



## Geschichte - Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5 – 10

## Hinweise zum langfristigen Umgang mit pandemiebedingten Lernrückständen

Die besonderen Umstände in den Schuljahren 2019/20 und 2020/21 erfordern eine langfristige Strategie zur Sicherstellung zentraler Grundvorstellungen und Basiskompetenzen. Um die damit verbundene Fokussierung auf besonders relevante Kompetenzen und Inhalte zu ermöglichen, sind im oben genannten Curriculum einige Kompetenzen und Inhalte als optional gekennzeichnet. Für die gelb unterlegten Kompetenzen und Inhalte *wird empfohlen, auf deren Thematisierung im Unterricht zugunsten der angestrebten Fokussierung zu verzichten* (entfällt hier). Die blau unterlegten Kompetenzen und Inhalte *können entfallen, falls zeitliche Freiräume für die Sicherstellung zentraler Grundvorstellungen und Basiskompetenzen benötigt werden*.

Die Dauer der Gültigkeit der Kennzeichnungen ergibt sich aus der folgenden Tabelle.

Gültigkeit der Kennzeichnungen	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24	2024/25
Schuljahrgang 5/6	ja	ja	ja	ja	ja	nein
Schuljahrgang 7/8	ja	ja	ja	ja	ja	nein
Schuljahrgang 9/10	ja	ja	ja	ja	ja	nein*

\*Zu gegebener Zeit wird geprüft, ob die Gültigkeit der Kennzeichnungen ausgeweitet wird.

Die Gültigkeit für bereits vergangene Schuljahre bedeutet, dass farblich gekennzeichnete Kompetenzen, die nicht erworben werden konnten, nur dann nachträglich erworben werden müssen, wenn sie zu einem späteren Zeitpunkt eine Lernvoraussetzung bilden.

Da von Schule zu Schule, abhängig von den faktischen Ausfallzeiten und dem Stand der digitalen Ausrüstung, unterschiedliche Ausgangslagen zu erwarten sind, handelt es sich um Anregungen und Hinweise, die von der Fachkonferenz oder der verantwortlichen Lehrkraft zu konkretisieren sind.

**Vorbemerkungen:**

- Der Umgang mit fehlenden Lernvoraussetzungen ist auch bei voller Stundenzahl gängige Praxis des Geschichtsunterrichts und bietet für sich genommen wenig Anlass zu Irritationen.
- Da Geschichtsunterricht ein Fach ist, dessen Unterrichtserfolg in besonderem Maße planungsabhängig ist, muss während des Distanzlernens nicht zwangsläufig ein Lernrückstand eingetreten sein. Vielmehr ist es denkbar und naheliegend, dass die jeweiligen Stundenkonzepte zu einem Gutteil in Form der gestellten Aufgaben sowie der erfolgten Rückmeldungen realisiert werden konnten.
- Die Struktur des Kerncurriculums für die Jahrgänge 5–10 gewährt den Unterrichtenden große Planungsspielräume. Als kompetenzorientiertes *Kerncurriculum* geht es von der Prämisse aus, dass der Erwerb prozessbezogener Kompetenzen *exemplarisch* an konkreten historischen Inhalten erfolgt (vgl. KC Ge Sek I, S. 17 oben). Diese sind im Kapitel Fachwissen (S. 20-22) eher knapp und allgemein dargelegt. Insofern eröffnet das Kerncurriculum allein aufgrund seiner Anlage vielfältige Wege, eigene Schwerpunkte zu setzen und umgekehrt Unterrichtsumfänge inhaltlich zu kürzen.
- Die (ebenfalls knapp skizzierten) prozessbezogenen Kompetenzen definieren die fachspezifischen Eigenarten des historischen Denkens entsprechend der Doppeljahrgangsstufe. Sie haben insofern den Charakter von Basiskompetenzen und sind nicht zu kürzen.
- Das Ansteuern der Inhalte unter den zugewiesenen strukturierenden Aspekten kann im Rahmen der konkreten Unterrichtsgestaltung flexibel erfolgen. Wenn im Kerncurriculum einem Inhalt mehrere strukturierende Aspekte zugewiesen sind, können einzelne davon entsprechend der gewählten Schwerpunktsetzung entfallen. Hierfür erfolgen keine verbindlichen Kürzungsvorgaben.



- Es ist von Fall zu Fall zu klären, in welchen Bereichen Lerndefizite aufgetreten sind. Dies ist abhängig von der Aufgabenkultur während des Distanzlernens. Als Ausgangssituationen denkbar sind
  - a) eine Akzentuierung des deklarativen Wissenserwerbs im Distanzlernen
    - ⇒ Dann sollte im Präsenzunterricht der Akzent auf die Schulung der prozessbezogenen Kompetenzen gelegt werden.
  - b) das Training schriftlicher Aufgabenformate (Schulung der prozessbezogenen Kompetenzen und entsprechende Rückmeldungen) im Distanzlernen
    - ⇒ Dann ist keine besondere Akzentuierung im Präsenzunterricht erforderlich. Ggf. können Fachwissensdefizite angegangen werden.

### Vorschläge für eine Anpassung der Unterrichtsinhalte und -formen durch die Fachkollegien:

Sollte die Fachkonferenz zu der Überzeugung gelangen, dass Kürzungsabsprachen erforderlich sind, sollten diese nach folgenden Leitlinien erfolgen.

1. **Inhaltliche Kürzungen** können am ehesten in den in der anliegenden Fassung des KC I blau unterlegten Feldern erfolgen (Anlage. Siehe hier S. 20-22). Auf eine Empfehlung, Inhalte zu kürzen, wird aus den oben genannten Gründen verzichtet.
2. Zu beachten ist die im KC Geschichte für die gymnasiale Oberstufe, S. 11 vorgesehene Freiheit: *„Es ist ferner möglich, nach Absprache in der Fachkonferenz, die vorgegebenen Wahlmodule durch eigenständig entwickelte und zum Rahmenthema passende Wahlmodule zu ersetzen.“* Es bietet sich somit an, innerhalb der für die Einführungsphase vorgesehenen Rahmenthemen und Kernmodule Lernrückstände aus dem Sekundarbereich I im Rahmen ggf. selbst konzipierter Module aufzuarbeiten. Für das Rahmenthema 2 (*Vom 20. ins 21. Jahrhundert – eine Zeitenwende?*) ist die Behandlung der DDR-Geschichte (Wahlmodul 4) verbreitete Praxis. So kann der Stoffumfang des Jahrgangs 10 entlastet werden.
3. Methodisch wird zum Zwecke der Straffung des Lernprozesses eine Schwerpunktsetzung auf die ordnende Verarbeitung von Inhalten, vorzugsweise im Unterrichtsgespräch, empfohlen.
4. Ein Verschieben des gesamten chronologischen Durchgangs in höhere Jahrgangsstufen ist im Sekundarbereich I nach Möglichkeit zu vermeiden. Dies gilt insbesondere für die Behandlung des Nationalsozialismus in Jahrgang 10.
5. Hinweis zu S. 21: Anstelle eines separaten Längsschnitts zur Geschichte des deutschen Nationalstaats kann diese im Rahmen anderer inhaltlicher Aspekte problemorientiert behandelt werden, z. B. Deutschland im Zeitalter der Bürgerlichen Revolutionen (Vergleich mit Frankreich, napoleonische Kriege); Deutschland im Zeitalter des Imperialismus.
6. Hinweis zu S. 21: Der thematische Aspekt *Erster Weltkrieg* lässt sich in reduziertem Umfang als Folge des Imperialismus in die Planungen einbauen. Hier bietet sich eine Beschränkung auf die globalen Aspekte des Weltkrieges an, während die klassische deutsche Perspektive (z. B. Kriegsschuldfrage) nachrangig ist.
7. Hinweis zu S. 22: Beim inhaltlichen Aspekt *„Konkurrierende Staatsformen und Werteordnungen der beiden deutschen Staaten“* in Jahrgang 10 (S. 22) sind für die Bundesrepublik Synergieeffekte mit dem Fach Politik/Wirtschaft (*„Verfassungsprinzipien und Wirtschaftsordnung“*, KC Po/Wi Sek I, S. 16) nutzbar, die unter den Fachkonferenzen abgestimmt werden können. Die Geschichte der Bundesrepublik kann sich daher auf Aspekte ihrer Gründung konzentrieren.

Niedersächsisches  
Kultusministerium

**Kerncurriculum  
für das Gymnasium  
Schuljahrgänge 5-10**

---

**Geschichte**

---



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Geschichte in den Schuljahren 5 – 10 des Gymnasiums waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Daniela Brüsse-Haustein, Haren

Dr. Justus Goldmann, Göttingen

Dr. Johannes Heinßen, Stade

Peter Heldt, Braunschweig

Achim Zeuch, Stade

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2015)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendamm 19

30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS) (<http://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden.

<b>Inhalt</b>	<b>Seite</b>	
<b>1</b>	<b>Bildungsbeitrag des Faches Geschichte</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Kompetenzorientierter Unterricht</b>	<b>7</b>
<b>2.1</b>	<b>Kompetenzbereiche</b>	<b>7</b>
<b>2.2</b>	<b>Kompetenzentwicklung</b>	<b>8</b>
<b>2.3</b>	<b>Zusammenführung der Kompetenzen</b>	<b>9</b>
<b>2.4</b>	<b>Innere Differenzierung</b>	<b>9</b>
<b>3</b>	<b>Erwartete Kompetenzen</b>	<b>11</b>
<b>3.1</b>	<b>Prozessbezogene Kompetenzen</b>	<b>12</b>
<b>3.2</b>	<b>Fachwissen</b>	<b>17</b>
<b>4</b>	<b>Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung</b>	<b>23</b>
<b>5</b>	<b>Aufgaben der Fachkonferenz</b>	<b>25</b>
<b>6</b>	<b>Fremdsprachig (bilingual) erteilter Geschichtsunterricht</b>	<b>26</b>
<b>Anhang</b>		<b>27</b>
<b>A1</b>	<b>Mögliche Ergänzungen zum verbindlichen Fachwissen</b>	<b>27</b>
<b>A2</b>	<b>Beispiele verschiedener Gattungen (Methodenkompetenz)</b>	<b>28</b>
<b>A3</b>	<b>Kriterien zur Urteilsbildung (Urteilskompetenz)</b>	<b>29</b>
<b>A4</b>	<b>Operatoren für das Fach Geschichte</b>	<b>30</b>
<b>A5</b>	<b>Operatoren für das bilinguale Sachfach Geschichte</b>	<b>32</b>



## 1 Bildungsbeitrag des Faches Geschichte

Moderner Geschichtsunterricht ist wichtiger Bestandteil einer kompetenzorientierten Bildung. Er dient der Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins und zielt damit auf Problemlagen ab, wie sie die Lebenswelt der Gegenwart stets aufs Neue hervorbringt.

