

Schulinterner Lehrplan
zum Kernlehrplan (gültig: 31.07.2014)
für die gymnasiale Oberstufe (Sek II)
im Fach
Geschichte
(Stand: 19.10.2020)

Inhalt

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 1. | Aufbau und Funktion des schulinternen Lehrplans | 3 |
| 2. | Geschichte am Nelly-Sachs-Gymnasium | 4 |
| | Urteils- und Handlungskompetenzen erwerben und stärken | 4 |
| | Studentafel | 5 |
| 3. | Unterrichtsvorhaben | 6 |
| | Einführungsphase | 8 |
| | Qualifikationsphase Grundkurs | 19 |
| | Qualifikationsphase Leistungskurs | 32 |
| | Qualifikationsphase Zusatzkurs | 48 |
| 4. | Grundsätze der Leistungsbewertung | 49 |
| | Die Überprüfung der schriftlichen Leistung | 49 |
| | Die Überprüfung der sonstigen Leistung | 50 |
| | Kriterien für die Bewertung der sonstigen Mitarbeit im Distanzlernen | 53 |
| | Facharbeit | 53 |
| 5. | Funktion von Hausaufgaben | 54 |
| 6. | Lehr- und Lernmittel | 55 |

1. Aufbau und Funktion des schulinternen Lehrplans

Die Fachkonferenzen des Nelly-Sachs-Gymnasiums setzen mit der Erstellung der sogenannten „schulinternen Lehrpläne“ die obligatorische Aufgabe um, die Kernlehrpläne (KLP) des Landes NRW, die die fachlichen Anforderungen und Rahmenbedingungen mit dem Ziel der Standardsicherung und Qualitätssicherung darstellen, unter Berücksichtigung des Schulprofils und schulspezifischer Lernbedingungen zu konkretisieren. Durch die schulinternen Lehrpläne werden die anvisierten Mindeststandards konkreten Unterrichtsvorhaben zugeordnet. Ziel ist es, so für Schüler*innen und Eltern die fachlichen Anforderungen transparent zu machen, eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten sowie fachübergreifende und fächerverbindende Aspekte auszuweisen. Zudem stellen die schulinternen Lehrpläne die Basis für Evaluationsprozesse dar, deren Ergebnisse eine Grundlage für die Weiterentwicklung des Unterrichts bietet. Dies hat zur Folge, dass die schulinternen Lehrpläne als „dynamische Dokumente“ zu verstehen sind, die aufgrund von Unterrichtserfahrungen und fachdidaktischer Entwicklungsprozesse gegebenenfalls modifiziert werden.

Der schulinterne Lehrplan ist vorrangig an drei **Adressaten** gerichtet: **Lehrerinnen und Lehrer**, **Schülerinnen und Schüler** und **Eltern**. Alle Beteiligte tragen sowohl konstituierend als auch in einer beratenden Funktion in den Fachkonferenzen mit ihrem Anteil zu der fachlichen Entwicklung sowie zur Lehrplanarbeit bei:

1. Der schulinterne Lehrplan organisiert die fachliche Arbeit im Unterricht der einzelnen Jahrgangsstufen und ist Arbeitsgrundlage zur Planung von Unterrichtsvorhaben für die **Lehrerinnen und Lehrer**.
2. Der schulinterne Lehrplan bietet **Schülerinnen und Schülern** einen Überblick über Kenntnisse von Inhalte und Kompetenzen, die sie in den vermittelten Unterrichtsvorhaben erwerben sollen und bezieht so die Schülerinnen und Schüler in die Planung von Unterrichtsvorhaben und in den Erwerb von inhaltlichen Kenntnissen und Kompetenzen ein und stärkt somit die Eigenverantwortlichkeit.
3. Der schulinterne Lehrplan informiert **Eltern und Erziehungsberechtigte** über die fachliche Arbeit, die zu erwerbenden Kenntnisse und Kompetenzen ihrer Kinder und ermöglicht so einen tragfähigen Austausch zwischen Eltern und Lehrerinnen und Lehrern über die schulische Arbeit.

Um die Verzahnung zwischen den Arbeitsschwerpunkten des Schulprogramms und der fachlichen Arbeit im Unterricht auszuweisen, enthält der Lehrplan farbliche Unterlegungen, die auf die Arbeitsschwerpunkte hinweisen.

- Erziehung zu Demokratie, Persönlichkeitsbildung und Verantwortungsübernahme (orange)
- Umweltschutz (grün)
- Medienerziehung (hellblau)
- Sucht- und Gewaltprävention (gelb)

Zusätzlich weist jedes Fach in den angegebenen Unterrichtsvorhaben die **Schwerpunktcompetenzen** aus, die in diesem Vorhaben vorrangig erworben werden sollen. Gleichzeitig werden in jedem Unterrichtsvorhaben auch weitere Kompetenzen und Inhalte vermittelt und vertieft.

Sie finden in den schulinternen Lehrplänen ebenso Informationen zu Klassenarbeits- und Klausurformaten, mündlichen Leistungsüberprüfungen, Dauer der Leistungsüberprüfung, Grundsätze zur Leistungsmessung sowie zur Funktion von Hausaufgaben und Informationen zu den an der Schule eingesetzten Lehr- und Lernmitteln.

2. Geschichte am Nelly-Sachs-Gymnasium

Urteils- und Handlungskompetenzen erwerben und stärken

Die Ausbildung eines soliden Geschichtsbewusstseins hat am Nelly-Sachs-Gymnasium einen hohen Stellenwert. Antworten auf Fragen der Politik und Gesellschaft in der Gegenwart werden differenzierter, wenn historische Ursachen und Zusammenhänge erfasst und Herleitungen aktueller Probleme möglich sind.

Die Rettung und Erhaltung der Erde als zukünftiger Lebensraum aller Menschen und Kulturen ist die ultimative Aufgabe der Gegenwart. Es ist durchaus zielführend, dabei auch aus Vorzeiten überlieferten Erfolgsrezepten und Irrwegen zu lernen.

Erfahrung macht den Lebenslauf jedes Einzelnen ebenso attraktiv wie ein hoher Grad aktuellen Wissens. Geschichte ist wiederum nichts anderes als die schriftlich dokumentierte Erfahrung von Menschen und Völkern aus beinahe sechs Jahrtausenden - alte, abgestandene Märchen, denen jeder Gegenwartsbezug fehlt, da „die von damals“ natürlich nicht wissen konnten, was in der Welt von

heute wissens- und handlungsrelevant ist? Nicht im Geringsten, wenn man versteht, die „Sprache der Geschichte“ zeitimmanent zu deuten. Man zieht aus ihr gar Gewinn für das ureigene individuelle Handeln im eigenen Dasein, indem man den profunden Erfahrungsschatz für den weisen Umgang mit persönlichen Siegen und Wohlstand wie bei Niederlagen und in Bedrängnis zu nutzen weiß.

Nicht auf die Heroisierung und Glorifizierung von Epochen und Leistungen kommt es an - die *Irrwege sind aufzuarbeiten*, genau das, worauf keine Gesellschaft stolz sein kann und will! Was ist *in einer Gesellschaft, einem Kollektiv* (nicht: *in einem Volk, einer Nation!*) „falsch“ gelaufen, warum und unter welchen Bedingungen ist es zum Niedergang gekommen, zur Barbarei? Völker und Nationen verändern sich mit ihren Lebensbedingungen, die permanent natürlichen, sozialen und politischen Einflüssen ausgesetzt sind. Wie haben Menschen in einem natürlichen Siedlungsgebiet, in einer bestimmten sozialen Gemengelage, unter bestimmten politischen Gegebenheiten von innen oder außen als Kollektiv reagiert? Auf welche Faktoren hätte, mit dem Wissen von damals, selbst aktiv Einfluss genommen, sich abzeichnenden fatalen Irrtümern entgegensteuert werden können? Einige waren erfolgreich, viele nicht.

Eine möglichst genaue, jedoch keinesfalls abwertende oder aburteilende Sicht auf historische Situationen und Prozesse ist unerlässlich: Geschichte darf nicht belasten, sie muss belehren. Je mehr Details zu einem Gesamtbild werden, umso besser ist dieses für Vergleiche verwendbar. Absolute Kongruenz wird es nicht geben, aber deutliche Tendenzen, die nicht weniger genaue Trends und Prognosen erlauben, wie es heute Unwetter-Vorhersagen ermöglichen. Anders gesagt: Die geschichtlichen Bewegungen von Kollektiven sind bestens geeignet, Modelle zu generieren wie bei der Wettervorhersage. Sie folgen ähnlichen Gesetzmäßigkeiten, auch wenn die letztliche Ausprägung höchst unterschiedlich aussehen mag: Kein Hurrikan gleicht exakt dem vorangegangenen, jedoch hat jeder die gleiche verheerende Wirkung, wenn man sein Heraufziehen ignoriert.

Studentafel

| Jahrgangsstufe | Wochenstunden |
|-----------------------------------|----------------------|
| Einführungsphase | 3 |
| Qualifikationsphase Grundkurs | 3 |
| Qualifikationsphase Leistungskurs | 5 |

Das Fach Geschichte wird in der Einführungsphase und im Grundkurs der Qualifikationsphase dreistündig, im Leistungskurs der Qualifikationsphase fünfstündig unterrichtet. In der Einführungsphase wird eine Klausur pro Halbjahr, in der Qualifikationsphase eine Klausur pro Quartal geschrieben. Alternativ kann in der Q1 eine Klausur durch eine Facharbeit ersetzt werden.

3. Unterrichtsvorhaben

Die unter den Unterrichtsvorhaben genannten inhaltlichen Schwerpunkte sind obligatorisch, die weiter differenzierte Aufteilung dieser optional.

Neben den Schwerpunktkompetenzen für das gesamte Unterrichtsvorhaben werden für eine Sequenz die Sach- und Urteilskompetenzen formuliert, die sich speziell auf diese beziehen. Die behandelten Handlungs- und Methodenkompetenzen, die sequenzübergreifend angelegt sind, werden genannt. Die Nummerierung der Kompetenzen entspricht den Bezeichnungen im Kernlehrplan Geschichte von 2014.

Den angegebenen Zeitangaben liegt eine Unterrichtsstunde von 45 Minuten zugrunde. Für die EF und den GK ergeben sich bei 20 Unterrichtswochen pro Halbjahr 60 UStd, für den LK 100 UStd. Für das zweite Halbjahr der Q2 wird aufgrund der Abiturprüfungen ein reduziertes Stundenkontingent veranschlagt. Die nicht durch diesen Plan abgedeckten Stunden sind für optionale Unterrichtsinhalte eingeplant und eigenständige Schwerpunktsetzung. Bei den Inhaltsfeldern wird in Klammern jeweils das Feld mitangegeben, welches nicht Schwerpunkthaft unterrichtet wird.

Das Fach Geschichte trägt in seiner Gesamtheit zur Werte- und Demokratieerziehung bei und ist dadurch in allen Unterrichtsvorhaben mit dem Schulprogramm und den Leitbildern des Nelly-Sachs-Gymnasiums verzahnt.

| Jahrgangsstufe | Halbjahr | Anzahl der Unterrichtsstunden | | Unterrichtsvorhaben | Inhaltsfeld |
|----------------|----------|-------------------------------|-----------|---|-------------|
| EF | 1 | 30 | | Unterrichtsvorhaben I: Erfahrungen mit Fremdsein in weltgeschichtlicher Perspektive | 1 |
| | | 30 | | Unterrichtsvorhaben II: Islamische Welt – christliche Welt: Begegnung zweier Kulturen in Mittelalter und Früher Neuzeit (| 2 |
| EF | 2 | 60 | | Unterrichtsvorhaben III: Menschenrechte in historischer Perspektive – Kampf um gleiche Rechte für alle? | 3 |
| | | GK | LK | | |
| Q1 | 1 | 18 | 30 | Unterrichtsvorhaben I: Nationalismus, Nationalstaat und deutsche Identität im 19. Jahrhundert | 6 |
| | | 42 | 70 | Unterrichtsvorhaben II: Die moderne Industriegesellschaft zwischen Fortschritt und Krise | 4 (7) |
| Q1 | 2 | 60 | 80 | Unterrichtsvorhaben III: Nationalsozialismus und „zweite Geschichte“ des Nationalsozialismus | 5 (6) |
| Q2 | 3 | 54 | 80 | Unterrichtsvorhaben IV: Zwischen Teilung und Einheit – Nation, staatliches Selbstverständnis und nationale Identität in Deutschland von 1945 bis heute | 6 (7) |
| Q2 | 4 | 36 | 62 | Unterrichtsvorhaben V: Wie kann Frieden gelingen? Ordnung und Sicherung des Friedens in der Moderne | 7 |
| | | Zusatzkurs | | | |
| Q2 | 1/2 | 80 | | Individuell (s. S. 48) | |

Einführungsphase

Unterrichtsvorhaben I:

Erfahrungen mit Fremdsein in weltgeschichtlicher Perspektive (Inhaltsfeld 1)

- 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: 30 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.

Schwerpunktkompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler

... erklären den Konstruktcharakter von Bezeichnungen „der Germane“, „der Barbar“ oder „der Ausländer“ und die damit einhergehende Zuschreibung normativer Art.

... erklären Weltbilder und die jeweilige Sicht auf das Fremde anhand von Weltkarte.

