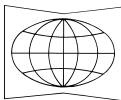


Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hrsg.)

Bildungsstandards Geschichte

**Rahmenmodell Gymnasium
5.–10. Jahrgangsstufe**



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2007

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974297-8

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Vorwort zur Reihe | 4 |
| Geleitwort des Vorsitzenden | 5 |
| | |
| 1. Einführung | 7 |
| | |
| 2. Der Beitrag des Faches Geschichte zur vertieften Allgemeinbildung | 9 |
| | |
| 3. Kompetenzbereiche im Fach Geschichte | 13 |
| | |
| 4. Kompetenzen und Standards für die Doppeljahrgangsstufe 5/6 | 17 |
| 4.1 Sachkompetenz in der Doppeljahrgangsstufe 5/6 | 17 |
| 4.2 Deutungs- und Reflexionskompetenz am Ende von Klasse 6 | 23 |
| 4.3 Medien-/Methodenkompetenz am Ende von Klasse 6 | 25 |
| | |
| 5. Kompetenzen und Standards für die Doppeljahrgangsstufe 7/8 | 29 |
| 5.1 Sachkompetenz in der Doppeljahrgangsstufe 7/8 | 29 |
| 5.2 Deutungs- und Reflexionskompetenz am Ende von Klasse 8 | 40 |
| 5.3 Medien-/Methodenkompetenz am Ende von Klasse 8 | 43 |
| | |
| 6. Kompetenzen und Standards für die Jahrgangsstufe 9/10 | 47 |
| 6.1 Sachkompetenz am Ende der Klasse 9 bzw. 10 | 47 |
| 6.2 Deutungs- und Reflexionskompetenz am Ende von Klasse 9/10 | 55 |
| 6.3 Medien-/Methodenkompetenz am Ende von Klasse 10 | 58 |

Vorwort zur Reihe

Trotz zahlreicher bestehender Möglichkeiten zur Veröffentlichung im Bereich der Geschichte haben sich der Wochenschau Verlag und der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands nach intensiven Überlegungen entschlossen, für den Verband eine eigene Publikationsreihe aus der Taufe zu heben. Damit erhält der Verband ein eigenes Forum, das ihm ermöglicht, in lockerer Reihenfolge wichtige Themen aus seinem Arbeitsbereich darzustellen. Ausgehend von einem wohlverstandenen Gegenwartsinteresse sollen Fragen behandelt und zur Diskussion gestellt werden, die für uns heute wichtig, dabei besonders für den Bildungsbereich relevant sind und ihm Anregungen geben können. Entsprechend dem allgemeinen Bildungsauftrag des Schulfaches Geschichte, das grundlegende Kompetenzen vermitteln und lebenslanges Interesse an der Geschichte erzeugen will, wird hier neben Fachwissenschaft und universitärer Grundlagendidaktik eine weitere Ebene der Reflexion eingezeichnet, die schulpraktische Überlegungen auf einer fachlichen Meta-Ebene anvisiert.

Ziel der Reihe soll es also vordringlich sein, Impulse, Anstöße für das Schulfach Geschichte zu geben. Damit signalisiert die Reihe einen innovativen Praxisbezug, der sich gut in die Reihe der didaktischen und methodischen Publikationen des Verlags einreicht, sich gegen punktuelle thematischen Einzeldarstellungen abhebt und damit ein eigenes Profil entfaltet.

Für den Verlag ist eine Reihe, die das Politische mit dem Historischen wie das Theoretische mit dem Praktischen verbindet, eine gute Ergänzung seines Programms. Es liegt ihm die Erkenntnis zu Grunde, dass Politik und Geschichte, wie andererseits Theorie und Praxis untrennbar zusammen zu sehen, in der Sache aufeinander bezogen sind.

Die Reihe soll ein offenes Forum sein, das Verbandsmitglieder und Fachleute, die ihm nahe stehen, ermuntern möchte, Ergebnisse und Überlegungen mitzuteilen, zur Diskussion zu stellen und damit an der Weiterentwicklung des Faches Geschichte mitzuwirken. Verlag und Verband werden bestrebt sein, entsprechende Impulse nach Kräften zu unterstützen. In diesem Sinne wünsche ich der Reihe einen erfolgreichen Weg!

Dr. Peter Lautzas

Geleitwort des Vorsitzenden

Hiermit legt der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands eine Ausarbeitung von Bildungsstandards für die Sekundarstufe I des Gymnasiums vor. Damit ist etwas für das Fach Geschichte gelungen, was trotz zahlloser Diskussionen und mancherlei Ansätze in den vergangenen Jahrzehnten nicht mehr möglich war, nämlich gemeinsame Vorstellungen zu entwickeln, was der Geschichtsunterricht zu leisten hat. Dies geschah unter dem durch die heutige Standard-Diskussion ausgelösten heilsamen Druck, Ergebnisse des Unterrichts zu formulieren.

Allerdings ist trotz überzeugender Bemühungen, über die Kategorie differenzierender Kompetenzen zu angemessenen Lösungen zu kommen, darauf hinzuweisen, dass abprüfbare Ergebnisse, und seien sie noch so differenziert, nicht den Bildungserfolg des Faches durch den Unterricht im vollen Umfang messen und festhalten können. Es wird in den geisteswissenschaftlichen Fächern immer ein Spagat bleiben, Wissen, Fertigkeiten, Erkenntnisse und daraus gewonnene Einstellungen adäquat zu erfassen.

Die hier vorgelegten Bildungsstandards ergeben, in Form eines optimierten Anforderungsprofils als Grundlage für die Lehrpläne der einzelnen Länder gedacht, zugleich ein Kerncurriculum für die Sekundarstufe I des Gymnasiums, nach dem der Lehrer unterrichten kann. Vorausgesetzt ist dabei ein 2-stündiges, durchgehend unterrichtetes Fach, eine Forderung, die der Verband in seiner Mainzer Erklärung vom 22. Mai 2005 erneut bekräftigt hat. Nur unter diesen Bedingungen kann der Bildungsauftrag eines allgemein bildenden Schulwesens erfüllt, kann zuverlässig Geschichtsbewusstsein gebildet und in einer für eine Demokratie wünschenswerten Weise ausgebildet werden. Dazu gehört auch eine klare fachspezifische Profilierung, mit Möglichkeiten der Kooperation, aber ohne Integration von Fächern.

Mein und unser aller Dank gebührt der Kommission des Verbandes unter der zielbewussten Leitung von Oberstudiendirektor Dr. Martin Stupperich/Niedersachsen, die diese Arbeit vollbracht hat. Der Kommission gehörten Schulleiter, Fachleiter, Fachberater und Lehrer ohne besondere Funktion aus unterschiedlichen Ländern an, ebenso Universitätsdidaktiker, die als Autoren und Berater zur Seite standen. Eine zuverlässigere Gruppierung kann es kaum geben. Aus diesem Grunde ist zu hoffen, dass die vorgelegten Bildungsstandards allgemeine Akzeptanz finden mögen.

Mainz, im Juli 2006

Dr. Peter Lautzas

1. Einführung

Das hier vorgelegte Modell für Bildungsstandards Geschichte des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands stellt ein Rahmenmodell dar, das sich in unterschiedlicher Weise auf die spezifischen Bedürfnisse der einzelnen Bundesländer zuschneiden lässt. Nicht alle Bundesländer sehen in der Sekundarstufe I die gleiche Anzahl an Geschichtsstunden in der Stundentafel vor. Aus diesem Grunde ist sowohl im Bereich der Sach- und Orientierungskompetenz als auch im Bereich der Methodenkompetenz eine ausreichende Breite auch für „Freiräume“ und Addita gewahrt worden.

Die Autoren haben sich bemüht bei aller Grundsätzlichkeit ein hohes Maß an Konkretheit in die Entfaltung der Kompetenzen einfließen zu lassen. Es soll deutlich werden, welche sehr konkreten Ergebnisse der Unterricht zu einem bestimmten Zeitpunkt erbringen soll. Diese Ergebnisorientierung unterscheidet die heutigen Bildungsstandards und Kerncurricula von den Rahmenrichtlinien aus den 80er Jahren. Eine Beschränkung der didaktisch-methodischen Freiheit des Fachlehrers ist nicht beabsichtigt.

Um für den Gebrauch in der Praxis ein hohes Maß an Klarheit, Übersichtlichkeit, Vergleichbarkeit und Eindeutigkeit zu erreichen, wurden einzelne Abschnitte der Texte der Doppeljahrgangsstufen in der Form und z.T. bis in einzelne Formulierungen hinein einander angeglichen. Diesem Zweck dient auch die immer wiederkehrende Formulierung „Die Schülerinnen und Schüler können am Ende der Doppeljahrgangsstufe...“ Somit wird auf jeder Seite dieses Kerncurriculums in Erinnerung gerufen, dass es sich bei dem vorliegenden Text **nicht** um unverbindliche Rahmenrichtlinien handelt. Positiv ausgedrückt: Bildungsstandards stellen eine verbindliche Zielvorgabe für den Fachunterricht dar.

Damit ist ein Unterricht im Blick, der von vornherein darauf abzielt, Kompetenzen zu vermitteln, die über längere Zeitspannen hinweg bei den Schülerinnen und Schülern erhalten bleiben, d.h. ein Unterricht, der **ergebnisorientiert** angelegt ist. Um dies zu erreichen, ist es erforderlich, Methoden von Anfang an bewusst zu trainieren, um hierin „kompetent“ zu werden, und eine effektive Wiederholungspraxis zu betreiben, d.h. eine Praxis des permanenten Wiedereinbindens des Gelernten in neue Zusammenhänge. Es ist dem historischen Wissen und Denken abträglich, wenn Zusammenhänge, die im Zuge der unterrichtlichen Bearbeitung einer bestimmten Epocheerarbeit wurden, bei der Bearbeitung der nachfolgenden Epochen überhaupt nicht mehr vorkommen. Epochenübergreifende Vergleiche, Längsschnittverfah-

ren, Gegenwartsbezüge u.a. im Unterricht ermöglichen die solide und langanhaltende Fundierung geschichtlichen Wissens und Könnens.

Die notwendige landesgeschichtliche Orientierung in den einzelnen Ländern sollte in die jeweiligen Unterrichtsphasen zur mittelalterlichen, neueren und neuesten Geschichte eingefügt werden. Wichtige Strukturen der verschiedenen Epochen lassen sich sowohl an niedersächsischen wie an bayerischen, an hessischen ebenso wie an sächsischen und anderen Themen der Landes- und Regionalgeschichte erarbeiten.

Am Ende jeder Doppeljahrgangsstufe werden die erworbenen Kompetenzen feststellbar, d.h. auch „testbar“. Es geht also um nachhaltiges Wissen und Können. Dies ist heute umso wichtiger, je ausgeprägter die Oberstufenreformen in der Bundesrepublik Deutschland Formen der Profilbildung ermöglichen und damit dem Fach Geschichte im gesellschaftswissenschaftlichen Profil den Status eines zentralen Faches der vertieften Allgemeinbildung zuweisen. Die vorliegenden Bildungsstandards Geschichte für die Sekundarstufe I bilden die Ausgangsbasis für ein noch ausstehendes Kerncurriculum der Sekundarstufe II als Abiturstufe.

Die einzelnen Festlegungen zu den Kompetenzen sind so formuliert, dass leistungsbereite Schülerinnen und Schüler eines Gymnasiums in einem kompetenzorientierten Unterricht diese Standards erfüllen können.

Die vorliegenden Bildungsstandards haben ihren Zweck erfüllt, wenn mit ihrer Hilfe das Ziel eines **ergebnisorientierten** Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe I des Gymnasiums am Ende der Klasse 10* erreicht wird.

Für Neuansätze (wie z.B. das Deutsch-Französische Geschichtsbuch (Klett-Cotta 2006) oder ein deutsch-polnisches Geschichtsbuch (i.E.) sind diese Bildungsstandards offen.

* Vgl. KMK-Beschluss (Plön, 2.6.06) zum Mittleren Bildungsabschluss am Gymnasium

2. Der Beitrag des Faches Geschichte zur vertieften Allgemeinbildung

Geschichte als „Kulturelles Gedächtnis“

Das Fach Geschichte ist in allen Schularten ein zentrales Fach, weil seine Inhalte das „Gedächtnis“ der Gesellschaft darstellen. Es eröffnet einen Zugang zur Welt, der ein Verstehen der Gegenwart aus ihrer Genese ermöglicht. Begründete Urteile über gegenwärtiges Geschehen sind ohne den historischen Bezug nicht möglich. Erst der historische Bezug erschließt Wege der Erkenntnis über die Hintergründe bedeutsamer Weichenstellungen in der Entwicklung einer Gesellschaft. Erst die Geschichte eröffnet das Verständnis für die Eigenart gegenwärtiger politischer, sozialer, wirtschaftlicher und kultureller Verhältnisse auch in ihren regionalen Ausprägungen. Wir treten mit den Bildungsstandards bewusst Tendenzen entgegen, die einer „Auflösung unseres kulturellen Gedächtnisses Vorschub leisten“.

Geschichte und Gegenwartsdeutung

Die Erschließung der Historie eines Landes oder von Gruppen seiner Bevölkerung ermöglicht eine Deutung der Gegenwart, die sich der Beliebigkeit entzieht. Damit ist der Weg vorgezeichnet, Zufälligkeiten oder Modeerscheinungen, Vorurteilen, Mythen und einseitig verfestigten Geschichtsbildern in der veröffentlichten, insbesondere der politischen Meinungsbildung vorzubeugen bzw. sie kritisch wahrzunehmen. Auf diese Weise führt die Befassung mit der eigenen Geschichte zu einer verlässlichen Basis für unser Handeln in der Gegenwart und Zukunft.

Zukunftsbezug

Da sich ein Großteil des menschlichen Handelns in der Geschichte nur auf die kurzfristige Gestaltung der jeweiligen nahen Zukunft bezog, soll eine Orientierung mit Zukunftsbezug durch das Fach Geschichte erreicht werden. So lassen sich durch die historische Betrachtungsweise Urteile finden über die voraussichtliche Verlässlichkeit von Zukunftsplanungen, die die kommende Lebenswelt von Generationen betreffen. Denn was der Mensch ist und wie er sich verhalten wird, wie sinnhaft also seine Zukunftsplanung ist, ist nicht allein mit vermeintlichen Vernunftgründen im Vorhinein festlegbar.

Allgemeinbildung

Bildungswert der frühen Epochen

Bliebe es bei den Aspekten der Genese und der Zukunftsbezogenheit von Geschichte, so würde sich eine Beschränkung der historischen Befassung auf die Zeitspanne von 1789 bis zur Gegenwart vordergründig anbieten. Geschichte ist jedoch mehr. Es ist ein wichtiges Bildungsfach, weil es wesentliche Erkenntnisse über den Menschen an sich ermöglicht. Für derartige Erkenntnisse aber eröffnen die früheren Epochen der Geschichte ein weites Feld.

Die Geschichte der Antike, des Mittelalters und der Neuzeit vor 1800 führt dem Betrachter vor Augen, dass der Mensch in seinem Handeln und Denken durch Rahmenfaktoren unterschiedlicher Art so weitgehend determiniert ist, dass für Entscheidungen und Handlungsweisen auf der Basis einer Rationalität im neuzeitlichen Sinne enge Grenzen gesetzt sind. Die Verstehbarkeit von Menschen im Sinne einer Berechenbarkeit ihres Handelns unterliegt Beschränkungen, die nur durch das Sicheinlassen auf Fremdheitserfahrungen und die Erarbeitung historischer Perspektiven überwunden werden können.

Wert der Fremdheitserfahrung

Daher muss der Geschichte als einem zentralen Bildungsfach daran gelegen sein, gerade die Fremdheit geschichtlichen Geschehens zum Thema zu machen. Wo geschichtliche Themen kurzzeitig gestrichen werden, weil ihre Inhalte angeblich nichts mehr mit der Gegenwart zu tun haben, ist der tiefere Grund der Befassung mit Geschichte letztlich nicht erfasst worden. Dies geschieht zum Schaden der Gegenwartsgesellschaft, die sich in ihrem am Tagesgeschehen orientierten geschichtsfernen Denken letztlich selbst nicht mehr versteht, d.h. sich ihres Gedächtnisses „beraubt“.

