



Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft

RAHMENPLAN

Geschichte

Rahmenplan für die zweite und dritte Stufe des allgemeinbildenden
und technischen Übergangsunterrichts in der Regelsekundarschule

INHALTSVERZEICHNIS

1	GRUNDSÄTZE EINES KOMPETENZORIENTIERTEN UNTERRICHTS	
1.1	Was sind Kompetenzen?	5
1.2	Fachbezogene und überfachliche Kompetenzen	5
1.3	Kernkompetenzen und Kompetenzerwartungen	7
1.4	Inhaltskontexte	7
1.5	Lernen und Lehren	7
1.6	Leistungsermittlung und -bewertung	10
1.7	Struktur der Rahmenpläne	11
2	DER BEITRAG DES FACHS GESCHICHTE ZUR KOMPETENZENTWICKLUNG	12
3	EINGANGSVORAUSSETZUNGEN UND ABSCHLUSSORIENTIERTE KOMPETENZERWARTUNGEN	
3.1	Eingangsvoraussetzungen	18
3.2	Abschlussorientierte Kompetenzerwartungen	20
4	EMPFEHLUNGEN FÜR DIE QUALITÄT DER UNTERRICHTSGESTALTUNG	22
5	BEZUG ZU DEN KOMPETENZERWARTUNGEN UND INHALTSKONTEXTE	
5.1	Übersicht der Themenfelder	24
5.2	Bezug zu den Kompetenzerwartungen und Inhaltskontexte	26
5.2.1	Zweite Stufe der Sekundarschule	26
5.2.2	Dritte Stufe der Sekundarschule	32

1 GRUNDSÄTZE EINES KOMPETENZORIENTIERTEN UNTERRICHTS

Die Erarbeitung und Implementierung von kompetenzorientierten Rahmenplänen sowie die Förderung und Entwicklung von Kernkompetenzen sind Schwerpunkte der Unterrichtspolitik in der Deutschsprachigen Gemeinschaft. Die neuen Rahmenpläne für die zweite und dritte Stufe des allgemeinbildenden und technischen Übergangsunterrichts in der Regelsekundarschule sind, wie die bereits eingeführten Rahmenpläne für die Primarschule und die erste Stufe der Sekundarschule, kompetenzorientiert aufgebaut. Sie schließen inhaltlich und methodisch an die bereits eingeführten Rahmenpläne an und ermöglichen so eine kontinuierliche Unterrichtsarbeit bis zum erfolgreichen Abschluss der Schule. Gleichzeitig berücksichtigen sie drei neue Anforderungen:

- Der Unterricht und das gesamte schulische Leben müssen berücksichtigen, dass die Schüler zu jungen Erwachsenen werden.
- Die Schüler erweitern und vertiefen ihre bisher erworbenen Kompetenzen und bereiten sich zielstrebig auf die Anforderungen des Studiums bzw. auf den Weg in eine berufliche Ausbildung vor. Deshalb müssen sich die Unterrichtsgestaltung und die schulischen Lernprozesse an den Erfordernissen der Lebens- und Arbeitswelt in der heutigen und zukünftigen Gesellschaft orientieren.
- Durch das Lernen und Leben in der Sekundarschule erfahren die Schüler die Gestaltbarkeit der Gesellschaft. Sie lernen, im Konsens Entscheidungen zu treffen, verantwortungsvoll in der Gemeinschaft zu handeln und das Miteinander in der Schule aktiv zu gestalten. Sie erwerben somit Kenntnisse und Erfahrungen zum demokratischen Handeln.

Kompetenzorientierte Rahmenpläne legen fest, welche Bildungsziele Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Sie sind Eckpfeiler in der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit. Sie sind ein Referenzsystem für das professionelle Handeln der Lehrer. Sie machen schulische Anforderungen für die Gesellschaft transparent und überprüfbar und leisten einen wichtigen Beitrag zur Sicherung der schulischen Bildungsqualität, zur Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse und zur Bildungsgerechtigkeit.

Im Rahmen der Festlegung verbindlicher Kernkompetenzen und Rahmenpläne haben die Schulträger bzw. die Schulen zugleich große Freiräume für die innerschulische Lernplanung und die Verwirklichung ihrer pädagogischen Zielsetzungen. Kompetenzorientierte Rahmenpläne sind eine Herausforderung für die Eigenverantwortlichkeit der Schulen und der Schulträger. Rahmenpläne zwingen den Unterricht keineswegs in ein enges Korsett, sondern ermöglichen pädagogisch-didaktisch-methodische Freiräume. Sie appellieren zugleich an die professionelle Verantwortung der Lehrer.

Eine auf den Kompetenzerwerb ausgerichtete schulische Bildung in der zweiten und dritten Stufe der Sekundarschule ermöglicht:

■ **lebenslanges Lernen und Anschlussfähigkeit**

Ein linearer und kohärenter Aufbau des Kompetenzerwerbs wird vom ersten Primarschuljahr bis zum sechsten Sekundarschuljahr gewährleistet. Bei Sekundarschullehrern besteht Klarheit darüber, welche Qualifikationen Schüler zum Ende ihrer Sekundarschulzeit erworben haben müssen. Dadurch entsteht bei allen Lehrern Planungssicherheit.

Anschluss-
fähigkeit

In der schulischen Ausbildung erworbene Kompetenzen befähigen Schüler zum lebenslangen Weiterlernen und bereiten bestmöglich auf Anforderungen in Alltag, Beruf und Gesellschaft vor.

■ **Ausbildungsfähigkeit**

Ausbildungsfähigkeit zielt auf die Förderung der Kompetenzen, die vonnöten sind, um im Studium und in Ausbildungs- und Arbeitsverhältnissen als Selbstständiger oder Mitarbeiter zu bestehen und diese aktiv mitgestalten zu können. Sie schließt die Verfügung über grundlegendes Wissen, über Kulturtechniken und Basisqualifikationen ebenso ein wie ein differenziertes Verständnis für die Zusammenhänge und Entwicklungen der Arbeits- und Wirtschaftswelten sowie deren Bezug zu Gesellschaft und individuellen Lebenswelten.

Ausbildungs-
fähigkeit

■ **mündige Teilnahme an der Gestaltung der Gesellschaft**

Schulische Bildung legt die Grundlagen dafür, dass alle Schüler aktiv an der gesellschaftlichen Entwicklung teilhaben können und in der Lage sind, diese mündig mitzubestimmen und auszugestalten. Dazu gehört nicht nur die Einsicht, dass sich Freiheiten und Grenzen gegenseitig bestimmen, sondern auch die Fähigkeit zur Entwicklung von Entwürfen für die eigene Zukunft und die des gesellschaftlichen Umfelds.

Mündige
Teilnahme an
der Gestaltung
der Gesellschaft

■ **Stärkung der Persönlichkeit jedes einzelnen Schülers**

Obwohl unsere Welt von immer größerer Komplexität und immer globalerer Vernetzung bestimmt ist, bleibt die Verantwortung des Einzelnen für die Planung und Gestaltung des eigenen Lebens bestehen. Das verlangt von der Schule, persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit in das Zentrum der pädagogischen Arbeit zu stellen, damit die Schüler eigenverantwortlich Entscheidungen für ihre persönliche Weiterentwicklung in ihrem Leben und in der Gesellschaft treffen können.

Stärkung der
Persönlichkeit

1.1 WAS SIND KOMPETENZEN?¹

Kompetenzen befähigen Schüler, Probleme in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu lösen. Kompetenzen existieren keinesfalls losgelöst von Wissen, Haltungen und Einstellungen; ihre Entwicklung und Nutzung ist stets an Inhalte und Tätigkeiten geknüpft. Dabei wird die gesamte Persönlichkeit des Lernenden angesprochen. Der Schüler verbindet in seinem Handeln sowohl Wissen, Verstehen, Wollen als auch Können.

Anbindung an
Inhalte und
Tätigkeiten

1.2 FACHBEZOGENE UND ÜBERFACHLICHE KOMPETENZEN

Die Unterrichtsarbeit in der zweiten und dritten Stufe des allgemeinbildenden und technischen Übergangsunterrichts in der Regelsekundarschule geht vom Zusammenhang von fachbezogenen und überfachlichen Kompetenzen aus.

- Die **fachbezogenen Kompetenzen** zielen auf den Erwerb und die Systematisierung von Kenntnissen und Fertigkeiten in einem Fach/Fachbereich, auf die Anwendung dieser Kenntnisse und Fertigkeiten in lebensnahen Handlungszusammenhängen ab. Die Aneignung fachbezogener Kompetenzen umfasst unter anderem das Erkennen von Zusammenhängen, das Verstehen von Argumenten und Erklärungen, das Aufstellen von Hypothesen, das eigenständige methodengeleitete Finden von Lösungen, das Bewerten von Thesen und Theorien.
- Bei den **überfachlichen Kompetenzen** handelt es sich um Kompetenzen, die in allen Unterrichtsfächern und im schulischen Leben insgesamt entwickelt und angewendet

1 – Die hier verwendeten Bestimmungsmerkmale für Kompetenzen berücksichtigen die Kompetenzdefinition des Dekrets vom 31. August 1998 über den Auftrag an die Schulträger und das Schulpersonal sowie über die allgemeinen pädagogischen und organisatorischen Bestimmungen für die Regelschulen, des Dekrets vom 27. Juni 2005 zur Schaffung einer Autonomen Hochschule in der DG sowie der OECD-Grundlagenmaterialien (unter anderem der PISA-Forschung).

werden. Sie sind eine Grundlage zur Erreichung allgemeiner Bildungsziele und eine wichtige Voraussetzung für die Persönlichkeitsentfaltung der Schüler. Zudem sind sie mit der Entwicklung fachbezogener Kompetenzen verbunden. Für die zielstrebige Erweiterung überfachlicher Kompetenzen sind vor allem komplexe offene Aufgabenstellungen sowie abgestimmtes pädagogisch-didaktisches Handeln der Lehrer unerlässlich.

Folgende überfachliche Kompetenzen stehen in engem wechselseitigem Zusammenhang:

■ **Überfachliche Methodenkompetenzen**

umfassen die flexible Nutzung vielfältiger Lern- und Arbeitsstrategien sowie die Nutzung von Arbeitsmitteln, die es erlauben, Aufgaben zu bewältigen und Probleme zu lösen. Langfristiges Ziel ist die Entwicklung eines selbstständigen, zielorientierten, kreativen und verantwortungsbewussten Lernprozesses. Sie umfassen unter anderem:

- das Reflektieren der eigenen Lernwege und Lernziele;
- die Weiterentwicklung der Lesekompetenz (Entwicklung von Lesefertigkeit, Lesetechniken und Lesestrategien);
- Fähigkeiten des Analysierens, Beurteilens und Wertens einschließlich der Aneignung und Anwendung ausgewählter wissenschaftlicher Methoden;
- die Entfaltung kommunikativer Fähigkeiten;
- den Einsatz von Medien zur Verarbeitung, Aufbereitung und Präsentation von Daten, Fakten, Bildern, Videos;
- die Nutzung von Recherchemodellen zur Suche, Verarbeitung und Präsentation von Informationen aus unterschiedlichen Medien;
- die Nutzung der verschiedenartigen Bibliotheken und Mediotheken, insbesondere der Schulmediotheken.

Methoden-
kompetenzen

Informations-
und Medien-
kompetenzen

■ **Soziale Kompetenzen**

bezeichnen die Gesamtheit der Fähigkeiten und Einstellungen, das eigene Verhalten von einer individuellen Handlungsorientierung verstärkt auf eine gemeinschaftliche Orientierung auszurichten. Die Schüler bringen ihre individuellen Handlungsziele in Einklang mit denen anderer. Soziale Kompetenzen umfassen:

- das Vereinbaren und Einhalten von Regeln im Umgang mit anderen;
- die Zusammenarbeit mit anderen;
- Strategien zur Konfliktlösung und Entwicklung der Konfliktfähigkeit;
- das Übernehmen von Verantwortung für sich und andere;
- das Erkennen und Anwenden von Grundsätzen solidarischen Handelns;
- das Beherrschen von Verhaltensregeln, die der gesellschaftliche Kontext gebietet (Höflichkeit, Zurückhaltung, Diskretion usw.).

Soziale
Kompetenzen

■ **Personale Kompetenzen**

sind ausgerichtet auf die Fähigkeit der Schüler, Chancen, Anforderungen und Grenzen in allen Lebenslagen zu erkennen:

- das Ausbilden von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl;
- das Finden und Entfalten der personalen Identität;
- das Eintreten für eigene Interessen und Rechte;
- die Entwicklung von Einfühlungsvermögen, positiver Wertschätzung, Akzeptanz und Toleranz zu sich und anderen;
- das Erkennen eigener Stärken und Schwächen mit dem Ziel der kritischen Selbstwahrnehmung;
- die Entwicklung einer kritischen Urteilsfähigkeit.

1.3 KERNKOMPETENZEN UND KOMPETENZERWARTUNGEN

Kernkompetenzen

Die wesentlichen Kompetenzen im Fach/Fachbereich werden als Kernkompetenzen bezeichnet und sind Ausgangspunkt für die Formulierung von Kompetenzerwartungen. In der Regel beziehen sich die Kernkompetenzen auf ein fachspezifisches Kompetenzstrukturmodell.

Kompetenzerwartungen

Die Kompetenzerwartungen benennen die zu erreichenden Lernergebnisse der Schüler zum Ende ihrer Sekundarschulzeit und sind Instrumente zur Qualitätsentwicklung und -sicherung. Sie:

- orientieren alle Klassen bzw. Schulen an vergleichbare wesentliche Kompetenzen in den einzelnen Fächern oder Fachbereichen;
- machen schulische Anforderungen für die Gesellschaft transparent;
- beschreiben ein für die Schüler erreichbares mittleres Anforderungsniveau;
- legen fest, über welches fachliche Wissen die Schüler mit Blick auf die zentralen Inhalte des jeweiligen Fachs/Fachbereichs verfügen sollen (Begriffe, Konzepte, Strukturen, Theorien, Methoden usw.);
- sind primär fachbezogen, enthalten jedoch zugleich den Bezug zu überfachlichen Kompetenzen;
- sind Maßstab für die Leistungsbewertung der Schüler (vgl. 1.6 Leistungsermittlung und -bewertung);
- bieten den Lehrern Orientierung und setzen Maßstäbe für die Planung und Durchführung eines Unterrichts, der jedem Schüler die individuell bestmögliche Förderung eröffnet;
- unterstützen Lehrer und Lehrerteams bei der Planung ihres Unterrichts.

1.4 INHALTSKONTEXTE

Die Orientierung am Kompetenzstrukturmodell ermöglicht, fachliche Inhalte sinnvoll zu bündeln und auf das Wesentliche zu komprimieren, wodurch verstärkt fachübergreifendes und fächerverbindendes Unterrichten möglich wird.

Inhalte sind kein Selbstzweck; vielmehr geht es darum, dass sie den Schülern ermöglichen, das Wesentliche des Fachs zu erfassen, es begrifflich zu benennen und adäquat zu strukturieren. Sie widerspiegeln wesentliche Problemstellungen, Methoden und Denkweisen der Fächer und Fachbereiche. Insbesondere in der dritten Stufe folgt die Auswahl und Strukturierung den Anforderungen künftiger Studierfähigkeit.

Alle Inhaltskontexte in der rechten Spalte dienen dem Kompetenzerwerb des Schülers. Sie sind nicht als Auflistung zu verstehen, die Punkt für Punkt abzuarbeiten ist. Bei der konkreten Unterrichtsplanung und -gestaltung dürfen bzw. sollen Lehrer innerhalb der aufgeführten Inhaltskontexte pädagogisch begründete Schwerpunkte setzen. Diese können von Jahr zu Jahr durchaus unterschiedlich gesetzt werden (vgl. Kapitel 5).

1.5 LERNEN UND LEHREN

Ein klar strukturierter Unterricht, eine hohe Klassenführungskompetenz, eine gezielte Methodenvielfalt, eine konsequente Schülermotivierung, eine gute Lernklimagegestaltung und eine effiziente Zeitnutzung sind wichtige Voraussetzungen zur Förderung des eigenverantwortlichen und selbstständigen Lernens im Unterricht. Guter Unterricht gelingt nicht ohne die angemessene Einbeziehung der Schüler. Mitentscheidung, z.B. in Planungsprozessen, Mitverantwortung, u.a. für gemeinsam gewählte methodische Wege, Mitgestaltung, z.B.

durch eigenständige Schülerbeiträge, sind sowohl für die Optimierung des Lernens als auch für die Persönlichkeitsbildung der Kinder und Jugendlichen unerlässlich.