Bezogen auf den Geschichtsunterricht bringt die historische Veränderlichkeit des Faches beträchtliche Erkenntnischancen mit sich. Die Einsicht in den Wandel des Denkens über Geschichte macht deutlich, wie sich der Akzent von normativen und kanonischen Inhalten hin zu den reflexiven Potenzialen des *Denkfaches* Geschichte verschoben hat. Ein kompetenzorientierter Geschichtsunterricht folgt insofern nicht nur einer von außen an das Fach Geschichte herangetragenen Bildungserwartung, sondern auch den neueren fachspezifischen Erkenntnispotenzialen und Orientierungsleistungen selbst. Dies sei im Folgenden erläutert.

Der Kollektivsingular „Geschichte“ entstand in Europa in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts als Reaktion auf die Erfahrung beschleunigter Veränderungen. Der Auseinanderfall von „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“, d. h. die Verzeitlichung der Erfahrung, ließ die Notwendigkeit entstehen, Vergangenheit verstehend zu rekonstruieren, um Auskunft über die Gewordenheit und historische Bedingtheit der eigenen Gegenwart zu erhalten.

Seither hat sich historisches Denken in der deutschen und europäischen Kultur in vielen verschiedenen Formen gezeigt. Es entwickelte sich eine umfängliche Geschichtskultur. Sie findet u. a. in Museen und Gedenkstätten, aber auch in kulturellen Objektivationen wie Architekturstilen, modischen Reminiszenzen oder in der Verarbeitung historischer Stoffe in Literatur und Film ihren Ausdruck.

Geschichtswissenschaft und Geschichtsschreibung waren in Deutschland vielfältigen Wandlungen ausgesetzt, die sich auch auf den seit rund 150 Jahren bestehenden Geschichtsunterricht auswirkten. Das methodische Objektivitätsideal sowie der Anspruch auf Ideenerkenntnis hoben zunächst das Handeln berühmter Einzelpersonlichkeiten und den Begriff des Staates ins Zentrum des historischen Lernens, das im Wesentlichen das Ziel einer affirmierenden Aneignung und unkritischen Identitätsstiftung verfolgte. Erst ab den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts erweiterte vor allem die Historische Sozialwissenschaft in der kritischen Auseinandersetzung mit der Höhenkammwanderung der traditionellen, ereigniszentrierten Politikgeschichte den Gegenstandsbereich des Faches um die Bereiche Wirtschaft und Gesellschaft sowie die Strukturgeschichte. Zugleich legte sie das gesellschaftskritische Potenzial des Faches frei und führte es einem Modernisierungsdiskurs zu, der vor allem die siebziger Jahre prägte.

Seit dem Ende des letzten Jahrhunderts ist in der Geschichtswissenschaft mit der historischen Kulturwissenschaft eine abermalige Wendung eingetreten, die zugleich einen entscheidenden Pluralisierungsschub bewirkt hat. An die Stelle der schulbildenden Zuspitzung charakteristischer Gegenstandsbereiche und Erkenntnisinteressen ist eine bunte Vielfalt an perspektivischen Zugriffen in der Rekonstruktion der Vergangenheit getreten. Diese wendet sich – erneut, aber anders – der Rolle des

handelnden und leidenden Subjekts, seinen Vorstellungen und Deutungsmustern und den von ihm verwendeten Symbolen und Praktiken zu. Dazu hat sie die Theorie der historischen Erkenntnis auf eine neue, konstruktivistische Grundlage gestellt. Und schließlich hat sie zu einer breiteren Kenntnisnahme der historischen Forschungstraditionen anderer Länder geführt.

Die Ausrichtung der in diesem Kerncurriculum aufgelisteten Kompetenzen entspricht und entspringt den gegenwärtigen kulturellen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Rahmenbedingungen. Sie ist insofern ihrerseits historisch bedingt und nicht endgültig. Paradigmenvielfalt und Konstruktivismus spiegeln heute den Geist einer auf Freiheit und Pluralismus gegründeten Staatsidee sowie kultureller Vielfalt wider. Deren historischen Ursprünge finden sich in den Werten, die Christentum und Humanismus sowie die liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen hervorgebracht haben.

Das Fach Geschichte thematisiert kulturelle Phänomene in ihrer Vielfalt und Probleme der nachhaltigen Entwicklung. Dadurch trägt es dazu bei, wechselseitige Abhängigkeiten zu erkennen und Wertmaßstäbe für eigenes Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu entwickeln. Es bezieht sich dabei auf historische Räume unterschiedlicher Größe, von einer lokalen und regionalen bis hin zur globalen Perspektive. Es leistet einen fachlich eigenständigen und wertvollen Beitrag zur politischen Bildung durch Orientierung in der Zeit. Zugleich leistet der Geschichtsunterricht durch die Schulung zentraler prozessbezogener Kompetenzen einen wichtigen Beitrag zum Handeln und Verstehen in einer globalisierten Welt mit gesteigerter Mobilität und neuen beruflichen Anforderungen.

Gymnasialer Geschichtsunterricht fördert nicht nur Toleranz – er ermöglicht es, sich auf der Grundlage fundierter Orientierung innerhalb des europäischen Kulturraumes aktiv auf andere, auch außereuropäische Kulturen einzulassen und deren Traditionen und Werte zu verstehen.

Geschichtsunterricht verzichtet auf die Vermittlung eines geschlossenen Weltbildes, stellt jedoch zentrale Kategorien, Ordnungsmuster und Leitprobleme zum Verständnis – auch zukünftiger – kultureller Wirklichkeit zur Verfügung. Er ist damit konstitutiver Bestandteil einer zeitgemäßen, vertieften Allgemeinbildung. In diesem Kontext leistet das Fach Geschichte einen spezifischen Bildungsbeitrag auch im Hinblick auf den Umgang mit Medien. Diese transportieren und repräsentieren Wahrnehmungen und Deutungsmuster von Vergangenheit und bedürfen daher einer kritischen Reflexion.

In der Umsetzung der hier beschriebenen Ziele schafft der Geschichtsunterricht die Grundlage für die differenzierte und differenzierende Wahrnehmung der Lebenswelt. So trägt er dazu bei, die Schülerinnen und Schüler zur gezielten Aufnahme eines Bildungsweges zu befähigen. Mit dem Erwerb spezifischer Kompetenzen wird im Unterricht des Faches Geschichte u. a. der Bezug zu verschiedenen Berufsfeldern hergestellt. Die Schule ermöglicht es damit den Schülerinnen und Schülern, Vorstellungen über Berufe und über eigene Berufswünsche zu entwickeln, die über eine schulische Ausbildung, eine betriebliche Ausbildung, eine Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der Fachunterricht leistet somit auch einen Beitrag zur Berufsorientierung, ggf. zur Entscheidung für einen Beruf.

## 2 Kompetenzorientierter Unterricht

Im Kerncurriculum des Faches Geschichte für den Sekundarbereich I werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernergebnisse konkretisiert und als Kompetenzen formuliert. Dabei werden im Sinne eines Kerns die als grundlegend erachteten fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten vorgegeben.

Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zielen ab auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen.
- Sie verknüpfen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu eigenem Handeln. Die Bewältigung von Aufgaben setzt gesichertes Wissen und die Beherrschung fachbezogener Verfahren voraus sowie die Einstellung und Bereitschaft, diese gezielt einzusetzen.
- Sie stellen eine Zielperspektive für längere Abschnitte des Lernprozesses dar.
- Sie sind für die persönliche Bildung und für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung und ermöglichen anschlussfähiges Lernen.

Die erwarteten Kompetenzen werden in Kompetenzbereichen zusammengefasst, die das Fach strukturieren. Aufgabe des Unterrichts im Fach Geschichte für den Sekundarbereich I ist es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und langfristig zu sichern. Dies gilt auch für die fachübergreifenden Zielsetzungen der Persönlichkeitsbildung.

### 2.1 Kompetenzbereiche

Geschichte ist in der Erzählung gedeutete Vergangenheit. Übergeordnetes Ziel eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts ist daher der Erwerb **narrativer Kompetenz**. Dieser Begriff fasst die fachspezifischen Merkmale historischer Bildung zusammen. Narrative Kompetenz im Fach Geschichte verweist insofern sowohl auf den Erkenntnisprozess selbst als auch auf dessen Produkte. Der historischen **(Re-)Konstruktion** korrespondiert die Fähigkeit zur **Dekonstruktion** historischer Narrationen.

Historisches Erzählen besteht im Wesentlichen darin, historisches Wissen zu ermitteln, es sinnbildend zu verknüpfen und mit Bedeutungszuweisungen (Urteilen) zu versehen. Um deren Geltungsanspruch zu begründen, müssen intersubjektiv gültige Rationalitätsstandards beachtet werden (s. Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz). So entsteht Orientierung in der Gegenwart.

Durch das Erzählen von Geschichte(n) konstituieren Menschen ihre Identität. Die entstehenden Erzählungen sind von unterschiedlicher Komplexität. Sie reichen von der einsträngigen Erzählung, die an Ursprünge erinnert und Kontinuität als Dauer präsentiert, z. B. in Form von Mythen, bis zum genetischen Erzählen, das Kontinuität als Entwicklung vorstellt und die zugrunde liegenden Transformationsprozesse in ihrer unterschiedlichen Gestalt, Dauer, Reichweite und in Bezug auf die beteiligten Akteure differenziert darlegt.

## 2.2 Kompetenzentwicklung

Im Laufe der Schuljahre 5 - 10 entwickeln die Schülerinnen und Schüler domänenspezifische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die der Eigenart der Fachinhalte, -traditionen und -methoden zuzuordnen sind. Dabei werden die ausgewiesenen Kompetenzen mit historischen Inhalten verknüpft. So erlernen die Schülerinnen und Schüler, ausgehend von vorgegebenen oder selbst ermittelten Fragestellungen, historisches Denken, um es zukünftig, in heute noch unvorhersehbaren Anforderungs- und Anwendungssituationen zu beherrschen: Sie historisieren Erfahrungen und reflektieren sie kompetent.

