

Niedersächsisches
Kultusministerium

Anhörung 2014

Kerncurriculum
für das Gymnasium
Schuljahrgänge 5 - 10

Geschichte



Niedersachsen

An der Erarbeitung der Kerncurricula für das Unterrichtsfach Geschichte am Gymnasium in den Schuljahren 5 – 10 waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

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

Inhalt

1	Bildungsbeitrag	5
2	Kompetenzorientierter Unterricht	7
2.1	Prozessbezogene Kompetenzen	8
2.2	Kompetenzentwicklung	13
2.3	Zusammenführung der Kompetenzen	14
2.4	Innere Differenzierung	14
3	Fachwissen	16
4	Leistungsbewertung und Leistungsfeststellung	22
5	Aufgaben der Fachkonferenz	24

Anhang

A1	Mögliche Ergänzungen zum verbindlichen Fachwissen	25
A2	Beispiele verschiedener Gattungen (Methodenkompetenz)	26
A3	Kriterien zur Urteilsbildung (Urteilskompetenz)	27
A4	Operatoren für das Fach Geschichte	28

1 Bildungsbeitrag

Moderner Geschichtsunterricht ist wichtiger Bestandteil einer kompetenzorientierten Bildung und unterscheidet sich in seinem Anspruch, seinen Zielen und seiner Durchführung fundamental vom Lernfach alter Schule. Er dient der Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins und zielt damit auf Problemlagen ab, wie sie die Lebenswelt der Gegenwart stets aufs Neue hervorbringt.

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

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

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

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

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

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

Die Ausrichtung der in diesem Kerncurriculum aufgelisteten Kompetenzen entspricht und entspringt den gegenwärtigen kulturellen und gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Rahmenbedingungen. Sie ist insofern ihrerseits historisch bedingt und nicht endgültig. Paradigmenvielfalt und Konstruktivismus spiegeln heute den Geist einer auf Freiheit und Pluralismus gegründeten Staatsidee sowie kultureller Vielfalt wider, die ihre historischen Ursprünge und die prägende Kraft der Werte, die Christentum und Humanismus, liberale, demokratische und soziale Freiheitsbewegungen hervorgebracht haben, nicht verleugnet. Verbindliche Grundlagen sind das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, die Niedersächsische Verfassung sowie der Bildungsauftrag des Niedersächsischen Schulgesetzes.

Das Fach Geschichte thematisiert soziale, ökonomische, ökologische und politische Phänomene und Probleme der nachhaltigen Entwicklung und trägt dazu bei, wechselseitige Abhängigkeiten zu erkennen und Wertmaßstäbe für eigenes Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu entwickeln. Dabei bezieht es sich auf historische Räume unterschiedlicher Größe, von einer lokalen und regionalen bis hin zur globalen Perspektive. Es leistet einen fachlich eigenständigen und wertvollen Beitrag zur politischen Bildung durch Orientierung in der Zeit. Zugleich leistet der Geschichtsunterricht durch die Schulung zentraler prozessbezogener Kompetenzen einen wichtigen Beitrag zum Handeln und Verstehen in einer globalisierten Welt mit gesteigerter Mobilität und neuen beruflichen Anforderungen. Gymnasialer Geschichtsunterricht fördert daher nicht nur Toleranz – er ermöglicht es, sich auf der Grundlage fundierter Orientierung innerhalb des europäischen Kulturraumes aktiv auf andere, auch außereuropäische Kulturen einzulassen und deren Traditionen und Werte zu verstehen.

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

2 Kompetenzorientierter Unterricht

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

Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

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

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

2.1 Prozessbezogene Kompetenzen

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

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

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

∞

Die folgenden drei Unterkompetenzen umreißen den im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I anzustrebenden Entwicklungsstand der narrativen Kompetenz. Gegenüber den allgemeinen Kompetenzmodellen der Fachdidaktik (FUER, Gautschi, Pandel u. a.) wurden bewusst Reduktionen für die Umsetzung im Unterrichtsalltag vorgenommen.

