Politik bei der Planung im Vordergrund stand, während die Fächer Geschichte und Erdkunde eine untergeordnete und unterstützende Rolle spielten. Der Beitrag konzentriert sich zunächst auf die ersten integrativen Ansätze der ersten Versuchsschulen in Nordrhein-Westfalen. Anschließend werden der gesamtschulspezifische *Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik*, die schulformübergreifenden *Richtlinien für den politischen Unterricht* und die *Richtlinien für Gesellschaftslehre* in der Orientierungsstufe genauer untersucht.

## 2 Erste Ansätze eines integrativen Lernbereichs

### *Gesellschaftslehre* (1969–1971)

Als Leitlinie für die Planung eines integrativen Lernbereichs *Gesellschaftslehre* fungierten die Empfehlungen der Bildungskommission des im Jahr 1965 von Bund und Ländern eingesetzten Deutschen Bildungsrats. Neben einer umfassenden Lehrplanrevision unterstützte dieser „Versuche mit dem ‚Gesamtunterricht‘, [...] [der] die traditionellen Fächergrenzen überspringen und eine Fragestellung von verschiedenen Aspekten angehen“ sollte (Deutscher Bildungsrat 1970a, 53). Empfohlen wurde die „Vereinigung bislang getrennter Disziplinen, zum Beispiel Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde in ‚Politik‘“ (Deutscher Bildungsrat

1970b, 154f.). Als Stätte der Planung und Erprobung eines solchen Faches eignete sich besonders die Gesamtschule als „Schule für eine demokratische Industriegesellschaft“ (Rolff 1968, 36). Die Lehrplanrevision wurde als „experimentelle[s] und innovative[s] Verfahren“ und „Teil des Gesamtschulexperiments“ verstanden. (Deutscher Bildungsrat 1970a, 79f.) Gemäß der horizontalen Struktur der Gesamtschule sollte die Praxis der Lehrplanentwicklung durch eine „horizontale Kooperation“ und einen „offenen Prozeß rationaler Zusammenarbeit der Lehrer, Experten, Verwaltung und der Schüler“ gekennzeichnet sein (ebd., 87). Damit reagierte die Bildungskommission auf die Erkenntnisse der Curriculumforschung der späten 1960er-Jahre, wonach eine Rationalisierung des Curriculums durch die wissenschaftliche Beratung der Bildungspolitik seitens Expertengruppen gewährleistet werden sollte (vgl. Robinsohn 1967, 47ff., 54).

Seit 1969 herrschte in Nordrhein-Westfalen eine Atmosphäre von Planungseuphorie und Machbarkeitsglauben. Dennoch verlief die Planung eines neuartigen Verbundfachs zunächst weitgehend unkoordiniert. Aufgrund begrenzter finanzieller und personeller Ressourcen war es anfangs weder dem Kultusministerium noch der im Jahr 1970 eingerichteten *Sektion Gesellschaft/Politik* der Forschungsgruppe Dortmund möglich, die Versuchsschulen angemessen zu unterstützen (vgl. Faulenbach 1975, 203; Nahl 1970a, 2f.). Die anfängliche Planung von Lernzielen und -inhalten sowie Unterrichtseinheiten und -materialien oblag daher primär den einzelnen Versuchsschulen.<sup>2</sup> Den verantwortlichen Lehrkräften der Fächer Politik, Geschichte und Erdkunde gelang es zwar, individuelle Konzepte zu planen und zu erproben. Aufgrund der Disparität der Entwürfe konnte in den ersten Jahren jedoch kein einschlägiges Gesamtkurriculum vorgelegt werden. Die von-einander abweichenden Fächerkombinationen und inhaltlichen Schwerpunkte werden bereits anhand der verschiedenen Bezeichnungen der Lernbereiche deutlich. Verwendet wurden unter anderem die Bezeichnungen *Gesellschaftslehre* (GL), *Geschichte/Politik* bzw. *Gesellschaft/Politik* (G/P), *Politik/Technik/Ökonomie* (PTÖ) und *Mensch und Umwelt* (MUM) (vgl. Faulenbach 1975, 19f., 204). Auch die Unterrichtseinheiten unterschieden sich zum Teil wesentlich voneinander. Häufig wurden die Themen Schule, Stadt, Gesellschaft oder Wirtschaft berücksichtigt, während Sexualkunde, Recht, Technik, Familie oder soziologische Theorien und Grundbegriffe seltener auftraten (vgl. Fleischmann 1970, 1–5).

Als Vorreiter fungierte der Plan für einen gesellschaftspolitischen Unterricht der Gesamtschule Gelsenkirchen aus dem Jahr 1969. Dieser stellte Ziele, Inhalte, Methoden und fachspezifische Schwerpunkte eines gesellschaftspolitischen Unterrichts vor und ging im Gegensatz zu den Konzeptionen der anderen acht

2 In den ersten zwei Jahren wurden neun integrierte Gesamtschulen in Dortmund, Fröndenberg, Gelsenkirchen, Kamen, Kierspe, Oberhausen, Münster, Leverkusen und Mühlheim an der Ruhr gegründet (vgl. Nahl 1970b, 1).