Das vorliegende Kerncurriculum (KC) leistet in diesem Zusammenhang dreierlei:

1. Es definiert verbindliche Domäneninhalte sowohl auf der Wissens- wie auf der Könnensebene in einem normativen Sinne. Durch sie wird ein Kernbestand für die Schülerinnen und Schüler festgelegt, der je nach Leistungsvermögen und Interessen der Lerngruppe erweitert werden kann.
2. Die aufgeführten prozessbezogenen Kompetenzbereiche (Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz) und das Fachwissen dienen als Grundlage, um sie in der thematischen Konkretion von Unterrichtseinheit und -stunde zu einem logischen und organischen Lernprozess zu verknüpfen. Sie haben die Funktion, Kennzeichen guten Geschichtsunterrichts transparent zu machen und eine gute Unterrichtsplanung im Sinne der Kompetenzorientierung zu definieren.
3. Das KC gibt Hinweise für einen systematischen, kumulativen und damit nachhaltigen Aufbau von Fachwissen und Kompetenzen in den drei Doppeljahrgangsstufen.

Es ist Aufgabe der verantwortlichen Lehrkraft, die ausgewiesenen Kompetenzformulierungen im Rahmen der individuellen, auf Lerngruppe und Lernvoraussetzungen abgestimmten Planungen miteinander zu verknüpfen. Wissen und Können sind dabei durchgängig aufeinander zu beziehen. Hierbei sind innerhalb einzelner Stundenplanungen Schwerpunktsetzungen sinnvoll. Die Schulung des Gesamtkatalogs der aufgeführten Kompetenzen soll jedoch über einen längeren Zeitraum hinweg in ausgewogener Art und Weise erfolgen. Dazu gehören auch Phasen der Übung, Anwendung und Wiederholung. Isolierte Methodenstunden (ohne Anbindung an historische Sachverhalte) sind zu vermeiden; stattdessen ist die Inhaltsbezogen- und -gebundenheit methodischer Fertigkeiten jeweils transparent zu machen. Bei der Bestimmung des Planungsniveaus ist darauf zu achten, dass, entsprechend dem Leistungsvermögen der Lerngruppe, das Spektrum der Anforderungsbereiche (I: Reproduktion; II: Reorganisation und Transfer; III: Reflexion und Problemlösung) abgedeckt wird. Bei der Konstruktion von Aufgaben ist die Bandbreite unterschiedlicher Anforderungen angemessen zu berücksichtigen. Die drei Anforderungsbereiche sind in allen drei Doppeljahrgangsstufen auf einem altersangemessenen Niveau anzusteuern.

## **2.3 Zusammenführung der Kompetenzen**

Das dargelegte Konzept eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts bietet Lehrerinnen und Lehrern eine große Bandbreite an didaktischen Entscheidungsmöglichkeiten. Vorgegeben sind lediglich die zu entwickelnden Kompetenzbereiche, grundsätzliche strukturierende Aspekte sowie die prinzipiell chronologische Orientierung in der Erschließung historischen Fachwissens.

Innerhalb dieser Ausgangslage bleibt es die Entscheidung der Lehrkraft, welche Kompetenzen in Verbindung mit welchen strukturierenden Aspekten sie unter Zugriff auf welches Fachwissen in den Mittelpunkt der konkreten Unterrichtssituation stellt.

Die prozessbezogenen Kompetenzen sollen dabei in sinnvollem Wechsel und aufeinander aufbauend ebenso Berücksichtigung finden wie der kriteriengeleitete Aufbau und die Festigung relevanten historischen Fachwissens.

Eine Vorgabe, welche Kompetenz unter welcher Perspektive an welchem Inhalt zu schulen sei, soll es in diesem Modell nicht geben. Hier liegen Freiräume der Profilbildung für Fachkonferenzen und Gestaltungsmöglichkeiten der Unterrichtenden, die individuelle Voraussetzungen und Potenziale der jeweiligen Lerngruppe bewusst in den Blick nehmen können.

## **2.4 Innere Differenzierung**

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen sowie des unterschiedlichen Lernverhaltens sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der vorgegebenen Kompetenzen unverzichtbar. Innere Differenzierung als Grundprinzip in jedem Unterricht zielt auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ab. Dabei werden Aspekte wie z. B. Begabungen und motivationale Orientierungen, Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz berücksichtigt.

Aufbauend auf einer Diagnose der individuellen Lernvoraussetzungen unterscheiden sich die Lernangebote z. B. in ihrer Offenheit und Komplexität, im Abstraktionsniveau, in den Zugangsmöglichkeiten, den Schwerpunkten, den bereitgestellten Hilfen und der Bearbeitungszeit. Geeignete Aufgaben zum Kompetenzerwerb berücksichtigen immer das didaktische Konzept des Unterrichtsfaches. Sie lassen vielfältige Lösungsansätze zu und regen die Kreativität von Schülerinnen und Schülern an.

Vor allem leistungsschwache Schülerinnen und Schüler brauchen zum Erwerb der verpflichtend erwarteten Kompetenzen des Kerncurriculums vielfältige Übungsangebote, um bereits Gelerntes angemessen zu festigen. Die Verknüpfung mit bereits Bekanntem und das Aufzeigen von Strukturen im gesamten Kontext des Unterrichtsthemas erleichtern das Lernen.

Für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler werden Lernangebote bereitgestellt, die deutlich über die als Kern an alle Schülerinnen und Schüler gestellten Anforderungen hinausgehen

und einen höheren Anspruch haben. Diese Angebote dienen der Vertiefung und Erweiterung und lassen komplexe Fragestellungen zu.

Innere Differenzierung fordert und fördert fächerübergreifende Kompetenzen wie das eigenverantwortliche, selbstständige Lernen und Arbeiten, die Kooperation und Kommunikation in der Lerngruppe sowie das Erlernen und Beherrschen wichtiger Lern- und Arbeitstechniken. Um den Schülerinnen und Schülern eine aktive Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen, ist es vorteilhaft, sie in die Planung des Unterrichts einzubeziehen. Dadurch übernehmen sie Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Ihre Selbstständigkeit wird durch das Bereitstellen vielfältiger Materialien und durch die Möglichkeit eigener Schwerpunktsetzungen gestärkt.

Um die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zu fördern, stellt die Lehrkraft ein hohes Maß an Transparenz über die Lernziele, die Verbesserungsmöglichkeiten und die Bewertungsmaßstäbe her. Individuelle Lernfortschritte werden wahrgenommen und den Lernenden regelmäßig zurückgespiegelt. Im Rahmen von Lernzielkontrollen gelten für alle Schülerinnen und Schüler einheitliche Bewertungsmaßstäbe.

### **3 Erwartete Kompetenzen**

Die drei prozessbezogenen Kompetenzen Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz umreißen den im Geschichtsunterricht des Sekundarbereichs I anzustrebenden Entwicklungsstand der narrativen Kompetenz. Diese Kompetenzen sind miteinander verflochten und nur in der Theorie trennscharf abzugrenzen. Sie werden immer im Zusammenhang mit dem Fachwissen erworben. Gegenüber den Kompetenzmodellen der Fachdidaktik (FUER, Gautschi, Pandel u. a.) wurden bewusst Reduktionen für die Umsetzung im Unterrichtsalltag vorgenommen.

In den nachstehenden Tabellen werden die prozessbezogenen Kompetenzen und das Fachwissen ausgewiesen. Die Progression ist in den Tabellen zu den prozessbezogenen Kompetenzen horizontal, beim Fachwissen vertikal dargestellt. Für die drei prozessbezogenen Kompetenzen werden Teilkompetenzen definiert. Eine Kompetenzentwicklung kann nur dann nachhaltig erfolgen, wenn die ausgewiesenen Kompetenzen und Teilkompetenzen vernetzt und wiederholt in unterschiedlichen Zusammenhängen angewandt werden.

Mit der Beschreibung der verpflichtend erwarteten Kompetenzen werden die Niveaustufen konkretisiert, die die Schülerinnen und Schüler am Ende des jeweiligen Doppeljahrgangs erfüllen sollen. Für jeden Doppeljahrgang sind diejenigen prozessbezogenen Kompetenzen aufgeführt, die zusätzlich zu denen der vorangegangenen Jahrgänge zu erwerben sind. Dadurch ergeben sich leere Felder in den Tabellen.

Der Anfangsunterricht in den Jahrgängen 5 und 6 vermittelt an anschaulichen Beispielen erste Zugänge zu historischen Frage- und Problemstellungen und führt in die fachspezifischen Besonderheiten des historischen Denkens ein. Hier ist ein besonderer Akzent darauf zu legen, altersgemäß motivierende und interessante thematische Zugänge zu finden.

Während des Geschichtsunterrichts in den Jahrgängen 7 bis 9 begleitet der Geschichtsunterricht die kognitive Entwicklung der Jugendlichen, indem er den Übergang von der konkreten Anschaulichkeit des Anfangsunterrichts zu den anspruchsvollen, häufig abstrakten Fragestellungen ab dem 10. Jahrgang behutsam vorbereitet. Zugleich werden hier im Bereich des Fachwissens an ausgewählten Beispielen die Grundlagen zum Verständnis der modernen Welt gelegt.

Ab dem 10. Jahrgang sind die Schülerinnen und Schüler in angemessener Weise auf die Anforderungen der Oberstufe vorzubereiten.

### **3.1 Prozessbezogene Kompetenzen**

#### **Sachkompetenz**

Fachwissen bleibt träge, wenn es nicht vernetzt und in größeren kognitiven Zusammenhängen angewandt wird. Um mit Fachwissen kompetent umgehen zu können, müssen kategoriale Strukturen erworben werden, die eine sinnbildende Ordnung des erlernten Fachwissens ermöglichen. Diese werden im Verlauf der sechs Schuljahrgänge zunehmend komplexer ausgestaltet und von den Schülerinnen und Schülern selbstständig angewandt. Die folgende jahrgangsbezogene Graduierung der Sachkompetenz versteht sich insofern als eine Grammatik historischen Denkens mit dem Ziel, Wissen verknüpfen und in Orientierung überführen zu können. Dabei sind die Grenzen zwischen erkenntnistheoretischen kategorialen Voraussetzungen (Zeit und Raum), inhaltlichen, abstrahierenden Konstituenten des Faches (Fachbegriffe, Plausibilität) und dem subjektbezogenen Geschichtsbewusstsein (Identität) fließend.

