



Rahmenlehrplan

Geschichte

Sekundarstufe I

302011.02

Ausdruck vom 13. April 2005
(Text identisch wie Februar 2005)
*mit Änderungen auf
S. 46, (z. B. Genozid
an der armen, Bevölk.
Kleinasiens gest.)*

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
-Schulbuchbibliothek-

2005/847

Rahmenlehrplan

Geschichte

Sekundarstufe I

Z-V BB
H-5(2002)

Gültigkeit des Rahmenlehrplans Geschichte/Sekundarstufe I:

Gültig ab 1. August 2002 *

(*Schülerinnen und Schüler, die sich zu diesem Zeitpunkt in der Jahrgangsstufe 10 befinden, beenden den Bildungsgang auf der Grundlage des Vorläufigen Rahmenplanes Geschichte – Plan Nr.: 3002.2)

Erarbeitet und koordiniert durch das Pädagogische Landesinstitut Brandenburg im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport.
Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (PLIB)
14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Hinweise, Vorschläge oder Erfahrungsberichte für den Stufenplan senden Sie bitte an das Pädagogische Landesinstitut Brandenburg.

Verantwortlich:	Prof. Dr. Hans Leutert	Tel.: 03378 / 821-134
	E-Mail:	<u>hans.leutert@plib.brandenburg.de</u>
	Hermann Zöllner	Tel.: 03378 / 821-129
	E-Mail:	<u>hermann.zoellner@plib.brandenburg.de</u>

Hinweise, Vorschläge, Kritiken oder Erfahrungsberichte für den Rahmenlehrplan für das Fach Geschichte senden Sie bitte an das Pädagogische Landesinstitut Brandenburg.

Verantwortlich:	Dr. Viola Tomaszek	Tel.: 03378 / 821-135
	E-Mail:	<u>viola.tomaszek@plib.brandenburg.de</u>

Herausgeber:

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Steinstraße 104 - 106,
14480 Potsdam

Druck und Verlag:

Wissenschaft und Technik Verlag, Dresdener Straße 26, 10999 Berlin, Tel.: 030/616602 - 22,
Fax: 030/616602-20

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

Dieser Rahmenlehrplan wurde auf umweltfreundlichem Papier gedruckt.

1. Auflage August 2002
© 2002 Wissenschaft und Technik Verlag
Printed in Germany
ISBN 3-89685-...- 839-4

Die Deutsche Bibliothek - CIP - Einheitsaufnahme

Potsdam, 17. Mai 2002

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Schulentwicklung im Land Brandenburg ist in den letzten Jahren wesentlich durch die erweiterte Selbstständigkeit der einzelnen Schulen und durch Maßnahmen zur Sicherung und Entwicklung der Qualität von Schule und Unterricht bestimmt. Die Entwicklung und Einführung der neuen Rahmenlehrpläne in der Sekundarstufe I ist ein weiterer wesentlicher Baustein unserer gemeinsamen Bildungsoffensive und steht neben einer Reihe von weiteren Maßnahmen. Dazu gehören die Novellierung des Schulgesetzes, die Umstrukturierung der staatlichen Schulämter, die Flexibilisierung des Stundenrahmens, die Ausstattung der Schulen mit neuen Medien und die entsprechende Fortbildung der Lehrkräfte des Landes, die Einführung des Zentralabiturs, die Einführung landesweiter Vergleichsarbeiten in den Jahrgangsstufen 5 und 8 sowie die Prüfungen zum Ende der Jahrgangsstufe 10.

Die vorliegenden neuen brandenburgischen Rahmenlehrpläne in der Sekundarstufe I sind in einem mehrjährigen Arbeitsprozess am Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg unter Einbeziehung vieler Lehrkräfte entwickelt worden. Kolleginnen und Kollegen aus der Praxis und Partner aus der Öffentlichkeit haben sich in der Diskussion der Entwürfe zu diesen Rahmenlehrplänen zu Wort gemeldet und ihre Meinungen und Hinweise geäußert, z. B. im Internet oder im Rahmen von Veranstaltungen in der Region bzw. an den Schulen. Dieser fast einjährige Diskussionsprozess hat dem Landesinstitut nützliche Anregungen und Hinweise für die weitere Bearbeitung der Entwürfe gegeben und dazu beigetragen, das neue Konzept in den Schulen und in der Öffentlichkeit bekannt zu machen und auch schon manches im Klassenzimmer mit seinen Schülerinnen und Schülern auszuprobieren.