Versuchsschulen über die fünfte und sechste Jahrgangsstufe hinaus (vgl. Gesamtschule Gelsenkirchen 1969, 1–28). Angestrebt wurde ein Unterricht, der

„ein durch Selbst- und Mitbestimmung gekennzeichnetes Interesse für gesellschaftliche und politische Fragen weckt und stärkt, Kenntnisse über gesellschaftliche und politische Strukturen vermittelt, Einsichten über das Wesen von Gesellschaft und Politik erarbeitet, Wertsetzungen klärt, prüft und übt. Diese Schritte sind Voraussetzungen rationalen Urteilens, demokratischer Haltung, demokratischen Handelns.“ (ebd., 1f.).

Das Konzept aus Gelsenkirchen entsprach damit sowohl den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats und der Curriculumforschung als auch dem bildungspolitischen Ziel einer Demokratisierung des Schulwesens. Alternativ dazu verfolgte die Gesamtschule Dortmund-Scharnhorst das Projekt *Politik Technik Ökonomie (PTÖ)*. Dabei handelte es sich um einen Versuch, das Fach Arbeitslehre mit den Fächern Politik, Geschichte und Erdkunde in Form eines integrativen und projektorientierten Unterrichts zu vereinen. Der neuartige Ansatz ordnete die isolierten Fachinhalte in übergeordnete politische Zusammenhänge ein, wobei inhaltliche Überschneidungen der einzelnen Fächer vermieden wurden. Die Lernenden sollten die Interdependenz der technischen, sozialen, politischen und wirtschaftlichen Sachverhalte erkennen. Damit grenzte sich das Projekt von der Mehrheit der integrativen Ansätze ab, die ausschließlich eine Integration der Fächer Politik, Geschichte und Erdkunde anstrebten (vgl. Pohl & Theis 1997, 112).

Die erläuterten Beispiele zeigen teils gravierende Unterschiede der integrativen Ansätze auf. Um die individuellen Konzepte in ein Gesamtkurriculum zu überführen, wurde im Oktober 1970 die *Fachkonferenz Gesellschaft/Politik* eingerichtet. Während einer der ersten Sitzungen wurden bereits erste Zielfeldbestimmungen für ein Curriculum *Politik/Geschichte* beschlossen. Dabei lag der Fokus zunächst auf der politischen Didaktik. Als annäherndes Ziel galt die Ausprägung einer „politische[n] Mündigkeit als [eine] von rationalen Einsichten geleitete, affektiv grundierte demokratische Handlungs- und Verantwortungsbereitschaft“, bei der es um die „möglichst optimale politische Befähigung aller im Ausgang von den realen [...] individuellen und soziokulturellen (geschichtlichen) Voraussetzungen“ gehen sollte (Fleischmann & Johannsmann 1970, 1f.). Politische Bildung war somit als demokratische Bildung zu verstehen, die Lernende zur Partizipation in der dynamischen und demokratischen Industriegesellschaft befähigen sollte. Zudem sollte sich die Lernzielvalidierung an der Menschenwürde orientieren und auf Veränderung ausgelegt sein (vgl. ebd.). Einerseits entsprach diese inhaltliche Ausrichtung den sozialliberalen Vorstellungen einer Demokratisierung des Bildungswesens und der Förderung politischer Partizipation von Lernenden. Andererseits positionierte sich die *Fachkonferenz Gesellschaft/Politik* damit zwischen den technokratischen Ansprüchen der *45er-Generation* und den emanzipatorischen Ansprüchen der *68er-Generation* (vgl. Sandkühler 2014, 272).

Angesichts der Heterogenität der integrativen Ansätze entstanden allmählich Bedenken. So wurde etwa die Befürchtung einer Verdrängung des Faches Geschichte zugunsten des Faches Politik laut. Im Rahmen einer 1971 durchgeführten Auswertung der neun Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen wurde angemerkt: „Geschichte ist im 5./6. Schuljahr so gut wie gar nicht vertreten [...], weder unterrichtsorganisatorisch als Fach noch von der thematischen Seite her. Das schließt nicht aus, daß hier und da in einer Unterrichtsreihe historische Aspekte mit berücksichtigt sind.“ (Fleischmann 1971, 4).

Darüber hinaus äußerten das Kultusministerium und die Öffentlichkeit Bedenken vor einer sozialisierenden und revolutionären Ausprägung der Demokratisierung des Schulsystems. Eine umfassende Debatte löste vor allem die von der Gesamtschule Fröndenberg geplante und erprobte Unterrichtseinheit *Arbeit* aus, welche die grundsätzlich ungerechte Verteilung von Gütern und die Unterschiede der Einkommen von Produktionsmittelbesitzenden und Lohnabhängigen thematisierte. Bemängelt wurde die einseitige und verzerrende Darstellung der Arbeiterschaft sowie die linksorientierte Beeinflussung der Heranwachsenden (vgl. Böttiger u. a. 1972, 39, 43f.).