	<b>Schuljahrgänge 5 und 6</b> Die Schülerinnen und Schüler ...	<b>Schuljahrgänge 7 und 8</b> Die Schülerinnen und Schüler ...	<b>Schuljahrgänge 9 und 10</b> Die Schülerinnen und Schüler ...
<b>Zeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>beschreiben Zeiterfahrungen und deren Strukturierung (Kalender, Zeitstrahl, Zeitrechnung)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wenden Strukturierungskonzepte zeitlicher Verläufe sinnvoll an (Ereignis – Struktur; Kontinuität als Dauer und Wandel)</li> <li>unterscheiden verschiedene normative Konzeptualisierungen zeitlicher Verläufe (Fortschritt – Rückschritt; Evolution – Revolution)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>reflektieren zeitliche Strukturierungskonzepte und problematisieren diese ggf. als Konstrukte (Gleichzeitigkeit – Ungleichzeitigkeit)</li> </ul>
<b>Raum</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>bezeichnen die Lage historischer Orte und beschreiben Raum als historische Ressource</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>charakterisieren Raumvorstellungen in der Geschichte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>problematisieren den Raumbegriff in historischen Diskursen</li> </ul>
<b>Fachbegriffe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wenden erlernte Fachbegriffe korrekt auf den historischen Einzelfall an</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>vergleichen, vernetzen und hierarchisieren neu erlernte Fachbegriffe mit bekannten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wenden Fachbegriffe eigenständig im Rahmen der Erschließung von Vergangenheit und Gegenwart an (Allgemeines – Singuläres)</li> </ul>
<b>Plausibilität</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>nehmen einfache logische Verknüpfungen zwischen historischen Sachverhalten vor, z. B. temporal, kausal, konsekutiv</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>erweitern ihr Spektrum verfügbarer logischer Verknüpfungen zwischen historischen Sachverhalten, z. B. konditional, konzessiv, final, modal, ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>nehmen komplexe logische Verknüpfungen zwischen historischen Sachverhalten vor</li> </ul>
<b>Identität</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>beschreiben Verknüpfungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>erläutern die historische Bedingtheit heutiger Phänomene (Identität – Alterität)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>entwickeln aus Wissen und Einsichten über die Vergangenheit Beurteilungsmaßstäbe und Handlungsalternativen für Gegenwart und Zukunft</li> <li>analysieren die historische Bedingtheit heutiger Identitätskonstruktionen (Integration – Ausgrenzung)</li> </ul>

## Methodenkompetenz

Die Methodenkompetenz bezieht sich auf die Fertigkeit, mit Zeugnissen und Darstellungen der Vergangenheit kompetent umgehen zu können. Sie steht in engem Zusammenhang mit Sach- und Urteilskompetenz. Schülerinnen und Schüler lernen mithilfe der Methodenkompetenz, historische Narrationen auf der Grundlage von Zeugnissen der Vergangenheit zu entwickeln ((Re-)Konstruktion) und sie zu analysieren (Dekonstruktion). Grundlegend hierfür sind die Unterscheidung von Quellen und Darstellungen sowie die Wahrnehmung der Perspektivität und Interessengeleitetheit von Quellen und Darstellungen. Außerdem gilt es, verschiedene Arten von Gattungen, die im Geschichtsunterricht relevant sind, nach ihrem Quellen-

bzw. Aussagewert zu unterscheiden. Schließlich verlangt jede Gattung von Quelle oder Darstellung spezifische Methoden zu ihrer Deutung und Erschließung. Eine vollständige Behandlung *aller* Gattungsbeispiele ist jedoch wenig zielführend. Vielmehr soll den Schülerinnen und Schülern an ausgewählten Beispielen der verschiedenen Gattungen (sprachgebunden, visuell, gegenständlich) die Vielfalt derselben verdeutlicht werden.

Der Erwerb historischer, auf Gattungen bezogener Methodenkompetenz ist zugleich der Beitrag des Faches Geschichte zum Erwerb und zur Schulung allgemeiner Medienkompetenz.

	<b>Schuljahrgänge 5 und 6</b> Die Schülerinnen und Schüler ...	<b>Schuljahrgänge 7 und 8</b> Die Schülerinnen und Schüler ...	<b>Schuljahrgänge 9 und 10</b> Die Schülerinnen und Schüler ...
übergreifend	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stufen Quellen als Zeugnisse vergangener Zeiten ein</li> <li>• erklären den Unterschied zwischen Quelle und Darstellung</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• reflektieren Aussagen über historische Wirklichkeit in Quellen und Darstellungen sowie deren Konstruktcharakter</li> </ul>
<b>Nach Gattungen:</b>			
sprachgebundene Gattungen (schriftlich, akustisch)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erzählen den Inhalt sprachgebundener Gattungen nach</li> <li>• setzen Ergebnisse der äußeren Quellenkritik ansatzweise in Beziehung zum erschlossenen Inhalt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• geben den Inhalt sprachgebundener Gattungen wieder</li> <li>• unterscheiden verschiedene Formen sprachgebundener Gattungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• analysieren und reflektieren grundlegende gattungsspezifische Strukturmerkmale</li> <li>• setzen Ergebnisse der Quellenkritik in Beziehung zum erschlossenen Inhalt</li> </ul>

	<b>Schuljahrgänge 5 und 6</b> Die Schülerinnen und Schüler ...	<b>Schuljahrgänge 7 und 8</b> Die Schülerinnen und Schüler ...	<b>Schuljahrgänge 9 und 10</b> Die Schülerinnen und Schüler ...
visuelle Gattungen (bildlich, filmisch, grafisch) und gegenständliche Gattungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Beispiele der Gattungen in Ansätzen und erläutern wesentliche Elemente (ggf. mit Hilfestellung)</li> <li>• setzen Ergebnisse der äußeren Quellenkritik ansatzweise in Beziehung zum erschlossenen Inhalt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• unterscheiden verschiedene Formen der jeweiligen Gattung</li> <li>• erläutern deren gattungstypische Funktion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• analysieren und reflektieren grundlegende gattungsspezifische Strukturmerkmale</li> <li>• setzen Ergebnisse der Quellenkritik in Beziehung zum erschlossenen Inhalt</li> </ul>

### Urteilskompetenz

Die Fähigkeit, fundierte historische Urteile zu fällen, anstatt lediglich Meinungen zu äußern, ist Teil wacher Zeitgenossenschaft und Bedingung mündiger Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Urteile verleihen Sachverhalten Prädikate, die ihnen nicht a priori eingeschrieben sind. Sie schließen den historischen Erkenntnisprozess ab. Über die historische Erläuterung hinausgehend, werden in Urteilen Maßstäbe und Kriterien deutlich, die an die erarbeiteten historischen Gegenstände angelegt worden sind. Ausgehend vom Stand ihres Geschichtsbewusstseins bestimmen die Schülerinnen und Schüler den Stellenwert historischer Inhalte, Themen, Fragen und Probleme. Urteile sollen stets intersubjektiv nachvollziehbar sein. Zu unterscheiden sind Sach- und Werturteile. Bei Sachurteilen ergeben sich die Beurteilungskriterien vorwiegend aus dem historischen Kontext. Sie leisten ein Verstehen in der Zeit. Werturteile hingegen werden auf der Grundlage jeweils gegenwärtig geltender Überzeugungen und Normen gefällt.

Der Begriff des Kriteriums greift die Frage nach der *Perspektivität* auf einer höheren Reflexionsebene auf. *Multiperspektivität* bezeichnet auf der Ebene der historischen Akteure die Standortgebundenheit von Denken und Handeln, die eine Begrenztheit der Wahrnehmung und ihrer Maßstäbe mit sich bringt und zu verschiedenen Sichtweisen führt. Die Einsicht in die perspektivische Gebundenheit vergangenen und gegenwärtigen Handelns ermöglicht *Fremdverstehen*.

Auf der Ebene der historischen Darstellungen bezeichnet man die Gegensätzlichkeit verschiedener Urteile aufgrund unterschiedlicher Kriterien und Gewichtungen als *Kontroversität*. Die Anbahnung von kontroversen Urteilsituationen im Geschichtsunterricht bietet sich insbesondere am Ende einer Unterrichtseinheit an. Hier werden die erzielten Stundenergebnisse, aber auch Forschungsmeinungen vergleichend gegeneinander abgewogen und unter ggf. verschiedenen Kriterien gewichtet.

Indem die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse kontext- und kriterienbezogen deuten, gewinnen sie Einsichten in Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Vergangenheit und Gegenwart, d. h. über *Veränderung in der Geschichte*.

Das eigene Urteil über historische Sachverhalte ermöglicht schließlich die Einsicht in den *Konstruktcharakter historischer Erkenntnis*.

	<b>Schuljahrgänge 5 und 6</b> Die Schülerinnen und Schüler ...	<b>Schuljahrgänge 7 und 8</b> Die Schülerinnen und Schüler ...	<b>Schuljahrgänge 9 und 10</b> Die Schülerinnen und Schüler ...
Multiperspektivität	<ul style="list-style-type: none"> <li>beschreiben historische Situationen und Ereignisse aus verschiedenen Perspektiven</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>beurteilen historische Situationen und Ereignisse aus verschiedenen Perspektiven</li> </ul>
Kontroversität		<ul style="list-style-type: none"> <li>vergleichen Perspektiven in Darstellungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>reflektieren die Perspektivität historischer Urteile</li> <li>reflektieren das Nebeneinander unterschiedlicher Urteile.</li> </ul>
Urteilsbildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>beurteilen und bewerten historische Fragestellungen und Probleme kriteriengeleitet (ggf. unter Hilfestellung)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>beurteilen und bewerten historische Fragestellungen und Probleme unter Offenlegung der verwendeten Kriterien</li> </ul>

## 3.2 Fachwissen

Geschichtsunterricht muss sich aufgrund der Vielfalt der möglichen zu behandelnden Sachverhalte auf Inhalte von exemplarischer und/oder identitätsstiftender Bedeutung beschränken. Ein orientierendes Gerüst an historischem Wissen ist allerdings erforderlich. Es ist Bedingung dafür, dass Schülerinnen und Schüler befähigt werden, grundlegende Kompetenzen des Faches Geschichte zu schulen.

Der inhaltliche Zugang bleibt in den Schuljahrgängen 5 - 10 vorwiegend chronologisch organisiert. An mehreren Stellen wird das chronologische Verfahren durch verbindliche, problemorientierte Längsschnitte durchbrochen. Im Zuge des chronologischen Durchgangs sind zentrale Begriffe und Daten nachhaltig und anwendungsorientiert zu vermitteln. Deren Auswahl erfolgt auch vor dem Hintergrund von Überlegungen zur Relevanz innerhalb der heutigen Geschichtskultur. Sinnvolle Mittel zum Lernen, Wiederholen und Festigen von Daten und Begriffen sind z. B. Zeitleiste und Geschichtskarte.

Auf die Nennung verbindlicher Namen wurde verzichtet, um dem Eindruck einer (ungewollten) Kanonbildung vorzubeugen. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass zum historischen Fachwissen auch die Kenntnis berühmter historischer Persönlichkeiten gehört.