Die Rahmenlehrpläne basieren auf Ergebnissen eines intensiven Evaluationsprozesses, in dem die Erfahrungen aus der Praxis des Unterrichts im Land Brandenburg gesammelt und ausgewertet wurden. Auch die Erkenntnisse nationaler und internationaler Bildungsforschung, z. B. Konsequenzen aus solchen Untersuchungen wie PISA, sind – genauso wie Erfahrungen anderer Bundesländer – darin eingeflossen. Wenn man diesen Entwicklungsprozess zurück verfolgt, kann man gut davon sprechen, dass die neuen Rahmenlehrpläne ein echtes „Teamwo(e)rk“ sind. Mein besonderer Dank gilt deshalb allen Mitgliedern der Rahmenlehrplangruppen, in denen Lehrkräfte, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit den Referentinnen und Referenten des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburgs gemeinsam erfolgreich gearbeitet haben.

Für Rahmenlehrpläne ist wesentlich, dass sie einen neuen Zuschnitt von „Offenem“ und von „Verbindlichem“ enthalten. Sie lösen damit praktisch zwei sehr verschiedene Generationen von Plänen ab – die Lehrpläne und die Rahmenpläne – und führen das Gute aus beiden in einer neuen Einheit eines Rahmenlehrplans zusammen. Einerseits setzen sie einen **festen curricularen Rahmen (Kerncurriculum)**, der im Wesentlichen in der verbindlichen Festlegung von ausgewählten Qualitätsstandards wie den Qualifikationserwartungen zum Ende der Jahrgangsstufe 10, von Inhalten, Methoden und Medien und dem gewünschten Maß an fächerverbindendem Unterricht besteht. Das ist ein wichtiger Schritt in Richtung der eigenen Planungssicherheit. Es stützt aber auch die Vergleichbarkeit von Konzepten und Unterrichtsergebnissen innerhalb der Schule, mit anderen Schulen, im gesamten Land Brandenburg und zunehmend auch darüber hinaus. Aus solchen Vergleichen kann man auch gut entsprechende Rückschlüsse für den eigenen Unterricht ziehen. Andererseits setzen die Pläne bewusst darauf, dass auf Grundlage eines bestimmten curricularen Rahmens dann in der **Schule ein spezifisches Profil und ein entsprechendes Unterrichts- und Lernangebot entwickelt werden, das den individuellen**

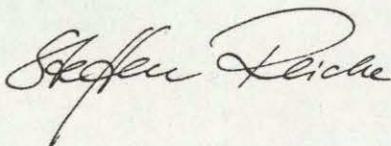
Voraussetzungen und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler gerecht wird. In der Schule kommt es vor allem auf die Qualität des Lernens und des Unterrichts an. Die Rahmenlehrpläne bedürfen also einer Ausgestaltung durch die einzelne Schule, z. B. in Bezug auf die Konkretisierung der Inhalte, das Setzen von fachlichen Profilierungen oder die Berücksichtigung der unterschiedlichen Anforderungen in den Bildungsgängen der Sekundarstufe I. Die Pläne machen so eine gemeinsame Absprache innerhalb des Kollegiums und insbesondere der Fachkonferenzen erforderlich. Das ist die neue Qualität von Zusammenarbeit, die nötig ist und die neue Qualität von Unterricht, die möglich wird. Durch solche Verabredungen und Festlegungen in den schuleigenen Lehrplänen werden die Zusammenarbeit in der Schule gefördert, Schulorganisation, Unterricht und Lernen an der Schule für Schülerinnen und Schüler wie für Eltern transparenter gemacht. Damit geben die neuen Rahmenlehrpläne zugleich auch Anstöße für die Schulentwicklung. Die Umsetzung der neuen Rahmenlehrpläne an den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I wird ein Schwerpunkt für längere Zeit bleiben, weil es letztlich um die Qualitätsentwicklung der Schule und des Unterrichts geht. Das ist ein Anspruch an alle, die mit Bildung und Schule zu tun haben. Es schließt das Besinnen auf die eigenen guten Erfahrungen genauso ein wie effektives Weiterlernen, praktisches Ausprobieren von Neuem und vor allem Austauschen von Ideen, Konzepten und praktischen Lösungen. Ich bitte Sie sehr, auf diesem Wege zu einer höheren Bildungsqualität Partner aus der interessierten Öffentlichkeit, vor allem Eltern sowie Schülerinnen und Schüler einzubeziehen.

Im Pädagogischen Landesinstitut wird jetzt die Arbeit an den Grundschulrahmenlehrplänen aufgenommen. In zwei Jahren, im Sommer 2004, wird dann auch für die Grundschule ein neues Rahmenlehrplanwerk vorhanden sein.

