



Erzbischöfliches St. Joseph-Gymnasium Rheinbach

Staatlich genehmigtes Gymnasium des Erzbistums Köln

Schulinterner Lehrplan Gymnasium – Sekundarstufe I

Geschichte

(Fassung vom 28.08.2019)

1. Rahmenbedingungen der fachlichen Arbeit

Im Sinne der Umsetzung des Schulprofils des erzbischöflichen St. Joseph-Gymnasiums Rheinbach berücksichtigt das schulinterne Curriculum neben der Umsetzung des neuen Kerncurriculums des Fachs Geschichte mit den fachübergreifenden Zielsetzungen „Verbraucherbildung“ und „Bildung in der digitalen Welt und Medienbildung“ zudem die Themen Co-Eduktion, das Präventionskonzept und die katholische Eigenprägung.

Die neue Akzentsetzung des Kernlehrplans im Fach Geschichte hinsichtlich der Ausschärfung der Fachlichkeit wird durch die didaktischen Zugangsweisen der Problemorientierung, Kontroversität und Wissenschaftsorientierung bei der Reihen- und Stundenplanung umgesetzt. Im Unterricht der Klasse 6 lernen die Schülerinnen und Schüler die Fragestellungen, Arbeit und Methoden von Paläontologen, Anthropologen und Archäologen in Ansätzen kennen. Durch die Unterscheidung von Primärquellen und Darstellungen können sie die Vorgehensweise von Historikern (Dekonstruktion und Rekonstruktion) nachvollziehen und die Einbeziehung der Erkenntnisse der zuvor genannten verwandten Disziplinen in eine informative Geschichtsdarstellung (in Form von Stammbäumen, Zeitleisten, Schaubildern, Karten, Texten) als zielführend begreifen. Auf diese Weise wird der Konstruktionscharakter von „Geschichte“ deutlich, welcher sich auch beim Kennenlernen und Hinterfragen von Epochenbegriffen (z.B. Alt-, Jungsteinzeit, Neolithisierung) manifestiert. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich anhand früher Kulturleistungen wie Malerei, figürlichen Darstellungen und Bestattungszeugnissen mit der Denkleistung der Menschen und mit ihren möglichen Glaubens- und Jenseitsvorstellungen. Schülerinnen und Schüler erhalten durch die Nutzung von Laptops oder Tablets einen persönlichen Zugang zu den digitalisierten Zeugnissen. Zudem bieten unterschiedliche außerschulische Lernorte in der Umgebung handlungsorientierte Zugänge zu den historischen Themen.

Die Interdependenz von Mensch und Umwelt lernen die Schülerinnen und Schüler vertiefend am Beispiel der frühen Hochkultur Ägypten (Nilschwemme) kennen und können die Schnittstelle mit anderen gesellschaftlichen Fächern (hier: Erdkunde) nachvollziehen. Zudem lernen die Schülerinnen und Schüler eine weitere zentrale Kulturleistung – die Schriftlichkeit – und ihre Bedeutung für das Zusammenleben und die Verwaltung eines Herrschaftsgebiets kennen. Die Frage nach der Überlieferungslage von Quellen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen eröffnet das Thema der Multiperspektivität. Die Schülerinnen und Schüler üben sich in Perspektivübernahme und Fremdverstehen (Merkmale eines Sachurteils, das kriteriengeleitet angebahnt und in den höheren Jahrgangsstufen zunehmend selbstständiger durchgeführt wird). Das Nachdenken über geschichtlichen Ereignisse, gesellschaftliche Prozesse und individuelle Handlungsspielräume vor dem Hintergrund unser heutigen ethischen Normen und Werte sind die Basis eines Werturteils, das zu einem frühen

Zeitpunkt im Geschichtsunterricht die Schnittstelle zum Fach Religion und Politik – durch die Einbeziehung ethischer Positionen und das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland – verdeutlicht.

Anhand der Beschäftigung mit den Lebensbedingungen von Menschen in der griechischen und römischen Antike begreifen die Schülerinnen und Schüler die Umstände der Entwicklung der Herrschaftsform „Demokratie“ (im Gegensatz zu Monarchie, Aristokratie und Oligarchie) in ihrer damaligen Ausprägung und vergleichen die Bedeutung mit heutigen Demokratiekonzepten. Die Untersuchung zeitgenössischer Bauwerke hinsichtlich ihrer Aussage über den kulturellen, gesellschaftlichen und technischen Entwicklungsstand des Römischen Reichs (u.a. im Vergleich mit dem Chang'an-Reich) ist ein Beispiel für die Einbeziehung der globalgeschichtliche Perspektive, die die Themen „Handel“, „Kultur- und Wissenschaftsaustausch“ sowie „Integration und Abgrenzung“ eröffnet.

Durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Historikerurteilen und Geschichtsdebatten (verstärkt ab Klasse 7) in fachwissenschaftlichen Kreisen und der allgemeinen Öffentlichkeit (Beispiele aus Zeitung, Radio, Websites, sozialen Medien) wird die Kontroversität von Geschichtsdeutungen und -urteilen erfahrbar. Somit ist die kritisch-hinterfragende Quellenanalyse und Mediennutzung integraler Bestandteil des Geschichtsunterrichts, die zugleich Voraussetzung für die Urteilsbildung und eigene Geschichtsdarstellung der Schülerinnen und Schüler ist.

Geschichte wird in der Unterstufe als 2-stündiges Fach unterrichtet, was einen begrenzten Handlungsspielraum zum Üben, Wiederholen, Vertiefen bedeutet. Im Rahmen des co-educativen Ansatzes sollen Genderstereotype nicht vervielfältigt werden, sondern optionale Themen abhängig vom tatsächlichen Interesse der Lerngruppe gewählt werden (didaktisches Prinzip der Schülerorientierung).

Die Stärkung des Fachs in den Jahrgangsstufen 9 und 10 unterstreicht den hohen Stellenwert der Inhaltsfelder der Neusten Geschichte und bietet eine solide Vorbereitung auf die Entscheidung der Kurswahl in der Oberstufe.

2. Entscheidungen zum Unterricht in der Jahrgangsstufe 6:

2.1 Unterrichtsvorhaben

- Inhaltsfeld 1: Frühe Kulturen und erste Hochkulturen
- Inhaltsfeld 2: Antike Lebenswelten

2.1.2 Vorhabenbezogene Konkretisierung

Unterrichtssequenzen	Konkretisierte Kompetenzen (Die Schülerinnen und Schüler...)	Vorhabenbezogene Absprachen
Frühe Kulturen und erste Hochkulturen		
Was ist eigentlich Geschichte? Kompetenztraining: Verfasser*innen und Quellen auswerten	Sachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • identifizieren und kategorisieren Quellen der Vergangenheit (Bildquellen, Sachquellen, Textquellen, Architektur, Landschaftsbilder). (SK1) Methodenkompetenz <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden zwischen unmittelbaren Quelle und darstellenden Materialien. (MK3) 	Sammlung von Materialien mit historischer Relevanz (Schülerpräsentationen)
Kompetenztraining: Eine Zeitleiste erstellen Stammbaum Epochenbegriffe	Sachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben grundlegende Verfahrensweisen, Zugriffe und Kategorien historischen Arbeitens. (SK 6). 	Erstellung einer eigenen Zeitleiste/Stammbaum
Entwicklung des Menschen	Handlungskompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • erkennen die Relevanz von Archäologie und Paläontologie in Bezug auf die Erforschung der Frühgeschichte des Menschen. (HK 3) 	Arbeit eines Detektivs, Tatortermittlers Optional: Außerschulischer Lernort zum Thema Archäologie > Ansprechpartner: Herr Dr. Dodt
Steinzeitliche Lebensformen Altsteinzeit	Sachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden Lebensweisen in der Alt- und Jungsteinzeit: 	Steinwerkzeuge untersuchen

Unterrichtssequenzen	Konkretisierte Kompetenzen (Die Schülerinnen und Schüler...)	Vorhabenbezogene Absprachen
<p>Kompetenztraining: Sachquellen untersuchen</p> <p>Kompetenztraining: Rekonstruktionszeichnungen untersuchen</p> <p>Eine Revolution in der Jungsteinzeit?</p>	<p>Sesshaftwerdung, Ackerbau, Viehzucht, kulturelle und religiöse Aspekte (SK 4)</p> <p>Medienkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen digitale Werkzeuge kreativ, reflektiert und zielgerichtet einsetzen. (MK 1.2) <p>Urteilskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die Bedeutung der Neolithischen Revolution für die Entwicklung des Menschen und die Veränderung seiner Lebensweise auch für die Umwelt (UK 2) 	<p>Höhlenmalerei auf dem Tablet erkunden, z.B. Grotte Chauvet</p> <p>Entwicklung eines hypothetischen Lebensmodells ohne die Verwendung von Technik</p> <p>Optional: Besuch des LVR-Museums Bonn</p>
<p>Handel und Kultur in der Bronzezeit</p>	<p>Methodenkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ermitteln zielgerichtet Informationen und Daten im Zuge der Auswertung von Kartenmaterial. (MK2) <p>Medienkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen digitale Werkzeuge kreativ, reflektiert und zielgerichtet einsetzen. (MK 1.2) <p>Sachkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Bedeutung von Handelsverbindungen für die Entstehung von Kulturen in der Bronzezeit (SK 3) <p>Urteilskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern Chancen und Risiken eines Austauschs von Waren, Informationen und Technologien für die Menschen (UK 5). 	<p>z.B. Karte Rohstoffvorkommen</p> <p>Visualisierungen mittels Tablet: z.B. „Ötzi“, Himmelscheibe von Nebra</p>
<p>Inhaltsfeld 2: Antike Lebenswelten: Griechische Poleis und Imperium Romanum</p>		

Griechische Wurzeln Europas

<p>Einheit in Vielfalt: Die Griechen (Geographie und Gesellschaft)</p> <p>Kompetenztraining: Kolonisation – Prägung des Mittelmeerraums Geschichtskarten untersuchen</p> <p>Religion und Sprache Olympische Spiele (Vergleich: antikes Griechenland und Moderne)</p> <p>Staatenwelt der Poleis: Attische Demokratie, Sparta (Vergleich: Demokratievergleich Moderne)</p> <p>Hellenismus-Aspekte des kulturellen Erbes (Theater, Plastik, Architektur, Philosophie)</p>	<p>Methodenkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> ermitteln zielgerichtet Informationen durch Auswertung von Schaubildern und geographischen Karten. (MK2) wenden grundlegende Schritte der Interpretation von Bild- und Fotoquellen (Architektur und Plastik) an, auch unter Einbeziehung digitaler Medien. (MK4) <p>Sachkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> identifizieren kulturelle Errungenschaften. (SK 6) benennen und vergleichen in Ansätzen die Gesellschaftsmodelle Sparta und Athen (SK 8) <p>Urteilskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> beurteilen unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten von Menschen verschiedener Bevölkerungsgruppen in Vergangenheit (griechische Polis) und Gegenwart (Deutschland). (UK3) <p>Handlungskompetenz: hinterfragen und inszenieren Merkmale antiker Abstimmungsverfahren. (HK 4)</p>	<p>Hörbeispiel: Illias – Rezitation/Hörspiel</p> <p>Ostrakismos, Wahl- vs. Losverfahren</p>
--	---	---

Vom Dorf zum Weltreich – Menschen im Imperium Romanum

<p>Wirklich 753? Gründungsmythen auf dem Prüfstand</p>	<p>Sachkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> beschreiben in einfacher Form die Ursachen, Verlaufsformen sowie Folgen der Entstehung, Entwicklung und Merkmale der römischen Republik. (SK3) benennen Zusammenhänge der Themenfelder Ständekämpfe und Bürgerkriege und beschreiben die Probleme und Spannungsfelder der römischen Republik bis zum Prinzipat. (SK 7) 	<p>Audio: Gründungssage (Klett-Code: 5rm52v)</p>
--	---	--

<p>Die römische Republik – eine Demokratie für alle?</p> <p>Die römische Gesellschaft (z.B. die „familia“, Bürger und Sklaven/Gladiatoren)</p> <p>Vorbild Rom: römische Städte „weltweit“ (Antike und Moderne)</p> <p>Herrschaft und Wirtschaft: Das Imperium Romanum</p> <p>Grenzsicherung: Vergleich Limes und chinesische Mauer und das Großreich der Han-Dynastie</p>	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Handlungsspielräume und Merkmale der Mitglieder der römischen „familia“ und ihre gesellschaftliche und politische Funktion. (SK 4) • identifizieren Grundrisse sowie funktionelle und kulturelle Merkmale der römischen Stadt. (SK 6) <p>Methodenkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden zwischen Quellen und Darstellungen und stellen Verbindungen zwischen ihnen her. (MK 3) • sie wenden grundlegende Schritte der Interpretation unterschiedlicher Gattungen, insbesondere Textquellen, aufgabenbezogen an. (MK 4) • wenden grundlegende Schritte der Analyse von Plastiken, z. B. der Augustus von Prima Porta an und setzen sich kritisch damit auseinander. (MK 5) <p>Urteilskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden zwischen mythischer Großartigkeit und archäologischen Forschungsstand. beurteilen im Sachurteil und Werturteil anhand damaliger und heutiger Maßstäbe das demokratische Handeln. (UK 2) <p>Handlungskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden, die in ihrer Lebenswelt auftretenden Geschichtsbilder anhand von Filmsequenzen. (HK 4) <p>Sachkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären Rückwirkungen der römischen Expansion auf die inneren, politischen und sozialen Verhältnisse der res publica – Romanisierung der Provinzen/Provinzialisierung Roms. (SK 5) • vergleichen zeitgenössische Bauwerke hinsichtlich ihrer Aussage über den kulturellen, gesellschaftlichen und technischen Entwicklungsstand in globaler Perspektive (Chang´an – Rom, Große Mauer – Limes). (SK 7) 	<p>Kath. Eigenprägung: Kreuzigung - der Tod für Sklaven und Hochverräter; Leben in der römische Provinz Judäa</p> <p>Römervilla (Ahrweiler), Röm. - germanisches Nationalmuseum (Köln), Römerwelt (Rheinbrohl), Limes-Castell (Pohl) Infor</p>
---	--	--

Caesar – Ende der römischen Republik?	<p>Sachkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> erarbeiten die Bedeutung Caesars und sein gesellschaftspolitisches Gewicht in der res publica und vergleichen die Herrschaftsstrukturen Caesars mit dem Idealtypus der republikanischen Staatsform. (SK 3) <p>Methodenkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> unterscheiden zwischen Quellen und darstellenden Inszenierungen. (MK 3) <p>Urteilskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> beurteilen im Kontext eines Beispiels das historische Handeln von Menschen unter Berücksichtigung der Handlungsspielräume. (UK 3) 	Filmausschnitt als Impuls für erlebnishaftes Geschichtsreportage
Herrschaftsformen: Von der Republik zum Prinzipat – von Octavian zu Augustus – Friede und Sicherheit um den Preis der römischen Demokratie?	<p>Sachkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> identifizieren Merkmale des Prinzipats als indirekte autoritäre Herrschaftsform (SK 6) <p>Urteilskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> bewerten menschliches Handeln in der Vergangenheit im Kontext eines Beispiels mit Entscheidungscharakter. (UK 4) 	Bildanalyse: Internet-Recherche zur Ikonographie der Augustus-Statue
Ein Gott oder Götterwelt?	<p>Sach- und Urteilskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> beschreiben und unterscheiden die antiken Kulte und die christliche Erlösungsreligion (SK4, UK 1) identifizieren die Folgen der Ausbreitung des Christentums im Imperium für Staat und Gesellschaft Roms. (SK 6) beschreiben die Entwicklung des Christentums vom Geheimkult zur Staatsreligion (SK 3, 7) 	Römisch-katholische Merkmale im Alltag

Entscheidungen zum Unterricht in der Jahrgangsstufe 7:

1. Unterrichtsvorhaben

- Inhaltsfeld 3a: Lebenswelten im Mittelalter
Herrschaft im Fränkischen Reich und im Heiligen Römischen Reich
Lebensformen in der Ständegesellschaft: Land, Burg, Kloster
- Inhaltsfeld 3b: Lebenswelten im Mittelalter
Städte und ihre Bewohnerinnen und Bewohner
Begegnungen von Menschen unterschiedlicher Religionen: Christen, Juden und Muslime
Transkontinentale Handelsbeziehungen zwischen Europa, Asien und Afrika
- Inhaltsfeld 4: Frühe Neuzeit: neue Welten, neue Horizonte
Renaissance, Humanismus, Reformation

2. Vorhabenbezogene Konkretisierung

Unterrichtssequenzen	Inhaltliche Schwerpunkte	Konkretisierte Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler ...	Vorhabenbezogene Absprachen
1 Herrschaft im mittelalterlichen Europa	3a) Lebenswelten im Mittelalter		
Mit den Franken ins Mittelalter – ein Neubeginn? König und Kaiser Karl – ein Großer?	Herrschaft im Fränkischen Reich und im Heiligen Römischen Reich	<ul style="list-style-type: none"> • erklären anhand der Herrschafts- und Verwaltungspraxis von Karl dem Großen die Ordnungsprinzipien im Fränkischen Großreich (SK), • beurteilen den Stellenwert des christlichen Glaubens für Menschen der mittelalterlichen Gesellschaft (UK), 	<ul style="list-style-type: none"> • Die drei „Wurzeln“ des Mittelalters • Die Aachener Kaiserpfalz (Modell/Lageplan)
Woher nehmen Könige und Kaiser ihre Macht?		<ul style="list-style-type: none"> • erklären anhand einer Königserhebung die Macht von Ritualen und Symbolen im Kontext der Legitimation von Herrschaft (SK), • hinterfragen auch anhand digitaler Angebote die Wirkmächtigkeit gegenwärtiger Mittelalterbilder (UK). 	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiel Lehensvergabe • Filmsequenz: Krönung Ottos I. (Reihe „Die Deutschen“)
Kompetenztraining: Bildquellen untersuchen		<ul style="list-style-type: none"> • können Bildquellen systematisch mit einem einfachen Dreischrittssystem untersuchen (Beschreiben, Untersuchen, Deuten) (MK) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mittelalterliche Buchmalerei
Machtkampf zwischen König und Papst – oder: Wer bestimmt über die Kirche?		<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen das Handeln der Protagonisten im Investiturstreit im Spannungsverhältnis zwischen geistlicher und weltlicher Herrschaft (UK) 	<ul style="list-style-type: none"> • Streitgespräch

Wer betet? Wer schützt? Wer arbeitet?	Lebensformen in der Ständegesellschaft: Land, Burg, Kloster	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern Lebens- und Arbeitswirklichkeiten von Menschen in der Ständegesellschaft (SK), • beurteilen den Stellenwert des christlichen Glaubens für Menschen der mittelalterlichen Gesellschaft (UK) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenpuzzle • Virtueller Rundgang: eine mittelalterliche Burg
Geschichte begegnen: Ein Markttag wie im Mittelalter		<ul style="list-style-type: none"> • hinterfragen auch anhand digitaler Angebote die Wirkmächtigkeit gegenwärtiger Mittelalterbilder (UK, HK) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mittelaltermärkte der Region vorstellen und vergleichen
2 Städte und Handel im Mittelalter	3b) Lebenswelten im Mittelalter		
Leben im Schutz der Mauer - Städte entstehen	Städte und ihre Bewohnerinnen und Bewohner	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern unter Berücksichtigung eines regionalen Beispiels Interessen und Motive bei der Gründung von Städten. (SK) 	<ul style="list-style-type: none"> • Rheinbach im Mittelalter: Stadtführung erstellen • Spurensuche in Köln (Straßennamen, Bauwerke)
Zwischen Handel und Handwerk - Wie lebten Bürger in den Städten? Frauen in der Stadt		<ul style="list-style-type: none"> • erörtern Ursachen für die Attraktivität des Lebens in einer mittelalterlichen Stadt. (SK) 	<ul style="list-style-type: none"> • Stadtregierung, Zünfte • Steckbrief erstellen

<p>Kompetenztraining: Einen Wikipedia-Artikel erschließen</p>		<ul style="list-style-type: none"> • können die Funktionsweise und Prinzipien der Online-Enzyklopädie erklären (MK) • können einen Artikel inhaltlich und anhand verschiedener Analyse Kriterien erschließen (MK) • können die Qualität eines Wikipedia-Artikels beurteilen (MK, UK) 	<ul style="list-style-type: none"> • Beispiel: Stadtmauer Köln/Aachen
<p>Die Hanse - ein Bund der Kaufleute und ihrer Städte</p>		<ul style="list-style-type: none"> • können Handelsverbindungen anhand einer Kartenanalyse erschließen. (MK) • stellen Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Prozessen in der GEschichte dar. (SK) 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse einer statischen Karte (S. 25)
<p>Globalgeschichte: Handel und Kulturbegegnung auf der Seidenstraße</p> <p>Köln und Timbuktu - zwei Handelsstädte im Vergleich</p>	<p>Transkontinentale Handelsbeziehungen zwischen Europa, Asien und Afrika</p>	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben exemplarisch die Sichtweise Fernreisender auf verschiedene Kulturen.Sie erläutern die subjektive Sichtweise der Quellenverfasser. (SK) • informieren sich exemplarisch über transkontinentale Handelsbeziehungen und kulturelle Kontakte. (SK) • vergleichen Merkmale einer europäischen mit einer afrikanischen Handelsmetropole. (SK) • beurteilen die Chancen der Digitalisierung von Quellen. (MK, UK) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reiseberichte: Marco Polo, Johannes Plano Carpini • Video: Rettung der Manuskripte von Timbuktu
<p>3 Menschen begegnen einander - Religion und Kultur im Mittelalter</p>			

<p>Die Entstehung des Judentums</p> <p>Ein neuer Glaube verbreitet sich: der Islam</p> <p>Zusammenleben von Religionen in einer mittelalterlichen Stadt</p> <p>Der erste Kreuzzug – ob Gott es wirklich wollte?</p> <p>Zusammenleben im „Heiligen Land“</p> <p>Zusammenleben heute</p>	<p>Begegnungen von Menschen unterschiedlicher Religionen: Christen, Juden und Muslime</p>	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern, wie das Judentum entstand und erläutern das Leben in der Diaspora. (SK) • Erklären die Verwandtschaft zwischen Judentum, Christentum und Islam. (SK) • können die Verbreitung des Islam und die Entstehung der islamischen Kulturblüte erklären. (SK) • unterscheiden Anlass, Ursachen, Verlaufsformen sowie Folgen und Wirkungen historischer Prozesse am Beispiel der Kreuzzüge.(SK) • beschreiben den Verlauf des 1. Kreuzzugs. (SK) • erläutern Motive verschiedener Kreuzzugsteilnehmer (z.B. Bauern, Ritter) • beurteilen das Handeln von Menschen unterschiedlichen Glaubens im Spannungsverhältnis zwischen Koexistenz und Konflikt insbesondere am Beispiel der Kreuzzüge. (UK) • erklären die historische Bedingtheit der eigenen Lebenswirklichkeit. (HK) 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse einer dynamischen Karte (S. 39) • Quellen jüdischer Gemeinden in Köln, Mainz, Worms, Speyer • Virtueller Rundgang durch die Große Moschee von Córdoba • Vergleichende Quellenarbeit: Konzept einer heiligen Kriegs im Christentum und im Islam; Eroberung Jerusalems aus christlicher/muslimischer Sicht • Bsp. House of one (S. 36)
--	---	--	--