Verbindliche Begriffe, die in Anführungszeichen stehen, sind als solche im Hinblick auf ihren Bedeutungsgehalt zu problematisieren.

Die inhaltlichen Konkretisierungen zum Bereich Fachwissen sind in einer Übersicht in Verbindung mit strukturierenden Aspekten aufgeführt. Die Reduktion der Inhalte gegenüber dem Vorgänger-KC wurde mit Blick auf den vorrangigen Erwerb der prozessbezogenen Kompetenzen vorgenommen. Die dadurch entstandenen Freiräume sind in diesem Sinne zu nutzen. Detailspekte, die durch ein vorangestelltes „u. a.“ gekennzeichnet sind, stellen einen verbindlichen Mindestkanon dar; Detailspekte, die durch ein vorangestelltes „z. B.“ gekennzeichnet sind, können durch gleichwertige andere Aspekte ersetzt bzw. ergänzt werden. Die in der linken Spalte aufgeführten, strukturierenden Aspekte ermöglichen verschiedene Zugriffe auf Geschichte. Sie werden im Folgenden näher erläutert.

### **Herrschaft und Staatlichkeit**

Ausgehend von einem vorwissenschaftlichen „Macht“-begriff entwickeln die Schülerinnen und Schüler ein zunehmend differenziertes Verständnis von Formen von „oben“ und „unten“, d. h. von Macht und Machtlosigkeit, Gleichheit und Ungleichheit in der Gesellschaft im Rahmen einer politikgeschichtlichen Perspektive. Herrschaft, in Antike und Mittelalter überwiegend personal definiert und ausgeübt, mündet in der Neuzeit in Strukturen staatlicher Ordnung. Rationale/legale, traditionale und charismatische Herrschaft, die drei Typen legitimer Herrschaft, sind in der Geschichte in vielfältiger Form nachweisbar und ineinander verschränkt (→ Weltdeutung und Religion). Im Rahmen des Sekundarbereichs I ist eine Reduktion auf eine Fortschrittsbewegung im Zeichen zunehmender Freiheit, wie sie durch die bürgerlichen Revolutionen gefördert wird, legitim; in diesem Zusammenhang bleibt aber auch die Gefährdung errungener Freiheit als historisches Grundproblem relevant.

## **Gesellschaft und Recht**

Über Fragen der Herrschaft, d. h. über eine hierarchische Zuspitzung (→ Herrschaft und Staatlichkeit) hinaus, öffnet sich dieses Themenfeld für Fragestellungen der Sozial-, Alltags- und Geschlechtergeschichte. Dabei geht es vor allem um veränderte Betrachtungsweisen von historischen Prozessen. So wird u. a. der Beitrag von Frauen und Männern an der Geschichte in den Blick gerückt, um geschlechtsstereotype Verhaltensweisen und deren Bedingungsfaktoren zu hinterfragen. Auch wird die Frage von Gleichheit und Ungleichheit auf eine breitere, z. B. die ökonomischen Bedingungen der Existenz (→ Wirtschaft und Umwelt) einbeziehende Grundlage gestellt. Das Recht wiederum, sei es kodifiziert oder durch Gewohnheit konventionalisiert, bildet eine normative Basis der Gesellschaft und wird als solches als in Übereinstimmung oder im Widerspruch zu den individuellen oder Gruppenerfahrungen stehend empfunden.

## **Weltdeutung und Religion**

In der vergleichenden Betrachtung von Deutungsmustern verschiedener Epochen entwickeln die Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein für den Konstruktcharakter und die Begrenztheit aller Erklärungsmuster und Sinnstiftungen. Religion als zentralem metaphysischem Bezugspunkt kommt dabei eine herausgehobene Rolle zu, die bis in die Gegenwart hinein unmittelbar auf gesellschaftliche Konstellationen (→ Gesellschaft und Recht), aber auch auf die Legitimation von Herrschaft (→ Herrschaft und Staatlichkeit) zurückwirkt.

## **Wirtschaft und Umwelt**

Wirtschaft beschreibt menschliche Arbeit in ihren unterschiedlichen Organisationsformen (→ Gesellschaft und Recht) mit den Zielen des Lebensunterhalts, des Austausches von Gütern und Dienstleistungen und der Gewinnvermehrung. In einer historischen Perspektive ergeben sich viele, sehr unterschiedliche Organisationsformen, die je für sich auf ähnliche Grundfragen verschiedene Antworten geben.

Wirtschaftliche Tätigkeit ist allerdings an Umweltbedingungen gebunden. So erweisen sich Fragen des verantwortlichen Umgangs mit Ressourcen als permanente, in der Geschichte verschieden beantwortete Problemlagen von unterschiedlicher Reichweite.

## **Transkulturalität**

Kulturen sind empirisch durch eine Vielzahl möglicher Identitäten charakterisiert und weisen keine klaren Konturen auf. Scheinbar stabile Strukturen von Eigenem und Fremdem gehen so verloren. In historischer Perspektive treten Wanderungsbewegungen und Austauschprozesse zwischen den Kulturen als anthropologische Konstanten auf (→ Wirtschaft und Umwelt). Diese begegnen uns in unterschiedlichen Formen des Kulturkontakts, von einer zeitlich begrenzten Kulturberührung über den Kulturzusammenstoß, der bisweilen zur Auslöschung des machtpolitisch Unterlegenen führte, bis

hin zur Kulturverflechtung (→ Herrschaft und Staatlichkeit). Transkulturalität leistet einen Beitrag zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein, zur Toleranz sowie zu Identitätsbildung und Fremdverstehen in einer pluralen Gesellschaft.

Schuljahrgänge 5 und 6		
Strukturierende Aspekte	Inhalte	Begriffe, Daten
	Identität im familiären und lokalen Umfeld (z. B. Herkunft, Ort, Region, Regionalsprache)	
Gesellschaft und Recht Weltdeutung und Religion	Leben in der Steinzeit	vor ca. 10 000 Jahren Übergang zur Sesshaftigkeit: Jäger und Sammler, „neolithische Revolution“
Wirtschaft und Umwelt Gesellschaft und Recht Weltdeutung und Religion	Merkmale einer Hochkultur (z. B. Bedeutung der Arbeitsteilung) Entwicklung der Medien seit dem Zeitalter der Hochkulturen bis in die Gegenwart (Längsschnitt)	Schrift, Buchdruck
Wirtschaft und Umwelt Transkulturalität Weltdeutung und Religion	Die Welt der Griechen (z. B. Polis, Kolonisation, Olympische Spiele, Mythos und Logos)	
Gesellschaft und Recht Wirtschaft und Umwelt	Leben in der Römischen Republik	<i>familia</i> , Klientelwesen, Sklaven
Herrschaft und Staatlichkeit	Politischer Wandel im republikanischen Rom	<i>res publica</i> , Senat Aristokratie Prinzipat
Transkulturalität	Rom und die Anderen (ausgewählte Beispiele)	Expansion, Romanisierung, Christentum
Weltdeutung und Religion Gesellschaft und Recht Wirtschaft und Umwelt	Lebensformen im Mittelalter: Lehnswesen und Grundherrschaft, Kloster, Stadt	Königtum, Lehnswesen (Treuverhältnis), Grundherrschaft, Stand, „ <i>ora et labora</i> “, Stadtrecht
Transkulturalität	Unterschiedliche Formen von Kulturbegegnungen (u. a. jüdisches Leben in deutschen Städten)	
Weltdeutung und Religion Wirtschaft und Umwelt Transkulturalität	Die Welt des Spätmittelalters zwischen Krise (z. B. Pest, Kirchenspaltung) und Aufbruch in die Neuzeit	1492 Konfessionen
Transkulturalität	Zeit – erlebt, gemessen, eingeteilt und gedeutet	Antike, Mittelalter, Neuzeit

<b>Schuljahrgänge 7 und 8</b>		
<b>Strukturierende Aspekte</b>	<b>Inhalte</b>	<b>Begriffe, Daten</b>
Herrschaft und Staatlichkeit	Der frühneuzeitliche Fürstenstaat	Dreißigjähriger Krieg Verwaltung, „Absolutismus“ Gottesgnadentum
Herrschaft und Staatlichkeit Gesellschaft und Recht	Das Zeitalter der Bürgerlichen Revolutionen (z. B. England, Nordamerika, Frankreich, 1848)	Aufklärung 1688/89 oder 1776 oder 1789 Menschen- und Bürgerrechte, parlamentarische/konstitutionelle Monarchie
Herrschaft und Staatlichkeit	Geschichte des deutschen Nationalstaats im 19. Jahrhundert (Längsschnitt)	Nation, „Reichsgründung von oben“, 1871
Wirtschaft und Umwelt Gesellschaft und Recht Weltdeutung und Religion	Industrialisierung und Soziale Frage (z. B. Arbeitsalltag, Kinderarbeit, verschiedene Lösungsansätze)	Industrielle Revolution Kapitalismus Soziale Frage Klassengesellschaft
Wirtschaft und Umwelt	Geschichte der Nutzung von Energie (Längsschnitt)	Landesausbau, Raubbau vs. Nachhaltigkeit
Wirtschaft und Umwelt Weltdeutung und Religion Transkulturalität	Imperialismus im 19. Jahrhundert	Sozialdarwinismus
Herrschaft und Staatlichkeit	Erster Weltkrieg	1914-1918, Verdun

Schuljahrgänge 9 und 10		
Strukturierende Aspekte	Inhalte	Begriffe, Daten
Herrschaft und Staatlichkeit Weltdeutung und Religion	Herrschaftsidee des Sowjetkommunismus <b>und ihre Folgen</b>	Epochenjahr 1917 Russische Revolution(en) Kommunismus <b>Terror</b>
Herrschaft und Staatlichkeit Gesellschaft und Recht Wirtschaft und Umwelt	Weimarer Republik – Chancen (z. B. Modernisierung, Partizipation, Emanzipation) und Belastungen	Versailler Vertrag, Inflation, Weltwirtschaftskrise
Weltdeutung und Religion	Elemente der nationalsozialistischen Ideologie (und deren Wurzeln)	Rassenideologie, Antisemitismus, Führermythos, „Volksgemeinschaft“
Herrschaft und Staatlichkeit	Zerstörung von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit	1933 „Ermächtigungsgesetz“ „Gleichschaltung“ Konzentrationslager
Gesellschaft und Recht	Lebenswirklichkeiten und Handlungsspielräume im Nationalsozialismus zwischen Unterstützung und Anpassung, Verfolgung und Widerstand	Novemberpogrome 1938
Herrschaft und Staatlichkeit Transkulturalität	Zweiter Weltkrieg	1.9.1939 Vernichtungskrieg Holocaust Flucht und Vertreibung
Herrschaft und Staatlichkeit	Deutsche und globale politische Situation nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges	8. Mai 1945 <b>Hiroshima</b> Kalter Krieg
Herrschaft und Staatlichkeit	Konkurrierende Staatsformen und Werteordnungen der beiden deutschen Staaten	Bundesrepublik DDR
Wirtschaft und Umwelt Gesellschaft und Recht	Lebensbedingungen in den beiden deutschen Staaten (z. B. Wohlstandsentwicklung, Mobilität, Freizeitgestaltung, Geschlechterrollen)	„Wirtschaftswunder“ „1968“
Herrschaft und Staatlichkeit	Das Ende der bipolaren Welt	Wiedervereinigung 1990

## **4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung**

Leistungen im Unterricht sind in allen Kompetenzbereichen festzustellen. Dabei ist zu bedenken, dass die sozialen und personalen Kompetenzen, die über das Fachliche hinausgehen, von den im Kerncurriculum formulierten erwarteten Kompetenzen nur in Ansätzen erfasst werden.