Kompetenzorientierter Unterricht bedeutet: An die Stelle einer „Vermittlung von Stoff“ durch den Lehrer rückt verstärkt die Gestaltung von Lernumgebungen, die den Schülern ermöglicht, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Die aktive, zunehmend selbstständige und eigenverantwortliche Tätigkeit der Schüler bestimmt die Planung und Durchführung des Unterrichts. Fähigkeiten wie das Organisieren und Steuern der eigenen Lerntätigkeit entwickeln sich aber nicht im Selbstlauf, sondern erfordern eine professionelle Beratung und Begleitung durch den Lehrer.

Neues Lern-
verständnis

Lernen ist ein persönlicher und konstruktiver Vorgang. Um Schülern optimale Lernchancen zu bieten und zugleich den fachlichen, institutionellen und gesellschaftlichen Ansprüchen gerecht zu werden, bedarf es eines breiten Spektrums an schul- und unterrichtsorganisatorischen sowie methodisch-didaktischen Entscheidungen. Dabei sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schüler zu berücksichtigen, indem verschiedene Maßnahmen zur Differenzierung des Unterrichts eingesetzt werden, z.B. bei der Auswahl der Themen und Inhalte, bei der Wahl der Lernformen und Unterrichtsmaterialien, im Angebot von Lernaufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrads, in Art und Umfang der jeweiligen Übungen, im Abstraktionsgrad der Arbeitsmaterialien usw.

Kompetenzorientierter Unterricht schafft eine Balance zwischen Fördern und Fordern, indem er, vom individuellen Lernstand ausgehend, die Lernfortschritte der Schüler ins Zentrum rückt und dazu gestufte Ziele setzt, die die Jugendlichen herausfordern, ohne sie dabei resignieren zu lassen.

Balance
zwischen Fördern
und Fordern

Kompetenzorientierter Unterricht zeichnet sich unter anderem durch folgende Qualitätsmerkmale aus:

- Zunehmend selbstorganisiertes und selbstverantwortliches Lernen und Arbeiten am eigenen Lernerfolg bestimmt verstärkt die Unterrichtsarbeit. Dies schließt nicht aus, dass in einzelnen Phasen des Unterrichts durch frontale Unterrichtsformen eine rationale Darbietung/Erarbeitung angestrebt wird bzw. dass eine ergebnisorientierte Unterrichtsführung durch den Lehrer erfolgt. Selbstständiges Lernen im Team und in Einzelarbeit muss jedoch zunehmend an Raum gewinnen.
- Die Tätigkeit der Lernenden rückt in den Vordergrund. Über eigenes Tun können die Schüler Lernfortschritte in ihrer individuellen Kompetenzentwicklung erreichen.
- Kompetenzorientierter Unterricht fordert, mit Blick auf die Unterrichtsgestaltung, eine aktivierende Tätigkeits- und Aufgabenkultur. Bei der Planung und Auswahl von Aufgaben kommt es darauf an, unterschiedliche qualitative Niveaus der Anforderungen zu berücksichtigen und zusammenzuführen, z.B. zur direkten Reproduktion von grundlegendem Wissen bzw. Verfahren, zur eigenständigen Verknüpfung und zur transferierenden Anwendung von Kenntnissen und Fähigkeiten in neuen inhaltlichen Zusammenhängen, zur eigenständigen, kritisch reflektierenden Bearbeitung komplexer Fragestellungen und Problemlösungen, die begründete Interpretationen bzw. Wertungen einschließen.
- Individuelle Erfahrungen und persönliche Interessen der Schüler werden bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt. Die Schüler werden an der Planung und Gestaltung der Lernprozesse in angemessener Form beteiligt. Diese Vorgehensweise fördert die Motivation der Schüler ebenso wie die Verantwortung für das eigene Lernen und die eigene Kompetenzentwicklung.

Individuelle
Förderung

Aktivierende
Lerntätigkeit

Tätigkeits- und
Aufgabenkultur

Motivation

- Lernen schließt individuelle Fehler, Irrtümer und Umwege ein. Sie geben dem Lehrer Informationen über inhaltliche und methodische Schwierigkeiten im Lernprozess. Fehler und Umwege sollen deshalb keinesfalls als ausschließlich negativ gewertet werden. Wenn sie konstruktiv genutzt werden, z.B. für differenzierte Lernangebote, dann fördern sie in entscheidendem Maße den weiteren Lernprozess und sind eine Chance für weitere Lernfortschritte. Der produktive Umgang mit Fehlern setzt „Diagnosefähigkeit“ der Lehrer und kreative Ideen zur Förderung voraus.
- Kumulatives Lernen setzt Lerninhalte in sinnstiftende Zusammenhänge und knüpft an bereits vorhandene Kompetenzen der Schüler an. Daher steht kumulatives Lernen im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Es ermöglicht den Schülern eine progressive Kompetenzentwicklung und ein immer tieferes fachliches Verständnis wesentlicher Zusammenhänge. Vertikale und horizontale Kontinuität in der Festlegung der Unterrichtsziele fördert verstärkt kumulatives Lernen.
- Im Unterrichtsgeschehen werden kognitiv-systematisches und situiert-lebenspraktisches Lernen verknüpft, da beide Strategien für die Kompetenzentwicklung unentbehrlich sind. Dies erfordert vom Lehrer den Einsatz eines großen und vielseitigen Methodenrepertoires. Das kognitiv-systematische Lernen dient vor allem der Sicherung einer ausbaufähigen Verständnisgrundlage sowie dem wissenschaftsorientierten Aufbau von Kenntnissen und Fähigkeiten. Das situiert-lebenspraktische Lernen unterstützt insbesondere die Anwendung und Erweiterung der Kompetenzen in lebensweltbezogenen inhaltlichen Zusammenhängen.
- Fachübergreifende und fächerverbindende Unterrichtsformen fördern den Kompetenzzuwachs.
 - **Fachunterricht** ist zumeist ein Abbild des disziplinaren Denkens und ermöglicht dem Schüler, fachspezifische Kompetenzen zu entwickeln. Nach wie vor bleibt wichtig, dass Schüler fachbezogene Begriffe, Theorien, Konzepte, Methoden usw. kennenlernen und in der Lage sind, diese in Transfersituationen aktiv zu gebrauchen.
 - Im **fachübergreifenden Unterricht** werden von einem Unterrichtsfach aus weitere Blickweisen auf ein zu bearbeitendes Thema eröffnet. Diese sind auf Inhalte, Fragestellungen und Verhaltensweisen gerichtet, die über die Grenzen des jeweiligen Fachs hinausgehen. Fachübergreifendes Arbeiten liegt in der Verantwortung des einzelnen Fachlehrers.
 - Im **fächerverbindenden Unterricht** steht ein Unterrichtsthema im Mittelpunkt, das im Rahmen zweier oder mehrerer Fächer in seiner Mehrperspektivität erfasst werden kann. Dieses Thema wird unter der Anwendung von Fragestellungen, Verfahrensweisen und Ergebnissen/ Einsichten verschiedener Fächer bearbeitet. Inhaltliche und organisatorische Koordinierung sind durch die selbstorganisierte Zusammenarbeit der Fachlehrer zu leisten. Der fächerverbindende Unterricht trägt hinsichtlich des Wissenserwerbs, der Kompetenzentwicklung und der Werteorientierung in besonderem Maße zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler bei. Auf solche wesentlichen Zusammenhänge wird im Rahmenplan mittels Querverweisen in Form von „↑Fach“ hingewiesen.
- Die Entwicklung gemeinsamer konsensfähiger Unterrichtskonzepte, Strategien und Bewertungsmaßstäbe erfordert eine verstärkte, intensive Zusammenarbeit zwischen Fachlehrern bzw. Lehrern derselben Stufe. In bestimmten Bereichen ist sogar die Gesamtheit des Lehrerkollegiums gefordert. Die gemeinsame Verantwortung für Ergebnisse wie für Prozesse nimmt zu. Grundlegende Abstimmungen, Festlegungen und Schwerpunkte für die Unterrichtsarbeit, an die sich alle Lehrer halten sollen, werden im schulinternen Curriculum im Bezug zum Schulprojekt festgehalten. Schulinternes Curriculum und Schulprojekt dienen in erster Linie der Qualitätssicherung. Ein gutes schulinternes Curriculum schafft mehr Planungssicherheit für alle Beteiligten und erleichtert bzw. verkürzt die eigene Planungstätigkeit, lässt jedem Lehrer aber einen

ausreichenden pädagogischen Freiraum für die didaktisch-methodische Gestaltung des eigenen Unterrichts.

- Ein kompetenzorientierter Unterricht erfordert angepasste organisatorische Rahmenbedingungen. Eine starre Einteilung des Stundenrasters in Einzelstunden und die Dominanz von lehrerzentriertem Unterricht – besonders in der Reduzierung des Unterrichtsgeschehens auf Frage-Antwort-Situationen – werden den heutigen Anforderungen nicht gerecht. Schulträger und Einzelschulen können spezifische organisatorische Lösungen, die ein effizientes und erfolgreiches Lernen ermöglichen, entwickeln.
- Der kompetenzorientierte Unterricht befähigt die Schüler bei der Organisation des eigenen Lern- und Arbeitsprozesses zur effektiven Nutzung der für eine Wissensgesellschaft charakteristischen Medienvielfalt (insbesondere auch des Internets), aber auch zu deren kritischer Reflexion.
- Wichtig ist und bleibt das Schaffen und Aufrechterhalten förderlicher sozialer Beziehungen sowohl zwischen Lehrern und Schülern als auch zwischen den Schülern selber. Dies ist eine entscheidende Voraussetzung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie für das Wohlbefinden und die Zufriedenheit aller an der Schule wirkenden Akteure. Sie ist wichtig für hohe individuelle wie kooperative Leistungen. Das Lernen fällt meist dort leichter, wo gute soziale Beziehungen ausgeprägt sind und wo Beratung und gegenseitige Hilfe stattfinden. Eine gute Arbeits- und Unterrichtsatmosphäre ermöglicht zudem, offen und ehrlich mit den Schülern über Lebensprobleme zu diskutieren.

Organisations-
rahmen des
Unterrichts

Positive
Arbeitsatmosphäre

1.6 LEISTUNGSERMITTLUNG UND -BEWERTUNG

Schüler müssen in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen optimal gefördert werden. Diese Förderung umfasst auch eine auf den kompetenzorientierten Unterricht abgestimmte Leistungsermittlung und -bewertung, die sich an den in den Rahmenplänen formulierten Kompetenzerwartungen (Kap. 3.2) und Bezügen zu den Kompetenzerwartungen (Kap. 5) orientiert. Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Eine besondere Aufgabe der Sekundarschule erwächst daraus, dass die Schüler nicht nur weiter das „Lernen“ lernen, sondern gleichfalls das „Leisten“. Sie sollen also lernen, unterschiedliche anforderungsbezogene Leistungsprüfungen erfolgreich zu bewältigen. Bei der Vorbereitung auf Leistungsnachweise sind Aufgabeninhalte sowie Formen und Dauer so auszugestalten, dass die Schüler motiviert werden, zu zeigen, auf welchen Niveaus sie über die Kompetenzen der einzelnen Bereiche verfügen können.

EINE KOMPETENZORIENTIERTE LEISTUNGSERMITTLUNG UND -BEWERTUNG BERÜCKSICHTIGT FOLGENDE ASPEKTE:

- Schüler und Erziehungsberechtigte erhalten Einsicht in das vom Lehrerkollegium entwickelte Bewertungskonzept. Dadurch werden die Kriterien der Leistungsermittlung und -bewertung transparent.
- Bewertungskriterien werden kollegial erarbeitet und im Vorfeld der Leistungserhebung mitgeteilt.
- Nicht nur die individuelle, sondern auch die gemeinsam im Rahmen einer Gruppenarbeit vollbrachte Leistung der Schüler gehört zum „Normalfall“ des kompetenzorientierten Unterrichts. Es stehen allerdings verschiedene Kompetenzbereiche im Zentrum.
- „Fremdeinschätzung“ – etwa durch externe Vergleiche, Lehrer oder Mitschüler – ist durch die zunehmende Entwicklung von Selbsteinschätzung und Mit-

Transparenz
für Schüler und
Erziehungsberechtigte

Kollegiale
Absprachen

beurteilung durch die Schüler zu ergänzen. Generell ist für die Unterrichtsarbeit zu berücksichtigen, dass Schüler in die Einschätzung von Leistungen und ihrer Bewertung einbezogen werden.

- Für einen professionellen Umgang mit Leistungen ist „Vergleichbarkeit“ wichtig, die auch in der Schule z.B. durch Vergleichsarbeiten und Wettbewerbe, durch Erst- und Zweitkorrektur, durch einen offenen Austausch über die Erwartungsbilder und Bewertungsmaßstäbe sowie über Musteraufgaben angestrebt werden kann.
- Eine kompetenzorientierte Leistungsermittlung und -bewertung ist so anzulegen, dass Schüler über ihre Lernfortschritte und den Stand ihrer individuellen Kompetenzentwicklung informiert sind. Eine solche Leistungsermittlung und -bewertung macht den Schülern auch die Notwendigkeit weiterer Lernanstrengungen bewusst. Den Schülern wird ein realistisches Bild ihres Leistungsstands und ihres Leistungsvermögens aufgezeigt.

Unterstützende und ermutigende Leistungsermittlungen und -bewertungen sind wichtige Voraussetzungen zum Erhalt und zur Förderung der Leistungsbereitschaft der Schüler. Dies gilt besonders für Schüler mit Lernschwierigkeiten. Das Ziel besteht darin, die Lernmotivation der Schüler aufrechtzuerhalten und zu steigern.

1.7 STRUKTUR DER RAHMENPLÄNE

Alle Rahmenpläne für die zweite und dritte Stufe der Sekundarschule sind nach einem einheitlichen Schema strukturiert:

Kapitel 1 „Grundsätze eines kompetenzorientierten Unterrichts“ stellt die Prinzipien der allen Rahmenplänen zugrunde liegenden Kompetenzorientierung dar.

In **Kapitel 2** wird **„Der Beitrag des Fachs“** zur fachbezogenen und überfachlichen Kompetenzentwicklung dargestellt. Hier sind zudem die fachbezogenen Kompetenzbereiche und Kernkompetenzen festgehalten.

Das **Kapitel 3 „Eingangsvoraussetzungen und abschlussorientierte Kompetenzerwartungen“** beginnt in 3.1 mit der Darstellung der Eingangsvoraussetzungen. Sie beruhen auf den bereits in Kraft gesetzten Kompetenzerwartungen der Rahmenpläne für die Primarschule und die erste Stufe der Sekundarschule. Im Anschluss daran erfolgt in 3.2 die konzentrierte Darstellung der Kompetenzerwartungen zum Ende ihrer Sekundarschulzeit. Sie beziehen sich auf die Schüler und die von ihnen zu erwartenden Leistungen und benennen die zu erreichenden Lernergebnisse.

In **Kapitel 4** folgen **„Empfehlungen für die Qualität der Unterrichtsgestaltung“**. Hierbei handelt es sich um Hinweise und Vorschläge, die heutzutage zu den anerkannten Qualitätsansprüchen eines kompetenzorientierten Unterrichts gehören.

Das **Kapitel 5 „Bezug zu den Kompetenzerwartungen und Inhaltskontexte“** führt schließlich Zwischenziele auf, die wichtige Bezugspunkte für die Kompetenzentwicklung darstellen.

2 DER BEITRAG DES FACHS GESCHICHTE ZUR KOMPETENZENTWICKLUNG

Zeit, Zeitabläufe und Vergangenes

Zum Erwachsenwerden gehört, mit der Geschichtlichkeit und kulturellen Geprägtheit von Mensch und Welt umzugehen und die Möglichkeiten historischer Orientierung zu nutzen. Dabei geht es nicht zuletzt darum, sich durch das Einbeziehen von „Gewordensein“ und (Weiter-)Entwicklung in der Gegenwart besser zurechtzufinden und die Zukunft verantwortungsbewusst zu planen. Diesen Orientierungsprozess durch die Förderung historischer Kompetenzen zu unterstützen und zur Entwicklung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins beizutragen, ist das primäre Ziel des Geschichtsunterrichts.

Der Geschichtsunterricht erschöpft sich aber nicht darin, den Schülern Hintergründe bedeutender Weichenstellungen zu vermitteln. Vielmehr lernen sie, die im Unterricht thematisierten Begebenheiten und Gegebenheiten aus der Vergangenheit in ihre historischen Kontexte einzuordnen und sich so Epochenspezifika zu erschließen. Dabei werden die Jugendlichen zunehmend mit Methoden und Wegen der Erkenntnisgewinnung vertraut. Indem den Schülern der Konstruktcharakter von Geschichte bewusst wird, ergibt sich als selbstverständliche, das eigene Leben bereichernde Konsequenz, Kompetenzen zu einem kritischen Umgang mit Vergangenheit und Geschichte zu entwickeln; einem Umgang, der den Menschen sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart und Zukunft gerecht wird.

Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht ist also keineswegs auf das Auswendiglernen von Daten und Fakten zu reduzieren. Das an ausgewählten Inhalten erworbene Wissen wird vielmehr so strukturiert und angeeignet, dass es den Schülern ermöglicht, historische Entwicklungen sowie Veränderungen in der Vergangenheit zu erfassen. Dabei werden Vergleiche mit vorangehenden bzw. späteren Entwicklungen gezogen, vergangenheitsbezogene Deutungsmuster und zukunftsorientierte Sinnbildungen erkannt und diskutiert. Die Schüler setzen sich mit vorliegenden Geschichtsdarstellungen kritisch auseinander und schaffen, zunehmend selbstständig, historische Narrationen.

Die Kompetenzbereiche im Fach Geschichte sind:

KOMPETENZBEREICHE	KERNKOMPETENZEN
Historische Fragekompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ■ Fragen an die Vergangenheit stellen können, um historische Kontexte zu erschließen, Orientierungsbedürfnisse zu erfüllen, Interessen nachzugehen; ■ Fragestellungen erkennen können, die vorliegenden Geschichtsdarstellungen zugrunde liegen (in den Medien und anderen Feldern der Geschichtskultur, in der Geschichtswissenschaft, im Geschichtsunterricht).
Historische Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ■ historisch-kritische Methoden für den Umgang mit Quellen kennen und für die Re-Konstruktion von Vergangenem nutzen können; ■ Methoden für die De-Konstruktion historischer Narrationen kennen und nutzen, um Geschichtsdarstellungen in ihrem Konstruktcharakter zu erschließen.
Historische Orientierungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ■ historische Erkenntnis zur besseren Orientierung in Gegenwart und Zukunft nutzen können (historisches Welt-, Fremd- und Selbstverstehen); ■ Handlungsdispositionen für das Agieren in variablen Situationen historisch fundieren können; ■ das eigene Geschichtsbewusstsein re-organisieren können.

Historische Sachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ■ über themenbezogene, verfahrensbezogene, theoriebezogene Fachbegriffe und Konzepte verfügen lernen, um wichtige Ereignisse, Entwicklungen, Strukturen und Prozesse beschreiben, deren Ursachen und Auswirkungen benennen und deren Orientierungspotenzial nutzen zu können; ■ durch kategoriale Strukturierung historische Entwicklungen und Veränderungen in systematische Zusammenhänge bringen zu können.
Historische Kommunikationskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ■ sich im Gespräch mit anderen über historisch relevante Sachverhalte fachgerecht austauschen und sich kritisch damit auseinandersetzen können; ■ historische Sachverhalte fach-, adressaten- und mediengerecht präsentieren zu können.

Das dem Rahmenplan zugrunde liegende Kompetenzmodell orientiert sich an der aktuellen geschichtsdidaktischen Forschung, die Geschichtsbewusstsein und historisches Denken in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellt. Es werden fünf Kompetenzbereiche definiert, über die historisch Denkende in immer bewussterer Weise verfügen sollen.

Über alle Schulstufen hinweg ist der Aufbau eines **reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins das Ziel**. Generell stellt Geschichtsbewusstsein einen inneren Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung her. Wer diesen Zusammenhang **reflektiert** herstellen kann, wird sich zugleich des Konstruktcharakters von Geschichte bewusst: Die Quellenlage ist immer lückenhaft; die Fragestellungen an die Vergangenheit sind mitbedingt durch die Gegenwart des Fragestellers; der Forschungsstand verändert sich und ist zeit- bzw. kulturabhängig; die Forschungsmethoden werden immer weiter ausdifferenziert. Durch methodisch reguliertes historisches Denken lernen die Schüler, über Begriffe, Konzepte, Strukturen, Verfahrensweisen und Theorien so zu verfügen, dass sie zu historischer Orientierung befähigt werden.

Dies setzt die Einsicht voraus, dass in Geschichte(n) sowohl kollektiv als auch individuell Sinn gebildet wird. In Prozessen der **(Selbst-)Reflexion** erkennen die Schüler nach und nach, dass die Fragen an die Vergangenheit durch persönliche und kollektive Erfahrungen mitbedingt sind und dass Geschichte somit immer existenziell verwurzelt ist. Geschichtsdarstellungen sind deshalb immer auch von der Gegenwart, in der bzw. für die sie erarbeitet wurden, geprägt.

Geschichtsbewusstsein hat neben der kollektiven stets auch eine personale Dimension. Für die Ausprägung des individuellen Geschichtsbewusstseins spielt die eigene Wahrnehmung eine wichtige Rolle, die z.B. von sozialer Herkunft, persönlichen Interessen und der Ausprägung politischer Bildung abhängig ist. **Selbstreflexiv** ist der Umgang mit Vergangenheit und Geschichte dann, wenn die Schüler sich der Prägungen bewusst werden oder wenn sie bereit und fähig sind, ihr eigenes Geschichtsbewusstsein einer Überprüfung zu unterziehen und es gegebenenfalls zu modifizieren.

Das Interesse der Schüler an geschichtlichen Fragestellungen soll im Unterricht genutzt und weiterentwickelt werden. Dabei kann **historisches Denken** und Arbeiten auf vielfältige Weise gefördert werden. Dies geschieht immer an ausgewählten historischen Themen. Dabei werden beispielhaft Bedingungen menschlichen Handelns, Denkens und Fühlens in ausgewählten Epochen re-konstruiert, ausgewählte Geschichtsdarstellungen de-konstruiert und in ihrer Struktur erfasst. Zudem wird herausgearbeitet, welchen Beitrag die Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte zur eigenen Orientierung leistet.

Zugrunde liegt die Differenzierung von Vergangenheit und Geschichte: Die Vergangenheit ist unwiderruflich vorbei. Das, was wir im Nachhinein rekonstruierend über die Vergangenheit in die Erinnerung rufen, nennen wir „Geschichte“. Dabei handelt es sich um ein gedankliches

Reflektiertes und selbstreflexives Geschichtsbewusstsein

Historisches Denken

Fachbezogene Kompetenzen

Konstrukt, das notwendigerweise in einer historischen Narration dargestellt werden muss; als wissenschaftliche Darstellung, als historische Ausstellung, als Dokumentar- oder Spielfilm, als Zeitzeugenerzählung, als Hypertext im Internet etc.

Aufgrund eines Orientierungsbedürfnisses, eines Interesses, oder weil im Bildungsgang junger Bürger die Verantwortlichen Geschichte als bedeutsam für deren Bildungsprozess ansehen, erfolgt eine Hinwendung zur Vergangenheit. Diese bündelt sich in einer Fragestellung, die auf bestimmte Schwerpunkte fokussiert. Die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, mit historischen Fragen umzugehen, werden als „historische Fragekompetenz“ bezeichnet.

Historische Fragekompetenz

In der Primarschule und der 1. Stufe der Sekundarschule lernen die Schüler, Fragestellungen zu verstehen, die der Lehrer für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht formuliert hat. Zudem beginnen sie damit, erste eigene Fragen an die Vergangenheit zu stellen. In der 2. und 3. Stufe der Sekundarschule liegt der Fokus darauf, die Rolle der historischen Fragestellung für die Re-Konstruktion der Vergangenheit und für historische Orientierung zu erfassen und schließlich ein vertieftes Verständnis des Konstruktcharakters der Geschichte zu entwickeln. Der Weg führt also von der Formulierung punktueller Fragen über die zunehmend selbstständige Entwicklung von Fragestellungen hin zum Nachdenken über die Rolle historischer Fragen.

Verstärkt kommt in der 2. und 3. Stufe hinzu, de-konstruierend jene Fragestellungen zu erschließen, die bestehenden historischen Narrationen (in der Geschichtskultur, der Geschichtswissenschaft, dem Geschichtsunterricht, im Privaten) zugrunde liegen. Die Schüler sollen z.B. zunehmend selbstständig erkennen, inwieweit die gewählten Fragestellungen der Sache angemessen sind, ob sie auf Vergangenes fokussieren oder Gegenwart und/oder Zukunft historisch erklären wollen, ob in der Fragestellung der Adressatenbezug gewahrt wird und die Medienspezifik Berücksichtigung findet.

Es geht auch darum zu klären, inwieweit in vorliegenden Darstellungen die eigenen Fragen bereits beantwortet worden sind bzw. wo und wie nachgefragt, hinterfragt, weitergefragt werden muss. Das Ziel ist, durch gezielte Vertiefung und Akzentuierung der Fragestellung die Welt, sich selbst sowie die anderen immer besser zu verstehen und historisch fundierte Zukunftsentscheidungen zu treffen.

Als Sonderform erlernen die Schüler der 2. und 3. Stufe, Fragestellungen für Gespräche mit Zeitzeugen und Experten zu entwickeln. Des Weiteren sollen sie lernen, kritisch auf einseitige Perspektiven zu reagieren, die sie z.B. in den Medien vorfinden.

Historische Methodenkompetenzen

Die historischen Methodenkompetenzen dienen der methodisch regulierten Suche nach Antworten. Das Ziel ihrer Weiterentwicklung ist, dass die Schüler nach Ende ihrer Schulzeit in der Lage sind, selbstständig plausible Antworten auf historische Fragen zu finden und zu formulieren.

Unter der Zielsetzung der Re-Konstruktion differenzieren die Schüler ihre Kompetenzen zur Arbeit mit Quellen (historisch-kritische Methode) und mit wissenschaftlicher/wissenschaftsnaher Literatur aus. Besonderes Gewicht wird in der 2. und 3. Stufe der Sekundarschule aber auf die Entwicklung der in der Primarschule und der 1. Stufe der Sekundarschule nur in Ansätzen beachteten De-Konstruktionskompetenz gelegt. Methoden der De-Konstruktion werden an Geschichtsdarstellungen im Film, in Hypertexten, aber auch in Schulbüchern, Zeitschriften des Edutainments und der Historiografie sowohl erlernt als auch angewandt und ausdifferenziert. Die Erschließung von Strukturen historischer Darstellungen und deren Beurteilung sind wichtig, weil bei der Beantwortung historischer Fragen bzw. bei der Überprüfung historischer Orientierungsangebote stets auf bereits geleistete Vorarbeiten anderer

zurückgegriffen wird. Mündige Bürger müssen deshalb zur eigenständigen Bewertung vorzufindender Narrationen fähig sein.

Aufbauend auf Kompetenzen zur Literaturrecherche wird in der 2. und 3. Stufe der Sekundarschule die Teilkompetenz „Heuristik“, also die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zum eigenständigen Recherchieren nach Quellen, aufgebaut. Dabei geht es vorrangig um editierte Quellen im Internet und in Buchform. Exemplarisch sollen die Schüler lernen, in Archiven nach nicht editierten Quellen zu recherchieren. Besonderes Augenmerk wird darauf gelegt, plausibel zu entscheiden, an welchen Stellen des Re- bzw. De-Konstruktionsprozesses es sinnvoll bzw. notwendig ist, mit Quellen zu arbeiten.

Ausdifferenziert werden die Kompetenzen zur inneren Quellenkritik, zur Quelleninterpretation und zur Darstellung und Diskussion der Ergebnisse: Unterstützt von methodischen Leitfäden, die zum Teil bereits in der Primarstufe und der 1. Stufe der Sekundarschule erarbeitet wurden, erschließen die Schüler die Aussagen von Quellen. In der 2. und 3. Stufe der Sekundarschule wird besonders darauf geachtet, dass Quellen unterschiedlicher Perspektiven zur Re-Konstruktion herangezogen werden. Unverzichtbar ist jeweils die Kontextualisierung, die begründete Interpretation, das Darstellen der Erkenntnisse in historischen Narrationen und die abschließende Diskussion der Ergebnisse. Der Lehrer fungiert dabei zunehmend als Moderator. Die Schüler lernen an spezifischen Quellengattungen der thematisierten Epochen, zunehmend eigenständig über ein Repertoire an historisch-kritischen Methoden zu verfügen. Die Sprachenkenntnisse der Schüler werden genutzt, indem auf unnötige Übersetzungen von Quellen verzichtet wird.

Ebenso gezielt wird die Kompetenz zur Arbeit mit Fachliteratur ausdifferenziert. Die Überlappung mit der Förderung historischer Sachkompetenz ist hier von Bedeutung. Die unterstützenden Leitfäden berücksichtigen zunehmend, dass auch Fachliteratur als abgeschlossene Narration in ihrer Struktur erfasst und in ihrer Triftigkeit beurteilt werden muss (= De-Konstruktion).

Sowohl in den Prozessen der Re- als auch der De-Konstruktion erschließt sich den Schülern in vertiefter Weise auch der Konstruktcharakter von Geschichte. Ihnen wird die Gebundenheit von Quellen und Darstellungen an jeweilige Autorenperspektiven verdeutlicht; sie setzen sich mit der Orientierungsfunktion von Geschichte auseinander und erkennen die Notwendigkeit von Triftigkeitsprüfungen. Absichten und Interessen müssen geklärt, hinterfragt und auf eigene Motive und Orientierungsbedürfnisse bezogen werden.

Historische Orientierungskompetenz

Es ist das Ziel der 2. und 3. Stufe der Sekundarschule, dass die Schüler sich in Theorie und Praxis mit historischen Orientierungsangeboten auseinandersetzen. Sie sollen erkennen und erproben, inwiefern Geschichte eine Orientierungshilfe für das eigene Leben bzw. Handeln sein kann. Dies kann nur dann gelingen, wenn der Geschichtsunterricht die Lebenswelt der Schüler berücksichtigt, den Schülern Zeit einräumt, Spuren aus der Vergangenheit nachzugehen, sich Erinnerungskulturen zu erschließen, sich mit geschichtspolitischen Intentionen auseinanderzusetzen und Historizität auf vielfältige Weise in die Auseinandersetzung mit sich, der Welt und den Mitmenschen einzubeziehen.

Dabei sollen sich die Schüler auch der Tatsache bewusst werden, dass historische Narrationen durchaus zur Manipulation bzw. für nicht triftige Orientierungsangebote eingesetzt werden können. Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht muss den Schülern Zeit einräumen, derartige Darstellungen zu durchschauen bzw. zu erfahren und zu erproben, dass der reflektierte und selbstreflexive Umgang mit Geschichte praktische Bedeutung für ein Leben als mündiger Bürger hat.

Ohne Selbstreflexion der Schüler kann die Bereitschaft, beispielsweise auch eigene Einstellungen, Voreingenommenheiten u.a. zu hinterfragen, nicht zu einem Teil der Persönlich-

keit werden. Ohne Empathie und „Fremdreflexion“ können kulturelle Prägungen der anderen nicht erkannt werden. In beiden Hinsichten gilt, dass die Auseinandersetzung mit Alterität und Identität auch auf der Metaebene erfolgen muss.

Historische Sachkompetenz

Die Schüler der 2. und 3. Stufe sollen nicht nur fähig sein, Prozesse des historischen Denkens und historische Orientierungsangebote methodengeleitet zu vollziehen. Vielmehr sollen sie über ein strukturiertes Wissen verfügen, das es ihnen erlaubt, historische Gegebenheiten und Begebenheiten zu beschreiben, kategorial zu erschließen, zu kontextualisieren und in unterschiedlichen Hinsichten zu strukturieren.

Historische Sachkompetenz darf nicht mit Wissen gleichgesetzt werden. Es geht vielmehr um das Verfügen über Wissen; also um die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, Entwicklungen und Veränderungen mit historischen Begriffen und Konzepten zu erfassen und zu beschreiben. Neben der inhaltsbezogenen Dimension umfasst historische Sachkompetenz auch die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, Verfahrensweisen, Theorien und Orientierungskonzepte begrifflich zu fassen.

Dazu kommt die Kompetenz, Entwicklungen und Veränderungen, den Zusammenhang zwischen Vergangenheitsdeutung, Gegenwartserfahrung und Zukunftserwartung zu strukturieren. Die Art der Fragestellungen und die Auswahl der Methoden werden in diesem Vorgang reflektiert und in die Reorganisation des Geschichtsbewusstseins einbezogen. Die Schüler der 2. und 3. Stufe der Sekundarschule sollen zur Einsicht geführt werden, dass Strukturierungen Werkzeug- und Modellcharakter haben, dass sie mehr oder weniger plausibel sein können und dass sie veränderlich sind.