<p>3 Aufbruch in eine neue Zeit</p>	<p>Inhaltsfeld 4: Frühe Neuzeit: Neue Welten, neue Horizonte</p>		
<p>Zurück zur Antike - Renaissance und Humanismus</p> <p>Weltbilder im Vergleich</p> <p>Der Buchdruck - Beginn eines neuen Zeitalters?</p>	<p>Renaissance, Humanismus, Reformation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • stellen Umbrüche und Kontinuitäten vom Mittelalter zur Frühen Neuzeit anhand verschiedener Beispiele aus Wissenschaft, Kunst und Religion dar. (SK) • analysieren und vergleichen verschiedene Weltbilder und deren Auswirkungen. (MK) • beurteilen die Triebkraft von Innovationen und Technik (u.a. Buchdruck) auf politische und gesellschaftliche Entwicklungen. (UK) • recherchieren in digitalen Medien und stellen Ergebnis vor. (MK) 	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleich des Menschenbildes in der Kunst (mittelalterliche Darstellung, Michelangelo, Leonardo da Vinci) • Geozentrisches W., heliozentrisches W., ellipsenförmige Planetenumlaufbahnen W. • Homepage des „Projekt Gutenberg“

<p>Banken, Handel, Kaufleute – prägend bis heute? Europäer suchen einen Seeweg nach Indien</p> <p>Kolumbus - Entdecker oder Eroberer? Umstrittene Erinnerung: Columbus Day - ein Grund zum Feiern?</p>		<ul style="list-style-type: none"> • stellen Umbrüche und Kontinuitäten vom Mittelalter zur Frühen Neuzeit anhand eines Beispiels der Wirtschaft dar. (SK) • erläutern Voraussetzungen, Gründe und Folgen der Entdeckungsreisen und Eroberungen der Europäer. (SK) • erklären die zunehmende globale Vernetzung bestehender Handelsräume in der Frühen Neuzeit. (SK) • bewerten die Angemessenheit von geschichtskulturellen Erinnerungen an Kolonialisierungsprozesse auch in digitalen Angeboten. (UK) 	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleich historischer Karten mit heutigen Karten (S. 75)
<p>4 Reformation und Glaubenskonflikte in Europa</p>	<p>Gewalterfahrung in der Frühen Neuzeit</p>		

<p>Gläubige kritisieren die Kirche</p> <p>Kompetenztraining: ein Spottbild analysieren</p> <p>Der Bauernkrieg - ein berechtigter Aufstand?</p> <p>Der Dreißigjährige Krieg: Glaubensstreit oder weltlicher Krieg?</p>		<ul style="list-style-type: none"> • kennen die Reformatoren Martin Luther und Johannes Calvin sowie deren Kritikpunkte und neue Glaubensleitsätze. (SK) • analysieren und deuten eine Luther-Karikatur und erklären die Absichten der Kritiker. (MK) • Charakterisieren anhand der Forderungen der Bauern ihres Lebensalltag um 1525. (SK, MK) • können die Begriffe Ablass, Reformation, Konfession, evangelisch, katholisch, Söldner erläutern. (SK) • beurteilen den Vorrang religiöser oder politischer Ursachen des Dreißigjährige Kriegs und erläutern gesellschaftliche, politische und ökonomische Folgen für die Menschen (UK, SK) 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse einer Holzschnitt-Karikatur als Beispiel für mediale Konfliktführung • Gruppenpuzzle zu den Konfliktparteien
<p>Ursachen und Motive von Hexenverfolgungen</p> <p>Kompetenztraining: „Fake News“ aufdecken</p>		<ul style="list-style-type: none"> • erklären an einem regionalen Beispiel Ursachen und Motive der Hexenverfolgung. • wenden zielgerichtet Schritte der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit auch digitalen historischen Darstellungen fachgerecht an. (MK) 	<ul style="list-style-type: none"> • Besuch des Rheinbacher Hexenturms • App „Fake News Check“

Entscheidungen zum Unterricht in der Jahrgangsstufe 8

1. Unterrichtsvorhaben

Inhaltsfeld 5: Das „lange“ 19. Jahrhundert – politischer und wirtschaftlicher Wandel in Europa

Inhaltliche Schwerpunkte

- Französische Revolution und Wiener Kongress
- Revolution von 1848/49 und deutsche Reichsgründung
- Industrialisierung und Arbeitswelten

Inhaltsfeld 6: Imperialismus bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs

Inhaltliche Schwerpunkte

- imperialistische Expansionen in Afrika
- Ursachen des Ersten Weltkriegs

2. Vorhabenbezogene Konkretisierung

Thema im Schülerbuch	Inhaltliche Schwerpunkte	Konkretisierte Kompetenzen	Vorhabenbezogene Absprachen
6 Die Entstehung des deutschen Nationalstaats	Inhaltsfeld 5: Das „lange“ 19. Jahrhundert – politischer und wirtschaftlicher Wandel in Europa		
Wiener Kongress - dauerhafte Neuordnung	Wiener Kongress	Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none">○ benennen Veränderungen für die	

Europas?		europäische Ordnung in den Beschlüssen des Wiener Kongresses und deren Folgen.	
Bürger fordern Einheit und Freiheit	Revolution von 1848/49 und deutsche Reichsgründung	Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> ○ benennen Veränderungen für die europäische Ordnung in den Beschlüssen des Wiener Kongresses und deren Folgen. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sprechblasen in einem digitalen Bild einfügen ○ Paulskirche virtuell erkunden ○ ein Erklärvideo erstellen ○ einen Pecha Kucha-Vortrag erstellen ○ einen digitalen Zeitstrahl erstellen ○ virtuelle Tour ins Kaiserreich
Revolution in Deutschland: Kommt es zum Umsturz?			
Das erste deutsche Parlament			
Kompetenztraining: Ein Erklärvideo drehen			
Das Ende der Revolution		Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> ○ beurteilen die Frage nach dem Scheitern der deutschen Revolution von 1848/49. 	
Reichsgründung „von oben“ - endlich Einheit und Freiheit?		Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> ○ erklären die Bedeutung des deutsch-französischen Krieges für das nationale Selbstverständnis im Kaiserreich. ○ beurteilen den Charakter des 	
Wie wurde das Deutsche Kaiserreich regiert?			
Nationalismus und			

Militarismus		Deutschen Kaiserreichs zwischen Fortschritt, Stagnation und Rückständigkeit.	
Kompetenztraining: Denkmäler untersuchen			
Die Gesellschaft gerät in Bewegung			
Jüdisches Leben im 19. Jahrhundert		Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> ○ stellen u.a. anhand politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Aspekte Stellung und Selbstverständnis von Menschen jüdischen Glaubens in Deutschland im „langen“ 19. Jahrhundert dar. 	
Der Umgang mit Andersdenkenden und Minderheiten		Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> ○ beurteilen den Charakter des Deutschen Kaiserreichs zwischen Fortschritt, Stagnation und Rückständigkeit. 	
Beginnt im Kaiserreich die moderne Zeit?			
Wiederholen und Anwenden			
7 Industrialisierung und soziale Frage	Inhaltsfeld 5: Das „lange“ 19. Jahrhundert – politischer und wirtschaftlicher Wandel in Europa		
Warum beginnt die Industrialisierung in England?	Industrialisierung und Arbeitswelten	Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> ○ erläutern Voraussetzungen und Folgen des industriellen „Take-off“ in Deutschland ○ unterscheiden Formen, Etappen und regionale Ausprägungen der industriellen Entwicklung in Deutschland 	<ul style="list-style-type: none"> ○ multimedial arbeiten/Fragen entwickeln ○ Animation Dampfmaschine
Verspäteter Aufbruch in Deutschland			
Kompetenztraining: Statistiken auswerten			

Krupp - der Weg zum Industriemperium			
Neue Industrien entstehen			
Kompetenztraining: Fotografien untersuchen			
Das Leben auf dem Land ändert sich		<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ erläutern Voraussetzungen und Folgen des industriellen „Take-off“ in Deutschland ○ unterscheiden Formen, Etappen und regionale Ausprägungen der industriellen Entwicklung in Deutschland ○ erläutern vor dem Hintergrund der Sozialen Frage Lebens- und Arbeitswelten von Männern, Frauen und Kindern in ländlichen und urbanen Regionen. 	
Die Industrialisierung verändert den Alltag			
Operatorenttraining: Erläutern			
Wie kann die soziale Frage gelöst werden?			
Geschichte begegnen: Eine Fabrik als Weltkulturerbe?			
Wiederholen und Anwenden			
Thema im Schülerbuch	Inhaltliche Schwerpunkte	Konkretisierte Kompetenzen	Vorhabenbezogene Absprachen
1 Der industrialisierte Nationalstaat	Inhaltsfeld 5: Das „lange“ 19. Jahrhundert – politischer und wirtschaftlicher Wandel in Europa		
Reichsgründung „von oben“ – endlich Einheit und Freiheit?	deutsche Reichsgründung	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ erklären die Bedeutung des deutsch-französischen Krieges für das nationale Selbstverständnis im Kaiserreich. ○ beurteilen den Charakter des Deutschen Kaiserreichs zwischen Fortschritt, Stagnation und 	
Wie wurde das Deutsche Kaiserreich regiert?			
Nationalismus und Militarismus			
Der Umgang mit			

Andersdenkenden und Minderheiten		Rückständigkeit.	
Warum beginnt die Industrialisierung in England?	Industrialisierung und Arbeitswelten	Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> ○ erläutern Voraussetzungen und Folgen des industriellen „Take-off“ in Deutschland ○ unterscheiden Formen, Etappen und regionale Ausprägungen der industriellen Entwicklung in Deutschland 	
Verspäteter Aufbruch in Deutschland		○	
Neue Industrien entstehen		○	
Die Industrialisierung verändert den Alltag		Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> ○ erläutern vor dem Hintergrund der Sozialen Frage Lebens- und Arbeitswelten von Männern, Frauen und Kindern in ländlichen und urbanen Regionen. 	
Wie kann die soziale Frage gelöst werden?			
Wiederholen und Anwenden			
2 Imperialismus und Erster Weltkrieg	Inhaltsfeld 6: Imperialismus und Erster Weltkrieg		
Kompetenztraining: In digitalen Sammlungen recherchieren			
Die Europäer verteilen die Welt	imperialistische Expansion in Afrika	Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> ○ erläutern zentrale Motive, Formen und Folgen des Imperialismus europäischer Staaten in Afrika. 	○ einen Pecha Kucha-Vortrag

			<p>erstellen</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ gemeinsam Texte erstellen ○ im Zeitzeugenportal recherchieren
Afrika – ein herrenloser Kontinent?			
Braucht Deutschland einen „Platz an der Sonne“? – deutsche Außenpolitik im Imperialismus			
Herero und Nama – unterdrückte Völker wehren sich			
Geschichte begegnen: Raus aus den Museen? – Wie gehen wir heute mit Objekten des Kolonialismus um?		<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ bewerten an einem konkreten Beispiel den Umgang mit geschichtskulturellen Zeugnissen deutscher Kolonialgeschichte unter Berücksichtigung digitaler Angebote. 	
Der Balkan – ein „Pulverfass“ für Europa?	Ursachen, Merkmale und Verlauf des Ersten Weltkriegs	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ unterscheiden zwischen Anlass und Ursachen des Ersten Weltkriegs. 	
Ein Weltkrieg entsteht		<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ unterscheiden zwischen Anlass und Ursachen des Ersten Weltkriegs. 	

		<ul style="list-style-type: none">○ beurteilen Motive und Handeln der Politiker während der „Julikrise“ im Hinblick auf Interessenbezogenheit, Möglichkeiten und Grenzen sowie beabsichtigte und unbeabsichtigte Folgen.	
--	--	--	--



Erzbischöfliches St. Joseph-Gymnasium Rheinbach

Staatlich genehmigtes Gymnasium des Erzbistums Köln

Entscheidungen zum Unterricht in der Jahrgangsstufe 10:

2.1 Unterrichtsvorhaben

- Inhaltsfeld 6: Imperialismus und Erster Weltkrieg
- Inhaltsfeld 7: Weimarer Republik
- Inhaltsfeld 8: Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg
- Inhaltsfeld 9: Internationale Verflechtungen seit 1945
- Inhaltsfeld 10: Gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Entwicklungen in Deutschlands seit 1945

2.1.2 Vorhabenbezogene Konkretisierung

Unterrichtssequenzen	Konkretisierte Kompetenzen (Die Schülerinnen und Schüler...)	Vorhabenbezogene Absprachen
Erster Weltkrieg		
Kompetenztraining: Verfassertexte und Quellen auswerten Sachquellen untersuchen Karikaturen interpretieren Epochenbegriffe	Sachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • können zwischen Anlass und Ursachen des Ersten Weltkriegs unterscheiden. • können Auswirkungen der modernen Kriegsführung auf den Alltag an der Front und in der Bevölkerung erläutern. • kennen wesentliche Inhalte der Pariser Friedensverträge. Methodenkompetenz <ul style="list-style-type: none"> • können in digitalen Sammlungen recherchieren. • wissen, wie sie den Operator „Vergleichen“ anwenden. Urteilskompetenz <ul style="list-style-type: none"> • können Motive und Handeln der Politiker während der „Julikrise“ beurteilen. • Können erörtern, warum das Jahr 1917 ein Epochenjahr war. • können die Angemessenheit heutiger Erinnerungen an die Opfer 	Auszüge aus Erich Maria Remarques „Im Westen nichts Neues“ Optional: Recherche in digitalen Sammlungen (Klett)

Unterrichtssequenzen	Konkretisierte Kompetenzen (Die Schülerinnen und Schüler...)	Vorhabenbezogene Absprachen
	des Ersten Weltkriegs bewerten.	
Weimarer Republik – zwischen Erfolg und Scheitern		
Kompetenztraining: Karikaturen interpretieren Sachquellen untersuchen Verfassertexte und Quellen auswerten	Sachkompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • können Unterschiede zwischen parlamentarischer Demokratie und Rätssystem erläutern. • können anhand der Neuerungen und konservativen Züge der Weimarer Republik Kontinuität und Wandel der politischen Ordnung erläutern. • können gesellschaftliche Folgen der neuen Massenmedien, der Konsumgesellschaft und neuer Wege in Kunst und Kultur darstellen. Methodenkompetenz <ul style="list-style-type: none"> • können politische Plakate analysieren. • wissen, wie sie den Operator „Erläutern“ anwenden Urteilskompetenz <ul style="list-style-type: none"> • können das Verhalten von Politiker der Weimarer Republik gegenüber der Republik bewerten. • können erörtern, inwieweit sich die Republik ab 1924 trotz innerer und äußerer Belastungen stabilisierte. • können beurteilen, inwieweit Frauen in den 1920er-Jahren mehr Selbstbestimmung und Gleichberechtigung erlebten. • können Ansätze zur Lösung der Weltwirtschaftskrise am Beispiel der USA und Deutschlands vergleichen. Handlungskompetenz <ul style="list-style-type: none"> • können politische Werbung und Propaganda der 1920er-Jahre mit heutiger Wahlwerbung vergleichen. 	Politische Plakate untersuchen Propaganda in Zeiten der Digitalisierung (Tik-Tok) Straßenname erzählen Geschichte (Umbenennung von Straßennamen)
Nationalsozialismus und Zweiter		

Unterrichtssequenzen	Konkretisierte Kompetenzen (Die Schülerinnen und Schüler...)	Vorhabenbezogene Absprachen
Weltkrieg		
<p>Kompetenztraining</p> <p>Karikaturen interpretieren Sachquellen untersuchen Verfassertexte und Quellen auswerten Dokumentationen untersuchen</p>	<p>Sachkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • kennen Ziele und ideologische Grundlagen des NS-Herrschaftssystems und ihre Auswirkungen. • Wissen, wie es zur Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung von Juden und anderen Gruppen kam. • können Verbrechen an der Zivilbevölkerung im Zweiten Weltkrieg darstellen • können Anlass und Folgen des Kriegseintritts der USA erläutern. <p>Methodenkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • können Dokumentationen kritisch untersuchen. • Wissen, wie sie den Operator „Begründen“ anwenden <p>Urteilskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • können die Verantwortung politischer Akteure für die Zerstörung der Demokratie beurteilen. • können die Möglichkeiten, Grenzen und Gefahren von Widerstand in der NS-Zeit diskutieren • können die Verantwortung, die sich aus der Beschäftigung mit den NS-Verbrechen ergibt, für den Umgang mit Geschichte heute erörtern. • können die Folgen von Flucht und Vertreibung beurteilen. <p>Handlungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • können inhaltlich fundiert und argumentativ schlüssig auf rechte Thesen zum Nationalsozialismus reagieren. 	<p>Dokumentationen untersuchen (Bspw.: „Hitlers Eliteschüler – Die NS-Ordensburg Vogelsang in 360°“)</p> <p>Operatorentaining: Begründen (Bspw.: Anpassung oder Widerstand zur NS-Diktatur; Aussagen zur Jugendorganisation im NS)</p>
Deutschland nach dem Krieg		

Unterrichtssequenzen	Konkretisierte Kompetenzen (Die Schülerinnen und Schüler...)	Vorhabenbezogene Absprachen
<p>Kompetenztraining: Karikaturen interpretieren Sachquellen untersuchen Verfassertexte und Quellen auswerten</p>	<p>Sachkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • können die politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung von der Kapitulation bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten in Ost und West erläutern. • können die politischen und wirtschaftlichen Systeme in Ost- und Westdeutschland darstellen und unterscheiden. <p>Methodenkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • können die räumlich-zeitliche Entwicklung Deutschlands zwischen 1945 und 1949 anhand von Karten analysieren und einordnen. • können die Verfassungen der BRD und der DDR anhand von Schaubildern erläutern und vergleichen. • wissen, wie sie den Operator „Beurteilen“ anwenden. <p>Urteilskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • können die juristische und politische Aufarbeitung der NS-Gewaltherrschaft und ihrer Verbrechen in West- und Ostdeutschland bewerten. • können mit Blick auf die Entwicklung zwischen 1945 und 1949 beurteilen, inwieweit die deutsche Teilung unausweichlich war. <p>Handlungskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • können Dialoge verfassen, in denen sie aus zeitgenössischer Sicht Probleme der unmittelbaren Nachkriegszeit diskutieren. • können auf einem Lernplakat Ursachen des Auseinanderbrechens der Anti-Hitler-Koalition darstellen. 	<p>Operatorentraining: Beurteilen</p>
Geteilte Welt und Kalter Krieg		
<p>Kompetenztraining Karikaturen interpretieren Sachquellen untersuchen</p>	<p>Sachkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • können die ideologischen Voraussetzungen für die weltweite Blockbildung beschreiben. 	<p>Operatorentraining: Bewerten</p>

Unterrichtssequenzen	Konkretisierte Kompetenzen (Die Schülerinnen und Schüler...)	Vorhabenbezogene Absprachen
Verfassertexte und Quellen auswerten	<ul style="list-style-type: none"> • können Schlüsselereignisse des Kalten Krieges chronologisch und räumlich einordnen. <p>Methodenkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • können zielgerichtet Schritte der Interpretation von Quellen unterschiedlicher Gattungen auch unter Einbeziehung digitaler Medien anwenden. • wissen, wie sie den Operator „Bewerten“ anwenden. <p>Urteilskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • können die Außenpolitik der beiden Großmächte USA und UdSSR aus verschiedenen Perspektiven beurteilen. • können bewerten, ob „Kalter Krieg“ eine passende Bezeichnung für den Ost-West-Konflikt ist. • können begründet dazu Stellung nehmen, wer die Gewinner des Kalten Krieges sind. <p>Handlungskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • können innerhalb ihrer Lerngruppe die Übertragbarkeit historischer Erkenntnisse auf aktuelle Probleme und mögliche Handlungsoptionen für die Zukunft erörtern. 	
BRD und DDR – zwei Staaten, zwei Systeme in der geteilten Welt		
<p>Kompetenztraining</p> <p>Karikaturen interpretieren Sachquellen untersuchen Verfassertexte und Quellen auswerten</p>	<p>Sachkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • können zentrale Ereignisse und Phasen der deutsch-deutschen Geschichte von der Teilung bis zur Wiedervereinigung erläutern. • können die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen in der BRD und der DDR beschreiben und vergleichen. • können die Beziehungen beider deutscher Staaten zueinander 	<p>Besuch des außerschulischen Lernorts „Haus der Geschichte“ in Bonn.</p> <p>Von und mit Zeitzeugen lernen – Besuch des Zeitzeugenportals des</p>

Unterrichtssequenzen	Konkretisierte Kompetenzen (Die Schülerinnen und Schüler...)	Vorhabenbezogene Absprachen
	<p>zwischen 1949 und 1990 darstellen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • können die Wiedervereinigung von BRD und DDR im Kontext internationaler Entspannung und innerer Verständigung erläutern. <p>Methodenkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • können einen historischen Spielfilm untersuchen. • können die Wirtschaftsordnungen in BRD und DDR vergleichen. • können eine Zeitzeugenbefragung planen, durchführen und auswerten. <p>Urteilskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • können Formen der Erinnerung sowie der juristischen und politischen Aufarbeitung der NS-Gewaltherrschaft in beiden deutschen Staaten beurteilen. • können den Prozess der Wiedervereinigung und die damit verbundenen Folgen bewerten. <p>Handlungskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • können in einer Diskussion über Notwendigkeit und Form eines Einheitsdenkmals Stellung nehmen und eigene Ideen für ein Denkmal entwickeln. • können die heutige Bedeutung der Kategorien „ostdeutsch“ und „westdeutsch“ beurteilen. 	<p>Hauses der Geschichte der BRD</p> <p>Gestaltung eines eigenen Denkmals für Freiheit und Einheit</p>



Schulinterner Lehrplan **GESCHICHTE**

zum Kernlehrplan für die

Einführungsphase (EF) G9

des Erzbischöflichen St. Joseph-Gymnasium Rheinbach

Übersichtsraster Unterrichtsvorhaben

Arbeitsbasis: Horizonte (Einführungsphase, Westermann Verlag, ISBN 978-3-14-111342-9)

Konkretisierte Unterrichtsvorhaben für die Einführungsphase:

Unterrichtsvorhaben I:

Erfahrungen mit Fremdsein in weltgeschichtlicher Perspektive (Inhaltsfeld 1)

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Die Darstellung der Germanen in römischer Perspektive (10 – 12 Std.)
- Mittelalterliche Weltbilder in Asien und Europa
- Was Reisende erzählen – Selbst- und Fremdbild in der frühen Neuzeit (zus. 8 – 10 Std.)
- Fremdsein, Vielfalt und Integration – Migration am Beispiel des Ruhrgebiets im 19. und 20. Jahrhundert (8 – 10 Std.)