... erörtern kritisch und vor dem Hintergrund differenzierter Kenntnisse die in Urteilen über Menschen mit persönlicher oder familiärer Zuwanderungsgeschichte enthaltenen Prämissen.

| Unterrichtssequenz | Themengebiete | Kompetenzen |
|---|---|---|
| Die Darstellung der Germanen in römischer und deutscher Perspektive | <p>– Was sagen die antiken Quellen über die Germanen aus? – Caesar und Tacitus über die Germanen</p> <p>– Die Erfindung der Germanen? – Historische Forschung über die Germanen</p> <p>– Der Germane ein Barbar? – Überprüfen historischer Vorstellungen</p> <p>- Sind wir Germanen? – Deutungen und Missbrauch des</p> | <p>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. (SK) • beurteilen die Darstellung der Germanen in römischen Quellen im Hinblick auf immanente und offene Selbst- und Fremdbilder. (UK) <p>MK 1, 3, 5, 6</p> <p>HK 1, 2, 3</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | Germanenbildes in der Neuzeit (Vertiefung) | |
| Die Sicht auf sich selbst und auf andere in mittelalterlichen Weltbildern und frühneuzeitlichen Reiseberichten | <p>– Mittelalterliche Vorstellungen von der Welt in Asien: Analyse der arabischen Weltkarte des al-Idrīsī</p> <p>– Mittelalterliche Vorstellungen von der Welt in Europa: Analyse der Ebstorfer Weltkarte</p> <p>– Die Wahrnehmung des Fremden – Analyse der Aussagen Kolumbus' über die Einwohner der neuen Welt und der Inkas über die Europäer</p> <p>– Achtung Menschenfresser! – Untersuchung des Kannibalenmotivs in Reiseberichten über Südamerika.</p> <p>– Wie lebten die Einwohner Südafrikas wirklich? – Analyse von Peter Kolbs Versuch der Korrektur der Darstellung der Einwohner in Südafrika</p> | <p>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). (SK) • 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. (SK) • beurteilen den Einfluss wissenschaftlicher, technischer und geographischer Kenntnisse auf das Weltbild früher und heute. (UK) • erörtern beispielhaft Erkenntniswert und Funktion europazentrierter Weltbilder in der Neuzeit. (UK) <p>MK 2, 4, 5, 6, 7</p> <p>HK 1</p> |
| Fremdsein, Vielfalt und Integration – Migration am Beispiel des Ruhrgebiets im 19. und 20. Jahrhundert | <p>– „Kommt ins Ruhrgebiet!“ – Die Gründe der Anwerbung der „Ruhrpolen“ beurteilen</p> <p>– „Germanisierung!“ Werden aus Polen Deutsche? – Eine Integrationspolitik bewerten</p> <p>– Wie erlebten die ersten Gastarbeiter die Bundesrepublik? – Zeitzeugenberichten untersuchen</p> <p>– Welches Bild vermittelten türkische Behörden von Deutschland? – Ein amtliches</p> | <p>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. (SK) • erörtern kritisch und vor dem Hintergrund differenzierter Kenntnisse die in Urteilen über Menschen mit persönlicher oder familiärer Zuwanderungsgeschichte enthaltenen Prämissen. (UK) <p>MK 1, 2, 6, 7, 9</p> <p>HK 2, 4, 5, 6</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>Informationsblatt analysieren und bewerten</p> <p>– Kann ich so bleiben, wie ich bin? – Veränderungen im Zusammenleben zwischen Gastarbeitern und Deutschen beurteilen</p> <p>– Migration im Museum? – Internetauftritte analysieren</p> | |
| <p><u>Unterrichtsvorhaben II:</u></p> <p>Islamische Welt – christliche Welt: Begegnung zweier Kulturen in Mittelalter und Früher Neuzeit (Inhaltsfeld 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.) <p>Zeitbedarf: 30 Std.</p> <p>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).</p> <p>Schwerpunktkompetenzen:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <p>... beurteilen den Entwicklungsstand der mittelalterlichen islamischen Wissenschaft und Kultur im Vergleich zu dem des Westens.</p> <p>... erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen Bezüge zwischen ihnen her.</p> <p>... interpretieren und analysieren sachgerecht unter Anleitung auch nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Bilder und Filme.</p> | | |
| <p>Unterrichtssequenz</p> | <p>Themengebiete</p> | <p>Kompetenzen</p> |
| <p>Islamische Welt – christliche Welt: Religion und Herrschaft, Wissenschaft und Kultur im Mittel-</p> | <p>– Kooperation und Konflikt: Geistliche und weltliche Macht im lateinisch-römischen Westen vom Frühmittelalter bis zur Zeit der Kreuzzüge</p> | <p>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 |

| | | |
|----------------------|--|--|
| <p>alter</p> | <ul style="list-style-type: none"> – 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 – 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>Papst und Kaiser. (SK)</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern das Verhältnis zwischen Herrschaft und Religion in der islamischen Welt des Mittelalters. (SK) • beschreiben Formen der rechtlichen Stellung von religiösen Minderheiten sowie der Praxis des Zusammenlebens mit ihnen in der islamischen Welt des Mittelalters. (SK) • erläutern die Rolle des Islam als Kulturvermittler für den christlich-europäischen Westen und islamisch geprägten Gesellschaften in ihrer gegenseitigen zeitgenössischen Wahrnehmung. (SK) • beurteilen den Entwicklungsstand der mittelalterlichen islamischen Wissenschaft und Kultur im Vergleich zu dem des Westens. (UK) <p>MK 1, 3, 6</p> <p>HK 6</p> |
| <p>Die Kreuzzüge</p> | <ul style="list-style-type: none"> – „Gott will es!“ – Die Kreuzzüge im Spiegel zeitgenössischer Quellen – Jerusalem: Mittelpunkt der Welt? – Die mittelalterliche Weltansicht am Beispiel einer historischen Karte – „Heiliger Krieg“? – Begründungen für Krieg und Gewalt – Rittertum: Kreuzzüge als Mythos | <p>Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären die Kreuzzugsbewegung von unterschiedlichen gesellschaftlichen, sozialen, politischen und individuellen Voraussetzungen her. (SK) • beschreiben Formen der rechtlichen Stellung von religiösen Minderheiten sowie der Praxis des Zusammenlebens mit ihnen in der christlichen mittelalterlichen Welt. (SK) • erläutern die Rolle des Islam als Kulturvermittler für den christlich-europäischen Westen. • erörtern aus zeitgenössischer und heuti- |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>– Gab es einen Kulturtransfer? – Untersuchung kontroverser wissenschaftlicher Darstellungen</p> <p>– Toleranz im Mittelalter? – Zum Umgang mit Andersgläubigen</p> <p>– „Entwicklungsunterschiede zwischen islamisch und christlich geprägten Regionen?</p> | <p>ger Perspektive kritisch und differenziert die Begründung für Krieg und Gewalt. (UK)</p> <p>MK 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9</p> <p>HK 6</p> |
| Das Osmanische Reich und „Europa“ in der Frühen Neuzeit | <p>– Fallbeispiel 1: Der Fall Konstantinopels 1453 in zeitgenössischen Quellen</p> <p>– Fallbeispiel 2: Die Belagerung Wiens 1683 in der Wahrnehmung der Zeitgenossen und in wissenschaftlichen Darstellungen</p> <p>– Osmanisches Reich und Europa – nur eine Konfliktschicht?</p> | <p>Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern das Verhältnis zwischen dem Osmanischen Reich und Westeuropa in der Frühen Neuzeit. (SK) • beschreiben das Verhältnis zwischen christlich und islamisch geprägten Gesellschaften in ihrer gegenseitigen zeitgenössischen Wahrnehmung. (SK) • erörtern an einem Fallbeispiel die Bedeutung, die eine Kulturbegegnung bzw. ein Kulturkonflikt für beide Seiten haben kann. (UK) <p>MK 1, 3, 4, 5, 6, 9</p> <p>HK 6</p> |
| <p><u>Unterrichtsvorhaben III:</u></p> <p>Menschenrechte in historischer Perspektive – Kampf um gleiche Rechte für alle? (Inhaltsfeld 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.) <p>Zeitbedarf: 60 Std.</p> <p>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</p> | | |

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 im Rahmen des Siegels „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ mit z.B. Anbindung an die aktuelle Flüchtlingssituation und den Lebensweg der Schulnamensgeberin Nelly Sachs 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.

Schwerpunktkompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler

... erläutern und beurteilen wesentliche Grundelemente von Menschenbild und Staatsphilosophie der Aufklärung in ihrem Begründungszusammenhang.

... wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an.

... interpretieren und analysieren sachgerecht unter Anleitung auch nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Bilder und Karikaturen.

| Unterrichtssequenz | Themengebiete | Kompetenzen |
|---|---|--|
| Ideengeschichtliche Wurzeln und Entwicklungsetappen | <ul style="list-style-type: none"> – Die Idee der Menschenwürde in Antike und Renaissance – ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu universellen Menschenrechten? | <p>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. (SK) • 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. (UK) <p>MK 6</p> |
| | <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 | <p>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 |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>und die Theorie des Gesellschaftsvertrages</p> <p>– Die Gewaltenteilung bei Montesquieu – ein wirksames Mittel zur Selbstbeschränkung staatlicher Macht?</p> | <p>Naturrechts, der Gewaltenteilung, des Gesellschaftsvertrags und des Naturzustandes. (SK)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. (SK) • 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 staatsbürgerlichen Rechte, dem Recht auf Widerstand und dem Prinzip der Gewaltenteilung). (UK) <p>MK 4, 6, 7</p> |
| | <p>– Gleiche Rechte für alle Menschen? – die Unterschiede zwischen den Geschlechtern als Grenzen der Aufklärung</p> | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern wesentliche Grundelemente der Geschlechterdifferenz der Aufklärung in ihrem Begründungszusammenhang. (SK) • diskutieren und bewerten mit Blick auf die rechtlichen Unterschiede zwischen den Geschlechtern die geschichtliche Bedingtheit von Wertesystemen und damit die Grenzen der Aufklärung. (UK) • beurteilen die Angemessenheit des Begriffs Aufklärung für die historische Epoche unter genderkritischem Aspekt. (UK) <p>MK 6</p> |
| | <p>– Die Magna Charta von 1215 – eine Ikone der Freiheit?</p> <p>– Wie souverän ist das englische Parlament? – die Bill of Rights von 1689</p> | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die historische Entwicklung des englischen Parlaments als situative Reaktion auf Formen der Rechtebeschränkung durch die englische Monarchie. (SK) • beurteilen den durch die Geschichte des englischen Parlamentarismus erreichten Entwicklungsstand der Menschenrechte. |

| | | |
|---|---|--|
| | | <p>(UK)</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen angeleitet das Besondere der historischen Entwicklung des englischen Parlamentarismus und seine historische Bedeutung für die weitere Entwicklung der Menschenrechte. (UK) <p>MK 6</p> |
| | <p>– Grundrechte im Sinne der Aufklärung? – die Virginia Bill of Rights 1776</p> <p>– Die Amerikanische Revolution – eine Revolution auf den Grundlagen der Aufklärung?</p> | <p>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 die Loslösung vom englischen Mutterland. (SK) • benennen zentrale Ideen des aufgeklärten Staatsverständnisses im Prozess der Loslösung der Kolonien Nordamerikas. (SK) • beurteilen den erreichten Entwicklungsstand der Menschenrechte in den amerikanischen Grundrechtekatalogen vor dem Hintergrund der Loslösung der Kolonien vom englischen Mutterland. (UK) • beurteilen die Grenzen der Menschenrechtsentwicklung in Amerika vor dem Hintergrund der Existenz des Sklavenhandels. (UK) <p>MK 4, 6, 7</p> |
| <p>Durchsetzung der Menschenrechte am Beispiel der Französischen Revolution</p> | <p>– Das Ancien Régime vor dem Ende? – die Ursachen der Französischen Revolution</p> <p>– Was ist der Dritte Stand? - Leidtragender oder Träger der französischen Gesellschaft?</p> | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die gesellschaftlichen Strukturen der französischen Gesellschaft unter Verwendung historischer Fachbegriffe. (SK) • unterscheiden Anlässe und Ursachen der Französischen Revolution. (SK) • beurteilen die Positionen und Motive der jeweiligen historischen Akteure zu Beginn der Französischen Revolution. <p>MK 7, 8</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>– „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“? – auf dem Weg zu einer gesellschaftlichen Neuordnung Frankreichs?</p> <p>– Die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte 1789 – ein Durchbruch der universellen Menschenrechte?</p> <p>– Die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte 1789 – und wo bleiben die Frauen?</p> | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären mithilfe der Konfliktanalyse den Verlauf der ersten Phase der Französischen Revolution. (SK) • beschreiben den Anspruch und den Grad der praktischen Umsetzung der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte. (SK) • beurteilen die Motive und Interessen der historischen Akteure in der ersten Phase der Französischen Revolution. (UK) • beurteilen und bewerten Anspruch und Reichweite der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte. (UK) • beurteilen angeleitet das Besondere der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte und seine Bedeutung für die Gegenwart. (UK) <p>MK 6, 7, 8</p> |
| | <p>– Die Radikalisierung der Französischen Revolution – ein legitimer „Krieg der Freiheit gegen ihre Feinde“?</p> | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären unter Verwendung von Kategorien der Konfliktanalyse die Radikalisierung der Revolution. (SK) • beschreiben am Beispiel Robespierres das Denken und Handeln historischer Akteure in ihrer durch zeitgenössische Rahmenbedingungen geprägten Eigenart. (SK) • beurteilen angeleitet Ansprüche und Konsequenzen der Legitimationsmuster der Jakobinerherrschaft. (UK) • beurteilen die Radikalisierung der Revolution vor dem Hintergrund des Anspruchs der Menschen- und Bürgerrechte. (UK) <p>MK 6, 8</p> |
| | <p>– Die Französische Revolution – eine „Insel der Freiheit“ oder „ein Tanz auf dem Vulkan“?</p> | <p>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. (SK) |

| | | |
|--|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die Bedeutung der Französi- schen Revolution für die Entwicklung der Menschenrechte und die politische Kultur in Europa. (UK) <p>MK 4, 8</p> |
| Geltungsbereiche der Menschenrechte in Vergangenheit und Gegenwart | – „Die Menschenrechte haben kein Geschlecht“ – das Frauenwahlrecht in Deutschland | <p>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. (SK) • beschreiben das Denken und Handeln historischer Akteurinnen in ihrer jeweils durch zeitgenössische Rahmenbedingungen geprägten Eigenart. (SK) • 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. (UK) • beurteilen den in den wichtigsten Etappen der Entwicklung der Menschenrechte bis zur UN-Menschenrechtserklärung von 1948 erreichten Entwicklungsstand. (UK) <p>MK 1, 2, 3, 9</p> |
| | – Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948 – ein Gestaltungsauftrag für die Zukunft | <p>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. (SK) • beurteilen den in den wichtigsten Etappen der Entwicklung der Menschenrechte bis zur UN-Menschenrechtserklärung von 1948 erreichten Entwicklungsstand. (UK) <p>MK 2, 9</p> <p>HK 1, 2, 6</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>– „Asiatische Werte“ und Menschenrechte – ein Unterschied?</p> <p>– Islam und Menschenrechte – nur eine Frage der Interpretation?</p> | <p>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. (SK) • überprüfen die kultur- und religionsrelativistischen Positionen in der Debatte um den universalen Geltungsanspruch der Menschenrechte. (UK) • bewerten den universalen Anspruch und die Wirklichkeit der Menschenrechte. (UK) <p>MK 6</p> <p>HK 3</p> |
| | <p>– Menschenrechte in der Gegenwart I – legitime Einschränkungen des universalen Anspruchs?</p> <p>– Menschenrechte in der Gegenwart II: Schutz der Privatsphäre versus Bedürfnis nach Sicherheit – gibt es ein Menschenrecht auf informationelle Selbstbestimmung?</p> | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern an ausgewählten Beispielen unterschiedliche Vorstellungen von der Reichweite der Menschenrechte. (SK) • erläutern das Recht auf informationelle Selbstbestimmung als gegenwärtigen und zukünftigen Gestaltungsauftrag zur Einhaltung der Menschenrechte. (SK) • bewerten den universalen Anspruch der Menschenrechte angesichts gegenwärtiger Einschränkungen am Beispiel der informationellen Selbstbestimmung und anderer Beispiele. (UK) <p>MK 2, 8, 9</p> <p>HK 2, 3 + planen unter Anleitung eine Veranstaltung zum „Tag der Menschenrechte“ am 10. Dezember unter Einbezug der aktuellen Debatten und des Lebenswegs von Nelly Sachs an ihrem Geburtstag und führen diese begleitet durch.</p> |

