

Niedersächsisches  
Kultusministerium

**Kerncurriculum für  
das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe  
die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe  
das Berufliche Gymnasium  
das Abendgymnasium  
das Kolleg**

---

# **Geschichte**

---



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Geschichte in der gymnasialen Oberstufe waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Joachim Biermann, Bersenbrück

Dr. Johannes Heißen, Stade

Friedrich Huneke, Hannover

Christian Kirschstein, Leer

Sebastian Möhrig, Wolfenbüttel

Jan Storre, Buxtehude

Achim Zeuch, Stade

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2017)

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 Bildungsbeitrag des Faches Geschichte</b>  | <b>5</b>     |
| <b>2 Kompetenzorientierter Unterricht</b>   | <b>7</b>     |
| <b>2.1 Kompetenzentwicklung in der Einführungsphase</b>   | <b>8</b>     |
| <b>2.2 Kompetenzentwicklung in der Qualifikationsphase</b>  | <b>8</b>     |
| <b>2.3 Unterrichtsgestaltung mit dem Kerncurriculum</b>   | <b>11</b>    |
| 2.3.1 Arbeit mit dem Modul-Konzept des Kerncurriculums  | 11           |
| 2.3.2 Kursarten und Anforderungsniveaus   | 13           |
| <b>2.4 Innere Differenzierung</b>   | <b>14</b>    |
| <b>3 Erwartete Kompetenzen</b>  | <b>15</b>    |
| <b>3.1 Kompetenzbereiche im Fach Geschichte</b>   | <b>15</b>    |
| <b>3.2 Kompetenzerwerb mithilfe strukturierender Aspekte</b>  | <b>19</b>    |
| <b>3.3 Rahmenthemen und Wahlmodule der Einführungsphase</b>   | <b>23</b>    |
| <b>3.4 Rahmenthemen und Wahlmodule der Qualifikationsphase</b>  | <b>28</b>    |
| <b>4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung</b>   | <b>51</b>    |
| <b>5 Aufgaben der Fachkonferenz</b>   | <b>53</b>    |
| <b>6 Fremdsprachig (bilingual) erteilter Geschichtsunterricht</b>   | <b>54</b>    |
| <br>  |              |
| <b>Anhang</b>   |              |
| <b>A 1 Operatoren für die Fächer Erdkunde, Geschichte, Politik-Wirtschaft und Wirtschaftslehre</b>                                      | <b>55</b>    |
| <b>A 2 Operatoren für den fremdsprachig (bilingual) erteilten Unterricht in den Fächern Erdkunde, Geschichte und Politik-Wirtschaft</b> | <b>57</b>    |



# 1 Bildungsbeitrag des Faches Geschichte

Moderner Geschichtsunterricht ist wichtiger Bestandteil einer kompetenzorientierten Bildung und unterscheidet sich in seinem Anspruch, seinen Zielen und seiner Durchführung vom Lernfach alter Schule. Er dient der Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins und zielt damit auf Problemlagen ab, wie sie die Lebenswelt der Gegenwart stets aufs Neue hervorbringt. Historisches Denken zeigt sich in der Fähigkeit zur Untersuchung, Klärung und Darstellung geschichtlicher Phänomene und zur Deutung von Zusammenhängen und Zeitverläufen. Dies fördert die Bereitschaft zur Teilnahme am historischen Diskurs und zur Mitgestaltung von Gegenwart und Zukunft.

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. Dies wird im Folgenden erläutert.

Der Kollektivsingular „Geschichte“ entstand in Europa in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts als Reaktion auf die Erfahrung beschleunigter Veränderungen. Das Auseinanderfallen 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, Reminiszenzen in der Mode 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 200 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 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 1970er 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. Damit rücken – erneut, aber anders – die Rolle des han-

delnden und leidenden Subjekts, seine Vorstellungen und Deutungsmuster sowie die von ihm verwendeten Symbole und Praktiken ins Zentrum. Dazu wurde die Theorie der historischen Erkenntnis auf eine neue, konstruktivistische Grundlage gestellt. Und schließlich hat dies 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 historische Ursprünge finden sich in den Werten, die Christentum und Humanismus sowie die liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen hervorgebracht haben.

Verbindliche Grundlagen sind das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, die Niedersächsische Verfassung sowie der Bildungsauftrag des Niedersächsischen Schulgesetzes.

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. Das Fach Geschichte stellt einen fachlich eigenständigen, wertvollen Beitrag zur politischen Bildung durch Orientierung in der Zeit bereit. Zugleich schult der Geschichtsunterricht zentrale Kompetenzen für das Handeln und Verstehen in einer globalisierten Welt mit gesteigerter Mobilität und neuen beruflichen Anforderungen. Darüber hinaus liefert er einen Beitrag zur Verbraucherbildung in ihren historischen und geschichtskulturellen Bezügen und zum Umgang mit Medien. Diese transportieren und repräsentieren Wahrnehmungen und Deutungsmuster von Vergangenheit und bedürfen daher einer kritischen Reflexion.

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. Er verzichtet auf die Vermittlung eines geschlossenen Weltbildes, stellt jedoch zentrale Kategorien, Ordnungsmuster und Leitfragen zum Verständnis – auch zukünftiger – kultureller Wirklichkeit zur Verfügung und ist damit konstitutiver Bestandteil einer zeitgemäßen, vertieften Allgemeinbildung.

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 berufliche Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der Fachunterricht leistet somit auch einen Beitrag zur Berufsorientierung.

## 2 Kompetenzorientierter Unterricht

Im Kerncurriculum des Faches Geschichte werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernergebnisse konkretisiert und als Kompetenzen formuliert. Dabei werden im Sinne eines Kerns die als grundlegend und unverzichtbar 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 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.

Die Entwicklung und Ausbildung der Kompetenzen erfolgt an historischem Fachwissen, dessen Kernbestand von Wahlmodulen vorgegeben wird.

## 2.1 Kompetenzentwicklung in der Einführungsphase

Zu Beginn der Einführungsphase verfügen die Schülerinnen und Schüler über unterschiedliche Lernvoraussetzungen, die sich u. a. aus ihrem Zugang aus verschiedenen Schulformen und aus dem Unterricht in anderen Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs ergeben. Für viele Schülerinnen und Schüler wird Geschichte in der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe erstmals als eigenständiges Fach unterrichtet. So ist es mit Blick auf die Qualifikationsphase vorrangig, eine einheitliche und verbindliche Basis der Kompetenzen für das Fach Geschichte sicherzustellen.

Die besondere Aufgabe der Einführungsphase besteht darin, die fachbezogenen Kompetenzen unterschiedlich vorgebildeter Schülerinnen und Schüler zu erweitern, zu festigen und zu vertiefen, damit die Lernenden am Ende der Einführungsphase über die Eingangsvoraussetzungen für die Qualifikationsphase verfügen. Damit hat der Unterricht folgende Ziele:

- Berücksichtigung und Aufarbeitung von Unterschieden, die sich durch die verschiedenen Bildungsgänge ergeben haben,
- Aufbau und Ausdifferenzierung der Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz,
- Einführung in die Arbeitsweisen der Qualifikationsphase,
- Gewährung von Einblicken in das unterschiedliche Vorgehen der Kurse auf grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau,
- Bereitstellung von Entscheidungshilfen bei der Fächerwahl in der Qualifikationsphase.

Die Ausführungen zu den strukturierenden Aspekten, Dimensionen und Perspektiven in den Abschnitten 2.2 und 3.2 gelten sinngemäß auch für den Geschichtsunterricht in der Einführungsphase.

## 2.2 Kompetenzentwicklung in der Qualifikationsphase

Der kategoriale Zugriff auf die Geschichte ist ein wesentliches Kennzeichen des Geschichtsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe, während der Geschichtsunterricht im Sekundarbereich I im Wesentlichen vom chronologischen Zugriff bestimmt ist. Die Ziele des Geschichtsunterrichts in der Qualifikationsphase sind, die Komplexität von Geschichte zu erschließen und Orientierung in Zeit und Raum sowie Orientierung für Gegenwart und Zukunft zu ermöglichen. Deshalb werden verbindliche **strukturierende Aspekte, Dimensionen** und **Perspektiven** ausgewiesen. Deren Auswahl ergibt sich aus didaktischen Prinzipien, die den Schülerinnen und Schülern Hilfestellungen und Ordnungsmuster für den Erwerb historischer Kompetenzen zur Verfügung stellen.

Gemäß den EPA Geschichte kommt dabei auch den Kategorien historischen Lernens eine besondere Bedeutung zu<sup>1</sup>, die die historischen Inhalte strukturieren und problematisieren helfen. Diese werden im Bereich der Sachkompetenz – aufbauend auf den Kompetenzformulierungen im Kerncurriculum Geschichte für das Gymnasium für den Sekundarbereich I – im Sinne einer Grammatik historischen Denkens aufgegriffen (vgl. S. 16f.).

---

<sup>1</sup> Vgl. Fachpräambel der EPA Geschichte: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte (Beschluss der KMK vom 01.12.1989 i. d. F. vom 10.02.2005), S. 8.



In der geschichtsdidaktischen Diskussion werden unterschiedliche Strukturierungskonzepte definiert und verwendet. In Anlehnung an das Kerncurriculum Geschichte für das Gymnasium für den Sekundarbereich I wie auch an das bisherige Oberstufencurriculum Geschichte werden für die Arbeit in der Einführungs- und Qualifikationsphase folgende **strukturierende Aspekte** ausgewiesen:

- Kontinuität und Wandel
- Freiheit und Herrschaft
- Individuum und Gesellschaft
- Weltdeutung und Religion
- Wirtschaft und Umwelt
- Transkulturalität
- Gewalt und Gewaltfreiheit

Die strukturierenden Aspekte sollen im Unterricht Gegenstand historischer Reflexion und Problematisierung sein. Mit ihnen ist nicht der Anspruch verbunden, Geschichte vollständig zu erfassen, sondern sie sind als exemplarische Zugriffsmöglichkeiten zu verstehen. Die zweigliedrigen strukturierenden Aspekte sind nicht als Gegensatzpaare zu verstehen, sondern sie durchdringen und bedingen sich wechselseitig.

Eine herausgehobene Stellung nimmt der strukturierende Aspekt „Kontinuität und Wandel“ ein, der historische Veränderungsprozesse erfasst und insofern den zeitlichen Aspekt von Geschichte thematisiert. In den Wahlmodulen, die in den Kapiteln 3.3 und 3.4 ausgewiesen sind, treten je nach thematischem Zuschnitt einzelne strukturierende Aspekte in den Vordergrund. Bei der Unterrichtsgestaltung mit dem Kerncurriculum ist darauf zu achten, dass im Verlauf des Geschichtsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe die strukturierenden Aspekte in geeigneter Weise berücksichtigt werden, um den Erwerb historischer Kompetenzen zu gewährleisten.

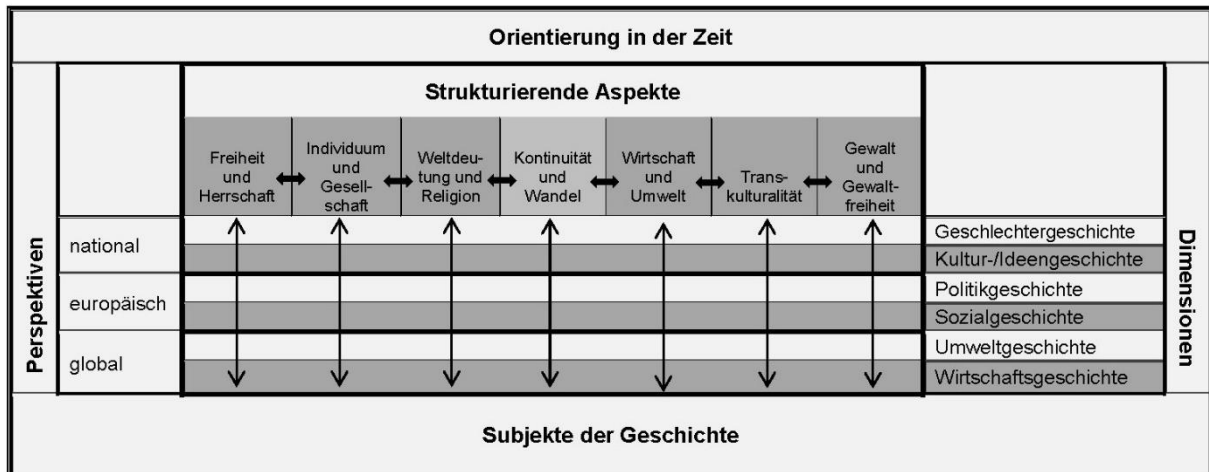
Dasselbe gilt für die **Dimensionen** historischen Lernens. Auch sie liefern Hinweise auf mögliche Organisationsmuster des Unterrichts. Sie tun dies im Hinblick auf die Wissenschaftstraditionen des Faches, in dem zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche Schwerpunkte der Beschäftigung gesetzt wurden. Damit verbunden sind Unterschiede in der Auswahl der Quellen, Darstellungen sowie der anzuwendenden Methoden. Als Grundbereiche historischer Betrachtung werden hier unterschieden:

- Geschlechtergeschichte
- Kultur- und Ideengeschichte
- Politikgeschichte
- Sozialgeschichte
- Umweltgeschichte
- Wirtschaftsgeschichte

Die **nationale**, die **europäische** und die **globale Perspektive** haben sich in Auseinandersetzung mit Geschichte als zentrale Erfahrungen im Umgang mit politischen und geografischen Handlungsräumen ergeben. Sie erschließen den räumlichen Aspekt von Geschichte, sind aber zugleich Gegenstand der historischen Reflexion. Indem alle drei Perspektiven im Laufe der gymnasialen Oberstufe abgedeckt werden, wird die Vielfalt der Zugriffe gewährleistet.

Darüber hinaus ist die **Orientierung in der Zeit** von wesentlicher Bedeutung. Bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte ist deshalb darauf zu achten, dass die lange Dauer der Geschichte hinreichend berücksichtigt wird.

Die untenstehende Matrix veranschaulicht zum einen die Interdependenz der strukturierenden Aspekte, Dimensionen und Perspektiven historischer Erfahrung, die in ihrer Gesamtheit die Komplexität von Geschichte widerspiegeln. Zum anderen liefert sie eine Hilfestellung, um bei der Unterrichtsplanung die oben genannten Bereiche in angemessener Weise zu berücksichtigen.



## 2.3 Unterrichtsgestaltung mit dem Kerncurriculum

### 2.3.1 Arbeit mit dem Modul-Konzept des Kerncurriculums

Die Erschließung der Rahmenthemen erfolgt sowohl in der Einführungsphase als auch in der Qualifikationsphase mithilfe von Modulen – eines stärker theoretisch angelegten Kernmoduls sowie exemplarisch ausgewählter Wahlmodule, die durch die Unterrichtsplanung sachgerecht miteinander zu verzahnen sind. Welche Aspekte des Kernmoduls in den jeweiligen Wahlmodulen zu behandeln sind, ist jeweils konkretisiert. Die Behandlung der nicht genannten Aspekte kann dann im jeweiligen Semester entfallen. Die Verzahnung von Kernmodul und Wahlmodul(en) gewährleistet, dass der Geschichtsunterricht Schülerinnen und Schüler immer wieder auf den Konstruktcharakter der Geschichte verweist und sie veranlasst, sich mit historischen Phänomenen umfassend auseinanderzusetzen.

Die oben ausgewiesenen strukturierenden Aspekte, Dimensionen und Perspektiven bilden den Strukturrahmen für die Auswahl der Wahlmodule.

Für die **Einführungsphase** legt die Fachkonferenz bzw. die verantwortliche Lehrkraft jeweils fest, welches Wahlmodul neben dem gesetzten Kernmodul in jedem der beiden Rahmenthemen verpflichtend zu behandeln ist. Die Fachkonferenz kann auch beschließen, die Reihenfolge der Rahmenthemen der Einführungsphase umzukehren. Hinzu können – unter Berücksichtigung der Interessen der Schülerinnen und Schüler – weitere Wahlmodule, Teilaspekte einzelner Wahlmodule oder eigenständig entwickelte Sequenzen treten, die das Rahmenthema sinnvoll ergänzen oder erweitern. Es ist ferner möglich, nach Absprache in der Fachkonferenz, die vorgegebenen Wahlmodule durch eigenständig entwickelte und zum Rahmenthema passende Wahlmodule zu ersetzen. Da in der Einführungsphase des Beruflichen Gymnasiums das Fach Geschichte nur über ein Halbjahr unterrichtet wird, besteht hier die Wahlmöglichkeit zwischen Rahmenthema I und Rahmenthema II.