Gerade in der Fremdheit mancher Gegenwarterscheinungen spiegelt sich die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, die einen generellen Befund der Betrachtung der Weltgeschichte der Gegenwart darstellt. Auch innerhalb von Industriegesellschaften, aber auch innerhalb unserer Informationsgesellschaft laufen die Prozesse nicht in allen Sektoren parallel ab, so dass voneinander abgesetzte Teilgesellschaften oder gar Sonderwelten entstehen. Das dadurch bedingte Unverständnis zwischen gesellschaftlichen Gruppen kann sich zu heftigen Konflikten steigern.

Erschließung von Perspektiven im „Denkfach Geschichte“

Es ist daher unerlässlich, das Fach Geschichte als grundlegendes Fach von der Erinnerung des Menschen zu pflegen, insofern es das Verständnis für das Handeln des Einzelnen oder von Gruppen aus ganz unterschiedlichen Perspektiven heraus eröffnet bzw. die unterschiedlichen Perspektiven der Handelnden selbst in den Blick nimmt. Denk- und Handlungsweisen, die aus einer bestimmten Perspektive betrachtet zunächst als unsinnig erscheinen mögen, können bei Eröffnung einer ganz anderen Perspektive, insbesondere der Perspektive der Handelnden selbst, einen eher nachvollziehbaren Sinn ergeben. Geschichte beugt somit Mythenbildungen, Vorurteilen und Vorverurteilungen vor. Geschichte liefert damit die Grundlage für kritisches Denken, das hinter die vermeintlichen Selbstverständlichkeiten einer Oberflächenbetrachtung zu den Wurzeln des Geschehens zurückführt.

Geschichte und vertiefte Allgemeinbildung

Aber auch jenseits dieser Überlegungen ist Geschichte ein unverzichtbares Bildungsfach, da bis in die Umgangssprache hinein historische Bilder, Begriffe und Vorstellungen zum kulturellen und sprachlichen Allgemeingut gehören, ohne deren Verständnis eine störungsfreie Kommunikation nicht mehr gegeben ist.

Dies gilt für alle Fächer des gymnasialen Bildungskanons, denn alle Fächer sind zunächst historisch angelegt, beziehen zumindest historische Teilthemen, wenn auch unter einer anderen Fragestellung, ein. Dies gilt nicht nur für die klassischen Bildungsbereiche wie Literatur, Sprache, Kunst, Musik, Religion und Philosophie, sondern durchaus auch für technische und naturwissenschaftliche Bereiche, ganz abgesehen von den Fächern Politikwissenschaft und Geographie (Kulturgeographie).

Interdisziplinarität

Fächerübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten ist sinnvoll und erfolgt daher oft, wenn nicht in der Regel, über historische Verknüpfungen der Disziplinen untereinander. Damit wird der Bedeutung des Historischen ein zusätzliches Feld eröffnet. Interdisziplinarität ist nicht nur in den Hochschulen, sondern zunehmend in den Schulen ein Zugriff, der gerade im Sinne einer Erschließung neuer Berufsfelder die Bearbeitung der bisher brachliegenden Grenzbereiche und „Schnittmengen“ zwischen den Fächern in den Blick nimmt.

Allgemeinbildung

Geschichte und Identität

Entscheidend für den Einzelnen wie für die Gesellschaft ist der Erwerb einer Identität über die wachsende Beschäftigung mit der eigenen Geschichte. Identität ergibt sich auch aus der Lebensgeschichte eines Menschen. Diese aber ereignet sich nie in Abgeschlossenheit von anderen, nimmt also deren Lebensgeschichte auf, sofern konkrete Beziehungen zu diesen Menschen bestanden oder bestehen. In ihrer Gesamtheit sind all diese Lebensgeschichten in die allgemeine Geschichte eingebunden und in wesentlichen Aspekten nur aus dieser heraus zu verstehen. Die Besonderheit des einzelnen Menschen im Gegenüber zu seinem historisch gewachsenen „Kollektiv“ und in Unterscheidbarkeit von diesem macht die Identität des Individuums aus.

Menschen den Weg zu ihrer Identität zu bahnen ist somit ein zentrales Anliegen des Bildungsfaches Geschichte.

Es gibt aber auch das Eigenverständnis von Gesellschaft oder von Teilgesellschaften. In ihrer jeweiligen Besonderheit, also ihrer Identität, werden sie erst erkennbar auf der Folie historischer Gesamtbetrachtung, die den Blick für das Unverwechselbare der eigenen Gesellschaft oder von Teilgesellschaften schärfen.

3. Kompetenzbereiche im Fach Geschichte

Der Begriff Kompetenz

Mit den Begriffen Bildungsstandards und Kompetenzmodelle verbinden sich neue Anforderungen an und Perspektiven für den Geschichtsunterricht. Nimmt man die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (vgl. KMK-Auftrag, 2003) als Grundlage, dann müssen sich Kompetenzmodelle an folgenden Kriterien orientieren:

- Sie müssen fachspezifisch sein.
- Sie müssen für ein Fach konstitutive Teilbereiche (Dimensionen) unterscheiden.
- Sie müssen der Orientierung von Lehrkräften dienen.
- Sie müssen „outputorientiert“ sein, d.h. ein angestrebtes (und möglichst überprüfbares) Kompetenzziel beschreiben.
- Sie müssen eine Lernprogression beschreiben (Kompetenzstufen).

Im Fach Geschichte ist der Kompetenzbegriff bislang eher instrumentell verstanden worden. Gemeint war ein auf den Umgang mit verschiedenen Quellen und Darstellungen bezogenes Methodenlernen. Selbstverständlich ist dies ein wichtiger und für das Fach konstitutiver Bereich. Aber der Kompetenzbegriff kann sich darin nicht erschöpfen. Es geht vor allem darum, auch spezifische Formen der geistigen Auseinandersetzung mit Geschichte und der historischen Bewusstseinsbildung in Form von Kompetenzbeschreibungen zu fassen. Hier besteht leicht die Gefahr, in gewissermaßen präambelhafte Formulierungen zu verfallen, die lediglich allgemeine Bildungsziele des Faches beschreiben, aber keine ausreichend konkreten und unterrichtsbezogenen Kompetenzformulierungen bieten. Auch die in der Geschichtsdidaktik entwickelten Strukturmodelle bewegen sich auf einer sehr allgemeinen Ebene.

Das hier zugrunde liegende Kompetenzmodell orientiert sich an der geschichtsdidaktischen Diskussion, ohne ihre theoretischen Verästelungen im Einzelnen zu verfolgen. Anregungen von unterschiedlichen Seiten sind darin aufgenommen; sie werden hier weder ausdrücklich nachgewiesen noch begrifflich gekennzeichnet. Das Kompetenzmodell unterscheidet drei Grundbereiche: Sachkompetenz, Deutungs- und Reflexionskompetenz, Medien-Methoden-Kompetenz.

Kompetenzbereiche

Sachkompetenz

Dieser Bereich ist unterteilt in die „Themenbezogene Sachkompetenz“ und die „Orientierung in der Geschichte“. Die „Themenbezogene Sachkompetenz“ bezieht sich auf die im Geschichtsunterricht übliche Behandlung einzelner historischer Themen, in der Regel als Epochenquerschnitt. Freilich reicht es nicht aus, hierfür einen bloßen Themenkatalog zusammenzustellen. Es gilt, möglichst präzise zu beschreiben, welche Kenntnisse, Erkenntnisse und Einsichten Schülerinnen und Schüler beim jeweiligen Thema gewinnen sollen, und darüber zu reflektieren, welchen Stellenwert dieses Thema im weiteren Kontext der historischen Bildung hat. Kurz gesagt: Kompetenzorientierung bedeutet auch, intensiver auf kategorialer Ebene über die Auswahl und Begründung von Themen nachzudenken. Zur „Themenbezogenen Sachkompetenz“ im Sinne eines „Grundwissens“ gehört auch die Kenntnis themenbezogener Daten, Namen und Fachbegriffe. Dabei ist es notwendig, sich auf ein möglichst knappes, aber auch sehr verbindliches Repertoire zu konzentrieren. Entsprechend sind die Angaben in den Klassenstufenstandards (Kapitel 3, 4 und 5) gestaltet.

„Orientierung in der Geschichte“ ist in der letzten Zeit immer wichtiger geworden. Je mehr der Geschichtsunterricht tendenziell auf eine „flächendeckende“ Behandlung der Geschichte verzichtet und stattdessen thematische Schwerpunkte setzt, umso notwendiger ist es, dass Schülerinnen und Schüler ein chronologisches und räumliches Orientierungswissen besitzen, mit dessen Hilfe sie Einordnungen vornehmen und Zusammenhänge erkennen können. Unentbehrliches Mittel dafür sind Zeitleiste und Geschichtskarte. Entsprechende Kompetenzen lassen sich nur durch kontinuierliche unterrichtsbegleitende Verweise und weiträumigere Zusammenfassungen entwickeln. Die in den Klassenstufenstandards unter der Rubrik „Themenbezogenen Sachkompetenz“ aufgeführten Daten, Namen und Fachbegriffe gehen als Bausteine darin ein.

Deutungs- und Reflexionskompetenz

In diesem Bereich ist eine größere Zahl von Teilkompetenzen ausgewiesen. Die Abfolge führt von Grundeinsichten in die Struktur historischer Erkenntnis über den Umgang mit Begriffen und Untersuchungsverfahren bis hin zur Produktion eigener Deutungen und zur kritischen Analyse vorliegender Deutungen von Geschichte. Die einzelnen Teilkompetenzen voneinander abzugrenzen ist oft nicht einfach (z.B. hängen Perspektivität und Fremdverstehen eng miteinander zusammen).

Jede dieser Teilkompetenzen wird (nicht im folgenden Überblick, aber in den einzelnen Klassenstufenstandards) in weitere Teilkompetenzen differenziert (im Folgenden der besseren Unterscheidung halber als Unterkompetenzen bezeichnet). Diese Unterkompetenzen lassen sich allerdings nicht einzeln verbindlich einzelnen Klassenstufen zuordnen, sondern können auf jeder Klassenstufe auf unterschiedlichem Niveau umgesetzt werden; die langfristige Entwicklung soll von einer allmählichen Anbahnung über eine Vertiefung zu einer möglichst freien Verfügung führen. Anhand welcher Themen dies zum Beispiel geschehen könnte, darauf wird in den Klassenstufenstandards jeweils hingewiesen. Die beschriebenen Kompetenzen lassen sich durchaus an traditionellen Themen gewinnen bzw. vermitteln; jedoch müssen die entsprechenden (ggf. auch sonst schon vermittelten) Einsichten im Sinne einer Kompetenzentwicklung gezielt angesprochen und explizit gemacht werden.

Innerhalb der Unterkompetenzen gibt es (in der Regel) eine Progression, d.h. die unter dem zweiten Spiegelstrich angeführte ist anspruchsvoller als die unter dem ersten beschriebene. Im Vergleich der Teilkompetenzen liegen die einzelnen Unterkompetenzen allerdings nicht zwangsläufig auf demselben Anspruchsniveau: Die erste Unterkompetenz der Teilkompetenz „Fremdverstehen“ („Die Schülerinnen und Schüler können historische Verhältnisse und das Handeln von Menschen früher unvoreingenommen als anders – nicht rückständig – wahrnehmen“) ist sicherlich anspruchsvoller als die erste der Teilkompetenz „Veränderung in der Geschichte wahrnehmen“ („Die Schülerinnen und Schüler können einfache punktuelle Vergleiche zwischen ‚damals‘ und ‚heute‘ vornehmen“).

Medien-Methoden-Kompetenz

Diese Kompetenz bezieht sich auf das herkömmliche „Methodenlernen“. Dabei geht es zunächst um zwei elementare und für das Fach konstitutive Einsichten, die Schülerinnen und Schüler gewinnen müssen. Sie hängen wiederum mit den entsprechenden Teilkompetenzen des historischen Denkens zusammen: die Unterscheidung von Quellen und Darstellungen und die Wahrnehmung der Perspektivität von Quellen. Außerdem gilt es die vielen Arten von Quellen, mit denen wir es zu tun haben, nach ihrem Quellen- bzw. Aussagewert zu unterscheiden und zu bewerten. Schließlich verlangt jede Gattung von Quelle oder Darstellung spezifische Methoden zu ihrer Deutung und Erschließung – eben dieser Zusammenhang soll mit dem Doppelbegriff „Medien-Methoden-Kompetenz“ signalisiert werden. Häufig sind einzelne Quellen und Darstellungen auch an bestimmte Themen oder Epochen gebunden. Umso wichtiger ist es, hier stufenbezogene Standards für die einzel-

Kompetenzbereiche

nen Gattungen zu formulieren, wie dies in den Kapiteln 3, 4 und 5 geschieht. Durch die Breite der berücksichtigten Gattungen und die konsequente Stufung ergibt sich eine übergreifende Systematik, die sich in anderen bislang vorliegenden Entwürfen so nicht findet. Schließlich gehört auch die Organisation und Reflexion fachbezogener Lernprozesse und die Präsentation einschlägiger Ergebnisse in diesen Kontext.

Kompetenzmodell

1. Sachkompetenz

1.1. Themenbezogene Sachkompetenz

- wichtige Ereignisse, Entwicklungen und Strukturen in den jeweiligen Themengebieten kennen und beschreiben
- Ursachen und Auswirkungen dieser Ereignisse und Prozesse kennen
- themenbezogene Daten und Namen kennen sowie themenbezogene Fachbegriffe korrekt verwenden

1.2. Orientierung in der Geschichte

- einzelne Großabschnitte der Geschichte zeitlich einordnen
- historische Ereignisse und Prozesse adäquat benennen, zeitlich zueinander in Beziehung setzen und ihre Abfolge bestimmen
- historische Ereignisse und Prozesse räumlich einordnen

2. Deutungs- und Reflexionskompetenz

- Konstruktcharakter von Geschichte erkennen
- mit Perspektivität in der Geschichte umgehen
- Fremdverstehen leisten
- Veränderung in der Geschichte wahrnehmen
- Gegenwartsbezüge herstellen
- mit Dimensionen/Kategorien/Begriffen arbeiten
- Verfahren historischer Untersuchung beherrschen
- eigene Deutungen von Geschichte sprachlich adäquat umsetzen
- mit Darstellungen von Geschichte kritisch umgehen

3. Medien-Methoden-Kompetenz

- Quellen und Darstellungen unterscheiden
- die Perspektivität von Quellen wahrnehmen
- verschiedene Quellengattungen nach ihrem Aussagewert unterscheiden
- mit einzelnen Gattungen von Quellen und Darstellungen adäquat umgehen
- fachbezogene Lernprozesse für sich und mit anderen organisieren und reflektieren und deren Ergebnisse präsentieren

4. Kompetenzen und Standards für die Doppeljahrgangsstufe 5/6

4.1 Sachkompetenz in der Doppeljahrgangsstufe 5/6

Menschen in vorgeschichtlicher Zeit

Die Schüler und Schülerinnen können am Ende von Klasse 6

- ▶ die Entwicklung des Menschen und die Veränderung seiner Lebensweise durch die neolithische Revolution beschreiben, d.h. konkret:

Die Schüler können

- mehrere Formen des Urmenschen aus der Zeit bis vor ca. 150.000 Jahren benennen,
- die altsteinzeitliche Lebensweise (Jagen und Sammeln) beschreiben,
- die Vorteile und Schwierigkeiten des jungsteinzeitlichen Übergangs zu Feldanbau und Viehhaltung verbunden mit der sesshaften Lebensweise (neolithische Revolution) gegenüber dem früheren Nomadenleben herausstellen,

Die Schüler kennen folgende Daten:

vor ca. 4. Mio. Jahren: erste Formen des Menschen; vor ca. 10.000 Jahren langsamer Übergang zur Sesshaftigkeit; ab 1800 v. Chr. Bronzezeit, ab 1000 v. Chr. Eisenzeit

Sie können folgende Begriffe und Namen anwenden:

Altsteinzeit, Jungsteinzeit, Jäger und Sammler, Nomadentum, Sesshaftigkeit, Homo erectus, Homo sapiens, Neandertaler, Neolithische Revolution

Frühe Hochkulturen

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 6

- ▶ die Entstehungsbedingungen und die gesellschaftliche Ausprägung einer frühen Hochkultur (z.B. Ägypten, Zweistromland) erläutern, d.h. konkret:

Sie können

- verdeutlichen, dass sich Hochkulturen durch Arbeitsteilung und durch besondere Leistungen auszeichnen, die in Zusammenhang mit den Gegebenheiten einer Flussoase stehen (Gesetze, Verwaltung, Schriftzeichen, Vermessungstechnik, Geometrie und Astronomie),
- die hierarchische Gesellschaftsordnung Ägyptens als funktional für die Bewältigung der Herausforderungen der Natur (Nilschwemme) einstufen,

5/6

- die Göttlichkeit des Pharaos als Grundlage des gesamten ägyptischen Herrschaftssystems darstellen und die Rolle der Pyramiden und anderer archäologischer Überreste in diesen Zusammenhang einordnen.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

seit ca. 3000 v. Chr. Entstehung der Hochkultur in Ägypten

Sie können folgende Begriffe anwenden:

Flusskultur, Pharaos, Pyramide, Polytheismus, Hieroglyphe, Keilschrift

Das antike Griechenland

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 6

- ▶ die Voraussetzungen für die Entstehung der griechischen Stadtstaaten erklären, d.h. konkret:

Sie können

- geographische Rahmenbedingungen (Küstennähe, umgebende hohe Gebirge, fruchtbare Böden in den Tälern) nennen,
- gesellschaftliche Rahmenbedingungen (Stadtentstehung, Handel, Seefahrt, Militärdienst des Bürgers, Selbstverwaltung, Bevölkerungswachstum) und deren Folgen (Kolonisation im Mittelmeerraum) beschreiben.