Qualifikationsphase Grundkurs

Unterrichtsvorhaben I:

Nationalismus, Nationalstaat und deutsche Identität im 19. Jahrhundert (Inhaltsfeld 6)

- Die „Deutsche Frage“ im 19. Jahrhundert
- „Volk“ und „Nation“ im Kaiserreich

Zeitbedarf: 18 Std.

Die Themen decken wichtige Teile der Inhaltsfeldes 6 ab. Eine gesonderte Behandlung des Nationalismus im 19. Jahrhundert erscheint sinnvoll, da so die Entstehungsphase besonders betont werden kann und die chronologische Abfolge gewahrt bleibt. Die anderen Themen des Inhaltsfeldes werden im Unterrichtsvorhaben IV thematisiert, sodass sich hier die Möglichkeit der Wiederholung und Anknüpfung ergibt.

Schwerpunktkompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler

... bewerten die Forderung nach der nationalen Einheit und Identitätsbildung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhundert.

... erläutern Entstehung und politische Grundlagen des Kaiserreiches sowie die veränderte Funktion des Nationalismus im Kaiserreich.

... beurteilen am Beispiel des Kaiserreiches die Funktion von Segregation und Integration für einen Staat und eine Gesellschaft.

| Unterrichtssequenz | Themengebiete | Kompetenzen |
|---|--|--|
| Die deutsche Nationalbewegung in Vormärz und Revolution | <p>- Was ist eine Nation? – Klärung und Erörterung eines historisch-politischen Begriffs</p> <p>- Eine „verspätete Nation“? Entstehung und Wandlungen der Nationalbewegung im Vormärz – Analyse einer historischen Entwicklung</p> <p>- Eine fatale Weichenstellung? Die Revolution 1848/49 – Beurteilung eines historischen Ereignisses</p> | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären die Bedeutung des Begriffs „Nation“. (SK) • erläutern die Entstehung und Funktion des deutschen Nationalismus als Reaktion auf die neue Ordnung und im Zuge der Revolution von 1848. (SK) • bewerten die Forderung nach nationaler Einheit in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. (UK) • beurteilen die Bedeutung der Forderung nach nationaler Einheit für den Verlauf und das Scheitern der Revolution 1848/49. (UK) |

| | | |
|--------------------------|--|---|
| | | MK 1, 2, 4, 5, 6, 7 HK 1, 3 |
| Das deutsche Kaiserreich | <p>- Ein konsensfähiger Nationalstaat? Die Reichgründung – Beurteilung eines historischen Ereignisses aus verschiedenen Perspektiven</p> <p>- Reichsfeinde überall? Wandel des Nationalismus im Kaiserreich – Analyse einer historischen Entwicklung</p> <p>- Integration oder Ausgrenzung? Mehrheiten und Minderheiten im Kaiserreich – Auseinandersetzung mit einem gesellschaftlichen Problem in historischer Perspektive</p> | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern Entstehung und politische Grundlagen des Kaiserreiches. (SK) • erläutern die veränderte Funktion des Nationalismus im Kaiserreich. (SK) • beurteilen den politischen Charakter des Kaiserreiches und an diesem Beispiel die Funktion von Segregation und Integration für einen Staat und eine Gesellschaft. (UK) <p>MK 4, 6, 7 HK 3</p> |

Unterrichtsvorhaben II:

Die moderne Industriegesellschaft zwischen Fortschritt und Krise (Inhaltsfeld 4)

- Die „Zweite Industrielle Revolution“ und die Entstehung der modernen Massengesellschaft
- Vom Hochimperialismus zum ersten „modernen“ Krieg der Industriegesellschaft
- Ursachen und Folgen der Weltwirtschaftskrise 1929

Zeitbedarf: 42 Std.

Das Unterrichtsvorhaben II deckt alle vom KLP für den Grundkurs vorgeschriebenen konkretisierten Kompetenzerwartungen im Bereich der Sach- und Urteilskompetenzen für das Inhaltsfeld 4 ab. Gliedert wird das Unterrichtsvorhaben, orientiert an den inhaltlichen Schwerpunkten des Inhaltsfeldes, in vier Unterrichtsreihen mit problemorientierten Themenstellungen. Der Lehrplan sieht eine Behandlung der beiden Unterrichtsvorhaben I und II in einem Halbjahr vor. Für die Behandlung im Grundkurs handelt es sich dabei um ein ambitioniertes Vorgehen. Dennoch erscheint es im Sinne der Geschlossenheit der Themenstellung von Unterrichtsvorhaben II („Die moderne Industriegesellschaft zwischen Fortschritt und Krise“) wünschenswert, die Behandlung aller vier Unterrichtsreihen des Vorhabens II in einem Halbjahr zu gewährleisten. Sollte dies aus Zeitgründen schwierig werden, kann die Unterrichtsreihe 4 auch in das darauffolgende Halbjahr (Q1/2, Hj.) verlagert werden.

Schwerpunktkompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler

... stellen komplexere Zusammenhänge aufgabenbezogen geordnet, strukturiert und optisch prägnant in Kartenskizzen, Diagrammen und Strukturbildern da.

... beschreiben an ausgewählten Beispielen die Veränderung der Lebenswirklichkeit für unterschiedliche soziale Schichten und Gruppen.

... bewerten den Imperialismus unter Berücksichtigung zeitgenössischer Perspektiven.

| Unterrichtssequenz | Themengebiete | Kompetenzen |
|---|---|--|
| Die „Zweite Industrielle Revolution“ und die Entstehung der modernen Massengesellschaft | <ul style="list-style-type: none"> - Beginn, Entfaltung und Durchsetzung der Industrialisierung in Deutschland im 19. Jahrhundert - Alte und Neue Industrien: Chancen und Probleme einer entstehenden Industriegesellschaft - Eine neue soziale Ordnung: Arbeitswelt und Klassengesellschaft - „Mann der Arbeit, aufgewacht ...!“ – Die „Soziale Frage“ und ihre Lösungsmöglichkeiten - „Unendlich groß sind die Errungenschaften ...“ – Fortschritt als Mythos? | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Modernisierungsprozesse sowie Prozesse der Urbanisierung in ihrem Zusammenhang und an ausgewählten Beispielen die Veränderung der Lebenswelt für unterschiedliche soziale Schichten und Gruppen. (SK) • erörtern die Angemessenheit des Fortschrittsbegriffs für die Beschreibung der Modernisierungsprozesse in der Zweiten Industriellen Revolution. (UK) <p>MK 3, 4, 5, 6, 7, 9</p> <p>HK 2, 6</p> |
| Imperialismus – Expansion im Industriezeitalter | <ul style="list-style-type: none"> - Des weißen Mannes Bürde“? – Die Europäisierung der Welt im Zeitalter des Imperialismus - Unser Platz an der Sonne“ – Deutsche Kolonialpolitik zwischen Anspruch und Wirklichkeit - Imperialismus – Eine Bilanz | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern Merkmale, Motive, Ziele, Funktionen und Formen des Imperialismus. (SK) • bewerten den Imperialismus unter Berücksichtigung zeitgenössischer Perspektiven. (UK) <p>MK 2, 3, 5, 6, 7, 8</p> <p>HK 3</p> |
| Erster Weltkrieg – „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts“? | <ul style="list-style-type: none"> - „Mitten im Frieden überfällt uns der Feind.“ – Der Weg in die „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts“ - „Griff nach der Weltmacht“ oder „Desaster der Schlafwandler“? – Die Frage nach Schuld und Verantwortung | <p>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. (SK) • erläutern die globale Dimension |

| | | |
|---|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Der Erste Weltkrieg als „moderner“ Krieg - „Gedenket unserer Gefallenen!“ – Unterschiedliche Formen des Erinnerns an den Ersten Weltkrieg | <p>des Ersten Weltkrieges. (SK)</p> <ul style="list-style-type: none"> • erörtern die Relevanz der Unterscheidung zwischen „herkömmlicher“ und „moderner“ Kriegsführung. (UK) <p>MK 2, 5, 6, 7</p> <p>HK 4, 5</p> |
| Der Große Crash – Die Weltwirtschaftskrise im Jahr 1929 | <ul style="list-style-type: none"> - Weltökonomie aus den Fugen? Ursachen, Verlauf und Folgen der Weltwirtschaftskrise - „Durch schwerste Lasten und Opfer ...“ – Versuche der Krisenbewältigung in Deutschland | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Ursachen und Wirkungszusammenhänge der Weltwirtschaftskrise. (SK) • beurteilen die Bedeutung von internationalen Verflechtungen in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg für die Entwicklung von Krisen und Krisenbewältigungsstrategien. (UK) <p>MK 4, 6, 7</p> <p>HK 6</p> |

Unterrichtsvorhaben III:

Nationalsozialismus und „zweite Geschichte“ des Nationalsozialismus (Inhaltsfeld 5)

- Politische und ideologische Voraussetzungen des Nationalsozialismus
- Die Herrschaft des Nationalsozialismus in Deutschland und Europa
- Vergangenheitspolitik und „Vergangenheitsbewältigung“

Zeitbedarf: 60 Std.

Das Lern- und Materialangebot ist in drei Teile gegliedert: 1. Als Auftakt fungiert Unterrichtsreihe 1 zu den politischen Voraussetzungen des Nationalsozialismus. Das der Reihe zugrunde liegende Strukturierungskonzept verknüpft strukturelle und genetisch-chronologische Ansätze zur politischen Struktur und zur politischen Entwicklung der Weimarer Republik. Die historische Leitfrage thematisiert Gründe für das Scheitern der Weimarer Republik und für den Aufstieg der NSDAP; 2. In der zweiten Unterrichtsreihe werden ideologische Voraussetzungen, Herrschaftsstrukturen und Verbrechen des Nationalsozialismus thematisiert; 3. Als übergreifende Zielperspektive und als Ausstieg aus der Reihe bietet es sich an, nach exemplarischer Analyse und Beurteilung von Vergangenheitspolitik in der dritten Unterrichtsreihe bilanzierend nach der Zukunft des Umganges mit dem Nationalsozialismus zu fragen und Erklärungs- und Deutungsversuche zur zwölfjährigen Diktatur in den Blick zu rücken. Aspekte einiger Sachkompetenzen des Inhaltsfeldes 5 werden in späteren Unterrichtsvorhaben unter anderer Perspektive thematisiert. Dazu gehören die Erläuterung einiger Folgeerscheinungen der Friedensschlüsse von 1919 (Ende der Weimarer Republik), der globalen Dimension des Zweiten Weltkrieges und 1945 (Potsdamer Konferenz, Gründung der beiden deutschen Staaten; alle IF7). Im Rahmen der Frage nach dem Scheitern der Weimarer Republik werden Ursachen und Folgen der

Weltwirtschaftskrise von 1929 erneut aufgegriffen (IF4).

Schwerpunktkompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler

... entwickeln Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung historischer Erfahrungen und der jeweils herrschenden historischen Rahmenbedingungen und beziehen Position in Debatten um gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen.

... beurteilen vor dem Hintergrund der Kategorien Schuld und Verantwortung an ausgewählten Beispielen Handlungsspielräume der zeitgenössischen Bevölkerung im Umgang mit der NS-Diktatur.