In der **Qualifikationsphase** ergibt sich die inhaltliche Behandlung eines Rahmenthemas in Kursen auf *erhöhtem Anforderungsniveau* aus dem jeweiligen Kernmodul und je zwei Wahlmodulen im ersten bis dritten Schulhalbjahr bzw. dem Kernmodul und einem Wahlmodul im vierten Schulhalbjahr. Die inhaltliche Behandlung eines Rahmenthemas in Kursen auf *grundlegendem Anforderungsniveau* ergibt sich aus dem jeweiligen Kernmodul und je einem oder zwei Wahlmodul/en im ersten bis dritten Schulhalbjahr bzw. dem Kernmodul und einem Wahlmodul im vierten Schulhalbjahr.

Belegen Schülerinnen und Schüler das *Ergänzungsfach* über vier Schulhalbjahre, so ist darauf zu achten, dass bei der Festlegung der Wahlmodule eine Doppelung und damit eine Wiederholung der Halbjahresthemen ausgeschlossen ist.

Für das Ergänzungsfach über zwei Schulhalbjahre in der Qualifikationsphase des Beruflichen Gymnasiums legt die Fachkonferenz bzw. die verantwortliche Lehrkraft zwei der vier Rahmenthemen verbindlich fest.

Im Laufe der Qualifikationsphase sind in mindestens einem Modul Aspekte des Nationalsozialismus und der Auseinandersetzung damit zu behandeln.

Für das Abiturprüfungsfach Geschichte wird vom Kultusministerium für jedes der vier Schulhalbjahre eines der Wahlmodule für die schriftliche Abiturprüfung für verbindlich erklärt; das weitere Wahlmodul

(nur verbindlich auf erhöhtem Anforderungsniveau) wird von der Fachkonferenz bzw. der verantwortlichen Lehrkraft festgelegt. Für die schriftliche Abiturprüfung können bestimmte Aspekte der jeweiligen Kern- und verbindlichen Wahlmodule vom Kultusministerium konkretisiert werden. Im Übrigen bietet das vierte Schulhalbjahr Möglichkeiten zur vertiefenden und wiederholenden Anknüpfung an die drei vorausgehenden Schulhalbjahre.

Die Fachkonferenz legt für jedes Schulhalbjahr die über die zentralen Vorgaben hinaus zu unterrichtenden Wahlmodule fest (nur verbindlich auf erhöhtem Anforderungsniveau). Diese sind entweder aus dem Pool der nicht für die schriftliche Abiturprüfung bestimmten Wahlmodule zu nehmen oder eigenständig zu entwickeln. Hinzutreten können – auch unter Berücksichtigung der Interessen der Schülerinnen und Schüler – weitere Wahlmodule, Teilaspekte einzelner Wahlmodule oder eigenständig entwickelte Sequenzen, die das jeweilige Rahmenthema sinnvoll ergänzen oder erweitern.

Das Kernmodul stellt auf das Rahmenthema bezogen Fachbegriffe und Erklärungsmodelle zur Verfügung, die erschlossen, erörtert und im weiteren Unterrichtsverlauf reflektiert angewendet werden. Dabei ist jedes Kernmodul im Hinblick auf die festgelegten Wahlmodule akzentuiert. Die entsprechenden Theoriebezüge sind in den jeweiligen Wahlmodulen ausgewiesen. Die im Kernmodul zu erwerbenden Begriffe und Verfahren sollten je nach Bedarf in die Wahlmodule integriert bzw. diesen zwischengeschaltet werden, können ihnen aber auch vorangestellt werden. Verbindlich bleibt hierbei, dass die in den Wahlmodulen akzentuierten Inhalte des Kernmoduls regelmäßig im Kontext des ausgewiesenen Fachwissens thematisiert und reflektiert werden.

Für die Unterrichtenden ergibt sich durch das Modulmodell eine Flexibilität im Rahmen des Kerncurriculums. Sowohl die verlässliche Festlegung der Kernmodule als auch die schulinterne Auswahl der jeweils zweiten Wahlmodule (nur verbindlich auf erhöhtem Anforderungsniveau) sowie der weiteren optionalen Unterrichtssequenzen eröffnen Möglichkeiten zur langfristigen unterrichtlichen Arbeit sowie zur Berücksichtigung regionaler bzw. aktueller historischer Themen.

Titel und Inhalte der Wahlmodule können auch selbst Anlass zur kritischen Reflexion und zur Dekonstruktion bieten. Das innerhalb der einzelnen Module aufgeführte Fachwissen bildet die Grundlage für die Aufgabenstellung in der schriftlichen Abiturprüfung. **Begriffe, die in Anführungszeichen stehen**, sind als solche im Hinblick auf ihren Bedeutungsgehalt zu problematisieren. 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 jeweiligen Beispiellisten gelten (auch im Falle der Kernmodule) als Anregung und geben keine verbindliche Anzahl der zu behandelnden Aspekte vor.

### 2.3.2 Kursarten und Anforderungsniveaus

Das Fach Geschichte kann in der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe

- fünfstündig als Prüfungsfach auf erhöhtem Anforderungsniveau,
- dreistündig als Prüfungs- oder Ergänzungsfach auf grundlegendem Anforderungsniveau,
- zweistündig als Ergänzungsfach auf grundlegendem Anforderungsniveau am Beruflichen Gymnasium

angeboten werden (s. VO-GO<sup>2</sup>, VO-AK<sup>3</sup> und BbS-VO<sup>4</sup>).

*Wissenschaftspropädeutik* ist Aufgabe aller Kursarten. Der Unterschied zwischen dem grundlegenden und dem erhöhten Anforderungsniveau besteht sowohl in dem Grad der Vertiefung und Intensivierung wissenschaftspropädeutischen Arbeitens als auch im Umfang des zu behandelnden Fachwissens.

Während der Unterricht auf *grundlegendem Anforderungsniveau* darauf zielt,

- wesentliche Sachverhalte, Erkenntnisse, Strukturen, Methoden und Verfahrensweisen des Faches Geschichte zu vermitteln sowie
- grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten selbstständigen Analysierens und Beurteilens bzw. Bewertens zu entwickeln,

verfolgt der Unterricht auf *erhöhtem Anforderungsniveau* die Intention einer *exemplarisch vertieften* wissenschaftspropädeutischen Bildung. Er dient in besonderem Maße der Studienvorbereitung, indem er stärker als die Fächer auf grundlegendem Anforderungsniveau

- die Lernenden in zentrale Fragestellungen, Methoden und Reflexionen einführt,
- sie in besonderem Maße mit Theorien und Modellen vertraut macht sowie
- ihnen ausreichend Gelegenheit bietet, über längere Zeiträume selbstständig zu arbeiten.

---

2 Verordnung über die gymnasiale Oberstufe (VO-GO) vom 17.02.2005, zuletzt geändert durch VO vom 12.08.2016, Nds. GVBl. Nr. 10/2016, S. 149.

3 Verordnung über das Abendgymnasium und das Kolleg (VO-AK) vom 02.05.2005, zuletzt geändert durch VO vom 07.06.2011, SVBl. 7/2011, S. 220, und Art. 4 der VO vom 05.10.2011, Nds. GVBl. Nr. 23/2011, S. 335.

4 Verordnung über berufsbildende Schulen (BbS-VO) vom 10.06.2009, zuletzt geändert durch VO vom 23.06.2014, Nds. GVBl. Nr. 12/2014, S. 171, und Art. 1 der VO vom 13.01.2017, Nds. GVBl. Nr.1/2017, S. 8.

## 2.4 Innere Differenzierung

Mit Rücksicht auf die Heterogenität der Lernenden hinsichtlich ihrer fachlichen und personalen Kompetenzen oder ihres kulturellen sowie sozialen Hintergrundes sind auch im Sekundarbereich II differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der in diesem Kerncurriculum vorgegebenen Kompetenzen im erforderlichen Umfang bereitzustellen.

Innere Differenzierung als Unterrichtsprinzip berücksichtigt die Lernausgangslage, zielt auf die individuelle Förderung ab, entwickelt und unterstützt das selbstständige Lernen und bindet die Lernenden in die Gestaltung der Unterrichtsprozesse ein.

Binnendifferenzierende Maßnahmen können auf allen didaktischen und methodischen Ebenen durchgeführt werden, also hinsichtlich einzelner Unterrichtsziele, -inhalte, -medien und vor allem hinsichtlich der Unterrichtsorganisation. Geeignete Aufgaben zum Kompetenzerwerb berücksichtigen immer das didaktische Konzept des Unterrichtsfaches.

Eine besondere Bedeutung kommt der **Einführungsphase** zu, in der es nötig ist, die individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Neigungen im Rahmen der Ermittlung der Lernausgangslage festzustellen sowie diese produktiv in die Planung und Umsetzung des Unterrichts einzubetten, um eine langfristig erfolgreiche Arbeit im Fach Geschichte in der gymnasialen Oberstufe anzubahnen. In der **Qualifikationsphase** steht dagegen die zielgerichtete Vorbereitung auf die thematischen, fach- und kursspezifischen Anforderungen der Abiturprüfung im Vordergrund. Dabei sind die oben angesprochenen differenzierenden Maßnahmen in angemessener Vielfalt umzusetzen.

### **3 Erwartete Kompetenzen**

#### **3.1 Kompetenzbereiche im Fach Geschichte**

Übergeordnetes Ziel des Geschichtsunterrichts im Sekundarbereich II ist der Erwerb reflektieren Geschichtsbewusstseins. Das setzt die Fähigkeit zum historischen Denken voraus, die im Unterricht kontinuierlich zu erweitern und zu vertiefen ist. Die folgenden grundlegenden Fähigkeiten sind dazu im Geschichtsunterricht des Sekundarbereichs II zu erwerben bzw. zu vertiefen:

- die historische Bedingtheit der Lebenswelt wahrzunehmen und nach ihren historischen Ursprüngen zu fragen;
- in der Auseinandersetzung mit Quellen und Darstellungen historische Erklärungen für geschichtliche Phänomene zu finden;
- geschichtliche und gegenwärtige Phänomene sachgerecht und kriteriengestützt zu beurteilen und zu bewerten;
- sich mittels historischer Erklärungen und Urteile in der Gegenwart und für die Zukunft zu orientieren.

Diese Fähigkeiten lassen sich im Begriff der narrativen Kompetenz zusammenfassen. Im vorliegenden Kerncurriculum wird die narrative Kompetenz durch drei Kompetenzbereiche für die Unterrichtspraxis operationalisiert: *Sachkompetenz*, *Methodenkompetenz* und *Urteilskompetenz*.

Das hier gewählte Kompetenzmodell berücksichtigt die Tatsache, dass in der fachdidaktischen Diskussion derzeit mehrere unterschiedliche Kompetenzmodelle diskutiert werden. Es bemüht sich, wissenschaftliche und unterrichtspragmatische Erfordernisse zu integrieren. Die einzeln ausgewiesenen Kompetenzbereiche lassen sich nur idealtypisch voneinander trennen und sollten im Rahmen des Unterrichts eng miteinander verzahnt werden.

Die folgenden Kompetenzen sind in der Qualifikationsphase an den konkreten historischen Gegenständen zu erwerben. Das in der Einführungsphase angestrebte Niveau wird in Kapitel 2.1 konkretisiert.

#### **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. Ihnen werden kategoriale Vorgaben der EPA Geschichte zugeordnet. Diese wurden im Verlauf des Sekundarbereichs I zunehmend komplexer ausgestaltet. Im Sekundarbereich II sind die erworbenen Fähigkeiten ggf. zu wiederholen, anzuwenden und zu vertiefen. Dabei ist auf zunehmende Selbstständigkeit zu achten. Die Anzahl der strukturierenden Aspekte ist gegenüber dem Unterricht des Sekundarbereichs I vermehrt.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- orientieren sich in der Geschichte auf der Grundlage von Chronologie und historischen Raumvorstellungen.
- reflektieren historische sowie der Geschichtsdarstellung inhärente Zeitvorstellungen (*Gleichzeitigkeit – Ungleichzeitigkeit*) und Raumvorstellungen.
- wenden Fachbegriffe eigenständig an und dekonstruieren sie gegebenenfalls.
- verknüpfen Aussagen plausibel und komplex, indem sie kategoriale Zugriffe bei der Rekonstruktion und Dekonstruktion historischer Themen und Inhalte verwenden. Sie ...
  - bestimmen das logische Verhältnis zusammenhängender Aussagen über die entsprechenden sprachlichen Verknüpfungen.
  - unterscheiden Strukturen langer Dauer von punktuellen historischen Ereignissen und untersuchen deren wechselseitige Abhängigkeit (*Ereignis – Struktur*).
  - bestimmen historische Aussagen im Hinblick auf ihre Reichweite, d. h. auf Allgemeingültigkeit und Singularität bzw. Totalität und Partikularität (*Allgemeines – Singuläres; Ganzes – Teil*).
  - charakterisieren Verlauf und Ergebnisse historischer Veränderungen (z. B. *Evolution – Revolution*).
  - bestimmen die Bedeutung von Zugehörigkeiten an historischen Beispielen (*Integration – Ausgrenzung*).
- analysieren die historische Bedingtheit vergangener und gegenwärtiger Identitätskonstruktionen.



## Methodenkompetenz

Die Methodenkompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, historische Zusammenhänge auf der Grundlage von Quellen und Darstellungen methodisch vielfältig erschließen zu können. Schülerinnen und Schüler erwerben die Voraussetzungen, um 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 ihrer Perspektivität und Interessengeleitetheit. Ferner gilt es, verschiedene Gattungen, die im Geschichtsunterricht relevant sind, nach ihrem Quellen- bzw. Aussagewert zu unterscheiden. Jede Gattung von Quelle oder Darstellung benötigt spezifische Methoden zu ihrer Erschließung und Deutung. Schließlich ist auch der unterschiedliche Umgang mit verschiedenen Kombinationen Gegenstand der Methodenkompetenz.

Der im Sekundarbereich I begonnene Aufbau methodischer Fähigkeiten und Fertigkeiten soll in der gymnasialen Oberstufe ggf. wiederholt und vertiefend angewandt werden. Dabei ist zunehmend Wert auf das selbstständige Anwenden der historischen Fachmethoden zu legen.

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

Die Schülerinnen und Schüler ...

- rekonstruieren historische Zusammenhänge, Prozesse und Strukturen mithilfe von Quellen und Darstellungen.
- wenden bei der Erschließung relevanter Quellen und Darstellungen fachspezifische Verfahren und Formen historischer Untersuchung an:
  - äußere und innere Quellenkritik von Quellen- und Darstellungstexten
  - Analyse von visuellen Quellen und Darstellungen
  - quantifizierende Analysen (Umgang mit Statistiken und Diagrammen)
  - genetisch-chronologische Untersuchung
  - verschiedene Formen des Vergleichs: zeitversetzt (Längsschnitt), zeitgleich (Querschnitt), interkulturell
  - Strukturanalysen
  - Untersuchung von Einzelfallbeispielen (z. B. Biografie, Zeitzeugenbericht).
- entwickeln erkenntnisleitende Fragestellungen.
- erzählen Geschichte sinnstiftend.
- dekonstruieren fremde und eigene Deutungen von Geschichte.

## Urteilskompetenz

In der Fähigkeit, fundierte historische Urteile zu fällen, anstatt lediglich Meinungen zu äußern, liegt der Kern wacher Zeitgenossenschaft; sie ist 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, ggf. in Kenntnis historischer Urteile, nach gegenwärtig geltenden 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 nach ggf. verschiedenen Kriterien gewichtet. Daraus entsteht ein Spektrum unterschiedlicher Urteile, die innerhalb der Lerngruppe **Pluralität** entstehen und erkennen lassen.

Die im Sekundarbereich I erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten sind im Unterricht der gymnasialen Oberstufe ggf. zu wiederholen, anzuwenden und zu vertiefen. Dabei soll die Urteilsbildung zunehmend selbstständig erfolgen.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- setzen sich mit der Perspektivität von Geschichte auseinander.
- reflektieren unterschiedliche Positionen aus Vergangenheit und Gegenwart.
- entwickeln aus Wissen und Einsichten über die Vergangenheit Beurteilungsmaßstäbe und Handlungsalternativen für Gegenwart und Zukunft.
- beurteilen historische Sachverhalte sowie Hypothesen über Phänomene der Vergangenheit sachgerecht und differenziert (historisches Sachurteil).
- bewerten historische Sachverhalte auf der Grundlage der Werteordnung des Grundgesetzes sowie weiterer eigener Wertvorstellungen (historisches Werturteil, z. B. *Fortschritt – Rückschritt*).
- reflektieren den Konstruktcharakter von Geschichte.
- entwickeln und überprüfen eigene Deutungen von Geschichte.