Die Einzelkompetenzen werden an historischen Inhalten entwickelt. Letztere sind weder Selbstzweck noch beliebig austauschbar. Sie werden so gewählt, dass sie exemplarisch für etwas stehen, das als wesentliches Merkmal von Vergangenheit und Geschichte gilt. Es handelt sich dabei in der Regel um Konventionen, die keine überzeitliche Gültigkeit haben können, sondern stets aufs Neue diskutiert und verhandelt werden müssen („Jede Zeit schreibt ihre Geschichte neu.“). Dennoch ist es sinnvoll, dass die Schüler lernen, über die in ihrer Gesellschaft vereinbarten und allgemein akzeptierten Konventionen zu verfügen. Deren Funktionalität und Veränderbarkeit sollte von Beginn an in die Diskussion einfließen. Den Schülern der 2. und 3. Stufe der Sekundarschule muss bewusst sein, dass inhaltliche Auswahlentscheidungen getroffen wurden, die einer Begründung bedürfen, weil sie weder unumstritten noch objektiv sind.

Für die Primarschule und die 1. Stufe der Sekundarschule folgte die Auswahl der Inhalte der Chronologie. In der Fokussierung auf die Vergangenheit wurden zwei Durchgänge festgelegt, die eine politik- und gesellschaftsgeschichtlich strukturierte Auseinandersetzung mit Ereignissen und Entwicklungen ins Zentrum rücken und ein vom 19. und 20. Jahrhundert geprägtes Epochenbild mit handelnden Persönlichkeiten, Schlüsselereignissen und -daten ergeben. Gegenwarts- und Zukunftsbezüge müssen noch nicht verpflichtend thematisiert werden. Die Rahmenpläne bieten dafür aber zahlreiche Anhaltspunkte.

Ebenso wenig verpflichtend, aber möglich sind die kritische Reflexion von Deutungs- und Sinnbildungsmustern, die Einführung von Methoden der De-Konstruktion sowie die eigenständige Entwicklung von Fragestellungen.

Für die 2. und 3. Stufe der Sekundarschule wurde eine andere Vorgehensweise gefunden: Die Auswahl der Inhalte beruht auf dem Leitgedanken „Grenzen und Freiheiten“. Damit wird u.a. das Alter der Schüler und ihr Streben nach Selbstfindung berücksichtigt; Gegenwarts- und Zukunftsbezüge werden somit erleichtert. Grenzen und Freiheiten werden auf die Großepochen Alte und Mittelalterliche Geschichte, Frühe Neuzeit, 19. und 20./21. Jahrhun-

dert bezogen. Die gewählten Beispiele rücken – neben Politik und Gesellschaft – bewusst auch andere Kategorien ins Zentrum, die Entwicklungen und Veränderungen beeinflussen: Wirtschaft, Mentalität, Religion, Kommunikation und vor allem Raum und Zeit. Das Gebiet des heutigen Belgiens wird in den unterschiedlichen Bezügen thematisiert, die den Raum zu unterschiedlichen Zeiten prägen.

Die gewählten Schwerpunktthemen unterstützen nicht nur die Entwicklung von inhaltsbezogenen, sondern auch von verfahrens- oder theoriebezogenen Sachkompetenzen. Durch die Auseinandersetzung mit historisch relevanten Sachverhalten, mit Deutungs- und Sinnbildungsmustern wird zugleich der Aufbau von historischer Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz unterstützt. Durch individuell angelegte Lernprozesse werden die Schüler optimal gefördert. Dies geschieht mit dem Ziel, das Geschichtsbewusstsein jedes einzelnen Jugendlichen bestmöglich zu erweitern.

Eingeleitet werden die epochenbezogenen Blöcke durch eine auf die Erhebung des Lernstandes ausgerichtete Hinführung, die den Anschluss an Primarschule und die 1. Stufe der Sekundarschule herstellt. Abgeschlossen werden die Einheiten durch die Betrachtung zentraler Epochensignaturen sowie die Bewusstmachung ihrer Abhängigkeit von Forschungsfragen und Gegenwartsproblemen.

Im historischen Denken werden zugleich immer auch überfachliche Kompetenzen aktiviert, wie zum Beispiel die Lesekompetenz, überfachliche Methodenkompetenzen wie Recherchekompetenz oder die Kompetenz, Arbeitsergebnisse gebunden an unterschiedliche Medien zu präsentieren.

Seinen Beitrag zur Entwicklung sozialer Kompetenzen leistet der Geschichtsunterricht nicht nur, wenn es gelingt, etwa durch Gruppen- und Projektarbeit die Fähigkeit zu entwickeln, im Team gemeinsam Aufgaben und geschichtliche Themen zu bearbeiten. Weil Historizität ein Wesensmerkmal des Menschen ist, hilft die Auseinandersetzung mit Gewordensein und Werden, sich selbst und den anderen besser zu verstehen. Empathie, Toleranz, Fremdverstehen, Konfliktüberwindung usw. können dadurch ebenso unterstützt werden wie eine mündige Mitbestimmung und Mitgestaltung der Gesellschaft.

Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht befähigt die Schüler zunehmend zu eigenen Sach- und Werturteilen und unterstützt sie auf ihrem Weg zu einem eigenen Geschichtsbewusstsein, weil dabei viel Wert auf das eigene Begründen sowie auf das Einbeziehen persönlicher Motive, Interessen und Gefühle gelegt wird. Und da der Geschichtsunterricht Gelegenheit bietet, unterschiedliche Rollen und Perspektiven einzunehmen und sich in diese einzufühlen, lernen die Schüler, ihre eigenen Wertvorstellungen und Interessen zu erkennen bzw. zu entwickeln sowie zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zu unterscheiden. Dadurch kann der Geschichtsunterricht einen besonderen Beitrag zur Entwicklung der personalen Kompetenzen leisten.

Soziale
Kompetenzen

Personale
Kompetenzen

3.1 EINGANGSVORAUSSETZUNGEN

Die Eingangsvoraussetzungen veranschaulichen den Stand der Kompetenzentwicklung, den die Schüler zu Beginn der zweiten Stufe des allgemeinbildenden und technischen Übergangsunterrichts in der Regelsekundarschule erreicht haben sollten. Sie fußen auf den Kompetenzerwartungen für das Ende des 2. Sekundarschuljahrs.

Die Formulierungen der Kompetenzerwartungen für das Ende des 2. Sekundarschuljahres sind aus dem Rahmenplan Geschichte vom Dezember 2008 nicht wortwörtlich übernommen worden. Um den Lehrern die Progression in der Kompetenzentwicklung nachvollziehbar zu machen, wurden diese Kompetenzerwartungen umstrukturiert und gebündelt. Eine inhaltliche Veränderung hat dadurch nicht stattgefunden.

Am Ende des 2. Sekundarschuljahres erkennen die Schüler charakteristische Ereignisse, Personen und Daten aus den großen Geschichtsepochen und erfassen deren Grundmerkmale. Sie beziehen sich dabei auf den europäischen Raum, insbesondere auch auf den eigenen Nahraum. Die Leitkategorie für die Beschäftigung mit vergangenen Entwicklungen und Veränderungen ist jeweils die Gesellschaft, wobei Politik, Religion, Wirtschaft und Kultur ebenfalls berücksichtigt werden.

In Grundzügen lernen die Schüler, mit Quellen und Geschichtsdarstellungen umzugehen. Sie werden darauf aufmerksam, dass Geschichte Orientierungsmöglichkeiten für Gegenwart und Zukunft eröffnet und dass die Fragestellungen, mit denen Vergangenes erschlossen wird, darüber entscheiden, was thematisiert wird bzw. letztlich unbeleuchtet bleibt.

Die Schüler ...

HISTORISCHE FRAGEKOMPETENZEN

- erfahren und verstehen, warum in ihrem Geschichtsunterricht die jeweiligen Fragestellungen verfolgt werden;
- formulieren, unter Bezug auf ihre Gegenwart, eigene Fragen an die Vergangenheit;
- erschließen für ausgewählte Beispiele aus der Geschichtskultur und dem Geschichtsunterricht, welche Fragestellungen hinter der präsentierten Darstellung stehen.

HISTORISCHE METHODENKOMPETENZEN

Historisch-kritische Methoden in ihren Grundzügen erkennen

- stellen zunehmend selbstständig Hypothesen und Vermutungen auf;
- entwickeln eigene Deutungen von Vergangenem bzw. eigene Sinnbildungen für Gegenwart und Zukunft und überprüfen deren Haltbarkeit (Triftigkeit).

Re-Konstruktionskompetenz entwickeln: mit Quellen arbeiten

- lernen an ausgewählten Beispielen, Quellen – gestützt auf methodische Leitfäden – zu erschließen;
- beginnen, verschiedene Quellengattungen zu unterscheiden und sich kritisch mit ihrem Aussagewert auseinanderzusetzen;
- stellen die Ergebnisse ihrer Arbeit mit Quellen selbstständig dar und beurteilen, inwiefern die gestellte Frage damit beantwortet ist.

De-Konstruktionskompetenz entwickeln: den Konstruktcharakter von Geschichte erkennen

- begreifen, dass Geschichte erst durch die Entwicklung von Fragestellungen und die Auslegung von Überlieferungen aus der Vergangenheit entsteht;
- erläutern, dass dabei immer Spielräume bleiben müssen und Vergangenes nie vollständig erfasst werden kann;
- erkennen, dass Geschichtsdarstellungen deshalb notwendigerweise Perspektiven berücksichtigen, und lernen, mit der Multiperspektivität von Geschichte umzugehen;
- untersuchen ausgewählte Darstellungen aus der Geschichtskultur (Filme, Jubiläen, Reiseführer) und/oder dem Geschichtsunterricht auf ihre Perspektive hin und greifen dabei auf methodische Hilfen und Leitfäden zurück;
- erkennen, dass in der Geschichtskultur, aber auch in Geschichtsbüchern, Orientierungsangebote gemacht werden, die überprüft werden müssen.

HISTORISCHE ORIENTIERUNGSKOMPETENZEN

- nehmen das Handeln und Denken von Menschen in der Vergangenheit als abhängig von damaligen Wertvorstellungen, Rahmenbedingungen und Handlungsspielräumen wahr und arbeiten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur heutigen Zeit heraus;
- stellen Bezüge zwischen Vergangenheit und Gegenwart her, indem sie Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart finden und die historische Bedingtheit heutiger Phänomene erkennen;
- diskutieren an ausgewählten Beispielen, inwiefern der vergangene Fall für sie heute von Bedeutung ist (historische Orientierung);
- nehmen Stellung zu historischen Errungenschaften, die in die Gegenwart hinein nachwirken, und übernehmen, im Rahmen ihrer Möglichkeiten, Verantwortung, diese Errungenschaften zu bewahren und zeitgemäß weiterzuentwickeln.

KOMMUNIKATIONSKOMPETENZ

- stellen zunehmend selbstständig Lern- und Arbeitsergebnisse vor;
- verwenden die Fachsprache in ihren mündlichen und schriftlichen Äußerungen.

HISTORISCHE SACHKOMPETENZEN

- ordnen historische Ereignisse und Prozesse, wie z.B. die Krise der Kirche zu Beginn der Neuzeit, chronologisch und räumlich ein und erkennen hierbei wesentliche Zusammenhänge, die die einzelnen Epochen charakterisieren, also z.B. die Spaltung der Kirche und deren politische Auswirkungen;
- lernen, über zentrale Begriffe wie z.B. Hochkultur, Lehnswesen, Stadtrecht, Demokratie oder Industrialisierung zu verfügen; Begriffe also, die grundlegende Konzepte und Erscheinungen beschreiben;
- ordnen Wissens Elemente, die sie für einzelne Themen erwerben, z.B. menschliche Lebensgestaltungen, in größere Zusammenhänge und Strukturen ein, wie z.B. Auswirkungen des Naturraums auf menschliches Leben;
- beginnen, menschliches Tun und Handeln und die dafür relevanten Bedingungen insbesondere nach der Leitkategorie Gesellschaft zu ordnen, wobei auch die Kategorien Politik, Religion, Wirtschaft und Kultur mit einbezogen werden. Hierbei können sie die Entwicklung sozialer Ordnungen nachvollziehen und mithilfe von Fachbegriffen erfassen.

3.2 ABSCHLUSSORIENTIERTE KOMPETENZERWARTUNGEN

Am Ende ihrer Schulzeit sind die Schüler in der Lage, historische Denkprozesse, die sie im Unterricht an ausgewählten Themenschwerpunkten entwickelt haben, auf neue Situationen zu beziehen und möglichst selbstständig zu erweitern. Dabei greifen sie auf Kategorien und Begriffskonzepte sowie auf methodische Verfahrensweisen zurück, die sie erlernt haben. Zur Recherche können sie gedruckte und neue Medien, aber auch Lernorte wie Archive und Museen nutzen. Sie sind in der Lage, zunehmend selbstständig Deutungen und Sinnbildungen als solche zu erkennen und in ihrer Triftigkeit kriteriengestützt zu beurteilen.

ENDE DES 6. SEKUNDARSCHULJAHRES

Die Schüler ...

HISTORISCHE FRAGEKOMPETENZEN

- verfügen über Strategien und Konzepte, historische Themen durch eigene Fragestellungen zu erschließen;
- erkennen, inwiefern vorgegebene Fragestellungen ihre eigenen Orientierungsbedürfnisse bereits erfüllen, und modifizieren die Fragen ggf.;
- identifizieren mithilfe von Leitfäden Fragestellungen, die hinter geschichtskulturellen, geschichtspolitischen und wissenschaftlichen Narrationen stehen;
- erheben Informationen bei Gesprächen mit Zeitzeugen und Experten durch gezieltes Fragen, Nachfragen und Hinterfragen und werten diese dann kritisch aus.

HISTORISCHE METHODENKOMPETENZEN

Re-Konstruktionskompetenz und historisch-kritische Methoden

- entwickeln an ausgewählten Themen die Fähigkeit, möglichst eigenständig nach geeigneten Quellen zu recherchieren (im Internet, in Editionen in Buchform, in Archiven, Museen, historischen Stätten);
- analysieren Quellen zunehmend systematisch (innere und ggf. äußere Quellenkritik, Interpretation, Vergleich);
- stellen die Ergebnisse ihrer Rekonstruktion in historischen Narrationen dar und präsentieren ihre Geschichtsdarstellungen nicht nur in schriftlichen Texten, sondern auch in weiteren Medien (z.B. als Referat, Schaubild, kleine Ausstellung, Internetpräsentation, Kurzfilm);
- überprüfen ihre eigenen Ergebnisse durch Vergleich mit historischen Darstellungen von Experten.

De-Konstruktionskompetenz und historisch-kritische Methoden

- erfassen die Struktur bereits vorliegender historischer Narrationen im Bereich der Geschichtskultur, u.a. indem sie sich auf medienspezifische Leitfäden stützen (De-Konstruktion);
- übertragen das Verfahren der De-Konstruktion exemplarisch auf wissenschaftliche bzw. wissenschaftsnahe Darstellungen;
- erschließen Deutungs- und Sinnbildungsmuster europäischer Erinnerungskulturen in ersten Ansätzen durch Vergleich.

HISTORISCHE ORIENTIERUNGSKOMPETENZEN

- erfassen exemplarisch die Zeit- und Kulturabhängigkeit von Vergangenheitsdeutungen und orientierenden Sinnbildungen;
- reflektieren die Bedeutung der Geschichte für das eigene Welt-, Fremd- und Selbstverstehen und überprüfen, inwiefern sie selbst in ihrer Lebenswelt historisch denken;
- erschließen an ausgewählten Beispielen Identitätsbildungsprozesse und reflektieren sie in ihrer kollektiven und individuellen Bedeutung;
- analysieren und reflektieren Orientierungsangebote der Geschichtskultur mit dem Ziel, die Orientierungsangebote für sich zu nutzen oder abzulehnen.

HISTORISCHE SACHKOMPETENZEN

- systematisieren historisches Wissen, indem sie es zunehmend selbstständig auf die Universal-kategorien Zeit, Raum und Mensch sowie auf die inhaltsbezogenen Leitkategorien beziehen, durch die Entwicklungen und Veränderungen erfasst werden können (Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Kommunikation, Kultur, Gender, Mentalität, Perzeption);
- kennen zu zentralen Zusammenhängen geeignete Begriffskonzepte (vgl. hierzu die Hinweise bei den Themenschwerpunkten in Kapitel 5), differenzieren diese, bezogen auf unterschiedliche Epochen, aus und erarbeiten – zumindest in Ansätzen – eigenständig weitere Begriffskonzepte;
- nutzen Kategorien, Begriffskonzepte und weitere Fachbegriffe zur Strukturierung von Vergangenem und zur historischen Orientierung in Gegenwart und Zukunft;
- bezeichnen auch methodische Verfahrensweisen (z.B. der historischen Re- und De-Konstruktion; Quellengattungen, Darstellungsformen) und theoretische Grundlagen (wie z.B. Perspektivität, Konstruktcharakter, Identität, Alterität) mit Fachbegriffen.