Festzuhalten bleibt, dass die Planung und Erprobung eines integrativen Lernbereichs *Gesellschaft/Politik* zu Beginn des nordrhein-westfälischen Gesamtschulversuchs vorwiegend auf dem Erfahrungswissen der verantwortlichen Lehrkräfte der Fächer Politik, Geschichte und Erdkunde basierten. Interessant ist dabei, dass die Lernziele des gesellschaftspolitischen Unterrichts weitgehend den allgemeinen Zielen der Gesamtschule wie etwa der Chancengleichheit aller Lernenden, dem Streben nach neuen Sozialformen und besonders der Anleitung zur Selbsttätigkeit und Mitbestimmung in der dynamischen und demokratischen Gesellschaft entsprachen (vgl. Faulenbach 1975, 20; Deutscher Bildungsrat 1970a, 9; Hentig 1967, 32ff.). Es ist zu vermuten, dass der Lernbereich *Gesellschaft/Politik* eine Art Symbol für die „demokratische“ Gesamtschule und für die Neuorientierung des gesamten Schulsystems darstellte. Die nahezu alleinige Verantwortung der einzelnen Versuchsschulen änderte sich erst Ende 1971. Im Zuge des *Projektplans 1972* beauftragte der Kultusminister die Forschungsgruppe Dortmund, bis zum Frühjahr 1972 Lehrpläne für die fünfte und sechste Jahrgangsstufe der Gesamtschule im Lernbereich *Gesellschaft/Politik* zu erarbeiten. Um den nordrhein-westfälischen Gesamtschulversuch nicht zu gefährden, wurde somit die, nach Ansicht des Kultusministeriums, übermäßige Autonomie der Versuchsschulen eingeschränkt (vgl. Tillmann 1971, 1, 6f.).

### 3 Der *Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik* (1971–1974)

Seit Dezember 1971 oblag es also der *Sektion Gesellschaft/Politik* der Forschungsgruppe Dortmund, einen *Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik* für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen zu entwickeln. Bemerkenswert ist dabei, dass die Planung vorerst ohne die Beteiligung der einzelnen Versuchsschulen erfolgte, obwohl diese zuvor den wohl größten Anteil zur Planung und Erprobung des Lernbereichs *Gesellschaft/Politik* geleistet hatten. Erst nach erheblichen Protesten durch Lehrkräfte, Verbände und Gewerkschaften bewilligte das Kultusministerium die Mitwirkung ausgewählter Lehrkräfte in einer Kompaktgruppe. In Anlehnung an die Entwürfe der *Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre* gelang es dieser im April 1972, einen ersten Entwurf für den *Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik* vorzulegen. Die Publikation erfolgte schließlich zum Schuljahr 1972/1973 für die fünfte und sechste Jahrgangsstufe der Gesamtschule (vgl. Faulenbach 1975, 20ff., 32).

Als erster Lösungsversuch eines integrativen Lernbereichs vereinte der *Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik* die Fächer Sozialwissenschaft, Politik, Geschichte, Wirtschaftslehre und Erdkunde (vgl. ebd., 22). Als oberstes Lernziel fungierte die „Selbst- und Mitbestimmung, orientiert am Grundgesetz und seinen Postulaten“ (Kultusministerium Nordrhein-Westfalen 1972, 2f.). Anhand bestimmter Arbeitsbereiche (Sozialisation, Wirtschaft, öffentliche Aufgaben sowie internationale Konflikte und Friedenssicherung) sollte es gelingen, Unterrichtsgegenstände (z. B. Familie, Wohnen oder Schule) aus verschiedenen gesellschaftlichen Perspektiven zu behandeln (vgl. Faulenbach 1975, 25–29). Konkret standen etwa im Arbeitsbereich Sozialisation die „Abhängigkeit individueller Verhaltensformen, Einstellungen und Handlungsgrundlagen von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaft“ im Zentrum. Dahingegen ging es im Arbeitsbereich Wirtschaft um die „Bedingungen, Formen und Folgen der Herstellung, Verteilung und des Verbrauchs von Gütern“ (ebd., 26).

Den einzelnen Arbeitsbereichen war außerdem eine Reihe unterschiedlicher Teil-lernziele zugeordnet. Während Lernende z. B. im Bereich Sozialisation erkennen sollten, „daß individuelles Verhalten durch Rollenerwartungen mitgeprägt wird“, sollten sie im Bereich Wirtschaft lernen, „daß die Grundstrukturen gesellschaftlicher Wirklichkeit ökonomisch bedingt sind.“ (Rath 1975, 71f.). Um den Zusammenhang der einzelnen Fachbereiche zu verdeutlichen, wurden verschiedene Themen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. So behandelte beispielsweise das Thema Schule sowohl die gegenwärtigen Formen schulischer Sozialisation als auch die Schule als Institution in historischer und sozialgeographischer Sicht (vgl. Faulenbach 1975, 31).

Zusätzlich zum Rahmenlehrplan planten sowohl die einzelnen Versuchsschulen als auch die *Sektion Gesellschaft/Politik* unterstützende Materialien und Unterrichtseinheiten. Im Verlauf der Erprobungszeit entstanden unter anderem Unterrichts-

einheiten zu den Themen *Arbeit und Herrschaft, Urgesellschaft, Antike, Feudalismus, Erster Weltkrieg, Weimarer Republik, Entstehung der BRD und Spielplätze* (vgl. Kultusministerium Nordrhein-Westfalen 1974, 1).