### 3.2 Kompetenzerwerb mithilfe strukturierender Aspekte

Kompetenzerwerb findet immer an Fachinhalten statt. Deren Organisation stellt in der gymnasialen Oberstufe, in dem kein chronologischer Durchgang mehr stattfindet, eine Herausforderung dar. Deshalb schreiben die in Kapitel 2.2 vorgestellten strukturierenden Aspekte, Dimensionen und Perspektiven zum einen den Kompetenzerwerb anhand verschiedener inhaltlicher Zugriffe vor und tragen somit dazu bei, ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein auf möglichst breiter Grundlage zu erwerben. Zum anderen sollen sie eine Didaktisierungshilfe für die Unterrichtsplanung sein.

Die strukturierenden Aspekte erweisen sich in entsprechender historischer Einbettung und Konkretisierung als in besonderer Weise geeignet, Kompetenzen zu erwerben, die zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein beitragen. Sie werden im Folgenden in Form von sieben Begriffen bzw. Begriffspaaren vorgestellt. Sie alle bezeichnen zunächst Gegenstände historischen Interesses, die bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen sind. Sich auf sie zu beziehen heißt, differenzierte historische Aussagen anzubahnen.

#### **Kontinuität und Wandel**

Die Einsicht in die Veränderung in der Zeit und ihre Darstellung bildet das Alleinstellungsmerkmal der Geschichtswissenschaft. Aussagen über Verläufe sind jedoch vielschichtig. Aufbauend auf naturbedingten Konstanten unterliegt das kulturelle Leben der Menschheit teils langsamen Veränderungen, teils vollzieht sich Wandel aber auch beobachtbar, in kurzen Zeiträumen. Neben linearen Entwicklungen stehen zyklische oder rhythmische Prozesse der Veränderung.

Im Unterricht der gymnasialen Oberstufe entwickeln Schülerinnen und Schüler ein komplexes Verständnis der Vielschichtigkeit von Veränderung in der Zeit sowie der wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnisse zwischen beständiger *Conditio humana* und ihren sich verändernden Ausgestaltungen.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erläutern Ursachen, Erscheinungsformen und Dauer von Veränderungsprozessen.
- analysieren Bedingungen und Voraussetzungen von Kontinuitätslinien in der Geschichte in verschiedenen Epochen und Räumen.
- arbeiten die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel heraus und setzen sich mit deren Bedeutung in der Geschichte auseinander.

#### **Freiheit und Herrschaft**

Mit dem Gegensatz von „Freiheit und Herrschaft“ rückt ein zentrales Thema politischer Theorie in den Vordergrund, das seit der Aufklärung das Denken über Staatlichkeit prägt und den Staatsideen der europäisch-atlantischen Demokratien eingeschrieben ist. In der gymnasialen Oberstufe liegt der Schwerpunkt darauf, die Chancen, Bedingungen, aber auch die Widersprüche und Gefährdungen des Freiheitsbegriffs exemplarisch zu analysieren und zu überprüfen.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- beschreiben das Zusammenleben von Menschen im Spannungsverhältnis von Freiheit und Herrschaft in verschiedenen Epochen und Räumen.
- analysieren unterschiedliche Herrschaftsformen, deren Legitimation und Akzeptanz.
- bewerten die Verwirklichung von Freiheitsrechten und Partizipationsmöglichkeiten an Herrschaft.

### **Individuum und Gesellschaft**

Das Begriffspaar „Individuum und Gesellschaft“ stellt einen weiteren Referenzrahmen abendländischen Selbstverständnisses dar. Aufklärung und Idealismus rückten, in der Nachfolge des Christentums und vorbereitet durch die Renaissance, den Einzelnen, das Individuum, in den Mittelpunkt. Dem stehen jedoch auch Positionen gegenüber, die das Wohlergehen des Einzelnen in Abhängigkeit vom Kollektiv definieren. Beide Herangehensweisen konkurrieren bis in die Gegenwart und bedürfen beständiger Reflexion und Justierung. Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe arbeitet unterschiedliche Konstellationen des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft an ausgewählten Beispielen heraus, fördert auf diese Weise seine zentrale Rolle für das Selbst- und Weltverständnis des denkenden Subjekts zutage und problematisiert die Ergebnisse.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- analysieren die Handlungsspielräume des Individuums und deren Begrenzung durch Institutionen, Normen, soziale Gruppen und Mentalitäten.
- untersuchen Identitätsaufbau und -wandel gesellschaftlicher Gruppen und die in ihnen zum Ausdruck kommenden Mentalitäten und Weltbilder in verschiedenen Epochen und Räumen.
- bewerten die Mechanismen und Auswirkungen von Inklusion und Exklusion.

### **Weltdeutung und Religion**

Menschen verleihen ihrem Leben Sinn, indem sie es innerhalb komplexer, konstruierter (und insofern in ihrer Reichweite begrenzter) Sinnsysteme verorten. Diese weisen zwar häufig eine relative Beständigkeit auf, unterliegen jedoch insgesamt ebenfalls dem historischen Wandel. Im Geschichtsunterricht der gymnasialen Oberstufe werden verschiedene weltanschauliche Grundlagen menschlichen Selbstverständnisses erschlossen und ihre Wechselwirkung mit dem Handeln von Individuen, Gesellschaften und Kulturen exemplarisch herausgearbeitet. Eine besondere Bedeutung kommt dabei den Religionen als den am weitesten verbreiteten Systemen individueller und kollektiver Sinnstiftung zu.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- analysieren religiös-weltanschauliche Vorstellungen und die sich daraus ergebenden Folgen.
- setzen ideelle und materielle Determinanten menschlicher Lebensbedingungen zueinander in Beziehung.
- beurteilen die Bedeutung religiös-weltanschaulicher Deutungsmuster in historischen Kontexten.

## **Wirtschaft und Umwelt**

Neben staatlichen, gesellschaftlichen und weltanschaulichen Strukturen – aber in enger Korrelation mit ihnen – vollzieht sich das menschliche Leben zu einem großen Teil in ökonomischen Zusammenhängen. Menschen müssen ihren Lebensunterhalt bestreiten und sind zu diesem Zweck auf den Austausch von Gütern und Dienstleistungen mit ihren Mitmenschen in lokalen, regionalen und globalen Bezügen angewiesen. Hierfür nutzen sie die endlichen Ressourcen der Umwelt und beschäftigen sich mit der Frage der Nachhaltigkeit. Zwischen Wirtschaft und Umwelt ergeben sich dabei Wechselwirkungen, die im Laufe der Geschichte zunehmend vom Menschen geprägt worden sind. Das gewachsene Umweltbewusstsein und wirtschaftliche Interessen stehen häufig in einem Spannungsverhältnis. Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe arbeitet Bedeutung und Wechselwirkung von Wirtschaft und Umwelt im Verhältnis zu den anderen strukturierenden Aspekten heraus und leistet auf diese Weise einen Beitrag unter anderem zu Umweltbildung und Berufsorientierung.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- analysieren die Wechselwirkung von naturräumlichen Gegebenheiten und Lebensformen der Menschen in verschiedenen Epochen und Räumen.
- erläutern das Wirkungsgefüge von Einzel- und Gruppeninteressen, ökologischen Bedingungen und ökonomischen Entscheidungen und Strukturen und erläutern deren Auswirkungen.
- beurteilen die Zusammenhänge von Einzel- und Gruppeninteressen mit ökonomischen Entscheidungen und Strukturen und bewerten deren Auswirkungen auf die jeweilige Gesellschaft und Umwelt.

## **Transkulturalität**

Globalisierung und weltweite Vernetzung haben dazu beigetragen, dass Weltanschauungen, die sich ausschließlich auf die eigene kulturelle Überlieferung beziehen, heute neu bewertet werden. Eine wichtigere Rolle erhalten Einblicke in das Verständnis fremder kultureller Zusammenhänge und Deutungsmuster, die sich wiederum auf die eigenen beziehen lassen, um zu grundsätzlichen Aussagen über Bedeutung und Auswirkungen kultureller Phänomene zu gelangen. Moderner Geschichtsunterricht weitet den historischen Blick über das oftmals unhinterfragte eigene kulturelle Selbstverständnis hinaus und thematisiert auch Formen des Austausches und der Wechselwirkung zwischen Kulturen. Dies ermöglicht eine distanzierte Würdigung des eigenen und fremden Weltverstehens und der Kulturverflechtung sowie Offenheit für alternative Deutungsangebote. Transkulturalität leistet so einen Beitrag zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein, zur Toleranz sowie zu Identitätsbildung und Fremdverstehen in einer pluralistischen Gesellschaft.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- beschreiben historische Ausprägungen kultureller Zugehörigkeiten und Verflechtungen.
- analysieren Prozesse interkultureller Interaktion in ihren unterschiedlichen Facetten.
- setzen sich mit Reichweite und Tragfähigkeit kultureller Deutungsmuster auseinander.

## **Gewalt und Gewaltfreiheit**

Das Begriffspaar Krieg und Frieden beschreibt das Vorhandensein bzw. die Abwesenheit von Gewalt in einer klassischen Ausprägung. Als Modus zwischenmenschlicher Interaktion tritt Gewalt jedoch auf vielen weiteren Feldern auf und wird dabei unterschiedlich begründet, legitimiert und ausgeführt. Gewalt und Gewaltfreiheit bezeichnen insofern die Art und Weise, in der Spannungen und Konflikte ausgetragen werden, z. B. in Konflikten um die Herrschaftsordnung, innerhalb einer Gesellschaft, um Weltanschauungen, in Verteilungskämpfen und zwischen Kulturen. Die Frage nach den Gründen und der Legitimierung der Gewalt präsentiert sich in der heutigen Zeit in neuen, zunehmend unübersichtlichen Konstellationen und Bereichen. Gewalt ist, auch in globaler Perspektive, eine Konstante menschlichen Handelns und Erfahrens geblieben.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erläutern Bedingungsgefüge, Erscheinungsformen und Auswirkungen von Gewalt bzw. Gewaltfreiheit in verschiedenen Epochen und Räumen.
- analysieren historische Beispiele von Friedenssicherung und Konfliktregelung im Spannungsfeld von Macht und Interessenausgleich.
- setzen sich auseinander mit der spezifischen Rolle von Entscheidungsträgern, Gesellschaften und anderen Strukturen für das Zustandekommen und Beenden von gewaltsamen Konflikten bis hin zur Herstellung einer dauerhaften Friedensordnung.

### 3.3 Rahmenthemen und Wahlmodule der Einführungsphase

Die Rahmenthemen der Einführungsphase sind so gewählt, dass sie der spezifischen Situation des Geschichtsunterrichts in der Einführungsphase gerecht werden. Sie erfassen ein möglichst breites Spektrum der verschiedenen Kompetenzbereiche (Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz), die die unterschiedlichen strukturierenden Aspekte, Perspektiven und Dimensionen des Faches Geschichte berücksichtigen. Sie eröffnen Möglichkeiten, den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedarfssituationen der Lernenden Rechnung zu tragen und, insbesondere durch die Schulung im Umgang mit historischen Fragestellungen und Arbeitsverfahren, eine Basis für die erfolgreiche Mitarbeit in der Qualifikationsphase zu erarbeiten.

#### Rahmenthema 1: Die Welt im 15. und 16. Jahrhundert

Dieses Rahmenthema behandelt den sogenannten Epochenübergang vom Mittelalter zur Neuzeit. Historische Fragestellungen, die sich aus der Wahrnehmung eines tiefgreifenden Wandels ableiten, stehen im Vordergrund. Die thematische Konzentration ermöglicht, konkret wahrnehmbaren Veränderungen (z. B. im Bereich des Menschenbildes und der Weltdeutung) nachzuspüren. Demgegenüber lassen sich aber auch Kontinuitätslinien ausmachen, die das Vorhandensein einer Zäsur, einer „Zeitenwende“, infrage stellen.

| Erwartete Kompetenzen  |
|--|
| Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"><li>• analysieren mithilfe auf die Module bezogener fachspezifischer Fragestellungen und Arbeitstechniken konkrete historische Sachverhalte sowie Umbruchsituationen des 15. und 16. Jahrhunderts.</li><li>• arbeiten Ursachen und Wirkungen historischer Entwicklungen sowie die Interessen der Beteiligten in konkreten historischen Situationen der Renaissancezeit heraus.</li><li>• beschreiben Veränderungsprozesse und/oder Konstanten im Umbruch.</li><li>• charakterisieren historische Umbrüche als beschleunigte Prozesse und Entwicklungen, durch die eine grundlegende Veränderung der bestehenden gesellschaftlichen Strukturen herbeigeführt wird.</li><li>• reflektieren historische Prozesse des Wandels bzw. deren Deutungen.</li></ul> |

| Kernmodul: Die Welt im 15. und 16. Jahrhundert – eine Zeitenwende?  |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Vergleich von Überblicksdarstellungen zum 15. und 16. Jahrhundert in Auszügen</li><li>• Einführung in die räumliche Bedingtheit und Dimensionalität von Geschichtsbetrachtungen (z. B. eurozentrische im Vergleich zur globalen Perspektive; Politik- und Kulturgeschichte)</li><li>• Vergleich unterschiedlicher Epochenvorstellungen und Zeitkonzepte (z. B. zyklisch, linear)</li><li>• Mythos „Renaissance“</li></ul> |

### Wahlmodul 1: Der Beginn der Europäisierung der Welt

|   |  |  |
|---|--|--|
| <b>Perspektive:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• global</li></ul>  | <b>Strukturierende Aspekte:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Freiheit und Herrschaft</li><li>• Wirtschaft und Umwelt</li><li>• Kontinuität und Wandel</li></ul> | <b>Dimensionen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Wirtschaftsgeschichte</li><li>• Sozialgeschichte</li><li>• Geschlechtergeschichte</li><li>• Umweltgeschichte</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Motive und Abläufe (z. B. Heinrich der Seefahrer, Isabel I. von Kastilien und Columbus, Cortez und Malintzin)</li><li>• Mythos „El Dorado“</li><li>• Die Wahrnehmung der Entdecker und Eroberer durch die einheimische Bevölkerung</li><li>• Herrschaftsstrukturen in der Neuen Welt (Repartimiento/Encomienda)</li><li>• Folgen der Kolonialisierung (z. B. Sozialstruktur und Ökologie)</li></ul> |  |  |

### Wahlmodul 2: Handelshäuser und Handelsmächte

|   |   |  |
|---|---|--|
| <b>Perspektive:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• global</li></ul>  | <b>Strukturierende Aspekte:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Individuum und Gesellschaft</li><li>• Wirtschaft und Umwelt</li></ul> | <b>Dimensionen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Wirtschaftsgeschichte</li><li>• Sozialgeschichte</li><li>• Politikgeschichte</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Die Entwicklung einer europäischen Geldwirtschaft am Beispiel italienischer Stadtstaaten (u. a. Einführung arabischer Zahlen und bargeldlosen Zahlungsverkehrs, „Frühkapitalismus“)</li><li>• Macht und Einfluss von Handelshäusern und Handelsmächten (z. B. Medici, Fugger, Niederländische Ostindien-Kompanie [VOC], English East India Company)</li><li>• Betrachtung globaler Handelswege und Handelsströme (z. B. Handelsnetze in Asien vor der Ankunft der Europäer)</li></ul> |   |  |

### Wahlmodul 3: Das 15. und 16. Jahrhundert – eine Zeit des geistigen Umbruchs?

|  |  |  |
|--|--|--|
| <b>Perspektive:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• europäisch</li></ul>   | <b>Strukturierende Aspekte:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Individuum und Gesellschaft</li><li>• Freiheit und Herrschaft</li><li>• Kontinuität und Wandel</li></ul> | <b>Dimensionen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sozialgeschichte</li><li>• Kultur- und Ideengeschichte</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Humanismus und Wiederentdeckung der Antike (u. a. Wissenstransfer aus der arabisch-muslimischen Welt)</li><li>• Veränderungen des Menschenbildes (uomo universale)</li><li>• Geistiger Umbruch in den Künsten und den Naturwissenschaften (z. B. Kopernikus)</li><li>• „Medienrevolution“ am Beginn der Moderne (u. a. Buchdruck, Flugschriften)</li><li>• Beharrungskräfte und Reformbewegungen</li></ul> |  |  |



## Rahmenthema 2: Vom 20. ins 21. Jahrhundert – eine Zeitenwende?

Dieses Rahmenthema konzentriert den Blick auf die jüngste Zeitgeschichte. Der Ansatz, die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler durch eine vertiefte Kenntnis der historischen Zusammenhänge erklär- und verstehbar zu machen, ist das Hauptanliegen dieses Rahmenthemas. Die durch das Ende der bipolaren Welt in Gang gesetzten Veränderungen wurden durch die Zeitgenossen als Zeit außergewöhnlicher Verdichtung wahrgenommen. Durch die Fokussierung auf Wendepunkte der jüngsten Zeitgeschichte wird einerseits eine Querverbindung zum Rahmenthema 1 ermöglicht, andererseits auf die Anforderungen der Qualifikationsphase vorbereitet.