Zeitbedarf: 26 – 32 Std.

Die Themen zur Rezeption der „Germanen“ in der Neuzeit und zu der Diskussion über die Menschenfresser dienen der Vertiefung und Differenzierung. Die übrigen genannten Themen decken alle vorgeschriebenen konkretisierten Sach- und Urteilskompetenzen für das Inhaltsfeld I und die weiteren übergeordneten Kompetenzen ab.

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
<p>• Die Darstellung der Germanen in römischer und deutscher Perspektive (Zeitbedarf: 10 – 12 Std.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was sagen die antiken Quellen über die Germanen aus? – Caesar und Tacitus über die Germanen - Die Erfindung der Germanen? – Historische Forschung über die Germanen - Der Germane ein Barbar? – Überprüfen historischer Vorstellungen 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären den Konstruktcharakter von Bezeichnungen wie „der Germane“, „der Römer“ und „der Barbar“ und die damit einhergehende Zuschreibung normativer Art. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die Darstellung der Germanen in römischen Quellen im Hinblick auf immanente und offene Selbst- und Fremdbilder. <p>Methodenkompetenz Die Schülerinnen und Schüler ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Orientierung: Römisch-germanische Geschichte (S. 12 – 16) - Quellen von Caesar und Tacitus zu den Germanen (S. 17 – 19) - Historische Forschungen über die Erfindung der „Germanen“ und die Vorstellung des Germanen als „Barbar“ (S. 20 – 23) - Archäologische Forschungen über die Germanen (S. 24) <ul style="list-style-type: none"> - Virtueller Rundgang durch das Berliner Museum - Training: Interpretation von schriftlichen Quellen – Ein Beispiel mit einem Lösungsvorschlag (S. 25 – 27)

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
<p>- Sind wir Germanen? – Deutungen und Missbrauch des Germanenbildes in der Neuzeit (Vertiefung)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • treffen unter Anleitung methodische Entscheidungen für eine historische Untersuchung (MK1), • erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen Bezüge zwischen ihnen her (MK3), • analysieren Fallbeispiele und nehmen Verallgemeinerungen vor (MK5), • wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen (und der Analyse von und kritischer Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen) fachgerecht an (MK6). <p>Handlungskompetenz Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen innerhalb der Lerngruppe ihre Vorstellungen vom Verhältnis der eigenen Person und Gruppe zur historischen Welt und ihren Menschen dar (HK1), • entwickeln Ansätze für Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung der Rolle von historischen Erfahrungen in gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsprozessen (HK2), 	<p>- Die verhängnisvolle Geschichte der Germanenbilder im 19. und 20. Jahrhundert (S. 29 – 33)</p> <p>.</p>

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
	<ul style="list-style-type: none"> • beziehen angeleitet Position in Debatten um gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3). 	
<ul style="list-style-type: none"> • Die Sicht auf sich selbst und auf andere in mittelalterlichen Weltbildern und frühneuzeitlichen Reiseberichten (Zeitbedarf: 8 – 10 Std.) <ul style="list-style-type: none"> – Mittelalterliche Vorstellungen von der Welt in Asien: Analyse der arabischen Weltkarte des al-Idrīsī – Mittelalterliche Vorstellungen von der Welt in Europa: Analyse der Ebstorfer Weltkarte – Die Wahrnehmung des Fremden – Analyse der Aussagen Kolumbus‘ über die Einwohner der neuen Welt und der Inkas über die Europäer – Achtung Menschenfresser! – Untersuchung des Kannibalenmotivs in 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären mittelalterliche Weltbilder und die jeweilige Sicht auf das Fremde anhand von Weltkarten (Asien und Europa), • analysieren multiperspektivisch die Wahrnehmung der Fremden und das jeweilige Selbstbild, wie sie sich in Quellen zu den europäischen Entdeckungen, Eroberungen oder Reisen in Afrika und Amerika in der frühen Neuzeit dokumentieren. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen den Einfluss wissenschaftlicher, technischer und geographischer Kenntnisse auf das Weltbild früher und heute, • erörtern beispielhaft Erkenntniswert und Funktion europazentrischer Weltbilder in der Neuzeit. 	<ul style="list-style-type: none"> – Orientierung: Mittelalterliche Weltkarten in Europa und Asien (S. 36 – 37) – Die Weltkarte des al-Idrīsī und die Ebstorfer Weltkarte (S. 38 – 41) – Training: Interpretation von historischen Karten – Ein Beispiel mit einem Lösungsvorschlag (S. 42 – 45) – Orientierung: Reiseberichte – Selbst- und Fremdbilder in der Frühen Neuzeit – Quellen und Darstellung über Kolumbus‘ Wahrnehmung der Einwohner Amerikas und ihre Wahrnehmung der Europäer (S. 49 – 51) – Darstellung und Bildquelle über Kannibalen in Südamerika (S. 52 – 53)

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
<p>Reiseberichten über Südamerika (Vertiefung)</p> <p>- Wie lebten die Einwohner Südafrikas wirklich? – Analyse von Peter Kolbs Versuch der Korrektur der Darstellung der Einwohner in Südafrika</p>	<p>Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • recherchieren fachgerecht innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen zu einfachen Problemstellungen (MK2), • identifizieren Verstehensprobleme und führen die notwendigen Klärungen herbei (MK4), • analysieren Fallbeispiele und nehmen Verallgemeinerungen vor (MK5), • wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von historischen Karten und Textquellen (und der Analyse von und kritischer Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen) fachgerecht an (MK6), • interpretieren und analysieren sachgerecht unter Anleitung auch nichtsprachliche Quellen (und Darstellungen) wie Karten, Grafiken, Schaubilder (und) Bilder, (Karikaturen und Filme) (MK7). <p>Handlungskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p>	<p>- Peter Kolb über die Einwohner in Südafrika (S. 54 – 55)</p>

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
	<ul style="list-style-type: none"> stellen innerhalb der Lerngruppe ihre Vorstellungen vom Verhältnis der eigenen Person und Gruppe zur historischen Welt und ihren Menschen dar (HK1). 	
<ul style="list-style-type: none"> Fremdsein, Vielfalt und Integration – Migration am Beispiel des Ruhrgebiets im 19. und 20. Jahrhundert (Zeitbedarf: 8 – 10 Std.) <ul style="list-style-type: none"> „Kommt ins Ruhrgebiet!“ – Die Gründe der Anwerbung der „Ruhrpolen“ beurteilen „Germanisierung!“ Werden aus Polen Deutsche? – Eine Integrationspolitik bewerten Wie erlebten die ersten Gastarbeiter die Bundesrepublik? – Zeitzeugenberichten untersuchen Welches Bild vermittelten türkische Behörden von Deutschland? – Ein amtliches Informationsblatt analysieren und bewerten Kann ich so bleiben, wie ich bin? – Veränderungen im Zusammenleben 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> stellen an ausgewählten Beispielen die Loslösung der von Arbeitsmigration Betroffenen von ihren traditionellen Beziehungen und die vielfältige Verortung in ihre neue Arbeits- und Lebenswelt dar. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> erörtern kritisch und vor dem Hintergrund differenzierter Kenntnisse die in Urteilen über Menschen mit persönlicher oder familiärer Zuwanderungsgeschichte enthaltenen Prämissen. <p>Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> Orientierung: Arbeitsmigration im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert: Die Ruhrpolen (S. 58 – 60) Anwerbung und Germanisierung der Polen. Die Integrationspolitik und ihre Reaktionen beurteilen (S. 61 – 63) <ul style="list-style-type: none"> Internetartikel: www.mühlheim-ruhr/cms/neue_namen_für_polnische_Arbeitsmigranten_aus_majczak_wird_mayer.html Orientierung: Arbeitsmigration im 20. Jahrhundert: Gastarbeiter (S. 64 – 65) Quellen über die Ankunft der ersten Gastarbeiter in der Bundesrepublik (S. 66)

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
<p>zwischen Gastarbeitern und Deutschen beurteilen</p> <p>- Migration im Museum? – Internetauftritte analysieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> • treffen unter Anleitung methodische Entscheidungen für eine historische Untersuchung (MK1), • recherchieren fachgerecht innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen zu einfachen Problemstellungen (MK2), • wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen (und der Analyse von und kritischer Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen) fachgerecht an (MK6), • interpretieren und analysieren sachgerecht unter Anleitung auch nichtsprachliche Quellen (und Darstellungen) wie Karten, Grafiken, Schaubilder und Bilder, (Karikaturen und Filme) (MK7), • stellen fachspezifische Sachverhalte unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe adressatenbezogen sowie problemorientiert dar und präsentieren diese auch unter Nutzung elektronischer Datenverarbeitungssysteme anschaulich (MK9). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ein amtliches Informationsblatt für die Gastarbeiter aus der Türkei analysieren (S. 67) - Quellen über das Leben und den Alltag der Gastarbeiter in der Bundesrepublik (S. 68) - Migration in der Erinnerungskultur – Analyse und Bewertung von Internetauftritten (S. 69) - Training: Probeklausur (S. 70 – 71)

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
	<p>Handlungskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • entwickeln Ansätze für Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung der Rolle von historischen Erfahrungen in gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsprozessen (HK2), • entscheiden sich begründet für oder gegen die Teilnahme an Formen der öffentlichen Erinnerungskultur (HK4), • entwerfen, ggf. in kritischer Distanz, eigene Beiträge zu ausgewählten Formen der öffentlichen Geschichts- und Erinnerungskultur (HK5), • präsentieren eigene historische Narrationen und nehmen damit am (schul-) öffentlichen Diskurs teil (HK6). 	

Diagnose von Schülerkonzepten:

- Erhebung der Vorstellung vom „Fremden“ und der Bedeutung des Fremden für die Geschichte

Diagnose der Schülerkompetenzen

- Auswertung des Fragebogens zum Kapitel: Erfahrungen mit Fremdsein in weltgeschichtlicher Perspektive
- Verfassen einer Probeklausur

Leistungsbewertung:

- Präsentation von Arbeitsergebnissen
- Aufgabengeleitete Anwendung grundlegender Arbeitsschritte der Analyse sprachlicher Quellen
- Aufgabengeleitete Anwendung grundlegender Arbeitsschritte der Analyse historischer Karten

Unterrichtsvorhaben II:

Islamische Welt – christliche Welt: Begegnung zweier Kulturen in Mittelalter und Früher Neuzeit (Inhaltsfeld 2)

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Religion und Staat
- Die Entwicklung von Wissenschaft und Kultur (zus. 14 – 16 Std.)
- Die Kreuzzüge (10 – 12 Std.)
- Das Osmanische Reich und „Europa“ in der Frühen Neuzeit (8 – 10 Std.)

Zeitbedarf: 32 – 38 Std.

Die beiden ersten inhaltlichen Schwerpunkte dieses Inhaltsfeldes werden im Rahmen dieses Unterrichtsvorhabens zu einem Themenschwerpunkt zusammengefasst (Islamische Welt – christliche Welt: Religion und Herrschaft, Wissenschaft und Kultur im Mittelalter).

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
<p>• Islamische Welt – christliche Welt: Religion und Herrschaft, Wissenschaft und Kultur im Mittelalter (Zeitbedarf: 14 – 16 Std.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kooperation und Konflikt: Geistliche und weltliche Macht im lateinisch-römischen Westen vom Frühmittelalter bis zur Zeit der Kreuzzüge - Chlodwig, ein „neuer Constantin“? – Chlodwigs Taufe im Spiegel mittelalterlicher Quellen und aktueller wissenschaftlicher Deutungen - Wie „funktioniert“ mittelalterliche Herrschaft? Herrschaftsausübung und Herrschaftsrepräsentation - „Herrschen ohne Staat“ (Gerd Althoff) – Analyse einer wissenschaftlichen Darstellung - Religion und Herrschaft: Die islamische Welt im Mittelalter 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und erklären wichtige Aspekte des Verhältnisses zwischen geistlicher und weltlicher Macht im christlich-europäischen Mittelalter, also zwischen Papst und Kaiser, • erläutern das Verhältnis zwischen Herrschaft und Religion in der islamischen Welt des Mittelalters, • beschreiben Formen der rechtlichen Stellung von religiösen Minderheiten sowie der Praxis des Zusammenlebens mit ihnen in der islamischen Welt des Mittelalters, • erläutern die Rolle des Islam als Kulturvermittler für den christlich-europäischen Westen, • und islamisch geprägten Gesellschaften in ihrer gegenseitigen zeitgenössischen Wahrnehmung. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen den Entwicklungsstand der mittelalterlichen islamischen 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientierung: Geistliche und weltliche Macht im lateinisch-römischen Westen vom Frühmittelalter bis zur Zeit der Kreuzzüge (S. 78 – 81) - Gregor von Tours über die Taufe Chlodwigs: Interpretation einer historischen Quelle; Chlodwigs Taufe in wissenschaftlichen Deutungen (S. 82 – 83) - Interpretation historischer Text- und Bildquellen Zur Herrschaftspraxis im Mittelalter (S. 84 – 87) - Training: Analyse von Darstellungen (S. 88 – 91) - Orientierung: Die islamische Welt im Mittelalter – Religion und Herrschaft (S. 92 – 98)

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
<ul style="list-style-type: none"> - Der Koran, das heilige Buch der Muslime – Religiöse Grundlagen und Glaubenspraxis des Islam - Umgang mit Andersgläubigen in der islamischen mittelalterlichen Welt - Wissenschaft und Kultur: Der lateinisch-römische Westen und die islamische Welt im Mittelalter 	<p>Wissenschaft und Kultur im Vergleich zu dem des Westens.</p> <p>Methodenkompetenz: Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • treffen unter Anleitung methodische Entscheidungen für eine historische Untersuchung (MK1), • erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen Bezüge zwischen ihnen her (MK3), • wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen (und der Analyse von und kritischer Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen) fachgerecht an (MK6). <p>Handlungskompetenz: Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • präsentieren eigene historische Narrationen (hier: Lernplakat) und nehmen damit am (schul-) öffentlichen Diskurs teil (HK6). 	<ul style="list-style-type: none"> - Video: „Morgenland: mit den Schwertern des Geistes“, dreiteilige Dokumentation über die Blütezeit der arabischen Kultur im Mittelalter - Erarbeitung grundlegender Informationen anhand von Karten, lexikalischer Beiträge und wissenschaftlicher Darstellungen über den Islam (S. 98 – 103) - Vergleich wissenschaftlicher Aussagen über den Umgang des Islam mit Juden und Christen (S. 104 – 105) - Orientierung: Die Entwicklung von Wissenschaft und Kultur im lateinisch-römischen Westen im Mittelalter (S. 106 – 107) - Training: Recherche und Erstellen eines informierenden Podcasts am Beispiel der „Sieben freien Künste“ (S. 109) - Orientierung: Die Entwicklung von Wissenschaft und Kultur in der islamischen Welt im Mittelalter (S. 110 – 112) - Quellen und Darstellungen zur Wissenschaft in der islamischen Welt (S. 112 – 114)

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
<p>• Die Kreuzzüge (Zeitbedarf: 10 – 12 Std.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Gott will es!“ – Die Kreuzzüge im Spiegel zeitgenössischer Quellen - Jerusalem: Mittelpunkt der Welt? – Die mittelalterliche Weltsicht am Beispiel einer historischen Karte - „Heiliger Krieg“? – Begründungen für Krieg und Gewalt - Rittertum: Kreuzzüge als Mythos - Gab es einen Kulturtransfer? – Untersuchung kontroverser wissenschaftlicher Darstellungen - Toleranz im Mittelalter? – Zum Umgang mit Andersgläubigen 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären die Kreuzzugsbewegung von unterschiedlichen gesellschaftlichen, sozialen, politischen und individuellen Voraussetzungen her, • beschreiben Formen der rechtlichen Stellung von religiösen Minderheiten sowie der Praxis des Zusammenlebens mit ihnen in der christlichen mittelalterlichen Welt, • erläutern die Rolle des Islam als Kulturvermittler für den christlich-europäischen Westen. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern aus zeitgenössischer und heutiger Perspektive kritisch und differenziert die Begründung für Krieg und Gewalt. • erörtern an einem Fallbeispiel die Bedeutung, die eine Kulturbegegnung bzw. ein Kulturkonflikt für beide Seiten haben kann, • erörtern Erklärungen für Entwicklungsunterschiede zwischen 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientierung: Die Kreuzzüge. Begriff, Ursachen, zeitlicher Verlauf (S. 116 – 117) - Vergleichende Quellenanalyse (S. 118 – 119) - Jerusalem: Interpretation einer mittelalterlichen Karte (S. 120 – 121) - Orientierung: Vom „gerechten Krieg“ zum „Heiligen Krieg“ – Begründungen für Krieg und Gewalt (S. 122 – 124) - Vergleichende Analyse wissenschaftlicher Darstellungen zu den Begriffen „Heiliger Krieg“ und „Dschihad“. (S. 124 – 125) - Orientierung: Mythos Kreuzzüge (S. 126 – 127) - Orientierung: Kulturkontakte (S. 130 – 131)

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
<p>- „Entwicklungsunterschiede zwischen islamisch und christlich geprägten Regionen?</p>	<p>islamisch und christlich geprägten Regionen.</p> <p>Methodenkompetenz: Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • recherchieren fachgerecht innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen zu einfachen Problemstellungen (MK2), • erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen Bezüge zwischen ihnen her (MK3), • identifizieren Verstehensprobleme und führen die notwendigen Klärungen herbei (MK4), • analysieren Fallbeispiele und nehmen Verallgemeinerungen vor (MK5), • wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6), • interpretieren und analysieren sachgerecht unter Anleitung auch nichtsprachliche Quellen und 	<ul style="list-style-type: none"> - Vergleich wissenschaftlicher Positionen zum Umgang mit Andersgläubigen in der christlichen und der islamischen Kultur des Mittelalters (S. 134 – 135) - Die Bedeutung historischer Konflikte für die Herausbildung „des Westens“ (H.A. Winkler): Analyse einer wissenschaftlichen Darstellung (S. 136 – 137)

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
	<p>Darstellungen wie Karten, Grafiken, Schaubilder, Bilder, Karikaturen und Filme (MK7),</p> <ul style="list-style-type: none"> stellen fachspezifische Sachverhalte unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe adressatenbezogen sowie problemorientiert dar und präsentieren diese auch unter Nutzung elektronischer Datenverarbeitungssysteme anschaulich (MK9). <p>Handlungskompetenz: Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> präsentieren eigene historische Narrationen und nehmen damit am (schul-) öffentlichen Diskurs teil (HK6). 	
<ul style="list-style-type: none"> Das Osmanische Reich und „Europa“ in der Frühen Neuzeit (Zeitbedarf: 8 – 10 Std.) - Fallbeispiel 1: Der Fall Konstantinopels 1453 in zeitgenössischen Quellen - Fallbeispiel 2: Die Belagerung Wiens 1683 in der Wahrnehmung der Zeitgenossen und in wissenschaftlichen Darstellungen 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> erläutern das Verhältnis zwischen dem Osmanischen Reich und Westeuropa in der Frühen Neuzeit, beschreiben das Verhältnis zwischen christlich und islamisch geprägten Gesellschaften in ihrer gegenseitigen zeitgenössischen Wahrnehmung. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientierung zu Fallbeispiel 1 (S. 140 – 142) - Orientierung zu Fallbeispiel 2 (S. 146 – 147)

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
<p>- Osmanisches Reich und Europa – nur eine Konfliktgeschichte?</p>	<p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern an einem Fallbeispiel die Bedeutung, die eine Kulturbegegnung bzw. ein Kulturkonflikt für beide Seiten haben kann. <p>Methodenkompetenz: Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • treffen unter Anleitung methodische Entscheidungen für eine historische Untersuchung (MK1), • erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen Bezüge zwischen ihnen her (MK3), • identifizieren Verstehensprobleme und führen die notwendigen Klärungen herbei (MK4), • analysieren Fallbeispiele und nehmen Verallgemeinerungen vor (MK5), • wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6), 	<ul style="list-style-type: none"> - Vergleichende Quellenanalysen zu den beiden Fallbeispielen (S. 143 – 145 bzw. S. 148 – 151) - „Der Große Türkenkrieg“ im Spiegel wissenschaftlicher Darstellungen (S. 152) - Orientierung: Begegnung der Kulturen (S. 153) - Kulturkontakte in der Kunst am Beispiel des Gentile Bellini und seines Portraits des Sultans Mehmet II. (S. 154 – 155) - Berichte über die „Anderen“ in Reiseberichten der Zeit (S. 156 – 157)

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
	<ul style="list-style-type: none"> • stellen fachspezifische Sachverhalte unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe adressatenbezogen sowie problemorientiert dar und präsentieren diese auch unter Nutzung elektronischer Datenverarbeitungssysteme anschaulich (MK9). <p>Handlungskompetenz: Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • präsentieren eigene historische Narrationen und nehmen damit am (schul-) öffentlichen Diskurs teil (HK6). 	

Diagnose von Schülerkonzepten:

- Erhebung der Vorstellungen zum Fremdverstehen anhand von Kulturkontakten (historische Fallbeispiele)

Diagnose der Schülerkompetenzen

- Auswertung des Fragebogens zum Kapitel: Islamische Welt – christliche Welt: Begegnung zweier Kulturen in Mittelalter und früher Neuzeit
- Lösung von Übungsaufgaben
- Verfassen einer Probeklausur (Teillösungen)

Leistungsbewertung:

- Präsentation von Arbeitsergebnissen
- Aufgabengeleitete Anwendung grundlegender Arbeitsschritte der Interpretation sprachlicher Quellen
- Aufgabengeleitete Anwendung grundlegender Arbeitsschritte der Analyse von Darstellungen
- Aufgabengeleitete Anwendung grundlegender Arbeitsschritte der Analyse historischer Karten

Unterrichtsvorhaben III:

Menschenrechte in historischer Perspektive – Kampf um gleiche Rechte für alle? (Inhaltsfeld 3)

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Ideengeschichtliche Wurzeln und Entwicklungsetappen (10 – 12 Std.)
- Durchsetzung der Menschenrechte am Beispiel der Französischen Revolution (7 – 10 Std.)
- Geltungsbereiche der Menschenrechte in Vergangenheit und Gegenwart (8 – 10 Std.)

Zeitbedarf: 25 – 32 Std.

Die hier genannten Themen decken alle vom KLP vorgeschriebenen, konkretisierten Sach- und Urteilskompetenzen für das Inhaltsfeld III sowie die weiteren übergeordneten Kompetenzen für die Einführungsphase ab. Es gibt darüber hinaus folgende Addita sowie Möglichkeiten der Vertiefung und Differenzierung:

Im ersten inhaltlichen Schwerpunkt, den ideengeschichtlichen Wurzeln und Entwicklungsetappen, können die grundlegenden Konzepte der Menschenwürde in Antike, Mittelalter und Früher Neuzeit von den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden. Dieser Teil ist vom KLP nicht vorgeschrieben. Der Umfang beträgt hier etwa 3 – 4 Unterrichtsstunden. Im dritten inhaltlichen Schwerpunkt, den Geltungsbereichen der Menschenrechte in Vergangenheit und Gegenwart, können die Schülerinnen und Schüler eine biografisch oder auch thematisch angelegte Referatsreihe zu den Pionierinnen des Frauenwahlrechts in Deutschland erarbeiten und diese zum Beispiel als Ausstellung gestalten und präsentieren. Im selben inhaltlichen Schwerpunkt können die Schülerinnen und Schüler ihre Handlungskompetenzen auch wie folgt schulen: Planung und Durchführung einer Feier zum weltweiten „Tag der Menschenrechte“ (10. Dezember) in der eigenen Schule. Folgende Methoden samt Erläuterungen werden in diesem Inhaltsfeld zu den einzelnen Unterrichtsthemen angeboten: Bildinterpretation, Partnerinterview, Partnerpuzzle, Konfliktanalyse, Karikaturen-Interpretation, Struktur-lege-Technik und Pro-und-Contra-Debatte.