Der *Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik* löste eine umfassende Debatte auf organisatorischer und inhaltlicher Ebene aus. Im Laufe der Erprobungs- und Revisionsphase schränkte das Kultusministerium die schulischen Mitbestimmungsrechte weiter ein. Daraufhin regte sich seitens der Fachlehrkräfte, der Gewerkschaften und der Eltern Widerstand. Einwände wurden unter anderem aufgrund der verschärften Kontrollen oder der mangelnden Transparenz durch das Kultusministerium geäußert (vgl. Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft 1973, 1f.).

Brisant wurde die Debatte jedoch erst aufgrund inhaltlicher Beanstandungen. Ein schlägig war die Einschätzung zweier eher konservativ eingestellter Vertreter der Geschichtswissenschaft und -didaktik. Karl-Ernst Jeismann und Erich Kosthorst kritisierten den Rahmenlehrplan besonders aufgrund der unzureichenden Berücksichtigung historischer Inhalte, die zu einer „Dominanz einer unhistorischen Soziologie [führt], deren Provenienz im Diffusen bleibt.“ (Jeismann & Kosthorst 1973, 263). Weiterhin sei die Außerachtlassung wissenschaftlicher Erkenntnisse oder Fragestellungen zugunsten didaktisch-politischer Entscheidungen in einer demokratischen und wissenschaftsgeleiteten Welt nicht tragfähig (vgl. ebd., 286). Bei der Didaktik des Rahmenlehrplans würde es sich um „die Fortsetzung der Politik mit pädagogischen Mitteln“ (ebd., 266) handeln.

Daraufhin unterstellten überregionale Pressestimmen dem Rahmenlehrplan eine dürftige Behandlung historischer und geographischer Inhalte und überdies marxistische Tendenzen (vgl. u. a. Reumann 1973, 1). Kritisiert wurde vor allem der Arbeitsbereich Wirtschaft, der unter anderem die Zusammenhänge zwischen dem wirtschaftlichen Entwicklungsstand und den individuellen Lebensverhältnissen oder die schichtenspezifischen Lebensverhältnisse und deren Veränderungen behandelte (vgl. Faulenbach 1975, 31).

Davon ausgehend verbreitete sich auch unter den Oppositionsparteien CDU und CSU der Eindruck, bei dem *Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik* würde es sich um eine neomarxistische Neuauflage der *Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre* handeln. Die daraus resultierende Debatte auf bildungspolitischer, wissenschaftlicher, schulischer und öffentlicher Ebene bewirkte schließlich nicht nur den Rückzug des *Rahmenlehrplans Gesellschaft/Politik* sowie der entsprechenden Unterrichtseinheiten und -materialien, sondern außerdem die Absetzung der verantwortlichen *Sektion Gesellschaft/Politik* (vgl. ebd., 36, 206; Schütz 1974, 1).

Es wurde deutlich, dass die zu Beginn des Gesamtschulversuchs geforderte „horizontale Kooperation“ (Deutscher Bildungsrat 1970a, 37) im Verlauf der Erprobung und Revision des *Rahmenlehrplans Gesellschaft/Politik* für die Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen nicht erfüllt werden konnte (vgl. Kelber & Schreiber

1973, 71ff.). Es folgte eine Kollision der sozialdemokratischen Reformversprechen, einer Demokratisierung auf der einen und einer Rationalisierung bzw. Verwissenschaftlichung des Schulwesens auf der anderen Seite. Beide Versprechen konnten nicht zur Zufriedenheit aller an der Lehrplanrevision beteiligten Akteursgruppen eingelöst werden (vgl. Seefried 2019, 122f.).

Darüber hinaus wurde die Implementierung des Rahmenlehrplans durch umfassende Konflikte auf inhaltlicher Ebene beeinflusst. In diesem Zusammenhang ist auf die bildungspolitische Bedeutung des neuartigen integrativen Lernbereichs zu verweisen. Anhaltende negative Reaktionen gegenüber dem Rahmenlehrplan hätten nicht nur der Gesamtschulreform, sondern auch dem Ansehen der politischen Handlungsfähigkeit der sozialliberalen Regierung geschadet. Vor diesem Hintergrund ist die Betonung politischer und wirtschaftlicher Lerninhalte, die weitgehend mit der sozialdemokratischen Zielsetzung einer Demokratisierung des Schulwesens konform gingen, eingängig. Auch die Diskussion um den Stellenwert historischer Bildung in den *Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre* sowie das dadurch entstehende Misstrauen gegenüber der in Hessen regierenden SPD bedingten den Rückzug des *Rahmenlehrplans Gesellschaft/Politik* (vgl. Fan 2012, 124f.). Es ist anzunehmen, dass durch diese ‚Notbremse‘ sowohl der Einfluss der sozialliberalen Regierung auf den schulischen Reformprozess gewahrt als auch die anstehende Landtagswahl im Jahr 1975 positiv beeinflusst werden sollte.

#### 4 Kooperation statt Integration? (1974–1980)

Mit der Absetzung des *Rahmenlehrplans Gesellschaft/Politik* im Jahr 1974 konnte die kurzfristige Implementierung eines integrativen Lernbereichs *Gesellschaftslehre* für die Gesamtschule, aber auch für alle weiteren Schulformen, als gescheitert betrachtet werden. Ministerialrat Knepper resümierte etwa, dass „eine Integration der Fächer [Politik, Geschichte und Erdkunde] in naher Zukunft nicht zu erreichen ist.“ Als „erreichbares Zwischenziel [sollte] zunächst eine Kooperation angestrebt werden, ohne jedoch eine spätere Integration auszuschließen.“ (Knepper 1974, 2).