... erklären lang- und kurzfristig wirksame Gründe für das Scheitern der Weimarer Republik sowie deren Zusammenhang mit dem Aufstieg der NSDAP.

| Unterrichtssequenz | Themengebiete | Kompetenzen |
|--|--|--|
| <p>Politische Voraussetzungen des Nationalsozialismus: Das Scheitern der Weimarer Republik</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Eine Republik mit Geburtsfehlern? – Die Revolution von 1918/19 und die Entstehung der Weimarer Republik - Eine Demokratie ohne Demokraten? – Erläuterung und Beurteilung der Verfassung der Weimarer Republik und der Positionen politischer Akteure der Republik - Bewährungsproben der Republik: Analyse und Beurteilung der Einflüsse von Weltwirtschaftskrise und politischem Radikalismus auf die Stabilität der Republik - Bewahrung oder Scheitern der Republik? – Beurteilung des Regierens durch Notverordnungen - Der 30. Januar 1933: Ein Betriebsunfall? Vergleichen und Erörtern von Positionen zum Scheitern der Weimarer Republik | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären wesentliche Phasen und Ergebnisse der Weimarer Republik, der Parteien, politischer Akteure und Zeitgenossen. (SK) • ordnen rechten (Adolf Hitler und die NSDAP) und linken (KPD) politischen Radikalismus in den historischen Kontext der politischen Entwicklung der Republik ein. (SK) • erklären lang- und kurzfristig wirksame Gründe für das Scheitern der Weimarer Republik sowie deren Zusammenhang mit dem Aufstieg der NSDAP. (SK) • beurteilen die Verfassung der Weimarer Republik unter Bezug auf demokratische Grundelemente und die Position des Reichspräsidenten, insbesondere der Notverordnungen. (UK) • beurteilen den Einfluss von Weltwirtschaftskrise und politischem Radikalismus auf das Scheitern der Weimarer Republik. (UK) <p>MK 3, 4, 6, 7</p> |
| <p>Die Herrschaft des National-</p> | <p>- Das Ende der Republik –</p> | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>sozialismus in Deutschland und Europa</p> | <p>Analyse und Beurteilung des Prozesses von der „Machtergreifung“ zur totalitären Diktatur</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vergleich von ideologischen Voraussetzungen des Nationalsozialismus mit zentralen Elementen der NS-Ideologie – ideologiekritische Untersuchungen - Etablierung der totalitären Diktatur durch aktive Zustimmung oder Gewalt- und Terrorherrschaft? – Analyse und Beurteilung von Herrschaftsstruktur und Gesellschaft im NS-Staat - Ein „Wolf im Schafspelz“? – Reale Politik und öffentliche Darstellung der NS-Außenpolitik - Appeasementpolitik – Lernen aus der Vergangenheit? - Erzeugung einer „Volksgemeinschaft“ durch Inklusion und Exklusion – Erläuterung und Beurteilung der Maßnahmen gegen Juden von 1933 bis 1938 - Mord oder Tötung auf Befehl? – Erläuterung und Beurteilung von Handlungsspielräumen in Völkermord und Vernichtungskrieg - Das NS-Regime: eine „mehrheitsfähige Zustimmungsdiktatur“? – Erläuterung von Unterstützung und Anpassung der Bevölkerung im Nationalsozialismus - Wie war Widerstand möglich? Erläuterung und Beurteilung unterschiedlicher Formen des Widerstands gegen das | <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die wichtigsten Schritte im Prozess von „Machtergreifung“ und „Gleichschaltung“ auf dem Weg zur Etablierung einer totalitären Diktatur. (SK) • erläutern wesentliche Elemente der NS-Ideologie, deren Ursprünge und erläutern den ideologischen Charakter des nationalsozialistischen Sprachgebrauchs. (SK) • erklären an Hand der NS-Außenpolitik den Unterschied zwischen realer Politik und öffentlicher Darstellung. (SK) • erläutern die Phasen der Judenverfolgung von 1933 bis 1938 und erläutern den Zusammenhang von Vernichtungskrieg und Völkermord an der jüdischen Bevölkerung. (SK) • erläutern Motive und Formen der Unterstützung und der Anpassung der Bevölkerung im Nationalsozialismus an ausgewählten Beispielen. (SK) • erläutern Motive und Formen des Widerstandes der Bevölkerung im Nationalsozialismus an ausgewählten Beispielen. (SK) • beurteilen an Beispielen die NS-Herrschaft vor dem Hintergrund der Ideen der Aufklärung. (UK) • beurteilen vor dem Hintergrund der Kategorien Schuld und Verantwortung an ausgewählten Beispielen Handlungsspielräume der zeitgenössischen Bevölkerung im Umgang mit der NS-Diktatur. (UK) • beurteilen an ausgewählten Beispielen unterschiedliche Formen des Widerstands gegen das NS-Regime. (UK) <p>MK 2, 3, 5, 7</p> |
|--|--|--|

| | NS-Regime | HK 3 |
|---|---|--|
| Vergangenheitspolitik und „Vergangenheitsbewältigung“ | <p>- Erklärung und Beurteilung des Umganges der Besatzungsmächte mit dem Nationalsozialismus: „Siegerjustiz“?</p> <p>- Die „zweite Geschichte“ zum Nationalsozialismus: „Vergangenheitsbewältigung“?</p> <p>- Wie erinnern? – Analyse und Erörterung zum Umgang mit dem Nationalsozialismus in Gegenwart und Zukunft</p> <p>- Zwölf Jahre NS-Diktatur: Ein Sonderfall der deutschen Geschichte? Analyse und Erörterung von Deutungen und Erklärungsansätzen zum Nationalsozialismus</p> | <p>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. (SK) • erläutern Entwicklungen und Tendenzen im Umgang mit der NS-Vergangenheit seit 1990, in Gegenwart und Zukunft. (SK) • erörtern Stichhaltigkeit und Aussagekraft von unterschiedlichen Erklärungsansätzen zum Nationalsozialismus. (SK) • beurteilen exemplarisch die Vergangenheitspolitik der beiden deutschen Staaten. (UK) <p>MK 2, 6, 7</p> <p>HK 3, 5</p> |

Unterrichtsvorhaben IV:

Zwischen Teilung und Einheit – Nation, staatliches Selbstverständnis und nationale Identität in Deutschland von 1945 bis heute (Inhaltsfeld 6)

- Nationale Identität unter den Bedingungen der Zweistaatlichkeit in Deutschland
- Die Überwindung der deutschen Teilung in der Revolution von 1989

Zeitbedarf: 54 Std.

Das Unterrichtsvorhaben deckt alle vom KLP vorgeschriebenen, konkretisierten Sach- und Urteilskompetenzen für das Inhaltsfeld 6, genauer für die beiden letzten inhaltlichen Schwerpunkte des Inhaltsfeldes 6 ab. Es konzentriert sich dabei auf die Darstellung und Problematisierung derjenigen historischen Ereignisse und Strukturen, die besonders zur Bildung des staatlichen Selbstverständnisses und der nationalen Identität beider deutscher Staaten beigetragen haben. Das Unterrichtsvorhaben selbst wird auf vier Unterrichtsreihen verteilt, die wiederum in einzelne Unterrichtssequenzen aufgeteilt werden. Diese Unterrichtssequenzen sind problemorientiert formuliert und umfassen jeweils mehrere Unterrichtsstunden. Je nach Gewichtung und Schwerpunktsetzung im Grundkurs können an diese Unterrichtssequenzen leicht weitere Quellen, Bilder, Filme und Darstellungen „angedockt“ werden. Das gesamte Unterrichtsvorhaben IV kann von seinem Stundenumfang her das erste Halbjahr der Q2 abdecken.

Schwerpunktkompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler

... erläutern die Entstehung zweier deutscher Staaten im Kontext des Ost-West-Konfliktes.

... beurteilen an einem ausgewählten Beispiel Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Geschichte Ost- und Westdeutschlands nach 1945.

... recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen auch zu komplexeren Problemstellungen.

| Unterrichtssequenz | Themengebiete | Kompetenzen |
|---|---|--|
| <p>Aus dem Ende ein Anfang? – Deutschland 1945 bis 1949</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Was soll aus Deutschland werden? – die Deutschlandpläne der Alliierten und die Besatzungsherrschaft - Deutschland 1945/46 – eine Gesellschaft am Rande des Zusammenbruchs? - Herausbildung der bipolaren Welt – der Kalte Krieg - Deutschland als Spielball im Ost-West-Konflikt? - Auf dem Weg zu zwei deutschen Staaten – ein Werk der Besatzungsmächte? - Die doppelte Staatsgründung – wer vertritt die Nation | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Deutschlandpläne der Alliierten unter dem Aspekt der wachsenden Konfrontation. (SK) • erklären Folgen und Auswirkungen des Zweiten Weltkrieges und seines Endes auf die deutsche Nachkriegsgesellschaft unter dem Aspekt von Brüchen und Kontinuitäten. (SK) • erläutern die Herausbildung der bipolaren Welt und des Ost-West-Konflikts und die Entstehung zweier deutscher Staaten in diesem Kontext. (SK) • erläutern die Grundlagen des staatlichen und nationalen Selbstverständnisses der DDR und der Bundesrepublik zum Zeitpunkt ihrer Gründungen. (SK) • beurteilen am Beispiel der Potsdamer Konferenz die Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Geschichte Nachkriegsdeutschlands. (UK) • beurteilen die gesellschaftliche Situation im Nachkriegsdeutschland unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven. (UK) • beurteilen in Beispielen die Handlungsoptionen der politischen Ak- |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>teure in der Geschichte Ost- und Westdeutschlands nach 1945. (UK)</p> <p>MK 1, 4, 5, 6, 7, 9</p> <p>HK 5</p> |
| <p>Nationale Identität und demokratisches Selbstverständnis unter den Bedingungen der Zweistaatlichkeit – die Bundesrepublik Deutschland (1949 – 1989)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Vorrang der Einheit oder der Freiheit? – die Westintegration in den 50er-Jahren - Ein neues Verhältnis zwischen Bürger und Staat in den 60er-Jahren – eine Umgründung der Republik - „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? - Die Neuen sozialen Bewegungen in den 80er Jahren – eine Gesellschaft im Wertewandel? | <p>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-, 60er-, 70er- und 80er-Jahren an konkreten Beispielen. (SK) • beurteilen an Beispielen die Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Geschichte Westdeutschlands nach 1945 und in der späteren Bundesrepublik. (UK) • beurteilen und bewerten Anspruch und Wirklichkeit der Forderungen der Frauenbewegung nach Gleichberechtigung. (UK) • beurteilen und bewerten das Selbstverständnis von Protagonisten des RAF-Terrorismus. (UK) <p>MK 2, 6, 7</p> |
| <p>Nationale Identität und demokratisches Selbstverständnis unter den Bedingungen der Zweistaatlichkeit – die DDR (1949 – 1989)</p> | <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? - Der Beginn der „Ära Honecker“ 1971 – Aufbruch zur deutsch-deutschen Annähe- | <p>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. (SK) • beschreiben die ökonomische und ökologische Entwicklung sowie die Entstehung von Oppositionsbewegungen in der DDR. (SK) • beschreiben exemplarisch den Arbeits- und Lebensalltag von Frauen und Jugendlichen sowie den Stellenwert des Sports in der |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>rung?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die DDR auf Liberalisierungskurs? – der „real existierende Sozialismus“ zu Beginn der 70er-Jahre - Die Staatssicherheit in der DDR – Überwachung und „Zersetzung“ - Die DDR in der Systemkrise? – Misswirtschaft, Repression und Opposition in den späten 70er- und 80er-Jahren - Alltag von Frauen in der DDR – ein gleichberechtigtes Leben? - Alltag von Jugendlichen in der DDR – eine „heile Welt der Diktatur“? | <p>DDR. (SK)</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen an Beispielen die Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Geschichte Ost- und Westdeutschlands nach 1945. (UK) • beurteilen am Beispiel der Präambeln der drei Verfassungen und am Beispiel des Grundlagenvertrages das staatliche und nationale Selbstverständnis der DDR. (UK) • beurteilen und bewerten die Tätigkeiten der Staatssicherheit sowie deren Folgen und Auswirkungen auf die DDR-Gesellschaft und den Umgang mit Oppositionellen in der DDR. (UK) • beurteilen am Beispiel von Zeitzeugenaussagen die Gleichberechtigung von Frauen und den Lebensalltag von Jugendlichen in der DDR. (UK) <p>MK 2, 5, 6</p> |
| <p>Die Überwindung der deutschen Teilung – Ergebnis einer friedlichen Revolution?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Das Ende des Kalten Krieges und die Auflösung der bipolaren Welt – revolutionäre Umbrüche dank Glasnost und Perestroika? - Der Fall der Mauer 1989 – das Ende der DDR? - Innere und äußere Aspekte der Wiederherstellung der staatlichen Einheit – ein „glücklicher Zufall“ der Geschichte? - „Mit der Einheit ist es wie mit der Demokratie: Sie ist nie fertig“ (Horst Köhler) – das nationale Selbstverständnis des vereinten Deutschlands - Die Berliner Republik – wie gehen wir mit der gemeinsamen getrennten Geschichte | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Voraussetzungen, Ursachen und Folgen der politischen Umbrüche in Osteuropa. (SK) • erklären die friedliche Revolution von 1989 im Kontext nationaler und internationaler Bedingungsfaktoren. (SK) • erklären die Entwicklung vom Mauerfall bis zur deutschen Einheit im Kontext nationaler und internationaler Bedingungsfaktoren. (SK) • erörtern mithilfe unterschiedlicher Deutungen den revolutionären Charakter der politischen Umbrüche in Osteuropa. (UK) • beurteilen am Beispiel des Vereinigungsprozesses Handlungsoptionen |

| | | |
|--|----|---|
| | um | <p>nen der nationalen und internationalen politischen Akteurinnen und Akteure. (UK)</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die langfristige Bedeutung von Zweistaatlichkeit und Vereinigungsprozess für das nationale Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland. (UK) • erörtern die Bedeutung der Veränderungen von 1989/90 für ihre eigene Gegenwart. (UK) <p>MK 5, 7</p> |
|--|----|---|

Unterrichtsvorhaben V:

Wie kann Frieden gelingen? Ordnung und Sicherung des Friedens in der Moderne (Inhaltsfeld 7)

- Europäische Friedensordnung nach den Napoleonischen Kriegen
- Internationale Friedensordnung nach dem Ersten Weltkrieg
- Konflikte und Frieden nach dem Zweiten Weltkrieg

Zeitbedarf: 36 Std.