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
<p>• Ideengeschichtliche Wurzeln und Entwicklungsetappen (Zeitbedarf: 10 – 12 Std.)</p> <p>- Die Idee der Menschenwürde in Antike und Renaissance – ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu universellen Menschenrechten?</p>	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen und erklären Grundelemente des Konzepts der Menschenwürde bei Cicero und Pico della Mirandola. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen und bewerten die Bedeutung der Ideen zur Menschenwürde in Antike, Mittelalter und Früher Neuzeit im Hinblick auf mögliche Anknüpfungspunkte für ein modernes Verständnis der Menschenrechte. <p>Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6). 	<p>- Orientierung: Grundlagen der Menschenrechte in Antike, Mittelalter und Früher Neuzeit (S. 164 – 166)</p> <p>- Quellen: Cicero, Vom pflichtgemäßen Handeln (S. 167) Pico della Mirandola, Rede über die Würde des Menschen (S. 169)</p> <p>- Darstellung: Klaus M. Girardet, Recht und Würde des Menschen im antiken Rom (S. 168)</p>

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
<ul style="list-style-type: none"> - Der Gedanke der Staatssouveränität bei Jean Bodin – eine neue Auffassung vom Staat? - Welche Rechte hat der Staatsbürger? – John Locke und die Theorie des Gesellschaftsvertrages - Die Gewaltenteilung bei Montesquieu – ein wirksames Mittel zur Selbstbeschränkung staatlicher Macht? 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern wesentliche Grundelemente des Menschenbildes und des Staatsverständnisses der Aufklärung, wie zum Beispiel die historischen Begründungszusammenhänge der Konzepte der (Volks-)Souveränität, des Naturrechts, der Gewaltenteilung, des Gesellschaftsvertrags und des Naturzustandes, • beschreiben den Zusammenhang zwischen zeitgenössischen Bürgerkriegserfahrungen, z. B. in England, den Interessen einer sich als „absolutistisch“ verstehenden Monarchie und der Entstehung eines aufgeklärten und durch Gewaltenteilung gekennzeichneten Staatsverständnisses. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die Bedeutung des Menschenbildes und der Staatstheorien der Aufklärung für die Formulierung von Menschenrechten (z. B. mit dem natürlichen Recht auf Leben, Freiheit und Eigentum, dem Schutz der natürlichen und 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientierung: Staatstheorien und Menschenrechte im Zeitalter der Aufklärung (S. 170 – 174) - Quellen: Jean Bodin, Über den Staat (S. 175) John Locke, Zweite Abhandlung über die Regierung (S. 180 – 181) Charles de Montesquieu, Vom Geist der Gesetze (S. 182) - Training: Interpretation einer historischen Bildquelle – das Frontispiz des Buches „Leviathan“ (1651) von Thomas Hobbes mit einem Lösungsvorschlag (S. 176 – 179) - Methode: <ul style="list-style-type: none"> – Vorbereitung eines Interviews mit einem für den Sachbereich relevanten Politiker oder Journalisten

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
	<p>staatsbürgerlichen Rechte, dem Recht auf Widerstand und dem Prinzip der Gewaltenteilung)</p> <p>Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifizieren Verstehensprobleme und führen mithilfe eines Partnerinterviews die notwendigen Klärungen herbei (MK4), • interpretieren sachgerecht unter Anleitung historische Bildquellen (MK7), • wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6). 	
<p>- Gleiche Rechte für alle Menschen? - die Unterschiede zwischen den Geschlechtern als Grenzen der Aufklärung</p>	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern wesentliche Grundelemente der Geschlechterdifferenz der Aufklärung in ihrem Begründungszusammenhang. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p>	<p>- Darstellung: Barbara Stollberg-Rilinger, Die Aufklärung. Europa im 18. Jahrhundert (S. 183)-</p>

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
	<ul style="list-style-type: none"> • diskutieren und bewerten mit Blick auf die rechtlichen Unterschiede zwischen den Geschlechtern die geschichtliche Bedingtheit von Wertesystemen und damit die Grenzen der Aufklärung, • beurteilen die Angemessenheit des Begriffs Aufklärung für die historische Epoche unter genderkritischem Aspekt (UK5). <p>Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6). 	
<ul style="list-style-type: none"> - Die Magna Charta von 1215 - eine Ikone der Freiheit? - Wie souverän ist das englische Parlament? - die Bill of Rights von 1689 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die historische Entwicklung des englischen Parlaments als situative Reaktion auf Formen der Rechtebeschneidung durch die englische Monarchie. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Orientierung: England - Menschenrechte im Mutterland des Parlamentarismus (S. 185 - 187) - Quelle: Magna Charta von 1215 (S. 188) Bill of Rights, 1689 (S. 189 - 190) - Darstellungen:

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen den durch die Geschichte des englischen Parlamentarismus erreichten Entwicklungsstand der Menschenrechte, • beurteilen angeleitet das Besondere der historischen Entwicklung des englischen Parlamentarismus und seine historische Bedeutung für die weitere Entwicklung der Menschenrechte (UK2). <p>Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6). 	<p>Hanna Vollrath, Magna Carta (S. 188 – 189) Hans Vorländer, Demokratie. Geschichte,</p> <p>Virtuelle Tour zur Magna Carta im British Museum. http,s://www.youtube.com/watch?v=VGzMrq83f6Qen,</p>
<p>- Grundrechte im Sinne der Aufklärung? - die Virginia Bill of Rights 1776</p>	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den Zusammenhang zwischen Kolonialerfahrung, wirtschaftlichen Interessen und politischem Selbstverständnis in den Kolonien Nordamerikas im Hinblick auf 	<p>- Orientierung: Demokratie und Menschenrechte in den USA (S. 191 – 194)</p> <p>- Quelle: Virginia Bill of Rights, 1776 (S. 195)</p> <p>- Quelle:</p>

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
<p>- Die Amerikanische Revolution – eine Revolution auf den Grundlagen der Aufklärung?</p>	<p>die Loslösung vom englischen Mutterland,</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen zentrale Ideen des aufgeklärten Staatsverständnisses im Prozess der Loslösung der Kolonien Nordamerikas. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen den erreichten Entwicklungsstand der Menschenrechte in den amerikanischen Grundrechtekatalogen vor dem Hintergrund der Loslösung der Kolonien vom englischen Mutterland, • beurteilen die Grenzen der Menschenrechtsentwicklung in Amerika vor dem Hintergrund der Existenz des Sklavenhandels. <p>Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpretieren sachgerecht unter Anleitung historische Bildquellen (MK7), • wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und 	<p>Unabhängigkeitserklärung, 1776 (S. 196)</p> <p>- Darstellung: Mark Häberlein, Grenzen der Revolution (S. 197) Interview mit Norbert Finzsch über die Sklaverei in den USA (S. 197 – 198)</p> <p>- Methode: Partnerpuzzle zum Thema „Menschenrechte in England und den USA“ (S. 199)</p>

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
	kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6), • identifizieren mithilfe des Partnerpuzzles Verstehensprobleme und führen die notwendigen Klärungen herbei (MK4).	
<ul style="list-style-type: none"> • Durchsetzung der Menschenrechte am Beispiel der Französischen Revolution (Zeitbedarf: 7 – 10 Std.) - Das Ancien Régime vor dem Ende? – die Ursachen der Französischen Revolution - Was ist der Dritte Stand? - Leidtragender oder Träger der französischen Gesellschaft? 	Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die gesellschaftlichen Strukturen der französischen Gesellschaft unter Verwendung historischer Fachbegriffe (SK2), • unterscheiden Anlässe und Ursachen der Französischen Revolution. Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die Positionen und Motive der jeweiligen historischen Akteure zu Beginn der Französischen Revolution. Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • analysieren und interpretieren sachgerecht unter Anleitung Karikaturen, Bilder und Tabellen (MK7), 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientierung: Vorgeschichte und Ausbruch der Revolution (S. 202 – 206) - Diagramm: Aufbau der französischen Gesellschaft (S. 207) - Quelle: Abbé Sieyès, Was ist der Dritte Stand? (S. 208) - Bilder und Karikaturen (S. 207 und 209)

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
	<ul style="list-style-type: none"> • stellen grundlegende Zusammenhänge aufgabenbezogen geordnet und strukturiert in Strukturbildern dar (MK8). 	
<ul style="list-style-type: none"> - „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“? – auf dem Weg zu einer gesellschaftlichen Neuordnung Frankreichs? - Die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte 1789 – ein Durchbruch der universellen Menschenrechte? - Die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte 1789 – und wo bleiben die Frauen? 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären mithilfe der Konfliktanalyse den Verlauf der ersten Phase der Französischen Revolution, • beschreiben den Anspruch und den Grad der praktischen Umsetzung der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die Motive und Interessen der historischen Akteure in der ersten Phase der Französischen Revolution, • beurteilen und bewerten Anspruch und Reichweite der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte, • beurteilen angeleitet das Besondere der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte und seine Bedeutung für die Gegenwart (UK2). <p>Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Orientierung: Der Verlauf der Revolution: Phase der Neuordnung Frankreichs (1789 – 1791) (S. 210 – 212) - Schaubild: Die Verfassung von 1791 (S. 212) - Training: Konfliktanalyse (S. 213) - Quelle: Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte 1789 (S. 214) - Bild: Gemälde zur Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte (S. 215) - Quelle: Olympe de Gouges, Über die Rechte der Frau und Bürgerin (S. 216) - Darstellung: Eike Wolgast, Über Olympe de Gouges (S. 217)

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
	<ul style="list-style-type: none"> • wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6), • analysieren und interpretieren sachgerecht unter Anleitung Bilder (MK7), • stellen die grundlegenden Zusammenhänge der ersten Phase der Französischen Revolution aufgabenbezogen geordnet und strukturiert in Strukturbildern dar (MK8). 	
<p>- Die Radikalisierung der Französischen Revolution – ein legitimer „Krieg der Freiheit gegen ihre Feinde“?</p>	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären unter Verwendung von Kategorien der Konfliktanalyse die Radikalisierung der Revolution, • beschreiben am Beispiel Robespierres das Denken und Handeln historischer Akteure in ihrer durch zeitgenössische Rahmenbedingungen geprägten Eigenart (SK4). <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p>	<p>- Orientierung: Der Verlauf der Revolution: Die Radikalisierung der Revolution (1792 – 1795) (S. 218 – 221)</p> <p>- Schaubild: Die Verfassung von 1793 (S. 220)</p> <p>- Quelle: Maximilien de Robespierre, Grundsätze der revolutionären Regierung (S. 222)</p>

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen angeleitet Ansprüche und Konsequenzen der Legitimationsmuster der Jakobinerherrschaft (UK4), • beurteilen die Radikalisierung der Revolution vor dem Hintergrund des Anspruchs der Menschen- und Bürgerrechte. <p>Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen fachgerecht an (MK6), • stellen die grundlegenden Zusammenhänge der zweiten Phase der Französischen Revolution aufgabenbezogen geordnet und strukturiert in Strukturbildern dar (MK8). 	<p>Rede des St. Just vor dem Konvent aus „Dantons Tod“ von Büchner, „https://www.youtube.com/watch?v=GHB7P3ZDLkE“</p> <p>– Klausurtraining: Interpretation einer Karikatur (S. 223 – 226)</p>
<p>– Die Französische Revolution – eine „Insel der Freiheit“ oder „ein Tanz auf dem Vulkan“?</p>	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den Grad der praktischen Umsetzung der Menschen- und Bürgerrechte in der Schlussphase der Revolution. 	<p>– Orientierung: Der Verlauf der Revolution: Phase der Direktorialregierung (1795-1799) und Ausblick (S. 227 – 228)</p> <p>– Schaubild: Die Verfassung von 1795 (S. 227)</p>

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
	<p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die Bedeutung der Französischen Revolution für die Entwicklung der Menschenrechte und die politische Kultur in Europa. <p>Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifizieren Verstehensprobleme und führen die notwendigen Klärungen herbei (MK4), • stellen die grundlegenden Zusammenhänge der dritten Phase der Französischen Revolution aufgabenbezogen geordnet und strukturiert in Strukturbildern dar (MK8). 	<p>– Darstellung: Hans-Ulrich Thamer, Laboratorium der Moderne (S. 229)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Geltungsbereiche der Menschenrechte in Vergangenheit und Gegenwart (Zeitbedarf: 8 – 10 Std.) – „Die Menschenrechte haben kein Geschlecht“ – das Frauenwahlrecht in Deutschland 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - erläutern am Beispiel der Einführung des Frauenwahlrechts in Deutschland die zeitgenössischen Vorstellungen von der Reichweite der Menschenrechte, - beschreiben das Denken und Handeln historischer Akteurinnen in ihrer jeweils durch zeitgenössische 	<p>– Orientierung: Zu den Geltungsbereichen der Menschenrechte in der Vergangenheit – eine Auswahl (S. 232 – 233)</p> <p>– Quelle:</p>

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
	<p>Rahmenbedingungen geprägten Eigenart (SK4).</p> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen und bewerten den universalen Anspruch und die Wirklichkeit der Menschenrechte im Hinblick auf die Durchsetzung von politischen Partizipationsrechten wie etwa dem Frauenwahlrecht in Deutschland, • beurteilen den in den wichtigsten Etappen der Entwicklung der Menschenrechte bis zur UN-Menschenrechtserklärung von 1948 erreichten Entwicklungsstand. <p>Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • treffen unter Anleitung methodische Entscheidungen für eine historische Untersuchung (MK1), • recherchieren fachgerecht in relevanten Medien und beschaffen sich zielgerichtet Informationen zu einfachen Problemstellungen (MK2), • erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen 	<p>„Die Gleichheit. Zeitschrift für Arbeiterfrauen und Arbeiterinnen“ (S. 234)</p> <p>- Darstellung: Gisela Notz, Zum Frauenwahlrecht in Deutschland (S. 234 – 235)</p>

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
	<p>Informationen aus ihnen miteinander und stellen Bezüge zwischen ihnen her (MK3),</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen fachspezifische Sachverhalte unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe adressatenbezogen sowie problemorientiert dar und präsentieren diese auch unter Nutzung elektronischer Datenverarbeitungssysteme anschaulich (MK9). 	
<p>- Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948 – ein Gestaltungsauftrag für die Zukunft?</p>	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den impliziten und expliziten Gestaltungsauftrag der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte im Hinblick auf die weltweite Durchsetzung der Menschenrechte. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen den in den wichtigsten Etappen der Entwicklung der Menschenrechte bis zur UN-Menschenrechtserklärung von 1948 erreichten Entwicklungsstand. <p>Methodenkompetenz:</p>	<p>- Orientierung: Menschenrechte in der Weltgesellschaft (S. 236 – 238)</p> <p>- Quelle: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948 (S. 239 – 241)</p> <p>Erstellen eines Zeitstrahls mit einer Zeitstrahlapp „asana“ o.ä.</p>

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • recherchieren fachgerecht in relevanten Medien und beschaffen sich zielgerichtet Informationen zu einfachen Problemstellungen (MK2), • stellen fachspezifische Sachverhalte unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe adressatenbezogen sowie problemorientiert dar und präsentieren diese auch unter Nutzung elektronischer Datenverarbeitungssysteme anschaulich (MK9). <p>Handlungskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen innerhalb der Lerngruppe ihre Vorstellungen vom Verhältnis der eigenen Person und Gruppe zur historischen Welt und ihren Menschen dar (HK1), • entwickeln Ansätze für Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung der Rolle von historischen Erfahrungen in gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsprozessen (HK2), 	

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
	<ul style="list-style-type: none"> • präsentieren eigene historische Narrationen und nehmen damit am schulöffentlichen Diskurs teil (HK6). 	
<p>- „Asiatische Werte“ und Menschenrechte – ein Unterschied?</p> <p>- Islam und Menschenrechte – nur eine Frage der Interpretation?</p>	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern an den kultur- und religionsrelativistischen Begründungen gegen einen universalen Anspruch der Menschenrechte unterschiedliche zeitgenössische Vorstellungen von der Reichweite der Menschenrechte. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • überprüfen die kultur- und religionsrelativistischen Positionen in der Debatte um den universalen Geltungsanspruch der Menschenrechte, • bewerten den universalen Anspruch und die Wirklichkeit der Menschenrechte. <p>Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Analyse von 	<p>- Darstellungen: Sonja Ernst, „Asiatische Werte“ (S. 242 – 243)</p> <p>Anne Duncker, Islam und Menschenrechte (S. 244 – 245)</p>

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
	<p>und kritischen Auseinandersetzung mit Darstellungen fachgerecht an (MK6).</p> <p>Handlungskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beziehen angeleitet Position in Debatten um gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3). 	
<ul style="list-style-type: none"> - Menschenrechte in der Gegenwart I – legitime Einschränkungen des universalen Anspruchs? - Menschenrechte in der Gegenwart II: Schutz der Privatsphäre versus Bedürfnis nach Sicherheit – gibt es ein Menschenrecht auf informationelle Selbstbestimmung? 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern an ausgewählten Beispielen unterschiedliche Vorstellungen von der Reichweite der Menschenrechte, • erläutern das Recht auf informationelle Selbstbestimmung als gegenwärtigen und zukünftigen Gestaltungsauftrag zur Einhaltung der Menschenrechte. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • bewerten den universalen Anspruch der Menschenrechte angesichts gegenwärtiger Einschränkungen am Beispiel der informationellen Selbstbestimmung und anderer Beispiele. 	<ul style="list-style-type: none"> - Methoden: Struktur-lege-Technik (S. 247) Pro- und Contra-Debatte zu Darstellungen über die Gefährdungen der Menschenrechte und der informationellen Selbstbestimmung (S. 248 – 251)

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen	Materialbasis in HORIZONTE SII Einführungsphase (978-3-14-111341-9)
	<p>Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen grundlegende Zusammenhänge geordnet und strukturiert in Strukturbildern dar (MK8), • recherchieren fachgerecht in relevanten Medien und beschaffen sich zielgerichtet Informationen zu einfachen Problemstellungen (MK2), • stellen fachspezifische Sachverhalte unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe adressatenbezogen sowie problemorientiert dar (MK9). <p>Handlungskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beziehen angeleitet Position in Debatten um gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3), • entwickeln Ansätze für Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung der Rolle von historischen Erfahrungen in gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsprozessen (HK2). 	

Diagnose von Schülerkonzepten:

- Mithilfe von Narrationen (Referatsreihe zu Pionierinnen des Frauenwahlrechts und zu Menschenrechtsaktivisten) und der eigenständigen Gestaltung zum „Tag der Menschenrechte“ Erhebung des gegenwärtigen Verständnisses der Grundlagen unseres heutigen Rechts-, Staats- und Freiheitsdenkens

Diagnose der Schülerkompetenzen

- Auswertung des Fragebogens zum Kapitel: Menschenrechte in historischer Perspektive
- Verfassen einer Probeklausur

Leistungsbewertung:

- Präsentation von Arbeitsergebnissen
- Aufgabengeleitete Anwendung grundlegender Arbeitsschritte der Analyse sprachlicher Quellen
- Aufgabengeleitete Anwendung grundlegender Arbeitsschritte der Interpretation historischer Bildquellen

Leistungskonzept

Leistungskonzept im Bereich „Sonstige Mitarbeit“ Sek I und Sek.II, Fach Geschichte

Note	Mitarbeit Unterrichtsbeiträge Sachkompetenz, Urteilskompetenz	Hausaufgaben, Heftführung (S I), Zuverlässigkeit, Sorgfalt	Methodenkompetenz	Handlungskompeten z, z.B. Präsentationen, Protokolle, Rollenspiel	Sprachliche und fachsprachliche Kompetenzen
Kriterien					
	<p>Quantität:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aufgeforderte oder unaufgeforderte Beteiligung <p>Qualität:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reproduktion/Reorganisation/Transfer/ <p>Problemorientierung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schwierigkeitsgrad • Zielorientierung • Methoden-/Fachwissen • Kreativität 	<p>Quantität:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zuverlässigkeit/Regelmäßigkeit • Umfang <p>Qualität:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gründlichkeit/Tiefe • Vollständigkeit/äußere Form und Sorgfalt • Zusatzmaterial • Selbstständiges Nacharbeiten versäumter Unterrichtsstunden 	<p>Quantität und Qualität: <u>Methoden und Fertigkeiten</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Verfügbarkeit (Kenntnis) • Anwendung • Zielorientierung • Dokumentation (Prozess, Ergebnis) • Arbeitstempo/Konzentration • Teamfähigkeit in kooperativen Arbeitsformen (Gesprächsführung, Organisation, Strukturierung, Sozialkompetenz) 	<p>Quantität und Qualität:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Materialbeschaffung (Selbstständigkeit, Umfang, Relevanz) • Gliederung (Sachlogik) • Präsentation (Adressatenbezug, Funktionalität des Einsatzes von Medien) • Formalia (z.B. korrektes Zitieren, 	<p>Quantität und Qualität:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz (Umfang und Verfügbarkeit, Angemessenheit, Differenziertheit) • Sachstruktur (Angemessenheit der Sachstruktur)

				Quellenangaben)	
--	--	--	--	-----------------	--

Entscheidungen zum Unterricht in der Jahrgangsstufe Q1 – Grundkurs:

Unterrichtsvorhaben

Unterrichtssequenzen	Konkretisierte Kompetenzen (Die Schülerinnen und Schüler ...)	Vorhabenbezogenen Absprachen (Materialbasis in Horizonte SII)
Beharrung und Wandel – Modernisierung im 19. Jahrhundert (ca. 36 Stunden) <ul style="list-style-type: none"> - IF 4 (Die moderne Industriegesellschaft zwischen Fortschritt und Krise) - IF 6 (Nationalismus, Nationalstaat und deutsche Identität im 19. und 20. Jahrhundert) - IF 7 (Friedensschlüsse und Ordnungen des Friedens in der Moderne) 		
1. Beharrung und Wandel – Modernisierung im 19. Jahrhundert.	<p><i>Konkretisierte Sachkompetenz:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die europäische Dimension der Napoleonischen Kriege sowie die globale Dimension des Ersten und Zweiten Weltkrieges,)) • erläutern Grundsätze, Zielsetzungen und Beschlüsse der Verhandlungspartner von 1815, (1919 und 1945) sowie deren (jeweilige) Folgeerscheinungen. <p><i>Konkretisierte Urteilskompetenz:</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellen von Referaten (z. B. zu verschiedenen Interessengruppen des Wiener Kongresses) • Orientierung: Die deutsche Nationalbewegung in Vormärz und Revolution (S. 10–11) • Darstellungstext und Debattenbeiträge zum Thema „Nation“ (S. 12– 15) • Orientierung: Die deutsche Nationalbewegung in Vormärz und Revolution (S. 10–11) • Die frühe Nationalbewegung bis 1830 (S. 16–25)