Zusätzlich zu der seit 1972 agierenden *Richtlinienkommission für politische Bildung* beauftragte der Kultusminister im Jahr 1974 Fachkommissionen für Geschichte und Erdkunde. Darüber hinaus wurde eine übergeordnete Koordinationsgruppe eingesetzt. Diese sollte gewährleisten, dass keines der Fächer eine zentrale Stellung einnahm, die einzelnen Kommissionen angemessen miteinander kooperierten und die Interessen des Kultusministeriums gewahrt blieben (Spies 1974, 1f.). Langfristig sollte es gelingen, fachspezifische Konzepte anzugeleichen und zu vereinheitlichen und somit einen schulformübergreifenden *Lehrplan Gesellschaftslehre* für die Sekundarstufe I zu erstellen (vgl. Schütz 1974, 1f., 6ff.).

Die Rückkehr zu den traditionellen Fächerstrukturen erlaubte zwar die langfristige Aufrechterhaltung eines integrativen Ansatzes. Allerdings war damit eine Vernachlässigung bestimmter Fachbereiche verbunden, die zuvor im *Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik* behandelt wurden. Zu diesen gehörten Rechtskunde, Sexualerziehung oder Haushaltslehre. Der zuvor in der schulischen Praxis der Gesamtschule umgesetzte gesellschaftspolitische Unterricht war infolgedessen mit umfassenden Kürzungen und Neuorientierungen konfrontiert (vgl. Vossen 1974, 1).

Als Vorlage für die Konzeption neuer fachspezifischer Richtlinien dienten die seit 1970 unter der Leitung von Rolf Schörken geplanten *Richtlinien für den politischen Unterricht*. Die erste Fassung wurde 1973 veröffentlicht und stellte übergeordnete Qualifikationen und Lernziele sowie erste Themenkataloge für den schulformübergreifenden politischen Unterricht bereit. Als Qualifikationen dienten etwa die „Fähigkeit und Bereitschaft, die Chancen zur Einflußnahme auf gesellschaftliche Vorgänge und Herrschaftsverhältnisse zu erkennen, zu nutzen und zu erweitern“ oder „sprachliche und nichtsprachliche Kommunikation auf ihren ideologischen Hintergrund hin zu durchschauen.“ (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalens 1973a, 25). Zu den Themenkatalogen gehörten z. B. für die neunte Klasse *Schüler vertreten Schüler – Über Mitbestimmung in einer sozialen Organisation* oder für die zehnte Klasse *Gerechter Lohn? Von der unterschiedlichen Bewertung der Arbeitsleistung* (vgl. ebd., 9–33).

Des Weiteren wurden seit 1972 die Entwürfe der *Richtlinien für Gesellschaftslehre* für die Orientierungsstufe geplant und diskutiert. Diese wurden durch eine im Rahmen der Planungskommission *Sekundarstufe I und ihre Abschlüsse* agierende Fachkommission, ebenfalls unter dem Vorsitz Rolf Schörkens, entwickelt. Abgrenzend zu den fachspezifischen Ansätzen verfolgten diese Richtlinien die Integration der Fächer Politik, Geschichte, Erdkunde, Haushaltslehre, Wirtschaftslehre, Sexualerziehung und Verkehrserziehung. Für die Konzeption des schulformübergreifenden *Lehrplans Gesellschaftslehre* war der Plan insofern als Vorlage geeignet, als er der angestrebten Struktur eines solchen Lehrplans entsprach. Die *Richtlinien für Gesellschaftslehre* kombinierten fächerübergreifende Unterrichtseinheiten in Form von Projekten wie etwa *Schule – Familie – Gemeinde, Bedürfnisse – Arbeit – Interaktion* und *Wir und die anderen* mit fachspezifischen Lehrgängen. So ließ sich etwa das Teilprojekt *Das Leben in meiner Stadt* den Fachbereichen Geographie, Geschichte, Politik, Wirtschaftslehre und Verkehrserziehung zuordnen. Auf diese Weise sollte einerseits die Integration der einzelnen Fachbereiche durch das Projekt und andererseits die Ergänzung und Vertiefung der Lernziele durch fachsystematische Zusammenhänge erreicht werden (vgl. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1973b, 3–94).

Die Erfahrungen mit dem gesamtschulspezifischen *Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik* zeigten, dass sich eine kurzfristige Umsetzung eines integrativen Ansatzes im Rahmen der ohnehin breit diskutierten Gesamtschulreform nicht umsetzen

ließ. Insofern ist die durch den Kultusminister veranlasste Rückkehr zu fachspezifischen Richtlinienkonzepten als Bewältigungsstrategie der Krise des integrativen Lernbereichs *Gesellschaftslehre* einzuordnen. Ein gesamtschulspezifischer Ansatz wurde bis 1980 nicht wieder aufgegriffen. Zielführend war es vielmehr, die Kooperation verschiedener gesellschaftswissenschaftlicher Fächer zu ermöglichen und davon ausgehend auf lange Sicht einen interdisziplinären *Lehrplan Gesellschaftslehre* für alle Schulformen zu implementieren. Zwar wurden weiterhin integrative Ansätze wie die *Richtlinien für Gesellschaftslehre* in der Orientierungsstufe entwickelt, für den Einsatz in der schulischen Praxis der Gesamtschule wurden diese jedoch vorerst nicht empfohlen.