Sachkompetenz

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

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

Methodenkompetenz

Die Methodenkompetenz bezieht sich auf die Fertigkeit, mit Zeugnissen und Darstellungen der Vergangenheit kompetent umgehen zu können. Sie steht in engem Zusammenhang mit Sach- und Urteilskompetenz. Schülerinnen und Schüler lernen mithilfe der Methodenkompetenz, historische Narrationen auf der Grundlage von Zeugnissen der Vergangenheit zu entwickeln ((Re-)Konstruktion) und historische Narrationen zu analysieren (Dekonstruktion). Grundlegend hierfür sind die Unterscheidung von Quellen und Darstellungen sowie die Wahrnehmung der Perspektivität und Interessengeleitetheit von Quellen und Darstellungen. Außerdem gilt es, verschiedene Arten von Gattungen, die im Geschichtsunterricht relevant sind, nach ihrem Quellen- bzw. Aussagewert zu unterscheiden. Schließlich verlangt jede Gattung von Quelle oder Darstellung einschließlich der verwendeten Medien spezifische Methoden zu ihrer Deutung und Erschließung. Eine vollständige Behandlung *aller* Gattungsbeispiele ist jedoch wenig zielführend. Vielmehr soll den Schülerinnen und Schülern an ausgewählten Beispielen der verschiedenen Gattungen (sprachgebunden, visuell, gegenständlich) die Vielfalt derselben verdeutlicht werden. Zu beachten ist hierbei, dass einzelne Quellen und Darstellungen häufig an bestimmte Themen oder Epochen gebunden sind.

10

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

visuelle Gattungen (bildlich, filmisch, grafisch)	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben visuelle Quellen in Ansätzen und erläutern wesentliche Elemente (ggf. mit Hilfestellung) • setzen Ergebnisse der äußeren Quellenkritik ansatzweise in Beziehung zum erschlossenen Inhalt 	<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden verschiedene Formen visueller Gattungen • erläutern deren gattungstypische Funktion • setzen Ergebnisse der Quellenkritik in Beziehung zum erschlossenen Inhalt 	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren und reflektieren grundlegende gattungsspezifische Strukturmerkmale
gegenständliche Gattungen	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben gegenständliche Quellen in Ansätzen und erläutern wesentliche Elemente (ggf. mit Hilfestellung) • setzen Ergebnisse der äußeren Quellenkritik ansatzweise in Beziehung zum erschlossenen Inhalt 	<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden verschiedene Formen gegenständlicher Gattungen • erläutern deren gattungstypische Funktion • setzen Ergebnisse der Quellenkritik in Beziehung zum erschlossenen Inhalt 	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren und reflektieren grundlegende Merkmale

Urteilskompetenz

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

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

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

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

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

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

12

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

2.2 Kompetenzentwicklung

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

Das vorliegende Kerncurriculum leistet in diesem Zusammenhang dreierlei:

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

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

2.3 Zusammenführung der Kompetenzen

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

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

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

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

2.4 Innere Differenzierung

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

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

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

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

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

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

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

3 Fachwissen

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

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

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

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

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

Herrschaft und Staatlichkeit

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

Zusammenhang bleibt aber auch die Gefährdung errungener Freiheit als historisches Grundproblem relevant.

Gesellschaft und Recht

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

Weltdeutung und Religion

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

Wirtschaft und Umwelt

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

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

Transkulturalität

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

trag zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein, zur Toleranz sowie zu Identitätsbildung und Fremdverstehen in einer pluralen Gesellschaft.

Schuljahrgänge 5 und 6		
Strukturierende Aspekte	Inhalte	Begriffe, Daten
	Identität im familiären und lokalen Umfeld (z. B. Herkunft, Ort, Region, Regionalsprache)	
Transkulturalität	Zeit – erlebt, gemessen, eingeteilt und gedeutet	
Gesellschaft und Recht Weltdeutung und Religion	Leben in der Steinzeit	vor ca. 10.000 Jahren langsamer Übergang zur Sesshaftigkeit: Jäger und Sammler, Nomade, Ackerbau, Viehzucht
Wirtschaft und Umwelt Gesellschaft und Recht Weltdeutung und Religion	<ul style="list-style-type: none"> • Merkmale einer Hochkultur (z. B. Bedeutung der Arbeitsteilung) • Entwicklung der Medien seit dem Zeitalter der Hochkulturen bis in die Gegenwart (Längsschnitt) 	Schrift, Buchdruck
Gesellschaft und Recht Wirtschaft und Umwelt Transkulturalität Weltdeutung und Religion	Die Welt der Griechen (z. B. Polis, Kolonisation, Olympische Spiele)	Antike
Weltdeutung und Religion	Unterschied zwischen mythischer und wissenschaftlicher Weltdeutung	Mythos - Logos, „Europa“ „753“
Gesellschaft und Recht Wirtschaft und Umwelt	Leben in der Römischen Republik	familia, Klientelwesen, Sklaven
Herrschaft und Staatlichkeit	Politischer Wandel im republikanischen Rom	res publica, Senat, Aristokratie, Prinzipat
Transkulturalität	Rom und die Anderen (ausgewählte Beispiele)	Expansion, Romanisierung
Weltdeutung und Religion	Ausbreitung des Christentums und des Islam	