KOMMUNIKATIONSKOMPETENZ

- sind in der Lage, über Vergangenheit und Geschichte zu kommunizieren; auch mit Partnern, die der Geschichte unterschiedliche Bedeutung (z.B. für die eigene historische Orientierung) zuweisen. Um unterschiedliche Standpunkte zu identifizieren und zu diskutieren, nutzen sie insbesondere kategoriale Strukturierungen;
- erkennen ansatzweise kulturelle Prägungen und Unterschiede in der Begriffsverwendung und nehmen, vor allem bei Deutungen von Vergangenem und bei Sinnbildungen durch Geschichte, darauf Rücksicht.

Am Ende ihrer Schulzeit sollen Schüler in der Lage sein, historisch zu denken, also vergangene Erfahrungen zu nutzen, um die Gegenwart zu analysieren und die Zukunft zu planen. Deshalb sollen sie im Geschichtsunterricht lernen, dass die Auseinandersetzung mit Vergangenheit kein Selbstzweck ist, sondern dazu dienen kann, die Welt, sich selbst und die anderen besser zu verstehen. Bedingung dafür ist, die Vergangenheit und die Gegenwart jeweils in ihren Besonderheiten wahrzunehmen, zugleich aber Kriterien zu suchen, die eine zeitenübergreifende, kategoriale Erschließung ermöglichen.

Den **Fragestellungen, mit denen im Geschichtsunterricht gearbeitet wird**, kommt dabei besondere Bedeutung zu: Sie müssen vergangenes menschliches Leben auf eine zeit- und raumspezifische Weise erschließen und zugleich Orientierung für das Leben der Schüler bieten: Der vorliegende Rahmenplan sieht nicht nur leitende Fragestellungen vor, sondern auch die für deren Beantwortung erforderlichen Leitkategorien und zentralen Begriffskonzepte sowie geeignete inhaltliche Schwerpunkte. Dies bildet die Grundlage für Vergleiche mit anderen Zeiten, aber auch mit der Gegenwart. Jede Schule/Klasse kann – im Rahmen der vorgegebenen Fragestellungen – konkrete Fälle und Inhalte auswählen und eigenständig angemessene didaktisch-methodische Entscheidungen treffen.

Neben den inhaltlichen Fragestellungen, die in der rechten Spalte des 5. Kapitels („Inhaltskontexte“) festgehalten sind, gibt der Rahmenplan vor, welche Kompetenzen am ausgewählten Themenschwerpunkt gefördert werden sollen. Die Operatoren, die bestimmen, was Schüler konkret „tun“ sollen, sind mit großem Bedacht gewählt. Neben den auf „Reproduktion“ ausgerichteten Aufgabenstellungen stehen solche, die „Transfer“ oder „(Meta-)Reflexion“ anstreben. In allen Jahrgangsstufen wurde darauf geachtet, Aufgaben aus allen drei Bereichen zu berücksichtigen. Im Glossar zu den Rahmenplänen werden die Operatoren näher aufgeschlüsselt.

Die Hinweise zur historischen **Sachkompetenz** zeigen, worum es inhaltlich in erster Linie gehen soll. Die Schüler werden zum einen dabei unterstützt, strukturiertes Wissen aufzubauen, zum anderen lernen sie, über dieses Wissen selbstständig und eigenverantwortlich zu verfügen. Geschichte wird somit zum Denkfach. Die Entwicklung von Sachkompetenz überlappt zum Teil mit der Entwicklung in anderen Kompetenzbereichen. Derartige Überlappungen werden jeweils ausgewiesen.

Die Hinweise zur historischen **Methodenkompetenz** beziehen sich häufig auf charakteristische Quellengattungen und Darstellungen oder den Umgang der Geschichtskultur mit dem Themenschwerpunkt. Die Schüler entwickeln ihre methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Re- bzw. De-Konstruktion sowie ihre Haltungen zu methodisch kontrolliertem Arbeiten, indem sie lernen, bislang unbekannte bzw. weniger beachtete Quellengattungen und Darstellungsformen zu erschließen. Sie erweitern so ihren „Werkzeugkasten“ für den eigenständigen Umgang mit Geschichte, u.a. ihre Fähigkeiten zur Recherche: Quellen sind seit Langem nicht mehr nur vor Ort, in Archiven, Museen oder Gedenkstätten zu finden, sondern liegen häufig auch in editierter Form – beispielsweise in gedruckten Medien oder im Internet – vor. Schließlich geht es darum, die mithilfe von Quellen und historischen Darstellungen erarbeiteten historischen Narrationen in unterschiedlicher Weise zu präsentieren, in der Diskussion zu verteidigen oder ggf. zu revidieren. Die Schulmediotheken sind wichtige Partner für Recherche und Präsentation.

Die Hinweise zur **Orientierungskompetenz** befähigen Schüler dazu, Vergangenes und Gegenwart/Zukunft an konkreten Beispielen aufeinander zu beziehen, und beschreiben mögliche Vorgehensweisen. Bezogen auf Geschichtsdarstellungen aus der Geschichtskultur müssen die Schüler insbesondere lernen, plausible Orientierungsangebote von untriftigen oder gar manipulativen zu unterscheiden.

Die **Fragekompetenz** der Schüler zu entwickeln, bedeutet in erster Linie, ihnen in jeder Phase des Unterrichts bewusst zu machen, warum an einer bestimmten Fragestellung gearbeitet wird. Der Rahmenplan schlägt darüber hinaus einige Ansatzpunkte zum Selberfragen, zum Hinterfragen, zum Weiterfragen vor, regt Experten- und Zeitzeugengespräche an, gibt Anregungen dafür, wie die Fragestellungen historischer Narrationen erschlossen, verglichen und beurteilt werden können.

Wenn Geschichte „Denkfach“ und kein „Paukfach“ sein soll, muss der Unterricht so organisiert werden, dass die Schüler **Raum zum Selberdenken** erhalten. Lehrer sollen sich zu Moderatoren entwickeln, die im Unterricht nicht nur ihre Schüler fördern, sondern auch sich selbst weiterentwickeln. Die vom Rahmenplan vorgegebenen Themenschwerpunkte sind von der Geschichtswissenschaft zum Teil erst kürzlich erarbeitet und somit im Studium vieler Geschichtslehrer noch gar nicht thematisiert worden. Sich gemeinsam mit den Schülern an neue Themen heranzuwagen, eröffnet eine besondere Chance für kompetenzorientierten Geschichtsunterricht: Der Lehrer kann eigene Erfahrungen als Lernender einbringen.

Im Geschichtsunterricht müssen Arbeits- und Diskussionsphasen vorgesehen sein, aber auch Phasen, in denen projektorientiert gearbeitet wird. Außerdem ist die Einbeziehung von **außerschulischen Lernorten und Medien** notwendig. Der Rahmenplan schlägt solche Lernformen dann vor, wenn sie den Aufbau inhalts-, methoden- oder theoriebezogener Kompetenzen besonders fördern. Die Nutzung von Medien ausschließlich als Vermittlungsinstanz berücksichtigt kaum, dass die Schüler sich zu mündigen und medienkompetenten Bürgern entwickeln sollen. Dazu gehört, dass sie fähig sind, sich eine eigene Meinung, z.B. zu den Orientierungsangeboten der Medien, zu bilden. Dieses Ziel unterstützt u.a. auch die „produktive“ Medienarbeit, in der Schüler selbst kleine Filme drehen, Ausstellungen entwickeln, Internetseiten gestalten usw.

So wie die Arbeit mit Medien gelernt und trainiert werden muss, so muss auch die **Arbeit mit Texten**, insbesondere mit längeren Texten, (wieder) gelernt werden. Weil die Klassen heterogener werden, ist hier **Differenzierung** ebenso notwendig wie bei der Arbeit mit Quellen. Hilfen zur Strukturierung und Erfassung längerer Texte sollen den Schülern ebenso angeboten werden wie Hilfen zur Erschließung von Quellen (innere Quellenkritik/-interpretation). Die Arbeit mit der originalen Quellsprache wird empfohlen. Es kann sich dabei durchaus um „altertümliche Sprache“ handeln oder um Fremdsprachen.

Diese fachspezifischen Arbeitsweisen sind genauso wenig Selbstzweck wie die Inhalte. Ihre Funktion besteht darin, dass sich die Schüler zu historisch denkenden Bürgern entwickeln, die sich in der zunehmend globalisierten, interkulturellen und interreligiösen Welt zurechtfinden können.

5

BEZUG ZU DEN KOMPETENZERWARTUNGEN UND INHALTSKONTEXTE

5.1 ÜBERSICHT DER THEMENFELDER

Anhand folgender Bereiche werden die unter 5.2 angegebenen Kompetenzen erarbeitet:

SEKUNDARSCHULE			
PRIMARSCHULE	1. Stufe	2. Stufe	
Oberstufe	<p>Thematische Zugriffe: Alte Geschichte</p> <ul style="list-style-type: none"> Hochkulturen im Mittelmeerraum in der Antike Das Wesen der Hochkultur am Beispiel Ägyptens Das Leben im Römischen Reich <p>Thematische Zugriffe: Mittelalterliche Geschichte</p> <ul style="list-style-type: none"> Leben im europäischen Mittelalter <p>Thematische Zugriffe: (Frühe) Neuzeit</p> <ul style="list-style-type: none"> Entdeckungen und Erfindungen, Renaissance und Humanismus in der Neuzeit 	<p>Thematische Zugriffe: Alte Geschichte</p> <ul style="list-style-type: none"> Warum brauchen wir noch die Antike? Der Hellenismus. Eine Brücke zwischen den Kulturen? Wie reagiert das Römische Reich auf Krisen? <p>Thematische Zugriffe: Mittelalterliche Geschichte</p> <ul style="list-style-type: none"> Tausend Jahre Fatalismus? Zwischen Statik und Dynamik? – Wirtschaftsentwicklung im Mittelalter Stellen Wissenschaften und Künste Weichen für die Zukunft? Die Konjunkturen des ‚Mittelalters‘: dunkles oder buntes Zeitalter? Statik und Dynamik? <p>Thematische Zugriffe: (Frühe) Neuzeit</p> <ul style="list-style-type: none"> Vom Mittelalter zur Frühen Neuzeit. Warum wird die Zeit neu gedeutet? Niederländer kämpfen um Freiheit und Selbstbestimmung. Weisen sie den Weg zu moderner Staatlichkeit? Globalisierung – ein alter Hut? Vernetzungstendenzen in der Frühen Neuzeit. Politische Ordnungssysteme der Frühen Neuzeit. Werden Untertanen nur unterdrückt? Werden die ‚Besonderheiten‘ einer ganzen Epoche von Forschungsansätzen konstruiert? 	<p>Thematische Zugriffe:</p>

Allgemeinesgeschichtliche und inhaltsbezogene Kompetenzerwartungen

SEKUNDARSCHULE		
PRIMARSCHULE	1. Stufe	2. Stufe
<p>Oberstufe</p> <p>Thematische Zugriffe: Neuere und neueste Geschichte/Neueste Zeit (18. Jahrhundert bis heute)</p> <p>Oberstufe Primarschule:</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Industrialisierung im 19. Jahrhundert Bürger sein in Westeuropa im 20. Jahrhundert Wohstandsgesellschaft in Westeuropa im 20. und 21. Jahrhundert 	<p>Thematische Zugriffe: Neuere und neueste Geschichte/Neueste Zeit (18. Jahrhundert bis heute)</p> <p>Sekundarschule:</p> <ul style="list-style-type: none"> Von der ersten Industriellen Revolution im 18./19. Jahrhundert bis zur vierten Industriellen Revolution in der Gegenwart Entwicklung zum demokratischen Staatsgebilde 	<p>3. Stufe</p> <p>Thematische Zugriffe: 19. Jahrhundert: Umbrüche und Kontinuitäten</p> <ul style="list-style-type: none"> Was treibt die revolutionären Umbrüche in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts an? Amerikanische Revolution oder amerikanischer Freiheitskampf? Französische Revolution – Zäsur der Weltgeschichte? Grundlegende Veränderungen von Arbeit und Leben: Anstoß für die Suche nach sozialen Rechten? Sozialismus: Utopie oder Pragmatismus? Wege der Veränderung oder nur Ventile des Unmuts? Warum ist das frühe 19. Jahrhundert ein Zeitalter der Revolutionen? Nationalismus und Imperialismus. Das ‚Gift‘ moderner Gesellschaften? Wohin treibt die europäische Staatenwelt am Vorabend des Ersten Weltkriegs?
		<p>Thematische Zugriffe: 20. und 21. Jahrhundert: Katastrophen und Hoffnungen</p> <ul style="list-style-type: none"> Erster Weltkrieg: Welche Charakteristika hat eine „Urkatastrophe“? Schaffen neue Ordnungen nach dem Ersten Weltkrieg Ausgleich und Stabilität? Die zwanziger und dreißiger Jahre: Überforderung durch den Aufbruch? Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg. Wie können Gesellschaften ‚entgleisen‘? Die Welt nach 1945: Gibt es ein nach Weltanschauungen geordnetes Mächtigkeitsgleichgewicht? Eine neue Welt(un)ordnung? Neue Fragen an die Vergangenheit durch neue Herausforderungen der Gegenwart?

Allgemeinesgeschichtliche und inhaltsbezogene Kompetenzerwartungen

5.2 BEZUG ZU DEN KOMPETENZERWARTUNGEN UND INHALTSKONTEXTE

Alle Inhaltskontexte in der rechten Spalte dienen dem Kompetenzerwerb des Schülers. Sie sind nicht als Auflistung zu verstehen, die Punkt für Punkt abzuarbeiten ist. Bei der konkreten Unterrichtsplanung und -gestaltung dürfen bzw. sollen Lehrer pädagogisch begründete Schwerpunkte setzen. Diese können von Jahr zu Jahr durchaus unterschiedlich gesetzt werden.

5.2.1 ZWEITE STUFE DER SEKUNDARSCHULE

Leitkategorien ermöglichen es, Themenbereiche zusammenhängend zu ordnen, und leiten sich von gesellschaftlichen und individuellen Lebens- und Gestaltungsbereichen ab.

Begriffskonzepte sind Deutungsmuster, die sich als zusammenfassende Bezeichnungen auf Teilbereiche des vergangenen Geschehens beziehen, diese verdichten und erschließen helfen.

Die Arbeit an den Sachthemen wird durch Leitfragen, Leitkategorien und ausgewählte Begriffskonzepte strukturiert. Dadurch lassen sich die Inhalte verdichten und konzentriert erfassen. Die Schüler lernen, jene Leitkategorien zu erkennen, die hinter den Sachthemen stehen. Indem sie deren Erklärungspotenziale und Definitionen im Zusammenhang mit konkreten Themen erarbeiten, lernen die Schüler, über die Begriffskonzepte zu verfügen. Dabei soll von begrifflichen Vorverständnissen der Schüler ausgegangen werden.

Begriffskonzepte wie z.B. Krise, Revolution, Verfassung, Nation, Imperialismus oder Kolonialisierung werden in unterschiedlichen Sachthemen aufgegriffen, um ihre spezifisch historische Dimension bewusst zu machen. Die Schüler erkennen, dass sich Gegenwartsbegriffe einerseits auf ihre Vorläufer beziehen, andererseits aber auch heutige Absichten transportieren. Dadurch erhalten Begriffe ihre orientierende gesellschaftliche Wirksamkeit.

Zentrale Begriffskonzepte bilden das Grundgerüst historischer Argumentation. Schüler müssen erlernen, diese in Texten zu erkennen und ihre Reichweite zu bestimmen.

Um zu eigenen historischen Darstellungen fähig zu sein, sollen Schüler über vorliegende Definitionen verfügen und diese durch eigenständige Begriffsschöpfungen erweitern können. Nur dann sind sie in der Lage, an gesellschaftlichen Orientierungsprozessen aktiv und fundiert teilzunehmen.

Abkürzungen:

FK: Beitrag zur Förderung der Fragekompetenz

MK: Beitrag zur Förderung der Methodenkompetenz

OK: Beitrag zur Förderung der Orientierungskompetenz

SK: Beitrag zur Förderung der Sachkompetenz

Die Schüler ...

THEMATISCHE ZUGRIFFE: ALTE GESCHICHTE

SACHTHEMA: WARUM BRAUCHEN WIR NOCH DIE ANTIKE?