Im Rahmen eines Längsschnitts werden drei Friedensordnungen (Wiener Kongress, Versailler Vertrag und Welt nach 1945) vorgestellt und die Möglichkeiten der Friedenssicherung diskutiert. Als historische Fragen stehen (1) die Thematisierung der Bedingungen, das Zustandekommen und die Maximen für die jeweiligen Friedensschlüsse und ihre Beurteilung und Bewertung (Bewertung des Friedensschlusses) sowie (2) die Auseinandersetzung mit der Sicherung des Friedens im Fokus des Unterrichtsvorhabens. Des Weiteren bietet der Längsschnitt die Möglichkeit der Wiederholung zeitgleich, in früheren Unterrichtsvorhaben behandelte Themen. Aspekte einiger Sachkompetenzen des Inhaltsfeldes 7 wurden bereits in früheren Unterrichtsvorhaben thematisiert. Dazu gehören die Erläuterung der globalen Dimension des Ersten und Zweiten Weltkrieges, die Erläuterung einiger Folgeerscheinungen der Friedensschlüsse von 1815 (deutsche Nationalbewegung), von 1919 (Ende der Weimarer Republik) und 1945 (Potsdamer Konferenz, Gründung der beiden deutschen Staaten) sowie der Beschreibung der Entwicklung der internationalen Beziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg sowie der Konfliktlage, die den Kalten Krieg charakterisiert.

Schwerpunktkompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler

... wenden angeleitet unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwartsgenetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls).

... beurteilen die Bedeutung des Völkerbundes und der UNO für eine internationale Friedenssicherung.

... erläutern Grundsätze, Zielsetzungen und Beschlüsse der Verhandlungspartner von 1815, 1919

| und 1945 sowie deren jeweilige Folgeerscheinung. | | |
|--|---|--|
| Unterrichtssequenz | Themengebiete | Kompetenzen |
| Europäische Friedensordnung nach den Napoleonischen Kriege | <p>- Was ist ein (gelungener) Frieden? – Klärung und Diskussion eines Begriffs und von Friedenskonzepten</p> <p>- Ewiger Frieden durch Napoleons Hegemonie? Die Napoleonischen Kriege und ihre Folgen – Beurteilung der imperialen Herrschaftsidee Napoleons</p> <p>- „Der Kongress macht keine Fortschritte, er tanzt.“ – Erarbeitung der Beschlüsse und Friedensordnung des Wiener Kongresses und ihrer Folgen</p> | <p>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. (SK) • erläutern die europäische Dimension der Napoleonischen Kriege. (SK) • beurteilen die imperiale Herrschaftsidee Napoleons und ihre Folgen für Europa. (UK) <p>MK 1, 4, 5, 6, 7</p> |
| Internationale Friedensordnung nach dem Ersten Weltkrieg | <p>- Wie schließt man Frieden nach dem Großen Krieg? Der Versailler Vertrag – Erschließung einer Friedensordnung</p> <p>- „Die Deutschen sind schuld“ – Beurteilung deutscher Reaktionen auf den Versailler Vertrag und den Kriegsschuldartikel</p> <p>- Der Wiener Kongress ein gelungener, der Versailler Vertrag ein misslungener Frieden? – Ein Vergleich der Friedensschlüsse</p> <p>- Friedenssicherung durch einen Völkerbund? Entstehung, Konzept und Scheitern eines völkerrechtlichen Bündnisses – Erörterung der Perspektiven und Möglichkeiten des Völkerbundes für die Friedenssicherung</p> | <p>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). (SK) • erläutern die Folgeerscheinungen der Grundsätze, Zielsetzungen und Beschlüsse der Verhandlungspartner von 1919 (Völkerbund). (SK) • beurteilen die Bedeutung des Kriegsschuldartikels im Versailler Vertrag für die Friedenssicherung in Europa. (UK) • beurteilen vergleichend die Stabilität der Friedensordnungen von 1815 und 1919. (UK) • beurteilen die Bedeutung des Völkerbundes für eine internationale Friedenssicherung. (UK) |

| | | |
|--|--|---|
| | | MK 4, 5, 6, 7 |
| Konflikte und Frieden nach dem Zweiten Weltkrieg | <p>- Kommt nach dem Zweiten der Dritte Weltkrieg? – Skizzierung und Beurteilung des Kalten Krieges</p> <p>- Sichert ein geeintes Europa den Frieden? – Die Entstehung und Beurteilung der Europäischen Gemeinschaft</p> <p>- Weltfrieden durch die Vereinten Nationen? – Skizzierung der Geschichte der Vereinten Nationen und Beurteilung der Chancen einer gegenwärtigen internationalen Friedenspolitik</p> | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Entwicklung der internationalen Beziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg. (SK) • beschreiben den Prozess der europäischen Einigung bis zur Gründung der Europäischen Union. (SK) • beschreiben die Entwicklung der internationalen Beziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg. (SK) • beurteilen die Bedeutung des europäischen Einigungsprozesses für den Frieden in Europa und für Europas internationale Beziehungen. (UK) • beurteilen die Bedeutung des Völkerbundes und der UNO für eine internationale Friedenssicherung. (UK) • beurteilen ansatzweise die Chancen einer internationalen Friedenspolitik vor dem Hintergrund der Beendigung des Kalten Krieges. (UK) <p>MK 6, 7</p> <p>HK 2, 3</p> |

Qualifikationsphase Leistungskurs

Unterrichtsvorhaben I:

Nationalismus, Nationalstaat und deutsche Identität im 19. Jahrhundert (Inhaltsfeld 6)

- Die „Deutsche Frage“ im 19. Jahrhundert
- „Volk“ und „Nation“ im Kaiserreich

Zeitbedarf: 30 Std.

Die Themen decken wichtige Teile der Inhaltsfeldes 6 ab. Eine gesonderte Behandlung des Nationalismus im 19. Jahrhundert erscheint sinnvoll, da so die Entstehungsphase besonders betont werden kann und die chronologische Abfolge gewahrt bleibt. Die anderen Themen des Inhaltsfeldes werden im Unterrichtsvorhaben IV thematisiert, sodass sich hier die Möglichkeit der Wiederholung und Anknüpfung ergibt.

Schwerpunktkompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler

... bewerten die Forderung nach der nationalen Einheit und Identitätsbildung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhundert.

... erläutern Entstehung und politische Grundlagen des Kaiserreiches sowie die veränderte Funktion des Nationalismus im Kaiserreich.

... beurteilen am Beispiel des Kaiserreiches die Funktion von Segregation und Integration für einen Staat und eine Gesellschaft.

| Unterrichtssequenz | Themengebiete | Kompetenzen |
|---|---|--|
| Die deutsche Nationalbewegung in Vormärz und Revolution | <ul style="list-style-type: none"> - Was ist eine Nation? – Klärung und Erörterung eines historisch-politischen Begriffs - Eine „verspätete Nation“? Entstehung und Wandlungen der Nationalbewegung im Vormärz – Analyse einer historischen Entwicklung - Eine fatale Weichenstellung? Die Revolution 1848/49 – Beurteilung eines historischen Ereignisses | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären die Bedeutung des Begriffs „Nation“. (SK) • erläutern die Entstehung und Funktion des deutschen Nationalismus als Reaktion auf die neue Ordnung und im Zuge der Revolution von 1848. (SK) • beschreiben Zusammenhänge zwischen demokratischen und nationalen Konzepten im Vormärz. (SK) • erläutern die Grundmodelle des Verständnisses von Nation im europäischen Vergleich. • bewerten die Forderung nach |

| | | |
|--------------------------|--|--|
| | | <p>nationaler Einheit in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. (UK)</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die Bedeutung der Forderung nach nationaler Einheit für den Verlauf und das Scheitern der Revolution 1848/49. (UK) <p>MK 1, 2, 4, 5, 6, 7</p> <p>HK 1, 3</p> |
| Das deutsche Kaiserreich | <p>- Ein konsensfähiger Nationalstaat? Die Reichgründung – Beurteilung eines historischen Ereignisses aus verschiedenen Perspektiven</p> <p>- Reichsfeinde überall? Wandel des Nationalismus im Kaiserreich – Analyse einer historischen Entwicklung</p> <p>- Integration oder Ausgrenzung? Mehrheiten und Minderheiten im Kaiserreich – Auseinandersetzung mit einem gesellschaftlichen Problem in historischer Perspektive</p> | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern Entstehung und politische Grundlagen des Kaiserreiches. (SK) • erläutern die veränderte Funktion des Nationalismus im Kaiserreich. (SK) • bewerten den politischen Charakter des 1871 entstandenen Staates unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven. (UK) • beurteilen den politischen Charakter des Kaiserreiches und an diesem Beispiel die Funktion von Segregation und Integration für einen Staat und eine Gesellschaft. (UK) <p>MK 4, 6, 7</p> <p>HK 3</p> |

Unterrichtsvorhaben II:

Die moderne Industriegesellschaft zwischen Fortschritt und Krise (Inhaltsfeld 4)

- Die „Zweite Industrielle Revolution“ und die Entstehung der modernen Massengesellschaft
- Vom Hochimperialismus zum ersten „modernen“ Krieg der Industriegesellschaft
- Ursachen und Folgen der Weltwirtschaftskrise 1929

Zeitbedarf: 70 Std.

Das Unterrichtsvorhaben II deckt alle vom KLP für den Grundkurs vorgeschriebenen konkretisierten Kompetenzerwartungen im Bereich der Sach- und Urteils Kompetenzen für das Inhaltsfeld 4 ab. Gliedert wird das Unterrichtsvorhaben, orientiert an den inhaltlichen Schwerpunkten des Inhaltsfeldes, in vier Unterrichtsreihen mit problemorientierten Themenstellungen. Der Lehrplan sieht eine Behandlung der beiden Unterrichtsvorhaben I und II in einem Halbjahr vor. Für die Behandlung im Grundkurs

handelt es sich dabei um ein ambitioniertes Vorgehen. Dennoch erscheint es im Sinne der Geschlossenheit der Themenstellung von Unterrichtsvorhaben II („Die moderne Industriegesellschaft zwischen Fortschritt und Krise“) wünschenswert, die Behandlung aller vier Unterrichtsreihen des Vorhabens II in einem Halbjahr zu gewährleisten. Sollte dies aus Zeitgründen schwierig werden, kann die Unterrichtsreihe 4 auch in das darauffolgende Halbjahr (Q1/1, Hj.) verlagert werden.

Schwerpunktkompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler

... stellen komplexere Zusammenhänge aufgabenbezogen geordnet, strukturiert und optisch prägnant in Kartenskizzen, Diagrammen und Strukturbildern da.

... beschreiben an ausgewählten Beispielen die Veränderung der Lebenswirklichkeit für unterschiedliche soziale Schichten und Gruppen.

... bewerten den Imperialismus unter Berücksichtigung zeitgenössischer Perspektiven.

| Unterrichtssequenz | Themengebiete | Kompetenzen |
|--|---|--|
| <p>Die „Zweite Industrielle Revolution“ und die Entstehung der modernen Massengesellschaft</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Beginn, Entfaltung und Durchsetzung der Industrialisierung in Deutschland im 19. Jahrhundert - Alte und Neue Industrien: Chancen und Probleme einer entstehenden Industriegesellschaft - Eine neue soziale Ordnung: Arbeitswelt und Klassengesellschaft - „Mann der Arbeit, aufgewacht ...!“ – Die „Soziale Frage“ und ihre Lösungsmöglichkeiten - „Unendlich groß sind die Errungenschaften ...“ – Fortschritt als Mythos? | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Modernisierungsprozesse sowie Prozesse der Urbanisierung in ihrem Zusammenhang und an ausgewählten Beispielen die Veränderung der Lebenswelt für unterschiedliche soziale Schichten und Gruppen. (SK) • erläutern am Beispiel einer europäischen Metropole städtebauliche Strukturveränderungen im Prozess der Modernisierung. (SK) • erörtern die Angemessenheit des Fortschrittsbegriffs für die Beschreibung der Modernisierungsprozesse in der Zweiten Industriellen Revolution. (UK) <p>MK 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9</p> <p>HK 2, 6</p> |
| <p>Imperialismus – Expansion im Industriezeitalter</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Des weißen Mannes Bürde“? – Die Europäisierung der Welt im Zeitalter des Imperialismus - Unser Platz an der Sonne“ – Deutsche Kolonialpolitik zwi- | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern Merkmale, Motive, Ziele, Funktionen und Formen des Imperialismus. (SK) |

| | | |
|---|--|--|
| | <p>schen Anspruch und Wirklichkeit</p> <p>- Imperialismus – Eine Bilanz</p> | <ul style="list-style-type: none"> • bewerten den Imperialismus unter Berücksichtigung zeitgenössischer Perspektiven. (UK) <p>MK 2, 3, 5, 6, 7, 8</p> <p>HK 3</p> |
| <p>Erster Weltkrieg – „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts“?</p> | <p>- „Mitten im Frieden überfällt uns der Feind.“ – Der Weg in die „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts“</p> <p>- „Griff nach der Weltmacht“ oder „Desaster der Schlafwandler“? – Die Frage nach Schuld und Verantwortung</p> <p>- Der Erste Weltkrieg als „moderner“ Krieg</p> <p>- „Gedenket unserer Gefallenen!“ – Unterschiedliche Formen des Erinnerns an den Ersten Weltkrieg</p> | <p>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. (SK) • charakterisieren am Beispiel der Kriegspropaganda im Ersten Weltkrieg Feindbilder und deren Funktion. (SK) • erläutern die globale Dimension des Ersten Weltkrieges. (SK) • beurteilen zeitgenössische Begründungen und moderne Erklärungen für den Ausbruch des Ersten Weltkrieges. (UK) • beurteilen die Kriegsziele der Beteiligten aus unterschiedlichen Perspektiven. (UK) • erörtern die Relevanz der Unterscheidung zwischen „herkömmlicher“ und „moderner“ Kriegsführung. (UK) <p>MK 2, 5, 6, 7</p> <p>HK 4, 5</p> |
| <p>Der Große Crash – Die Weltwirtschaftskrise im Jahr 1929</p> | <p>- Weltökonomie aus den Fugen? Ursachen, Verlauf und Folgen der Weltwirtschaftskrise</p> <p>- „Durch schwerste Lasten und Opfer ...“ – Versuche der Krisenbewältigung in Deutschland</p> | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Ursachen und Wirkungszusammenhänge der Weltwirtschaftskrise. (SK) • beurteilen die Bedeutung von internationalen Verflechtungen in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg für die Entwicklung von Krisen und |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>- Von der „Great Depression“ zum „New Deal“: die USA auf dem Weg zum Sozialstaat?</p> | <p>Krisenbewältigungsstrategien. (UK)</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die im Kontext der Weltwirtschaftskrise getroffenen wirtschaftlichen und politischen Krisenentscheidungen der Handelnden in Deutschland und den USA unter Berücksichtigung ihrer Handlungsspielräume. (UK) <p>MK 4, 6, 7</p> <p>HK 6</p> |
|--|--|---|

Unterrichtsvorhaben III:

Nationalsozialismus und „zweite Geschichte“ des Nationalsozialismus (Inhaltsfeld 5)

- Politische und ideologische Voraussetzungen des Nationalsozialismus
- Die Herrschaft des Nationalsozialismus in Deutschland und Europa
- Vergangenheitspolitik und „Vergangenheitsbewältigung“

Zeitbedarf: 80 Std.