Schuljahrgänge 7 und 8		
Strukturierende Aspekte	Inhalte	Begriffe, Daten
Herrschaft und Staatlichkeit	Transformation des germanischen Königsheils in das christliche Gottesgnadentum (z. B. Chlodwig, Karl d. Gr.)	Königsheil <=> Gottesgnadentum Mittelalter
Weltdeutung und Religion Gesellschaft und Recht Wirtschaft und Umwelt	Lebensformen im Mittelalter: Lehnswesen und Grundherrschaft, Kloster, Stadt	Lehnswesen (Treueverhältnis), Grundherrschaft Ständegesellschaft Mönch/Nonne, Abt/Äbtissin „ora et labora“ Stadtrecht, Markt, Zunft
Weltdeutung und Religion	Konflikte zwischen geistlicher und weltlicher Herrschaft	Investiturstreit, „Canossa“ 1077 Bischof
Wirtschaft und Umwelt	Geschichte der Energiegewinnung (Längsschnitt)	Landesausbau, Raubbau
Transkulturalität	Unterschiedliche Formen von Kulturgebegegnungen (u. a. jüdisches Leben in deutschen Städten)	
Weltdeutung und Religion Wirtschaft und Umwelt Transkulturalität	Die Welt des Spätmittelalters zwischen Krise (z. B. Pest, Kirchenspaltung) und Aufbruch in die Neuzeit	„Renaissance“ „1492“ Konfessionen Neuzeit
Herrschaft und Staatlichkeit	Der frühneuzeitliche Fürstenstaat	Dreißigjähriger Krieg Verwaltung, Beamte, Hof Absolutismus
Herrschaft und Staatlichkeit Gesellschaft und Recht	Das Zeitalter der Bürgerlichen Revolutionen (z. B. England, Nordamerika, Frankreich, 1848)	Aufklärung 1688/89 oder 1776 oder 1789 Menschen- und Bürgerrechte, parlamentarische/konstitutionelle Monarchie
Herrschaft und Staatlichkeit	Formen von Demokratie (Längsschnitt)	Demokratie Liberalismus

Schuljahrgänge 9 und 10		
Strukturierende Aspekte	Inhalte	Begriffe, Daten
Wirtschaft und Umwelt Gesellschaft und Recht Weltdeutung und Religion	Industrialisierung und Soziale Frage (z. B. Arbeitsalltag, Kinderarbeit, verschiedene Lösungsansätze)	Industrielle Revolution Kapitalismus Soziale Frage Klassengesellschaft Marx, Sozialdemokratie
Weltdeutung und Religion Herrschaft und Staatlichkeit	Geschichte des deutschen Nationalstaats im 19. Jahrhundert (Längsschnitt)	Nation, „Reichsgründung von oben“ 1871
Wirtschaft und Umwelt Weltdeutung und Religion Transkulturalität	Imperialismus im 19. Jahrhundert	Sozialdarwinismus
Herrschaft und Staatlichkeit	Erster Weltkrieg	1914-1918, Verdun, Epochenjahr 1917
Herrschaft und Staatlichkeit Weltdeutung und Religion	Herrschaftsidee des Sowjetkommunismus und ihre Folgen	Russische Revolution(en) Terror
Herrschaft und Staatlichkeit Gesellschaft und Recht Wirtschaft und Umwelt	Weimarer Republik – Chancen (z. B. Modernisierung, Partizipation, Emanzipation) und Belastungen	Versailler Vertrag, Inflation, Weltwirtschaftskrise
Herrschaft und Staatlichkeit Weltdeutung und Religion	Elemente der nationalsozialistischen Ideologie (und deren Wurzeln)	Rassenideologie, Antisemitismus, Führermythos, „Volksgemeinschaft“
Herrschaft und Staatlichkeit	Zerstörung von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit	1933 „Ermächtigungsgesetz“, „Gleichschaltung“, Konzentrationslager
Gesellschaft und Recht	Lebenswirklichkeiten und Handlungsspielräume im Nationalsozialismus zwischen Unterstützung und Anpassung, Verfolgung und Widerstand	Novemberpogrome 1938
Herrschaft und Staatlichkeit Transkulturalität	Zweiter Weltkrieg	1.9.1939 Vernichtungskrieg, Stalin-grad Auschwitz, Holocaust, Zwangsarbeit Bombenkrieg