- ▶ den Zusammenhang von Religion und Kultur im antiken Griechenland erfassen, d.h. konkret:

Sie können

- die gesellschaftliche Bedeutung der öffentlichen Spiele und Kulte in Griechenland erläutern,
- die wichtigsten griechischen Götter und ihre Zuständigkeiten aufzählen,
- die Rolle religiös bestimmter Kriterien (Orakel von Delphi) für Entscheidungen über Krieg und Frieden einschätzen.

- ▶ die Entwicklung der wissenschaftlichen Weltanschauung als bedeutenden geistigen Umbruch darstellen, d.h. konkret:

Sie können

- Mythos und Logos als unterschiedliche Beschreibungen der Welt erläutern,
- Ansätze zu naturwissenschaftlichem Denken (am Beispiel ihrer eigenen Schulfächer) benennen.

- ▶ die Gesellschaftsmodelle Spartos und Athens vergleichen, d.h. konkret:

Sie können

- die Herrschaft der Spartaner über die Heloten als Konservierung eines Krieges- und Unterdrückungszustandes durch eine Kriegergesellschaft darstellen,

- die Struktur und das Selbstverständnis der attischen Polisgesellschaft und deren Genese erläutern.

► die Ausbreitung der griechischen Kultur beschreiben, d.h. konkret:

Sie können

- die Selbstbehauptung Athens gegenüber den Persern und den Ausbau ihrer Herrschaft im Attischen Seebund nachvollziehen,
- den Perserzug Alexanders als Kriegszug und Entdeckungsfahrt einstufen,
- als Folge der Eroberung des Ostens die kulturelle Vorherrschaft des Griechentums in diesem Bereich (noch über den Herrschaftsantritt Roms im östlichen Mittelmeer hinaus) herausstellen.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

ca. 800 Entstehung der ersten Stadtstaaten, Mitte des 5. Jahrhunderts Höhepunkt der Macht Athens, 334 Beginn des Alexanderzuges

Sie können folgende Begriffe anwenden:

Antike, Polis, Kolonisation, Sklavenhaltung, Demokratie, Olympische Spiele, Hellenismus

Sie kennen folgende Namen: Sokrates, Perikles, Alexander

Römische Antike

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 6

► die wichtigsten Phasen der Ausbreitung Roms vom Stadtstaat zum Weltreich und deren Rückwirkungen auf die sozialen sowie politischen Verhältnisse in Rom benennen und begründen, d.h. konkret:

Sie können

- die Sage von Romulus und Remus in ihrer traditionsbildenden Bedeutung für die römische Gesellschaft erklären,
- den Gegensatz zwischen Patriziern und Plebejern als sozialen und politischen Grundkonflikt Roms beschreiben,
- die besondere Herrschaftsform der Republik als modifizierte Adels Herrschaft (Aristokratie) darstellen,
- die Ausdehnung (Expansion) der römischen Herrschaft skizzieren,
- die Rückwirkungen der auswärtigen Kriege auf die heimische (Land-)wirtschaft als Ursache für die gesellschaftliche Krise und die Entstehung eines stadtrömischen Proletariats sowie die Ausbreitung der Sklaverei, aber auch Lösungsversuche der Krise (Gracchen, Marius) darstellen.

► die römische Familie in ihrer Struktur und die in ihr gepflegte Wertewelt beschreiben, d.h. konkret:

5/6

Sie können

- die römische Familie als Hausgemeinschaft mit Sklavinnen und Sklaven darstellen,
- Gehorsam, Sparsamkeit, Fleiß, Disziplin, Achtung der väterlichen Autorität und Ehrfurcht vor dem Alter als grundlegende Werte der römischen Familienerziehung aufzählen,
- die Werte der Familie als Basis der Politik und des öffentlichen Leben verständlich machen.

- ▶ die Herrschaft des Augustus (Prinzipat) als Ergebnis der römischen Bürgerkriege und Ursprung des römischen Kaisertums beschreiben, d.h. konkret:

Sie können

- die Grundkonstellation der römischen Bürgerkriege und den Nutzen des Heeres als Machtinstrument einzelner Feldherren (Marius, Sulla, Pompeius, Caesar) erklären,
- Caesars Versuch der Begründung einer neuen Ordnung beschreiben und seine Herrschaft mit der Octavians vergleichen,
- die Struktur und die Mittel der römischen Herrschaft darstellen (kaiserliche und senatorische Provinzen, präventive Kriegführung, Grenzsicherung mit Straßennetz, Wasserversorgung, Heizung und Legionslagern, systematische Gründung von Kolonialstädten in Provinzen).

- ▶ großstädtisches und multikulturelles Alltagsleben am Beispiel der antiken Weltstadt Rom beschreiben und erläutern, d.h. konkret:

Sie können

- Rom als multikulturell geprägte Metropole beschreiben,
- konkrete Angaben zur Infrastruktur Roms machen (Forum, Tempel, Thermen, Kaufhallen, Wasserleitungen, Rennbahn, Theater- und Zirkusgebäude) und die Lebensverhältnisse der armen und der reichen Bevölkerung vergleichen.

- ▶ das Phänomen der Romanisierung der Provinzen und deren Folgen für spätere Zeiten erläutern, d.h. konkret:

Sie können am Beispiel Kölns oder einer anderen Römergründung

- die Romanisierung als die Übertragung der Lebensformen sowie der Kultur und Technik der Römer von den Hauptorten in die Siedlungen der weiteren Umgebung in den Provinzen definieren und an Beispielen belegen,
- die Folgen der Romanisierung für spätere Zeiten an Beispielen darlegen (romanische Sprachen, wichtige Verkehrswege, zentrale Orte, landestypische Produkte).

- ▶ die Anfänge des Christentums beschreiben und die Christianisierung des Römischen Reiches in ihrer Bedeutung für die europäische Kultur erklären, d.h. konkret:

Sie können

- anhand einzelner Beispiele ein Bild von der Vielfalt der Religionen im Römischen Reich im 1. Jahrhundert n. Chr. geben (mögliche Beispiele: römische Staatsreligion, Judentum, ägyptischer Isiskult, Mithraskult, christlicher Glaube in seinen wichtigsten Inhalten),
- das Neue und Überzeugende am christlichen Glauben für die Menschen im Römischen Reich erläutern (Nächstenliebe und soziale Zuwendung ohne Standesschranken, Zugänglichkeit auch für den Sklaven, Reich-Gottes-Gedanke als Zukunfts- und Erlösungsorientierung),
- die Konstantinische Wende als Ende der Christenverfolgung und Anbahnung der neuen Rolle des Christentums als Staatsreligion erklären,
- West-, Ostrom, Ende der Weltherrschaft Roms, Völkerwanderung.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

753 sagenhafte Gründung Roms, um 500 Herausbildung der res publica als Adelherrschaft, ab ca. 400 Beginn der Ständekämpfe, bis 133 Herrschaft im gesamten Mittelmeerraum, 44 Ermordung Cäsars, 31 v. Chr.–14 n. Chr. Herrschaft des Octavian/Augustus, 313 Duldung des Christentums durch Konstantin, 395 Teilung des Römischen Reiches, seit 476 Untergang des römischen Reiches, Völkerwanderung, Islam

Sie können folgende Begriffe anwenden:

Familia, Klientel, Patrizier, Patriarchat, Plebejer, Republik, Konsul, Senat, Provinz, Heeresreform, Limes, Christentum, Proletariat, Konstantinische Wende, Römisches Recht

Sie kennen folgende Namen: Caesar, Augustus, Konstantin

Europa im frühen Mittelalter

Die Schülerinnen/Schüler können am Ende von Klasse 6

- ▶ das Frankenreich als bedeutendste und folgenreichste germanische Staatsgründung auf dem Boden des Römischen Reiches darstellen, d.h. konkret:

Sie können

- das Frankenreich als Begründung einer neuen Epoche (Mittelalter) einordnen in die Staatenwelt bzw. die Machtzentren nach dem Ende des Römischen Reiches,
- die Herrschaft der fränkischen Könige (Pippin, Karl d. Gr.) und ihre Legitimation in Grundzügen darstellen (u.a. Rolle der Kirche und des Papstes, Gottesgnadentum, Grundzüge der fränkischen Verwaltung),

5/6

- Karl den Großen als Eroberer, Förderer von Kirche und Kultur und Begründer eines neuen Kaisertums mit dem Rückbezug auf Rom wahrnehmen und beurteilen,
- Das Selbstverständnis des Imperium Romanum und seine Übertragung auf Nachfolgereiche (Byzanz, Fränkisches Reich) erklären.

▶ die Konstituierung des Deutschen Reiches in der Ottonenzeit beschreiben, d.h. konkret:

Sie können

- die Machtgrundlagen des ottonischen Königtums (Hausmacht, Reisekönigtum, Reichskirche) erläutern,
- die Gliederung des Reiches in Stammesherzogtümer, die in direkten Gegensatz zum König treten konnten, als eine immanente Schwäche des Reiches erklären,
- das Lehnswesen im Rahmen der mittelalterlichen Agrargesellschaft mit seinen Funktionen und Wirkungen für Reichsverwaltung und Reichssicherung erklären.

▶ die langfristig wirksamen Merkmale der Gesellschaft und Wirtschaft des mittelalterlichen Reiches nennen, d.h. konkret:

Sie können

- die Agrargesellschaft des Mittelalters als eine Gesellschaft weitgehend ohne soziale und räumliche Mobilität) beschreiben,
- die hierarchische Gliederung der politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Elite darstellen („Lehnspyramide“),
- begründen, weshalb Frauenbildung und Teilhabe an der Machtausübung nur in der gesellschaftlichen Elite möglich war,
- erläutern, dass im Wesentlichen allein die christliche Religion für alle Menschen galt und alltagsprägende Bedeutung hatte.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

768–814 Karl der Große, 800 Kaiserkrönung in Rom, 843 Vertrag von Verdun, 936–972 Otto d.Gr., 962 Kaiserkrönung Ottos I. in Rom: „Hl. Römisches Reich Deutscher Nation“ (im Vorgriff nennen)

Sie können folgende Begriffe anwenden:

Gottesgnadentum, Pfalz, Graf, Bischof, Kloster, Stammesherzog, Reisekönigtum, Reichsteilungen, Reichskirche, Lehnswesen, Herrschaft, Leibeigene

Sie kennen folgende Namen:

Karl der Große, Otto der Große

4.2 Deutungs- und Reflexionskompetenz am Ende von Klasse 6

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 6

► den Konstruktcharakter von Geschichte erkennen, d.h. konkret:

Sie können

- erkennen, dass historische Kenntnisse aus Überlieferungen gewonnen werden, deren Aussagekraft begrenzt ist (Beispiel: Sage von Romulus und Remus als ursprüngeklärende Sage),
- erläutern, dass Überlieferungen aus der Vergangenheit in unterschiedlicher Weise ausgelegt werden können (Beispiel: Neolithische Revolution als Ausgangspunkt kultureller Entwicklung der Menschheitsgeschichte).

► mit Perspektivität in der Geschichte umgehen, d.h. konkret:

Sie können

- sich in verschiedene historische Perspektiven hineinsetzen und in ihnen sprechen und handeln (Beispiel: Ständekämpfe in Rom aus der Perspektive der Patrizier oder der Plebejer),
- historische Situationen und Ereignisse parallel aus verschiedenen Perspektiven betrachten (Beispiele: Perspektive der Römer – Perspektive der Karthager, Perspektive des Sklaven – Perspektive des Herrn, des Feldherrn – des Soldaten).

► Fremdverstehen leisten, d.h. konkret:

Sie können

- historische Verhältnisse und das Handeln von Menschen früher unvoreingenommen als anders (nicht rückständig) wahrnehmen (Beispiel: besondere Fähigkeiten der Jäger und Sammler, z.B. Feuer schlagen),
- das Handeln von Menschen früher auf der Basis der zeitgenössischen Wertvorstellungen, wahrnehmen (Beispiele: Märtyrertum als höchstes religiöses Verdienst, Sklavenhaltung als Selbstverständlichkeit).

► Veränderung in der Geschichte wahrnehmen, d.h. konkret:

Sie können

- einfache punktuelle Vergleiche zwischen „damals“ und „heute“ vornehmen (Beispiel römische familia – Familie heute),
- einen Entwicklungsstrang darstellen (Generationenkonflikt).

► Gegenwartsbezüge herstellen, d.h. konkret:

5/6

Sie können

- Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart finden und die historische Bedingtheit heutiger Phänomene erkennen (Beispiele: lateinische Fremdwörter, Lehnwörter, gegebenenfalls historische Stätten und Überreste römischer Gründungen),
- historische Situationen durch Vergleich und Analogiebildung auf die Gegenwart beziehen (Beispiele: Getreideversorgung in Rom – Ölversorgung heute; Zirkusspiele in Rom – Spiele in Fußballstadien heute).

▶ mit Dimensionen/Kategorien/Begriffen arbeiten, d.h. konkret:

Sie können

- Dimensionen der Geschichte (Beispiele: Politik, Wirtschaft, Religion, Kultur, Arbeit, Technik, Alltag, Geschlecht) unterscheiden und ihnen einzelne Themen zuordnen (Beispiel: die Rolle von Arbeit und Technik seit der Neolithischen Revolution),
- Kategorien zur Deutung und Wertung historischer Prozesse nennen und anwenden (Beispiele: Herrschafts- und Partizipationsformen im antiken Griechenland und in Rom).

▶ Verfahren historischer Untersuchung beherrschen, d.h. konkret:

Sie können

- auf der Grundlage von erworbenem Wissen historische Fragen in Form von Hypothesen formulieren (Beispiel für eine Hypothese: Der Sklavenstand war ein normaler Stand in der römischen Gesellschaft, denn man hatte nie etwas anderes kennen gelernt),
- historische Handlungen, Ereignisse und Prozesse im Hinblick auf Anlässe, Ursachen, Motive, Folgen prüfen (Beispiel: Ermordung des Tiberius Gracchus – Ursache: die gesellschaftliche Krise, Anlass: Empörung der reichen Senatoren über die Ackergesetze, Folgen: Spaltung der römischen Gesellschaft, Bürgerkrieg).
- Ansätze historischer Untersuchung (Epochenquerschnitt, Längsschnitt, Vergleich, Fallanalyse) unterscheiden und anwenden.
- selbstständig aus der Gegenwart Fragen an die Vergangenheit formulieren (Beispiel: Weshalb nahmen die Sklaven ihr Schicksal in aller Regel hin ohne auf ihre Menschenrechte zu pochen?).

▶ (eigene) Deutungen von Geschichte sprachlich adäquat umsetzen, d.h. konkret:

Sie können

- historische Sachverhalte sprachlich angemessen beschreiben.

► mit Darstellungen von Geschichte kritisch umgehen, d.h. konkret:

Sie können

- zwischen beschreibenden und deutenden Elementen in Darstellungen von Geschichte unterscheiden.