Bis 1980 gelang es folglich nicht, eine angemessene Lösung für einen integrativen Lernbereich *Gesellschaftslehre* zu etablieren. Vielmehr ging es darum, den neuen Lernbereich schrittweise zu planen und zu erproben und somit einer „rollenden Reform“ (Deutscher Bildungsrat 1970a, 33) zu entsprechen. Diese Entschleunigung der Planungsprozesse wirkte sich ebenfalls auf die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften aus. So wurden zwar verstärkt Lehrerfortbildungen für das neuartige Fach Politik durchgeführt (vgl. Kultusministerium 1976, 4f.). Eine einheitliche fächerübergreifende Ausbildung von Lehrkräften für das Fach *Gesellschaftslehre* wurde jedoch nicht etabliert.

## 5 Fazit

Der Lernbereich *Gesellschaftslehre* wurde im Verlauf des Gesamtschulversuchs in Nordrhein-Westfalen durch unterschiedliche Sichtweisen und Wissensbestände schulischer, wissenschaftlicher, bildungspolitischer und gesellschaftlicher Beteiligter beeinflusst. Während die Fachlehrkräfte der einzelnen Versuchsschulen zu Beginn des Gesamtschulversuchs vorwiegend eigenständig für die Planung und Erprobung des Lernbereichs verantwortlich waren, verringerte sich ihr Einfluss im Laufe der Versuchphase zugunsten der wissenschaftlichen Begleitung und vor allem des Kultusministeriums. Die empfohlene „horizontale Kooperation“ (ebd., 87) bei der Planung und Revision von Richtlinien in Nordrhein-Westfalen ließ sich folglich nicht umsetzen. Zwar gelang es, einen ersten gesamtschulspezifischen *Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik* zu konzipieren und zu erproben. Aufgrund der weitreichenden Debatten auf schulischer, wissenschaftlicher und politischer Ebene war es jedoch nicht möglich, diesen auf lange Sicht einzuführen.

Weiterhin ist deutlich geworden, dass es sich bei dem Rahmenlehrplan weniger um ein wissenschaftlich fundiertes als um ein bildungspolitisches Instrument handelte. Es ist anzunehmen, dass der *Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik* sowohl die sozialdemokratischen Reformziele als auch die politische Handlungsfähigkeit der sozialliberalen Koalition untermauern sollte. Dabei schien die progressive politische Bildung im Vergleich zur konservativ wahrgenommenen historischen und

geographischen Bildung die Demokratisierung von Schule und Gesellschaft besonders zu unterstützen.

Die Absetzung des Rahmenlehrplans im Jahr 1974 ist außerdem als ‚Notbremse‘ zu verstehen, mittels derer zum einen weitere Konflikte auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene vermieden werden sollten sowie zum anderen die Kontrolle des sozialdemokratischen Kultusministeriums in Nordrhein-Westfalen bei schulischen Reformprozessen aufrechterhalten werden sollte. Es folgte die Transformation der fachlichen Strukturen des Lernbereichs. Um die Einführung eines interdisziplinären *Lehrplans Gesellschaftslehre* schulformübergreifend in der Sekundarstufe I zu realisieren, lag der Fokus der Lehrplanentwicklung seit 1974 auf fachspezifischen Richtlinienkonzeptionen und der Kooperation der einzelnen Fachkommissionen. Damit verbunden war nicht nur die Erweiterung von einem gesamtschulspezifischen zu einem schulformübergreifenden Ansatz, sondern ebenso die abweichende Gewichtung fachlicher Schwerpunkte. Aufgegeben wurde eine „große Integrationslösung“ (Schörken 1978, 198f.), wie sie etwa in den *Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre* zu finden war.

Der Fokus lag fortan lediglich auf der Vereinigung der Fächer Politik, Geschichte und Erdkunde, während die zuvor im Lernbereich *Gesellschaft/Politik* inbegriffenen Fachbereiche Rechtskunde, Sexualerziehung und Haushaltslehre nur noch eingeschränkt berücksichtigt wurden. Zudem ist ein Kurswechsel von einer kurzfristigen zu einer langfristigen Planungsstrategie zu erkennen, was als Scheitern der ursprünglichen Reformidee des sozialdemokratischen Kultusministeriums aufzufassen ist. Die „rollende Reform“ (Deutscher Bildungsrat 1970a, 33) des Schulsystems und seiner Fächer wurde wieder aufgegriffen. Dennoch gelang es bis zum Ende des Gesamtschulversuchs im Jahr 1980 nicht, eine geeignete Lösung für einen *Lehrplan Gesellschaftslehre* zu finden.