Der an Kompetenzerwerb orientierte Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in Leistungssituationen. Ein derartiger Unterricht schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein. In Lernsituationen dienen Fehler und Umwege den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnismittel, den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen.

In Leistungs- und Überprüfungssituationen ist das Ziel, die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen nachzuweisen. Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über die erworbenen Kompetenzen und den Lehrkräften Orientierung für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Neben der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und ihrer individuellen Lernfortschritte, die in der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung erfasst werden, sind die Ergebnisse mündlicher, schriftlicher und anderer fachspezifischer Lernkontrollen zur Leistungsfeststellung heranzuziehen.

In Lernkontrollen wird der Erwerb von Kompetenzen und Fachwissen überprüft, welcher im unmittelbar vorangegangenen Unterricht stattgefunden hat. Darüber hinaus sollen jedoch auch Problemstellungen einbezogen werden, die die Verfügbarkeit von Kompetenzen eines langfristig angelegten Kompetenzaufbaus überprüfen. In schriftlichen Lernkontrollen sind alle drei Anforderungsbereiche „Reproduktion“, „Reorganisation und Transfer“ sowie „Reflexion und Problemlösung“ zu berücksichtigen. Bei schriftlichen Lernkontrollen in den Schuljahrgängen 5-9 liegt der Schwerpunkt in der Regel in den Bereichen I und II, im Schuljahrgang 10 im Bereich II. Festlegungen zur Anzahl der bewerteten schriftlichen Lernkontrollen trifft die Fachkonferenz auf der Grundlage der Vorgaben des Erlasses „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5-10 des Gymnasiums“ in der jeweils gültigen Fassung.

Mündliche und fachspezifische Leistungen gehen mit einem höheren Gewicht in die Gesamtzensur ein als die schriftlichen Leistungen. Der Anteil der schriftlichen Leistungen an der Gesamtzensur ist abhängig von der Anzahl der schriftlichen Lernkontrollen innerhalb eines Schulhalbjahres. Der Anteil der schriftlichen Leistungen darf ein Drittel an der Gesamtzensur nicht unterschreiten.

Zu mündlichen und anderen fachspezifischen Leistungen zählen z. B.:

- Beiträge zum Unterrichtsgespräch (Quantität und Qualität)
- Mündliche Überprüfungen
- Kurze schriftliche Überprüfungen
- Unterrichtsdokumentationen (z. B. Protokoll, Lernbegleitheft, Lerntagebuch, Portfolio)
- Anwenden fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen
- Referate und/oder Präsentationen, zunehmend auch mediengestützt
- Freie Leistungsvergleiche (z. B. Schülerwettbewerbe, Projekte)

Bei kooperativen Arbeitsformen sind sowohl die individuelle Leistung als auch die Gesamtleistung der Gruppe in die Bewertung einzubeziehen. So werden neben methodisch-strategischen auch die sozial-kommunikativen Leistungen angemessen berücksichtigt.

Die Grundsätze der Leistungsfeststellung und -bewertung müssen für Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten transparent sein.

## 5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen fachbezogenen schuleigenen Arbeitsplan (Fachcurriculum). Die Erstellung des Fachcurriculums ist ein Prozess.

Mit der regelmäßigen Überprüfung und Weiterentwicklung des Fachcurriculums trägt die Fachkonferenz zur Qualitätsentwicklung des Faches und zur Qualitätssicherung bei.

Die Fachkonferenz ...

- legt die Themen bzw. die Struktur von Unterrichtseinheiten fest, die die Entwicklung der erwarteten Kompetenzen ermöglichen, und berücksichtigt dabei regionale Bezüge,
- legt die zeitliche Zuordnung innerhalb der Doppelschuljahrgänge fest,
- entwickelt Unterrichtskonzepte zur inneren Differenzierung,
- arbeitet fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums heraus und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen ab,
- legt Themen bzw. Unterrichtseinheiten für Wahlpflichtkurse sowie Profile in Abstimmung mit den schuleigenen Arbeitsplänen fest,
- entscheidet, welche Schulbücher und Unterrichtsmaterialien eingeführt werden sollen,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- trifft Absprachen über die Anzahl und Verteilung verbindlicher Lernkontrollen im Schuljahr,
- trifft Absprachen zur Konzeption und zur Bewertung von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Leistungen und bestimmt deren Verhältnis bei der Festlegung der Zeugnisnote,
- wirkt mit bei der Erstellung des fächerübergreifenden Konzepts zur Berufsorientierung und Berufsbildung und greift das Konzept im Fachcurriculum auf,
- entwickelt ein fachbezogenes Konzept zum Einsatz von Medien im Zusammenhang mit dem schulinternen Mediencurriculum,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- initiiert die Nutzung außerschulischer Lernorte, die Teilnahme an Wettbewerben etc.,
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projekttag etc.) und trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei,
- stimmt die fachbezogenen Arbeitspläne der Grundschule und der weiterführenden Schule ab,
- ermittelt Fortbildungsbedarfe innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte.

## **6 Fremdsprachig (bilingual) erteilter Geschichtsunterricht**

Um Schülerinnen und Schülern eine umfassende Allgemeinbildung zu vermitteln, sie auf die internationale Arbeitswelt vorzubereiten und um einen Beitrag zur interkulturellen Handlungsfähigkeit der Lernenden zu leisten, muss schulische Bildung der dynamisch wachsenden Bedeutung der Beherrschung von Fremdsprachen, insbesondere der englischen Sprache, in Naturwissenschaft und Technik sowie in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften Rechnung tragen. Dies geschieht zum Beispiel durch die Stärkung des Anwendungsbezuges einer Fremdsprache (z. B. Englisch) als Arbeitssprache in speziell eingerichteten bilingualen Lerngruppen, in denen Geschichtsunterricht überwiegend in einer Fremdsprache erteilt wird.

Die besondere Eignung des Geschichtsunterrichts als fremdsprachig erteiltes Sachfach ergibt sich aus dem hohen Grad der Anschaulichkeit vieler historischer Themenbereiche. Auf der Grundlage fachspezifischer Materialien (z. B. Bilder, Textquellen, Karten, Tabellen) werden Einsichten in historische Prozesse im Rahmen eines fachsprachlich akzentuierten Fremdsprachenerwerbs gewonnen und sprachlich umgesetzt. Durch vielfältige Visualisierungsmöglichkeiten sind eine altersgemäße fremdsprachliche Progression und eine Festigung des fremdsprachlichen Wortschatzes möglich.

Auch durch die Beschäftigung mit authentischen fremdsprachigen Materialien vermittelt der fremdsprachig erteilte Geschichtsunterricht eine vertiefte interkulturelle Kompetenz (Perspektivität).

Weiterhin erfordert der fremdsprachig erteilte Geschichtsunterricht in besonderer Weise fächerübergreifende Zusammenarbeit mit Lehrkräften der Zielsprache und ermöglicht projektorientiertes Lernen.

Die Fremdsprache als Arbeitssprache kann auch in zeitlich begrenzten geeigneten Unterrichtseinheiten, das heißt in bilingualen Modulen, im Sachfachunterricht zum Einsatz kommen.

Die Gestaltung des fremdsprachig erteilten Geschichtsunterrichts basiert auf den didaktischen und methodischen Prinzipien des Geschichtsunterrichts sowie den spezifischen Bedingungen des bilingualen Unterrichts. Das Lernen der Fremdsprache ist den fachlichen Aspekten des Geschichtsunterrichts nachgeordnet.

Um die Durchlässigkeit zwischen fremdsprachig und muttersprachlich erteiltem Geschichtsunterricht zu gewährleisten, ist darauf zu achten, dass die Fachterminologie sowohl in der Zielsprache als auch in der Muttersprache gelernt wird.

Für die Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht sind die fachlichen Leistungen entscheidend.

## Anhang

### A1 Mögliche Ergänzungen zum verbindlichen Fachwissen

Die im Kerncurriculum ausgewiesenen Inhalte und möglichen Beispiele zu den Inhalten können durch weitere ergänzt werden. Im Bereich des Fachwissens bieten sich z. B. folgende Inhalte und Längsschnitte an. Darunter befinden sich auch Inhalte und Längsschnitte, die in besonderer Weise geeignet sind, eine weltgeschichtliche Perspektive zu eröffnen.

<b>5/6</b>	Vorgeschichte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Out-of-Africa“-Theorie</li> <li>• Entwicklung des Menschen</li> </ul>
	Griechische Antike	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alexander der Große</li> <li>• Hellenismus</li> </ul>
	Römische Antike	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Punische Kriege (Hannibal)</li> <li>• Ausbreitung von Christentum und Islam</li> </ul>
	Mittelalter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ostsiedlung</li> <li>• Investiturstreit</li> <li>• Europäische und außereuropäische Stadt im Vergleich</li> <li>• Geschichte der Hanse</li> <li>• Orienthandel</li> </ul>
	Frühe Neuzeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reformation und katholische Reformen</li> <li>• Hexenverfolgung</li> </ul>
<b>7/8</b>	Neuzeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufbegehren gegen die Restauration: Wartburgfest, Vormärz, Hambacher Fest</li> </ul>
	Imperialismus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afrika vor dem Imperialismus – ein „schwarzer Kontinent“?</li> </ul>
<b>9/10</b>	Weimarer Republik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Außenpolitik</li> </ul>
	Nach 1945	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dekolonialisierung</li> <li>• Europäische Einigung</li> <li>• Arabisch-israelischer Konflikt</li> <li>• RAF</li> </ul>

#### Weitere mögliche Längsschnitte (u. a.):

- Migration in der Geschichte
- Arbeit und Freizeit in der Geschichte
- Geschlechterrollen in der Geschichte
- Feste und Feiern in der Geschichte
- Jüdisches Leben von der Antike bis zur Gegenwart
- Deutsch-polnische Beziehungen
- Deutsch-französische Beziehungen

## **A2 Beispiele verschiedener Gattungen (Methodenkompetenz)**

Die nachfolgende Aufzählung verschiedener historischer Gattungen erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und stellt keinen abzuarbeitenden Katalog dar. Die Vielfalt muss den Schülerinnen und Schülern beispielhaft bewusst werden.