| <b>Erwartete Kompetenzen</b>  |
|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• analysieren ggf. mithilfe auf die Module bezogener fachspezifischer Fragestellungen und Arbeitstechniken konkrete historische Sachverhalte sowie Krisen- und Umbruchsituationen an der Wende zum 21. Jahrhundert.</li> <li>• arbeiten Ursachen und Wirkungen des Zerfalls der bipolaren Welt im 20./21. Jahrhundert heraus.</li> <li>• analysieren die Folgen gelungener und gescheiterter Transformationsprozesse an ausgewählten Beispielen.</li> <li>• reflektieren historische Prozesse des Wandels bzw. deren Deutungen.</li> </ul> |

| <b>Kernmodul: Vom 20. ins 21. Jahrhundert – eine Zeitenwende?</b>   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vergleich von imperialen und hegemonialen Politikkonzepten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts</li> <li>• Historische Begriffe (z. B. „Wende“, „Kalter Krieg“, „Mauerfall“, „Glasnost“, „Perestroika“, „Solidarność“)</li> <li>• Deutungen der Zeitenwende zum 21. Jahrhundert (z. B. „Ende der Geschichte“, Beschleunigungserfahrungen)</li> </ul> |

| <b>Wahlmodul 1: Transformationsgesellschaften in Osteuropa – die Umbrüche in Polen und Rumänien im Vergleich</b>   |   |  |
|--|---|--|
| <p>Perspektive:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• europäisch</li> </ul>   | <p>Strukturierende Aspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Freiheit und Herrschaft</li> <li>• Wirtschaft und Umwelt</li> <li>• Individuum und Gesellschaft</li> </ul> | <p>Dimensionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Politikgeschichte</li> <li>• Wirtschaftsgeschichte</li> <li>• Sozialgeschichte</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Politische Reformversuche als Antwort auf die polnische Staatskrise der 1980er Jahre</li> <li>• Akteure und politische Gruppierungen in der Umbruchphase in Polen</li> <li>• Die „Runden Tische“ als Übergangsinstrument in ein demokratisches System</li> <li>• Herrschaftssicherung in Rumänien, u. a. Stellung der Familie Ceaușescu (Personenkult)</li> <li>• Wirtschaftliche und soziale Maßnahmen zur Stabilisierung der Machtverhältnisse in Rumänien (u. a. „Programm zur Systematisierung der Dörfer“ [„sistemizarea satelor“]) und Gegenreaktionen</li> <li>• Der gewaltsame Sturz des Ceaușescu-Regimes und der Übergang in ein demokratisches System</li> </ul> |   |  |

### Wahlmodul 2: Afghanistan in der globalen Interessenpolitik

Perspektive:

- global

Strukturierende Aspekte:

- Gewalt und Gewaltfreiheit
- Freiheit und Herrschaft
- Weltdeutung und Religion

Dimensionen:

- Kultur- und Ideengeschichte
- Politikgeschichte

- Die Entwicklung Afghanistans seit der Teilung und Lösung aus der britischen Kolonialpolitik 1919 bis in die 1970er Jahre (u. a. Modernisierung als konstitutionelle Monarchie)
- Afghanistan in der Interessenpolitik des Kalten Krieges und die gesellschaftlichen Folgen (u. a. sowjetische Interessenpolitik seit 1973 und Besetzung 1979-1989, Förderung militärisch-islamistischer Widerstandsgruppen durch USA und arabische Verbündete)
- Bürgerkrieg in Afghanistan (1989-2001, Aufstieg der Talibanbewegung, Zerstörung von Kulturgütern, al-Qaida)
- Der Terroranschlag vom 11. September 2001 und die Folgen (z. B. „Operation Enduring Freedom“, ISAF-Einsatz der Bundeswehr, Petersberger Prozess)

### Wahlmodul 3: Der „11. September 2001“ – ein Wendepunkt der Geschichte?

Perspektive:

- global

Strukturierende Aspekte:

- Gewalt und Gewaltfreiheit
- Freiheit und Herrschaft
- Kontinuität und Wandel

Dimensionen:

- Politikgeschichte
- Kulturgeschichte

- Hintergründe und Verlauf der Terroranschläge am 11. September 2001 (u. a. Sowjetisch-Afghanischer Krieg, Zweiter Golfkrieg, Rolle von al-Qaida, Hamburger Terrorzelle)
- Folgen des Terroranschlags (z. B. USA PATRIOT Act, Krieg in Afghanistan, Internierungslager Guantánamo Bay, „Bush-Doktrin“, Dritter Golfkrieg, „7/7“ in London 2005)
- Der 11. September 2001 in der Geschichtskultur (z. B. „9/11 Memorial Museum“, Film: „Fahrenheit 9/11“, Musik: Bruce Springsteens „The Rising“)
- „9/11“ – eine weltgeschichtliche Zäsur?

### Wahlmodul 4: Die friedliche Revolution in der DDR 1989

Perspektive:

- national
- europäisch

Strukturierende Aspekte:

- Freiheit und Herrschaft
- Wirtschaft und Umwelt
- Individuum und Gesellschaft

Dimensionen:

- Politikgeschichte
- Wirtschaftsgeschichte
- Sozialgeschichte

- Die Systemkrise in der DDR (u. a. Wirtschaft, Technologie, Umwelt)
- Ideologische Erstarrung als Reaktion auf Wandlungsprozesse in Osteuropa (Abgrenzung von Glasnost und Perestroika)
- Kirchen, Bürgerbewegungen und politische Plattformen (z. B. „Initiative Frieden und Menschenrechte“, „Demokratie Jetzt“, „Neues Forum“) als Akteure des offenen politischen Widerstands (u. a. Leipziger Montagsdemonstrationen)
- Von der friedlichen Revolution zum Beitritt zur Bundesrepublik. Bilanz der deutschen Einheit (u. a. Runde Tische, Mauerfall, freie Wahlen, Wirtschafts-, Währungs- und Sozialunion, Zwei-plus-Vier-Vertrag)

### Wahlmodul 5: Die europäische Einigung – eine Erfolgsgeschichte?

|   |   |  |
|---|---|--|
| <b>Perspektive:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• europäisch</li></ul>  | <b>Strukturierende Aspekte:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Freiheit und Herrschaft</li><li>• Individuum und Gesellschaft</li><li>• Wirtschaft und Umwelt</li></ul> | <b>Dimensionen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Politikgeschichte</li><li>• Sozialgeschichte</li><li>• Wirtschaftsgeschichte</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Die Gründungsphase des vereinten Europa (Schuman-Plan, Montanunion, Römische Verträge, EWG, EG)</li><li>• Das Projekt der politischen Einigung Europas und seine Begründung (u. a. europäische Jugendwerke, Vertrag von Maastricht 1993, Verfassung des vereinigten Europa 2004)</li><li>• Neue Herausforderungen in Osteuropa (u. a. EU-Erweiterung bis 2004, ökonomische Transformationsprozesse)</li><li>• EU-Skepsis und -Feindlichkeit (u. a. Erstarren rechtspopulistischer und nationalistischer Bewegungen)</li></ul> |   |  |

### **3.4 Rahmenthemen und Wahlmodule der Qualifikationsphase**

Die vorgegebenen strukturierenden Aspekte, Perspektiven und Dimensionen ermöglichen es, im Rahmen des Geschichtsunterrichts der Qualifikationsphase die für das Fach Geschichte notwendigen Kompetenzen zu erwerben und weiterzuentwickeln. Dieser Kompetenzerwerb geschieht in der Beschäftigung und Auseinandersetzung mit exemplarischen historischen Inhalten.

Jedem Kurshalbjahr der Qualifikationsphase wird ein Rahmenthema zugeordnet. Diese vier Rahmenthemen ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein aufzubauen und sich in den in Kapitel 3.1 angeführten Kompetenzbereichen intensiv zu schulen.

Die beiden ersten Rahmenthemen knüpfen an den zentralen strukturierenden Aspekt „Kontinuität und Wandel“ an. Anhand dieser beiden Rahmenthemen vertiefen die Schülerinnen und Schüler grundlegende Kompetenzen historischen Denkens und entwickeln sie weiter.

Die vier Rahmenthemen und ihre dargestellte Reihenfolge sind verbindlich für die vier Schulhalbjahre in der Qualifikationsphase. Sollte von dieser Reihenfolge abgewichen werden, wird dies explizit in den Hinweisen für die jeweilige Abiturprüfung im Fach Geschichte vorgegeben.

#### **Rahmenthema 1: Krisen, Umbrüche und Revolutionen**

Dieses Rahmenthema nimmt exemplarisch Formen des beschleunigten Wandels in den Blick. Die Fokussierung auf beschleunigte Veränderungsprozesse bietet vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten an den Unterricht in der Einführungsphase und an die Interessen der Schülerinnen und Schüler. Das Rahmenthema stellt zudem eine geeignete Basis für die folgenden Schulhalbjahre dar.

Die Wahrnehmung von Geschichte erfolgt zum einen als selbst erlebte Zeitgeschichte, zum anderen in gestalteter bzw. gedeuteter Weise als Begegnung mit dem Vergangenen. Auch die Maßstäbe eigener Betrachtung und Deutung unterliegen dabei in der Regel Mustern, die uns nur selten bewusst werden. Als Beispiel dieser komplexen Vorgänge können geschichtliche Ereignisse dienen, die aus unserer Sicht heute als Zäsuren, als Verdichtung historischen Geschehens oder als Beschleunigung gelten können, von den damals Betroffenen selbst aber mitunter anders wahrgenommen wurden. Es handelt sich um beschleunigte Entwicklungen, durch die in der Regel eine grundlegende Veränderung der bestimmenden Strukturen einer Gesellschaft, eines Staates oder des internationalen Systems oder einzelner Sektoren derselben herbeigeführt wurde. In der Auseinandersetzung mit den im Folgenden vorgestellten Modulen erarbeiten sich die Lernenden ein Instrumentarium zur Deutung vergangener und aktueller Umbruchsituationen.

### Erwartete Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- benennen und erklären Wendepunkte und beschleunigte Veränderungsprozesse und ihre jeweils besondere Ausprägung als Krisen, Umbruchsituationen oder Revolutionen.
- analysieren und beurteilen beschleunigte Veränderungsprozesse im Hinblick auf Bedingungsfaktoren, Verlauf und kurz- und langfristige Folgen.
- setzen sich mit der Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel und deren Bedeutung in der Geschichte auseinander.
- analysieren und überprüfen unterschiedliche zeitgenössische und moderne Deutungsansätze dieser Prozesse.

### Kernmodul: Theorien und Modelle zu Umbruchsituationen

- A: Theorien und Modelle zu Krisen (z. B. Jacob Burckhardt, Reinhart Koselleck, Rudolf Vierhaus)
- B: Theorien und Modelle zu Revolutionen (z. B. Alexis de Tocqueville, Historischer Materialismus, Hannah Arendt, Crane Brinton, James C. Davies)
- C: Theorien zur Modernisierung (z. B. Max Weber, Hans-Ulrich Wehler, Shmuel Eisenstadt, Ulrich Beck)

### Wahlmodul 1: Krise(n) der römischen Republik seit dem 2. Jahrhundert v. Chr.

| Theoriebezug:   | Perspektive:   | Strukturierende Aspekte:   | Dimensionen:   |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• A</li> <li>• B</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• europäisch</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Freiheit und Herrschaft</li> <li>• Individuum und Gesellschaft</li> <li>• Wirtschaft und Umwelt</li> <li>• Gewalt und Gewaltfreiheit</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialgeschichte</li> <li>• Politikgeschichte</li> <li>• Wirtschaftsgeschichte</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Veränderungsprozesse in der römischen Gesellschaft seit dem 2. Jahrhundert v. Chr. (militärisch, wirtschaftlich, politisch, sozial)</li> <li>• Krisenbewältigungsstrategien (u. a. Gracchen, Marius, Sulla)</li> <li>• Umgestaltung der republikanischen Staatsordnung (Erstes Triumvirat, Caesar als Diktator, Reformen Caesars, Ermordung Caesars)</li> <li>• Errichtung und Ausgestaltung des Prinzipats (Umgestaltung des Staates durch Augustus [politisch, militärisch, sozial], „Pax Augusta“, Kaiserkult)</li> </ul> |  |  |  |

### Wahlmodul 2: Die Große Pest und die Folgen

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Theoriebezug: <ul style="list-style-type: none"><li>• A</li></ul>   | Perspektiven: <ul style="list-style-type: none"><li>• national</li><li>• europäisch</li></ul> | Strukturierende Aspekte: <ul style="list-style-type: none"><li>• Kontinuität und Wandel</li><li>• Individuum und Gesellschaft</li><li>• Wirtschaft und Umwelt</li></ul> | Dimensionen: <ul style="list-style-type: none"><li>• Kultur- und Ideengeschichte</li><li>• Sozialgeschichte</li><li>• Wirtschaftsgeschichte</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Ausgangssituation, Rahmenbedingungen und Verlauf der Großen Pest 1347-1352 (u. a. kleine Eiszeit, Agrarkrise, Hungersnöte)</li><li>• Zeitgenössische und gegenwärtige Erklärungsmodelle zur Großen Pest (u. a. Miasmentheorie, Pariser Pestgutachten 1348, Yersinia pestis)</li><li>• Soziale, religiöse und wirtschaftliche Folgen der Großen Pest (u. a. demografische Entwicklung, Geißlerzüge, Judenverfolgungen, Preis- und Lohnentwicklungen)</li><li>• Rezeption der Großen Pest in Literatur (z. B. „Schwarzer Tod“), Kunst und Film (z. B. „Das siebente Siegel“ [1957])</li></ul> |   |   |   |

### Wahlmodul 3: Die Krise der spätmittelalterlichen Kirche und die Reformation

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| Theoriebezug: <ul style="list-style-type: none"><li>• A</li></ul>  | Perspektive: <ul style="list-style-type: none"><li>• europäisch</li></ul> | Strukturierende Aspekte: <ul style="list-style-type: none"><li>• Weltdeutung und Religion</li><li>• Individuum und Gesellschaft</li><li>• Freiheit und Herrschaft</li><li>• Gewalt und Gewaltfreiheit</li></ul> | Dimensionen: <ul style="list-style-type: none"><li>• Kultur- und Ideengeschichte</li><li>• Politikgeschichte</li><li>• Sozialgeschichte</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Religiöse Krisen und Bewältigungsstrategien im 14. und 15. Jahrhundert (Großes Abendländisches Schisma, Konstanzer Konzil, Hus)</li><li>• Luther und die Reformation (u. a. „Thesenanschlag“, Rechtfertigungslehre, „Von der Freiheit eines Christenmenschen“, Wormser Reichstag, Luther und die Juden)</li><li>• Entwicklung der Reformation („Reformation von unten“, „Bauernkrieg“, Fürstenreformation, Augsburger Religionsfriede; Calvin)</li><li>• Lösungsversuche religiöser Krisen (z. B. Konzil von Trient, Westfälischer Friede)</li></ul> |   |   |   |

### Wahlmodul 4: Amerikanische Unabhängigkeit – „American Revolution“

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <b>Theoriebezug:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• B</li> <li>• C</li> </ul>  | <b>Perspektive:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Global</li> </ul> | <b>Strukturierende Aspekte:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Freiheit und Herrschaft</li> <li>• Individuum und Gesellschaft</li> <li>• Kontinuität und Wandel</li> </ul> | <b>Dimensionen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Politikgeschichte</li> <li>• Sozialgeschichte</li> <li>• Kultur- und Ideengeschichte</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ursprünge des Konflikts: Gesellschaft in den Kolonien, Konflikt zwischen England und Frankreich in Nordamerika („French and Indian War“) und Folgen (u. a. Stempelsteuer, „Boston Tea Party“)</li> <li>• Perspektiven der Konfliktparteien (z. B. Stempelsteuernkongress, Kontinentalkongress, Loyalisten und Patrioten, Reaktionen der britischen Regierung)</li> <li>• Unabhängigkeitserklärung und Unabhängigkeitskrieg (u. a. Amerikanische Verfassung / Bill of Rights – Ideal und Realität)</li> <li>• Rezeption der Gründungsphase (z. B. „Gründungsväter“, „American Revolution“, Historien Gemälde, Film)</li> </ul> |  |  |  |