Das Lern- und Materialangebot ist in drei Teile gegliedert: 1. Als Auftakt fungiert Unterrichtsreihe 1 zu den politischen Voraussetzungen des Nationalsozialismus. Das der Reihe zugrunde liegende Strukturierungskonzept verknüpft strukturelle und genetisch-chronologische Ansätze zur politischen Struktur und zur politischen Entwicklung der Weimarer Republik. Die historische Leitfrage thematisiert Gründe für das Scheitern der Weimarer Republik und für den Aufstieg der NSDAP; 2. In der zweiten Unterrichtsreihe werden ideologische Voraussetzungen, Herrschaftsstrukturen und Verbrechen des Nationalsozialismus thematisiert; 3. Als übergreifende Zielperspektive und als Ausstieg aus der Reihe bietet es sich an, nach exemplarischer Analyse und Beurteilung von Vergangenheitspolitik in der dritten Unterrichtsreihe bilanzierend nach der Zukunft des Umganges mit dem Nationalsozialismus zu fragen und Erklärungs- und Deutungsversuche zur zwölfjährigen Diktatur in den Blick zu rücken. Aspekte einiger Sachkompetenzen des Inhaltsfeldes 5 werden in späteren Unterrichtsvorhaben unter anderer Perspektive thematisiert. Dazu gehören die Erläuterung einiger Folgeerscheinungen der Friedensschlüsse von 1919 (Ende der Weimarer Republik), der globalen Dimension des Zweiten Weltkrieges und 1945 (Potsdamer Konferenz, Gründung der beiden deutschen Staaten; alle IF7). Im Rahmen der Frage nach dem Scheitern der Weimarer Republik werden Ursachen und Folgen der Weltwirtschaftskrise von 1929 erneut aufgegriffen (IF4).

Schwerpunktkompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler

... entwickeln Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung historischer Erfahrungen und der jeweils herrschenden historischen Rahmenbedingungen und beziehen Position in Debatten um gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen.

... beurteilen vor dem Hintergrund der Kategorien Schuld und Verantwortung an ausgewählten Beispielen Handlungsspielräume der zeitgenössischen Bevölkerung im Umgang mit der NS-Diktatur.

...erklären lang- und kurzfristig wirksame Gründe für das Scheitern der Weimarer Republik sowie deren Zusammenhang mit dem Aufstieg der NSDAP.

| Unterrichtssequenz | Themengebiete | Kompetenzen |
|--|--|---|
| <p>Politische Voraussetzungen des Nationalsozialismus: Das Scheitern der Weimarer Republik</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Eine Republik mit Geburtsfehlern? – Die Revolution von 1918/19 und die Entstehung der Weimarer Republik - Eine Demokratie ohne Demokraten? – Erläuterung und Beurteilung der Verfassung der Weimarer Republik und der Positionen politischer Akteure der Republik - Bewährungsproben der Republik: Analyse und Beurteilung der Einflüsse von Weltwirtschaftskrise und politischem Radikalismus auf die Stabilität der Republik - Bewahrung oder Scheitern der Republik? – Beurteilung des Regierens durch Notverordnungen - Der 30. Januar 1933: Ein Betriebsunfall? Vergleichen und Erörtern von Positionen zum Scheitern der Weimarer Republik | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären wesentliche Phasen und Ergebnisse der Weimarer Republik, der Parteien, politischer Akteure und Zeitgenossen. (SK) • erläutern wesentliche Elemente der Verfassung der Weimarer Republik. (SK) • ordnen rechten (Adolf Hitler und die NSDAP) und linken (KPD) politischen Radikalismus in den historischen Kontext der politischen Entwicklung der Republik ein. (SK) • erklären lang- und kurzfristig wirksame Gründe für das Scheitern der Weimarer Republik sowie deren Zusammenhang mit dem Aufstieg der NSDAP. (SK) • beurteilen die Verfassung der Weimarer Republik unter Bezug auf demokratische Grundelemente und die Position des Reichspräsidenten, insbesondere der Notverordnungen. (UK) • beurteilen den Einfluss von Weltwirtschaftskrise und politischem Radikalismus auf das Scheitern der Weimarer Republik. (UK) • erörtern, ob es sich mit dem 30. Januar 1933 um einen „Betriebsunfall“ gehandelt hat. (UK) <p>MK 3, 4, 6, 7</p> |
| <p>Die Herrschaft des Nationalsozialismus in Deutschland und Europa</p> | <p>- Das Ende der Republik – Analyse und Beurteilung des Prozesses von der „Machtergreifung“ zur totalitären Diktatur</p> | <p>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 totalitä- |

| | | |
|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Vergleich von ideologischen Voraussetzungen des Nationalsozialismus mit zentralen Elementen der NS-Ideologie – ideologiekritische Untersuchungen - Etablierung der totalitären Diktatur durch aktive Zustimmung oder Gewalt- und Terrorherrschaft? – Analyse und Beurteilung von Herrschaftsstruktur und Gesellschaft im NS-Staat - Ein „Wolf im Schafspelz“? – Reale Politik und öffentliche Darstellung der NS-Außenpolitik - Appeasementpolitik – Lernen aus der Vergangenheit? - „Kanonen statt Butter“? – Reale NS-Wirtschaftspolitik und deren öffentliche Darstellung - Die NS-Wirtschaftspolitik – eine „Ökonomie der Zerstörung“ (Adam Tooze)? - Ein ideologisch motivierter Krieg, ideologisch motivierte Kriegsverbrechen? – Erläuterung und Beurteilung des Zweiten Weltkrieges in Europa - Der Zweite Weltkrieg: ein europäischer Krieg? Analyse, Erläuterung und Beurteilung der globalen Dimension des Zweiten Weltkrieges - Erzeugung einer „Volksgemeinschaft“ durch Inklusion und Exklusion – Erläuterung und Beurteilung der Maßnahmen gegen Juden von 1933 bis 1938 - Mord oder Tötung auf Be- | <ul style="list-style-type: none"> ren Diktatur. (SK) • erläutern wesentliche Elemente der NS-Ideologie, deren Ursprünge und erläutern den ideologischen Charakter des nationalsozialistischen Sprachgebrauchs. (SK) • erklären an Hand der NS-Außenpolitik den Unterschied zwischen realer Politik und öffentlicher Darstellung. (SK) • erklären an Hand der NS-Wirtschaftspolitik den Unterschied zwischen realer Politik und öffentlicher Darstellung. (SK) • erläutern die europäische und globale Dimension des Zweiten Weltkrieges. (SK) • erläutern die Phasen der Judenverfolgung von 1933 bis 1938 und erläutern den Zusammenhang von Vernichtungskrieg und Völkermord an der jüdischen Bevölkerung. (SK) • erläutern Motive und Formen der Unterstützung und der Anpassung der Bevölkerung im Nationalsozialismus an ausgewählten Beispielen. (SK) • erläutern Motive und Formen des Widerstandes der Bevölkerung im Nationalsozialismus an ausgewählten Beispielen. (SK) • beurteilen die These zur „Legalität der NS-Machtergreifung“ • beurteilen an Beispielen die NS-Herrschaft vor dem Hintergrund der Ideen der Aufklärung. (UK) • beurteilen Kontinuitäten und Diskontinuitäten von Denkmustern und Wertesystemen am Beispiel der NS-Ideologie. (UK) • erörtern am Beispiel des Natio- |
|--|---|--|

| | | |
|--|---|---|
| | <p>fehl? – Erläuterung und Beurteilung von Handlungsspielräumen in Völkermord und Vernichtungskrieg</p> <p>- Das NS-Regime: eine „mehrheitsfähige Zustimmungsdiktatur“? – Erläuterung von Unterstützung und Anpassung der Bevölkerung im Nationalsozialismus</p> <p>- Wie war Widerstand möglich? Erläuterung und Beurteilung unterschiedlicher Formen des Widerstands gegen das NS-Regime</p> | <p>nalsozialismus die Bedeutung von Strukturen und Einzelpersonen in der Geschichte. (UK)</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen vor dem Hintergrund der Kategorien Schuld und Verantwortung an ausgewählten Beispielen Handlungsspielräume der zeitgenössischen Bevölkerung im Umgang mit der NS-Diktatur. (UK) • beurteilen an ausgewählten Beispielen unterschiedliche Formen des Widerstands gegen das NS-Regime. (UK) <p>MK 2, 3, 5, 7</p> <p>HK 3 + Entwerfen mögliche Projekte im Rahmen des Schulsiegels „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ z.B. anlässlich des Geburtstags der Schulnamensgeberin Nelly Sachs und führen diese unter Anleitung durch.</p> |
| <p>Vergangenheitspolitik und „Vergangenheitsbewältigung“</p> | <p>- Erklärung und Beurteilung des Umganges der Besatzungsmächte mit dem Nationalsozialismus: „Siegerjustiz“?</p> <p>- Die „zweite Geschichte“ zum Nationalsozialismus: „Vergangenheitsbewältigung“?</p> <p>- Wie erinnern? – Analyse und Erörterung zum Umgang mit dem Nationalsozialismus in Gegenwart und Zukunft</p> <p>- Zwölf Jahre NS-Diktatur: Ein Sonderfall der deutschen Geschichte? Analyse und Erörterung von Deutungen und Erklärungsansätzen zum Nationalsozialismus</p> | <p>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. (SK) • erläutern Entwicklungen und Tendenzen im Umgang mit der NS-Vergangenheit seit 1990, in Gegenwart und Zukunft. (SK) • erörtern Stichhaltigkeit und Aussagekraft von unterschiedlichen Erklärungsansätzen zum Nationalsozialismus. (SK) • beurteilen, unter Beachtung der jeweiligen Perspektive, verschiedene historische Formen der kollektiven Erinnerung an die Gewalt Herrschaft, den Holocaust sowie die Verfolgung und Vernichtung von Minderheiten und Andersdenken- |

| | | |
|--|--|--|
| | | den. (UK) • beurteilen exemplarisch die Vergangenheitspolitik der beiden deutschen Staaten. (UK) MK 2, 6, 7 HK 3, 5 |
|--|--|--|

Unterrichtsvorhaben IV:

Zwischen Teilung und Einheit – Nation, staatliches Selbstverständnis und nationale Identität in Deutschland von 1945 bis heute (Inhaltsfeld 6)

- Nationale Identität unter den Bedingungen der Zweistaatlichkeit in Deutschland
- Die Überwindung der deutschen Teilung in der Revolution von 1989

Zeitbedarf: 80 Std.

Das Unterrichtsvorhaben deckt alle vom KLP vorgeschriebenen, konkretisierten Sach- und Urteilskompetenzen für das Inhaltsfeld 6, genauer für die beiden letzten inhaltlichen Schwerpunkte des Inhaltsfeldes 6 ab. Es konzentriert sich dabei auf die Darstellung und Problematisierung derjenigen historischen Ereignisse und Strukturen, die besonders zur Bildung des staatlichen Selbstverständnisses und der nationalen Identität beider deutscher Staaten beigetragen haben. Das Unterrichtsvorhaben selbst wird auf vier Unterrichtsreihen verteilt, die wiederum in einzelne Unterrichtssequenzen aufgeteilt werden. Diese Unterrichtssequenzen sind problemorientiert formuliert und umfassen jeweils mehrere Unterrichtsstunden. Je nach Gewichtung und Schwerpunktsetzung im Grundkurs können an diese Unterrichtssequenzen leicht weitere Quellen, Bilder, Filme und Darstellungen „angedockt“ werden. Das gesamte Unterrichtsvorhaben IV kann von seinem Stundenumfang her das erste Halbjahr der Q2 abdecken.

Schwerpunktkompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler

... erläutern die Entstehung zweier deutscher Staaten im Kontext des Ost-West-Konfliktes.

... beurteilen an einem ausgewählten Beispiel Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Geschichte Ost- und Westdeutschlands nach 1945.

... recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen auch zu komplexeren Problemstellungen.

| Unterrichtssequenz | Themengebiete | Kompetenzen |
|--|---|---|
| Aus dem Ende ein Anfang? – Deutschland 1945 bis 1949 | - Was soll aus Deutschland werden? – die Deutschlandpläne der Alliierten und die Besatzungsherrschaft - Deutschland 1945/46 – eine | Die Schülerinnen und Schüler ... • erläutern die Deutschlandpläne der Alliierten unter dem Aspekt der wachsenden Konfrontation. (SK) |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Gesellschaft am Rande des Zusammenbruchs?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flucht und Vertreibung – Integration als Herausforderung und Leistung der Nachkriegsgesellschaft? - Herausbildung der bipolaren Welt – der Kalte Krieg - Deutschland als Spielball im Ost-West-Konflikt? - Auf dem Weg zu zwei deutschen Staaten – ein Werk der Besatzungsmächte? - Die doppelte Staatsgründung – wer vertritt die Nation | <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. (SK) • beschreiben Hintergründe und Formen der Vertreibung nach dem Zweiten Weltkrieg. (SK) • erläutern den Prozess der Integration von Flüchtlingen und Vertriebenen in die deutsche(n) Nachkriegsgesellschaft(en). (SK) • erläutern die Herausbildung der bipolaren Welt und des Ost-West-Konflikts und die Entstehung zweier deutscher Staaten in diesem Kontext. (SK) • erläutern die Entstehung zweier deutscher Staaten im Kontext des Ost-West-Konfliktes. (SK) • erläutern die Grundlagen des staatlichen und nationalen Selbstverständnisses der DDR und der Bundesrepublik zum Zeitpunkt ihrer Gründungen. (SK) • beurteilen am Beispiel der Potsdamer Konferenz die Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Geschichte Nachkriegsdeutschlands. (UK) • beurteilen die gesellschaftliche Situation im Nachkriegsdeutschland unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven. (UK) • bewerten den Prozess der Vertreibung und Integration unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven. (UK) • beurteilen n Beispielen die Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Geschichte Ost- und |
|--|--|--|

| | | |
|---|--|--|
| | | Westdeutschlands nach 1945. (UK) MK 1, 4, 5, 6, 7, 9 HK 5 |
| Nationale Identität und demokratisches Selbstverständnis unter den Bedingungen der Zweistaatlichkeit – die Bundesrepublik Deutschland (1949 – 1989) | <ul style="list-style-type: none"> - Vorrang der Einheit oder der Freiheit? – die Westintegration in den 50er-Jahren - Ein neues Verhältnis zwischen Bürger und Staat in den 60er-Jahren – eine Umgründung der Republik - „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? - Die Neuen sozialen Bewegungen in den 80er Jahren – eine Gesellschaft im Wertewandel? | <p>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-, 60er-, 70er- und 80er-Jahren an konkreten Beispielen. (SK) • beurteilen an Beispielen die Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Geschichte Westdeutschlands nach 1945 und in der späteren Bundesrepublik. (UK) • beurteilen und bewerten Anspruch und Wirklichkeit der Forderungen der Frauenbewegung nach Gleichberechtigung. (UK) • beurteilen und bewerten das Selbstverständnis von Protagonisten des RAF-Terrorismus. (UK) <p>MK 2, 6, 7</p> |
| Nationale Identität und demokratisches Selbstverständnis unter den Bedingungen der Zweistaatlichkeit – die DDR (1949 – 1989) | <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? - Der Beginn der „Ära Honecker“ 1971 – Aufbruch zur deutsch-deutschen Annäherung? | <p>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. (SK) • beschreiben die ökonomische und ökologische Entwicklung sowie die Entstehung von Oppositionsbewegungen in der DDR. (SK) • beschreiben exemplarisch den Arbeits- und Lebensalltag von Frauen und Jugendlichen sowie den Stellenwert des Sports in der DDR. (SK) |

| | | |
|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Die DDR auf Liberalisierungskurs? – der „real existierende Sozialismus“ zu Beginn der 70er-Jahre - Die Staatssicherheit in der DDR – Überwachung und „Zersetzung“ - Die DDR in der Systemkrise? – Misswirtschaft, Repression und Opposition in den späten 70er- und 80er-Jahren - Alltag von Frauen in der DDR – ein gleichberechtigtes Leben? - Alltag von Jugendlichen in der DDR – eine „heile Welt der Diktatur“? | <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen an Beispielen die Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Geschichte Ost- und Westdeutschlands nach 1945. (UK) • beurteilen am Beispiel der Präambeln der drei Verfassungen und am Beispiel des Grundlagenvertrages das staatliche und nationale Selbstverständnis der DDR. (UK) • beurteilen und bewerten die Tätigkeiten der Staatssicherheit sowie deren Folgen und Auswirkungen auf die DDR-Gesellschaft und den Umgang mit Oppositionellen in der DDR. (UK) • beurteilen am Beispiel von Zeitzeugenaussagen die Gleichberechtigung von Frauen und den Lebensalltag von Jugendlichen in der DDR. (UK) <p>MK 2, 5, 6</p> |
| <p>Die Überwindung der deutschen Teilung – Ergebnis einer friedlichen Revolution?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Das Ende des Kalten Krieges und die Auflösung der bipolaren Welt – revolutionäre Umbrüche dank Glasnost und Perestroika? - Der Fall der Mauer 1989 – das Ende der DDR? - Innere und äußere Aspekte der Wiederherstellung der staatlichen Einheit – ein „glücklicher Zufall“ der Geschichte? - „Mit der Einheit ist es wie mit der Demokratie: Sie ist nie fertig“ (Horst Köhler) – das nationale Selbstverständnis des vereinten Deutschlands - Die Berliner Republik – wie gehen wir mit der gemeinsamen getrennten Geschichte um | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Voraussetzungen, Ursachen und Folgen der politischen Umbrüche in Osteuropa. (SK) • erklären die friedliche Revolution von 1989 im Kontext nationaler und internationaler Bedingungsfaktoren. (SK) • erklären die Ereignisse des Jahres 1989 und die Entwicklung vom Umsturz in der DDR bis zur deutschen Einheit im Kontext nationaler und internationaler Bedingungsfaktoren. (SK) • vergleichen nationale und internationale Akteurinnen und Akteure, ihre Interessen und Konflikte im Prozess 1989/90. (SK) • erörtern mithilfe unterschiedlicher |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>Deutungen den revolutionären Charakter der politischen Umbrüche in Osteuropa. (UK)</p> <ul style="list-style-type: none"> • beurteilen am Beispiel des Vereinigungsprozesses Handlungsoptionen der nationalen und internationalen politischen Akteurinnen und Akteure. (UK) • beurteilen die langfristige Bedeutung von Zweistaatlichkeit und Vereinigungsprozess für das nationale Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland. (UK) • erörtern die Bedeutung der Veränderungen von 1989/90 für ihre eigene Gegenwart. (UK) <p>MK 5, 7</p> |
|--|--|--|

Unterrichtsvorhaben V:

Wie kann Frieden gelingen? Ordnung und Sicherung des Friedens in der Moderne (Inhaltsfeld 7)

- Multilateraler Interessenausgleich nach dem Dreißigjährigen Krieg
- Europäische Friedensordnung nach den Napoleonischen Kriegen
- Internationale Friedensordnung nach dem Ersten Weltkrieg
- Konflikte und Frieden nach dem Zweiten Weltkrieg

Zeitbedarf: 62 Std.

Im Rahmen eines Längsschnitts werden vier Friedensordnungen (Westfälischer Frieden, Wiener Kongress, Versailler Vertrag und Welt nach 1945) vorgestellt und die Möglichkeiten der Friedenssicherung diskutiert. Als historische Fragen stehen (1) die Thematisierung der Bedingungen, das Zustandekommen und die Maximen für die jeweiligen Friedensschlüsse und ihre Beurteilung und Bewertung (Bewertung des Friedenschlusses) sowie (2) die Auseinandersetzung mit der Sicherung des Friedens im Fokus des Unterrichtsvorhabens. Des Weiteren bietet der Längsschnitt die Möglichkeit der Wiederholung zeitgleicher, in früheren Unterrichtsvorhaben behandelte Themen. Aspekte einiger Sachkompetenzen des Inhaltsfeldes 7 wurden bereits in früheren Unterrichtsvorhaben thematisiert. Dazu gehören die Erläuterung der globalen Dimension des Ersten und Zweiten Weltkrieges, die Erläuterung einiger Folgeerscheinungen der Friedensschlüsse von 1815 (deutsche Nationalbewegung), von 1919 (Ende der Weimarer Republik) und 1945 (Potsdamer Konferenz, Gründung der beiden deutschen Staaten) sowie der Beschreibung der Entwicklung der internationalen Beziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg sowie der Konfliktlage, die den Kalten Krieg charakterisiert.

Schwerpunktkompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler

... wenden angeleitet unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwartsgenetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls).

... beurteilen die Bedeutung des Völkerbundes und der UNO für eine internationale Friedenssicherung.

... erläutern Grundsätze, Zielsetzungen und Beschlüsse der Verhandlungspartner von 1815, 1919 und 1945 sowie deren jeweilige Folgeerscheinung.

| Unterrichtssequenz | Themengebiete | Kompetenzen |
|---|---|--|
| Die Idee vom Frieden und die Geschichte des Völkerrechts | <p>- Was ist ein (gelungener) Frieden? – Klärung und Diskussion eines Begriffs und von Friedenskonzepten</p> <p>- Haben Völker Rechte? Entwicklung des Völkerrechts – Beurteilung der Möglichkeiten der Friedenssicherung durch das Völkerrecht</p> | <p>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. (SK) • erläutern die ideengeschichtliche Entwicklung internationaler Friedenskonzepte des 19. und 20. Jahrhunderts. (SK) • erläutern die ideengeschichtliche Entwicklung des Völkerrechts. (SK) • erörtern, ob Friede eine Utopie ist. (UK) • erörtern, unter welchen Bedingungen der Friede in Gegenwart und Zukunft gesichert werden könnte. (UK) <p>MK 4, 6</p> |
| Multilateraler Interessenausgleich nach dem Dreißigjährigen Krieg | <p>- Der Dreißigjährige Krieg - ein europäischer Krieg? – Darstellung der Ursachen, des Verlaufs und des Ende des Dreißigjährigen Krieges</p> <p>- Wie kann man nach dreißig Jahren Krieg Frieden schließen? – Darstellung und Beurteilung des Westfälischen Friedens</p> | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die europäische Dimension des Dreißigjährigen Krieges. (SK) • erörternden Stellenwert konfessioneller Fragen im Friedensvertrag von 1648. (UK) • beurteilen die Stabilität der Friedensordnungen von 1648. (UK) <p>MK 4, 6, 7</p> |
| Europäische Friedensord- | - Ewiger Frieden durch Napo- | Die Schülerinnen und Schüler ... |

| | | |
|---|---|---|
| <p>nung nach den Napoleonischen Kriege</p> | <p>leons Hegemonie? Die Napoleonischen Kriege und ihre Folgen – Beurteilung der imperialen Herrschaftsidee Napoleons</p> <p>- „Der Kongress macht keine Fortschritte, er tanzt.“ – Erarbeitung der Beschlüsse und Friedensordnung des Wiener Kongresses und ihrer Folgen</p> | <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die europäische Dimension der Napoleonischen Kriege. (SK) • beurteilen die imperiale Herrschaftsidee Napoleons und ihre Folgen für Europa. (UK) • erläutern Grundsätze, Zielsetzungen und Beschlüsse der Verhandlungspartner von 1815 sowie deren jeweilige Folgeerscheinungen. (UK) <p>MK 1, 4, 5, 6, 7</p> |
| <p>Internationale Friedensordnung nach dem Ersten Weltkrieg</p> | <p>- Wie schließt man Frieden nach dem Großen Krieg? Der Versailler Vertrag – Erschließung einer Friedensordnung</p> <p>- „Die Deutschen sind schuld“ – Beurteilung deutscher Reaktionen auf den Versailler Vertrag und den Kriegsschuldartikel</p> <p>- Der Wiener Kongress ein gelungener, der Versailler Vertrag ein misslungener Frieden? – Ein Vergleich der Friedensschlüsse</p> <p>- Friedenssicherung durch einen Völkerbund? Entstehung, Konzept und Scheitern eines völkerrechtlichen Bündnisses – Erörterung der Perspektiven und Möglichkeiten des Völkerbundes für die Friedenssicherung</p> | <p>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). (SK) • erläutern die Folgeerscheinungen der Grundsätze, Zielsetzungen und Beschlüsse der Verhandlungspartner von 1919 (Völkerbund). (SK) • ordnen die Entstehung des Völkerbundes in die ideengeschichtliche Entwicklung des Völkerrechts und internationaler Friedenskonzepte des 19. und 20. Jahrhunderts ein. (SK) • beurteilen die Bedeutung des Kriegsschuldartikels im Versailler Vertrag für die Friedenssicherung in Europa. (UK) • beurteilen vergleichend die Stabilität der Friedensordnungen von 1815 und 1919. (UK) • beurteilen die Bedeutung des Völkerbundes für eine internationale Friedenssicherung. (UK) <p>MK 4, 5, 6, 7</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Konflikte und Frieden nach dem Zweiten Weltkrieg</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Kommt nach dem Zweiten der Dritte Weltkrieg? – Skizzierung und Beurteilung des Kalten Krieges - Sichert ein geeintes Europa den Frieden? – Die Entstehung und Beurteilung der Europäischen Gemeinschaft - Weltfrieden durch die Vereinten Nationen? – Skizzierung der Geschichte der Vereinten Nationen und Beurteilung der Chancen einer gegenwärtigen internationalen Friedenspolitik | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Entwicklung der internationalen Beziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg. (SK) • erläutern den Prozess der europäischen Einigung bis zur Gründung der Europäischen Union. (SK) • erläutern die Entwicklung der internationalen Beziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg. (SK) • beurteilen die besonderen Merkmale der Nachkriegsordnung nach 1945 im Zeichen des Kalten Krieges. (UK) • beurteilen die Chancen einer internationalen Friedenspolitik vor dem Hintergrund der Beendigung des Kalten Krieges. (UK) • beurteilen die Bedeutung des europäischen Einigungsprozesses für den Frieden in Europa und für Europas internationale Beziehungen. (UK) • beurteilen die Bedeutung des Völkerbundes und der UNO für eine internationale Friedenssicherung. (UK) • beurteilen ansatzweise die Chancen einer internationalen Friedenspolitik vor dem Hintergrund der Beendigung des Kalten Krieges. (UK) • erörtern, unter welchen Bedingungen der Friede in Gegenwart und Zukunft gesichert werden könnte. (UK) <p>MK 6, 7</p> <p>HK 2, 3</p> |
|---|---|--|

Qualifikationsphase Zusatzkurs

Unterrichtsvorhaben:

Der Zusatzkurs Geschichte berücksichtigt mindestens zwei der sieben Inhaltsfelder (s. Kernlehrplan Geschichte Sek. II) aus denen die Lehrkräfte ausgehend von Lernendeninteressen und dem Schulprogramm Schwerpunkte für die Unterrichtsvorhaben auswählen. Dabei werden alle vier Kompetenzbereiche des Faches angemessen berücksichtigt.