4.3 Medien-/Methodenkompetenz am Ende von Klasse 6

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 6

► Textquellen erschließen, d.h. konkret:

Sie können

- Quellen und Darstellungen voneinander unterscheiden, Textquellen orientierend lesen (für sie auf den ersten Blick Bedeutsames oder Unverständliches markieren),
- Begriffe in einer Textquelle aus dem Textzusammenhang heraus klären und erklären,
- eine Textquelle nach Sinnabschnitten gliedern und diese Abschnitte mit passenden Überschriften versehen,
- in einer Textquelle gezielt für eine gegebene Fragestellung besonders relevante Textstellen finden,
- den Inhalt einer Textquelle mit eigenen Worten wiedergeben,
- aus anderer zeitgenössischer Perspektive zu den Aussagen einer Textquelle Stellung nehmen.

► Bildquellen erschließen, d.h. konkret:

Sie können

- darstellen, dass Bilder Produkte der menschlichen Phantasie sind und die Wirklichkeit nicht objektiv, sondern aus einem bestimmten Blickwinkel und mit einer bestimmten Aussageabsicht wiedergeben,
- zwischen historischen und zeitgenössischen (heutigen) Bilddarstellungen unterscheiden,
- die Technik der Bildbeschreibung (-analyse) beherrschen und anwenden, indem sie ein Bild in seine dargestellten Elemente zerlegen und diese benennen,
- eine Gesamtaussage in Hypothesenform formulieren,
- altersgemäße Verfahren der Bilderschließung anwenden (Beispiele: Geschichten zum Bild schreiben, Sprechblasen).

► Filmquellen erschließen, d.h. konkret:

Sie können

- zwischen historisierenden Spielfilmen und Dokumentarfilmen unterscheiden,

5/6

- einem Filmausschnitt konzentriert folgen und einfache Beobachtungsaufträge erfüllen,
- einem Film einfache historische Informationen entnehmen.

▶ Sachquellen erschließen, d.h. konkret:

Sie können

- das Objekt im Hinblick auf seine Beschaffenheit beschreiben und Eindrücke von Fremdheit im Vergleich zu ihrer eigenen Lebenswelt formulieren,
- Möglichkeiten und Grenzen des Objekts im Vergleich zu heutigen Standards erarbeiten.

▶ Denkmale und Bauwerke als Quellen erschließen, d.h. konkret:

Sie können

- ihre Fremdheitserfahrungen angesichts von Baustil oder Dimensionen des Objekts formulieren,
- Größenvorstellungen entwickeln, indem sie vergleichbar große Gegenstände des täglichen Lebens benennen (so groß wie ein Auto, so groß wie ein Bus).

▶ mit Karten arbeiten, d.h. konkret:

Sie können

- Bausteine von Geschichtskarten beschreiben und mit ihnen umgehen (Titel, Legende, Signaturen),
- gängige Kartensymbole benennen (Punkte als Orte, Linien als Verkehrswege, Pfeile als Einflussbewegungen u.a.),
- Informationen aus Karten zur antiken Geschichte entnehmen (antike Städte und Landschaften benennen, geografische Rahmenbedingungen beschreiben, Machtbereiche benennen u.a.),
- orientierende Raumvorstellungen zur antiken Geschichte präsentieren (Ausdehnung der griechischen Kolonisation, Größenverhältnis Griechenland/Persien, Ausdehnung des römischen Weltreichs zur Zeit des Augustus).

▶ darstellende Sachtexte (kurze Lehrbuchtexte, Sachbuchtexte, Historikertexte) erarbeiten, d.h. konkret:

Sie können

- Sachtexte orientierend lesen (für sie auf den ersten Blick Bedeutsames oder Unverständliches markieren),
- Begriffe in einem Sachtext aus dem Textzusammenhang heraus klären und erklären.

- einen Sachtext nach Sinnabschnitten gliedern und diese Abschnitte mit passenden Überschriften versehen,
- in einem Sachtext gezielt für eine gegebene Fragestellung besonders relevante Textstellen finden,
- den Inhalt eines Sachtextes mit eigenen Worten wiedergeben.

► Schaubilder/Strukturskizzen erschließen, d.h. konkret:

Sie können

- das Thema eines Schaubildes/einer Strukturskizze nennen,
- erläutern, dass Schaubilder/Strukturskizzen dazu dienen, in vereinfachter Form und verallgemeinernd komplizierte Zusammenhänge oder Beziehungen anschaulich und damit leichter verständlich darzustellen,
- aus der Anordnung der Bausteine in einer Strukturskizze (z.B. Personen-Gruppen oder Institutionen) die Aussage entnehmen (z.B. Wer ist von wem abhängig? Wer herrscht über wen? Wer hat welche Rechte? Wer hat keine? usw.),
- mit Hilfe der Legende oder der Beschriftung die Bedeutung der Symbole (Figuren, Pfeile etc.) verstehen und diese in der Beschreibung umsetzen;
- von einem sinnvollen Ausgangspunkt aus ein einfaches Schaubild/eine Strukturskizze verbalisieren,
- aus Textinformationen eine Strukturskizze herstellen und dafür Symbole und Zeichen funktional auswählen (z.B. Fränkische Kirche, Lehnswesen, Merkantilismus),
- an einem Vergleich themenidentischer Schaubilder/Strukturskizzen erläutern, dass das gezeichnete Schema auch eine Deutung ist.

► miteinander kommunizieren (selbstständig Lernprozesse gestalten und Lernergebnisse vermitteln), d.h. konkret:

Sie können

- einzeln oder mit einem Partner mit einem Lexikon oder einem historischen Sachbuch für Jugendliche umgehen, um geschichtliche Fragen zu klären,
- die einzeln oder gemeinsam durchgeführte Dokumentation eigener Lernergebnisse als Teil eines effektiven Lernprozesses betreiben,
- sich geschichtliches Wissen auf dem Wege der Gestaltung eines Rollenspiels oder eines historischen Szenarios aneignen, Empathie empfinden, sich in andere hineinversetzen,
- geschichtliches Wissen durch Gestaltung einer fiktiven Geschichte zum Thema befestigen,
- dem Arbeitspartner (bei Partnerarbeit) das eigene Vorhaben und eigene Teilergebnisse sprachlich treffend erläutern,

5/6

- der Gesamtgruppe die eigenen Arbeitsergebnisse in angemessener sprachlicher Form mitteilen,
- Mittel der adressatengerechten Veranschaulichung eigener oder gemeinsamer Arbeitsergebnisse finden,
- den eigenen Lernprozess ansatzweise reflektieren und eine Selbsteinschätzung durchführen.

5. Kompetenzen und Standards für die Doppeljahrgangsstufe 7/8

5.1 Sachkompetenz in der Doppeljahrgangsstufe 7/8

Kirche und Gesellschaft im Hoch- und Spätmittelalter

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 8

- ▶ den Investiturstreit als Machtkampf zwischen weltlicher und geistlicher Herrschaft darstellen, d.h. konkret:

Sie können

- den Ablauf der Auseinandersetzung zwischen Heinrich IV. und Papst Gregor VII. als einen Kampf um die Führungsposition in der christlichen Welt, aber auch um deren „richtige Ordnung“ beschreiben,
- die Interessen und Perspektiven beider Seiten wahrnehmen und insbesondere mit dem „Gang nach Canossa“ und dem Kompromiss des „Wormser Konkordats“ verbinden,
- erklären, dass der Investiturstreit tief in das Verhältnis Kaiser/Fürsten, (Zentralgewalt/Territorialgewalten) sowie Kirche und Staat eingriff.

- ▶ das Nebeneinander und Gegeneinander des Christentums und anderer Religionen im Mittelalter beschreiben, d.h. konkret:

Sie können

- die Situation der Juden in Mittel- und Westeuropa als Minderheit beschreiben und ihre Ausgrenzung und Verfolgung darstellen,
- die griechisch-orthodoxe Kirche als eigenständige Kirche seit 1054 im Byzantinischen Reich und deren Bedeutung für die Missionierung des osteuropäischen Raumes erläutern,
- erklären, weshalb die schnelle Ausbreitung des Islam aus der Perspektive der römisch-katholischen Welt eine Bedrohung bedeutete, auch wenn es stellenweise eine friedliche und fruchtbare Koexistenz gab.

- ▶ die Kreuzzüge als Konflikt, aber auch als Chance der Begegnung zwischen christlicher und islamischer Welt darstellen, d.h. konkret:

Sie können

- die Aussicht auf Erlass der zeitlichen Sündenstrafen (Ablass) für die Teilnehmer der Kreuzzüge als ein Motiv für die ungeheure Begeisterung der

Menschen sowohl auf Seiten des Adels als auch auf der armer Menschen (Armen-/Kinderkreuzzug), aber auch die Möglichkeit des Erwerbs von Ehre und Reichtum herausstellen,

- muslimische Positionen und Haltungen gegenüber den Kreuzrittern darstellen,
 - Auswirkungen und Nachgeschichte der Kreuzzüge an einzelnen Beispielen erläutern (z.B. Kulturtransfer vom Orient in den Westen, Deutscher Orden, Stedinger Aufstand, Templer).
- das Kloster als Ort vertiefter Frömmigkeit und kultureller Leistungen vorstellen, d.h. konkret:

Sie können

- das Gelübde asketischen Lebens (Armut, Gehorsam und Keuschheit) der Mönche und Nonnen als Ausdruck der Frömmigkeit erklären,
- die Rolle der Klöster bei der Christianisierung Europas seit der irisch-schottischen Mission erläutern,
- auf der Basis der positiven Bewertung der Arbeit die Klöster als Kulturträger und Orte der Modernisierung von Handwerk und Landwirtschaft beschreiben;
- die Frauenklöster als Institutionen darstellen, die den Frauen aus Adel und städtischem Patriziat Bildung, Beschäftigung mit wissenschaftlichen Themen und Kunst ermöglichten.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

529 Benedikt von Nursia gründet das erste Kloster auf dem Monte Cassino, 622 Flucht Mohammeds von Mekka nach Medina, 732 Schlacht bei Tours und Poitiers, 1054 Spaltung der Christenheit, 1075 Dictatus Papae, Papst Gregor VII., 1077 Gang Kaiser Heinrichs IV. nach Canossa, 1095 Aufruf zum Kreuzzug durch Papst Urban II., 1122 Wormser Konkordat

Sie können folgende Begriffe anwenden:

Gelübde, Benediktinerregel, Abt, Mönch, Nonne, Orden, Judentum, orthodoxe Kirche, Islam, Koran, Kreuzfahrer/Kreuzritter, (geistliche) Ritterorden, Templer (1153)

Sie kennen folgende Namen:

Mohammed, Gregor VII., Heinrich IV., Friedrich Barbarossa

Leben und Herrschaft im Hoch- und Spätmittelalter

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 8

- die Burg als Verteidigungseinrichtung und Herrschaftssitz erklären, d.h. konkret:

Sie können

- die Lage, die unterschiedlichen Arten und die Funktionen von Burgen und deren wichtigste Bestandteile nennen,
- die Erziehung der zukünftigen Ritter und die zugrundeliegenden Wertvorstellungen (Knappe/Edelfräulein) schildern,
- die Ursachen für den Niedergang des Rittertums und seine dennoch lang anhaltenden Nachwirkungen nennen.

► die Besonderheiten städtischen Lebens darstellen, d.h. konkret:

Sie können

- die konstituierenden Merkmale einer Stadt und die äußeren Bedingungen für den Aufschwung vieler Städte erläutern (z.B. Verkehrsanbindung, verschiedene Stadtrechte, Sicherheit durch einen fördernden Stadtherrn) und ihr geistiges Anregungspotential als Voraussetzung für Fortschritt herausstellen,
- die Attraktivität des Lebens in der Stadt begründen (persönliche Freiheit, Sicherheit und evtl. Teilnahme am wirtschaftlichen Erfolg, weitere Aufstiegsmöglichkeiten für Frauen),
- neue Organisationsformen (Ordnung von Zünften und Kaufmannsgilden, Stadtverfassung) als Ausdruck von Gruppeninteressen mit dem Ziel der Selbstverwaltung und Konfliktregelung deuten,
- die Hanse als nordeuropäisches Städtebündnis darstellen, das eine frühe Form der Verbindung von Handel und Herrschaft bedeutete.

► das Dorf als Lebensort der großen Mehrheit der Menschen im Mittelalter beschreiben, d.h. konkret:

Sie können

- die Situation der Bauern als geprägt durch persönliche Unfreiheit und Abhängigkeit gegenüber dem Grundherrn darstellen
- die Agrarwirtschaft charakterisieren und an Beispielen verdeutlichen, welche positiven Folgen der technische Fortschritt (z.B. Verbesserung des Pfluges) und die Dreifelderwirtschaft hatten,
- den Zusammenhang zwischen ausgeprägter Abhängigkeit der Bauern von der Natur und ausgeprägter Frömmigkeit/Kirchentreue sowie Bindung an Traditionen erklären.

► die Schwächung der Königs/Kaiserherrschaft im Reich durch die Machtkonzentration in der Hand der Fürsten begründen, d.h. konkret:

Sie können

- die sieben Kurfürsten nennen (drei geistliche, vier weltliche) und deren

Machtpolitik gegenüber dem König/Kaiser im Zuge der Königs/Kaiserwahlen (Wahlkapitulationen) erklären

- Gründe für die Hausmachtpolitik der deutschen Könige nennen (Beispiele: Salier, Staufer, Habsburg)
- die deutsche Situation (Dezentralität) mit der in England und Frankreich (Zentralität) vergleichen.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

12./13. Jh. Städtegründungen (im Osten auch 14. Jh.), 1356 Goldene Bulle

Sie können folgende Begriffe anwenden:

Turnier, Minnesang, Ritterschlag, Kurfürst, Reichstag Territorialherrschaft, Hausmacht, Stadtrecht, Stadtrat, Markt, Patriziat, Zunft, Gilde, Hanse, Grundherr, Leibeigenschaft, Dreifelderwirtschaft.

Renaissance, Humanismus, Entdeckungsreisen

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 8

- ▶ das Zeitalter von Humanismus und Renaissance als *eine* Voraussetzung für das moderne Europa darstellen, d.h. konkret:

Sie können

- in der Erweiterung der bisherigen Bildungsmöglichkeiten (u.a. durch den Buchdruck, Schulen des Stadtbürgertums, Universitäten, Fernreisen der Kaufleute) die Voraussetzung für den Bildungserwerb breiterer gesellschaftlicher Gruppen erkennen,
- die Ausrichtung auf Kunst und Wissenschaft der Antike ebenso wie die Ausrichtung der Forschung auf systematische Beobachtung und Experiment als neue Methode charakterisieren, die im Gegensatz zu den bisher von der Theologie beeinflussten Betrachtungsweisen steht,
- technische Neuerungen der Seefahrt seit Marco Polo (u.a. Schiffstyp Karavelle, Kompass) und neue Kenntnisse (u.a. in laufend verbesserten Seekarten und in der Astronomie) sowie die Kontrolle des Orient- und Asienhandels durch das Osmanische Reich als Voraussetzungen der Entdeckungsreisen darstellen,
- die Entdeckungsreisen und das Spannungsverhältnis zwischen Eroberern und Ureinwohnern und dessen Folgen (Eroberung und Zerstörung fremder Reiche und Hochkulturen) beschreiben,
- Die Veränderung des bisherigen Weltbildes und der bisherigen Machtverhältnisse in Europa (Aufstieg Portugals und Spaniens) als Konsequenzen neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse erklären.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

um 1450 Gutenbergs Buchdruck, ab 1400 Humanismus und Renaissance
– zuerst in Italien, 1492 Entdeckung Amerikas durch Christoph Kolumbus, 1498 Umseglung Afrikas durch Vasco da Gama, 1493/94 Vertrag von Tordesillas

Sie können folgende Begriffe anwenden:

Buchdruck, Globus, Experiment, Humanismus, Renaissance, Kapital, Orienthandel, Kolonisation, Konquistadoren, Amerika

Sie kennen folgende Namen:

Inkas, Azteken, Mayas, Indios, Indianer, Cortez, Pizarro, Bartolomeo de las Casas

Reformation und Glaubenskriege

Die Schülerinnen/Schüler können am Ende der Klasse 8

- ▶ die Reformation als die bedeutendste Veränderung im bisherigen religiösen Leben und in der bisherigen Rolle der mittelalterlichen Kirche darstellen, d.h. konkret:

Sie können

- Luthers Kritik an Missständen der altgläubigen Kirche (Ablasswesen, Papsttum) darstellen;
- die wichtigsten Stationen der Auseinandersetzung Luthers mit den Vertretern der alten Kirche aufzeigen;
- die Ursachen für die Akzeptanz der lutherischen Lehre bei Fürsten, Bürgern und Bauern erkennen.