	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen (vergleichend) die Stabilität der Friedensordnung(en) von 1815 (und 1919). <p><i>Methodenkompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen Bezüge zwischen ihnen her (MK3), • wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6), • interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, (Statistiken,) Schaubilder, (Diagramme, Bilder, Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u.a. Denkmäler)) (MK7). <p><i>Handlungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • präsentieren eigene historische Narrationen und vertreten 	<ul style="list-style-type: none"> • Vom Eliten- zum Massennationalismus: 1830–1848 (S. 30–36) • Nationale Probleme und Ziele in der Revolution von 1848/49 (S. 38 –47) • Wissenschaftliche Darstellungen (S. 46 f.) • Quellen zur Polendebatte, S. 44 – 45, Aufgabe 2 und 3 Seite 45 • Training: Grundformen historischer Untersuchung (S. 37) • Darstellungen zum Begriff „Nation“ (S. 14 f.) • Quellen zum Fallbeispiel Rheinkrise (S. 36f.) • Training: Interpretation von schriftlichen Quellen (S. 26–29) • Training: Interpretation einer politischen Karikatur (S. 48–51) • Eigene Vorstellungen von Nation: S. 15, Aufgabe 1 • Quellen zur Polendebatte: S. 44 – 45, Aufgabe 2, Seite 45 • Beurteilung: Nation in der modernen Popkultur am Beispiel des Musikvideos „Deutschland“ der Band Rammstein
--	---	--

	begründet Positionen zu einzelnen historischen Streitfragen (HK6).	
<p>Fortschritt und Gefährdung des Fortschritts – sozioökonomische und politische Entwicklungen zwischen 1880 und 1930 (ca. 34 Stunden)</p> <ul style="list-style-type: none"> - IF 4 (Die moderne Industriegesellschaft zwischen Fortschritt und Krise), - IF 5 (Die Zeit des Nationalsozialismus – Voraussetzungen, Herrschaftsstrukturen, Nachwirkungen und Deutungen), - IF 7 (Friedensschlüsse und Ordnungen des Friedens in der Moderne) 		
<p>2. Fortschritt und Gefährdung des Fortschritts – sozioökonomische und politische Entwicklungen zwischen 1880 und 1930.</p>	<p><i>Konkretisierte Sachkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Modernisierungsprozesse in den Bereichen Bevölkerung, Technik, Arbeit, soziale Sicherheit, Kommunikation, Verkehr und Umwelt sowie Prozesse der Urbanisierung in ihrem Zusammenhang, • beschreiben an ausgewählten Beispielen die Veränderung der Lebenswelt für unterschiedliche soziale Schichten und Gruppen. <p><i>Konkretisierte Urteilskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern die Angemessenheit des Fortschrittsbegriffs für die Beschreibung der Modernisierungsprozesse in der Zweiten Industriellen Revolution. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verfassertexte (S. 92– 95; S. 130– 132; S. 135–138; S. 154–146; S. 148–151) • Quellen und Darstellungen zum Industrialisierungsprozess in Deutschland (M2– M8, S. 92–101) • Quellen und Darstellungen zur Bevölkerungsentwicklung, Ernährung und Gesundheit (M1– M3, S. 130–131; M5 – M7, S. 133; M8– M9, S. 134), Urbanisierung (M1 – M13, S. 135–144), • zur Verkehrs- und Kommunikationsentwicklung (M1– M13, S. 148–155) • Verfassertext (S. 102– 105) Quellen zur Wahrnehmung der Zweiten Industriellen Revolution durch die Zeitgenossen (M5– M6, S. 106; M12, S. 117–118) • Quellen zu den ökologischen Folgen (M7 – M8; S. 107)

	<p><i>Methodenkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen auch weniger offenkundige Bezüge zwischen ihnen her (MK3), • identifizieren Verstehensprobleme auch bei komplexeren Materialien und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4), • wenden angeleitet unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwartsgenetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5) • wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6), • interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Statistiken, Schaubilder, Diagramme, Bilder, 	<ul style="list-style-type: none"> • Verfassertext (S. 109– 114) Grafik und wissenschaftliche Darstellungen zur sozialen Schichtung und zum Begriff der „Klassengesellschaft“ (M8– M11, S. 115 –116) • Verfassertext (S. 124– 126) Quellen zu den Lösungsversuchen der Sozialen Frage (M1– M9, S. 124– 129) • Verfassertext (S. 156) Quellen und Darstellungen zum Begriff des Fortschritts und seiner Problematisierung (M1– M6, S.156–159) • z.B. Quellen und Darstellungen zur „Sozialen Frage“, S. 124–129 z.B. Faktorenmodell zur regionalen Industrialisierung (M6, S. 96) oder Grafiken und Statistiken zur Bevölkerungsentwicklung (M2 – M3, S. 131) und Urbanisierung (M6– M7, S. 139) synchrone Untersuchung der Entwicklungsphänomene im Zeitalter der Zweiten Industrialisierung • z.B. Quellen und Darstellungen zur „Sozialen Frage“, S. 124–129 • z.B. Faktorenmodell zur regionalen Industrialisierung (M6, S. 96) oder Grafiken und Statistiken zur
--	--	--

	<p>Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u.a. Denkmäler) (MK7),</p> <ul style="list-style-type: none"> stellen komplexere fachspezifische Sachverhalte unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe/Kategorien adressatenbezogen sowie problemorientiert dar und präsentieren diese auch unter Nutzung elektronischer Datenverarbeitungssysteme anschaulich (MK9). <p><i>Handlungskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> entwickeln Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung historischer Erfahrungen und der jeweils herrschenden historischen Rahmenbedingungen (HK2), präsentieren eigene historische Narrationen und vertreten begründet Positionen zu einzelnen historischen Streitfragen (HK6). 	<p>Bevölkerungsentwicklung (M2 – M3, S. 131) und Urbanisierung (M6– M7, S. 139)</p> <ul style="list-style-type: none"> synchrone Untersuchung der Entwicklungsphänomene z.B. Quellen zur Fortschrittsproblematik (M3– M6, S. 156–159) Probeklausur zur Quelleninterpretation („An der Schwelle des 20. Jahrhunderts“, Frankfurter Zeitung vom 31.12.1899, S. 232) Training: Interpretation einer historischen Bildquelle (Adolph Menzel: „Das Eisenwalzwerk“ (1875); M13, S. 119–123) Vergleich historischer Bildquellen (Jakob Scheiner: Vogelschauansichten von Köln von 1886 und 1896, M8 – M9, S. 140–141) Analyse von grafischen Darstellungen, z.B. M6, S. 96; M2, S. 131 Training: Umgang mit Statistiken und Diagrammen (S. 98–101) Umsetzung statistischer Daten in grafische Darstellungsformen (z.B. M8, S. 100) Auseinandersetzung mit dem Fortschrittsnarrativ, Aufgabe 1.c), S. 159
--	---	---

<p>2.1. Imperialismus – Expansion im Industriezeitalter</p>	<p><i>Konkretisierte Sachkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern Merkmale, Motive, Ziele, Funktionen und Formen des Imperialismus. <p><i>Konkretisierte Urteilskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • bewerten den Imperialismus unter Berücksichtigung zeitgenössischer Perspektiven. <p><i>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen auch zu komplexeren Problemstellungen (MK2), • erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen auch weniger offenkundige Bezüge zwischen ihnen her (MK3), • wenden angeleitet unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwartsgenetisch, diachron, synchron, perspektivisch- 	<ul style="list-style-type: none"> • Verfassertext (S. 162– 165) • Quellen zu den Motiven des Imperialismus am Beispiel Großbritanniens (M6–M9, S. 166–167) • Bild- und Textquellen zur zeitgenössischen Kritik am Imperialismus (M10– M11, S. 168–169) • Verfassertext (S. 170– 172), Geschichtskarte „Deutsche Kolonien vor 1914“ (M1, S. 171) • Text- und Bildquellen zur deutschen Kolonialpolitik (M5 –M13, S. 173 – 177) • Darstellungen und Quellen zur deutschen Kolonialpolitik am Beispiel der Vernichtung der Herero und Nama: Info-Text und Karte „Deutsch-Südwest“ (M3) sowie Text- und Bildquellen (M4, M14 – M16, S. 172 und S. 178–179) • Verfassertext (S. 180) • Quellen und darstellende Texte: Deutungen, Erklärungsmodelle und Versuche einer Bilanz des Imperialismus (M1– M8, S. 180–185) • Aufgabe 2.e) (S. 185) • Quellen und Darstellungen zu Erklärungsmodellen und zur Bilanz
---	--	---

	<p>ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5),</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6), • interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Statistiken, Schaubilder, Diagramme, Bilder, Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u.a. Denkmäler) (MK7), • stellen komplexere Zusammenhänge aufgabenbezogen geordnet, strukturiert und optisch prägnant in Kartenskizzen, Diagrammen und Strukturbildern dar (MK8). <p><i>Allgemeine Kompetenzerwartungen - Handlungskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beziehen Position in Debatten über gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3). 	<p>des Imperialismus (M1- M8, S. 180-185)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fallanalyse zum deutschen „Vernichtungskrieg“ gegen die Herero und Nama in DeutschSüdwest (M14 - M16, S. 178-179) • Vergleichende Quelleninterpretation zu den Motiven des Imperialismus (M6- M8, S. 166-167); zur historischen Debatte um eine deutsche Kolonialpolitik (M5 - M10, S. 173-177) • Interpretation von Karikaturen (z.B.: M9, M10, S. 167 u. 168; M8, S. 174; M15, S. 178) Analyse von Geschichtskarten (M1, S. 171) • Aufgabe 1.c) (S. 169) • M16 (S. 179) • Aufgabe 1.d) (S. 179)
--	--	--

<p>2.2. Erster Weltkrieg – Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts</p>	<p><i>Konkretisierte Sachkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern Ursachen und Anlass für den Ausbruch des Ersten Weltkrieges, die besonderen Merkmale der Kriegsführung und die Auswirkungen des Krieges auf das Alltagsleben, • erläutern die globale Dimension des Ersten Weltkrieges. <p><i>Konkretisierte Urteilskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern die Relevanz der Unterscheidung zwischen „herkömmlicher“ und „moderner“ Kriegsführung. <p><i>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen auch zu komplexeren Problemstellungen (MK2), • wenden angeleitet unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwartsgenetisch, diachron, synchron, perspektivisch- 	<ul style="list-style-type: none"> • Verfassertext (S. 188– 191) Geschichtskarten (M3, S. 188; M5, 189; M9, S, 192) • Interpretation historischer Quellen (z.B. M3 u. M4, S. 202 • Analyse historischer Darstellungen zur Frage der Verantwortung für den Kriegsausbruch (M9– M10, S. 207–208) • Verfassertext (S. 194 – 196); Interpretation von Text- und Bildquellen (M2– M5, S. 195– 198) sowie Analyse von Darstellungen (M8, S. 199) • Verfassertext und M1 – M2 (S. 210) Aufgabe 1. und 2., S. 211 • z.B. Recherchen zur Erinnerungskultur an den Ersten Weltkrieg , insbesondere das Ehrenmal „Menin Gate“ in Ypern (S. 210; Aufgabe 1., S. 211) • Ideologiekritische Untersuchung von Kriegspropaganda (z.B. M10– M12, S. 193) • Training: Probeklausur zur Interpretation einer historischen Quelle: Erklärung Hugo Haases (SPD) vom 4. August 1914 (S. 233); Training: Vergleichende Analyse historischer Darstellungen zur Kriegsschuldfrage (M9–M10, S. 206–209)
---	--	---

	<p>ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5),</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6), • interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Statistiken, Schaubilder, Diagramme, Bilder, Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u.a. Denkmäler) (MK7). <p><i>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Handlungskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • entscheiden sich für oder gegen die Teilnahme an Formen der öffentlichen Erinnerungskultur und begründen ihre Entscheidung differenziert (HK4), • nehmen, ggf. in kritischer Distanz, an ausgewählten Formen der öffentlichen Geschichts- und Erinnerungskultur mit eigenen Beiträgen teil (HK5). 	<ul style="list-style-type: none"> • z.B. vergleichende Analyse von Geschichtskarten (M3– M4, S. 188 –189); Interpretation von Kriegerdenkmälern als historische Quellen (S. 211) • z.B. Frage der Erinnerungskultur in Bezug auf das Gedenken an den Ersten Weltkrieg und seine Opfer (S. 210–211; Aufgabe 1. und 2., S. 211)
<p>2.3. Der Große Crash – Weltwirtschaftskrise im Jahr 1929</p>	<p><i>Konkretisierte Sachkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verfassertexte (S. 214–215; S. 218 –219) Quellen und Darstellungen,

	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Ursachen und Wirkungszusammenhänge der Weltwirtschaftskrise. <p><i>Konkretisierte Urteilskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die Bedeutung von internationalen Verflechtungen in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg für die Entwicklung von Krisen und Krisenbewältigungsstrategien <p><i>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifizieren Verstehensprobleme auch bei komplexeren Materialien und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4), • wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6), • interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Statistiken, Schaubilder, Diagramme, Bilder, 	<p>darunter Info-Grafik und Statistiken (M1–M6, S. 212–217; M1–M7, S. 218–221)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verfassertext (S. 222– 223) Quellen und Darstellungen zur Politik Brünings und seinen Handlungsspielräumen (M1, M2 – M3) • Untersuchung von Wirtschaftsdaten zum Verlauf der Weltwirtschaftskrise (M4, M5, S. 216) Wirtschaftshistorische Darstellungen zu den Handlungsspielräumen der Regierung Brüning (M3a– c, S. 225– 226) • Interpretation zeitgenössischer Quellen zur Politik der Regierung Brüning (M2a –c, S. 224–225) • Analyse von Info-Grafik und Statistiken zur Weltwirtschaftskrise (M2, S. 214; M4 – M5, S. 216) • Aufgabe 2.f), S. 226
--	---	---

	<p>Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u.a. Denkmäler) (MK7).</p> <p><i>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Handlungskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • präsentieren eigene historische Narrationen und vertreten begründet Positionen zu einzelnen historischen Streitfragen (HK6). 	
<p>Der Zivilisationsbruch – Deutschland und Europa unterm Hakenkreuz (ca. 20 Std.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - IF 5 (Die Zeit des Nationalsozialismus – Voraussetzungen, Herrschaftsstrukturen, Nachwirkungen und Deutungen), - IF 6 (Nationalismus, Nationalstaat und deutsche Identität im 19. und 20. Jahrhundert) 		
<p>3. Der Zivilisationsbruch – Deutschland und Europa unterm Hakenkreuz</p>	<p><i>Konkretisierte Sachkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären wesentliche Phasen und Ergebnisse der Revolution von 1918/19 (zu SK3). • erläutern wesentliche Elemente der Verfassung der Weimarer Republik (zu SK2), • erläutern die Haltung von Parteien, politischen Akteuren und Zeitgenossen zur Weimarer Republik (zu SK4). • erläutern den Zusammenhang von Weltwirtschaftskrise und Scheitern der Weimarer Republik (zu SK4), • ordnen rechten (Adolf Hitler und die NSDAP) und linken (KPD) politischen Radikalismus in den historischen Kontext der politischen 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung: Voraussetzung der NS-Diktatur: Das Scheitern der Weimarer Republik (S. 240 f.) • Eine Republik mit Geburtsfehlern (S. 242–244) • Quellen: Positionen und Urteile zu Revolution und Republik (S. 249 f.) • „Demokratischste Demokratie der Welt?“ Die Verfassung (S. 244–246; S. 251) • Eine Demokratie ohne Demokraten? – Haltung von Parteien, politischer Akteure und Zeitgenossen zur Republik (S. 246 – 248; S. 252) • Die Republik am Abgrund: Verlauf und Folgen der Weltwirtschaftskrise (S. 253)

	<p>Entwicklung der Republik ein (zu SK1),</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären lang- und kurzfristig wirksame Gründe für das Scheitern der Weimarer Republik sowie deren Zusammenhang mit dem Aufstieg der NSDAP. • erläutern die politische Regierungspraxis durch Notverordnungen (zu SK2). • erklären lang- und kurzfristig wirksame Gründe für das Scheitern der Weimarer Republik sowie deren Zusammenhang mit dem Aufstieg der NSDAP. <p><i>Konkretisierte Urteilskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die Verfassung der Weimarer Republik unter Bezug auf demokratische Grundelemente und die Position des Reichspräsidenten (zu UK3). • beurteilen den Einfluss von Weltwirtschaftskrise und politischem Radikalismus auf das Scheitern der Weimarer Republik (zu UK2). • bewerten den Einfluss des Regierens durch Notverordnungen (zu UK7) 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Republik am Abgrund: Radikalismus von rechts und von links (S. 253–255) • Quellen: Karikatur und Statistiken zur „Republik am Abgrund“ (S. 259 f.) • Anfang vom Ende: Das Scheitern der großen Koalition 1930 (S. 255f.) • Die Kanzlerschaft Brüning und die Praxis der Notverordnungen (S. 257 f.) • Der Weg in die Diktatur (S. 261f.; S. 264f.) • Der 30. Januar 1933: Ein Betriebsunfall? (S. 262f., S. 266f.) • Der 30. Januar 1933: Ein Betriebsunfall? • Quelle und Darstellungen (Historikerurteile) im Vergleich (S. 266f.) • Schaubild zur Verfassung der Weimarer Republik (S. 245) • Die Revolution von 1918/19: Zeitgenössische Quellen interpretieren (S. 249) • Schaubild zur Verfassung der Weimarer Republik (S. 245) • Die Republik am Abgrund: Eine Karikatur analysieren (S. 259) • Statistiken zum Radikalismus von rechts (S. 260)
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • erörtern, ob es sich mit dem 30. Januar 1933 um einen „Betriebsunfall“ gehandelt hat (zu UK5). <p><i>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen auch weniger offenkundige Bezüge zwischen ihnen her (MK3), • identifizieren Verstehensprobleme auch bei komplexeren Materialien (hier: Schaubildern) und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4), • wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK 6) • interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Statistiken, Schaubilder und Karikaturen (MK7). 	
--	---	--

<p>3.1. Die Herrschaft des Nationalsozialismus in Deutschland und Europa</p>	<p><i>Konkretisierte Sachkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die wichtigsten Schritte im Prozess von „Machtergreifung“ und „Gleichschaltung“ auf dem Weg zur Etablierung einer totalitären Diktatur. • erläutern wesentliche Elemente der NS-Ideologie und deren Ursprünge, • erläutern den ideologischen Charakter des nationalsozialistischen Sprachgebrauchs. • erläutern die wichtigsten Schritte im Prozess von „Machtergreifung“ und „Gleichschaltung“ auf dem Weg zur Etablierung einer totalitären Diktatur, • erläutern die Funktion der NS-Ideologie im Herrschaftssystem. • erklären an Hand der NS-Außenpolitik den Unterschied zwischen realer Politik und öffentlicher Darstellung (zu SK3). • erläutern die Phasen der Judenverfolgung von 1933 bis 1938 (zu SK2). • erläutern den Zusammenhang von Vernichtungskrieg und Völkermord an der jüdischen Bevölkerung. • erläutern Motive und Formen der Unterstützung und der Anpassung 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung: Errichtung und Ausbau der Diktatur (S. 268) • Die Etablierung der Diktatur (S. 270–273) • Quelle: Gesetze analysieren • „Reichstagsbrandverordnung“ und „Ermächtigungsgesetz“ (S. 274) • Historikerurteil zur Frage nach der Legalität der Machtergreifung (S. 274f.) • „Ermächtigungsgesetz“ und Gewaltenteilung (S. 275, Aufgabe 2b) • Debatte: Über Straßenumbenennung diskutieren (S. 276 f.) • Ideologische Voraussetzungen des Nationalsozialismus (S. 278 –280, S. 282 f.) • Zentrale Elemente der NS-Ideologie (S. 280f., S. 284 f.) • NS-Sprachgebrauch – Eine ideologiekritische Untersuchung (S. 281, S. 286 f.) • Herrschaftsstruktur und Gesellschaft im NS-Staat (S. 288–290) • Führermythos und „Führerprinzip“: NS-Propaganda analysieren (S. 291) • Die „Volksgemeinschaft“ • einen Begriff definieren (S. 292) – Gewalt und Terror
--	---	---

	<p>der Bevölkerung im Nationalsozialismus an ausgewählten Beispielen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern Motive und Formen des Widerstandes der Bevölkerung im Nationalsozialismus an ausgewählten Beispielen. <p><i>Konkretisierte Urteilskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die These zur „Legalität der NS-Machtergreifung“ (zu UK4), • beurteilen an Beispielen die NS-Herrschaft vor dem Hintergrund der Ideen der Aufklärung. • beurteilen vor dem Hintergrund der Kategorien Schuld und Verantwortung an ausgewählten Beispielen Handlungsspielräume der zeitgenössischen Bevölkerung im Umgang mit der NS-Diktatur. • beurteilen vor dem Hintergrund der Kategorien Schuld und Verantwortung an ausgewählten Beispielen Handlungsspielräume der zeitgenössischen Bevölkerung im Umgang mit der NS-Diktatur • beurteilen vor dem Hintergrund der Kategorien Schuld und Verantwortung an ausgewählten Beispielen Handlungsspielräume der 	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Beispiel aus Köln (S. 293) • Charismatische Herrschaft oder Überwachungsdictatur? • Eine Kontroverse (S. 294f.) • Orientierung: Außen- und Wirtschaftspolitik auf dem Weg in den Zweiten Weltkrieg (S. 296) • Die NS-Außenpolitik (S. 298 –301) – Quellen: NS-Außenpolitik – Schein und Wirklichkeit (S. 302 f.) • Appeasementpolitik – Lernen aus der Vergangenheit? (S. 304f.) • Orientierung: Ausgrenzung, Verfolgung und Vernichtung (S. 318f.) • Von Bürgern zu Ausgegrenzten: Judenverfolgung in Deutschland 1933 –1939 (S. 320f., S. 322f.) • Die Novemberpogrome von 1938 im Spiegel zeitgenössischer Quellen (S. 324f.) • Novemberpogrome: Handlungsspielräume der deutschen Bevölkerung (S. 325, Aufgabe 3e) • Von der Verfolgung zum Massenmord: „Euthanasie“ und Holocaust (S. 326 f.) • Quellen zur Deportation deutscher Juden (S. 328) • Vernichtungskrieg und Völkermord (S. 329)
--	---	---