### Wahlmodul 5: Die Französische Revolution

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| <b>Theoriebezug:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A</li> <li>• B</li> </ul>   | <b>Perspektive:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• europäisch</li> </ul> | <b>Strukturierende Aspekte:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Freiheit und Herrschaft</li> <li>• Individuum und Gesellschaft</li> <li>• Gewalt und Gewaltfreiheit</li> <li>• Kontinuität und Wandel</li> </ul> | <b>Dimensionen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Politikgeschichte</li> <li>• Sozialgeschichte</li> <li>• Kultur- und Ideengeschichte</li> <li>• Geschlechtergeschichte</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ursachen der Revolution (u. a. Ideen der Aufklärung, Reformunfähigkeit der Monarchie, Teuerungskrise 1789, Verteilung der Steuerlast, Generalstände und Interessen der einzelnen Stände)</li> <li>• Die Phasen der Revolution und ihre Träger (u. a. „Öffentlichkeit“, Nationalversammlung; Bauern, Sansculotten, Jakobiner; Frauen)</li> <li>• Napoleon als Erbe der Revolution (u. a. Code Napoléon, Mythos Napoleon)</li> <li>• Ausstrahlung der Revolution auf Deutschland (u. a. Mainzer Republik)</li> </ul> |  |   |  |

### Wahlmodul 6: Die Revolution von 1848/49

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <b>Theoriebezug:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• A</li><li>• B</li></ul>   | <b>Perspektive:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• national</li></ul> | <b>Strukturierende Aspekte:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Freiheit und Herrschaft</li><li>• Individuum und Gesellschaft</li><li>• Wirtschaft und Umwelt</li></ul> | <b>Dimensionen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Politikgeschichte</li><li>• Sozialgeschichte</li><li>• Kultur- und Ideengeschichte</li><li>• Wirtschaftsgeschichte</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Hintergründe der Revolution von 1848/49 (soziale Umwälzungen, Karlsbader Beschlüsse, Vormärz [z. B. Göttinger Sieben], Hungerkrisen)</li><li>• Ziele, Träger und Verlauf der Revolution (u. a. Märzforderungen, Verfassungsdebatte, Revolution in Berlin, Arbeit der Nationalversammlung, Verfassungsentwurf von 1849)</li><li>• Scheitern der Nationalversammlung (u. a. Polyzentrismus, Unterschätzung konservativer Kräfte, Emigration) und der sozialrevolutionären Bewegungen</li><li>• Nachwirkungen der Revolution (z. B. Abschluss der Bauernbefreiung, politisches Bewusstsein, Konstitutionalismus, „Reichsgründung von oben“ 1871, Aspekte der Rezeption)</li></ul> |  |   |  |

### Wahlmodul 7: Die russischen Revolutionen

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| <b>Theoriebezug:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• A</li><li>• B</li></ul>  | <b>Perspektive:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• europäisch</li></ul> | <b>Strukturierende Aspekte:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Freiheit und Herrschaft</li><li>• Individuum und Gesellschaft</li><li>• Wirtschaft und Umwelt</li><li>• Gewalt und Gewaltfreiheit</li></ul> | <b>Dimensionen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Politikgeschichte</li><li>• Sozialgeschichte</li><li>• Wirtschaftsgeschichte</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Die Zarenherrschaft in der Krise (u. a. Grundzüge der russischen Gesellschaft, Reformansätze im Zarenreich)</li><li>• Politische Opposition gegen den Zarismus (gesellschaftliche Entwürfe, Revolution von 1905)</li><li>• Das Jahr 1917 und die Träger der Revolutionen (u. a. Februarrevolution, Doppelherrschaft, Oktoberrevolution)</li><li>• Folgen der Oktoberrevolution und Stabilisierung der bolschewistischen Herrschaft (u. a. Bürgerkrieg, Terror, Kriegskommunismus, Neue Ökonomische Politik, Aufstieg Stalins)</li></ul> |  |   |  |



**Wahlmodul 8: Die Weltwirtschaft in der Krise**

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <b>Theoriebezug:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• A</li><li>• C</li></ul>   | <b>Perspektive:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• global</li><li>• national</li></ul> | <b>Strukturierende Aspekte:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Wirtschaft und Umwelt</li><li>• Individuum und Gesellschaft</li></ul> | <b>Dimensionen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Wirtschaftsgeschichte</li><li>• Politikgeschichte</li><li>• Sozialgeschichte</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Ursachen der Weltwirtschaftskrise (US-Wirtschaft in den 1920er Jahren, Folgen des Ersten Weltkriegs für die europäische Wirtschaft [u. a. Deutschland], internationale Verflechtungen der Wirtschaft, „Schwarzer Freitag“ 1929)</li><li>• Verlauf der Wirtschaftskrise in den USA (u. a. Große Depression, Dust Bowl, Maßnahmen der Regierung Hoover) und in Deutschland (u. a. Wegbrechen transatlantischer Kreditströme, Bankenkrise, Massenarbeitslosigkeit)</li><li>• Lösungsansätze im Vergleich („New Deal“ und Brünnings Deflationspolitik)</li><li>• Auswirkungen der Krise (u. a. politisch und gesellschaftlich)</li></ul> |   |   |  |

**Wahlmodul 9: Das kommunistische China unter Mao Zedong**

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| <b>Theoriebezug:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• B</li><li>• C</li></ul>  | <b>Perspektive:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• global</li></ul> | <b>Strukturierende Aspekte:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Freiheit und Herrschaft</li><li>• Individuum und Gesellschaft</li><li>• Wirtschaft und Umwelt</li><li>• Weltdeutung und Religion</li></ul> | <b>Dimensionen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Politikgeschichte</li><li>• Wirtschaftsgeschichte</li><li>• Kultur- und Ideengeschichte</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Der Aufstieg der KPCh (u. a. kommunistische Prinzipien Maos, Bürgerkrieg zwischen Guomindang und Kommunisten 1946–1949, Gründung der Volksrepublik China)</li><li>• Herrschaft der KPCh (u. a. Landreform, Ehegesetz 1950, Fünfjahresplan 1953–1957, „Großer Sprung“, „Große Proletarische Kulturrevolution“)</li><li>• Zeitgenössische Darstellungen und moderne Deutungen der Herrschaft Maos (u. a. „Langer Marsch“)</li></ul> |  |  |   |

## Rahmenthema 2: Wechselwirkungen und Anpassungsprozesse in der Geschichte

Zeigt sich der historische Wandel in krisenhaften Zuspitzungen, Umbrüchen und Revolutionen durch die Beschleunigung der Ereignisse in besonderer Weise, so gilt es auch, sich über einen längeren Zeitraum vollziehende Entwicklungen auf das Wechselspiel von Kontinuität und Wandel hin zu untersuchen. Derartige Wandlungsprozesse können sich durch grundlegende Veränderungen der Lebensbedingungen innerhalb einer Gesellschaft vollziehen; sie sind andererseits besonders deutlich zu erfassen, wenn Gruppen aus unterschiedlichen Kulturkreisen mit unterschiedlichen Motiven, Zielen und Sichtweisen aufeinandertreffen und sich gegenseitig beeinflussen. Dies kann sich in ganz unterschiedlicher Ausprägung vollziehen, zum Beispiel in Form friedlichen Kulturaustausches oder in Form kultureller und politischer Dominanz einer imperialen Macht.

Angesichts der vielfältigen Veränderungen der globalisierten Welt gewinnt in der heutigen Zeit das Verständnis für die Bedingungen, unter denen solche länger andauernden Prozesse sich vollziehen, besondere Bedeutung und ist geeignet, Alteritätserfahrungen zu ermöglichen und die interkulturelle Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern.<sup>5</sup>

| <b>Erwartete Kompetenzen</b>  |
|---|
| Die Schülerinnen und Schüler ...  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• untersuchen und beschreiben Formen der Begegnung von Gruppen aus unterschiedlichen Kulturen sowie die Auswirkungen von Inklusion und Exklusion.</li><li>• untersuchen Identitätsaufbau und -wandel von gesellschaftlichen Gruppen und die in ihnen zum Ausdruck kommenden Mentalitäten und Weltbilder.</li><li>• analysieren länger andauernde historische Transformationsprozesse im Hinblick auf Ursachen, Bedingungen, Verlauf und Folgen und beurteilen ihre wechselseitigen Auswirkungen.</li><li>• erläutern und beurteilen das Bedingungsgefüge von Gruppeninteressen, ökonomischen Entscheidungen und Strukturen sowie deren Auswirkungen auf Mensch und Umwelt.</li><li>• beschreiben und vergleichen unterschiedliche Ansätze zur Deutung historischer Anpassungs- und Transformationsprozesse und setzen sich mit ihnen auseinander.</li><li>• reflektieren Werturteile aus der Geschichte der eigenen und fremder Kulturen und überprüfen unterschiedliche Geschichtsbilder und Stereotype.</li></ul> |

| <b>Kernmodul: Konzepte und Theorien zu Wechselwirkungen und Anpassungsprozessen</b>   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• A: Theorien und Kontroversen zu Kulturkontakt und Kulturkonflikt (z. B. Urs Bitterli, Jürgen Osterhammel, Peter Burke, Samuel Huntington)</li></ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• B: Historische Erklärungsmodelle zu Transformationsprozessen (z. B. École des Annales, Wolfgang Merkel, Raj Kollmorgen)</li></ul>                     |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• C: Geschichtswissenschaftliche Konzepte zur Erklärung von Bedingungen, Formen und Folgen von Migration (z. B. Klaus J. Bade, Jochen Oltmer)</li></ul> |

5 Vgl. „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Beschluss der KMK vom 25.10.1996.

| <b>Wahlmodul 1: Hellenismus</b>  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <b>Theoriebezug:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A</li> <li>• B</li> </ul>  | <b>Perspektive:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• europäisch</li> <li>• global</li> </ul> | <b>Strukturierende Aspekte:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontinuität und Wandel</li> <li>• Transkulturalität</li> <li>• Individuum und Gesellschaft</li> </ul> | <b>Dimensionen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kultur- und Ideengeschichte</li> <li>• Politikgeschichte</li> <li>• Geschlechtergeschichte</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vom Alexanderzug zu den Diadochenreichen (u. a. Herrschaftsstreben Alexanders, Ptolemäer und Seleukiden, Widerstand der Makkabäer)</li> <li>• Kulturelle Begegnung (Alexandria mit Museion und Bibliothek, Griechisch als Verkehrssprache sowie ein weiterer Aspekt, z. B. Gandhara-Kultur in Indien; Städtegründungen [Poleis]; Stoa, Einflüsse auf Judentum und Christentum)</li> <li>• Kulturtransfer zwischen dem griechischen Osten und dem Römischen Reich (Kleopatra VII. und das Ptolemäerreich: höfisches Zeremoniell mit charismatischem Herrscherkult, römischer Vasallenstaat)</li> <li>• Rezeptionsgeschichte: „Hellenismus“ als „Weltzivilisation“ und als Kulturepoche, Erbe des Hellenismus in Europa, Mythos Kleopatra (z. B. bei Shakespeare, im Film)</li> </ul> |  |  |  |

| <b>Wahlmodul 2: Romanisierung und Kaiserzeit</b>   |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <b>Theoriebezug:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A</li> <li>• B</li> </ul>  | <b>Perspektive:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• europäisch</li> </ul> | <b>Strukturierende Aspekte:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Freiheit und Herrschaft</li> <li>• Individuum und Gesellschaft</li> <li>• Transkulturalität</li> <li>• Weltdeutung und Religion</li> </ul> | <b>Dimensionen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kultur- und Ideengeschichte</li> <li>• Sozialgeschichte</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung des Kaiserreichs (Errichtung und Verfassung des Prinzipats; Neuordnung der Provinzen; Gesellschaftsordnung)</li> <li>• Assimilation und Integration (Idee und Praxis der „Pax Romana“, Widerstand, Provinzialverwaltung; römische Städte als Zentren der Romanisierung; Bedeutung des römischen Bürgerrechts, der Armee, der römischen Kultur und der Wirtschaft)</li> <li>• Der Umgang des Imperiums mit Kulturen und Religionen: Grundlagen der römischen Religiosität; Mithraskult; Vertreibung der Juden aus Jerusalem; Christentum (Ausbreitung, Verfolgungen unter Nero und Diokletian, „Konstantinische Wende“)</li> </ul> |  |   |   |

### Wahlmodul 3: Die „Völkerwanderung“

| Theoriebezug:   | Perspektive:   | Strukturierende Aspekte:   | Dimensionen:   |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• A</li><li>• C</li></ul>   | <ul style="list-style-type: none"><li>• europäisch</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Gewalt und Gewaltfreiheit</li><li>• Kontinuität und Wandel</li><li>• Freiheit und Herrschaft</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Politikgeschichte</li><li>• Sozialgeschichte</li><li>• Kultur- und Ideengeschichte</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Ursachen und Verlauf (Krise des Römischen Reichs im 3. Jh.; Hunnenzug und Zerstörung des Ostgotenreichs um 375; Reichsteilung 395; Wanderung, Ansiedlung und Rechtsstatus der Goten im Römischen Reich; Ende des Weströmischen Reichs und Entstehung von germanischen Reichen)</li><li>• Das Ostgotenreich in Italien (Theoderich als römischer Heermeister; Eroberung Italiens und Errichtung des Ostgotenreichs; Herrschaftsverständnis Theoderichs; soziale und rechtliche Beziehungen zwischen Goten und Römern)</li><li>• Das Merowingerreich unter Chlodwig (Errichtung des Frankenreichs 486; Bedeutung des Christentums für die Beziehungen von Franken und Galloromanen; Herrschaftsverständnis Chlodwigs; Staatsorganisation des Merowingerreichs; Ausblick auf die Zeit der Karolinger)</li><li>• Rezeption der „Völkerwanderung“ (z. B. in Sage, Bild und Film)</li></ul> |  |  |  |

### Wahlmodul 4: Die Kreuzzüge

| Theoriebezug:   | Perspektive:  | Strukturierende Aspekte:   | Dimensionen:  |
|---|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• A</li><li>• B</li></ul>   | <ul style="list-style-type: none"><li>• europäisch</li><li>• global</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Weltdeutung und Religion</li><li>• Gewalt und Gewaltfreiheit</li><li>• Wirtschaft und Umwelt</li><li>• Transkulturalität</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Kultur- und Ideengeschichte</li><li>• Wirtschaftsgeschichte</li><li>• Politikgeschichte</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Kreuzzüge und Kreuzzugsgedanke (u. a. Entwicklung des Kreuzzugsgedankens; Verlauf des Ersten Kreuzzugs; Eroberung Jerusalems 1099; Selbstverständnis der Kreuzfahrer; Jerusalem als heilige Stadt)</li><li>• Wirtschaftliche und machtpolitische Aspekte (u. a. Herrschaftsstruktur der Kreuzfahrerstaaten; Rolle der Ritterorden; die Bedeutung Akkons; die Rolle Venedigs; Vierter Kreuzzug und Plünderung Konstantinopels)</li><li>• „Franken“ und Araber im Heiligen Land und die Folgen (u. a. Begegnung und Konflikt der Kulturen; kulturelle und wirtschaftliche Rückwirkungen in Europa; europäische und arabische Sicht der Kreuzzüge)</li></ul> |   |  |   |

### Wahlmodul 5: Spanischer Kolonialismus

| Theoriebezug:  | Perspektive:  | Strukturierende Aspekte:   | Dimensionen:   |
|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• A</li><li>• C</li></ul>  | <ul style="list-style-type: none"><li>• global</li><li>• europäisch</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Wirtschaft und Umwelt</li><li>• Freiheit und Herrschaft</li><li>• Weltdeutung und Religion</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Kultur- und Ideengeschichte</li><li>• Wirtschaftsgeschichte</li><li>• Umweltgeschichte</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Politische und gesellschaftliche Voraussetzungen in Europa (u. a. Reconquista, Vertrag von Tordesillas) und Südamerika (u. a. Hochkulturen, Tributsystem, Jäger und Sammlerinnen)</li><li>• Spanische Herrschaftspraxis in der „Neuen Welt“ (u. a. Encomienda, „Indianermanifest“ 1513, Las Casas' Kritik, spanische Verwaltungsstruktur) und ihre Auswirkungen (Krankheiten, Bevölkerungsentwicklung in Lateinamerika, Sklavenhandel und -wirtschaft, Edelmetallgewinnung)</li><li>• Entstehung lateinamerikanischer Gesellschaften und Kulturen (Verflechtung zwischen Ethnien, Austausch in der Tier- und Pflanzenwelt, Verflechtung von Christentum und autochthonen Religionen)</li><li>• Wege in die Unabhängigkeit: Rolle Simón Bolívars, Beispiele: Mexiko und ein weiterer lateinamerikanischer Staat</li></ul> |   |  |  |