### **Beispiele für sprachgebundene Gattungen:**

- Akten
- autobiografien
- Biografien
- Briefe
- Chroniken
- Denkschriften
- Fachliteratur
- Fiktionale Literatur
- Flugblätter und -schriften
- Gesetzestexte (z. B. Verfassungen)
- Hörspiele
- Inschriften
- Lieder
- Mitschriften (z. B. Protokolle)
- Reden
- Reiseberichte
- Schulbuchdarstellungen
- Tagebucheinträge
- Urkunden
- Zeitungs- und Zeitschriftenartikel

### **Beispiele für visuelle Gattungen:**

- Comics
- Computerspiele (historisierende, interaktive, virtuelle Animationen)
- Diagramme
- Dokudramen
- Dokumentarfilme
- Filmdokumente
- Fotos
- Geschichtskarten
- Historiengemälde
- Historische Karten
- Historische Spielfilme
- Historytainment
- Höhlenmalerei
- Karikaturen
- Kupfer- oder Holzstiche
- Plakate
- Rekonstruktionszeichnungen
- Spielfilme
- Statistiken
- Vasenmalerei

### **Beispiele für gegenständliche Gattungen:**

- Abzeichen
- Briefmarken
- Denkmale
- Einrichtungsgegenstände
- Gebäude
- Geld
- Kleidung
- Landschaft
- Maschinen
- Werkzeuge

### A3 Kriterien zur Urteilsbildung (Urteilskompetenz)

Kriterien für die Urteilsbildung können z. B. sein: Effizienz, Nachhaltigkeit, Gleichheit, Freiheit, Wohlergehen, Gerechtigkeit, Legitimität.

Beschreibung/Erklärung/Erläuterung (kein Urteil)	Sachurteil	Werturteil
Diese Aussagen sind keine Urteile, da sie das <i>Subjekt</i> des Satzes lediglich näher <b>beschreiben, erklären oder kontextualisieren</b> .	Diese Aussagen bestimmen kriterienorientiert <b>die Bedeutung/den Stellenwert</b> des jeweiligen <i>Subjekts im historischen Kontext</i> .	Diesen Aussagen liegt jeweils eine <b>persönliche Wertung</b> zugrunde, deren <b>Maßstäbe aus der Gegenwart heraus</b> an den historischen Gegenstand bzw. an das zuvor gefällte Sachurteil herangetragen werden, auch wenn Zeitgenossen dies anders empfunden haben mögen.
Bei <i>Ötzi</i> wurden zahlreiche <b>Gegenstände gefunden</b> .	Die <i>Fundsituation im Fall Ötzi</i> zeigt, dass es <b>keinen abrupten Übergang</b> von der Stein- zur Metallzeit gab.	Als Einzelgänger in einer <b>Welt der Rechtlosigkeit</b> war <i>Ötzi</i> <b>kein glücklicher Mensch</b> .
<i>Sulla</i> <b>erhöhte die Anzahl der Senatoren</b> .	<i>Sullas Herrschaft</i> markierte eine <b>weitere Eskalationsstufe</b> im Rahmen der Krise der Römischen Republik.	<i>Sulla</i> war ein <b>ruchloser</b> Verfechter seiner Interessen, der die Republik weiter ins <b>Unglück</b> stürzte.
Das <i>mittelalterliche Stadtrecht</i> war häufig <b>Ergebnis jahrzehntelanger Auseinandersetzungen</b> zwischen Stadtgemeinde und Stadtherr.	Das <i>mittelalterliche Stadtrecht</i> mit der ihm zugrunde liegenden Idee der Schwurgemeinschaft bildete einen <b>Gegenpol zum Feudalismus</b> der agrarisch geprägten Gesellschaft auf dem Lande.	Das <i>mittelalterliche Stadtrecht</i> war ein wesentlicher <b>Fortschritt</b> auf dem Weg zur <b>Befreiung</b> aus dem Joch des Feudalismus.
Der <i>Merkantilismus</i> <b>förderte den Export von Fertigwaren</b> .	Der <i>Merkantilismus</i> war <b>in seiner Anlage verfehlt</b> . Er bewirkte nämlich langfristig, dass Frankreich den Konkurrenzkampf mit England um die ökonomische Vorrangstellung verlor.	Der <i>Merkantilismus</i> vertiefte die in Frankreich herrschende <b>Ungerechtigkeit</b> .
<i>Otto von Bismarck</i> war seit 1862 preußischer <b>Ministerpräsident</b> und seit 1871 zusätzlich <b>Reichskanzler</b> .	<i>Otto von Bismarck</i> war dank einer Politik, die auf die Vereinigung des Norddeutschen Bundes mit den süddeutschen Staaten abzielte, der <b>eigentliche Reichsgründer</b> .	<i>Otto von Bismarck</i> ist bis heute eine <b>Lichtgestalt</b> der deutschen Geschichte.
Der <i>Kapitalismus des Industriezeitalters</i> wurde <b>durch die Idee des Liberalismus begünstigt</b> .	Der <i>Kapitalismus des Industriezeitalters</i> bildete eine <b>neue Stufe der Gesellschaftsentwicklung</b> .	Der <i>Kapitalismus des Industriezeitalters</i> bildete eine <b>neue Stufe der Ausbeutung</b> .
Die Einführung der <i>dynamischen Altersrente</i> im Jahre 1957 bedeutete, dass die <b>Renten der allgemeinen Einkommensentwicklung angepasst</b> wurden.	Die <i>dynamische Altersrente</i> war eine <b>tragende Säule der sozialen Marktwirtschaft</b> .	Die <i>dynamische Altersrente</i> schuf in der Altersversorgung eine <b>bis dahin nicht gekannte Gerechtigkeit</b> .

## A4 Operatoren für das Fach Geschichte

Operatoren sind handlungsinitierende Verben, die signalisieren, welche Tätigkeiten beim Lösen von Prüfungsaufgaben erwartet werden. In der Regel sind sie den einzelnen Anforderungsbereichen zugeordnet. Die fett gedruckten Operatoren verweisen auf die im Abitur gültigen Arbeitsanweisungen (vgl. KC Geschichte GO, S. 40f.).

Die aufgelisteten Operatoren können gegebenenfalls ergänzt werden.

### Anforderungsbereich I

(be-)nennen	Informationen ohne Kommentierung angeben
<b>beschreiben</b>	strukturiert und fachsprachlich angemessen Materialien und/oder Sachverhalte vorstellen
<b>gliedern</b>	einen Raum, eine Zeit, oder einen Sachverhalt nach selbst gewählten oder vorgegebenen Kriterien systematisierend ordnen
<b>wiedergeben</b>	Kenntnisse (Sachverhalte, Fachbegriffe, Daten, Fakten, Modelle) und/oder (Teil-)Aussagen mit eigenen Worten sprachlich distanziert, strukturiert und damit unkommentiert darstellen
<b>zusammenfassen</b>	Sachverhalte auf wesentliche Aspekte reduzieren und sprachlich distanziert strukturiert und unkommentiert wiedergeben

### Anforderungsbereich II

<b>analysieren</b>	Materialien, Sachverhalte oder Räume kriterienorientiert oder aspektgeleitet erschließen und strukturiert darstellen
<b>charakterisieren</b>	Sachverhalte in ihren Eigenarten beschreiben, typische Merkmale kennzeichnen und diese dann gegebenenfalls unter einem oder mehreren bestimmten Gesichtspunkten zusammenführen
<b>einordnen</b>	begründet eine Position/Material zuordnen oder einen Sachverhalt begründet in einen Zusammenhang stellen
<b>erklären</b>	Sachverhalte so darstellen – gegebenenfalls mit Theorien und Modellen –, dass Bedingungen, Ursachen, Gesetzmäßigkeiten und/oder Funktionszusammenhänge verständlich werden
<b>erläutern</b>	Sachverhalte in ihren komplexen Beziehungen an Beispielen und/oder Theorien verdeutlichen (auf Grundlage von Kenntnissen bzw. Materialanalyse)
<b>herausarbeiten</b>	Materialien auf bestimmte, explizit nicht unbedingt genannte Sachverhalte hin untersuchen und Zusammenhänge zwischen den Sachverhalten herstellen
<b>in Beziehung setzen</b>	Zusammenhänge zwischen Materialien, Sachverhalten aspektgeleitet und kriterienorientiert herstellen und erläutern
<b>nachweisen</b>	Materialien auf Bekanntes hin untersuchen und belegen
<b>vergleichen</b>	Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede von Sachverhalten kriterienorientiert darlegen

### Anforderungsbereich III

<b>beurteilen</b>	den Stellenwert von Sachverhalten oder Prozessen in einem Zusammenhang überprüfen, um kriterienorientiert zu einem begründeten Sachurteil zu gelangen
<b>entwickeln</b>	zu einem Sachverhalt oder zu einer Problemstellung eine Einschätzung, ein konkretes Lösungsmodell, eine Gegenposition oder ein Lösungskonzept inhaltlich weiterführend und/oder zukunftsorientiert darlegen
<b>erörtern</b>	zu einer vorgegebenen Problemstellung eine reflektierte, abwägende Auseinandersetzung führen und zu einem begründeten Sach- und/oder Werturteil kommen
<b>Stellung nehmen</b>	Beurteilung mit zusätzlicher Reflexion individueller, sachbezogener und/oder die Pluralität gewährleistender politischer Wertmaßstäbe, die zu einem begründeten eigenen Werturteil führt
<b>überprüfen</b>	Inhalte, Sachverhalte, Vermutungen oder Hypothesen auf der Grundlage eigener Kenntnisse oder mithilfe zusätzlicher Materialien auf ihre sachliche Richtigkeit bzw. auf ihre innere Logik hin untersuchen

### Operator, der Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen verlangt:

<b>interpretieren</b>	Sinnzusammenhänge aus Quellen erschließen und eine begründete Stellungnahme abgeben, die auf einer Analyse, Erläuterung und Bewertung beruht
-----------------------	--

## A5 Operatoren für das bilinguale Sachfach Geschichte

Die aufgelisteten Operatoren können gegebenenfalls ergänzt werden.