- ▶ Ursachen und Folgen des Bauernkriegs (1524/25) erläutern, d.h. konkret:

Sie können

- die Bedeutung Luthers und der Reformation für den Beginn des Bauernkriegs darlegen,
- Thomas Müntzer in seiner Entwicklung zum Bauernführer darstellen,
- regionale Zentren des Bauernkrieges nennen,
- den Sieg der Fürsten über die Aufständischen als Bestätigung und Festigung ihrer Machtposition im Reich einstufen,
- die Niederlage der Bauern als dauerhafte Schwächung ihrer gesellschaftlichen Stellung erkennen.

- ▶ Die Ursachen für die schnelle und nachhaltige Ausbreitung der Reformation im Reich und in Europa erklären, d.h. konkret:

Sie können

- die Rolle reformatorischer und programmatischer Schriften (Humanisten, Reformatoren) erkennen,
 - die Bedeutung des Augsburger Bekenntnisses von 1530 für den inneren Zusammenhalt der Evangelischen und den Fortgang der Reformation in Europa erläutern,
 - die dem Kaiser auf dem Augsburger Reichstag von 1530 von den Fürsten (gegen die Zusage der Türkenhilfe) abgetrotzte Aufhebung des Wormser Edikts als Basis der Durchführung der Reformation in den deutschen Territorien erläutern,
 - die Befreiung aus der geistlichen und finanziellen Bevormundung und Abhängigkeit von Rom als Beweggrund des emanzipatorisch gesinnten Stadtbürgertums anführen,
 - den Ausbau der Landesherrschaft und die Übernahme des Kirchenguts in Privatbesitz („Säkularisation“) als Beweggründe der Fürsten nennen,
 - die Begründung von Landeskirchen erklären.
- ▶ Die lutherische Reformation als Auslöser sowohl der katholischen Reform (Gegenreformation) als auch der Ausbreitung des Calvinismus darstellen, d.h. konkret:

Sie können

- das Wirken des Jesuitenordens und das Konzil von Trient als die Grundlagen der katholischen Reform erklären,
 - das Wirken Calvins und Zwinglis in der Schweiz und die von ihnen ausgehende Form der Reformation (Calvinismus) als die spezifische Gestalt des westeuropäischen Protestantismus vorstellen,
 - den Augsburger Religionsfrieden von 1555 als vorläufige Regelung des Konflikts begreifen.
- ▶ den Dreißigjährigen Krieg als das entscheidende Ereignis der konfessions- und machtpolitischen Umgestaltung West- und Mitteleuropas darstellen, d.h. konkret:

Sie können

- die Verbindung konfessioneller Konfliktpotentiale mit machtpolitischen Bestrebungen der Fürsten als Territorialherren im Reich und in Europa erläutern,
- das Kriegselend während des Dreißigjährigen Krieges und seine Folgen beschreiben
- den Westfälischen Frieden von 1648 als Basis für die Neuordnung im Reich und in Europa für die nächsten eineinhalb Jahrhunderte (Frankreich

und Schweden als neue Großmächte auf europäischer Ebene) darstellen und beurteilen

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

1517 Luther veröffentlicht die 95 Thesen, 1521 Luther auf dem Reichstag in Worms „vor Kaiser und Reich“, 1524/25 Bauernkrieg, 1530 Augsburger Reichstag (Augsburger Bekenntnis), 1545-63 Konzil von Trient, 1555 Augsburger Religionsfrieden, 1618-48 Dreißigjähriger Krieg

Sie können folgende Begriffe anwenden:

Ablasshandel, Bann, Reichsacht, Reformation, Jesuiten, katholische Reform (Gegenreformation), Konzil, Calvinismus, Religionsfrieden

Sie kennen folgende Namen:

Luther, Müntzer, Melanchthon, Calvin, Karl V., Erasmus von Rotterdam

Absolutismus und Aufklärung

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 8:

► den Absolutismus als neues Herrschaftssystem am Beispiel Frankreichs erläutern, d.h. konkret:

Sie können

- die neue Rolle des Hofes als Zentrum der Machtausübung und Repräsentation (Barock, Rokoko) darstellen,
- den Drang der Monarchen nach Anhebung des Steuerertrages als die treibende Kraft in den wirtschaftlichen Systemen der absolutistisch geprägten Staaten (Merkantilismus) benennen
- die Steigerung der militärischen Macht gegenüber konkurrierenden Monarchien (stehendes Heer) als außenpolitische Zielsetzung der absoluten Monarchen beschreiben,
- Wirkungen des Absolutismus als Triebfedern freiheitlicher Bestrebungen der Neuzeit herausstellen (Kritik an den Ständeprivilegien, Rolle der Generalstände),
- Expansionsbestrebungen europäischer Staaten „in Übersee“ (Kolonialreiche) beschreiben.

► anhand eines landesgeschichtlichen Beispiels die Form des Absolutismus in deutschen Teilstaaten erläutern, d.h. konkret:

Sie können

- die Elemente eines absolutistischen Staates am Beispiel Brandenburg-Preußens zur Zeit des großen Kurfürsten oder anderer deutscher Territorien nennen,

- das Missverhältnis zwischen Einwohnerzahl und Heeresstärke zur Zeit des Soldatenkönigs und danach als große wirtschaftliche und politische Herausforderung für den preußischen Staat werten,
- den Aufstieg Preußens zu einer der bedeutendsten europäischen Mächte als Konsequenz der strikten Ausrichtung aller materiellen und ideellen Werte Preußens auf das Militärwesen erläutern.

► den Geist der Aufklärung als Schrittmacher der allmählichen Überwindung absolutistischer Verhältnisse erläutern, d.h. konkret:

Sie können

- Fortschritte in der Wissenschaft seit dem 16. Jh. (Feinmechanik, Mikroskop, astronomisches Fernrohr, Schwerkraftgesetz Newtons, Einrichtung wissenschaftlicher Akademien z.B. durch Leibniz) benennen,
- den Begriff der Vernunft als den Leitbegriff der Aufklärung erklären,
- die mit dem Denken auf der Basis der Vernunft (Rationalismus) verbundene Infragestellung der bisherigen Legitimation der Macht (Gottesgnadentum gegen Volkssouveränität, Idee der Gewaltenteilung) erklären.

Die Schülerinnen und Schüler können folgende Begriffe anwenden:

Absolutismus, Merkantilismus, Stände, Privileg, Versailles, Barock, Rokoko, stehendes Heer, Hegemonialmacht

Sie kennen folgende Namen:

Ludwig XIV., Colbert, Friedrich II. von Preußen,

Die bürgerlichen Revolutionen

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 8

► die amerikanische Revolution als Vorläufer und Vorbild der bürgerlichen Revolutionen Europas darstellen, d.h. konkret:

Sie können

- Ursachen und Anlässe des Kampfes der amerikanischen Siedler um Unabhängigkeit vom englischen Mutterland (Declaration of Independence) nennen,
- die Verfassung der Vereinigten Staaten von Amerika als die Urform der Verfassung parlamentarischer Demokratien und Vorbild für Europa werten,
- Grundlinien der Entwicklung der USA im 19. Jh. (Monroedoktrin, Westausdehnung, Indianerfrage, Sklavenfrage, Sezessionskrieg) aufzeigen.

► die Französische Revolution auf ihre leitenden Beweggründe zurückführen, d.h. konkret:

Sie können

- die drei Stände in Frankreich und deren ungleiche Rechte beschreiben
 - den Sturm auf die Bastille als eine Symbolhandlung der Revolution bewerten,
 - die Unfreiheit und Unterdrückung der bäuerlichen Bevölkerung durch den Landadel sowie Hunger und Armut großer Teile der städtischen Bevölkerung als Aufstandsmotive benennen.
- ▶ die wichtigsten Ergebnisse und Auswirkungen der Französischen Revolution aufzählen und bewerten, d.h. konkret:

Sie können

- die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte von 1789 und die Verfassung von 1791 als epochemachend einstufen,
 - die Beseitigung der Monarchie und die Ausrufung der Republik durch den Konvent aus der Radikalisierung der Revolution und der Bedrohung von außen ableiten,
 - die Terrorherrschaft des Wohlfahrtsausschusses unter Robespierre aus der generellen Verbreitung von Gewalt, Misstrauen und Angst in der Öffentlichkeit erklären und zugleich als Wendepunkt der Revolution darstellen.
- ▶ die Herrschaft Napoleons aus der Wahrung von Revolutionserrungenschaften in Verbindung mit diktatorischen Elementen erklären, d.h. konkret:

Sie können

- die Stufen des Aufstiegs Napoleons und besondere Kennzeichen seiner Persönlichkeit nennen,
 - die Elemente der militärischen und plebiszitären Herrschaft Napoleons hervorheben,
 - die Pflege des Rechtswesens und der Schule sowie des Friedens mit der Kirche durch Napoleon als Schlüssel zum inneren Frieden Frankreichs bezeichnen.
- ▶ die Auseinandersetzung mit den europäischen Monarchien als Motor der hegemonialen Bestrebungen Frankreichs in Europa und deren Folgen darstellen, d.h. konkret:

Sie können

- die Festlegung der Rheingrenze und die Entschädigungen für linksrheinische an Frankreich verlorene Gebiete als Anstoß zur Säkularisation der geistlichen Territorien in Deutschland seit 1803 und zur Mediatisierung der kleinen Herrschaften, d.h. zur *Modernisierung* der politischen Landkarte, als Hintergrund anführen (Rheinbundstaaten),

7/8

- die preußischen Reformen aus der Niederlage Preußens von 1806 ableiten,
- die 1806 verkündete Kontinentalsperre als Ausgangspunkt von Zwangsmaßnahmen und daher wachsender Unzufriedenheit mit der französischen Herrschaft bis hin zum Widerstand (Tirol, Rhein-Main-Gebiet, Spanien u.a.) darstellen,
- die Niederlagen Napoleons in der Völkerschlacht bei Leipzig und bei Waterloo als Voraussetzungen der Neuordnung Europas auf dem Wiener Kongress herausstellen.

- ▶ die Veränderung der europäischen Ordnung in den Beschlüssen des Wiener Kongresses trotz des Willens zur Restauration als zukunftsweisend einstufen, d.h. konkret:

Sie können

- die Gebietsveränderungen im Reich und in Europa aufzählen, für Deutschland insbesondere die Übernahme von Rheinland und Westfalen durch Preußen, die territoriale Erweiterung Bayerns (1803, 1806, 1815),
- die Bestätigung napoleonischer Veränderungen der politischen Landkarte Deutschlands auflisten,
- den Deutschen Bund als Modell des Föderalismus in seiner Struktur und seinen Zielen erläutern.

- ▶ die Zeit des Vormärz als die Zeit des inneren Aufbegehrens gegen die Restauration beschreiben und aus den sozialen und politischen Verhältnissen in den Regionen begründen, d.h. konkret:

Sie können

- die Fortdauer der großen absoluten Monarchien (Preußen, Österreich, Russland) als Provokation der an der Befreiung von Napoleon beteiligten Jugend und des liberalen Bürgertums werten,
- das Aufbegehren der studentischen Jugend gegen das System Metternich an Beispielen aufzeigen (Burschenschaften, Wartburgfest, Ermordung Kotzebues, Karlsbader Beschlüsse),
- die Julirevolution in Europa 1830 und das Hambacher Fest 1832 („Völkerfrühling“) als wichtige Stationen der liberalen und nationalen Bewegung („Vormärz“) einordnen,

- ▶ Beginn und erste Auswirkungen der Industriellen Revolution darstellen, d.h. konkret:

Sie können

- die wichtigsten Neuerungen der wirtschaftlichen und technischen Ent-

wicklung in England und zeitversetzt in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts nennen (Einsatz von Maschinen, Dampfkraft, Eisenbahnbau, Zollvereine),

- die Entwicklung der „Sozialen Frage“ im Zuge der Industrialisierung in deutschen Einzelstaaten mit Hilfe der Begriffe Landflucht, Massenarmut und Bevölkerungsanstieg kennzeichnen,
- den Aufstieg einzelner Unternehmer zu großer wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Bedeutung an Beispielen nachweisen,
- die Soziale Frage als Ausgangspunkt neuer politischer Konstellationen (Frühsozialisten, Lassalle, Marx) beschreiben.

► die Revolution von 1848 auf ihre Wurzeln zurückführen und ihre Ergebnisse würdigen, d.h. konkret:

Sie können

- das Streben nach nationaler Einheit und Freiheit in Gestalt demokratischer Rechte als vorläufig gemeinsames Ziel von besitzenden Bürgern und arbeitender Bevölkerung herausstreichen.
- die inneren Widersprüche der Revolution (Grundrechts- und Verfassungsgedanke gegen radikale soziale Veränderungen) und weitere Gründe des Scheiterns aufzeigen,
- die Paulskirchenverfassung als traditionsbildendes Element und Meilenstein der deutschen Verfassungsgeschichte würdigen.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

1789 Beginn der Französischen Revolution, 1791 Verfassung Frankreichs, 1803 Säkularisation, 1804 Napoleon wird Kaiser der Franzosen, 1806 Ende des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation, Kontinentalsperre, 1813 Völkerschlacht bei Leipzig, 1814/15 Wiener Kongress, 1815 Schlacht bei Waterloo, 1830 Julirevolution in Europa, 1832 Hambacher Fest, 1837 Göttinger Sieben, 1848/1849 Revolution und Paulskirchenverfassung

Sie können folgende Begriffe anwenden:

Französische Revolution, Sturm auf die Bastille, Menschen- und Bürgerrechte, Zensuswahlrecht und allgemeines Wahlrecht, Säkularisation, Preußische Reformen, Kontinentalsperre, Deutscher Bund, Restauration, Vormärz, Liberalismus, Nationalismus, Industrielle Revolution, Bevölkerungsexplosion, Soziale Frage

Sie kennen folgende Namen:

Robespierre, Napoleon, Freiherr vom Stein, Hardenberg, Alexander und Wilhelm v. Humboldt, Lincoln

5.2 Deutungs- und Reflexionskompetenz am Ende von Klasse 8

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 8

► den Konstruktcharakter von Geschichte erkennen, d.h. konkret:

Sie können

- erkennen, dass historische Kenntnisse aus Überlieferungen gewonnen werden, deren Aussagekraft begrenzt ist (Beispiele: von Mönchen verfasste Annalen, Buchmalerei, bauliche Überreste)
- erläutern, dass Überlieferungen aus der Vergangenheit in unterschiedlicher Weise ausgelegt werden können (Beispiel: Luthers Thesen in der Leipziger Disputation als Fortschritt oder als Sakrileg einordnen)
- darlegen, dass „Geschichte“ nicht an sich existiert, sondern erst durch die Auslegung von Überlieferungen aus der Vergangenheit entsteht (Beispiele: Auslegung von Luthers Auftritt vor dem Kaiser in Worms als historische Tat, Stellenwert der Übersetzung des Neuen Testaments)

► mit Perspektivität in der Geschichte umgehen, d.h. konkret:

Sie können

- historische Situationen und Ereignisse parallel aus verschiedenen Perspektiven betrachten (Beispiel: die Aufhebung der Klöster in den evangelischen Territorien der Reformationszeit aus der Sicht der altgläubigen Mönche, der Fürsten, der Reformatoren, des Papstes),
- Perspektivität in Quellen erkennen und analysieren (Beispiele: Luthers 95 Thesen, Schriften der Reformatoren zum Bauernkrieg),
- sich in verschiedene historische Perspektiven hineinversetzen und in ihnen sprechen und handeln (Beispiel: die Weltsicht Gregors VII. gegenüber der Weltsicht Heinrichs IV. im Investiturstreit).

► Fremdverstehen leisten, d.h. konkret:

Sie können

- historische Verhältnisse und das Handeln von Menschen früher unvoreingenommen als anders (nicht rückständig) wahrnehmen (Beispiele: das Lehnswesen in seiner Funktionalität für die mittelalterliche Welt würdigen, das Almosengeben als die mittelalterliche Form des Sozialwesens erkennen),
- das Handeln von Menschen früher auf der Basis der zeitgenössischen Wertvorstellungen, Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume wahrnehmen (Beispiele: Pilgerreisen als religiöse Leistungen, Geißlerzüge als Bußzüge in Pestzeiten, Beschränkung der Bildungsmöglichkeiten im hohen Mittelalter auf Adel, Klöster und reiche Stadtbürger),

- gegenwärtige und historische Wertvorstellungen und Urteilsnormen kritisch aufeinander beziehen (Beispiele: religiöse Wertvorstellungen des Mittelalters und der frühen Neuzeit gegenüber materiellen Werten der Moderne, Gottesgnadentum des Herrschers gegenüber der Volkssouveränität in modernen Demokratien).