		Umsiedlung, Flucht und Vertreibung
Herrschaft und Staatlichkeit	Deutsche und globale politische Situation nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges	8. Mai 1945 als Niederlage und Befreiung Hiroshima, Kalter Krieg
Herrschaft und Staatlichkeit	Konkurrierende Staatsformen und Werteordnungen der beiden deutschen Staaten	Bundesrepublik DDR
Wirtschaft und Umwelt Gesellschaft und Recht	Lebensbedingungen in den beiden deutschen Staaten (z. B. Wohlstandsentwicklung, Mobilität, Freizeitgestaltung, Geschlechterrollen)	„Wirtschaftswunder“ „1968“
Wirtschaft und Umwelt Transkulturalität	Die Jahre 1989/91 als globale Epochenchwelle (?) (z. B. Grenzöffnung, Zerfall der UdSSR, Tiananmen-Massaker, neuer Nationalismus und ethnisch fundierte Konflikte, Golfkriege)	Wiedervereinigung 1990
	Historizität der Gegenwart	

4 Leistungsbewertung und Leistungsfeststellung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Aufgaben der Fachkonferenz

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

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

Die Fachkonferenz ...

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

Anhang

A1 Mögliche Ergänzungen zum verbindlichen Fachwissen

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

5/6	Vorgeschichte	<ul style="list-style-type: none"> • „Out-of-Africa“-Theorie • Entwicklung des Menschen • Handelswege in der Vorgeschichte
	Griechische Antike	<ul style="list-style-type: none"> • Alexander der Große • Hellenismus
	Römische Antike	<ul style="list-style-type: none"> • Punische Kriege (Hannibal) • Krise der Republik • Augustus
7/8	Mittelalter	<ul style="list-style-type: none"> • Leben auf den Burgen • Ostsiedlung und Deutscher Orden • Friedrich Barbarossa und der Kyffhäusermythos • Europäische und außereuropäische Stadt im Vergleich • Geschichte der Hanse • Orienthandel • Kreuzzüge
	Frühe Neuzeit	<ul style="list-style-type: none"> • Formen des Frühkapitalismus / Die Fugger • Katholische Reformen • Chinesische Expedition (Zheng He 1413/14-33) nach Ostafrika oder japanische Wasabi-Expedition • Portugiesische Expansionen nach China und dortiger Kulturkontakt • Jesuitenorden • Hexenverfolgung
	Neuzeit	<ul style="list-style-type: none"> • Das Aufbegehren gegen die Restauration: Wartburgfest, Vormärz, Hambacher Fest
9/10	Imperialismus	<ul style="list-style-type: none"> • Afrika vor dem Imperialismus – ein „schwarzer Kontinent“?
	Erster Weltkrieg	<ul style="list-style-type: none"> • Der Erste Weltkrieg als globaler Krieg (z. B. Feindbilder, Transport- und Kommunikationswege, Krieg in den Kolonien)
	Weimarer Republik	<ul style="list-style-type: none"> • Außenpolitik
	Nach 1945	<ul style="list-style-type: none"> • Europäische Einigung • Kubakrise • Vietnamkrieg • Arabisch-israelischer Konflikt • RAF

Weitere mögliche Längsschnitte (u. a.):

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

A2 Beispiele verschiedener Gattungen (Methodenkompetenz)

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

Beispiele für sprachgebundene Gattungen:

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

Beispiele für visuelle Gattungen:

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

Beispiele für gegenständliche Gattungen:

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

A3 Kriterien zur Urteilsbildung (Urteilskompetenz)

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

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

A4 Operatoren für das Fach Geschichte

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

Die aufgelisteten Operatoren können gegebenenfalls ergänzt werden.