In Nordrhein-Westfalen lassen sich die Folgen der Anstöße und Umbrüche in der anfänglichen Planungsphase des Faches Gesellschaftslehre bis heute erkennen. Vor allem das uneinheitliche Vorgehen bei der Lehrplanentwicklung und die daraus resultierenden Unsicherheiten und Konflikte hatten einen großen Einfluss auf die praktische Umsetzung des Faches. Zwar liegt mittlerweile ein entsprechender Kernlehrplan für die Gesamtschule vor, der fächerübergreifende und fachspezifische Unterrichtseinheiten miteinander verknüpft. Eine einheitliche universitäre Ausbildung wurde jedoch nach wie vor nicht etabliert. Noch heute bestehen daher vor allem aus Sicht der betroffenen Lehrkräfte Unsicherheit und Unzufriedenheit, wenn es um den Unterricht im Fach Gesellschaftslehre an den Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen geht.

## Quellen- und Literaturverzeichnis

- Bergmann, K. (1972): Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zu Demokratie. Stuttgart: Klett.
- Bergmann, K. & Pandel, H.-J. (1975): Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröf-fentlichtes Geschichtsbewußtsein. Frankfurt am Main: Athenäum-Fischer.
- Böttiger, H., Koerber v., W. & Kühn, J. (1972): Der Frödenberger Fall. In: Ästhetik und Kommunikation 1/8, 39–55.
- Brandt, W. (1969): Regierungserklärung vor dem Deutschen Bundestag. Bonn. Online unter: [https://www.willy-brandt-biografie.de/wp-content/uploads/2017/08/Regierungserklaerung\\_Willy\\_Brandt\\_1969.pdf](https://www.willy-brandt-biografie.de/wp-content/uploads/2017/08/Regierungserklaerung_Willy_Brandt_1969.pdf) (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Dahrendorf, R. (1968): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Wegner. 3. Auflage.
- Deutscher Bildungsrat (1970a): Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulver-suchen mit Gesamtschulen. Stuttgart: Klett. 2. Auflage.
- Deutscher Bildungsrat (1970b): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bil-dungswesen. Stuttgart: Klett. 2. Auflage.
- Eisenhart, W. (2014): Historische und politische Bildung. Geschichts- und Politikunterricht als Ge-genstand der Bildungspolitik in Bayern und Nordrhein-Westfalen – ein empirischer Bildungsver-gleich. Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Fan, D. (2012): SPD und Geschichtswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1959–1989. Die Kommunikation zwischen einer politischen Partei und professionellen Historikern. Online unter: [https://ubt.opus.hbz-nrw.de/opus45-ubtr/frontdoor/deliver/index/docId/552/file/FanDingliang\\_20120719.pdf](https://ubt.opus.hbz-nrw.de/opus45-ubtr/frontdoor/deliver/index/docId/552/file/FanDingliang_20120719.pdf) (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Faulenbach, K. A. (1975): Auf dem Wege in eine andere Republik? Oder eine curriculare Fehlzün-dung. Das Beispiel Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik in Nordrhein-Westfalen. In: P. Rath (Hrsg.): Bildungsreform im Fadenkreuz der Reaktion. Zur Auseinandersetzung um den politischen Unterricht und die Orientierungsstufe in Nordrhein-Westfalen. Wuppertal: Hammer, 13–54.
- Fleischmann, G. (1970): Protokoll der Fachtagung Gesellschaftspolitischer Unterricht. Gelsenkirchen (Landesarchiv NRW. NW 524, Nr. 137).
- Fleischmann, H.-K. & Johannsmann, H. (1970): Versuch einer Zielfeldbestimmung für den Fach-bereich Geschichte/Politik. Dortmund/Münster/Recklinghausen (Landesarchiv NRW. NW 524, Nr. 137).
- Fleischmann, H.-K. (1971): Auswertung der Erhebung an den neun integrierten Gesamtschulen des Landes NRW (Durchgeführt Ende Februar 1971). Fachbereich Gesellschaft/Politik. Recklinghau-sen/Münster (Landesarchiv NRW. NW 524, Nr. 30).
- Gesamtschule Gelsenkirchen (1969): Gesellschaftspolitischer Unterricht. Gelsenkirchen (Landesar-chiv NRW. NW 524, Nr. 145).
- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft des Landesverband Nordrhein-Westfalen. Arbeitsgruppe Gesamtschule (1973): Mitbestimmung an Gesamtschulen sichern. Kamen (Landesarchiv NRW. NW 526, Nr. 454).
- Hentig, H. v. (1971): Allgemeine Lernziele der Gesamtschule. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Lernziele der Gesamtschule (Gutachten und Studien der Bildungskommission 12). Stuttgart: Klett. 3. Auflage, 13–43.
- Jeismann, K.-E. & Kosthorst E. (1973): Geschichte und Gesellschaftslehre. Die Stellung der Ge-schichte in den Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I in Hessen und den Rahmen-lehrplänen für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen – eine Kritik. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 5/73, 261–288.
- Kelber, R./Schreiber, B. (1973): Wie verhindert man Schulreform? Modellfall Gesamtschule in Nord-rhein-Westfalen. Starnberg: Raith.