Anforderungsbereich I			
Operator Englisch	Operator Französisch	Definition / Beispiel	AFB
describe	décrire	strukturiert und fachsprachlich angemessen Materialien vorstellen und/ oder Sachverhalte darlegen <i>Describe the picture of the medieval village. Décris l'image du village médiéval.</i>	I
give an account of	dégager	Kenntnisse (Sachverhalte, Fachbegriffe, Daten, Fakten, Modelle) und/oder (Teil-)Aussagen mit eigenen Worten sprachlich distanziert, strukturiert und unkommentiert darstellen <i>Give an account of the events leading to the Estates-General. Dégage les événements qui ont mené à la convocation des Etats généraux.</i>	I
summarise / sum up / outline	résumer	Sachverhalte auf wesentliche Aspekte reduzieren und sprachlich distanziert, strukturiert sowie unkommentiert wiedergeben <i>Summarise Churchill's speech in your own words. Résume le discours de Churchill avec tes propres mots.</i>	I
Anforderungsbereich II			
analyse / examine	analyser / examiner	Materialien und historische Sachverhalte oder Räume kriterienorientiert oder aspektgeleitet erschließen und strukturiert darstellen <i>Analyse the reasons given in the source for Britain to declare war on Germany. Analyse les raisons mentionnées dans la source pour la déclaration de guerre anglaise contre l'Allemagne.</i>	II
characterise	caractériser	Sachverhalte in ihren Eigenarten beschreiben, typische Merkmale kennzeichnen und diese dann gegebenenfalls unter einem oder mehreren bestimmten Gesichtspunkten zusammenführen <i>Characterise the political and economic situation in France before the revolution. Caractérise la situation politique et économique en France avant la Révolution.</i>	II

compare	comparer	Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede von historischen Sachverhalten kriterienorientiert darlegen <i>Compare the justifications for the imperialist policy of Britain, France and Germany.</i> <i>Compare les justifications de la politique impérialiste de la Grande-Bretagne, de la France et de l'Allemagne.</i>	II
explain	expliquer	historische Sachverhalte so darstellen – gegebenenfalls mit Theorien und Modellen –, dass Bedingungen, Ursachen, Gesetzmäßigkeiten und/oder Funktionszusammenhänge verständlich werden <i>Explain the decline of the Soviet Union.</i> <i>Explique le déclin de l'Union soviétique.</i>	II
explain and illustrate	expliquer et illustrer	Sachverhalte in ihren komplexen Beziehungen an Beispielen und/oder Theorien verdeutlichen (auf Grundlage von Kenntnissen bzw. Materialanalyse) <i>Explain and illustrate the decline of the Soviet Union.</i> <i>Explique et illustre le déclin de l'Union soviétique.</i>	II
explore	relever	Materialien auf bestimmte, explizit nicht unbedingt genannte historische Sachverhalte hin untersuchen und Zusammenhänge zwischen den Sachverhalten herstellen <i>Explore the source regarding elements of imperialist ideology.</i> <i>Relève les éléments de l'idéologie impérialiste.</i>	II
put into the historical context	mettre / replacer dans le contexte historique	begründet eine Position / ein Material zuordnen oder einen Sachverhalt begründet in einen historischen Zusammenhang stellen <i>Put the events mentioned in the source into their historical context.</i> <i>Mets / Replace les événements mentionnés dans la source dans le contexte historique.</i>	II
relate	mettre en rapport	historische Zusammenhänge zwischen Materialien und / oder Sachverhalten aspektgeleitet und kriterienorientiert herstellen und erläutern <i>Relate the content of Hitler's speech to its ideological foundations.</i> <i>Mets en rapport le contenu du discours d'Hitler avec les bases idéologiques des nazis.</i>	II

show	étudier	<p>Materialien auf Bekanntes hin untersuchen und dies am Material belegen</p> <p><i>Show the elements of Nazi ideology in the given speech.</i></p> <p><i>Étudie les éléments de l'idéologie nazie dans la source présentée.</i></p>	II
<b>Anforderungsbereich III</b>			
assess / judge	juger	<p>den Stellenwert von historischen Sachverhalten oder Prozessen in einem Zusammenhang überprüfen, um kriterienorientiert zu einem begründeten Sachurteil zu gelangen</p> <p><i>Assess Roosevelt's policy to fight the problems caused by the Great Depression.</i></p> <p><i>Juge la politique de Roosevelt afin de lutter contre les problèmes déclenchés par la Grande Dépression.</i></p>	III
comment on	commenter / prendre position	<p>Beurteilung mit zusätzlicher Reflexion individueller, sachbezogener und/ oder politischer Wertmaßstäbe, die Pluralität gewährleisten und zu einem begründeten eigenen Werturteil führen</p> <p><i>Comment on Hoover's ideas to solve the problems caused by the Great Depression.</i></p> <p><i>Commente les idées de Hoover quant aux problèmes déclenchés par la Grande Dépression.</i></p>	III
develop	développer	<p>zu einem historischen Sachverhalt oder zu einer Problemstellung eine Einschätzung, ein konkretes Lösungsmodell, eine Gegenposition oder ein Lösungskonzept inhaltlich weiterführend und/oder zukunftsorientiert darlegen</p> <p><i>Develop an alternative programme to Brüning's policy at the end of the Weimar Republic.</i></p> <p><i>Développe un programme alternatif par rapport à la politique de Brüning à la fin de la république de Weimar.</i></p>	III
discuss (the pros and cons)	peser le pour et le contre	<p>zu einer vorgegebenen Problemstellung eine reflektierte, abwägende Auseinandersetzung führen und zu einem begründeten Sach- und/ oder Werturteil kommen</p> <p><i>Discuss Roosevelt's policy to fight the problems caused by the Great Depression.</i></p> <p><i>Pèse le pour et le contre des mesures prises par Roosevelt contre les problèmes de la Grande Dépression.</i></p>	III

evaluate	evaluer	<p>wie „assess / judge / juger“, aber zusätzlich unter Offenlegung und Begründung eigener Wertmaßstäbe, die Pluralität einschließen und zu einem Werturteil führen</p> <p><i>Evaluate Roosevelt's policy to fight the problems caused by the Great Depression.</i>  <i>Évalue la politique de Roosevelt concernant les problèmes causés par la Grande Dépression.</i></p>	III
prove/ verify	vérifier	<p>historische Inhalte, Sachverhalte, fachbezogene Vermutungen oder Hypothesen auf der Grundlage eigener Kenntnisse oder mithilfe zusätzlicher Materialien auf ihre sachliche Richtigkeit bzw. auf ihre innere Logik hin untersuchen</p> <p><i>Verify the author's analysis of the historical situation.</i>  <i>Vérifie la situation historique telle qu'elle est présentée par l'auteur.</i></p>	III

Operator, der Leistungen **in allen drei Anforderungsbereichen** verlangt wird:

interpret	interpréter	<p>Sinnzusammenhänge aus Quellen erschließen und eine begründete Stellungnahme abgeben, die auf einer Analyse, Erläuterung und Bewertung beruht</p> <p><i>Interpret Clemenceau's intentions with the given speech.</i>  <i>Interprète le discours de Clemenceau.</i></p>	AFB I-III
-----------	-------------	--	-----------

Folgende Operatoren sind für das bilinguale Sachfach Geschichte als Ergänzung besonders geeignet:

Anforderungsbereich I			
Operator Englisch	Operator Französisch	Definition / <i>Beispiel</i>	AFB
enumerate	énumérer / nommer	zielgerichtet Informationen zusammentragen, ohne diese zu kommentieren <i>Enumerate the participants of the Congress of Vienna.</i> <i>Énumère/ Nomme les participants du congrès de Vienne.</i>	I
fill in	compléter	Lücken oder Leerstellen in verschiedenen Materialien sinnvoll und sachlich korrekt ausfüllen <i>Fill in the gaps of the text about Nero.</i> <i>Complète les lacunes du texte sur Néron.</i>	I
label	attribuer	Elemente verschiedener Materialien angemessen und korrekt kennzeichnen <i>Label the picture of the villein's hut.</i> <i>Attribue les notions manquantes à l'image de la maison du serf.</i>	I
match	associer	aufeinander bezogene Elemente und/oder Materialien zueinander in Beziehung bringen <i>Match the pictures of medieval towns with the correct labels describing their type of foundation.</i> <i>Associe les images des cités médiévales aux étiquettes correctes qui décrivent la façon de leur fondation.</i>	I
name / state	nommer	historische Sachverhalte, Probleme oder Aussagen erkennen und zutreffend formulieren <i>Name the problems leading to the French Revolution.</i> <i>Nomme les problèmes qui ont mené à la Révolution française.</i>	I
point out	(dé)montrer	historische Sachverhalte unter Beibehaltung des Sinnes auf Wesentliches reduzieren <i>Point out why many Germans were excited about the outbreak of WW I.</i> <i>Démontre les raisons pour lesquelles beaucoup d'Allemands étaient enthousiasmés au début de la Première Guerre mondiale (la Grande Guerre).</i>	I

Anforderungsbereich I			
Operator Englisch	Operator Französisch	Definition / <i>Beispiel</i>	AFB
present / depict	presenter / retracer	historische Entwicklungszusammenhänge und Zustände aufgrund von Quellenkenntnissen und Deutungen beschreiben und ggf. erklären <i>Present the reasons given in the source for the annexation of Alsace-Lorraine.</i> <i>Présente les raisons mentionnées dans la source pour l'annexion de l'Alsace-Lorraine.</i>	tlw. II
sketch	esquisser	historische Zusammenhänge erkennen und strukturiert formulieren <i>Sketch the development of the unification process in Germany in the 19th century.</i> <i>Esquisse le développement du processus de l'unification allemande au 19ième siècle.</i>	I
Anforderungsbereich II			
contrast	relever les points communs et les différences	wie „compare / comparer“, aber zusätzlich argumentierend gewichten <i>Contrast the political reactions to the Great Depression in Germany and the USA.</i> <i>Relève les points communs et les différences quant aux réactions politiques à la Grande Dépression en Allemagne et aux Etats-Unis.</i>	II
transform	transformer	Materialien von einer Darstellungsform in eine andere überführen <i>Transform the table into a bar chart.</i> <i>Transforme le tableau dans un diagramme à barre.</i>	II