Übergeordnete Operatoren, die Leistungen **in allen drei Anforderungsbereichen** verlangen:

darstellen	historische Entwicklungszusammenhänge und Zustände mit Hilfe von Quellenkenntnissen und Deutungen beschreiben, erklären und beurteilen
------------	--

Operatoren, die Leistungen im **Anforderungsbereich I** (Reproduktion) verlangen:

Nennen aufzählen	zielgerichtet Informationen zusammentragen, ohne diese zu kommentieren
Bezeichnen schildern skizzieren	historische Sachverhalte, Probleme oder Aussagen erkennen und zutreffend formulieren
aufzeigen	historische Sachverhalte unter Beibehaltung des Sinnes auf Wesentliches reduzieren
beschreiben	strukturiert und fachsprachlich angemessen Materialien vorstellen und/oder Sachverhalte darlegen
gliedern	einen Raum, eine Zeit oder einen Sachverhalt nach selbst gewählten oder vorgegebenen Kriterien systematisierend ordnen.
wiedergeben	Kenntnisse (Sachverhalte, Fachbegriffe, Daten, Fakten, Modelle) und/oder (Teil-)Aussagen mit eigenen Worten sprachlich distanziert, strukturiert u. damit unkommentiert darstellen.
zusammenfassen	Sachverhalte auf wesentliche Aspekte reduzieren und sprachlich distanziert strukturiert und unkommentiert wiedergeben

Operatoren, die Leistungen im **Anforderungsbereich II** (Reorganisation und Transfer) verlangen:

Analysieren untersuchen	Materialien, Sachverhalte oder Räume kriterienorientiert oder aspektgeleitet erschließen und strukturiert darstellen
Nachweisen begründen	Materialien auf Bekanntes hin untersuchen und belegen
charakterisieren	Sachverhalte in ihren Eigenarten beschreiben, typische Merkmale kennzeichnen und diese dann <u>gegebenenfalls</u> unter einem oder mehreren bestimmten Gesichtspunkten zusammenführen
einordnen	begründet eine Position/Material zuordnen oder einen Sachverhalt begründet in einen Zusammenhang stellen

erklären	Sachverhalte so darstellen - gegebenenfalls mit Theorien und Modellen -, dass Bedingungen, Ursachen, Gesetzmäßigkeiten und/oder Funktionszusammenhänge verständlich werden
erläutern	Sachverhalte in ihren komplexen Beziehungen an Beispielen und/oder Theorien verdeutlichen (auf Grundlage von Kenntnissen bzw. Materialanalyse)
herausarbeiten	Materialien auf bestimmte, explizit nicht unbedingt genannte Sachverhalte hin untersuchen und Zusammenhänge zwischen den Sachverhalten herstellen
gegenüberstellen	wie skizzieren, aber zusätzlich argumentierend gewichten
in Beziehung setzen	Zusammenhänge zwischen Materialien, Sachverhalten aspektgeleitet und kriterienorientiert herstellen und erläutern
vergleichen	Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede von Sachverhalten kriterienorientiert darlegen
nachweisen	Materialien auf Bekanntes hin untersuchen und belegen
widerlegen	Argumente dafür anführen, dass eine Behauptung zu Unrecht aufgestellt wird

Operatoren, die Leistungen im **Anforderungsbereich III** (Reflexion und Problemlösung) verlangen:

beurteilen	den Stellenwert von Sachverhalten oder Prozessen in einem Zusammenhang überprüfen, um kriterienorientiert zu einem begründeten <u>Sachurteil</u> zu gelangen
bewerten Stellung nehmen	Beurteilung mit zusätzlicher Reflexion individueller, sachbezogener und/oder politischer Wertmaßstäbe, die Pluralität gewährleisten und zu einem begründeten eigenen Werturteil führt
entwickeln	zu einem Sachverhalt oder zu einer Problemstellung eine Einschätzung, ein konkretes Lösungsmodell, eine Gegenposition oder ein Lösungskonzept inhaltlich weiterführend und/oder zukunftsorientiert darlegen
erörtern	zu einer vorgegebenen Problemstellung eine reflektierte, abwägende Auseinandersetzung führen und zu einem begründeten Sach- und/oder Werturteil kommen.
sich auseinandersetzen diskutieren	zu einer historischen Problemstellung oder These eine Argumentation entwickeln, die zu einer begründeten Bewertung führt
interpretieren	Sinnzusammenhänge aus Quellen erschließen und eine begründete Stellungnahme abgeben, die auf einer Analyse, Erläuterung und Bewertung beruht
prüfen überprüfen	Inhalte, Sachverhalte, Vermutungen oder Hypothesen auf der Grundlage eigener Kenntnisse oder mithilfe zusätzlicher Materialien auf ihre sachliche Richtigkeit bzw. auf ihre innere Logik hin untersuchen