	<p>zeitgenössischen Bevölkerung im Umgang mit der NS-Diktatur.</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen an ausgewählten Beispielen unterschiedliche Formen des Widerstands gegen das NS-Regime. <p><i>Allgemeine Kompetenzerwartungen - Methodenkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen auch zu komplexeren Problemstellungen (MK2), • erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen auch weniger offenkundige Bezüge zwischen ihnen her (MK3), • wenden angeleitet unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwartsgenetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5), • interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche 	<ul style="list-style-type: none"> • Quellen und Darstellungen zu Auschwitz im Vergleich (S. 330f.) • Orientierung: Leben im Nationalsozialismus zwischen Unterstützung und Widerstand (S. 332f.) • Anpassung und Unterstützung (S. 334 f.) • „Hitlers Volksstaat“? – Eine wissenschaftliche Kontroverse (S. 336f.) • Der Völkermord und die Täter – Erklärungsversuche (S. 338) • Widerstand im Nationalsozialismus (S. 339 f.) • Debatte um „Kriegsverräter“ (S. 341) – Militärischer Widerstand und Traditionsbildung • Beispiel des 20. Juli 1944 (S. 342f.) – Internetrecherche: Verhalten unangepasster Jugendlicher 1933 – 1945 (S. 344f.) • Das Internet im Geschichtsunterricht nutzen (S. 345) • Quellen und Darstellungen zu Auschwitz im Vergleich (S. 330f.) • Untersuchung eines historischen Falls: Über Straßenumbenennungen diskutieren (S. 276f.) • Gegenwartsgenetische und perspektivisch-ideologiekritische
--	---	--

	<p>Quellen und Darstellungen wie Bilder (MK7).</p> <p><i>Allgemeine Kompetenzerwartungen - Handlungskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beziehen Position in Debatten um gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3), • entwickeln Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung historischer Erfahrungen und der jeweils herrschenden historischen Rahmenbedingungen (HK3). 	<p>Untersuchung (S. 277, Aufgabe 1d), S. 287, Aufgabe 1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bilder: Umgang mit einer antisemitischen Postkarte (S. 283) • Debatte: Über Straßenumbenennungen diskutieren (S. 276 f.) • Appeasementpolitik – Lernen aus der Vergangenheit? (S. 305, Aufgabe 1d)
<p>3.2. Vergangenheitspolitik und „Vergangenheitsbewältigung“</p>	<p><i>Konkretisierte Sachkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären den Umgang der Besatzungsmächte und der deutschen Behörden mit dem Nationalsozialismus am Beispiel der unterschiedlichen Praxis in den Besatzungszonen. • erklären den Umgang der deutschen Behörden mit dem Nationalsozialismus am Beispiel der unterschiedlichen Praxis in den beiden deutschen Teilstaaten. • erläutern Entwicklungen und Tendenzen im Umgang mit der NS-Vergangenheit seit 1990, in Gegenwart und Zukunft (zu SK4). 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung: Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus (S. 346) • Die Besatzungsmächte und der Nationalsozialismus (S. 348 –351) • Quellen und Darstellungen: Entnazifizierung im Westen und Osten (S. 352–355) • Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in beiden deutschen Staaten 1949–1989 (S. 356–359) • Darstellung: Zur juristischen Aufarbeitung in beiden deutschen Staaten (S. 360)

	<p><i>Konkretisierte Urteilskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen exemplarisch die Vergangenheitspolitik der beiden deutschen Staaten. • erörtern Stichhaltigkeit und Aussagekraft von unterschiedlichen Erklärungsansätzen zum Nationalsozialismus. <p><i>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen auch zu komplexeren Problemstellungen (MK2), • wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6), • interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karikaturen (MK7). 	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit der NS-Vergangenheit in der DDR am Beispiel der Gedenkstätte Buchenwald (S. 361) • Quellen: Vergleich des Gedenkens an den 8. Mai 1945 in beiden deutschen Staaten (S. 362f.) • Entwicklungen und Tendenzen im Umgang mit der NS-Vergangenheit (Schwerpunkt: Holocaust) seit der Wiedervereinigung (S. 364–366) • Erinnerungskultur: Stolpersteine – Angemessene Erinnerung an die Opfer des NS? (S. 368) • Zum Umgang mit dem NS im Internet: Kontrafaktische Geschichte und Zukunft der Erinnerung (S. 369) • Quellen: Erklärungsansätze zum Nationalsozialismus – Deutungen vornehmen (S. 367) • Zum Umgang mit dem NS im Internet (S. 369) • Darstellungen und Quellen analysieren: Entnazifizierung im Westen und Osten (S. 354f.) • Karikatur zur Entnazifizierung (S. 353) • Diskussion: Stolpersteine (S. 368f.) • Zum Umgang mit dem NS im Internet (S. 369)
--	---	--

	<p><i>Allgemeine Kompetenzerwartungen - Handlungskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beziehen Position in Debatten um gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3), • nehmen, ggf. in kritischer Distanz, an ausgewählten Formen der öffentlichen Geschichts- und Erinnerungskultur mit eigenen Beiträgen teil (HK5). 	
--	---	--

X. Entscheidungen zum Unterricht in der Jahrgangsstufe Q2 – Grundkurs

X.1 Unterrichtsvorhaben

- Inhaltsfeld 6 (Nationalismus, Nationalstaat und deutsche Identität im 19. und 20. Jahrhundert)
- Inhaltsfeld 7 (Friedensschlüsse und Ordnungen des Friedens in der Moderne)

X.1.1. Vorhabenbezogene Konkretisierung

Unterrichtsvorhaben IV: Zwischen Teilung und Einheit – Nation, staatliches Selbstverständnis und nationale Identität in Deutschland von 1945 bis heute (ca. 54 Std.) - <i>Inhaltsfeld: Nationalismus, Nationalstaat und deutsche Identität im 20. Jahrhundert (IF 6)</i>		
Unterrichtssequenzen	Konkretisierte Kompetenzen	Vorhabenbezogene Absprachen (Materialbasis in Horizonte SII)
Unterrichtsreihe 1: Aus dem Ende ein Anfang? – Deutschland 1945 bis 1949 (Zeitbedarf: 10 Std.)		
- Was soll aus Deutschland werden? - die Deutschlandpläne der	Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...	- Verfassertext (S. 378 – 380) - Karte: Besatzungszonen (S. 380) - Quelle: Memoiren eines US-Diplomaten

<p>Alliierten und die Besatzungsherrschaft</p>	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Deutschlandpläne der Alliierten unter dem Aspekt der wachsenden Konfrontation. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen am Beispiel der Potsdamer Konferenz die Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Geschichte Nachkriegsdeutschlands. 	<p>(S. 381) – Historikerurteil zur Potsdamer Konferenz (S. 381)</p>
<p>- Deutschland 1945/46 – eine Gesellschaft am Rande des Zusammenbruchs?</p>	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären Folgen und Auswirkungen des Zweiten Weltkrieges und seines Endes auf die deutsche Nachkriegsgesellschaft unter dem Aspekt von Brüchen und Kontinuitäten. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die gesellschaftliche Situation im Nachkriegsdeutschland unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven. 	<p>– Verfassertext (S. 383 – 384) – Fotografien (S. 383 – 385) – Statistiken: Kalorienverbrauch und Schwarzmarktpreise (S. 385) – Karte: Zerstörungsgrad deutscher Städte (S. 386) – Quellen: amerikanischer Bericht über die Einstellungen der deutschen Bevölkerung und Predigt des Kölner Erzbischofs</p>
<p>- Herausbildung der bipolaren Welt – der Kalte Krieg - Deutschland als Spielball im Ost-West Konflikt?</p>	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Entstehung zweier deutscher Staaten im Kontext des Ost-West-Konflikts, 	<p>– Verfassertexte (S. 400 – 402, S. 406 – 407) – Quellen zur Entstehung der DDR und zur Bodenreform 1946 (S. 403 – 404) – Quellen zur Entstehung der Bundesrepublik: „Frankfurter Dokumente (S. 405)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Grundlagen des staatlichen und nationalen Selbstverständnisses der DDR und der Bundesrepublik zum Zeitpunkt ihrer Gründungen. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen am Beispiel der Schritte hin zu den beiden Staatsgründungen Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Geschichte Ost- und Westdeutschlands nach 1945. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quellen: Regierungserklärungen der DDR und der Bundesrepublik (S. 408) - Schaubild: Staatsaufbau der Bundesrepublik (S. 409)
	<p>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen komplexere fachspezifische Sachverhalte unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe/Kategorien adressatenbezogen sowie problemorientiert dar und präsentieren diese auch unter Nutzung elektronischer Datenverarbeitungssysteme anschaulich (MK9), • treffen selbstständig zentrale methodische Entscheidungen für eine historische Untersuchung (MK1), • identifizieren Verstehensprobleme auch bei 	<ul style="list-style-type: none"> - Eine Darstellung verfassen (S. 387) - Befragung von Zeitzeugen (S. 387, 1b) und kritische Auseinandersetzung mit Zeitzeugen(interviews) - Einen Begriff definieren: Der Kalte Krieg (S. 399) - Eine ideologiekritische Untersuchung durchführen (S. 397 – 399) - Darstellungen vergleichen (S. 381 – 382) - Karte: Analyse von Geschichtskarten (S. 380 und S. 386) - Statistiken auswerten (S. 385) - Bilder: Interpretation einer Fotografie (S. 391) - Analyse und Rezension eines Internetauftritts (S. 393)

	<p>komplexeren Materialien und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden angeleitet unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwarts-genetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5), • wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6), • interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Statistiken und Bilder (MK7) <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Handlungskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • nehmen, ggf. in kritischer Distanz, an ausgewählten Formen der öffentlichen Geschichts- und Erinnerungskultur mit eigenen Beiträgen teil (HK5). 	
<p>Unterrichtsreihe 2: Nationale Identität und demokratisches Selbstverständnis unter den Bedingungen der Zweistaatlichkeit – die Bundesrepublik Deutschland (1949 – 1989) (Zeitbedarf: 14 Std.)</p>		

<p>- Vorrang der Einheit oder der Freiheit? – die Westintegration in den 50er-Jahre</p>	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern das staatliche und nationale Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland, ihre politischen Grundlagen und wirtschaftspolitische Entwicklung in den 50er-Jahren. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen am Beispiel der Westintegration Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Geschichte Westdeutschlands nach 1945. 	<p>- Orientierung: Die Bundesrepublik Deutschland (1949-1989) (S. 410 – 411)</p> <p>- Verfassertext (S. 412 – 415)</p> <p>- Quellen: unterschiedliche Perspektiven zur Westintegration (S. 416 – 417)</p> <p>- Quelle zur Politik der Nicht-Anerkennung der DDR (S. 418)</p> <p>- Quelle zur wirtschaftspolitischen Ausrichtung: die Soziale Marktwirtschaft (S. 419)</p>
<p>- Ein neues Verhältnis zwischen Bürger und Staat in den 60er-Jahren – eine Umgründung der Republik?</p>	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Entwicklung des staatlichen und nationalen Selbstverständnisses der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel der Positionen bekannter Intellektueller, der Spiegel-Affäre und eines Vertreters der „68er“. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen am Beispiel verschiedener 	<p>- Verfassertext (S. 420 – 423)</p> <p>- Quelle: Interpretation eines Gedichts von H. M. Enzensberger (S. 424)</p> <p>- Quellen: Stellungnahmen zur Bundesrepublik, die Spiegel-Affäre im Streit und Erinnerungen eines „68ers“ (S. 425 – 427)</p>

	<p>Stellungnahmen und Einstellungen von Vertretern der politischen Öffentlichkeit Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Bundesrepublik.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - „Wandel durch Annäherung“? – die neue Außenpolitik der Bundesrepublik in den 70er-Jahren - „Mehr Demokratie wagen!“ – eine neue Innenpolitik der Bundesrepublik in den 70er-Jahren? - Der RAF-Terrorismus – eine Gefahr für die Demokratie? 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern am Beispiel der Neuen Ostpolitik und der Neuen Frauenbewegung die außen- und innenpolitischen Umbrüche und die Entwicklung des staatlichen und nationalen Selbstverständnisses der Bundesrepublik in den 70er-Jahren. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen am Beispiel der Neuen Ostpolitik Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Geschichte Westdeutschlands nach 1945, • beurteilen und bewerten Anspruch und Wirklichkeit der Forderungen der Frauenbewegung nach Gleichberechtigung, • beurteilen und bewerten das Selbstverständnis von Protagonisten des RAF- 	<ul style="list-style-type: none"> - Verfassertext (S. 428 – 431) - Perspektiven erfassen: Quellen zur Ostpolitik (S. 432 – 433) - Quelle zur Gleichberechtigung der Frauen (S. 434) - Quelle zum RAF-Terrorismus (S. 435) - Zeitzeugen-Projekt zur Entführung des Lufthansa-Flugzeugs „Landshut“ (www.landshut77.de)

	<p>Terrorismus.</p> <p>Konkretisierte Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen sich Inhalten und Vermittlungstechniken moderner Geschichtskultur über die politischen und gesellschaftlichen Spannungsfelder der 70er-Jahre auseinander. 	
<p>- Die Neuen Sozialen Bewegungen in den 80er-Jahren – eine Gesellschaft im Wertewandel</p>	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern am Beispiel der Neuen Sozialen Bewegungen die Entwicklung des gesellschaftlichen, staatlichen und nationalen Selbstverständnisses der Bundesrepublik Deutschland. 	<p>– Verfassertext (S. 436 – 439)</p> <p>– Quellen zu den Neuen Sozialen Bewegungen (S. 440)</p> <p>– Quelle zur Mentalitäts- und Alltagsgeschichte bundesrepublikanischer Jugendlicher (S. 441 – 442)</p>
	<p>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6), • recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien (z. B. im Internet) und 	<p>– Historikerurteil zum Verhältnis von Nationalgedanke und Demokratie (S. 443)</p> <p>– Zeitzeugen befragen (S. 427, 2b)</p> <p>– Karikaturen: (S. 416, 421, 427, 435, 441)</p>

	beschaffen zielgerichtet Informationen auch zu komplexeren Problemstellungen (MK2), <ul style="list-style-type: none"> • interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Fotos und Karikaturen (MK7). 	
Unterrichtsreihe 3: Nationale Identität und demokratisches Selbstverständnis unter den Bedingungen der Zweistaatlichkeit – die DDR (1949 – 1989) (Zeitbedarf: 14 Std.)		
<ul style="list-style-type: none"> - „Völker, hört die Signale! ...“ – der Aufbau des Sozialismus in der DDR als Beginn eines „anderen“ Deutschlands? - „Politiker, hört die Signale!“ – der Volksaufstand von 1953 in der DDR - Der Bau der Berliner Mauer 1961 – wie soll der Westen reagieren? 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Grundlagen und die Entwicklung des staatlichen und nationalen Selbstverständnisses der DDR in den 50er-Jahren. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen am Beispiel des Volksaufstandes von 1953 und am Beispiel des Baues der Berliner Mauer 1961 Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Geschichte Ost- und Westdeutschlands nach 1945. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientierung: Die DDR (1949 – 1989) (S. 444) - Fassertext (S. 446 – 448) - Darstellungstext und Quellen zum Aufbau des Sozialismus, zum Volksaufstand 1953 und zum Bau der Berliner Mauer (S. 446 – 451) - Einen diplomatischen Briefwechsel untersuchen (S. 450 – 451)
<ul style="list-style-type: none"> - Der Beginn der „Ära Honecker“ 1971 – Aufbruch zur deutsch-deutschen Annäherung? - Die DDR auf Liberalisierungskurs? – der „realexistierende Sozialismus“ zu Beginn der 70er-Jahre 	<p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen am Beispiel der Präambeln der drei Verfassungen und am Beispiel des Grundlagenvertrages das staatliche und nationale Selbstverständnis der DDR, 	<ul style="list-style-type: none"> - Fassertext (S. 452 – 454) - Verfassungspräambeln vergleichen (S. 455) - Perspektiven erfassen: Der Grundlagenvertrag (S. 456 – 457) - Quellen zu den Tätigkeiten der „Staatssicherheit“ (S. 458)

<ul style="list-style-type: none"> - Die Staatssicherheit in der DDR – Überwachung und „Zersetzung“ 	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen und bewerten die Tätigkeiten der Staatssicherheit sowie deren Folgen und Auswirkungen auf die DDR-Gesellschaft. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nutzung von Onlinemedien zur Tätigkeit der DDR-Staatssicherheit (https://www.mdr.de/staticapps/hoheneck/#/intro)
<ul style="list-style-type: none"> - Die DDR in der Systemkrise? - Misswirtschaft, Repression und Opposition in den späten 70er- und 80er-Jahren 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die ökonomische und ökologische Entwicklung sowie die Entstehung von Oppositionsbewegungen in der DDR. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen am Beispiel des „Falles Biermann“ Handlungsoptionen der politischen Akteure und bewerten den staatlichen Umgang mit Oppositionellen in der DDR. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verfassertext (S. 460 – 462) - eine Fallanalyse durchführen: der „Fall Biermann“ (S. 464 – 465) - Operatoren-Training: „beurteilen“ und „bewerten“ (S. 463)
<ul style="list-style-type: none"> - Alltag von Frauen in der DDR – ein gleichberechtigtes Leben? - Alltag von Jugendlichen in der DDR – eine „heile Welt der Diktatur“ 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben exemplarisch den Arbeits- und Lebensalltag von Frauen und Jugendlichen sowie den Stellenwert des Sports in der DDR. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen am Beispiel von Zeitzeugenaussagen die Gleichberechtigung von Frauen und den Lebensalltag von Jugendlichen in der DDR. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verfassertext (S. 466 – 469) - Quellen zum Arbeitsalltag von Frauen und zur Alltags- und Mentalitätsgeschichte Jugendlicher untersuchen und vergleichen (S. 470 – 472)

	<p>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien (z.B. im Internet) und beschaffen zielgerichtet Informationen auch zu komplexeren Problemstellungen (MK2), • wenden angeleitet die historische Untersuchungsform der Fallanalyse an (MK5), • wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6) 	<ul style="list-style-type: none"> - Training: Ein Referat halten (S. 473) - Internetrecherche zu deviantem Verhalten Jugendlicher in der DDR (S. 472) - Historische Fallanalyse (S. 464 – 465) - Zeitzeugenberichte untersuchen (S. 459, 470 – 472) - Historikerurteil analysieren (S. 459)
Unterrichtsreihe 4: Die Überwindung der deutschen Teilung – Ergebnis einer friedlichen Revolution? (Zeitbedarf: 16 Std.)		
<ul style="list-style-type: none"> - Das Ende des Kalten Krieges und die Auflösung der bipolaren Welt – revolutionäre Umbrüche dank Glasnost und Perestroika 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Voraussetzungen, Ursachen und Folgen der politischen Umbrüche in Osteuropa. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern mithilfe unterschiedlicher Deutungen den revolutionären Charakter der politischen Umbrüche in Osteuropa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientierung (S. 474) - Verfassertext (S. 476 – 478) - Begriffsklärung „Perestroika und Glasnost“ (S. 476) - Quellen der Popkultur interpretieren (S. 479) - Historikerurteile zur historisch-politischen Einordnung der Umbrüche in Osteuropa analysieren (S. 480 – 481)

<p>- Der Fall der Mauer 1989 – das Ende der DDR?</p>	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären die friedliche Revolution von 1989 im Kontext nationaler und internationaler Bedingungsfaktoren. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verfassertext (S. 482 – 484) - Karikaturen interpretieren und vergleichen (S. 485) - Eine historische Fallanalyse durchführen: der 9. Oktober 1989 – „der Tag der Entscheidung“ (S. 486 – 487)
<p>- Innere und äußere Aspekte der Wiederherstellung der staatlichen Einheit – ein „glücklicher Zufall“ der Geschichte?</p>	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären die Entwicklung vom Mauerfall bis zur deutschen Einheit im Kontext nationaler und internationaler Bedingungsfaktoren. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen am Beispiel des Vereinigungsprozesses Handlungsoptionen der nationalen und internationalen politischen Akteurinnen und Akteure, • erörtern die Bedeutung der Veränderungen von 1989/90 für ihre eigene Gegenwart. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verfassertext (S. 488 – 491) - Darstellungen interpretieren: Handlungsoptionen der Akteure beurteilen - das Beispiel der Währungsunion (S. 492 – 493) - Quellen interpretieren: die Wiedervereinigung aus der Sicht der Westmächte (S. 496) - Karikaturen zur Wiedervereinigung analysieren (S. 497) - Zeitzeugenmeinungen analysieren: Zwei Stimmen zur Wiedervereinigung (S. 494 – 495)
<p>- „Mit der Einheit ist es wie mit der Demokratie: Sie ist nie fertig“ (Horst Köhler) – das nationale Selbstverständnis des vereinten Deutschlands</p> <p>- Die Berliner Republik – wie gehen wir mit der gemeinsamen getrennten Geschichte um?</p>	<p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die langfristige Bedeutung von Zweistaatlichkeit und Vereinigungsprozess für das nationale Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland, 	<ul style="list-style-type: none"> - Verfassertext (S. 498 – 499) - Darstellungen zur Deutung der gemeinsamen Geschichte (S. 500-501) - Filme analysieren: „Das Leben der Anderen“ und „Good Bye, Lenin!“ (S. 502) - Training Probeklausur: Darstellung zum Um-

	<ul style="list-style-type: none"> • erörtern die Bedeutung der Veränderungen von 1989/90 für ihre eigene Gegenwart. 	gang mit der DDR-Geschichte analysieren (S. 504 – 505)
	<p>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen, insbesondere Karikaturen und Filme (MK7), • wenden angeleitet die Untersuchung eines historischen Falls an (MK5). 	<ul style="list-style-type: none"> - Karikaturen analysieren - Training: Filme zum Umgang mit der gemeinsamen Geschichte analysieren (S. 502 – 503) - Probeklausur: Darstellungen analysieren (S. 504 – 505) - Historische Fallanalyse (S. 486 – 487) - Besuch und kritische Reflexion einer zeithistorischen Ausstellung (Haus der Geschichte in Bonn)

Unterrichtsvorhaben V: Wie kann Frieden gelingen? Ordnung und Sicherung des Friedens in der Moderne (ca. 36 Std.) <i>- Inhaltsfeld: Friedensschlüsse und Ordnungen des Friedens in der Moderne (IF 7)</i>		
Unterrichtssequenzen	Konkretisierte Kompetenzen	Vorhabenbezogene Absprachen (Materialbasis in Horizonte SII)
Unterrichtsreihe 1: Europäische Friedensordnung nach den Napoleonischen Kriegen (Zeitbedarf: 12 Std.)		
<ul style="list-style-type: none"> - Was ist ein (gelungener) Frieden? – Klärung und Diskussion eines Begriffs und von Friedenskonzepten 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären den Begriff Frieden und entwickeln Kriterien, um einen Friedensschluss als gelungen zu bezeichnen (zu SK2). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ewiger Frieden – eine Utopie? (S. 514 – 516) - Lexikonartikel zum Frieden und Darstellung zum gelungenen Frieden (S. 517 – 518)
<ul style="list-style-type: none"> - Ewiger Frieden durch Napoleons Hegemonie? Die Napoleonischen Kriege und ihre Folgen – Beurteilung der imperialen Herrschaftsidee Napoleons 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die europäische Dimension der Napoleonischen Kriege. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientierung: Europäische Friedensordnungen nach den Napoleonischen Kriegen (S. 536 – 537) - Die Napoleonischen Kriege (S. 538 – 540)