- Knepper, H. (1974): Vorgaben zur Erstellung schulformübergreifender Richtlinien für den Lernbereich Gesellschaftslehre für die Sekundarstufe I. Düsseldorf (Landesarchiv NRW. NW 842, Nr. 933).
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1973a): Richtlinien für den Politischen Unterricht. Düsseldorf (Landesarchiv NRW. NW 842, Nr. 664).
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1973b): Richtlinien und Lehrpläne für die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6) in Nordrhein-Westfalen. Wattenscheid: Kordt.
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (1972): Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik für die Gesamtschulen im Lande NW und Richtlinien für den Politischen Unterricht (schulformübergreifend eingeführt an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien). Düsseldorf (Landesarchiv NRW. NW 524, Nr. 30).
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (1974): Unterrichtseinheiten im Lernbereich „Gesellschaft/Politik“ an Gesamtschulen. Düsseldorf (Landesarchiv NRW. NW 526, Nr. 454).
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (1976): Einführung des Politikunterrichts in der Sekundarstufe I. Düsseldorf (Landesarchiv NRW. NW 842, Nr. 940).
- Nahl, W. (1970a): Gesamtschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf (Landesarchiv NRW. NW 580, Nr. 73).
- Nahl, W. (1970b): Protokoll der Konferenz vom 12. November 1970 der Forschungsgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung der Gesamtschulen. Dortmund. (Landesarchiv NRW. NW 524, Nr. 137).
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten: Walter.
- Pohl, S. & Theis, J. (1997): Die Anfänge der Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Frankfurt am Main: Lang.
- Rath, P. (1975): Dokumentation: Angst vor der Demokratisierung. Rahmenlehrplan für den Lernbereich Gesellschaft/Politik an den Gesamtschulen (5. und 6. Jahrgang), ergänzte und erweiterte Fassung (Düsseldorf, November 1973). Auszüge. In: P. Rath (Hrsg.): Bildungsreform im Fadenkreuz der Reaktion. Zur Auseinandersetzung um den politischen Unterricht und die Orientierungsstufe in Nordrhein-Westfalen. Wuppertal: Hammer, 71–78.
- Reumann, K. (1973): Girsengroß stellt Friedeburg in den Schatten. Marxistischer Rahmenlehrplan in Nordrhein-Westfalen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 08/73 (Landesarchiv NRW. NW 526, Nr. 366).
- Robinson, S. B. (1973): Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied: Luchterhand. 4. Auflage.
- Rolff, H.-G. (1968): Vorbemerkungen: Die Gesamtschule – Die Schule für die demokratische Industriegesellschaft. In: H. Frommberger & H.-G. Rolff (Hrsg.): Pädagogisches Planspiel Gesamtschule. Berichte, Analysen und Empfehlungen zur Errichtung von Gesamtschulen. Braunschweig: Westermann, 39–46.
- Sandkühler, T. (2014): Die Geschichtsdidaktik der Väter. Zur Kulturgeschichte der siebziger Jahre. In: M. Wildt (Hrsg.): Geschichte denken. Perspektiven auf die Geschichtsschreibung heute. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 260–279.
- Schörken, R. (1978): Nordrhein-Westfalen. Der Politik-Unterricht in Nordrhein-Westfalen – Ein Überblick. In: W. Northemann (Hrsg.): Politisch-gesellschaftlicher Unterricht in der Bundesrepublik. Curricularer Stand und Entwicklungstendenzen. Opladen: Leske + Budrich, 197–212.
- Schörken, R. (2014): Interview in Düsseldorf, 28. September 2012. In: T. Sandkühler (Hrsg.): Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928–1947. Göttingen: Wallstein, 37–60.
- Schütz, RD (1974): Handlungsalternativen für den Lernbereich Gesellschaft/Politik an Gesamtschulen. Düsseldorf (Landesarchiv NRW. NW 842, Nr. 933).
- Seefried, E. (2019): Mehr Planung wagen? Die regierende Sozialdemokratie im Spannungsfeld zwischen politischer Planung und Demokratisierung. 1969–1974. In: A. Schildt & W. Schmidt (Hrsg.): „Wir wollen mehr Demokratie wagen“. Antriebskräfte, Realität und Mythos des Versprechens. Bonn: Dietz, 105–124.

- Spies, W. (1974): Einrichtung von Kommissionen im Fachbereich Politik/Geschichte/Erdkunde. Düsseldorf (Landesarchiv NRW. NW 842, Nr. 933).
- Sutor, B. (1960): Geschichtsunterricht und Politische Gemeinschaftskunde. Ein Diskussionsbeitrag aus der Praxis zum Verhältnis der beiden Fächer in der Abschlußklasse. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 11/1, 211–215.
- Tillmann, K.-J. (1971): Protokollentwurf der Konferenz der Forschungsgruppe Dortmund am 02.12.1971. Dortmund (Landesarchiv NRW. NW 524, Nr. 138).
- Vossen, STD (1974): Arbeitsgruppe zur Koordinierung der Richtlinienarbeit im Lernbereich Gesellschaftslehre für die Sekundarstufe I. Düsseldorf (Landesarchiv NRW. NW 842, Nr. 933).

## Autorin

**Recki, Dana Maria** – Universität Duisburg-Essen

*Forschungsschwerpunkte:* Historische Bildungsforschung,  
Geschichte von pädagogischen Institutionen und Professionen,  
Geschichte des (Fach-)Unterrichts  
dana.kier@uni-due.de / dana.recki@uni-due.de