Schwerpunktkompetenzen:

Es werden die gleichen Schwerpunktkompetenzen gesetzt wie in den Grundkursen der Einführungsphase und der Qualifikationsphase.

Beispielhafter Themenschwerpunkt:

| Unterrichtssequenz | Themengebiete | Kompetenzen |
|--|--|--|
| Vergangenheitspolitik und „Vergangenheitsbewältigung“ | <ul style="list-style-type: none"> - Die „zweite Geschichte“ zum Nationalsozialismus: „Vergangenheitsbewältigung“? - Wie erinnern? – Analyse und Erörterung zum Umgang mit dem Nationalsozialismus in Gegenwart und Zukunft - Zwölf Jahre NS-Diktatur: Ein Sonderfall der deutschen Geschichte? Analyse und Erörterung von Deutungen und Erklärungsansätzen zum Nationalsozialismus | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern Entwicklungen und Tendenzen im Umgang mit der NS-Vergangenheit seit 1990, in Gegenwart und Zukunft. (SK) • erörtern Stichhaltigkeit und Aussagekraft von unterschiedlichen Erklärungsansätzen zum Nationalsozialismus. (SK) • beurteilen exemplarisch die Vergangenheitspolitik der beiden deutschen Staaten. (UK) <p>MK 2, 6, 7 HK 3, 5</p> |
| Geltungsbereiche der Menschenrechte in Vergangenheit und Gegenwart | <ul style="list-style-type: none"> – Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948 – ein Gestaltungsauftrag für die Zukunft | <p>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. (SK) • beurteilen den in den wichtigsten Etappen der Entwicklung der Menschenrechte bis zur UN- |

| | | |
|--|--|--|
| | | Menschenrechtserklärung von 1948 erreichten Entwicklungsstand. (UK) MK 2, 9 HK 1, 2, 6 |
|--|--|--|

4. Grundsätze der Leistungsbewertung

Auf der Grundlage von § 48 SchulG, § 6 APO-SI sowie Kapitel 5 des Kernlehrplans Geschichte hat die Fachkonferenz im Einklang mit dem entsprechenden schulbezogenen Konzept die nachfolgenden Grundsätze zur Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung beschlossen. Die nachfolgenden Absprachen stellen die Minimalanforderungen an das lerngruppenübergreifende gemeinsame Handeln der Fachgruppenmitglieder dar. Bezogen auf die einzelne Lerngruppe kommen ergänzend weitere der in den Folgeabschnitten genannten Instrumente der Leistungsüberprüfung zum Einsatz.

Die Überprüfung der schriftlichen Leistung

| Jahrgangsstufe 1&2 Halbjahr | EF | |
|--------------------------------|----|----|
| Anzahl der Klausuren | 1 | 1 |
| Länge der Klausuren | 90 | 90 |

| Jahrgangsstufen HJ 1&2 Quartal | | Q1.1 | | Q1.2 | | Q2.1 | | Q2.2 |
|-----------------------------------|-----------|------|-----|------|-----|------|-----|------|
| Länge der Klausuren | GK | 135 | 135 | 135 | 135 | 180 | 180 | 240 |
| | LK | 180 | 180 | 180 | 180 | 225 | 225 | 300 |

Kriterien für die Überprüfung schriftlicher Leistung

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Rohpunkte (Prozent) | 95 | 90 | 85 | 80 | 75 | 70 | 65 | 60 | 55 | 50 | 45 | 40 | 33 | 27 | 20 | <20 |
| Punkte | 15 | 14 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

Eine Klausur in Geschichte erfolgt nach dem Schema der Interpretation einer Quelle oder Darstellung, welches mit dem Beginn der Sek. II. im Geschichtsunterricht eingeübt wird. Eine Quelle stammt aus der jeweils betrachteten Zeit, eine Darstellung handelt von der jeweils betrachteten Zeit. Beide Arten können sowohl in schriftlicher, wie auch in bildlicher Form für eine Klausur gewählt werden.

Die Überprüfung der sonstigen Leistung

Leistungsbewertung im Bereich der sonstigen Mitarbeit beruht in der Regel auf folgenden Beobachtungsbereichen:

| | |
|--|---|
| <p>Beiträge zum Unterrichtsgespräch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualität: fachliche Kenntnisse, Umgang mit Methoden, Urteilsvermögen (z. B. Beiträge zur Problemlösung) • Quantität: Häufigkeit und Kontinuität der Mitarbeit im Schulhalbjahr und im Verlauf des Unterrichts • Umgang mit der Fachsprache • Umgang mit der deutschen Sprache | <p>Kooperative Leistungen im Rahmen von Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsintensität • ggf. Teamfähigkeit, Erfüllung der Teamrollen • Selbstständigkeit in Planung, Organisation und Steuerung • Präsentation • ... |
| <p>Im Unterricht eingeforderte Leistungsnachweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> • regelmäßige, aktive Mitarbeit am Unterrichtsgeschehen • vorgetragene Hausaufgaben • bei Bedarf Kontrolle der Haus- | <p>Evtl. Sonderleistungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Referate • Protokolle • ... |

| | |
|--|--|
| aufgaben <ul style="list-style-type: none"> • angemessene Dokumentation einer Mitschrift, einer Mappe, eines Lerntagebuchs o. Ä. • Überprüfungen durch geeignete Testformate | |
|--|--|

Zusätzliche Erläuterungen:

- Anteil der sonstigen Mitarbeit an der Gesamtnote: 50% (bei Schriftlichkeit des Faches) oder 100%

Kriterien für die Überprüfung der sonstigen Leistungen

Im Fach Geschichte ist in besonderem Maße darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler zu konstruktiven Beiträgen angeregt werden. Daher erfolgt die Bewertung der sonstigen Mitarbeit nicht defizitorientiert oder ausschließlich auf fachlich richtige Beiträge ausgerichtet. Vielmehr bezieht sie Fragehaltungen, begründete Vermutungen, sichtbare Bemühungen um Verständnis und Ansatzfragmente mit in die Bewertung ein. Die Qualität der Beiträge bildet jedoch ein weiteres zentrales Kriterium der Leistungsbewertung.

Im Folgenden werden Kriterien für die Bewertung der sonstigen Leistungen jeweils für eine gute bzw. eine ausreichende Leistung dargestellt. Dabei ist bei der Bildung der Zeugnisnote jeweils die Gesamtentwicklung der Schülerin bzw. des Schülers zu berücksichtigen, eine arithmetische Bildung aus punktuell erteilten Einzelnoten erfolgt nicht:

| Leistungsaspekt | Gute Leistung | Ausreichende Leistung |
|----------------------------------|---|--|
| | Die Schülerin, der Schüler... | |
| Qualität der Unterrichtsbeiträge | nennt argumentativ gestützte, nachvollziehbare Wortbeiträge unter Berücksichtigung der Aufgabenstellung und unter Betrachtung des historischen Kontextes. | nennt nachvollziehbare Wortbeiträge unter Berücksichtigung der Aufgabenstellung. |
| | geht selbstständig auf andere | geht selten auf andere Bei- |

| | | |
|--------------------------|---|---|
| | re Beiträge ein, findet Argumente und Begründungen für ihre/seine eigenen Beiträge. | träge ein, nennt Argumente, kann sie aber nicht kontextualisieren. |
| | kann ihre/seine Ergebnisse auf unterschiedliche Arten und mit unterschiedlichen Medien darstellen. | kann ihre/seine Ergebnisse nur auf eine Art darstellen. |
| Kontinuität/Quantität | beteiligt sich regelmäßig am Unterrichtsgeschehen. | nimmt eher selten am Unterrichtsgeschehen teil. |
| Selbstständigkeit | beteiligt sich selbstständig am Unterrichtsgeschehen. | beteiligt gelegentlich selbstständig oder nur nach Aufforderung am Unterrichtsgeschehen. |
| | ist selbstständig ausdauernd bei der Sache und erledigt Aufgaben gründlich und zuverlässig. | benötigt oft eine Aufforderung, um mit der Arbeit zu beginnen; arbeitet Rückstände nur teilweise auf. |
| | strukturiert und erarbeitet neue Lerninhalte weitgehend selbstständig, stellt selbstständig nachfragen. | erarbeitet neue Lerninhalte mit umfangreicher Hilfestellung, fragt diese aber nur selten nach. |
| | erarbeitet bereitgestellte Materialien selbstständig. | erarbeitet bereitgestellte Materialien lückenhaft. |
| Hausaufgaben | erledigt sorgfältig und vollständig die Hausaufgaben. | erledigt die Hausaufgaben weitgehend vollständig, aber teilweise oberflächlich. |
| Kooperation | bringt sich zielorientiert in die Gruppen-/ Partnerarbeit ein. | bringt sich nur wenig in die Gruppen-/Partnerarbeit ein. |
| | arbeitet kooperativ und respektiert die Beiträge Anderer. | unterstützt die Gruppenarbeit nur wenig. |
| Gebrauch der Fachsprache | wendet Fachbegriffe sachangemessen an und kann ihre Bedeutung er- | versteht Fachbegriffe nicht immer, kann sie teilweise nicht sachan- |

| | | |
|----------------------|--|---|
| | klären. | gemessen anwenden. |
| Präsentation/Referat | präsentiert vollständig, strukturiert und gut nachvollziehbar. | präsentiert an mehreren Stellen eher oberflächlich, die Präsentation weist Verständnislücken auf. |

Kriterien für die Bewertung der sonstigen Mitarbeit im Distanzlernen

Grundsätzlich gelten für die Leistungsbewertung im Distanzlernen die in Kapitel IV.2 dargelegten Kriterien für die sonstige Mitarbeit.

Ergänzend gilt:

- Die dort aufgeführten Beobachtungsbereiche werden im Rahmen von Videokonferenzen überprüft.
- Die Erläuterung von zu Hause angefertigten Arbeitsergebnissen kann während einer Videokonferenz eingefordert werden, um das Verständnis und die Eigenständigkeit überprüfen und bewerten zu können.

Facharbeit

In der Jahrgangsstufe Q1 wird die erste Klausur des 2. Halbjahres durch eine Facharbeit ersetzt. Die Facharbeit ist eine umfangreiche schriftliche Hausarbeit von ca. 8 - 12 DIN A4-Seiten, die selbständig zu verfassen ist und im Unterschied zum reinen Referat problemorientiert sein sollte. Sie soll an einem Beispiel Kenntnisse und Erfahrungen darüber vermitteln, was eine wissenschaftliche Arbeit ist und wie man ihr inhaltlich und formal gerecht wird. Zur Leistung bei der Facharbeit gehören dementsprechend

- die weitgehend selbstständige Themen- und Materialsuche,
- die selbstständige Arbeits- bzw. Zeitplanung,
- das Sichten, Auswerten und Ordnen der Materialien
- eine funktionale, aussagekräftige Gliederung und
- die Erstellung des endgültigen Textes in sprachlich angemessener schriftlicher Darstellung mit den Regeln entsprechenden Zitaten aus benutzten Quellen sowie einem Quellen- bzw. Literaturverzeichnis.

Die Facharbeit ist eine eigenständig erbrachte, gedanklich sprachlich und formale Leistung, die keinerlei nicht kenntlich gemachte Entlehnungen enthält.

Beispiele einer Themenformulierung sind:

- Der Stellenwert von Leben und Werk des heiligen Nikolaus von Flüe in der modernen Schweiz
- Die Solidarnosc- Bewegung in Polen als Voraussetzung der deutschen Wiedervereinigung
- Helmuth Hübener und seine Gruppe – jugendliche Oppositionsbewegung oder „echter“ Widerstand gegen den Nationalsozialismus?
- Oral History, Zeitzeugenbefragung – Möglichkeiten und Grenzen einer historischen Methode am Beispiel eines Forschungsprojektes zur Zwangsarbeiterfrage im Dritten Reich
- GOTTESKRIEGER – Möglichkeiten und Grenzen eines Vergleiches zwischen Thomas Müntzer und Osama bin Laden
- George W. Bushs „Kreuzzug gegen die Achse des Bösen“ vor dem Hintergrund der Kreuzzugpredigt Papst Urbans II. von 1095
- Die kubanischen Jahre: Wurde der „Mythos Che Guevara“ in der Karibik geboren?

5. Funktion von Hausaufgaben

Hausaufgaben im Fach Geschichte besitzen in der Regel eine der Funktionen:

- Nachbearbeitung der im Unterricht behandelten Thematik
- Vertiefung der im Unterricht behandelten Thematik
- Vorbereitung der kommenden Unterrichtsstunde

Die Nachbereitung verfolgt den Zweck, dass die Schülerinnen und Schüler wichtige Punkte des Unterrichts für sich selber strukturieren und zusätzlich sichern. Z.B. könnte eine im Unterricht geführte Diskussion in ihren entscheidenden Aussagen zusammengefasst werden.

Die Vertiefung dient der gründlicheren Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff, oft einer historischen Quelle. Es könnten die Schülerinnen und Schüler beispielsweise ein im Unterricht thematisiertes historisches Ereignis aus einem geänderten Blickwinkel analysieren oder einen Vergleich erarbeiten.

Die Vorbereitung dient der Entlastung der kommenden Unterrichtsstunde, insbesondere in zeitlicher Hinsicht. Hierdurch kann unter anderem gewährleistet werden, dass der historische Kontext einer Quelle, die im Unterricht analysiert wird, von den Schülerinnen und Schülern durch einen Text der sekundären Literatur o.ä. bereits zuhause erarbeitet und vorbereitet wird. Dadurch wird die eigentliche Quellenarbeit entlastet und kann zielführender durchgeführt werden.

6. Lehr- und Lernmittel

EF: Horizonte. Einführungsphase, westermann 2014.

Q1 & Q2: Horizonte. Qualifikationsphase, westermann 2014.