LEITKATEGORIEN: RAUM, ZEIT, MENSCH

Begriffskonzepte: Antike, Identität, Epoche, Konstruktion

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ■ erkennen den Unterschied zwischen fiktiven und historischen Konstruktionen (SK); ■ untersuchen Gestaltungsprinzipien und Ziele von historisierenden Computerspielen/Filmen und diskutieren diese (MK/OK); ■ erklären die Schwierigkeiten, antike Zeiträume anhand von Quellen nachzuvollziehen (MK); ■ lernen, nach den Absichten der Konstruktion ‚Antike‘ zu fragen (Dekonstruktion) (FK/MK). | <ul style="list-style-type: none"> ■ Die Antike als Projektionsfläche für die Suche nach Scheinwelten und Identitäten (Heldenmythen, Übertragung gegenwärtiger Vorstellungen auf die Vergangenheit) ■ Konstruierte ‚alte‘ Welten in Computerspielen, Filmen und Geschichtsbüchern ■ Die Antike als geschichtlicher Zeitraum: <i>Wo und wann beginnt bzw. endet sie?</i> |
|--|--|

SACHTHEMA: DER HELLENISMUS. EINE BRÜCKE ZWISCHEN DEN KULTUREN?

LEITKATEGORIEN: RAUM, POLITIK, KULTUR

Begriffskonzepte: (Welt-)Reich, Kultur(en), Mythos, Krieg, Hellenismus

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ■ erkennen, dass man (Welt-)Reiche aus verschiedenen Perspektiven betrachten kann (Eroberer/Eroberte) (SK/OK); ■ arbeiten den konstruktiven Charakter historischer Karten heraus und erläutern den Charakter des Begriffs ‚Weltreich‘ (MK); ■ setzen sich mit der andauernden Sehnsucht der Menschen nach Helden und Mythen auseinander (OK); ■ beurteilen die zeitgenössische Wahrnehmung anderer Kulturen (FK). | <ul style="list-style-type: none"> ■ Die Perserkriege aus der Sicht der Griechen und der Perser:
<i>Wo ist das Zentrum der Welt?</i> ■ Hellenismus: Das Gesicht hinter der Epoche Alexander der Große und seine Stilisierung als Held, Entstehung und Regierung eines ‚Weltreichs‘, Verschmelzung von Kulturen unter einem Dach, Diadochenreiche und Diadochenkämpfe, Alexandria als kulturelles Zentrum des Mittelmeerraums |
|--|--|

SACHTHEMA: WIE REAGIERT DAS RÖMISCHE REICH AUF KRISEN?

LEITKATEGORIEN: POLITIK, GESELLSCHAFT, WIRTSCHAFT

Begriffskonzepte: Republik, Verfassung, Kaisertum, Schichten, Bürger, Sklaverei

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ■ untersuchen und bewerten, ausgehend von heutigen Gesellschaften und ihren Krisen, politische Entscheidungen römischer Akteure und überprüfen ihre Wirksamkeit (SK/FK/OK); ■ lernen politisches Argumentieren in römischen Institutionen kennen (politische Reden und Rechtstexte) (SK/MK); ■ können die Funktion der Expansion als Verlagerung der Konflikte von innen nach außen erklären (SK); ■ lernen filmische Genres kennen, untersuchen die Aussagen von Filmen und die filmischen Mittel, mit denen diese erreicht werden (Film-analyse) (MK). | <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Krisen sprengen Grenzen und setzen Kräfte frei:</i> (z.B. 12-Tafel-Gesetz zum Ausgleich von Konflikten; Plebejer und Patrizier: Konflikt und Ausgleich infolge der Krise der Republik; Entwicklung der Bauern- zur Söldnerarmee) ■ Expansion als politisches Instrument zur Schaffung und Sicherung der Stabilität: die Armee als Kern und Antrieb ■ Von Sklaven und Gladiatoren: Die Macht der Unterdrückten („Spartakusaufstand“) ■ Militärische, wirtschaftliche und gesellschaftspolitische Krisen in der späten Kaiserzeit: Niedergang und Ende des Römischen Reiches ■ Rom in Spiel- und Dokumentationsfilmen |
|---|--|

THEMATISCHE ZUGRIFFE: MITTELALTERLICHE GESCHICHTE:

SACHTHEMA: TAUSEND JAHRE FATALISMUS?

LEITKATEGORIEN: GESELLSCHAFT, RELIGION, MENTALITÄT

Begriffskonzepte: Philosophie, Idee, Weltbild, Glaube

- lernen Denkweisen des mittelalterlichen Menschen kennen und können deren Bedeutung für die gesamte Epoche erschließen (SK);
 - erfassen die Grundgedanken philosophischer Texte (die auch in Form von Bildergeschichten oder Auszügen aus philosophischen Jugendromanen vorliegen können) und geben sie in eigenen Erläuterungen/Skizzen wieder (MK);
 - denken über ihre eigenen weltdeutenden Überzeugungen nach (OK).
- Lebensumstände und Werte einer geschlossenen Welt: Bedrohungen im Diesseits (Kampf um die Ernährung, Gesundheit, Erfahrung von Begrenztheit) und Jenseitsorientierung
 - Weltbilder des Mittelalters: Scholastik (z.B. Thomas von Aquin) und Mystik (z.B. Hildegard von Bingen), Zweifel und Kritik (z.B. Erasmus von Rotterdam)

SACHTHEMA: ZWISCHEN STATIK UND DYNAMIK? – WIRTSCHAFTSENTWICKLUNG IM MITTELALTER

LEITKATEGORIEN: WIRTSCHAFT, GESELLSCHAFT, POLITIK, NATUR

Begriffskonzepte: Naturalwirtschaft, Geldwirtschaft, Umwelt, Korporation

- erörtern das Verhältnis von Wirtschaft zu Politik und Gesellschaft (OK/SK);
 - arbeiten charakteristische Produktionsformen und Warenaustauschbeziehungen heraus und erhalten Einblicke in die Dynamik wirtschaftlicher Abläufe (SK);
 - lernen die Arbeit mit seriellen Quellen (Warenlisten, Bestandsverzeichnisse, Haushaltsbücher) kennen und können deren Kriterien eigenständig anwenden (MK);
 - zeigen die Regelungsbedürfnisse wirtschaftlicher Zusammenschlüsse anhand von Zunftordnungen oder Handelsverträgen auf (MK/SK);
 - fragen nach der Stellung des Menschen in der Natur und diskutieren die durch den Menschen bewirkten, langfristigen Veränderungen der Umwelt (FK/OK).
- Elemente mittelalterlicher Ökonomie: Naturalwirtschaft, Geldwirtschaft, Verlagswirtschaft
 - Geld und Macht: Maximilian I. und die Fugger
 - Stadtökonomie im Mittelalter: Gilden und Zünfte, Regional- und Fernhandel
 - Wirtschaftsverbände (z.B. Hanse als wirtschaftliche und politische Macht)
 - *Kämpft der Mensch mit der Natur oder macht er sie sich untertan?* Rodungen, Landschaftsformung durch Bergbau und Landwirtschaft, Klimaänderungen, Krankheiten

SACHTHEMA: STELLEN WISSENSCHAFTEN UND KÜNSTE WEICHEN FÜR DIE ZUKUNFT?

LEITKATEGORIEN: KUNST, WISSENSCHAFT, RELIGION

Begriffskonzepte: Bildung, Universität, Schule, Kloster, Kunststile

- erfassen, dass für die Menschen des Mittelalters Wissenschaften und Künste nicht auf die autonome Gestaltung der Zukunft ausgerichtet waren, und diskutieren das mittelalterliche Kunst- und Wissenschaftsverständnis im Vergleich zum gegenwärtigen (SK/OK);
 - erwerben Kenntnisse zur Untersuchung mittelalterlicher Baustile, können diese zum Beispiel bei Exkursionen anwenden und ihre Ergebnisse präsentieren (MK);
 - erhalten Einblicke in die Technik, Motivwahl und Aussageabsichten mittelalterlicher Malerei
- *Wirtschaftliche Prosperität ermöglicht eine Blüte der Künste* (z.B. Flandern, Brabant oder Norditalien)
 - Erweiterung und Austausch von Wissen: Kathedralenbau (z.B. Architektur und Mathematik), Seefahrt (z.B. Kartografie), Kunst und Kunsthandwerk (z.B. Maler- oder Goldschmiedeschulen), Klöster als gesellschaftliche Zentren (z.B. Bibliotheken, Bildung von Frauen und Männern, Beherbergung von Reisenden, Kontakte zwischen den Klöstern/Orden)

<ul style="list-style-type: none"> und in die Bildanalyse (MK/SK); ■ fragen nach Möglichkeiten und Grenzen kulturellen Austauschs in Vergangenheit und Gegenwart und stellen Erkenntnisse kommunikativ dar (Schülervortrag, mediengestützte Präsentation) (FK/OK). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Neue Bildungszentren entstehen: Universitäten zum Lobpreis der Schöpfung (z.B. Bologna, Paris, Prag, Löwen), Ratsschulen und kirchliche Schulen in den Städten ■ Interkultureller Wissenstransfer als Folge von militärischen Konflikten (z.B. Türkenkriege im Mittelmeerraum), Pilgerfahrten (z.B. Rom) und Kreuzzügen (z.B. nach der Plünderung von Byzanz 1204)
<p>SACHTHEMA: DIE KONJUNKTUREN DES ‚MITTELALTERS‘: DUNKLES ODER BUNTES ZEITALTER?</p>	
<p>LEITKATEGORIEN: GESELLSCHAFT, ZEIT, KULTUR Begriffskonzepte: Geschichtskultur</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ■ können die in der Geschichtskultur transportierten Bilder über das Mittelalter beschreiben und erklären (MK/OK). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mittelalter in der Geschichtskultur (z.B. anhand von ‚Mittelaltermärkten‘, Ritterspielen, Burgfesten, mittelalterlicher Medizin)
<p>THEMATISCHE ZUGRIFFE: (FRÜHE) NEUZEIT</p>	
<p>SACHTHEMA: VOM MITTELALTER ZUR FRÜHEN NEUZEIT. WARUM WIRD DIE ZEIT NEU GEDEUTET?</p>	
<p>LEITKATEGORIEN: ZEIT, RAUM, MENSCH Begriffskonzepte: Menschenbild, Krise</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ■ untersuchen die Ablösung statischer durch dynamische Gesellschaftsbilder (FK/SK); ■ untersuchen die veränderten Weltbilder der Zeit um 1500 durch die Auseinandersetzung mit städtischen bzw. regionalen Karten oder mit Weltkarten (MK/SK). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Veränderte Zeitdeutungen durch die Einflüsse von Humanismus und Renaissance; Aufbruchs- und Krisenempfindung ■ Raum als Gestaltungsgröße: zunehmende gesellschaftliche Durchdringung
<p>SACHTHEMA: NEUE BÜRGERLICHKEIT IN AUFSTREBENDEN STÄDTEN ZWISCHEN DEM 15. UND 18. JAHRHUNDERT: SIND NEUE UNTERSCHICHTEN DER PREIS?</p>	
<p>LEITKATEGORIEN: GESELLSCHAFT, KULTUR, GESCHLECHT, KOMMUNIKATION Begriffskonzepte: Bürger, Individualisierung, Unterschicht, Haushalt, Rat, Bildung</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ■ erkennen die Stadt als positiven und zugleich krisenhaften Ort beschleunigter Veränderung – allerdings nur für eine Minderheit der Bevölkerung (SK/OK); ■ vollziehen die Veränderung des Konzepts Bürgerlichkeit bis in die Gegenwart nach (SK/OK); ■ zeigen auf, dass die Möglichkeit der Individualisierung von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängt (SK); ■ untersuchen die Quellengattungen ‚Ego-Dokumente‘ (Tagebücher oder Briefe), ‚Rechtsquellen‘ (Prozess-, Visitationsakten oder Mandate) und ‚Druckerzeugnisse‘ (Flugschriften, Flugblätter, Stiche) und arbeiten deren Wert für die Annäherung an das Denken und Handeln des Menschen heraus (MK); 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Städtische Lebensräume zwischen Handel, Gewerbe und Kultur: Entstehung und Entwicklung bürgerlicher Lebensformen (z.B. in Brügge, Antwerpen, Brüssel, Lüttich, Köln oder Aachen) ■ Die Stadt als Zentrum der Gesellschaft: Veränderung sozialer Gruppen, Kampf um städtische Hierarchien (z.B. „Bürger“ und „Nichtbürger“, Aufstieg von Kaufmannsdynastien, Selbstbewusstsein der Handwerker) ■ Die Entdeckung der Persönlichkeit: Neudefinition der Familien- und Geschlechterbeziehungen, Rollenbeziehungen im Haushalt, gesellschaftliche Stellung der Frau (in Herrschaft oder Gewerbe)

- können (ggf. im Rahmen einer Exkursion oder Projektarbeit) Architekturen und städtebauliche Symboliken als historische Narrationen verstehen (MK/OK);
- erkennen das Wechselverhältnis von aufstrebender Bildung und Buchdruck (MK/OK);
- begründen, warum unterschiedliche Fragestellungen den Facettenreichtum städtischen Lebens erschließen und entwickeln eigene Fragen an die Vergangenheit (FK/SK/OK).

- Bildung und Wissenschaft als prägende Faktoren der gesellschaftlichen Entwicklung: Institutionalisierung von Bildung (z.B. kirchliches und bürgerliches Schulwesen oder Spinn- und Arbeitshäuser oder Universitäten); Lesekultur und mediale Produktion
- Gesellschaftliche Konflikte als Reaktion auf Veränderung (z.B. Umgang mit Armen und Juden), Hexenverfolgungen als Effekt und Methode von Disziplinierungen

SACHTHEMA: DIE NIEDERLÄNDER KÄMPFEN UM FREIHEIT UND SELBSTBESTIMMUNG: WEISEN SIE DEN WEG ZU MODERNER STAATLICHKEIT?

LEITKATEGORIEN: RAUM, POLITIK, RELIGION

Begriffskonzepte: Konflikt, Freiheit, Staat, Republik, religiöse Toleranz, historische Persönlichkeit

- lernen die Bedingungen kennen, unter denen sich staatliches Denken und staatliche Institutionen ausbildeten (SK);
- diskutieren legitime und illegitime Herrschaftsausübung und üben sich in diskursiven Techniken (Streitgespräch, ‚Podiums-‘, oder ‚Experten-diskussion‘, Moderation) (SK/MK/OK);
- erkennen, dass zeitgenössische wie gegenwärtige Medien unterschiedliche Perspektiven transportieren (wie ‚Freiheitskampf‘ oder ‚Aufstand‘) (SK/MK/OK);
- hinterfragen die Rolle historischer Persönlichkeiten und ordnen diese in gesellschaftlich-politische Umstände ein. Dazu dekonstruieren sie Biografien (FK/MK).

- Der niederländische Raum: ein Laboratorium moderner Staatlichkeit (Verdichtung der Staatlichkeit um 1500: Reichsreformen Kaiser Maximilians, Entwicklung der habsburgischen Niederlande, ‚Großes Privileg‘ und Statthalterschaft)
- Erzeugung religiös-politischer Konflikte durch religiösen Eifer (Wilhelm von Oranien als Leitfigur, reformatorische Bewegung, Ketzerverfolgungen, Protest der Stände von 1566)
- *Auf dem Weg zu einer Staatsgründung?* (Freiheitskampf bis zur Ausrufung der niederländischen Republik, Teilung der spanischen Niederlande)

SACHTHEMA: GLOBALISIERUNG – EIN ALTER HUT? VERNETZUNGSTENDENZEN IN DER FRÜHEN NEUZEIT.

LEITKATEGORIEN: RAUM, WIRTSCHAFT, KULTUR

Begriffskonzepte: Kolonialisierung, Globalisierung, Kommunikation, Zivilisation

- vollziehen die zeitgebundene Prägung des Konzepts ‚Globalisierung‘ (Erforschung des Unbekannten und Aneignung des Neuen) nach, beurteilen und bewerten diese (SK/OK);
- vergleichen Spezifika der aufeinanderstoßenden Kulturen und dekonstruieren die gegenseitigen Darstellungen (SK/MK);
- prüfen unterschiedliche Perspektiven auf die Erzählung von Geschichte (‚Eurozentrismus‘ als Problem) und dekonstruieren sie (MK/OK);
- setzen sich mit den Aussageabsichten historischer Karten zum Kolonialismus auseinander und bewerten diese (MK);
- befragen und beurteilen das Konzept ‚Zivilisation‘ (FK).

- *Die Grenzen müssen gesprengt werden!* – eine Globalisierungsidee greift Raum (Handel über alle Kontinente, Wohlstand durch Rohstoffgewinnung und -veredelung, Kolonienwerb, weltumspannende Mobilität: z.B. England)
- Koloniale Durchdringung und Vernichtung von Kulturen: Handelsniederlassungen – Ankerpunkte europäischer ‚Zivilisierung‘ (z.B. Ostindien-Gesellschaft), Gründung von Kolonialreichen durch europäische Mächte
- *Wie begegnen sich unbekannte Kulturen?* (Europa: z.B. Sammeln in ‚Wunderkammern‘, Normieren, Missionieren; China, Indien oder Japan: Arrangieren, Ignorieren, Abschotten)

SACHTHEMA: POLITISCHE ORDNUNGSSYSTEME DER FRÜHEN NEUZEIT. WELCHE FOLGEN HAT DIE ENTWICKLUNG UNTERSCHIEDLICHER HERRSCHAFTSFORMEN?