### Wahlmodul 6: Industrialisierung

| Theoriebezug:   | Perspektive:   | Strukturierende Aspekte:   | Dimensionen:  |
|---|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• B</li><li>• C</li></ul>   | <ul style="list-style-type: none"><li>• national</li><li>• europäisch</li><li>• global</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Wirtschaft und Umwelt</li><li>• Individuum und Gesellschaft</li><li>• Kontinuität und Wandel</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Wirtschaftsgeschichte</li><li>• Sozialgeschichte</li><li>• Umweltgeschichte</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Wirtschaftliche, soziale und geistige Rahmenbedingungen (u. a. transatlantischer Sklavenhandel, Baumwollplantagen und internationale Arbeitsteilung)</li><li>• Wirtschaftliche Veränderungen und ihre Folgen für Gesellschaft (u. a. soziale Lage der Arbeiterschaft, Fabrikwesen, Klassengesellschaft) und Umwelt (u. a. Luft- und Wasserverschmutzung, Eingriffe in die Landschaft)</li><li>• Arbeitsmigration und Urbanisierung (z. B. Entstehung von Hannover-Linden)</li><li>• Lösungsversuche der Sozialen Frage (u. a. durch Marx/Engels, Kolping, Bismarck)</li><li>• Politische Folgen der Industrialisierung (national, europäisch, global)</li></ul> |  |  |   |

### Wahlmodul 7: Jüdisches Leben in Deutschland im langen 19. Jahrhundert

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <b>Theoriebezug:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A</li> </ul>  | <b>Perspektive:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• national</li> </ul> | <b>Strukturierende Aspekte:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuum und Gesellschaft</li> <li>• Weltdeutung und Religion</li> </ul> | <b>Dimensionen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialgeschichte</li> <li>• Kultur- und Ideengeschichte</li> <li>• Geschlechtergeschichte</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rechtliche und ökonomische Stellung der Juden im frühen 19. Jahrhundert (u. a. Auswirkungen der Französischen Revolution, Judenemanzipation in Preußen 1812)</li> <li>• Jüdische Akkulturation und Assimilation im aufstrebenden Bürgertum (Salonkultur [z. B. Rahel Varnhagen von Ense], Konversionen, Erschließung neuer Berufsfelder) und ihre Grenzen</li> <li>• Jüdisches Leben im Deutschen Kaiserreich (u. a. bürgerliche Biografien [z. B. Walther Rathenau, Albert Ballin, Lise Meitner]; Einwanderung von Juden aus Osteuropa; Teilnahme am Ersten Weltkrieg)</li> <li>• Beginnender Antisemitismus und jüdische Reaktionen (Berliner Antisemitismusstreit; Neuformierung jüdischer Identität; Zionismus)</li> </ul> |  |   |   |

### Wahlmodul 8: Deutsche Auswanderung in die USA im 19. Jahrhundert

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <b>Theoriebezug:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A</li> <li>• C</li> </ul>  | <b>Perspektive:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• national</li> <li>• global</li> </ul> | <b>Strukturierende Aspekte:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirtschaft und Umwelt</li> <li>• Individuum und Gesellschaft</li> </ul> | <b>Dimensionen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Politikgeschichte</li> <li>• Wirtschaftsgeschichte</li> <li>• Sozialgeschichte</li> <li>• Kultur- und Ideengeschichte</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motive und Ursachen der Auswanderung (u. a. Hungerkrisen von 1817 und 1846/47, Scheitern der Revolution 1848/49, demographische Faktoren, familiäre Motive)</li> <li>• Beispiele deutscher Siedlungsprojekte (z. B. „Mainzer Adelsverein“ in Texas, „Osnabrücker Kirche“ in Cincinnati)</li> <li>• Deutsche Einwanderung im Kontext europäischer Immigration in die USA</li> <li>• Auseinandersetzung mit der Auswanderung im 19. Jahrhundert heute (z. B. Erinnerung an „Little Germany“, Deutsches Auswandererhaus in Bremerhaven)</li> </ul> |  |  |   |

**Wahlmodul 9: China und die imperialistischen Mächte**

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| <b>Theoriebezug:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• A</li><li>• B</li></ul>  | <b>Perspektive:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• global</li></ul> | <b>Strukturierende Aspekte:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kontinuität und Wandel</li><li>• Gewalt und Gewaltfreiheit</li><li>• Freiheit und Herrschaft</li></ul> | <b>Dimensionen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kultur- und Ideengeschichte</li><li>• Politikgeschichte</li><li>• Wirtschaftsgeschichte</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Selbstverständnis und Weltbild der Chinesen (u. a. Konfuzianismus, „Reich der Mitte“) und der Europäer (u. a. Folgen der Aufklärung, ökonomische und politische Folgen der Industrialisierung)</li><li>• Chinesische Kontakte mit den imperialistischen Mächten und ihre Folgen (u. a. Macartney-Mission, Erster Opiumkrieg 1839–1842, ungleiche Verträge, Missionierung, Open Door Policy), Vergleich mit Japan</li><li>• Chinesische Reaktionen auf den europäischen Einfluss zwischen Anpassung und Widerstand (u. a. Selbststärkungsbewegung, Reformversuche, „Boxeraufstand“, Gründung der Republik)</li></ul> |  |  |   |

**Wahlmodul 10: Flucht, Vertreibung und Umsiedlung im Umfeld des Zweiten Weltkriegs**

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <b>Theoriebezug:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• C</li></ul>  | <b>Perspektive:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• national</li><li>• europäisch</li></ul> | <b>Strukturierende Aspekte:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Individuum und Gesellschaft</li><li>• Gewalt und Gewaltfreiheit</li></ul> | <b>Dimensionen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sozialgeschichte</li><li>• Geschlechtergeschichte</li><li>• Politikgeschichte</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Voraussetzungen und Verlauf der Zwangsmigration von Deutschen und Polen im Umfeld des Zweiten Weltkriegs (u. a. der Gedanke ethnischer Homogenität in Europa seit dem Ersten Weltkrieg, „Generalplan Ost“ und seine Umsetzung, deutsche und polnische Zwangsmigrationen 1939–1944, Potsdamer Abkommen, polnische Westverschiebung)</li><li>• Humanitäre Folgen (u. a. Ablauf von Flucht und Vertreibung aus den deutschen Ostgebieten ab 1945, Situation von Frauen und Kindern; Umsiedlung von Polen nach Westen)</li><li>• Neubeginn (Probleme in den Aufnahmegebieten, soziale und kulturelle Konflikte zwischen Einheimischen und Neubürgern, Integrationsprozesse in West- und Ostdeutschland)</li><li>• Auseinandersetzung mit Flucht, Vertreibung und Umsiedlung in Deutschland und in Polen oder in der Tschechoslowakei bzw. in Tschechien</li></ul> |   |   |   |

**Wahlmodul 11: Der Nahostkonflikt**

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <b>Theoriebezug:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• A</li><li>• C</li></ul>   | <b>Perspektive:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• global</li></ul> | <b>Strukturierende Aspekte:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Herrschaft und Staatlichkeit</li><li>• Gesellschaft und Recht</li><li>• Weltdeutung und Religion</li><li>• Transkulturalität</li></ul> | <b>Dimensionen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Politikgeschichte</li><li>• Kultur- und Ideengeschichte</li><li>• Sozialgeschichte</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Anfänge der Auseinandersetzung (u. a. Zionismus in Europa, arabischer Nationalismus [in Palästina], Großbritannien als Mandatsmacht)</li><li>• Jüdische Einwanderung nach Palästina bis 1948 und Auswirkungen: Beispiele für friedliche Koexistenz und für gewaltsame Zusammenstöße zwischen Juden und Arabern</li><li>• Gründung des Staates Israel und die Folgen (Kriege, Grenzveränderungen, Vertreibungen)</li><li>• Ideologische Radikalisierung (PLO, Intifada, Siedlungspolitik) und politische Entspannung (u. a. Camp David, Oslo)</li></ul> |  |  |  |



### Rahmenthema 3: Wurzeln unserer Identität

Dieses Rahmenthema greift schwerpunktmäßig fachdidaktische Überlegungen auf, wonach der Geschichtsunterricht den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zur Reflexion der historischen Dimension ihrer eigenen Identität(en) zu bieten habe. Es ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, sich der Verankerung ihrer Identität(en) in historischen Kontexten bewusst zu werden. So wird zudem ein Beitrag zur Toleranz in der pluralistischen Gesellschaft geleistet und die Reflexion einer deutschen wie auch einer europäischen Identität gefördert.

Die nationale Zugehörigkeit bildet ein wichtiges Identifikationskriterium, das sich im Laufe der Geschichte herausgebildet und dabei diverse Wandlungen durchlaufen und u. U. Brüche erfahren hat. Daneben prägen weitere Identifikationskriterien wie regionale, ethnische, kulturelle, religiöse, soziale und weltanschauliche Zugehörigkeiten das Selbstverständnis und die Mentalität von Einzelnen und Gruppen.

Das Wissen um die Genese dieser Identitäten, um ihre typischen Ursachen und Erscheinungsformen, um Kräfte der Beharrung und des Wandels, ist für ein tieferes Verständnis vieler historischer Phänomene und Prozesse unabdingbar. Ebenso wirken sich historische Phänomene und Prozesse auf die Ausformung von Identitäten und sinnstiftenden Erklärungsmustern aus.

| <b>Erwartete Kompetenzen</b>  |
|---|
| Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"><li>• analysieren die Grundlagen einer deutschen Identität und deren mentalitätsgeschichtliche und ideologische Voraussetzungen und setzen sich damit auseinander.</li><li>• erläutern Ausprägungen und Veränderungsprozesse im kollektiven Selbstverständnis der Menschen in Deutschland.</li><li>• setzen sich mit Erscheinungsformen nationalen Denkens und Selbstverständnisses sowie deren Auswirkungen bis in die Gegenwart auseinander.</li></ul> |

| <b>Kernmodul: Die Frage nach der deutschen Identität</b>  |
|---|
| • A: Nation – Begriff und Mythos (z. B. Herfried Münkler, Benedict Anderson)  |
| • B: Deutungen des deutschen Selbstverständnisses im 19. und 20. Jahrhundert (z. B. Heinrich August Winkler)  |
| • C: Deutscher Sonderweg (z. B. Helmuth Plessner, Karl Dietrich Bracher, Hans-Ulrich Wehler) und transnationale Geschichtsschreibung (z. B. Sebastian Conrad, Jürgen Osterhammel) |

### Wahlmodul 1: Das deutsch-polnische Verhältnis im 19. und 20. Jahrhundert

| Theoriebezug:   | Perspektive:   | Strukturierende Aspekte:   | Dimensionen:   |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• A</li> <li>• C</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• national</li> <li>• europäisch</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Freiheit und Herrschaft</li> <li>• Gewalt und Gewaltfreiheit</li> <li>• Kontinuität und Wandel</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Politikgeschichte</li> <li>• Kultur- und Ideengeschichte</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ursprünge Polens (Königreich, Verfassung 1791, Teilungen 1772-1795)</li> <li>• Die Herausbildung der Nationalstaaten Deutschland und Polen (Deutschland: u. a. Reichseinkriegskriege bis 1870/71 – Polen: von nationalen Aufständen zur Politik der „organischen Arbeit“; die Zweite Polnische Republik 1918)</li> <li>• Konfliktfeld Nationalstaat (u. a. Germanisierung [z. B. Schulpolitik], nationale Stereotype, Grenzziehung nach dem Ersten Weltkrieg)</li> <li>• Nationalsozialismus: deutsche und polnische Erfahrungen (u. a. NS-Rassenideologie, Vernichtungskrieg, Heimatarmee, Warschauer Aufstände)</li> <li>• Das deutsch-polnische Verhältnis nach dem Zweiten Weltkrieg (u. a. Görlitzer Abkommen, Hirtenbrief der polnischen Bischöfe 1965, Warschauer Vertrag 1970/72, Partnerschaftsvertrag 1991)</li> </ul> |  |  |  |

### Wahlmodul 2: Das deutsch-französische Verhältnis im 19. und 20. Jahrhundert

| Theoriebezug:   | Perspektive:   | Strukturierende Aspekte:  | Dimensionen:   |
|---|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• A</li> <li>• C</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• national</li> <li>• europäisch</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gewalt und Gewaltfreiheit</li> <li>• Kontinuität und Wandel</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Politikgeschichte</li> <li>• Kultur- und Ideengeschichte</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die gegenseitige Wahrnehmung von Deutschen und Franzosen im 19. und 20. Jahrhundert (u. a. „Befreiungskriege“, Deutsch-Französischer Krieg, „Erbfeindschaft“)</li> <li>• Der Zweite Weltkrieg: Okkupation – Kollaboration – Résistance (u. a. antisemitische Verfolgungen)</li> <li>• Deutsch-französische Beziehungen nach 1945 und ihre Bedeutung für Europa (u. a. Montanunion, Élysée-Vertrag und seine Umsetzung)</li> <li>• Der Weg zur transnationalen Erinnerung an die Weltkriege (u. a. 8. Mai)</li> </ul> |  |   |  |

### Wahlmodul 3: Deutschland auf dem Weg zur Demokratie

| Theoriebezug:   | Perspektive:   | Strukturierende Aspekte:   | Dimensionen:   |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• B</li> <li>• C</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• national</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Freiheit und Herrschaft</li> <li>• Individuum und Gesellschaft</li> <li>• Kontinuität und Wandel</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Politikgeschichte</li> <li>• Kultur- und Ideengeschichte</li> <li>• Geschlechtergeschichte</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Vormärz und die Revolution von 1848 (u. a. Hambacher Fest, die „Göttinger Sieben“, die Frankfurter Nationalversammlung, strukturelle Modernisierung trotz Scheitern der Revolutionäre)</li> <li>• Verfassung von 1871 und Obrigkeitsstaat (u. a. Wahlrecht, Sozialgesetzgebung, Wilhelminismus, Gleichstellung der Juden und Antisemitismus)</li> <li>• Demokratische Errungenschaften und Belastungsfaktoren der Weimarer Republik (u. a. Frauenwahlrecht, republiktragende und ablehnende Parteien, „Machtergreifung“)</li> <li>• Lehren aus der nationalsozialistischen Diktatur bei der Gründung der Bundesrepublik 1949 (u. a. Grundgesetz)</li> <li>• Erinnerungsorte der deutschen Demokratie (u. a. Paulskirche, Nationalhymne, Schwarz-Rot-Gold)</li> </ul> |  |  |  |

### Wahlmodul 4: Der Erste Weltkrieg: nationale und internationale Perspektiven

| Theoriebezug:   | Perspektive:   | Strukturierende Aspekte:  | Dimensionen:   |
|---|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• B</li> <li>• C</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• national</li> <li>• global</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Freiheit und Herrschaft</li> <li>• Individuum und Gesellschaft</li> <li>• Gewalt und Gewaltfreiheit</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Politikgeschichte</li> <li>• Kultur- und Ideengeschichte</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ursachen und Anlass des Ersten Weltkrieges (Imperialismus, deutsche Weltmachtspolitik, Bündnissysteme 1914, Krisenherd Balkan, Attentat in Sarajewo)</li> <li>• Der Erste Weltkrieg aus nationaler und globaler Perspektive („Kriegsbegeisterung“, Kriegserfahrungen, industrielle Kriegsführung, „Heimatfront“, Kommunikation, Beteiligung der Kolonien, Propaganda)</li> <li>• Ergebnisse und Auswirkungen (territoriale Neuorganisation, Zwangsmigration, Kriegsschuld)</li> <li>• Der Erste Weltkrieg in der nationalen und internationalen Erinnerung (z. B. Geschichte des Tannenberg-Denkmal, „Heldengedenktag“, Gallipoli: „ANZAC Day“ [25.04.], „Gedenktag der Gefallenen“ [18.03.])</li> </ul> |  |   |  |

### Wahlmodul 5: Geschlechterbeziehungen im 20. Jahrhundert

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| Theoriebezug: <ul style="list-style-type: none"><li>• B</li></ul>   | Perspektive: <ul style="list-style-type: none"><li>• national</li></ul> | Strukturierende Aspekte: <ul style="list-style-type: none"><li>• Individuum und Gesellschaft</li><li>• Freiheit und Herrschaft</li><li>• Kontinuität und Wandel</li></ul> | Dimensionen: <ul style="list-style-type: none"><li>• Geschlechtergeschichte</li><li>• Sozialgeschichte</li><li>• Kultur- und Ideengeschichte</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Der Geschlechterdiskurs im frühen 20. Jahrhundert (z. B. in Kunst, Publizistik, Literatur; Krise der Männlichkeit, Prägung durch Kaiserreich und Ersten Weltkrieg)</li><li>• Geschlechterverhältnisse und -beziehungen in der politischen und sozialen Praxis der Weimarer Republik (Frauenbewegung, Frauenwahlrecht, Männerbünde, Homosexualität in Gesellschaft und Gesetzgebung)</li><li>• <i>Race</i> und <i>gender</i> als Inklusions- und Exklusionskriterien in Bezug auf die Zeit des Nationalsozialismus: Diskurs und Praxis, u. a. im Zweiten Weltkrieg</li><li>• Kontinuitäten und Diskontinuitäten im geteilten Deutschland nach 1945 (u. a. „1968“, Umgang mit Homosexualität)</li></ul> |   |   |  |