	<p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die imperiale Herrschaftsidee Napoleons und ihre Folgen für Europa (zu UK2). 	<ul style="list-style-type: none"> - Napoleons Herrschaft über Europa (S. 542)
<ul style="list-style-type: none"> - „Der Kongress macht keine Fortschritte, er tanzt.“ – Erarbeitung der Beschlüsse und Friedensordnung des Wiener Kongresses und ihrer Folgen 	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern Grundsätze, Zielsetzungen und Beschlüsse der Verhandlungspartner von 1815 sowie deren jeweilige Folgeerscheinungen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Beschlüsse des Wiener Kongresses (S. 544 – 547) - Stellungnahmen zum 200-jährigen Jahrestag des Wiener Kongresses 2014 (S. 548)
	<p>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • treffen selbstständig zentrale methodische Entscheidungen für eine historische Untersuchung (MK1), • identifizieren Verstehensprobleme auch bei komplexeren Materialien und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4), • wenden angeleitet unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwarts-genetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5), • wenden, an wissenschaftlichen Standards 	<ul style="list-style-type: none"> - Training: Grundformen historischer Untersuchung (S. 37) - Darstellungen zum Begriff „Frieden“ (S. 517 f.) - Darstellung: Beurteilungen der Herrschaft und Person Napoleon (S. 542 – 543) - Darstellungen: Aktuelle Bewertungen des Wiener Kongresses (S. 548) - Karte: Analyse von drei Geschichtskarten (S. 541) - Quelle: Interpretation einer politischen Karikatur (S. 543)

	<p>orientiert, grundlegende Schritte der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten und Karikaturen (MK7). 	
<p>Unterrichtsreihe 2: Internationale Friedensordnung nach dem Ersten Weltkrieg (Zeitbedarf: 12 Std.)</p>		
<p>- Wie schließt man Frieden nach dem Großen Krieg? Der Versailler Vertrag – Erschließung einer Friedensordnung</p>	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern Grundsätze, Zielsetzungen und Beschlüsse der Verhandlungspartner von 1919 sowie deren jeweilige Folgeerscheinungen (Außenpolitik der Weimarer Republik). 	<p>– Orientierung: Internationale Friedensordnung nach dem Ersten Weltkrieg (S. 550 – 551)</p> <p>– Der Versailler Vertrag (S. 552 – 555)</p>
<p>- „Die Deutschen sind schuld“ – Beurteilung deutscher Reaktionen auf den Versailler Vertrag und den Kriegsschuldartikel</p>	<p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die Bedeutung des Kriegsschuldartikels im Versailler Vertrag für die Friedenssicherung in Europa. 	<p>– Deutsche Reaktionen auf den Versailler Vertrag (Textquelle, historische Karte, Karikatur) (S. 556 – 558)</p>
<p>- Der Wiener Kongress ein gelungener, der Versailler Vertrag ein misslungener Frieden? – Ein Vergleich der Friedensschlüsse</p>	<p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen vergleichend die Stabilität der Friedensordnungen von 1815 und 1919. 	<p>– Historikerurteil zum Versailler Vertrag (S. 559)</p>
<p>- Friedenssicherung durch einen Völkerbund? Entstehung, Konzept und Scheitern eines völkerrechtlichen Bündnisses –</p>	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Folgeerscheinungen der Grundsätze, Zielsetzungen und Beschlüsse 	<p>– Entstehung und Scheitern des Völkerbunds (S. 560 – 561)</p>

<p>Erörterung der Perspektiven und Möglichkeiten des Völkerbundes für die Friedenssicherung</p>	<p>der Verhandlungspartner von 1919 (Völkerbund).</p> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die Bedeutung des Völkerbundes für eine internationale Friedenssicherung. 	<ul style="list-style-type: none"> - Auszüge aus der Satzung des Völkerbundes (S. 562) - Historikerurteil zum Völkerbund (S. 562 - 563)
	<p>Allgemeine Kompetenzerwartungen - Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifizieren Verstehensprobleme auch bei komplexeren Materialien und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4), • wenden angeleitet unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwartsgenetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5), • wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6), • interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und 	<ul style="list-style-type: none"> - Auseinandersetzung mit der diachronen Untersuchungsform (S. 559, Aufgabe 1d) - Quellen: „Reaktionen auf den Versailler Vertrag“ (Textquelle, historische Karte, Karikatur) (S. 556 - 558) - Darstellung: „Eine Beurteilung des Versailler Vertrags“ (S. 559) - Quelle: „Völkerbundsatzung“ (S. 562) - Darstellung: „Bilanz des Völkerbundes“ (S. 562 - 563)

	Darstellungen wie historische Karten und Karikaturen (MK7),	
Unterrichtsreihe 3: Konflikte und Friede nach dem Zweiten Weltkrieg (Zeitbedarf: 12 Std.)		
- Kommt nach dem Zweiten der Dritte Weltkrieg? – Skizzierung und Beurteilung des Kalten Krieges	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Entwicklung der internationalen Beziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg sowie die Konfliktlage, die den Kalten Krieg charakterisiert. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen ansatzweise die Chancen einer internationalen Friedenspolitik vor dem Hintergrund der Beendigung des Kalten Krieges. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientierung: Konflikte und Frieden nach dem Zweiten Weltkrieg (S. 564 – 565) - Darstellungstext und Quellen zum Kalten Krieg (S. 556 – 572) - Stellungnahme zum Ende des Kalten Krieges (S. 573)
- Sichert ein geeintes Europa den Frieden? – Die Entstehung und Beurteilung der Europäischen Gemeinschaft	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den Prozess der europäischen Einigung bis zur Gründung der Europäischen Union. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die Bedeutung des europäischen Einigungsprozesses für den Frieden in Europa 	<ul style="list-style-type: none"> - Die europäische Integration bis zur Gründung EU (S. 574 – 577) - Die Anfänge der Europäischen Integration (Churchills Europa Idee und Schuman Plan) (S. 578 – 579) - Der Vertrag von Maastricht (S. 580 – 581)

	und für Europas internationale Beziehungen.	
- Weltfrieden durch die Vereinten Nationen? – Skizzierung der Geschichte der Vereinten Nationen und Beurteilung der Chancen einer gegenwärtigen internationalen Friedenspolitik	<p>Konkretisierte Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Entwicklung der internationalen Beziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg. <p>Konkretisierte Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die Bedeutung des Völkerbundes und der UNO für eine internationale Friedenssicherung, • beurteilen ansatzweise die Chancen einer internationalen Friedenspolitik vor dem Hintergrund der Beendigung des Kalten Krieg. 	<ul style="list-style-type: none"> – Friedenssicherung durch die Vereinten Nationen (S. 582 – 583) – Die Charta der Vereinten Nationen (S. 584) – Die Zukunft der Vereinten Nationen (S. 585)
	<p>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6), • interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und 	<ul style="list-style-type: none"> – Quellen: Der Kalte Krieg – Grundlegende Quellen aus West und Ost (S. 571); Die Anfänge der Europäischen Integration – Politische Reden interpretieren (S. 578 – 579); Die Europäische Union – Stellungnahme zum Vertrag von Maastricht untersuchen (S. 580 – 581); Die Charta der Vereinten Nationen (S. 584) – Karten: „Die Welt im Ost-West-Konflikt nach 1949“ (S. 569); „Die Erweiterung der Europäischen Union“ (S. 577) – Karikaturen: Karikaturenlängsschnitt zum

	Darstellungen wie Karten, Grafiken, Statistiken, Schaubilder, Diagramme, Bilder, Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u. a. Denkmäler) (MK7).	Kalten Krieg (S. 572) – Schaubilder: Europäischer Binnenmarkt (S. 580); Organisation der Vereinten Nationen (S. 584); Szenarien zur Zukunft der Vereinten Nationen (S. 585) – Darstellung: „Kalter Krieg adé“ (S. 573)
	Allgemeine Kompetenzerwartungen – Handlungskompetenz Die Schülerinnen und Schüler ... • entwickeln Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung historischer Erfahrungen und der jeweils herrschenden historischen Rahmenbedingungen (HK2), • beziehen Position in Debatten um gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3).	– Diskussion der Szenarien der Friedenssicherung (S. 585, Aufgabe 1)

Entscheidungen zum Unterricht in der Jahrgangsstufe Q1 – Leistungskurs:

Unterrichtsvorhaben

Unterrichtssequenzen	Konkretisierte Kompetenzen (Die Schülerinnen und Schüler ...)	Vorhabenbezogenen Absprachen (Materialbasis in Horizonte SII)
Beharrung und Wandel – Modernisierung im 19. Jahrhundert (ca. 36 Stunden) <ul style="list-style-type: none"> - IF 4 (Die moderne Industriegesellschaft zwischen Fortschritt und Krise) - IF 6 (Nationalismus, Nationalstaat und deutsche Identität im 19. und 20. Jahrhundert) - IF 7 (Friedensschlüsse und Ordnungen des Friedens in der Moderne) 		
3. Beharrung und Wandel – Modernisierung im 19. Jahrhundert.	<p><i>Konkretisierte Sachkompetenz:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die europäische Dimension der Napoleonischen (Kriege sowie die globale Dimension des Ersten und Zweiten Weltkrieges,) • erläutern Grundsätze, Zielsetzungen und Beschlüsse der Verhandlungspartner von 1815, (1919 und 1945) sowie deren (jeweilige) Folgeerscheinungen. <p><i>Konkretisierte Urteilskompetenz:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen (vergleichend) die Stabilität der Friedensordnung(en) von 1815 (und 1919). <p><i>Methodenkompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus 	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellen von Referaten (z. B. zu verschiedenen Interessengruppen des Wiener Kongresses) • Orientierung: Die deutsche Nationalbewegung in Vormärz und Revolution (S. 10–11) • Darstellungstext und Debattenbeiträge zum Thema „Nation“ (S. 12– 15) • Orientierung: Die deutsche Nationalbewegung in Vormärz und Revolution (S. 10–11) • Die frühe Nationalbewegung bis 1830 (S. 16–25) • Vom Eliten- zum Massennationalismus: 1830–1848 (S. 30–36) • Nationale Probleme und Ziele in der Revolution von 1848/49 (S. 38 –47) • Wissenschaftliche Darstellungen (S. 46 f.) • Quellen zur Polendebatte, S. 44 – 45, Aufgabe 2 und 3 Seite 45

	<p>ihnen miteinander und stellen Bezüge zwischen ihnen her (MK3),</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6), • interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, (Statistiken,) Schaubilder, (Diagramme, Bilder, Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u.a. Denkmäler)) (MK7). <p><i>Handlungskompetenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • präsentieren eigene historische Narrationen und vertreten begründet Positionen zu einzelnen historischen Streitfragen (HK6). 	<ul style="list-style-type: none"> • Training: Grundformen historischer Untersuchung (S. 37) • Darstellungen zum Begriff „Nation“ (S. 14 f.) • Quellen zum Fallbeispiel Rheinkrise (S. 36f.) • Training: Interpretation von schriftlichen Quellen (S. 26–29) • Training: Interpretation einer politischen Karikatur (S. 48–51) • Eigene Vorstellungen von Nation: S. 15, Aufgabe 1 • Quellen zur Polendebatte: S. 44 – 45, Aufgabe 2, Seite 45
<p>Fortschritt und Gefährdung des Fortschritts – sozioökonomische und politische Entwicklungen zwischen 1880 und 1930 (ca. 34 Stunden)</p> <ul style="list-style-type: none"> - IF 4 (Die moderne Industriegesellschaft zwischen Fortschritt und Krise), - IF 5 (Die Zeit des Nationalsozialismus – Voraussetzungen, Herrschaftsstrukturen, Nachwirkungen und Deutungen), - IF 7 (Friedensschlüsse und Ordnungen des Friedens in der Moderne) 		

<p>4. Fortschritt und Gefährdung des Fortschritts – sozioökonomische und politische Entwicklungen zwischen 1880 und 1930.</p>	<p><i>Konkretisierte Sachkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Modernisierungsprozesse in den Bereichen Bevölkerung, Technik, Arbeit, soziale Sicherheit, Kommunikation, Verkehr und Umwelt sowie Prozesse der Urbanisierung in ihrem Zusammenhang, • beschreiben an ausgewählten Beispielen die Veränderung der Lebenswelt für unterschiedliche soziale Schichten und Gruppen. <p><i>Konkretisierte Urteilskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern die Angemessenheit des Fortschrittsbegriffs für die Beschreibung der Modernisierungsprozesse in der Zweiten Industriellen Revolution. <p><i>Methodenkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen auch weniger offenkundige Bezüge zwischen ihnen her (MK3), 	<ul style="list-style-type: none"> • Verfassertexte (S. 92– 95; S. 130– 132; S. 135–138; S. 154–146; S. 148–151) • Quellen und Darstellungen zum Industrialisierungsprozess in Deutschland (M2– M8, S. 92–101) • Quellen und Darstellungen zur Bevölkerungsentwicklung, Ernährung und Gesundheit (M1– M3, S. 130–131; M5 – M7, S. 133; M8– M9, S. 134), Urbanisierung (M1 – M13, S. 135–144), • zur Verkehrs- und Kommunikationsentwicklung (M1– M13, S. 148–155) • Verfassertext (S. 102– 105) Quellen zur Wahrnehmung der Zweiten Industriellen Revolution durch die Zeitgenossen (M5– M6, S. 106; M12, S. 117–118) • Quellen zu den ökologischen Folgen (M7 – M8; S. 107) • Verfassertext (S. 109– 114) Grafik und wissenschaftliche Darstellungen zur sozialen Schichtung und zum Begriff der „Klassengesellschaft“ (M8– M11, S. 115 –116) • Verfassertext (S. 124– 126) Quellen zu den Lösungsversuchen der Sozialen Frage (M1– M9, S. 124– 129)
---	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • identifizieren Verstehensprobleme auch bei komplexeren Materialien und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4), • wenden angeleitet unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwartsgenetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5) • wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6), • interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Statistiken, Schaubilder, Diagramme, Bilder, Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u.a. Denkmäler) (MK7), • stellen komplexere fachspezifische Sachverhalte unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe/Kategorien adressatenbezogen sowie problemorientiert dar und präsentieren diese auch unter 	<ul style="list-style-type: none"> • Verfassertext (S. 156) Quellen und Darstellungen zum Begriff des Fortschritts und seiner Problematisierung (M1- M6, S.156-159) • z.B. Quellen und Darstellungen zur „Sozialen Frage“, S. 124-129 z.B. Faktorenmodell zur regionalen Industrialisierung (M6, S. 96) oder Grafiken und Statistiken zur Bevölkerungsentwicklung (M2 - M3, S. 131) und Urbanisierung (M6- M7, S. 139) synchrone Untersuchung der Entwicklungsphänomene im Zeitalter der Zweiten Industrialisierung • z.B. Quellen und Darstellungen zur „Sozialen Frage“, S. 124-129 • z.B. Faktorenmodell zur regionalen Industrialisierung (M6, S. 96) oder Grafiken und Statistiken zur Bevölkerungsentwicklung (M2 - M3, S. 131) und Urbanisierung (M6- M7, S. 139) • synchrone Untersuchung der Entwicklungsphänomene • z.B. Quellen zur Fortschrittsproblematik (M3- M6, S. 156-159) Probeklausur zur Quelleninterpretation („An der Schwelle des 20. Jahrhunderts“,
--	--	---

	<p>Nutzung elektronischer Datenverarbeitungssysteme anschaulich (MK9).</p> <p><i>Handlungskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • entwickeln Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung historischer Erfahrungen und der jeweils herrschenden historischen Rahmenbedingungen (HK2), • präsentieren eigene historische Narrationen und vertreten begründet Positionen zu einzelnen historischen Streitfragen (HK6). 	<p>Frankfurter Zeitung vom 31.12.1899, S. 232)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Training: Interpretation einer historischen Bildquelle (Adolph Menzel: „Das Eisenwalzwerk“ (1875); M13, S. 119–123) • Vergleich historischer Bildquellen (Jakob Scheiner: Vogelschauansichten von Köln von 1886 und 1896, M8 – M9, S. 140–141) • Analyse von grafischen Darstellungen, z.B. M6, S. 96; M2, S. 131 • Training: Umgang mit Statistiken und Diagrammen (S. 98–101) • Umsetzung statistischer Daten in grafische Darstellungsformen (z.B. M8, S. 100) • Auseinandersetzung mit dem Fortschrittsnarrativ, Aufgabe 1.c), S. 159
<p>2.1. Imperialismus – Expansion im Industriezeitalter</p>	<p><i>Konkretisierte Sachkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern Merkmale, Motive, Ziele, Funktionen und Formen des Imperialismus. <p><i>Konkretisierte Urteilskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verfassertext (S. 162– 165) • Quellen zu den Motiven des Imperialismus am Beispiel Großbritanniens (M6–M9, S. 166–167) • Bild- und Textquellen zur zeitgenössischen Kritik am Imperialismus (M10– M11, S. 168–169)

	<ul style="list-style-type: none"> • bewerten den Imperialismus unter Berücksichtigung zeitgenössischer Perspektiven. <p><i>Allgemeine Kompetenzerwartungen - Methodenkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen auch zu komplexeren Problemstellungen (MK2), • erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen auch weniger offenkundige Bezüge zwischen ihnen her (MK3), • wenden angeleitet unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwartsgenetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5), • wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Verfassertext (S. 170– 172), Geschichtskarte „Deutsche Kolonien vor 1914“ (M1, S. 171) • Text- und Bildquellen zur deutschen Kolonialpolitik (M5 –M13, S. 173 – 177) • Darstellungen und Quellen zur deutschen Kolonialpolitik am Beispiel der Vernichtung der Herero und Nama: Info-Text und Karte „Deutsch-Südwest“ (M3) sowie Text- und Bildquellen (M4, M14 – M16, S. 172 und S. 178–179) • Verfassertext (S. 180) • Quellen und darstellende Texte: Deutungen, Erklärungsmodelle und Versuche einer Bilanz des Imperialismus (M1– M8, S. 180– 185) • Aufgabe 2.e) (S. 185) • Quellen und Darstellungen zu Erklärungsmodellen und zur Bilanz des Imperialismus (M1– M8, S. 180–185) • Fallanalyse zum deutschen „Vernichtungskrieg“ gegen die Herero und Nama in DeutschSüdwest (M14 – M16, S. 178–179) • Vergleichende Quelleninterpretation zu den Motiven des Imperialismus (M6–
--	---	---

	<p>mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Statistiken, Schaubilder, Diagramme, Bilder, Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u.a. Denkmäler) (MK7), • stellen komplexere Zusammenhänge aufgabenbezogen geordnet, strukturiert und optisch prägnant in Kartenskizzen, Diagrammen und Strukturbildern dar (MK8). <p><i>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Handlungskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beziehen Position in Debatten über gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3). 	<p>M8, S. 166–167); zur historischen Debatte um eine deutsche Kolonialpolitik (M5 – M10, S. 173–177)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretation von Karikaturen (z.B.: M9, M10, S. 167 u. 168; M8, S. 174; M15, S. 178) Analyse von Geschichtskarten (M1, S. 171) • Aufgabe 1.c) (S. 169) • M16 (S. 179) • Aufgabe 1.d) (S. 179)
<p>2.2. Erster Weltkrieg – Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts</p>	<p><i>Konkretisierte Sachkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern Ursachen und Anlass für den Ausbruch des Ersten Weltkrieges, die besonderen Merkmale der Kriegsführung und die Auswirkungen des Krieges auf das Alltagsleben, 	<ul style="list-style-type: none"> • Verfassertext (S. 188– 191) Geschichtskarten (M3, S. 188; M5, 189; M9, S, 192) • Interpretation historischer Quellen (z.B. M3 u. M4, S. 202 • Analyse historischer Darstellungen zur Frage der Verantwortung für den Kriegsausbruch (M9– M10, S. 207–208)

	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern die globale Dimension des Ersten Weltkrieges. <p><i>Konkretisierte Urteilskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern die Relevanz der Unterscheidung zwischen „herkömmlicher“ und „moderner“ Kriegsführung. <p><i>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen auch zu komplexeren Problemstellungen (MK2), • wenden angeleitet unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwartsgenetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5), • wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Verfassertext (S. 194 – 196); Interpretation von Text- und Bildquellen (M2– M5, S. 195– 198) sowie Analyse von Darstellungen (M8, S. 199) • Verfassertext und M1 – M2 (S. 210) Aufgabe 1. und 2., S. 211 • z.B. Recherchen zur Erinnerungskultur an den Ersten Weltkrieg , insbesondere das Ehrenmal „Menin Gate“ in Ypern (S. 210; Aufgabe 1., S. 211) • Ideologiekritische Untersuchung von Kriegspropaganda (z.B. M10– M12, S. 193) • Training: Probeklausur zur Interpretation einer historischen Quelle: Erklärung Hugo Haases (SPD) vom 4. August 1914 (S. 233); Training: Vergleichende Analyse historischer Darstellungen zur Kriegsschuldfrage (M9–M10, S. 206–209) • z.B. vergleichende Analyse von Geschichtskarten (M3– M4, S. 188 –189); Interpretation von Kriegerdenkmälern als historische Quellen (S. 211) • z.B. Frage der Erinnerungskultur in Bezug auf das Gedenken an den Ersten Weltkrieg und seine Opfer
--	--	--

	<p>mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Statistiken, Schaubilder, Diagramme, Bilder, Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u.a. Denkmäler) (MK7). <p><i>Allgemeine Kompetenzerwartungen - Handlungskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • entscheiden sich für oder gegen die Teilnahme an Formen der öffentlichen Erinnerungskultur und begründen ihre Entscheidung differenziert (HK4), • nehmen, ggf. in kritischer Distanz, an ausgewählten Formen der öffentlichen Geschichts- und Erinnerungskultur mit eigenen Beiträgen teil (HK5). 	<p>(S. 210–211; Aufgabe 1. und 2., S. 211)</p>
<p>2.3. Der Große Crash – Weltwirtschaftskrise im Jahr 1929</p>	<p><i>Konkretisierte Sachkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Ursachen und Wirkungszusammenhänge der Weltwirtschaftskrise. <p><i>Konkretisierte Urteilskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verfassertexte (S. 214–215; S. 218–219) Quellen und Darstellungen, darunter Info-Grafik und Statistiken (M1–M6, S. 212–217; M1–M7, S. 218–221) • Verfassertext (S. 222–223) Quellen und Darstellungen zur Politik Brüning und seinen

	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die Bedeutung von internationalen Verflechtungen in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg für die Entwicklung von Krisen und Krisenbewältigungsstrategien <p><i>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifizieren Verstehensprobleme auch bei komplexeren Materialien und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4), • wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6), • interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Statistiken, Schaubilder, Diagramme, Bilder, Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u.a. Denkmäler) (MK7). <p><i>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Handlungskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p>	<p>Handlungsspielräumen (M1, M2 – M3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Untersuchung von Wirtschaftsdaten zum Verlauf der Weltwirtschaftskrise (M4, M5, S. 216) Wirtschaftshistorische Darstellungen zu den Handlungsspielräumen der Regierung Brüning (M3a– c, S. 225–226) • Interpretation zeitgenössischer Quellen zur Politik der Regierung Brüning (M2a –c, S. 224–225) • Analyse von Info-Grafik und Statistiken zur Weltwirtschaftskrise (M2, S. 214; M4 – M5, S. 216) • Aufgabe 2.f), S. 226
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • präsentieren eigene historische Narrationen und vertreten begründet Positionen zu einzelnen historischen Streitfragen (HK6). 	
<p>Der Zivilisationsbruch – Deutschland und Europa unterm Hakenkreuz (ca. 20 Std.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - IF 5 (Die Zeit des Nationalsozialismus – Voraussetzungen, Herrschaftsstrukturen, Nachwirkungen und Deutungen), - IF 6 (Nationalismus, Nationalstaat und deutsche Identität im 19. und 20. Jahrhundert) 		
<p>3. Der Zivilisationsbruch – Deutschland und Europa unterm Hakenkreuz</p>	<p><i>Konkretisierte Sachkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären wesentliche Phasen und Ergebnisse der Revolution von 1918/19 (zu SK3). • erläutern wesentliche Elemente der Verfassung der Weimarer Republik (zu SK2), • erläutern die Haltung von Parteien, politischen Akteuren und Zeitgenossen zur Weimarer Republik (zu SK4). • erläutern den Zusammenhang von Weltwirtschaftskrise und Scheitern der Weimarer Republik (zu SK4), • ordnen rechten (Adolf Hitler und die NSDAP) und linken (KPD) politischen Radikalismus in den historischen Kontext der politischen Entwicklung der Republik ein (zu SK1), • erklären lang- und kurzfristig wirksame Gründe für das Scheitern der Weimarer Republik sowie deren 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung: Voraussetzung der NS-Diktatur: Das Scheitern der Weimarer Republik (S. 240 f.) • Eine Republik mit Geburtsfehlern (S. 242–244) • Quellen: Positionen und Urteile zu Revolution und Republik (S. 249 f.) • „Demokratischste Demokratie der Welt?“ Die Verfassung (S. 244–246; S. 251) • Eine Demokratie ohne Demokraten? – Haltung von Parteien, politischer Akteure und Zeitgenossen zur Republik (S. 246 – 248; S. 252) • Die Republik am Abgrund: Verlauf und Folgen der Weltwirtschaftskrise (S. 253) • Die Republik am Abgrund: Radikalismus von rechts und von links (S. 253–255) • Quellen: Karikatur und Statistiken zur „Republik am Abgrund“ (S. 259 f.)