LEITKATEGORIEN: POLITIK, RELIGION, WIRTSCHAFT, PERFORMANZ

Begriffskonzepte: (Reform-)Absolutismus, Föderalismus, Stände, Parlamentarismus, Propaganda

- unterscheiden, gestützt auf Kriterien (Rolle des Fürsten und der Ständevertretungen), unterschiedliche politische Ordnungsvorstellungen (SK);
 - analysieren die Darstellung von Macht (z.B. Herrscherportraits, Münzprägungen, barocke Landschaftsgestaltungen) und vergleichen sie mit gegenwärtigen (MK/OK);
 - de-konstruieren die Darstellung absolutistischer Machtausübung (MK);
 - setzen sich mit ‚Zentralismus‘ und ‚Dezentralität‘ als Orientierungsmarken der europäischen Politik auseinander (OK);
 - erkennen an ausgewählten Deutungen eines politischen Systems, dass Fragen an die Vergangenheit von der Gegenwart bestimmt sind (FK/OK).
- *Eine neue Staatsidee macht in Frankreich Schule: Absolutismus.* Ein politisches Theater mit großer Wirkung („Machtstützen“: Hof als Konzentrationspunkt der Macht, auf den Herrscher ausgerichtete soziale Bindungen, Wissenschaft und Kunst als Propagandamittel, Idee des absoluten Königs, einheitliche Wirtschaftsordnung: Merkantilismus)
 - England: eine frühe Mitbestimmungsgesellschaft (Parlamentarismus, Bill of Rights)
 - Niederländischer Republikanismus
 - Kaiser Joseph II. und der Reformabsolutismus in den südlichen Niederlanden
 - Die Neuinterpretation des Heiligen Römischen Reichs deutscher Nation als Zukunftsmodell: Europa – eine ‚föderative Nation‘?

SACHTHEMA: WELCHE FRAGEN STELLT HISTORISCHE FORSCHUNG, UM DIE ‚BESONDERHEITEN‘ EINER GANZEN EPOCHE ZU ERFASSEN?

LEITKATEGORIEN: ZEIT, RAUM, MENSCH

Begriffskonzepte: Epoche, Periodisierung, Forschungskonzept

- erkennen Epochengrenzen als absichtsvolle Konstruktionen und setzen sich mit dem Wandel des Begriffskonzepts ‚Epoche‘ auseinander (SK);
 - erkennen epochenbestimmende Frage- und Forschungsansätze und deren Reichweiten (FK/SK);
 - erörtern epochenübergreifende Entwicklungen und überprüfen langfristige Wirkungen (OK).
- *„Frühe Neuzeit“, „Neuzeit“ oder „Moderne“?* Die Festlegung von Epochengrenzen und Bezeichnungen in der Geschichtsschreibung: Ordnen, um erkennen zu können. Beispiele (eines sollte gewählt werden):
 - Der Ansatz ‚Konfessionalisierung‘
Das ältere Modell: ‚Reformation und Gegenreformation‘: ideologische Begriffe und deren Hintergründe
Das jüngere Modell: Konfessionalisierung als Modernisierung (ein ganzheitliches Leben aus einer Ordnung) oder
 - Der Ansatz ‚Rationalisierung‘
Das Auseinandertreten von Politik und Religion (z.B. Westfälischer Frieden: ‚rationale Politik im Dienste der Friedensschaffung‘ oder ‚Scheitern der Niederlande als fundamentalreligiöse Republik‘) oder
 - Der Ansatz ‚Disziplinierung‘
Entwicklung sozialer Ordnungen, die alle Bereiche des Lebens regulieren und auf gleiche Wert- und Handlungsmuster zielen (z.B. Kleiderordnungen)

BEZUG ZU DEN KOMPETENZERWARTUNGEN		INHALTSKONTEXTE	
Die Schüler ...			
THEMATISCHE ZUGRIFFE: DAS LANGE 19. JAHRHUNDERT			
SACHTHEMA: WAS TREIBT DIE REVOLUTIONÄREN UMBRÜCHE IN DER ERSTEN HÄLFTE DES 19. JAHRHUNDERTS AN?			
LEITKATEGORIE: POLITIK Begriffskonzepte: Aufklärung, Gewaltenteilung, Liberalismus, Nationalismus, Revolution, Staatsbürger, Ideologie			
<ul style="list-style-type: none"> ■ setzen sich an Originaltexten mit den Ideen von Aufklärung, Liberalismus und Nationalismus auseinander, ordnen sie in den gesellschaftlichen Kontext ein und erkennen deren Sprengkraft für die soziale und politische Ordnung der damaligen Zeit (MK/SK); ■ interpretieren ihre Sichtweisen auf Protest und Revolution und hinterfragen diese unter Bezug auf das Denken des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts (FK/OK); ■ setzen sich kritisch mit dem Ideologiegehalt der Konzepte ‚Aufklärung‘, ‚Liberalismus‘ und ‚Nationalismus‘ auseinander (SK/OK). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Was ist eine Revolution?</i> (Beispiele gegenwärtiger Erhebungen und Protestbewegungen, die auf eine grundlegende Veränderung der Gesellschaft zielen: Antriebskräfte, Akteure, Reaktionen) ■ Die Aufklärung als Protest: vernunftgeleitete Freiheit als Maxime (z.B. F. M. A. Voltaire wendet sich gegen den Absolutismus, J. Locke reflektiert die Legitimation von Herrschaft, Ch. de Montesquieu fordert Gewaltenteilung, A. Smith denkt wirtschaftliche Freiheit) ■ Die Idee der Freiheit: Liberalismus als Ideologie, wissenschaftliche Theorie und politische Bewegung ■ „Untertanen wollen zu Staatsbürgern mit gleichen Rechten und Pflichten werden“: Der Nationalismus schafft Identität, bietet Gesellschaften einen neuen Zusammenhalt und radikalisiert Massen 		
SACHTHEMA: AMERIKANISCHE REVOLUTION ODER AMERIKANISCHER FREIHEITSKAMPF?			
LEITKATEGORIEN: POLITIK, WIRTSCHAFT, MENTALITÄT Begriffskonzepte: Kolonie, Freiheit, Verfassung			
<ul style="list-style-type: none"> ■ untersuchen Freiheitsverständnisse der nordamerikanischen Kolonien/USA vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart (z.B. Bezug auf die Haltung der Amerikaner zur Zentralregierung) (SK/OK). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wirtschaftliche Interessen der Siedler in den britischen Kolonien Nordamerikas – Erlangung äußerer Freiheit? ■ Denk- und Argumentationsweisen von Revolutionären (z.B. anhand von Briefen oder Tagebüchern) ■ Ein neuer Staat: Verfassung und Struktur der Vereinigten Staaten von Amerika – Ausdruck einer Revolution? 		
SACHTHEMA: FRANZÖSISCHE REVOLUTION – ZÄSUR DER WELTGESCHICHTE?			
LEITKATEGORIEN: POLITIK, GESELLSCHAFT, WIRTSCHAFT Begriffskonzepte: Ideologie, Privileg, Menschen- und Bürgerrecht, Parlament			
<ul style="list-style-type: none"> ■ erkennen, dass Freiheit nicht zwangsläufig ist und erworbene Freiheiten wieder verloren werden können. Dazu diskutieren sie Beispiele 	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Soziale, wirtschaftliche, politische Veränderungsbedürfnisse bilden einen revolutionären Handlungshorizont</i> (z.B. Ohnmacht des 		

- für ‚Rückschläge‘ und ‚Rückwege‘ und bewerten sie aus eigener Perspektive (SK/OK);
- hinterfragen ihren eigenen Begriff von Freiheit und leiten Handlungsnotwendigkeiten zur Erhaltung der allgemeinen gesellschaftlichen Freiheit ab (FK/OK);
- analysieren bekannte Bilder des Revolutionsgeschehens und beurteilen diese ‚Ikonen‘ der Revolution (MK/SK);
- vergleichen unterschiedliche Konzepte des Revolutionsbegriffs unter Bezug auf die Amerikanische und die Französische Revolution (SK).

- dritten Standes, drohender Staatsbankrott, Generalstände wandeln sich zur Nationalversammlung)
- *Eine Revolution verändert ein Land:* Abschaffung der Privilegien des Adels (Menschen- und Bürgerrechte, Struktur der Verfassung von 1791, Abschaffung der Monarchie), Aufstieg des Bürgertums
- Radikalisierung der Revolution: Vom Sturm auf die Bastille zur Schreckensherrschaft der Jakobiner
- Das Ende der Revolution: Beginnt mit Napoleon der Rückweg? (z.B. Code Civil, 18. Brumaire, Selbstkrönung zum ‚Kaiser der Franzosen‘, Plebiszite)
- Sichtweisen auf die Französische Revolution (Historikermeinungen, Geschichtskultur am Beispiel der Historienmalerei)

SACHTHEMA: GRUNDLEGENDE VERÄNDERUNGEN VON ARBEITEN UND LEBEN: ANSTOSS FÜR DIE SUCHE NACH SOZIALEN RECHTEN?

LEITKATEGORIEN: WIRTSCHAFT, GESELLSCHAFT, MENSCH, RAUM

Begriffskonzepte: Industrialisierung, Arbeiter, Unternehmer, Armut, Bürgerengagement, Sozialpolitik, Infrastruktur

- beschreiben die Folgen des unregulierten Wirtschaftens im 19. Jahrhundert und verbinden diese Kenntnisse mit den Begriffen ‚soziale Frage‘ und ‚Pauperismus‘ (SK);
- untersuchen die Folgen der Verelendung anhand der Sozialfotografie und kontextualisieren sie mit zeitgenössischen Bau- und Stadtplänen (MK/SK);
- fragen nach der Wirksamkeit des bürgerlichen Vereinswesens in Vergangenheit und Gegenwart und entwickeln Vorstellungen zur Organisation sozialer Verantwortung in der Zukunft (FK/OK);
- setzen sich mit der Rolle gesellschaftlicher Akteure auseinander und beziehen dabei die Verhältnisse von Wirtschaft oder Politik mit ein (OK/SK).

- Das Fabrikwesen als normierendes System und die Folgen für die Lebensweise der Menschen, soziale Frage: Entstehung von sozialen Schichten; Pauperismus
- *Städte entwickeln eine große Anziehungskraft:* Städtewachstum, Infrastrukturen für Massen (z.B. Hygiene, Wasserversorgung, Eisenbahnen, Telegrafie)
- Ländliche Verarmung und Auswanderung (z.B. in die USA)
- Konkrete Abhilfen durch Bürgerengagement (z.B. Kolpingwerk, Diakonie, Arbeitervereine) und den Staat (Entstehung praktischer Wirtschafts- und Sozialpolitik)

SACHTHEMA: SOZIALISMUS: UTOPIE ODER PRAGMATISMUS?

LEITKATEGORIEN: GESELLSCHAFT, POLITIK

Begriffskonzepte: Sozialismus, Utopie, Ideologie, Gewerkschaft, Arbeiterpartei

- arbeiten die Unterschiede zwischen ‚Partei‘, ‚Gewerkschaft‘ und ‚Verein‘ heraus (SK);
- analysieren die Bindungsstrategien von Vereinen, Parteien und Gewerkschaften (z.B. anhand von Wahlplakaten und Streikaufrufen) (SK/MK);
- erkennen, dass heutige soziale Strukturen und Rechte das Ergebnis langer Auseinander-

- *Eine ideale Welt wird entworfen:* C. H. de Saint-Simon, A. Bebel, K. Marx
- Konkrete Politik für ein schwieriges Leben: Gewerkschaften in Lohnkämpfen, Arbeitervereine organisieren Bildung für untere Schichten, sozialistische Parteien lassen Arbeiter zu Bürgern werden

<p>setzungen sind und nur durch persönliches Engagement erhalten bleiben (OK/SK);</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ nehmen den Wandel sozialistischer Konzepte im Laufe der Zeit wahr und diskutieren den Wert dieser Ideen, Kämpfe und Gestaltungen (SK/OK). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reaktionen auf die sozialistische Bewegung: Kirchen, Staat, Parteien
<p>SACHTHEMA: WEGE DER VERÄNDERUNG ODER NUR VENTILE DES UNMUTS? WARUM IST DAS FRÜHE 19. JAHRHUNDERT EIN ZEITALTER DER REVOLUTIONEN?</p>	
<p>LEITKATEGORIEN: POLITIK, GESELLSCHAFT, RAUM Begriffskonzepte: Restauration, Protest, Revolution, Selbstbestimmung, Solidarität</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ■ erwerben Grundkenntnisse über Erhebungen und Revolutionen in unterschiedlichen europäischen Regionen (SK); ■ differenzieren anhand der betrachteten Einzelfälle ihr Konzept von ‚Revolution‘ und vergleichen es mit gegenwärtigen ‚Erhebungen‘ (SK/OK); ■ untersuchen den interpretierenden und normierenden Gehalt von Historienbildern (MK/OK); ■ fragen, was eine Bewegung nach dem Sturz des ‚alten‘ Regimes eint (SK/OK); ■ diskutieren vergleichend den Status Belgiens nach der Revolution von 1830 und in der Gegenwart unter der Frage, ob Belgien eine Nation ist (FK/OK). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ursachen für den Unmut im Süden des Königreichs der Vereinigten Niederlande: willkürliche Grenzziehungen und Restauration des Wiener Kongresses, strukturelle Probleme, kulturelle Unterschiede ■ Träger und Aktivierte, Profiteure und Enttäuschte der Belgischen Revolution, Verfassung von 1831 ■ Andere Kämpfe für Freiheit, Gerechtigkeit und Nationalstaat in Europa im Vergleich (Ursachen, Träger, Ergebnisse). <p>Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Polen 1830: Aufstand gegen Fremdherrschaft und für nationale ‚Wiedergeburt‘ oder ■ Ungarn oder Italien 1848: Nationale Befreiungskämpfe gegen die Herrschaft der Habsburger oder ■ Deutschland 1848: Protest gegen die Restauration und Kampf für den Nationalstaat
<p>SACHTHEMA: NATIONALISMUS UND IMPERIALISMUS. DAS ‚GIFT‘ MODERNER GESELLSCHAFTEN?</p>	
<p>LEITKATEGORIEN: RAUM, GESELLSCHAFT, KULTUR, WIRTSCHAFT, POLITIK Begriffskonzepte: Kolonie, Imperialismus, Nationalismus, Sozialdarwinismus, Chauvinismus</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ■ betrachten den Imperialismus in historischer Dimension und erkennen ihn als konstantes Phänomen neuzeitlicher Gesellschaften (OK/SK); ■ charakterisieren den Imperialismus als Radikalisierung des Nationalismus und Folge wirtschaftlichen Expansionsdrangs und setzen sich mit unterschiedlichen Konzepten kolonialer Herrschaft auseinander (SK); ■ gehen mit Quellen und Darstellungen in Originalsprache um und erkennen dabei, dass die Originalsprache Perspektiven und Intentionen verdeutlicht (MK); 	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Lassen sich nationale Gefühle beherrschen?</i> Nation und Nationalismus am Bsp. Deutschlands (Militär, Schule und Kirche, patriotische Feiern, Vereinswesen, Herrscherkult und Geschichtskultur fördern den Nationalismus.) ■ <i>Was ist neu am Imperialismus?</i> (Gewaltpotenziale der Massengesellschaft werden nach außen abgeleitet: Auswanderung, Expansion, Hoffnung auf neue Lebenschancen, nationalistische Überhöhung, Sozialdarwinismus, Kolonien als Prestige)

- benennen und erläutern Indikatoren für die Unterdrückung der beherrschten Völker und die menschenverachtende Haltung der Kolonialherren. Dazu bearbeiten sie z.B. Landkarten, Karikaturen, Postkarten und Werbung (SK/MK).

- Konzepte für koloniale Herrschaft, Verhältnis von Kolonialherren und unterdrückten Völkern, Folgen für die ‚Mutterländer‘ (am Beispiel von Großbritannien, Frankreich und Belgien)

SACHTHEMA: WOHIN TREIBT DIE EUROPÄISCHE STAATENWELT AM VORABEND DES ERSTEN WELTKRIEGS?