### Wahlmodul 6: Zwischen Krise und Modernisierung – Die Gesellschaft der Weimarer Republik

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Theoriebezug: <ul style="list-style-type: none"><li>• B</li><li>• C</li></ul>   | Perspektive: <ul style="list-style-type: none"><li>• national</li></ul> | Strukturierende Aspekte: <ul style="list-style-type: none"><li>• Individuum und Gesellschaft</li><li>• Kontinuität und Wandel</li></ul> | Dimensionen: <ul style="list-style-type: none"><li>• Sozialgeschichte</li><li>• Politikgeschichte</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Konkurrierende politische Ideen in der Gründungsphase (Novemberrevolution, Verfassungskontroversen, Träger der Republik)</li><li>• Kriegstrauma und wirtschaftliche Krise (u. a. Kontinuität alter Eliten, Belastungen durch den Versailler Vertrag, politische Gewalt, Krisenjahr 1923 und Bewältigung)</li><li>• Zwischen Aufbruch und Unsicherheit („Goldene Zwanziger“ und kulturelle Modernisierung, Massenkultur und Medien, Technisierung, Stresemann als Repräsentant der Zeit)</li><li>• Abstiegsängste und politische Radikalisierung (u. a. Folgen der Weltwirtschaftskrise, Aufstieg der NSDAP)</li></ul> |   |   |   |

**Wahlmodul 7: Nationalsozialismus und deutsches Selbstverständnis**

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <b>Theoriebezug:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• B</li><li>• C</li></ul>   | <b>Perspektive:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• national</li><li>• europäisch</li></ul> | <b>Strukturierende Aspekte:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Individuum und Gesellschaft</li><li>• Freiheit und Herrschaft</li></ul> | <b>Dimensionen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Politikgeschichte</li><li>• Sozialgeschichte</li><li>• Kultur- und Ideengeschichte</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Hintergründe (u. a. Faschismus in Europa) und Inhalte der NS-Ideologie (Sozialdarwinismus/Antisemitismus, Führerprinzip, „Volksgemeinschaft“, Lebensraumideologie, Antiparlamentarismus, Antibolschewismus)</li><li>• Ideologie und Praxis (u. a. Verfolgung von Juden und anderen Minderheiten, „Euthanasie“, Aufbau des Führerstaates, Vernichtungskrieg im Osten, Holocaust/Shoah)</li><li>• Zwischen Anpassung und Widerstand im nationalsozialistischen Deutschland (u. a. Widerstandsbegriff, bürgerlicher, kirchlicher und militärischer Widerstand, Widerstand aus der Arbeiterschaft)</li><li>• Aufarbeitung von Schuld und Verantwortung nach 1945 und in den beiden deutschen Staaten (u. a. juristische Aufarbeitung, Umgang mit dem 8. Mai, Kontroverse um die Wehrmachtsausstellung)</li></ul> |   |   |  |

**Wahlmodul 8: Deutsches und europäisches Selbstverständnis nach 1945**

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <b>Theoriebezug:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• A</li><li>• B</li></ul>   | <b>Perspektive:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• national</li><li>• europäisch</li></ul> | <b>Strukturierende Aspekte:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Individuum und Gesellschaft</li><li>• Freiheit und Herrschaft</li></ul> | <b>Dimensionen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sozialgeschichte</li><li>• Kultur- und Ideengeschichte</li><li>• Politikgeschichte</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit in Deutschland nach 1945 (Alliierte Aufarbeitungspolitik – Bundesrepublik: u. a. juristische Aufarbeitung, Umgang mit dem 8. Mai, Kontroverse um die Wehrmachtsausstellung – DDR: u. a. Umgang mit dem 8. Mai, Antifaschismus, Erinnerungsort Buchenwald)</li><li>• Selbstverständnis und kulturelle Identität in den beiden deutschen Staaten (u. a. Westintegration, deutsch-sowjetische Freundschaft, Ostpolitik, Sport- und Kulturpolitik)</li><li>• Selbstverständnis und kulturelle Identität des wiedervereinigten Deutschland im europäischen Kontext (u. a. Zwei-plus-Vier-Vertrag, europäische Integration)</li><li>• Versuche der Herausbildung einer europäischen Erinnerungsgemeinschaft (z. B. Gedenktag für die Opfer von Stalinismus und Nationalsozialismus [23. August])</li></ul> |   |   |  |

**Wahlmodul 9: Die DDR und ihr Selbstverständnis**

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| <b>Theoriebezug:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• A</li><li>• B</li></ul>  | <b>Perspektive:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• national</li></ul> | <b>Strukturierende Aspekte:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Individuum und Gesellschaft</li><li>• Freiheit und Herrschaft</li></ul> | <b>Dimensionen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sozialgeschichte</li><li>• Kultur- und Ideengeschichte</li><li>• Politikgeschichte</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Herrschaftspraxis und Selbstverständnis der DDR (u. a. Antifaschismus, SED, Stasi, Mauerbau, Kultur-, Medien- und Sportpolitik, Frauen- und Familienpolitik, Erbe-Konzept)</li><li>• Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit in der DDR (u. a. Umgang mit dem 8. Mai, Nationale Mahn- und Gedenkstätte Buchenwald)</li><li>• Kritik, Protest und Widerstand (u. a. 17. Juni 1953, Friedens- und Umweltbewegung, Leipziger Montagsdemonstrationen)</li><li>• Die DDR als zweimalige Transformationsgesellschaft (Folgen von Staatskommunismus und Friedlicher Revolution 1989)</li></ul> |  |   |  |

**Wahlmodul 10: „Heimat“ und „Fremde“**

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <b>Theoriebezug:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• A</li><li>• B</li></ul>   | <b>Perspektive:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• national</li><li>• europäisch</li></ul> | <b>Strukturierende Aspekte:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Individuum und Gesellschaft</li><li>• Transkulturalität</li><li>• Wirtschaft und Umwelt</li></ul> | <b>Dimensionen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sozialgeschichte</li><li>• Wirtschaftsgeschichte</li><li>• Geschlechtergeschichte</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Arbeitsmigration und ihre Rückwirkungen auf nationale Identitäten: Deutsche in Russland (Wolgadeutsche) und in der Textilindustrie in Łódź, polnische Bergarbeiter im Ruhrgebiet, „Gastarbeiter“ in der Bundesrepublik Deutschland und „Vertragsarbeiter“ in der DDR</li><li>• Flucht, Vertreibung und Migration in der Folge des Zweiten Weltkriegs (u. a. Vernichtungskrieg im Osten, Erinnerungsort Friedland, „Spätaussiedler“)</li><li>• Identitätsfindung zwischen Assimilation, Integration, Aus- und Abgrenzung (u. a. Kontroverse um den Heimatbegriff)</li></ul> |   |   |   |

### Wahlmodul 11: Die Geschichte der Umweltbewegung in Deutschland

Theoriebezug:

- B
- C

Perspektive:

- national

Strukturierende Aspekte:

- Wirtschaft und Umwelt
- Freiheit und Herrschaft

Dimensionen:

- Umweltgeschichte
- Wirtschaftsgeschichte
- Politikgeschichte

- Romantische Naturesehnsucht im 19. Jahrhundert
- Heimatschutzbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts (z. B. Hermann Löns)
- (Fehlendes) Umweltbewusstsein in den Jahrzehnten des Booms 1950-1970.
- Entstehung eines Problembewusstseins für die ökologischen Folgen des Wachstums (z. B. Club of Rome 1972, Schaffung eines Bundesumweltministeriums 1986)
- Umweltbewegungen der siebziger und achtziger Jahre in Deutschland (z. B. Schutz des Regenwaldes, Anti-AKW-Bewegung, Waldsterben, Ozonloch) und ihre Auswirkungen auf die Politik
- Transformationen der Umweltbewegung (z. B. Bündnis 90/Die Grünen)

#### Rahmenthema 4: Geschichts- und Erinnerungskultur

Vielfältige Rückgriffsmöglichkeiten auf die vorausgehenden Schulhalbjahre bietet dieses Rahmenthema. Auf der Grundlage der zuvor erworbenen historischen Kompetenzen setzen sich die Schülerinnen und Schüler vertieft und differenziert mit Formen und Funktionsweisen des alltagsweltlichen Umgangs mit Geschichte und Erinnerungskultur auseinander. Das Rahmenthema bietet ihnen die Möglichkeit, in der Auseinandersetzung mit individueller, kollektiver und kultureller Erinnerung ihre Fertigkeiten zur De- und Rekonstruktion von Geschichte anzuwenden und zu optimieren und so ihr Geschichtsverständnis weiterzuentwickeln.

Geschichte tritt dem Menschen in unserer Zeit allgegenwärtig entgegen und fordert ihn mehr oder weniger bewusst zur Auseinandersetzung heraus. Die Begegnung mit Geschichte vollzieht sich für Lernende nicht nur im Geschichtsunterricht; Gedenk- und Feiertage, Erinnerungsorte, Museen, Denkmäler, Fernseh- und Filmproduktionen, Internetseiten mit historischen Bezügen, öffentliche Kontroversen um Deutungen von Geschichte, Geschichtsbilder im kollektiven Bewusstsein von Nationen oder einzelner Gruppen und vieles andere mehr – Geschichts- und Erinnerungskultur ist wesentlicher Bestandteil gesellschaftlichen Lebens.

In der Auseinandersetzung mit Beispielen gegenwärtiger oder bereits zurückliegender Geschichtskultur sollen die Lernenden befähigt werden, den Konstruktcharakter dieser Formen der Erinnerung zu begreifen und in ihren Funktionen zu bewerten sowie Geschichte in komplexen Formen darzustellen.

Der besondere Charakter dieses Rahmenthemas legt es nahe, die ihm zugeordneten Wahlmodule in drei jeweils gleichartig strukturierte Zugriffsformen zu differenzieren, bei denen die Formen kollektiven Erinnerns, das historische Thema sowie die mediale Aufbereitung von Geschichte im Vordergrund stehen. Zu jeder Zugriffsform werden beispielhaft Wahlmodule vorgestellt; für den Unterricht sind vielfältige weitere Module denkbar. Regionale und lokale Besonderheiten sollten in diesem Schulhalbjahr in besonderer Weise berücksichtigt werden, weil sie sowohl das historische Interesse am eigenen Lebensbereich fördern als auch Ausgangspunkt übergreifender Untersuchungen und Erkenntnisse sein können.

| <b>Erwartete Kompetenzen</b>  |
|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• analysieren Geschichtsdarstellungen im Hinblick auf die darin enthaltenen Deutungen sowie ihren historischen Erkenntniswert und bewerten die Bedeutung der darin enthaltenen Konstruktionen für ihr Geschichtsverständnis und ihre Identität.</li><li>• reflektieren den (gesellschaftlichen) Umgang mit Geschichte, die damit verbundenen spezifischen Formen der Erinnerung, deren mediale Umsetzung und bewerten die Intention solcher Rekonstruktionsprozesse.</li><li>• setzen sich mit der Geschichtlichkeit von Mensch und Welt sowie der Wahrheitsfähigkeit von Geschichte auseinander und beurteilen die (Deutungs-)Offenheit historischer Prozesse.</li></ul> |



### **Kernmodul: Geschichts- und Erinnerungskultur**

- Theorien zu Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur (z. B. Aleida u. Jan Assmann, Maurice Halbwachs, Jörn Rüsen)
- Formen historischer Erinnerung (z. B. Gedenktage, Gedenkstätten, Denkmäler, Straßenbenennungen; öffentliche Dokumentation, mediale Aufbereitung)
- Funktion von und Umgang mit historischer Erinnerung (z. B. Identitätsstiftung, Systemstabilisierung; Ritualisierung, Fiktionalisierung, wissenschaftliche Aufbereitung)

### **Wahlmodul 1: Mythen**

- Entstehung und Wandel von Mythen (z. B. Troja, Augustus, Hermann der Cherusker, Nibelungen, Wilder Westen, Deutscher Wald, Che Guevara, Ostalgie)
- Analyse und Dekonstruktion der Inhalte und Intentionen
- Rekonstruktion (z. B. Leserbrief, Essay)

### **Wahlmodul 2: Nationale Gedenk- und Feiertage in verschiedenen Ländern**

- Entstehung und Gestaltung von Gedenk- und Feiertagen in Geschichte und Gegenwart
- Dekonstruktion nationaler Gedenk- und Feiertage (z. B. 9. November in Deutschland, 14. Juli in Frankreich, 9. Mai in Russland, Holocaust-Gedenktag in Israel)
- Rekonstruktion (z. B. eine Stellungnahme zu einem Gedenktag, Vorschlag für eine alternative Gestaltung eines Nationalfeiertags)

### **Wahlmodul 3: Epochenbilder in der Geschichtskultur**

- Formen der Rezeption (z. B. Re-enactment, Zeitschriften, Jugendbücher, Filme, Musik)
- Dekonstruktion aktueller Bilder der Epoche
- Rekonstruktion (z. B. Präsentation, Collage)

*Die Konkretisierung der Epoche erfolgt in den Hinweisen zum Zentralabitur.*

### **Wahlmodul 4: Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus**

- Formen der Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus (z. B. Gedenkstätte, Denkmal, Zeitzeugenbericht, Erinnerungsliteratur, Film, Fernsehserie)
- Dekonstruktion von Erinnerungsformen
- Rekonstruktion (z. B. Gestaltung einer Ausstellung, Entwurf eines Denkmals, Verfassen einer Gedenkrede)

### **Wahlmodul 5: Begegnung mit Geschichte im Comic und in Graphic Novels**

- Graphic Novel und Comic zwischen Anspruch und Unterhaltung
- Analyse und Dekonstruktion der Inhalte und Intentionen von Comics und/oder Graphic Novels, z. B. anhand von Hergé: *Tim im Lande der Sowjets* (1930), Uderzo/Goscinny: *Asterix als Gladiator* (1964), Spiegelman: *Maus* (1986/1991), Satrapi: *Persepolis* (2000), Kleist: *Der Boxer* (2012)
- Rekonstruktion (z. B. Verfassen einer Rezension)

### **Wahlmodul 6: Begegnung mit Geschichte im Film**

- Filmformate (z. B. Filmdokument, Dokumentarfilm, Mischformen [z. B. Histotainment], Spielfilm)
- Analyse und Dekonstruktion der Inhalte und Intentionen von Filmsequenzen (z. B. Entmythisierung)
- Rekonstruktion (z. B. Verfassen einer Filmkritik oder Gestalten eines Storyboards)

## 4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern und deren Erziehungsberechtigten Rückmeldungen über den erreichten Kompetenzstand. Den Lehrkräften geben sie Orientierung für die weitere Planung des Unterrichts sowie für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung.

Leistungen im Unterricht werden in allen Kompetenzbereichen eines Faches festgestellt. Dabei ist zu bedenken, dass die im Kerncurriculum formulierten erwarteten Kompetenzen die sozialen und personalen Kompetenzen, die über das Fachliche hinausgehen, nur in Ansätzen erfassen.

Grundsätzlich ist zwischen Lern- und Leistungssituationen zu unterscheiden. In Lernsituationen ist das Ziel der Kompetenzerwerb. Fehler und Umwege dienen 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. Das schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung mit ein.

Ein an Kompetenzerwerb orientierter Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern durch geeignete Aufgaben einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in anspruchsvollen Leistungssituationen ein. In Leistungs- und Überprüfungssituationen ist die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen nachzuweisen.

Für eine transparente Leistungsbewertung sind den Lernenden die Beurteilungskriterien rechtzeitig mitzuteilen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität der Beiträge für die Beurteilung maßgeblich ist. Die Schülerinnen und Schüler weisen ihren Kompetenzerwerb durch schriftliche Arbeiten (Klausuren) und durch Mitarbeit im Unterricht nach. Ausgehend von der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und ihrer persönlichen Lernfortschritte sind die Ergebnisse der Klausuren und die Mitarbeit im Unterricht zur Leistungsfeststellung heranzuziehen. Im Laufe des Schulhalbjahres sind die Lernenden über ihren aktuellen Leistungsstand zu informieren.