	<p>Zusammenhang mit dem Aufstieg der NSDAP.</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die politische Regierungspraxis durch Notverordnungen (zu SK2). • erklären lang- und kurzfristig wirksame Gründe für das Scheitern der Weimarer Republik sowie deren Zusammenhang mit dem Aufstieg der NSDAP. <p><i>Konkretisierte Urteilskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die Verfassung der Weimarer Republik unter Bezug auf demokratische Grundelemente und die Position des Reichspräsidenten (zu UK3). • beurteilen den Einfluss von Weltwirtschaftskrise und politischem Radikalismus auf das Scheitern der Weimarer Republik (zu UK2). • bewerten den Einfluss des Regierens durch Notverordnungen (zu UK7) • erörtern, ob es sich mit dem 30. Januar 1933 um einen „Betriebsunfall“ gehandelt hat (zu UK5). 	<ul style="list-style-type: none"> • Anfang vom Ende: Das Scheitern der großen Koalition 1930 (S. 255f.) • Die Kanzlerschaft Brüning und die Praxis der Notverordnungen (S. 257 f.) • Der Weg in die Diktatur (S. 261f.; S. 264f.) • Der 30. Januar 1933: Ein Betriebsunfall? (S. 262f., S. 266f.) • Der 30. Januar 1933: Ein Betriebsunfall? • Quelle und Darstellungen (Historikerurteile) im Vergleich (S. 266f.) • Schaubild zur Verfassung der Weimarer Republik (S. 245) • Die Revolution von 1918/19: Zeitgenössische Quellen interpretieren (S. 249) • Schaubild zur Verfassung der Weimarer Republik (S. 245) • Die Republik am Abgrund: Eine Karikatur analysieren (S. 259) • Statistiken zum Radikalismus von rechts (S. 260)
--	--	---

	<p><i>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen auch weniger offenkundige Bezüge zwischen ihnen her (MK3), • identifizieren Verstehensprobleme auch bei komplexeren Materialien (hier: Schaubildern) und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4), • wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK 6) • interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Statistiken, Schaubilder und Karikaturen (MK7). 	
<p>3.1. Die Herrschaft des Nationalsozialismus in Deutschland und Europa</p>	<p><i>Konkretisierte Sachkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die wichtigsten Schritte im Prozess von „Machtergreifung“ und „Gleichschaltung“ auf dem Weg zur 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung: Errichtung und Ausbau der Diktatur (S. 268) • Die Etablierung der Diktatur (S. 270–273) • Quelle: Gesetze analysieren

	<p>Etablierung einer totalitären Diktatur.</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern wesentliche Elemente der NS-Ideologie und deren Ursprünge, • erläutern den ideologischen Charakter des nationalsozialistischen Sprachgebrauchs. • erläutern die wichtigsten Schritte im Prozess von „Machtergreifung“ und „Gleichschaltung“ auf dem Weg zur Etablierung einer totalitären Diktatur, • erläutern die Funktion der NS-Ideologie im Herrschaftssystem. • erklären an Hand der NS-Außenpolitik den Unterschied zwischen realer Politik und öffentlicher Darstellung (zu SK3). • erläutern die Phasen der Judenverfolgung von 1933 bis 1938 (zu SK2). • erläutern den Zusammenhang von Vernichtungskrieg und Völkermord an der jüdischen Bevölkerung. • erläutern Motive und Formen der Unterstützung und der Anpassung der Bevölkerung im Nationalsozialismus an ausgewählten Beispielen. • erläutern Motive und Formen des Widerstandes der Bevölkerung im 	<ul style="list-style-type: none"> • „Reichstagsbrandverordnung“ und „Ermächtigungsgesetz“ (S. 274) • Historikerurteil zur Frage nach der Legalität der Machtergreifung (S. 274f.) • „Ermächtigungsgesetz“ und Gewaltenteilung (S. 275, Aufgabe 2b) • Debatte: Über Straßenumbenennung diskutieren (S. 276 f.) • Ideologische Voraussetzungen des Nationalsozialismus (S. 278 –280, S. 282 f.) • Zentrale Elemente der NS-Ideologie (S. 280f., S. 284 f.) • NS-Sprachgebrauch – Eine ideologiekritische Untersuchung (S. 281, S. 286 f.) • Herrschaftsstruktur und Gesellschaft im NS-Staat (S. 288–290) • Führermythos und „Führerprinzip“: NS-Propaganda analysieren (S. 291) • Die „Volksgemeinschaft“ • einen Begriff definieren (S. 292) – Gewalt und Terror • Ein Beispiel aus Köln (S. 293) • Charismatische Herrschaft oder Überwachungs-diktatur? • Eine Kontroverse (S. 294f.)
--	--	--

	<p>Nationalsozialismus an ausgewählten Beispielen.</p> <p><i>Konkretisierte Urteilskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die These zur „Legalität der NS-Machtergreifung“ (zu UK4), • beurteilen an Beispielen die NS-Herrschaft vor dem Hintergrund der Ideen der Aufklärung. • beurteilen vor dem Hintergrund der Kategorien Schuld und Verantwortung an ausgewählten Beispielen Handlungsspielräume der zeitgenössischen Bevölkerung im Umgang mit der NS-Diktatur. • beurteilen vor dem Hintergrund der Kategorien Schuld und Verantwortung an ausgewählten Beispielen Handlungsspielräume der zeitgenössischen Bevölkerung im Umgang mit der NS-Diktatur • beurteilen vor dem Hintergrund der Kategorien Schuld und Verantwortung an ausgewählten Beispielen Handlungsspielräume der zeitgenössischen Bevölkerung im Umgang mit der NS-Diktatur. • beurteilen an ausgewählten Beispielen unterschiedliche Formen des Widerstands gegen das NS-Regime. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung: Außen- und Wirtschaftspolitik auf dem Weg in den Zweiten Weltkrieg (S. 296) • Die NS-Außenpolitik (S. 298 –301) – Quellen: NS-Außenpolitik – Schein und Wirklichkeit (S. 302 f.) • Appeasementpolitik – Lernen aus der Vergangenheit? (S. 304f.) • Orientierung: Ausgrenzung, Verfolgung und Vernichtung (S. 318f.) • Von Bürgern zu Ausgegrenzten: Judenverfolgung in Deutschland 1933 –1939 (S. 320f., S. 322f.) • Die Novemberpogrome von 1938 im Spiegel zeitgenössischer Quellen (S. 324f.) • Novemberpogrome: Handlungsspielräume der deutschen Bevölkerung (S. 325, Aufgabe 3e) • Von der Verfolgung zum Massenmord: „Euthanasie“ und Holocaust (S. 326 f.) • Quellen zur Deportation deutscher Juden (S. 328) • Vernichtungskrieg und Völkermord (S. 329) • Quellen und Darstellungen zu Auschwitz im Vergleich (S. 330f.) • Orientierung: Leben im Nationalsozialismus zwischen
--	--	---

	<p><i>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen auch zu komplexeren Problemstellungen (MK2), • erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen auch weniger offenkundige Bezüge zwischen ihnen her (MK3), • wenden angeleitet unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwartsgenetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5), • interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Bilder (MK7). <p><i>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Handlungskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p>	<p>Unterstützung und Widerstand (S. 332f.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anpassung und Unterstützung (S. 334 f.) • „Hitlers Volksstaat“? – Eine wissenschaftliche Kontroverse (S. 336f.) • Der Völkermord und die Täter – Erklärungsversuche (S. 338) • Widerstand im Nationalsozialismus (S. 339 f.) • Debatte um „Kriegsverräter“ (S. 341) – Militärischer Widerstand und Traditionsbildung • Beispiel des 20. Juli 1944 (S. 342f.) – Internetrecherche: Verhalten unangepasster Jugendlicher 1933 – 1945 (S. 344f.) • Das Internet im Geschichtsunterricht nutzen (S. 345) • Quellen und Darstellungen zu Auschwitz im Vergleich (S. 330f.) • Untersuchung eines historischen Falls: Über Straßenumbenennungen diskutieren (S. 276f.) • Gegenwartsgenetische und perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung (S. 277, Aufgabe 1d), S. 287, Aufgabe 1) • Bilder: Umgang mit einer antisemitischen Postkarte (S. 283)
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • beziehen Position in Debatten um gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3), • entwickeln Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung historischer Erfahrungen und der jeweils herrschenden historischen Rahmenbedingungen (HK3). 	<ul style="list-style-type: none"> • Debatte: Über Straßenumbenennungen diskutieren (S. 276 f.) • Appeasementpolitik – Lernen aus der Vergangenheit? (S. 305, Aufgabe 1d)
<p>3.2. Vergangenheitspolitik und „Vergangenheitsbewältigung“</p>	<p><i>Konkretisierte Sachkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären den Umgang der Besatzungsmächte und der deutschen Behörden mit dem Nationalsozialismus am Beispiel der unterschiedlichen Praxis in den Besatzungszonen. • erklären den Umgang der deutschen Behörden mit dem Nationalsozialismus am Beispiel der unterschiedlichen Praxis in den beiden deutschen Teilstaaten. • erläutern Entwicklungen und Tendenzen im Umgang mit der NS-Vergangenheit seit 1990, in Gegenwart und Zukunft (zu SK4). <p><i>Konkretisierte Urteilskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen exemplarisch die Vergangenheitspolitik der beiden deutschen Staaten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung: Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus (S. 346) • Die Besatzungsmächte und der Nationalsozialismus (S. 348 –351) • Quellen und Darstellungen: Entnazifizierung im Westen und Osten (S. 352–355) • Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in beiden deutschen Staaten 1949–1989 (S. 356–359) • Darstellung: Zur juristischen Aufarbeitung in beiden deutschen Staaten (S. 360) • Umgang mit der NS-Vergangenheit in der DDR am Beispiel der Gedenkstätte Buchenwald (S. 361) • Quellen: Vergleich des Gedenkens an den 8. Mai 1945 in beiden deutschen Staaten (S. 362f.) • Entwicklungen und Tendenzen im Umgang mit der NS-Vergangenheit

	<ul style="list-style-type: none"> • erörtern Stichhaltigkeit und Aussagekraft von unterschiedlichen Erklärungsansätzen zum Nationalsozialismus. <p><i>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen auch zu komplexeren Problemstellungen (MK2), • wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6), • interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karikaturen (MK7). <p><i>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Handlungskompetenz:</i> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beziehen Position in Debatten um gegenwärtige Verantwortung für 	<p>(Schwerpunkt: Holocaust) seit der Wiedervereinigung (S. 364–366)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erinnerungskultur: Stolpersteine – Angemessene Erinnerung an die Opfer des NS? (S. 368) • Zum Umgang mit dem NS im Internet: Kontrafaktische Geschichte und Zukunft der Erinnerung (S. 369) • Quellen: Erklärungsansätze zum Nationalsozialismus – Deutungen vornehmen (S. 367) • Zum Umgang mit dem NS im Internet (S. 369) • Darstellungen und Quellen analysieren: Entnazifizierung im Westen und Osten (S. 354f.) • Karikatur zur Entnazifizierung (S. 353) • Diskussion: Stolpersteine (S. 368f.) • Zum Umgang mit dem NS im Internet (S. 369)
--	---	--

	<p>historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3),</p> <ul style="list-style-type: none"> • nehmen, ggf. in kritischer Distanz, an ausgewählten Formen der öffentlichen Geschichts- und Erinnerungskultur mit eigenen Beiträgen teil (HK5). 	
--	---	--

Entscheidungen zum Unterricht in der Jahrgangsstufe Q1 – Leistungskurs:

Unterrichtssequenzen	Zu entwickelnde Kompetenzen
<p>1. Das Ende der Nation? Flucht, Vertreibung und Besatzung 1945-1949</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <p><u>Sachkompetenz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ beschreiben Hintergründe und Formen der Vertreibung nach dem Zweiten Weltkrieg und erläutern den Prozess der Integration von Flüchtlingen und Vertriebenen in die deutsche(n) Nachkriegsgesellschaft(en) (konkretisierte SK), ✓ erläutern die Entstehung zweier deutscher Staaten im Kontext des Ost-West-Konflikts (konkretisierte SK), <p><u>Methodenkompetenz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen auch zu komplexeren Problemstellungen (MK 2),

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ stellen auch komplexe Zusammenhänge strukturiert und optisch prägnant in Kartenskizzen, Diagrammen und Strukturbildern dar (MK 8), <p><u>Urteilskompetenz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ bewerten den Prozess der Vertreibung und Integration unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven (konkret. UK), ✓ beurteilen an einem ausgewählten Beispiel Handlungsoptionen nationaler und internationaler politischer Akteure in der Geschichte Ost- und Westdeutschlands nach 1945 (konkret. UK), <p><u>Handlungskompetenz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ nehmen, ggf. in kritischer Distanz, an ausgewählten Formen der öffentlichen Geschichts- und Erinnerungskultur mit eigenen Beiträgen teil (HK5).
<p>2. Ein Werk der Besatzungsmächte? - Die Teilung Deutschlands 1949 bis 1990</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welcher Staat ist das bessere und gerechtere Deutschland? Selbstverständnis und Grundlagen der DDR und der Bundesrepublik Deutschland - Zwei Staaten – eine Nation? Die Diskrepanz zwischen Ursprungsidee und politischer Wirklichkeit 	<p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <p><u>Sachkompetenz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ erläutern das staatliche und nationale Selbstverständnis der DDR und der Bundesrepublik Deutschland, ihre Grundlagen und Entwicklung (konkretisierte SK), ✓ erläutern das deutsche Verständnis von „Nation“ im jeweiligen historischen Kontext des 20. Jahrhunderts sowie der Gegenwart (konkretisierte SK), <p><u>Methodenkompetenz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ interpretieren vergleichend Quellen und Darstellungen aus Ost- und aus Westperspektive (konkretisierte MK), ✓ wenden unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwartsgenetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK 5),

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ interpretieren und analysieren eigenständig sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Statistiken, Schaubilder, Diagramme, Bilder, Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u.a. Denkmäler) (MK 7), ✓ stellen fachspezifische Sachverhalte auch mit hohem Komplexitätsgrad unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe/ Kategorien adressatenbezogen sowie problemorientiert dar und präsentieren diese auch unter Nutzung elektronischer Datenverarbeitungssysteme anschaulich (MK 9). <p><u>Urteilskompetenz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ erörtern die Bedeutung nationaler Zugehörigkeit für individuelle und kollektive Identitätsbildung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Mehrstaatlichkeit in Deutschland (konkretisierte UK), ✓ beurteilen an ausgewählten Beispielen Handlungsoptionen der nationalen und internationalen politischen Akteure in der Geschichte Ost- und Westdeutschlands zwischen 1945 und 1989 (konkretisierte UK), <p><u>Handlungskompetenz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ entwickeln differenziert Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung historischer Erfahrungen und der jeweils herrschenden historischen Rahmenbedingungen (HK 2).
<p>3. „Wir sind das Volk!“ – „Wir sind ein Volk“?! – Vom Mauerfall zur Vereinigung der beiden deutschen Staaten</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <p><u>Sachkompetenz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ erklären die friedliche Revolution von 1989 und die Entwicklung vom Mauerfall bis zur deutschen Einheit im Kontext nationaler und internationaler Bedingungsfaktoren (konkretisierte SK), ✓ vergleichen nationale und internationale Akteure, ihre Interessen und Konflikte im Prozess 1989/1990 (konkretisierte SK), <p><u>Methodenkompetenz:</u></p>

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ interpretieren und analysieren eigenständig sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Statistiken, Schaubilder, Diagramme, Bilder, Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u.a. Denkmäler) (MK 7). <p><u>Urteilskompetenz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ erläutern das deutsche Verständnis von „Nation“ im Kontext der Wiedervereinigung und in der Gegenwart (konkretisierte SK), ✓ erörtern die Bedeutung der Veränderungen von 1989/1990 für ihre eigene Gegenwart (konkretisierte UK), ✓ beurteilen die langfristige Bedeutung von Zweistaatlichkeit und Vereinigungsprozess für das nationale Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland (konkretisierte UK), ✓ beurteilen am Beispiel der Ereignisse der Jahre 1989/90 Handlungsoptionen der nationalen und internationalen Akteure in der Geschichte Ost- und Westdeutschlands (konkretisierte UK).
<p>4. Ewiger Frieden – eine Utopie? Friedensschlüsse und Ordnungen in der Moderne</p> <ul style="list-style-type: none"> - Der Westfälische Frieden 1648 – eine Interessen ausgleichende Friedensordnung für Europa? - Ein Garant für dauerhaften Frieden? – Der Wiener Kongress 1815 und seine Bedeutung - Der Versailler Vertrag – ein gerechter Friede? 	<p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <p><u>Sachkompetenz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ erläutern die ideengeschichtliche Entwicklung internationaler Friedenskonzepte und des Völkerrechts des 19. und 20. Jahrhunderts (konkretisierte SK), ✓ erläutern die europäische Dimension des Dreißigjährigen Krieges (konkretisierte SK), ✓ erläutern Grundsätze, Zielsetzungen und Beschlüsse der Verhandlungspartner von 1648 (konkretisierte SK), ✓ erläutern die europäische Dimension der napoleonischen Kriege (konkretisierte SK), ✓ erläutern Grundsätze, Zielsetzungen und Beschlüsse der Verhandlungspartner von 1815 sowie deren Folgeerscheinungen (konkretisierte SK),

<ul style="list-style-type: none"> - Die Entwicklung des Völkerrechts am Beispiel von Völkerbund und UNO – ein System der kollektiven Sicherheit? - Der „Kalte Krieg“ – ein aktiv betriebener „Nicht-Frieden“? - „Europäismus“ statt Nationalismus? - Vom Europa der Vielen zum geeinten Europa 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ erläutern Grundsätze, Zielsetzungen und Beschlüsse der Verhandlungspartner von 1919 und deren jeweilige Folgeerscheinungen (konkretisierte SK), ✓ ordnen die Entstehung des Völkerbundes in die ideengeschichtliche Entwicklung des Völkerrechts und internationaler Friedenskonzepte des 19. und 20. Jahrhunderts ein (konkretisierte SK), ✓ erläutern die Entwicklung der Beziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg (konkretisierte SK), ✓ erläutern den Prozess der europäischen Einigung bis zur Gründung der Europäischen Union (konkretisierte SK), ✓ ordnen die Entstehung der UNO in die ideengeschichtliche Entwicklung des Völkerrechts und internationaler Friedenskonzepte des 19. und 20. Jahrhunderts ein (konkretisierte SK), <p><u>Methodenkompetenz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ wenden unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwartsgenetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK 5), ✓ wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, selbstständig Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK 6), ✓ interpretieren und analysieren eigenständig sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Statistiken, Schaubilder, Diagramme, Bilder, Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u.a. Denkmäler) (MK 7), <p><u>Urteilskompetenz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ erörtern, unter welchen Bedingungen der Friede in Gegenwart und Zukunft gesichert werden könnte bzw. ob Frieden eine Utopie ist (konkretisierte UK), ✓ erörtern den Stellenwert konfessioneller Fragen im Friedensvertrag von 1648 (konkretisierte UK),
--	---

	<ul style="list-style-type: none">✓ beurteilen die Stabilität der Friedensordnungen von 1648, 1815 und 1919 im Einzelnen und im Vergleich (konkretisierte UK),✓ beurteilen die Bedeutung des Kriegsschuldartikels im Versailler Vertrag für die Friedenssicherung in Europa (konkretisierende UK),✓ beurteilen die Bedeutung des Völkerbundes für die internationale Friedenssicherung (konkretisierte UK),✓ beurteilen die besonderen Merkmale der Nachkriegsordnung nach 1945 im Zeichen des Kalten Krieges (konkretisierte UK),✓ beurteilen die Bedeutung des europäischen Einigungsprozesses für den Frieden in Europa und für Europas internationale Beziehungen (konkretisierte UK),✓ beurteilen vergleichend die Bedeutung des Völkerbundes und der UNO für die internationale Friedenssicherung (konkretisierte UK),✓ beurteilen die Chancen einer internationalen Friedenspolitik vor dem Hintergrund der Beendigung des Kalten Krieges (konkretisierte UK), <p><u>Handlungskompetenz:</u></p> <ul style="list-style-type: none">✓ entwickeln Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung historischer Erfahrungen und der jeweils herrschenden historischen Rahmenbedingungen (HK2),✓ beziehen differenziert Position in Debatten um gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK 3).
--	--