LEITKATEGORIEN: POLITIK, GESELLSCHAFT

Begriffskonzepte: Massengesellschaft, Krise, Bündnissystem, Neutralität

- bewerten die Folgen ethnischen Denkens für die Staatenentwicklung bis in die Gegenwart (SK/OK);
- erläutern die europäischen Bündnisse vor Beginn des Ersten Weltkriegs und bestimmen deren Folgen für die Kriegsgefahr (SK).

- Unkontrollierbare Eigendynamiken von Massengesellschaften (am Beispiel Deutschlands und Russlands): soziale Spannungen, Krise des monarchischen Prinzips, ethnisch-nationale Selbstdeutungen (Panlawismus)
- Außenpolitische Verknötung der europäischen Mächte: Rüstungswettlauf, Bündnissysteme (Mittelmächte, Entente) und Neutralität (am Beispiel Belgiens)

THEMATISCHER ZUGRIFF: 20. UND 21. JAHRHUNDERT: KATASTROPHEN UND HOFFNUNGEN

SACHTHEMA: ERSTER WELTKRIEG: WELCHE CHARAKTERISTIKA HAT EINE „URKATASTROPHE“?

LEITKATEGORIEN: RAUM, POLITIK, WIRTSCHAFT

Begriffskonzepte: Kriegsführung, „Urkatastrophe“, Krieg und Frieden, Ressourcen

- kennen die militärischen, wirtschaftlichen und mentalen Umstände der Kriegsführung des Ersten Weltkriegs und erklären seine neue Dimension (SK);
- untersuchen unterschiedliche Perspektiven auf den Krieg, z.B. auf der Grundlage von Schulbuchvergleichen und populären Geschichtszeitschriften (MK/SK);
- fragen danach, wie der Erste Weltkrieg und Kriege in der Gegenwart begründet werden, und setzen sich kritisch mit diesen Argumentationen auseinander (FK/OK);
- unterziehen die Kriegsdarstellungen (Kriegsfotografie, Filme, Propagandaplakate, Literatur) einer kritischen Analyse (MK/SK/OK).

- Ausbruch des Kriegs, Kriegsstrategien (Schlieffenplan und sein Scheitern)
- Das Schlachtfeld Europas: Belgien (Einmarsch der deutschen Truppen, Front in Westflandern, hinter der Front: Hunger, Arbeitsverpflichtung, Widerstand)
- Krieg als massenhafte Ressourcenvernichtung (Menschen und Material): Stellungskrieg, Ansätze des ‚totalen Kriegs‘, Technisierung des Kriegs, Materialschlachten, Propagandakrieg
- Ende des Ersten Weltkriegs: Kriegsende im Osten (Frieden von Brest-Litowsk), misslungene deutsche ‚Entscheidungsschlacht‘ im Westen, Revolutionen stürzen die monarchischen Ordnungen (Beispiel Deutschland), Befreiung Belgiens, Waffenstillstand

SACHTHEMA: SCHAFFEN NEUE ORDNUNGEN NACH DEM ERSTEN WELTKRIEG AUSGLEICH UND STABILITÄT?

LEITKATEGORIEN: RAUM, GESELLSCHAFT, POLITIK

Begriffskonzepte: Kommunismus, Friedensordnung, Selbstbestimmung, internationale Staatengemeinschaft, Revisionismus, nationale Minderheit

- lernen die Grundzüge der russischen Oktoberrevolution kennen und kontrastieren das Geschehen der Revolutions- und Bürgerkriegszeit mit den sozialistischen Utopien der Propaganda (SK);
 - erfassen die Friedensverträge als Folge des Kriegs und seiner Ursachen sowie als Versuch, Stabilität und Ordnung für die Zukunft herzustellen (SK/OK);
 - setzen sich mit der bis in die Gegenwart reichenden widersprüchlichen Beurteilung der Friedensverträge auseinander (SK/OK);
 - untersuchen die Quellengattung Friedensvertrag unter den Aspekten ‚Ausgleich‘ und ‚Bestrafung‘ (MK);
 - unterziehen die Reaktionen auf die Volksabstimmung in Ostbelgien einer rezeptionsgeschichtlichen Prüfung (MK/OK).
- Russische Oktoberrevolution. *Das Zeitalter der alten Monarchien geht unter*: Kriegsozialismus als Keim einer besseren Welt?
 - *Eine Friedensordnung schaffen*: Völkersouveränität als Ordnungsprinzip (14 Punkte Wilsons, Völkerbund)
 - Territoriale Gestaltungen (Verträge von Versailles, Saint-Germain, Trianon) im Überblick und an Belgien vertieft:
 - Ungarn (als Beispiel für eine Nationalstaatsbildung, in der Minderheiten zum Problem werden)
 - Jugoslawien (als Beispiel einer Staatsbildung mit mehreren Völkern, Folgekrisen und -kriegen)
 - Oberschlesien (als Beispiel für Staatsbildungsprobleme unter Berücksichtigung sprachlich-kultureller Unterschiede; Sinn der Volksabstimmung)
 - Belgien (als Beispiel für die Neukonstituierung eines Staates unter Einbeziehung von Kriegsentschädigungen; Sinn der Volksbefragung)
 - *Die neue Ordnung löst Gegenreaktionen aus*: Minderheitenprobleme, Revisionismus

SACHTHEMA: DIE ZWANZIGER UND DREISSIGER JAHRE – ÜBERFORDERUNG DURCH DEN AUFBRUCH?

LEITKATEGORIEN: POLITIK, GESELLSCHAFT, ALLTAG, WIRTSCHAFT, MENTALITÄT

Begriffskonzepte: Lebensformen, Moderne, Avantgarde, Faschismus, Gleichberechtigung

- weisen nach, dass Modernisierungsbestrebungen einer Minderheit von der Mehrheit der Gesellschaft skeptisch bis ablehnend betrachtet wurden und zu Revisionsbemühungen führen konnten (SK/OK);
 - ordnen die wirtschaftliche Entwicklung in Europa auch als Folge des Ersten Weltkriegs ein (SK);
 - setzen sich mit avantgardistischen Kunstströmungen als Reflektoren der Zeitumstände ihrer Entstehung auseinander und diskutieren deren Wirkungen (FK/MK);
 - analysieren ideologisch-politische Programmschriften extremistischer Bewegungen und bewerten sie (MK).
- *Modernisierungsbestrebungen einer Avantgarde verändern konservative Gesellschaften*: frühe Formen der Geschlechtergleichheit, neue Arbeits- und Lebensformen, künstlerische Aufbrüche, globale Vernetzungen (z.B. Luftverkehr, Rundfunk, Geldmarkt)
 - Wirtschaftliche Ungleichgewichte: Boom und Depression
 - *Die Moderne löst Gegenreaktionen aus*: Revisionsdenken, Angst vor dem Fortschritt in traditionellen Milieus, extremistische Bewegungen (z.B. Faschismus in Italien, NS-Bewegung in Deutschland oder Rexisten und VNV in Belgien)

SACHTHEMA: NATIONALSOZIALISMUS UND ZWEITER WELTKRIEG. WIE KÖNNEN GESELLSCHAFTEN ‚ENTGLEISEN‘?

LEITKATEGORIEN: POLITIK, GESELLSCHAFT, RAUM

Begriffskonzepte: Diktatur, Ideologie, Totalitarismus, Holocaust, Reparation, Kollaboration, Widerstand, Entnazifizierung

- erkennen, unter welchen Bedingungen sich in einigen Ländern totalitäre Systeme entwickeln konnten und in anderen nicht (FK/SK);
 - diskutieren Ursachen, Absichten und Gefahren der Beteiligung rechtspopulistischer/-extremer Parteien an gegenwärtigen Regierungen (OK);
 - setzen den Verlauf des Zweiten Weltkriegs und seine Radikalität in Bezug zum Massenmord des Holocaust (SK);
 - analysieren Dokumente zur Organisation und Durchführung des Holocaust und kontrastieren sie mit individuellen Zeugnissen der Opfer (wie Briefe, Tagebücher usw.). Dabei erfahren sie den Gegensatz zwischen der entmenslichten NS-Sprache und der Eindringlichkeit menschlichen Erlebens und Leidens (MK/OK);
 - leiten aus dem Entnazifizierungsprozess (z.B. in Ostbelgien) Fragen nach jenen Strategien und Mechanismen ab, die totalitäre Ordnungen stabilisiert haben und das Funktionieren von nachtotalitären Gesellschaften gewährleisteten (Schweigen und Verdrängen) (MK/FK);
 - diskutieren Möglichkeiten, nach der Katastrophe von Nationalsozialismus, Weltkrieg und Holocaust eine neue Ordnung in Europa aufzubauen. Dazu prüfen sie die Triftigkeit des sogenannten negativen Gründungsmythos der EU (OK).
- *Radikale streben nach der Macht.* Ein Vergleich zwischen Belgien und Deutschland: Politische Strukturen (verankerte Demokratie in Belgien, ‚Republik ohne Republikaner‘ in Deutschland), wirtschaftliche Entwicklung (Reparationen zahlen oder empfangen, Ausbeutung der Kolonien), Revisionismus (deutsches Revisionsstreben gegenüber Polen, Rückgabeverhandlungen in Belgien)
 - Deutschland: ‚Machtergreifung‘ der NSDAP, Aufbau einer Diktatur (Ideologisierung, Aufhebung der Gewaltenteilung und Grundrechte), Kriegsvorbereitungen (Fünfjahresplan, Verschuldungswirtschaft, Wiedereinführung der Wehrpflicht, Außenpolitik in zwei Phasen)
 - Ostbelgien nach 1933: Polarisierung pro-belgischer und pro-deutscher Gruppen, Nichtpolitisierung als Faktor
 - Zweiter Weltkrieg aus europäischer Perspektive (Etappen: Revisionskrieg 1939–40, Krieg um ‚Lebensraum‘ 1941–43, ‚totaler Krieg‘ 1943–45, Bildung der Anti-Hitler-Koalition)
 - Besatzungszeit in Belgien: Kollaboration und Widerstand, die Rolle Leopolds III.
 - Ostbelgien 1940–45: Angliederung Eupen-Malmedys an Deutschland, Einberufung von Soldaten, Kriegserfahrungen im Norden und Süden, Ende des Kriegs
 - Holocaust: Die Ideologie des Nationalsozialismus und ihre barbarischen Folgen (Verfolgung der Juden: ‚Von der Entrechtung bis zur Vernichtung‘)
 - ‚Säuberungen‘ nach dem Krieg in Belgien (Vergleich mit der Entnazifizierung in Deutschland)

SACHTHEMA: DIE WELT NACH 1945: GIBT ES EIN NACH WELTANSCHAUUNGEN GEORDNETES MÄCHTEGLEICHGEWICHT?

LEITKATEGORIEN: POLITIK, WIRTSCHAFT, GESELLSCHAFT, RAUM

Begriffskonzepte: Ost- und Westblock, Blockfreie, (soziale) Marktwirtschaft, Atomzeitalter, Entkolonialisierung, Planwirtschaft

- erarbeiten die Staatenordnung nach 1945 anhand der Begriffe und Konzepte „Weltmachtideologie“ und „Blockbildung“ (SK);
 - erläutern den Konstruktcharakter der Weltbilder in der Zeit des Kalten Kriegs und erklären die
- Die Entwicklung der Welt bis zum Ende des ‚Kalten Kriegs‘.
Der ‚Westen‘ entsteht: Freiheit und Wohlstand für alle? (Marktwirtschaft, gemeinsame

Konstrukte aus historischen Kontexten (SK/OK);

- analysieren Karikaturen zum Ost- und Westblock aus unterschiedlichen Ländern (MK/SK);
- hinterfragen die atomare Bedrohungsstrategie: Warum wurde aus dem Kalten kein Heißer Krieg? (FK/SK);
- bewerten die Rolle der UNO in der Zeit des Kalten Kriegs am ausgewählten Beispiel (SK/OK);
- deuten den Untergang des Ostblocks aus verschiedenen Perspektiven, entwickeln dazu eigene Argumentationen, präsentieren und verteidigen sie (SK/OK/MK).

Verteidigung: NATO, Medialisierung der Gesellschaft, 68er-Bewegung)

- Der ‚Ostblock‘: ‚real existierender Sozialismus‘ (Diktatur, staatlich gelenkte Planwirtschaft, Warschauer Pakt, Oppositionsbewegungen)
- Atomzeitalter: Atomrüstung und die Folgen, Kubakrise, Abrüstungsbemühungen und Friedensbewegung, friedliche und militärische Nutzung der Atomenergie
- Die Blockfreien: *Gibt es einen dritten Weg?* (Beispiel Indien)
- Vertiefung zu Weltpolitik und -konflikten im Zeitalter der Blockbildung.

Beispiele (eines sollte gewählt werden.):

- eine postkoloniale Gesellschaft: Kongo/Zaire seit 1960
- Vietnam: Befreiungskampf, Stellvertreterkrieg
- Nahostkonflikt: Das jüdische Volk im Fokus (z.B. Judentum im Römischen Reich, Zionismus in der Moderne, Panarabismus, alte und neue Vormächte), Öl- und Wirtschaftskrise der 1970er Jahre)
- Krise des Ostblocks und das Ende des Kalten Kriegs: *Entsteht nach der Öffnung des Eisernen Vorhangs eine neue Weltordnung?*

SACHTHEMA: EINE NEUE WELT(UN)ORDNUNG?

LEITKATEGORIEN: POLITIK, RAUM, MENTALITÄT

Begriffskonzepte: internationale Organisation, Weltmacht, Föderalismus, Minderheit, Autonomie

- setzen sich mit dem Wandel der globalen Machtverhältnisse infolge des Aufstiegs neuer Weltmächte auseinander und reflektieren die kulturellen Konsequenzen für das eigene Lebensumfeld (SK/OK);
- erkennen, dass transnationale Organisationen keine hinreichende Reaktion auf globalisierte Verhältnisse sind und Ergänzungen, Erweiterungen oder Gegenbewegungen (z.B. Regionalisierungen, demokratisches Bürgerengagement, Nichtregierungsorganisationen) benötigen (SK/OK);
- arbeiten die Komplexität der belgischen Staatsstruktur heraus und bewerten Vor- und Nachteile des Prozesses der Staatsreformen (SK/OK);
- erörtern die Minderheitenpolitik in Europa und diskutieren deren Wirksamkeit (FK);

- Neue Weltmächte auf dem Weg (z.B. China nach Mao, Indien nach der Unabhängigkeit, Südamerika nach Ende der Diktaturen)
- *Transnationale Organisationen übernehmen einzelstaatliche Kompetenzen, können sie aber nicht ersetzen* (z.B. EU, KSZE/OSZE, Mercosur, SCO)
- ‚Europa der Regionen‘: ein tragfähiges Konzept für mehr Identität und Partizipation?
- Belgien – vom Zentral- zum Föderalstaat (politische Kompetenzverteilung, Festlegung der Sprachgrenzen, Regionalisierung und Vergemeinschaftung, d.h. Staatsreformen seit 1970, Zentrifugalkräfte)
- Europäische Minderheitenkonflikte und Streit über Wege zu ihrer Lösung
 - Autonomiepolitik in Europa: Modell Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens, z.B. im Vergleich mit Südtirol oder Ungarn

- lernen, am Beispiel des Themas ‚Minderheitenpolitik‘ projektorientiert zu arbeiten (u.a. eigenständige Entwicklung von Fragestellungen, Recherchen, Führung und Auswertung von Zeitzeugengesprächen, Arbeit mit Dossiers, mediale Präsentation des Ergebnisses) (MK/FK).

- Anti-Autonomiepolitik, z.B. anhand von Slowakei, Baskenland oder Korsika

SACHTHEMA: NEUE FRAGEN AN DIE VERGANGENHEIT DURCH NEUE HERAUSFORDERUNGEN DER GEGENWART?

LEITKATEGORIEN: POLITIK, GESELLSCHAFT, RELIGION, KULTUR
Begriffskonzepte: Krise, Krisenbewältigung

- diskutieren anhand der These der ‚Postdemokratie‘ die Demokratiedefizite westlicher Gesellschaften (SK/OK);
- entwerfen und diskutieren in der Auseinandersetzung mit globalen Existenzkrisen demokratische und kulturtolerante Bewältigungsstrategien (SK/OK).

- Die historische Dimension gegenwärtiger Krisen

Beispiele (eines sollte gewählt werden.):

- Die Entwicklung moderner Demokratien: weitere Individualisierung, „Postdemokratie“
- Globale Existenzkrisen: Klimakrise, Ressourcenverteilung, Bevölkerungsanstieg, neue Kriege nach 1990

VERANTWORTLICHER HERAUSGEBER:

Norbert Heukemes, Generalsekretär, Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens
Gospertstraße 1 · B-4700 Eupen · info@dglive.be · www.dglive.be
D/2015/13.694/7 · Referenznummer: FbPAED.AE/33.00-00/15.680

© Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, Dezember 2015