► Veränderung in der Geschichte wahrnehmen, d.h. konkret:

Sie können

- einfache punktuelle Vergleiche zwischen „damals“ und „heute“ vornehmen (Beispiele: Klosterschule – allgemeine Schulpflicht, Reisen im Mittelalter/in der frühen Neuzeit – Reisen heute),
- Veränderungen in der Geschichte prozesshaft wahrnehmen (Beispiel: Stadtentwicklung in Deutschland, verschiedene Stadtrechte (Ostsiedlung), Entwicklung der Ratsverfassungen durch Einfluss der Zünfte und Gilden),
- das Wechselspiel zwischen Kontinuität und Wandel in der Geschichte erkennen (bis hin zur „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“) (Beispiel: Friedrich Barbarossa und seine Auseinandersetzung mit den lombardischen Städten; Friedrich II., seine Haltung zu den Kreuzzügen, die religiöse Toleranz in Sizilien und Unteritalien gegenüber der Haltung des Papstes).

► Gegenwartsbezüge herstellen, d.h. konkret:

Sie können

- Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart finden und die historische Bedingtheit heutiger Phänomene erkennen (Beispiele: mittelalterliche Bauwerke im Stadtbild identifizieren, Städtegrundrisse als historisch bedingt erkennen: Festungsbau, Wallanlagen, Straßenführung, Straßennamen, Stadtplanung, historische Urbanität wahrnehmen),
- historische Situationen durch Vergleich und Analogiebildung auf die Gegenwart beziehen (Beispiel: Aufbegehren der Bauern im späten Mittelalter/der frühen Neuzeit – Aufstände und Streiks in der modernen Zeit).

► mit Dimensionen/Kategorien/Begriffen arbeiten, d.h. konkret:

Sie können

- Dimensionen der Geschichte (wie Politik, Wirtschaft, Kultur, Arbeit, Technik, Alltag, Geschlecht) unterscheiden und ihnen einzelne Themen zuordnen,
- Kategorien zur Deutung und Wertung historischer Prozesse nennen und anwenden (z.B. Herrschaft, Partizipation, Legitimation, Emanzipation),

7/8

- zwischen historisch-zeitgenössischen und geschichtswissenschaftlich-analytischen Begriffen unterscheiden (Beispiele: „Schwertleite“, „Manufaktur“ im Unterschied zu „Kolonialismus“, „Modernisierung“) und den Wandel von Begriffsbedeutungen nachvollziehen („Kaiser“, „Regierung“, „Staat“).

► Verfahren historischer Untersuchung beherrschen, d.h. konkret:

Sie können

- auf der Grundlage von erworbenem Wissen historische Fragen in Form von Hypothesen formulieren (Beispiel: Überlegungen zu evolutionärer oder revolutionärer Überwindung des Absolutismus),
- historische Handlungen, Ereignisse und Prozesse im Hinblick auf Anlässe, Ursachen, Motive, Folgen prüfen (Beispiel: Ablasshandel als Anlass der Reformation, Zerrüttung des mittelalterlichen Kirchenwesens als Ursache, religiöse und materielle Motive des Wandels, dauerhafte Kirchenspaltung als Folge),
- Ansätze historischer Untersuchung (Epochenquerschnitt, Längsschnitt, Vergleich, Fallanalyse) unterscheiden und anwenden,
- selbstständig aus der Gegenwart Fragen an die Vergangenheit formulieren (Beispiel: Weshalb pochten die leibeigenen Bauern des Mittelalters nicht auf die Menschenrechte?).

► (eigene) Deutungen von Geschichte sprachlich adäquat umsetzen, d.h. konkret:

Sie können

- historische Sachverhalte sprachlich angemessen beschreiben,
- (eigene) Deutungen und Wertungen historischer Sachverhalte erproben und argumentativ begründen (zeitliche Beziehungen präzise ausdrücken, Thesen begründen, Ursache-Folge-Beziehungen erläutern, Einzelbeobachtungen generalisieren, allgemeine Aussagen konkretisieren, verschiedene Grade von Trifftigkeit ausdrücken),
- (eigene) kritische Deutungen historischer Sachverhalte vornehmen und dabei Quellen und Darstellungen in angemessener Weise in die eigene Argumentation einbeziehen.

► mit Darstellungen von Geschichte kritisch umgehen, d.h. konkret:

Sie können

- zwischen beschreibenden und deutenden Elementen in Darstellungen von Geschichte unterscheiden (Beispiel: Romantisierung des Ritterlebens des Mittelalters, „Aufstieg“ Preußens),

- historische Darstellungen und Deutungen unter dem Gesichtspunkt der Perspektivität untersuchen (Beispiel: die Geschichte des Bauernkriegs in westlicher und östlicher Geschichtsdeutung in der Zeit vor der Wende von 1989, Veränderungen des Ordnungsbegriffs in der Zeit der Aufklärung, Cahiers de Doleances).

5.3 Medien-/Methodenkompetenz am Ende von Klasse 8

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 8

► Textquellen erschließen, d.h. konkret:

Sie können

- die (ihnen bereits bekannte) Gattung einer Textquelle erkennen,
- das Thema einer Textquelle bestimmen,
- erkennen, in welcher zeitlichen Beziehung zum historischen Thema eine Textquelle steht und was der Verfasser über das historische Thema wissen konnte,
- selbstständig Fragen zu einer Textquelle formulieren,
- die Begriffe in einer Textquelle zeit- und situationsspezifisch verstehen und erklären,
- die Argumentationsstruktur einer Textquelle beschreiben und am Text belegen (z.B. Thesen, Urteile, Argumente, Intentionen, Belege, Kausalverknüpfungen, implizite Voraussetzungen, Auslassungen, Widersprüche).
- die sprachlichen Mittel einer Textquelle untersuchen (z.B. Satzgestalt, Wortwahl, Begriffe, rhetorische Figuren),
- eine Textquelle im Hinblick auf den Standpunkt des Autors, seine Interessen und Wirkungsabsichten analysieren.

► Bildquellen erschließen, d.h. konkret:

Sie können

- dargestellte Zeit und Entstehungszeit unterscheiden und daraus Aussagen über den Quellenwert ableiten,
- wissen, dass Menschendarstellungen aus der Zeit vor der Renaissance nicht als realistische Abbildungen verstanden werden dürfen,
- zwischen Bildbeschreibung und Bilddeutung bewusst unterscheiden und beides trennen,
- Gattungskennnisse entwickeln, indem sie folgende Gattungen von Bildern und deren Charakteristika unterscheiden: Plastiken, Druckgrafiken, Historien Gemälde.

7/8

► Filme erschließen, d.h. konkret:

Sie können

- einzelne Filmsequenzen historischer Themen identifizieren und deren Inhalt anhand eigener Notizen wiedergeben,
- historische Zusatzinformationen mit dem Gesehenen in Verbindung bringen.

► Sachquellen erschließen, d.h. konkret:

Sie können

- im historischen Rückblick den jeweiligen Stellenwert eines Ereignisses oder eines Vorgangs für das Leben der Menschen beschreiben und damit die Quelle in ihrer Entstehungszeit einordnen.

► Denkmale und Bauwerke als Quellen erschließen, d.h. konkret:

Sie können

- aus den Besonderheiten von Bauwerken und Denkmälern Strukturmerkmale der zugrundeliegenden Aussage erarbeiten (Schlossanlage von Versailles, Würzburger Residenz, Nymphenburger Schloss),
- Bauwerke gleicher Funktion aus verschiedenen Epochen vergleichen (Beispiel: Kaiserpalast in Aachen/Palastviertel in Konstantinopel).

► mit Karten arbeiten, d.h. konkret:

Sie können

- bei der Bezeichnung von Räumen, Orten etc. erklären, dass unterschiedliche Schriftarten auch unterschiedliche Bedeutungen haben (z.B. Großbuchstaben = Staaten, Kleinbuchstaben = Teilgebiete),
- dargestellte Räume anhand der Beschriftung adäquat benennen,
- Erklären, dass Linien sowohl historisch vorhandene Objekte (z.B. Straßen) wie auch Vorgestelltes (z.B. Grenzen) bezeichnen können,
- darlegen, dass Atlanten und Schulbücher ein Farbleitsystem für die Darstellung bestimmter Länder haben, und können dieses nutzen,
- unterschiedliche Geschichtskarten, die dasselbe Thema für verschiedene Zeiten behandeln, vergleichen und systematisch Unterschiede und Entwicklungen benennen,
- aus Geschichtskarten ausgewählte Informationen in Form einer Tabelle, einer Zeittafel, einer Kartenskizze, einer Strukturskizze oder eines Textes entnehmen,
- die Bedeutung von Symbolen auf historischen Karten erschließen,
- die Maßstäbe und Entfernungangaben auf historischen Karten in heutige Maße umrechnen.

- aus historischen Karten auf die geografischen Kenntnisse und Raumerfahrungen der Zeitgenossen schließen,
- aus historischen Karten zeitgenössische Raumbilder und Ordnungsstrukturen erschließen, die nicht geographisch, sondern z.B. theologisch begründet sind,
- die Darstellungsabsichten des Zeichners oder Auftraggebers von historischen Karten erschließen.

▶ darstellende Sachtexte (Lehrbuchtexte, Sachbuchtexte, Historikertexte) erschließen, d.h. konkret:

Sie können

- selbstständig Fragen zu einem Sachtext formulieren,
- die Argumentationsstruktur eines Sachtextes beschreiben und am Text belegen (z.B. Thesen, Urteile, Argumente, Intentionen, Belege, Kausalverknüpfungen, implizite Voraussetzungen, Auslassungen, Widersprüche),
- die sprachlichen Mittel eines Sachtextes untersuchen (z.B. Satzgestalt, Wortwahl, Begriffe, rhetorische Figuren),
- einen Sachtext im Hinblick auf den Standpunkt des Autors, seine Interessen und Wirkungsabsichten analysieren.

▶ Statistiken (Tabellen, Diagramme) erschließen, d.h. konkret:

Sie können

- aus Textinformationen eine Strukturskizze herstellen und dafür Symbole und Zeichen funktional auswählen (z.B. Fränkische Kirche, Lehnswesen, Merkantilismus),
- an einem Vergleich themenidentischer Schaubilder/Strukturskizzen erläutern, dass das gezeichnete Schema auch eine Deutung ist,
- das Thema einer in einer Statistik dargestellten Information nennen,
- die dargestellte Zeitspanne, die Intervalle der Zeitangaben und den Raum, auf den sich die Daten beziehen, angeben,
- zwischen absoluten und relativen Angaben unterscheiden,
- die Entwicklung eines statistischen Sachverhalts ohne die Verwendung absoluter Zahlen verbalisieren,
- Fragen zu einer Statistik formulieren bzw. Vermutungen zur festgestellten Entwicklung anstellen,
- einfache Formen der Veranschaulichung von Tabellen kennen (Kreis-, Säulen- und Liniendiagramm).

▶ miteinander kommunizieren (Lernprozesse selbstständig gestalten und Lernergebnisse vermitteln), d.h. konkret:

Sie können

- einzeln oder gemeinsam mit der Institution Bibliothek in Gestalt der Schülerbücherei oder der Stadtteilbibliothek sinnvoll umgehen (Katalog, Signaturen, Schlagwortkatalog, Bibliothekscomputer),
- Informationen für ein Referat oder für eine Teilaufgabe eines Arbeitgruppenthemas aus einem historischen Buch oder einer Internetdarstellung entnehmen,
- Die Unterscheidung sachdienlicher von abwegigen Informationen in einem konkreten Themenzusammenhang im Gespräch klären,
- den eigenen Lernprozess und den der Lerngruppe durch die Gestaltung von Schaubildern oder die Auswahl und Vorstellung aussagekräftiger Bilder fördern,
- historische Situationen (Konflikte, Verhandlungen, Grundpositionen, Versammlungen, Verhöre u.a.) durch fiktive Gespräche oder Spielszenen verdeutlichen und als Lernergebnis befestigen,
- eine sinnvolle Arbeitsverteilung innerhalb einer Arbeitsgruppe selbstständig vornehmen,
- frei über ein vorgegebenes oder selbständig erarbeitetes historisches Thema unter Verwendung der gelernten historischen Fachbegriffe sprechen,
- Wissensfragen für die größere Lerngruppe formulieren und über die Beantwortung dieser Fragen das eigene Geschichtswissen festigen.

6. Kompetenzen und Standards für die Jahrgangsstufe 9/10

6.1 Sachkompetenz am Ende der Klasse 9 bzw. 10

Kaiserreich, Imperialismus und Erster Weltkrieg

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 10

- ▶ das Deutsche Reich von 1871 als Verwirklichung des Einheitsgedankens „von oben“ darstellen, d.h. konkret:

Sie können

- das Zusammenfließen von Vorstellungen einer Kultur- und Staatsnation in der Nationalbewegung erläutern,
- den politischen Weg ab 1848/49 zur Reichsgründung von 1871 beschreiben und damit die Voraussetzungen eines kleindeutschen Nationalstaats erläutern,
- zentrale innenpolitische Konfliktfelder benennen und erklären (Kulturkampf, Sozialistengesetz, Rolle der Parteien),
- die Bündnispolitik Bismarcks im Kontext der Innenpolitik darstellen.

- ▶ die Lebensverhältnisse unter den Bedingungen des Obrigkeitsstaats zwischen Rückständigkeit und Modernität beschreiben, d.h. konkret:

Sie können

- die soziale Schichtung der Gesellschaft und die jeweiligen Lebensverhältnisse beschreiben,
- die Rolle von Parteien, Kirchen und sozialen Bewegungen erschließen,
- einzelne Elemente von Rückständigkeit und Modernität (Wirtschaft, Technik, Wissenschaft, Kommunikation, Kultur, Bildung) hervorheben.

- ▶ Motive und Formen imperialistischer Politik im „langen“ 19. Jahrhundert erläutern, d.h. konkret:

Sie können

- unterschiedliche Funktionen des Nationalismus unterscheiden,
- die Ausbreitung der Herrschaft europäischer Staaten in überseeischen Ländern aufzeigen,
- Instrumente der imperialistischen Expansion aufzeigen (z.B. Kolonialreiche Frankreichs und Großbritanniens, „Empire“, Funktion von Suez- und Panamakanal, Stützpunktpolitik),

9/10

- ökonomische Probleme und Integrationsnotwendigkeiten der Mutterländer als Argumente für imperialistische Expansion nennen,
- die Folgen imperialistischer Politik für die betroffenen Völker erläutern und bewerten,
- den Zusammenhang von Nationalismus, imperialistischer Expansion, Balkanfrage und Erstem Weltkrieg herstellen und begründen.

► Ursachen, Verlauf und Folgen des Ersten Weltkriegs als „Urkatastrophe“ des 20. Jahrhunderts erklären, d.h. konkret:

Sie können

- Ursachen und Anlässe für den Ausbruch des Ersten Weltkriegs nennen und gewichten,
- die Hauptphasen und Wendepunkte des Ersten Weltkriegs benennen,
- die Auswirkungen des Ersten Weltkrieges auf die Soldaten an allen Fronten und den Alltag der Zivilbevölkerung erläutern,
- den Ersten Weltkrieg in seinem Charakter als „moderner Krieg“ erklären (z.B. Materialschlachten, Technisierung, Volkskrieg, Heimatfront, Rolle der Frau, Kriegswirtschaft),
- die wesentlichen Ergebnisse des Ersten Weltkriegs nennen und erläutern (Friedenskonzepte als Bedingungen für Frieden 1917/18 und Friedensschlüsse, insbesondere Pariser Vorortverträge und Versailler Vertrag).