Zur Mitarbeit im Unterricht (mündliche und andere fachspezifische Leistungen) zählen z. B.:

- sachbezogene und kooperative Teilnahme am Unterrichtsgespräch,
- Erheben relevanter Daten (z. B. Informationen sichten, gliedern und bewerten, in unterschiedlichen Quellen recherchieren, Interviews und Meinungsumfragen durchführen),
- Ergebnisse von Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung,
- Unterrichtsdokumentationen (z. B. Protokoll, Arbeitsmappe, Materialdossier, Portfolio),
- Präsentationen, auch mediengestützt (z. B. Referat, Ausstellung, Video, Hörbeispiel),
- verantwortungsvolle Zusammenarbeit im Team (z. B. planen, strukturieren, reflektieren, präsentieren),
- Umgang mit Medien und anderen fachspezifischen Hilfsmitteln,
- Anwenden fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen (z. B. Quellenanalyse),
- Anfertigen von schriftlichen Ausarbeitungen,

- mündliche Überprüfungen und kurze, nicht bewertete schriftliche Lernkontrollen,
- häusliche Vor- und Nachbereitung,
- szenische Darstellungen (z. B. Rollenspiele),
- freie Leistungsvergleiche (z. B. Schülerwettbewerbe).

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 einbezogen.

In den Klausuren der Qualifikationsphase werden die Schülerinnen und Schüler an das in den EPA formulierte Niveau der Abiturklausuren schrittweise herangeführt. Prüfungsaufgaben bzw. Klausuren werden zum Nachweis erworbener Kompetenzen eingesetzt, dabei müssen die gestellten Anforderungen für die Schülerinnen und Schüler transparent sein. Klausuren erfolgen prinzipiell auf der Grundlage materialgebundener Aufgaben. Mit Materialien sind nicht nur Quellen wie Texte, Bilder, Karikaturen und Überreste gemeint, sondern auch Karten, Grafiken, Tabellen und Darstellungen. Die Teilaufgaben sollen so zusammengestellt werden, dass in jeder Klausur verschiedene im Unterricht vermittelte Kompetenzen auf der Grundlage des Materials überprüft und die drei Anforderungsbereiche berücksichtigt werden. Dabei liegt der Schwerpunkt im AFB II, Anteile aus AFB I und AFB III müssen angemessen enthalten sein. Die Aufgaben müssen dabei auf den jeweiligen Unterrichtsstand bezogen sein. Alle Hilfsmittel, die in der Abiturprüfung benutzt werden sollen, müssen im Unterricht und in den Klausuren mehrfach verwendet worden sein.

Zur Ermittlung der Gesamtzensur sind die Ergebnisse der Klausuren und die Bewertung der Mitarbeit im Unterricht heranzuziehen. Der Anteil der schriftlichen Leistungen darf ein Drittel an der Gesamtzensur nicht unter- und 50 % nicht überschreiten.

## 5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen schuleigenen Arbeitsplan, der regelmäßig, auch vor dem Hintergrund interner und externer Evaluation, zu überprüfen und weiterzuentwickeln ist. Die Fachkonferenz trägt somit zur Qualitätsentwicklung und -sicherung des Faches bei.

Die Fachkonferenz

- legt unter Beachtung der Rahmenthemen, Kernmodule und verbindlich vorgegebenen Wahlmodule die weiteren Wahlmodule für die Schulhalbjahre fest und ordnet die zu erwerbenden Kompetenzen zu,
- entwickelt exemplarische Unterrichtseinheiten, die den Erwerb der erwarteten Kompetenzen ermöglichen und beachtet ggf. vorhandene regionale Bezüge,
- benennt in Absprache mit den Fachlehrerinnen und Fachlehrern die Halbjahresthemen,
- stimmt die schuleigenen Arbeitspläne der Einführungsphase auf die Arbeitspläne der abgebenden Schulformen ab,
- entscheidet, welches Schulbuch bzw. welche Schulbücher eingeführt werden soll(en), und trifft Absprachen über geeignete Materialien und Medien, die den Aufbau der Kompetenzen fördern,
- entwickelt ein fachbezogenes Konzept zum Einsatz von Medien,
- stimmt fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums mit den anderen Fachkonferenzen ab,
- berät über individuelle Förderkonzepte und Maßnahmen zur Binnendifferenzierung,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und fachbezogener Hilfsmittel,
- trifft Absprachen zur Konzeption von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Lernkontrollen und ihrer Bewertung,
- bestimmt das Verhältnis von schriftlichen, mündlichen und anderen fachspezifischen Leistungen bei der Festlegung der Gesamtbewertung,
- initiiert und fördert Anliegen des Faches bei schulischen und außerschulischen Aktivitäten (z. B. außerschulische Lernorte, Projekte, Schülerwettbewerbe),
- entwickelt ein Fortbildungskonzept für die Fachlehrkräfte und informiert sich über Fortbildungsergebnisse,
- wirkt mit an Konzepten zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern beim Übergang in Beruf und Hochschule.

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

Die zunehmende internationale Kooperation und der globale Wettbewerb verändern die Erwartungen an Lernende. Die Fähigkeit, Vorträge, Texte und Materialien zu einer Vielfalt von Themen in einer Fremdsprache verstehen und präsentieren zu können, wird an Hochschulen von den Studierenden ebenso erwartet wie in zahlreichen Berufsfeldern. Darüber hinaus ist im Kontext internationalen Zusammenwirkens die Bereitschaft zum interkulturell sensiblen Umgang miteinander von großer Bedeutung.

Der fremdsprachig erteilte Geschichtsunterricht ermöglicht den Schülerinnen und Schülern in besonderem Maße, sich auf die neuen Herausforderungen in einer globalisierten Welt vorzubereiten, und bietet gleichzeitig zahlreiche Chancen für den Geschichtsunterricht.

Fremdsprachig erteilter Geschichtsunterricht bietet vermehrt die Möglichkeit zum fachübergreifenden und fächerverbindenden Lernen. Er bezieht verstärkt authentisches Material, Sichtweisen und didaktisch-methodische Ansätze aus den jeweiligen Referenzkulturen sowie deren Geschichte ein. Auf diese Weise fördert er die multiperspektivische Auseinandersetzung mit historischen Themen und Problemstellungen und damit die Reflexion sowie Neubewertung eigener Wertvorstellungen.

Die im Kerncurriculum ausgewiesenen Kompetenzen sind bindend für den bilingualen Geschichtsunterricht; die Gestaltung des Unterrichts basiert auf den didaktischen und methodischen Prinzipien des Faches Geschichte sowie den spezifischen Bedingungen des bilingualen Unterrichts. Gleichzeitig bietet er die Chance, Wahlmodule auszuwählen, die sich insbesondere für den bilingualen Unterricht eignen. Das Lernen der Fremdsprache ist den fachlichen Aspekten nachgeordnet. Dennoch wird auch die Fremdsprachenkompetenz gefördert, indem der bilinguale Unterricht die sprachlichen Lernprozesse des Fremdsprachenunterrichts fachspezifisch in den Bereichen Fachterminologie, Redemittel und Kommunikationsformen vertieft.

Im bilingualen Unterricht lernen die Schülerinnen und Schüler, ihre Arbeitsergebnisse in der Fremdsprache zu präsentieren, und üben sich im Kommunizieren über Inhalte der Sachfächer als Vorbereitung auf das Studium und die Berufsausübung.

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

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 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung gelten die für das Fach Geschichte festgelegten Bewertungskriterien (vgl. Kapitel 4). Die angemessene Verwendung der Fremdsprache einschließlich der entsprechenden Fachsprache ist jedoch zu berücksichtigen.

## Anhang

### A 1 Operatoren für die Fächer Erdkunde, Geschichte, Politik-Wirtschaft und Wirtschaftslehre

Ein wichtiger Bestandteil jeder Aufgabenstellung sind Operatoren. Sie sind handlungsinitiiierende Verben, die signalisieren, welche Tätigkeiten beim Lösen von Aufgaben erwartet werden. Schwerpunktmäßig sind sie einem der drei Anforderungsbereiche (AFB, s. Tabelle) zugeordnet. Operatoren werden durch den Kontext der Prüfungsaufgabe erst konkretisiert bzw. präzisiert: durch die Formulierung bzw. Gestaltung der Aufgabenstellung, durch den Bezug zu Textmaterialien, Abbildungen, Problemstellungen, durch die Zuordnung zu Anforderungsbereichen im Erwartungshorizont.

Die folgenden Operatoren finden Verwendung in den Aufgabenvorschlägen im Zentralabitur. Sie sind in den Fächern Erdkunde, Geschichte, Politik-Wirtschaft und Wirtschaftslehre in gleicher Weise anzuwenden. Die Beschreibung der erwarteten Leistung ist für alle Fächer einheitlich, berücksichtigt aber zugleich die relevanten Aspekte für das jeweilige Fach (z. B. Raum, Zeit). Einige Operatoren werden zusätzlich nur für einzelne Fächer ausgewiesen.

Folgende Operatoren gelten nur für

Erdkunde und Politik-Wirtschaft: darstellen, begründen

Geschichte und Politik-Wirtschaft: herausarbeiten, sich auseinandersetzen

Geschichte: gegenüberstellen, in Beziehung setzen, interpretieren, nachweisen

| Operator  | Beschreibung der erwarteten Leistung   |
|---|--|
| <b>ANFORDERUNGSBEREICH I</b>                        |  |
| beschreiben   | strukturiert und fachsprachlich angemessen Materialien vorstellen und/oder Sachverhalte darlegen   |
| darstellen<br>(nur Erdkunde und Politik-Wirtschaft) | Sachverhalte detailliert und fachsprachlich angemessen aufzeigen   |
| gliedern  | einen Raum, eine Zeit oder einen Sachverhalt nach selbst gewählten oder vorgegebenen Kriterien systematisierend ordnen   |
| wiedergeben   | Kenntnisse (Sachverhalte, Fachbegriffe, Daten, Fakten, Modelle) und/oder (Teil-)Aussagen mit eigenen Worten sprachlich distanziert, unkommentiert und strukturiert darstellen  |
| zusammenfassen                                      | Sachverhalte auf wesentliche Aspekte reduzieren und sprachlich distanziert, unkommentiert und strukturiert wiedergeben   |
| <b>ANFORDERUNGSBEREICH II</b>                       |  |
| analysieren   | Materialien, Sachverhalte oder Räume beschreiben, kriterienorientiert oder aspektgeleitet erschließen und strukturiert darstellen  |
| charakterisieren                                    | Sachverhalte in ihren Eigenarten beschreiben, typische Merkmale kennzeichnen und diese dann gegebenenfalls unter einem oder mehreren bestimmten Gesichtspunkten zusammenführen |
| einordnen   | begründet eine Position/Material zuordnen oder einen Sachverhalt begründet in einen Zusammenhang stellen   |

| <b>Operator</b>  | <b>Beschreibung der erwarteten Leistung</b>  |
|--|--|
| erklären   | Sachverhalte so darstellen – gegebenenfalls mit Theorien und Modellen –, dass Bedingungen, Ursachen, Gesetzmäßigkeiten und/oder Funktionszusammenhänge verständlich werden                               |
| erläutern  | Sachverhalte erklären und in ihren komplexen Beziehungen an Beispielen und/oder Theorien verdeutlichen (auf Grundlage von Kenntnissen bzw. Materialanalyse)  |
| gegenüberstellen<br>(nur Geschichte)   | Sachverhalte, Aussagen oder Materialien kontrastierend darstellen und gewichten  |
| herausarbeiten<br>(nur Geschichte und Politik-Wirtschaft)                    | Materialien auf bestimmte, explizit nicht unbedingt genannte Sachverhalte hin untersuchen und Zusammenhänge zwischen den Sachverhalten herstellen  |
| in Beziehung setzen<br>(nur Geschichte)                                      | Zusammenhänge zwischen Materialien, Sachverhalten aspektgeleitet und kriterienorientiert herstellen und erläutern  |
| nachweisen<br>(nur Geschichte)   | Materialien auf Bekanntes hin untersuchen und belegen  |
| vergleichen  | Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede von Sachverhalten kriterienorientiert darlegen   |
| <b>ANFORDERUNGSBEREICH III</b>   |  |
| begründen<br>(nur Erdkunde und Politik-Wirtschaft)                           | komplexe Grundgedanken durch Argumente stützen und nachvollziehbare Zusammenhänge herstellen   |
| beurteilen   | den Stellenwert von Sachverhalten oder Prozessen in einem Zusammenhang bestimmen, um kriterienorientiert zu einem begründeten Sachurteil zu gelangen   |
| entwickeln   | zu einem Sachverhalt oder zu einer Problemstellung eine Einschätzung, ein Lösungsmodell, eine Gegenposition oder ein begründetes Lösungskonzept darlegen   |
| erörtern   | zu einer vorgegebenen Problemstellung eine reflektierte, abwägende Auseinandersetzung führen und zu einem begründeten Sach- und/oder Werturteil kommen   |
| sich auseinandersetzen<br>(nur Geschichte und Politik-Wirtschaft)            | zu einem Sachverhalt, einem Konzept, einer Problemstellung oder einer These usw. eine Argumentation entwickeln, die zu einem begründeten Sach- und/oder Werturteil führt                                 |
| Stellung nehmen  | Beurteilung mit zusätzlicher Reflexion individueller, sachbezogener und/oder politischer Wertmaßstäbe, die Pluralität gewährleisten und zu einem begründeten eigenen Werturteil führt                    |
| überprüfen   | 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 |
| <b>Operator, der Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen verlangt</b> |  |
| interpretieren<br>(nur Geschichte)   | Sinnzusammenhänge aus Quellen erschließen und ein begründetes Sachurteil oder eine Stellungnahme abgeben, die auf einer Analyse beruhen  |



**A 2 Operatoren für den fremdsprachig (bilingual) erteilten Unterricht in den Fächern Erdkunde, Geschichte und Politik-Wirtschaft**

| Operator  | Englisch   | Französisch  |
|---|--|--|
| <b>ANFORDERUNGSBEREICH I</b>                              |  |  |
| beschreiben   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• describe</li> </ul>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• décrire</li> </ul>  |
| darstellen<br>(nur Erdkunde und Politik-Wirtschaft)       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• point out</li> </ul>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• exposer</li> </ul>  |
| gliedern  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• structure</li> </ul>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• structurer</li> </ul>   |
| wiedergeben   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• state</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• reproduire</li> <li>• restituer</li> </ul>                      |
| zusammenfassen  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• summarize</li> <li>• sum up</li> <li>• outline</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• résumer</li> <li>• récapituler</li> </ul>                       |
| <b>ANFORDERUNGSBEREICH II</b>                             |  |  |
| analysieren   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• analyse</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• analyser</li> <li>• examiner</li> </ul>                         |
| charakterisieren  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• characterise</li> </ul>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• caractériser</li> </ul>   |
| einordnen   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• classify</li> <li>• to put into the context</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• classer</li> <li>• situer</li> </ul>                            |
| erklären  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• explain</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• expliquer</li> </ul>  |
| erläutern   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• explain and illustrate</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• expliquer et illustrer</li> </ul>                               |
| gegenüberstellen<br>(nur Geschichte)                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• contrast</li> </ul>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• confronter qc avec qc</li> </ul>                                |
| herausarbeiten<br>(nur Geschichte und Politik-Wirtschaft) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• work out</li> </ul>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• dégager</li> <li>• étudier</li> </ul>                           |
| in Beziehung setzen<br>(nur Geschichte)                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• relate</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• mettre en relation</li> <li>• mettre en rapport avec</li> </ul> |
| nachweisen<br>(nur Geschichte)                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• show</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• prouver</li> <li>• démontrer</li> </ul>                         |
| vergleichen   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• compare</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• comparer</li> </ul>   |

| <b>ANFORDERUNGSBEREICH III</b>   |   |   |
|--|---|---|
| begründen<br>(nur Erdkunde und Politik-Wirtschaft)                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• give reasons for</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• justifier qc.</li> </ul>   |
| beurteilen   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• judge (if)</li> <li>• assess</li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• commenter</li> <li>• évaluer</li> <li>• juger</li> </ul>               |
| entwickeln   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• develop</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• développer</li> </ul>  |
| erörtern   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• discuss</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• discuter</li> </ul>  |
| sich auseinandersetzen<br>(nur Geschichte und Politik-Wirtschaft)            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• dispute</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• aborder</li> <li>• se pencher sur</li> </ul>                           |
| Stellung nehmen  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• comment on</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• donner son point de vue sur</li> <li>• prendre position sur</li> </ul> |
| überprüfen   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• test (e.g. the hypotheses)</li> <li>• check</li> <li>• verify</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• contrôler (p. ex. des hypothèses)</li> <li>• vérifier</li> </ul>       |
| <b>Operator, der Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen verlangt</b> |   |   |
| interpretieren<br>(nur Geschichte)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• interpret</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• interpréter</li> </ul>   |