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

1866 Norddeutscher Bund, 1870/71 Deutsch-französischer Krieg, 1871 Reichsgründung, 1900 Boxeraufstand in China

Sie können folgende Begriffe anwenden:

klein-/großdeutsche Lösung, Reichsgründung „von oben“, Kulturkampf, Sozialistengesetz, Sozialversicherungssystem, Bündnissystem, europäisches Gleichgewicht, Liberalismus, Nationalismus, Nationalstaat, Sozialdarwinismus, Imperialismus, Britisches Seereich (Empire), Kolonialismus, Politik der offenen Tür, Chauvinismus, Balkankriege, Julikrise, Erster Weltkrieg, „Urkatastrophe“; „moderner“ Krieg, Verdun, Versailler Vertrag

Sie kennen folgende Namen:

Bismarck, Bebel, Wilhelm I., Wilhelm II., Cecil Rhodes, Wilson

Weltpolitische Determinanten zu Beginn des „kurzen“ 20. Jahrhunderts

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 10

- die Abhängigkeit Europas von der Politik der aufsteigenden neuen Großmächte und den überseeischen Bindungen der alten europäischen Imperialmächte darstellen, d.h. konkret:

Sie können

- die Russische Revolution 1917 aus den Bedingungen des Zarenreichs im 19., 20. Jh. und des Ersten Weltkriegs erklären,
- die politische Rolle Sowjetrusslands in den Zwanzigerjahren (Rapallo, Berliner Vertrag) und den Wechsel vom Leninismus zum System des Stalinismus erläutern,
- den Aufstieg der USA zur Weltmacht im 19. und 20. Jh. beschreiben,
- die Kolonialreiche Englands und Frankreichs in ihrer Entwicklung beschreiben und die Konsequenzen für die Politik der Mutterländer umreißen.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

1914–1918 Erster Weltkrieg, 1917 Russische Revolution, 1922 Vertrag von Rapallo, 1926 Berliner Vertrag, 1823 Monroe-Doktrin, 1861–1865 Amerikanischer Bürgerkrieg, 1917 Eintritt der USA in den Ersten Weltkrieg

Sie können folgende Begriffe anwenden:

Britisches bzw. Französisches Kolonialreich, Sozialismus, Bolschewismus (Sowjetsystem), Marxismus, Kapitalismus, Kolonialkrieg, Big-stick-Politik, Isolationismus, Völkerbund

Sie kennen folgende Namen:

Marx, Lenin, Stalin, Gandhi

Weimarer Republik

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 10

- ▶ die inneren und äußeren Belastungen, aber auch die Chancen der ersten deutschen Demokratie darstellen, d.h. konkret:

Sie können

- die Weimarer Republik als Ergebnis der Novemberrevolution und der außenpolitischen Konstellation darstellen,
- anhand der Weimarer Reichsverfassung Elemente einer parlamentarischen Demokratie und ihrer Fähigkeit Probleme zu lösen darstellen und erläutern,
- die Parteien der Weimarer Republik nennen und einordnen (Grundkonsens der „Weimarer Koalition“: SPD, Zentrum, DDP; oppositionell: DVP, DNVP; extreme Gegenvorstellungen: NSDAP, KPD),
- wichtige Belastungsfaktoren der ersten Demokratie in Deutschland benennen und erläutern (Ruhrkampf, Kapp-Putsch, Reparationsfrage, Ruhrbesetzung, Hyperinflation, Reichswehr, Klassenstaat, Revolutionsangst, Extremismus von Links und Rechts, „Republik ohne Republikaner“, Weltwirtschaftskrise),

9/10

- die drei Hauptphasen der Weimarer Republik und ihre prägenden Faktoren unterscheiden (1919–23, 1924–28, 1929–33).

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

9. November 1918 doppelte Ausrufung der Republik, 1922 Rapallovertrag, 1923 Krisenjahr, 1924 Dawesplan, 1925 Vertrag von Locarno, 1929 Youngplan, 1929-32, Saarfrage bis 1935 Weltwirtschaftskrise

Sie können folgende Begriffe anwenden:

Republik, Räteystem, Parlamentarische Demokratie, Generalstreik, „Erfüllungspolitik“, Reparationen, Inflation, Währungsreform, Versailler Vertrag, Völkerbund, Reichsverfassung, politische Polarisierung

Sie kennen folgende Namen:

Rosa Luxemburg, Karl Liebknecht, Scheidemann, Ebert, Rathenau, Stresemann, Hindenburg, Brüning

Zeit des Nationalsozialismus – Ideologie und Herrschaftspraxis

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 10

- ▶ den Aufstieg der NSDAP in der Weimarer Republik erklären, d.h. konkret:

Sie können

- die Rolle Hitlers und der NSDAP bis zum Krisenjahr 1923 beschreiben,
- die Entwicklung der NSDAP zur Massenpartei in der Zeit der Weltwirtschaftskrise und der Präsidialdiktatur darstellen,
- die gescheiterten Versuche der „Eindämmung“ der Hitlerbewegung und die Haltung des Reichspräsidenten (Hindenburg) erläutern,
- die Umstände der sog. Machtergreifung erklären.

- ▶ die grundlegenden Strukturen des Nationalsozialismus darstellen, d.h. konkret:

Sie können

- wesentliche Elemente der nationalsozialistischen Ideologie, insbesondere die spezifische Form des Antisemitismus (Feindbild, Phasen der Judenverfolgung) nennen und erläutern,
- wesentliche Maßnahmen der politischen „Gleichschaltung“ und der gesellschaftlichen Einebnung beschreiben,
- den Nationalsozialismus als Form totalitärer Herrschaft zwischen völkisch-rassistischer Ideologie und technischer Modernität erläutern und bewerten.

- ▶ die Mittel der Herrschaftssicherung im Nationalsozialismus beschreiben, d.h. konkret:

Sie können

- Mittel des NS zur Sicherung der Massenloyalität darstellen (Aufmärsche,

- Parteitagsinszenierungen, systematische Propaganda und kultische Verehrung des „Führers“, „Kraft durch Freude“, Sozial- und Wirtschaftspolitik u.a.),
- Grundsätze und Formen der nationalsozialistische Erziehung der Jugend erläutern,
- Maßnahmen zur Sicherung der Macht (Ermächtigungsgesetz, „Röhmputsch“, Beamtengesetz, Durchsetzung des Führerprinzips in Staat und Gesellschaft, Nürnberger Gesetze 1935, Verfügung über die bewaffnete Macht) benennen und erklären,
- Herrschaftssicherung durch Terror erläutern (Aufbau des KZ-Systems seit 1933, de-facto-Aufhebung des Rechtsstaates, Gestapo und Spitzelwesen, KZ-Haft und Ermordung politischer Gegner, Beginn der Judenverfolgung),
- Handlungsspielräume des Individuums unter den Bedingungen einer Diktatur benennen und unterscheiden (Mittäterschaft, Anpassung, „innere Emigration“, Widerstandsformen, Exil) und auf konkrete Beispiele der NS-Zeit anwenden.

► Ursachen und Verlauf des Zweiten Weltkriegs erläutern, d.h. konkret:

Sie können

- die wichtigsten Stationen der deutschen Außenpolitik auf dem Weg zur Revision des Versailler Vertrags und zum Zweiten Weltkrieg benennen und den politischen Handlungsrahmen erläutern,
- die Hauptphasen des Krieges beschreiben,
- neben Europa den pazifischen Raum als zweiten Hauptschauplatz des Zweiten Weltkriegs darstellen und den Krieg in Asien auf seine Ursachen zurückführen,
- die unterschiedlichen Perspektiven der Betrachtung und Beurteilung des Kriegsendes in Europa am 8./9. Mai 1945 bzw. am 12. September 1945 (Japan) erläutern,
- Formen des Widerstands gegen die NS-Herrschaft während des Krieges (20. Juli 1944, Geschwister Scholl, Kreisauer Kreis, Widerstand in den besetzten Gebieten) beschreiben und beurteilen.

► die Verbrechen des Nationalsozialismus während des Zweiten Weltkriegs darstellen, d.h. konkret:

Sie können

- den Holocaust als ein Verbrechen einmaliger Größenordnung charakterisieren,
- die Merkmale des Genozid an Juden und anderen rassistisch Verfolgten benennen und erläutern,

9/10

- den Krieg im Osten als rassistisch begründeten Vernichtungskrieg erkennen und werten,
- die sich aus der nationalsozialistischen Vergangenheit ergebende historische Verantwortung im Umgang mit der eigenen Geschichte erkennen (juristische und historische Aufarbeitung).

► Auswirkungen des Krieges auf die Zivilbevölkerung benennen, d.h. konkret:
Sie können

- die Auswirkungen des Krieges auf die Zivilbevölkerung (Bombenkrieg, Flucht) beschreiben,
- Flucht und Vertreibung darstellen und als unmittelbare Folge der deutschen Kriegsniederlage erläutern,
- Umstände und Auswirkungen des Atombombenabwurfs auf Hiroshima und Nagasaki beschreiben.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

30.1.1933 Ernennung Hitlers zum Reichskanzler, 24.3.1933 Ermächtigungsgesetz, 9.11.1938 Reichspogromnacht, 1.9.1939 Angriff auf Polen, 20.7.1944 Attentat auf Hitler, 8./9.5.1945 bedingungslose Kapitulation

Sie können folgende Begriffe anwenden:

Totalitarismus, SS-Staat, Antisemitismus, Gleichschaltung, Rassenlehre, Führerprinzip, Lebensraumideologie, Konzentrationslager, totaler Krieg, Vernichtungskrieg, Anti-Hitler-Koalition, Appeasement, Münchener Abkommen, Hitler-Stalin-Pakt, Nürnberger Gesetze, Pogrom, Euthanasie, Genozid, Holocaust, Kollektivschuld, Bekennende Kirche, bedingungslose Kapitulation, Nürnberger Prozesse, Nationalsozialismus, Faschismus, Stalinismus, Parteienstaat, Pluralismus

Sie kennen folgende Namen:

Hitler, Himmler, Goebbels, Churchill, Roosevelt, Stalin, Stauffenberg, Goerdeler, Beck, Geschwister Scholl, Niemöller, Bonhoeffer, von Galen

Deutschland nach 1945 im europäischen und internationalen Kontext

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 10

► die Hauptlinien der frühen deutschen Nachkriegsgeschichte im weltpolitischen Rahmen beschreiben, d.h. konkret:

Sie können

- die Situation am Ende des Zweiten Weltkriegs (Alliierte in der Gesamtverantwortung für Deutschland, Potsdamer Konferenz; wirtschaftliche, politische, infrastrukturelle Zerstörung; Flucht und Vertreibung, vier Besatzungszonen/Sektoren) beschreiben,

- die außenpolitische Konfrontation der Alliierten in ihrer Auswirkung auf das Nachkriegsdeutschland erläutern und in diesem Rahmen die Bedeutung der Weltmächte USA und Sowjetunion erklären,
- Bedingungen und Verlauf des gesellschaftlichen und politischen Neubeginns in Deutschland (u.a. Parteiengeschichte) im Hinblick auf die Weichenstellungen der Besatzungsmächte und die entstehende Blockbildung – nach Möglichkeit anhand der Geschichte des eigenen Bundeslandes – erläutern.

► Ursachen und Realität der asymmetrisch verflochtenen doppelten deutschen Nachkriegsgeschichte darstellen, d.h. konkret:

Sie können

- das Zerbrechen der Anti-Hitler-Koalition und den Beginn der Blockpolitik (Trumandoktrin 1947, Marshallplan, Berlinblockade und Luftbrücke) erläutern,
- Stationen der deutschen Teilungsgeschichte benennen, in ihren Bedingungsfaktoren erläutern und in ihren Auswirkungen beurteilen,
- die aus den unterschiedlichen wirtschaftlichen und politischen Systemen resultierenden Formen des gesellschaftlichen Lebens in der Bundesrepublik und in der DDR benennen und vergleichen (Soziale Marktwirtschaft contra Planwirtschaft, Parlamentarische Demokratie contra „Demokratischer Zentralismus“ der SED),
- die Interdependenz von innenpolitischer Entwicklung und außenpolitischer Integration in die gegensätzlichen Blöcke erkennen und erläutern.

► Die Entwicklung zur deutschen Einheit beschreiben und erläutern, d.h. konkret:

Sie können

- die Einheit Deutschlands als politisches Ziel aus unterschiedlicher Perspektive darstellen,
- Ursachen und Träger der „friedlichen Revolution“ in der DDR benennen und einordnen,
- den Prozess der deutschen Einigung im internationalen Rahmen erläutern,
- Chancen und Probleme des vereinigten Deutschlands erörtern.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

1945 Potsdamer Konferenz, 1947 Marshall-Plan, 1948 Währungsreform, 1948/1949 Berlin Blockade, 23.5.1949 Verkündung des Grundgesetzes, 7.10.1949 Gründung der DDR, 17. Juni 1953 Volksaufstand in der DDR; 1955 Aufnahme der Bundesrepublik in die NATO und Grundlagenvertrag sowie Aufnahme der DDR in den Warschauer Pakt, 13. August 1961

Bau der Berliner Mauer, 1968 „Prager Frühling“, 1970/72 Ostverträge und Grundlagenvertrag, 1975 KSZE, 1989/90 Deutsche Einigung, 9. November 1989 Fall der Mauer, 18. März 1990 freie Wahlen in der DDR, 3.10.1990 Beitritt der fünf „neuen“ Länder zur Bundesrepublik Deutschland; 1991 Ende der UdSSR

Sie können folgende Begriffe anwenden:

„Stunde Null“, Entnazifizierung, Sowjetisierung, Kalter Krieg, „Eiserner Vorhang“, Blockbildung, Containment, Westintegration, Deutsche Frage, Soziale Marktwirtschaft, Planwirtschaft, Neue Ostpolitik, SED-Staat, Montagsdemonstrationen, „friedliche Revolution“, NATO, Warschauer Pakt, Wettrüsten, Abrüstung, Perestroika und Glasnost

Sie kennen folgende Namen:

Adenauer, Ulbricht, Brandt, Honecker, Schmidt, Kohl

Grundzüge der weltpolitischen Konfliktlage

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 10

► die Konstellationen des „Kalten Krieges“ kennzeichnen, d.h. konkret:

Sie können

- die Stationen der Blockbildung und der gegenseitigen atomaren Abschreckung der Blöcke kennzeichnen (Massive Vergeltung, Flexible Response, SALT),
- die wichtigsten Krisen der Zeit des „Kalten Krieges“ benennen (Korea-Krieg, Ungarnaufstand 1956, Kubakrise 1962, Prager Frühling 1968, Vietnamkrieg, Afghanistankrieg, 1980/81 Solidarnosc und Kriegsrecht in Polen 1980 ff.),
- die Bedeutung der Entspannungspolitik für Konfliktabbau und Friedenssicherung erläutern,
- die Folgen der Auflösung des Ostblocks sowie Ansätze und Möglichkeiten einer Neuordnung des internationalen Systems darstellen.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

1950–1953 Koreakrieg, 1962 Kubakrise, 1963–1973 Vietnamkrieg, 1979–1989 Afghanistankrieg, 1972 SALT-Abkommen, 1979 NATO-Doppelbeschluss

Sie können folgende Begriffe anwenden:

UNO, Wettrüsten, Stellvertreterkriege, KSZE, Entspannungspolitik, neue Weltordnung

Sie kennen folgende Namen:

Kennedy, Chruschtschow, Breschnew, Reagan, Johannes Paul II., Gorbatschow

Europäische Einigung

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 10

- ▶ die Ursprünge, den Weg und die Auswirkungen der Europäischen Einigung im Überblick darstellen, d.h. konkret:

Sie können

- den Prozess der europäischen Einigung nach 1945 beschreiben und beurteilen,
- wesentliche Stationen und Ergebnisse des europäischen Integrationsprozesses kennzeichnen und gewichten,
- die kulturellen Wurzeln Europas benennen und ihre Bedeutung für die Weiterentwicklung der europäischen Einigung im 21. Jahrhundert erörtern.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

1951 Montanunion, 1957 Römische Verträge, 1992 Maastricht, 2002 Euro als europäische Währung

Sie können folgende Begriffe anwenden:

Montanunion, EWG, EG, Europäische Union

Sie kennen folgende Namen:

Robert Schuman, Konrad Adenauer, Charles de Gaulle

6.2 Deutungs- und Reflexionskompetenz am Ende von Klasse 9/10

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 10

- ▶ den Konstruktcharakter von Geschichte erkennen, d.h. konkret:

Sie können

- erkennen, dass historische Kenntnisse aus Überlieferungen gewonnen werden, deren Aussagekraft begrenzt ist (Beispiele: die Inhalte von Akten, Briefe, Reden, darstellenden Texte als persönliche und/oder interessengeleitete Äußerungen; Sachfunde als Träger bruchstückhafter Informationen, Fotografien und Filme als Material, das z.B. zu Propagandazwecken geschönt oder manipuliert worden sein kann),
- erläutern, dass „Geschichte“ nicht an sich existiert, sondern erst durch die Auslegung von Überlieferungen aus der Vergangenheit entsteht (Beispiel: Einordnung als historisch bedeutsam: soziale Sicherung seit Bismarck im Gegensatz zum Versicherungswesen heute),
- darlegen, dass Überlieferungen aus der Vergangenheit in unterschiedlicher Weise ausgelegt werden können (Beispiele: Quellen zum Kulturkampf oder zum Sozialistengesetz der Bismarckära).

9/10

► mit Perspektivität in der Geschichte umgehen, d.h. konkret:

Sie können

- Perspektivität in Quellen erkennen und analysieren (Beispiel: Perspektive des Herrschenden, des Offiziers, des einfachen Soldaten in Kriegsdarstellungen, Heeresberichten, Feldpostbriefen),
- sich in verschiedene historische Perspektiven hineinversetzen und in ihnen sprechen und handeln (Beispiel: Novemberrevolution: Rolle des meuternden Matrosen, des kaisertreuen Soldaten, des Menschen an der „Heimatfront“, des hohen Offiziers, des sozialdemokratischen Parlamentariers, des Spartakisten, des Mitglieds im Rat der Volksbeauftragten während der Novemberrevolution 1918/19),
- historische Situationen und Ereignisse parallel aus verschiedenen Perspektiven betrachten (Beispiel: die Weimarer Republik und ihre Institutionen aus der Sicht eines kaisertreuen Beamten oder Freikorps Soldaten und aus der Sicht eines sozialdemokratischen Arbeiters oder Politikers).

► Fremdverstehen leisten, d.h. konkret:

Sie können

- historische Verhältnisse und das Handeln von Menschen früher unvoreingenommen als anders (nicht rückständig) wahrnehmen (Beispiel: bedingungslose Vaterlandsliebe bis zur Selbstaufgabe im Krieg),
- das Handeln von Menschen früher auf der Basis der zeitgenössischen Wertvorstellungen, Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume wahrnehmen (Beispiel: Handeln aufgrund nationalistischer Überzeugung oder imperialistischen Sendungsbewusstseins),
- gegenwärtige und historische Wertvorstellungen und Urteilsnormen kritisch aufeinander beziehen (Beispiel: rassistische Überzeugungen der Zeit des Imperialismus und des Antisemitismus des Nationalsozialismus im Gegensatz zur allgemeinen Gültigkeit der Menschenrechte).

► Veränderung in der Geschichte wahrnehmen, d.h. konkret:

Sie können

- punktuelle Vergleiche zwischen „damals“ und „heute“ vornehmen (Beispiel: industrieller Arbeitsplatz um 1900, 20. Jahrhundert und heute),
- Veränderungen in der Geschichte prozesshaft wahrnehmen (Beispiel aus der Technikgeschichte oder Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts),
- das Wechselspiel zwischen Kontinuität und Wandel in der Geschichte erkennen bis hin zur „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ (Beispiel: das Nebeneinander moderner Industriegesellschaften und traditioneller Kulturen im 20. Jahrhundert).

► **Gegenwartsbezüge herstellen, d.h. konkret:**

Sie können

- Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart finden und die historische Bedeutung heutiger Phänomene erkennen (Beispiele: militärisches Zeremoniell bei Staatsakten, parlamentarische Strukturen, Verwaltungsstrukturen, historisierende Elemente der Architektur, Grenzen der ev. Landeskirchen)
- historische Situationen durch Vergleich und Analogiebildung auf die Gegenwart beziehen (Beispiel: Formen der Ausgrenzung und Deklassierung von Menschengruppen bis hin zur Verfolgung damals und heute, Probleme der Grenzziehung im 19. und 20. Jahrhundert),
- aus Wissen und Einsichten über die Vergangenheit Beurteilungsmaßstäbe und Handlungsanleitungen für die Gegenwart gewinnen (Beispiel: Handlungsmaximen des Widerstands gegen den Nationalsozialismus als auch heute noch leitende Maximen, universelle Geltung von Menschen- und Bürgerrechten).

► **mit Dimensionen/Kategorien/Begriffen umgehen, d.h. konkret:**

Sie können

- Dimensionen der Geschichte (Beispiele: Politik, Wirtschaft, Kultur, Arbeit, Technik, Alltag, Geschlecht) unterscheiden und ihnen einzelne Themen zuordnen,
- Kategorien zur Deutung und Wertung historischer Prozesse kennen und anwenden (Beispiele: Herrschaft und Partizipation, Ideologie und Legitimation, Menschenrechte, Emanzipation),
- zwischen historisch-zeitgenössischen und geschichtswissenschaftlich-analytischen Begriffen unterscheiden („Reichskristallnacht“ gegen „Pogromnacht“, „Antifaschistischer Schutzwall“ gegen „Berliner Mauer“ oder „Lebensraumpolitik“ gegen „Imperialismus“) und den Wandel von Begriffsbedeutungen nachvollziehen („Regierung“, „Staat“, „Volk“).

► **Verfahren historischer Untersuchung anwenden, d.h. konkret:**

Sie können

- auf der Grundlage von erworbenem Wissen historische Fragen in Form von Hypothesen formulieren (Beispiel: Ursachen des Nationalsozialismus, des Mauerfalls, des Endes der DDR),
- historische Handlungen, Ereignisse und Prozesse im Hinblick auf Anlässe, Ursachen, Motive, Folgen prüfen (Beispiel: Deutsche Einheit 1990),
- Ansätze historischer Untersuchung (Epochenquerschnitt, Längsschnitt, Vergleich, Fallanalyse, Sachurteil, Werturteil) unterscheiden und anwenden,

9/10

- selbstständig aus der Gegenwart Fragen an die Geschichte formulieren (Beispiel: Wie konnte Hitler an die Macht kommen).

- ▶ (eigene) Deutungen von Geschichte sprachlich adäquat umsetzen, d.h. konkret:

Sie können

- historische Sachverhalte sprachlich angemessen beschreiben,
- (eigene) Deutungen und Wertungen historischer Sachverhalte erproben und argumentativ begründen (zeitliche Beziehungen präzise ausdrücken, Thesen begründen, Ursache-Folge-Beziehungen erläutern, Einzelbeobachtungen generalisieren, allgemeine Aussagen konkretisieren, verschiedene Grade von Triftigkeit ausdrücken),
- (eigene) kritische Deutungen historischer Sachverhalte vornehmen und dabei Quellen und Darstellungen in angemessener Weise in die eigene Argumentation einbeziehen.

- ▶ mit Darstellungen von Geschichte kritisch umgehen, d.h. konkret:

Sie können

- beschreibende von deutenden Elementen in Darstellungen von Geschichte unterscheiden,
- historische Darstellungen und Deutungen unter dem Gesichtspunkt der Perspektivität untersuchen,
- Deutungen, Präsentationen und Verwendungen von Geschichte (in der Geschichtskultur) kritisch (vergleichend) analysieren und als Sinngebungsangebot beurteilen (Beispiel: Filme und Fernsehsendungen).

6.3 Medien-/Methodenkompetenz am Ende von Klasse 10

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende von Klasse 9/10

- ▶ Textquellen erschließen, d.h. konkret:

Sie können

- explizit erläutern, dass Textquellen historische Geschehnisse stets aus einer bestimmten Perspektive darstellen,
- die spezifischen äußeren Merkmale verschiedener Gattungen von Textquellen benennen und sie in Hinblick auf ihren Quellenwert unterscheiden,
- Verknüpfungen mit dem historischen Kontext vornehmen und die Bedeutung einer Textquelle innerhalb dieses Kontextes erkennen,
- eine Textquelle mit anderen Quellen und Darstellungen zum jeweiligen historischen Thema vergleichen.

- eine selbstständige kritische Wertung einer vorliegenden Textquelle vornehmen,
- anhand geeigneter Zusatzinformationen und -materialien die Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte einer Textquelle untersuchen.

► Bildquellen erschließen, d.h. konkret:

Sie können

- bildliche Darstellungen im Dreieck von dargestellter Zeit, Entstehungszeit und eigenem Vorverständnis deuten,
- an konkreten Beispielen den Stellenwert eines Bildes für seine Entstehungszeit beschreiben,
- Aussagen über spezifische kulturelle Wertvorstellungen der dargestellten bzw. Entstehungszeit aus dem Motiv ableiten.

► Filmquellen erschließen, d.h. konkret:

Sie können

- verschiedene Filmgattungen (Dokumentar-, Spiel-, Historienfilm) unterscheiden,
- filmtechnische Mittel (Kameraeinstellung, -perspektive, -bewegung, Beleuchtung, Schnitt, Montage, Ton) und deren Wirkung erkennen und beschreiben,
- ein Filmdokument (Quelle) nicht als Wirklichkeit, sondern als Interpretation von Wirklichkeit erkennen,
- die Entstehungsbedingungen des Films in die Interpretation mit einbeziehen.

► Sachquellen erschließen, d.h. konkret:

Sie können

- anhand von Sachquellen Ansätze einer längsschnitthaften Entwicklungsskizze des Gegenstandes erstellen,
- aus dem exemplarisch dargebotenen Objekt Rückschlüsse auf seine Aussagekraft als historisches Quellenmaterial ziehen,

► Denkmale und Bauwerke als Quellen erschließen, d.h. konkret:

Sie können

- Ansätze einer stilistischen Klassifikation vornehmen,
- den intendierten Ausdruckswert des Objekts beschreiben und historisch verorten,
- die Funktion von Denkmälern als Ausdrucksformen einer kollektiven Erinnerungskultur erläutern,

9/10

- erläutern, dass repräsentative Bauwerke als Ausdrucksform des Selbstverständnisses ihrer Auftraggeber, u.U. aber auch als Mittel zur Beeinflussung (z.B. Einschüchterung) des Betrachters zu verstehen sind,
- ideologische Komponenten in der historisierenden Dekoration von Bauwerken des 19. und 20. Jahrhunderts ausfindig machen (Rolle offizieller Feiern, Feste, Jubiläen).

▶ mit Zeitzeugen arbeiten, d.h. konkret:

Sie können

- ein Zeitzeugeninterview ergebnisorientiert vorbereiten, durchführen und auswerten,
- zwischen persönlichen Erinnerungen von Zeitzeugen und historischer Wirklichkeit unterscheiden,
- erkennen, dass ein Zeitzeugeninterview immer nur einen Detailausschnitt bietet, der durch weitere Quellen ergänzt, eingeordnet und gewertet werden muss.

▶ mit Geschichtskarten arbeiten, d.h. konkret:

Sie können

- historische Karten von Geschichtskarten unterscheiden,
- gezielt beliebige einzelne Informationen/Informationsschichten aus Geschichtskarten entnehmen,
- ein Frageraster erstellen, mit dem sie von sich aus Geschichtskarten untersuchen können,
- von sich aus themenbezogene Fragen an Geschichtskarten stellen,
- einzelne Darstellungselemente auf Geschichtskarten kritisch im Hinblick auf ihre intendierte Wirkung untersuchen,
- sich orientierende Raumvorstellungen (mental maps) zu wichtigen historischen Situationen und Themen (z.B. Deutschland von 1815 bis heute) aneignen und diese in Form von Kartenskizzen realisieren,
- Darstellungen auf Geschichtskarten interpretieren und bewerten.

▶ darstellende Sachtexte (Lehrbuchtexte, Sachbuchtexte, Historikertexte) erschließen, d.h. konkret:

Sie können

- eine selbstständige kritische Wertung eines Textes vornehmen,
- unterschiedliche Sachtexte zum selben historischen Thema miteinander vergleichen.

▶ Statistiken (Tabellen, Diagramme) erschließen, d.h. konkret:

Sie können

- Legenden für die Verbalisierung von Tabellen und Diagrammen korrekt benutzen,
- relative Angaben von Daten richtig bewerten (Prozentangaben, Quoten, Indexreihen),
- komplexere Formen der Veranschaulichung (Beispiel: Wahlergebnisse in der Weimarer Republik im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland) auswerten (z.B. Kreis-, Säulen-, Flächendiagramme, Mehrfachlinien-Diagramme),
- die Herkunft bzw. den Auftraggeber für die Erhebung statistischen Materials kritisch einschätzen,
- die Eignung von Diagrammen zur Veranschaulichung von Datenmengen und deren Vergleich beurteilen,
- eine differenzierte Begrifflichkeit zur Beschreibung von Veränderungen anwenden (z.B. Abnahme, Zunahme, Wachstum, Rückgang, Steigerung, Sinken, Schwankung, Stagnation, Anstieg etc.),
- in mehreren Tabellen oder Diagrammen dargestellte Veränderungen vergleichend in Beziehung setzen,
- zwischen aus Statistiken ableitbaren Aussagen und historischen Erklärungen der Befunde unterscheiden,
- die Gesamtaussage einer Statistik in Worte fassen und diese in einen historischen Zusammenhang einordnen,
- in der Statistik gemachte Auslassungen, benutzte oder veränderte Maßstäbe und Skalierungen (auch zeitliche Stauchungen etc.) und grafische Mittel, die die Wahrnehmung beeinflussen, auf ihre Bedeutung für die Interpretation hin beurteilen,
- Tabellen in eine geeignete grafische Darstellungsform umwandeln – dabei u.U. Grafikprogramme von Computern benutzen.

► miteinander kommunizieren (selbstständige Lernprozesse gestalten und Lernergebnisse vermitteln), d.h. konkret:

Sie können

- nach klaren Vorgaben zielgerichtet themenbezogen recherchieren (Bibliothek, Archiv, Internet) und die eigene Recherche auswerten und präsentieren,
- Erscheinungsformen der Geschichtskultur und Gestaltungselemente von Klischees und Klitterungen untersuchen und auswerten,
- Literarische Verarbeitungen von Geschichte analysieren und interpretieren,
- im Sachgespräch gute von schlechten oder weniger guten Darstellungen unterscheiden und der eigenen selbständigen Arbeit zugrundelegen (insbesondere bei Internetdarstellungen, Quellenangaben!),

9/10

- selbstständig Wege der dauerhaften Aneignung von geschichtlichem Wissen finden (z.B. Lernen in Lerngruppen),
- einen ökonomischen Umgang mit der Zeit und ein angemessenes Verhältnis von Aufwand und Wirkung bei der Erstellung eigener Arbeitspläne insbesondere in Arbeitsgruppen zugrunde legen,
- narrativen Darstellungen historischer Inhalte eine nachvollziehbare Struktur geben und computergestützt präsentieren,
- problemorientierte Leitfragen zu historischen Zusammenhängen selbstständig formulieren,
- als Einzelner oder als Arbeitsgruppe mit dem Plenum der Lerngruppe ein Sachgespräch über ein vorgegebenes historisches Thema anhand (selbst formulierter) konkreter problemorientierter Leitfragen zielorientiert führen.

Autorinnen und Autoren

Der vorliegende Text wurde von zwei Kommissionen des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands e.V. (VGD) erarbeitet, der Kommission des Bundesvorstands des VGD und einer Kommission des Landesverbandes Niedersachsen des VGD. Das Grundmodell wurde von der Kommission des Landesverbandes Niedersachsen erstellt und vom Hauptvorstand gebilligt.

Der Kommission des Bundesvorstands des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands e.V. (VGD) gehörten an:

Studiendirektor Dr. Rolf Brütting, Dortmund, Vorsitzender des LV Nordrhein-Westfalen und Mitglied des Geschäftsführenden Vorstands des VGD
Oberstudiendirektor Willi Eisele, München, Vorsitzender des LV Bayern des VGD

Studiendirektor Klaus Fieberg, Leverkusen, Vorstandsmitglied des LV Nordrhein-Westfalen und Mitglied des Geschäftsführenden Vorstands des VGD
Oberstudienrätin Margret Kaiser, Hamburg, Vorsitzende des LV Hamburg des VGD

Oberstudiendirektor Dr. Martin Stupperich, Hannover, Vorsitzender des LV Niedersachsen des VGD

Der Kommission des Landesverbandes Niedersachsen des VGD gehörten an:

Studienrat Dr. Johannes Heißen, Stade

Studienrat Dr. Wieland Sachse, Göttingen

Professor Dr. Michael Sauer, Göttingen

Studiendirektor Dr. Volker Sinemus, Göttingen

Oberstudiendirektor Dr. Martin Stupperich, Hannover

Oberstudiendirektor Martin Thunich, Hannover

In beratender Funktion waren beteiligt:

Prof. Dr. Elisabeth Erdmann, Erlangen

Prof. Dr. Harald Popp, Erlangen

Prof. Dr. Hans-Michael Körner, München