Ich selber wünsche mir, dass es möglichst bald eine länderübergreifende Zusammenarbeit mehrerer oder gar aller Länder gibt. Und ich freue mich, dass Berlin dieser Anregung schon folgen will.

Ich wünsche Ihnen viel Erfolg und gute Ideen bei der schöpferischen Umsetzung der Rahmenlehrpläne und bitte Sie, Vorschläge und Hinweise aus Ihrer Arbeit an das Pädagogische Landesinstitut Brandenburg zu übermitteln.

Mit freundlichen Grüßen

A handwritten signature in black ink, reading "Stefan Reichle". The signature is written in a cursive style with a large, sweeping initial 'S'.

Inhalt

Teil I: Stufenplan

1	Anliegen des Stufenplans	7
2	Pädagogische Aufgaben und Ziele in der Sekundarstufe I	7
3	Solide Grundbildung in den Bildungsgängen der Sekundarstufe I: Fachunterricht "plus" fachübergreifende und fächerverbindende Arbeit	9
4	Lernen und Lehren	14
5	Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit: Lehrerkooperation und schuleigener Lehrplan	18

Teil II: Rahmenlehrplan für das Fach Geschichte

1	Beitrag des Faches Geschichte zur Grundbildung der Sekundarstufe	21
2	Ziele, Qualifikationserwartungen und fachdidaktische Konzeption	22
2.1	Ziele	22
2.2	Qualifikationserwartungen zum Abschluss der Jahrgangsstufe 10	24
2.3	Fachdidaktische Konzeption	26
2.3.1	Prinzipien der Geschichtsbetrachtung	26
2.3.2	Strukturierungsprinzipien	26
3	Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	28
3.1	Unterrichtsorganisation	28
3.2	Gestaltung des Lehrens und Lernens	29
4	Inhalte des Unterrichts	33
4.1	Gesamtübersicht	33
4.2	Darstellung der Themenfelder	34
4.2.1	Jahrgangsstufe 7	35
4.2.2	Jahrgangsstufe 8	40
4.2.3	Jahrgangsstufen 9 und 10	45
4.3	Fachübergreifende und fächerverbindende Themen und Aufgaben	51
4.4	Zum Umgang mit den übergreifenden Themenkomplexen (ÜTK)	52
5	Zum Umgang mit Leistungen	53
6	Wege zum schuleigenen Lehrplan	56

Teil I: Stufenplan

1 Anliegen des Stufenplans

Der Stufenplan versteht sich als eine pädagogische Orientierung für den Unterricht in allen Fächern der Sekundarstufe I. Er ist im Zusammenhang mit den Rahmenlehrplänen der Fächer zu sehen und zu lesen. Beide Teile sind die inhaltliche Grundlage für die Erteilung des Unterrichts an den Schulen.

Der pädagogische Orientierungsrahmen beinhaltet:

- gemeinsame Zielperspektiven in der Sekundarstufe I,

- qualitative Ansprüche an Lernen und Unterricht in allen Fächern,
- Inhalte und Wege der Lehrerkooperation,
- Gestaltung der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum.

Daher ist der Stufenplan besonders für die Diskussion von Qualitätsansprüchen für Schule und Unterricht in der Schule und mit Bildungspartnern geeignet.

2 Pädagogische Aufgaben und Ziele in der Sekundarstufe I

Die Rahmenlehrpläne berücksichtigen die individuellen und gesellschaftlichen Aspekte einer veränderten Kindheit und Jugend, die insbesondere durch vier Zusammenhänge beeinflusst werden: den Wandel der Arbeit, die Pluralisierung der Lebensformen und Werte, die neuen Medien und den Wandel der Familie.

Für die Arbeit in den Jahrgangsstufen und Klassen sind hinsichtlich der individuellen Schullaufbahn besonders bedeutsam:

- *der Übergang der Schülerinnen und Schüler aus der Grundschule in die Sekundarstufe I*

Die Schülerinnen und Schüler müssen in der (meist) neuen Schule und Klasse erst ihren Platz finden. Im Neuanfang liegen große Chancen, er weckt aber auch Ängste. Die Schülerinnen und Schüler gewöhnen sich erst an eine veränderte Organisationsstruktur, neue Mitschülerinnen und Mitschüler, neue Lehrkräfte. Deshalb ist es für die Lehrkräfte notwendig, ihre Aufmerksamkeit zunächst auf die Förderung der Klassengemeinschaft zu legen. Sie ist eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen.

- *die Entscheidung für einen beruflichen Ausbildungsweg bzw. einen weiterführenden Bildungsweg*

Fragen der persönlichen Lebensplanung und Berufswahl bestimmen zunehmend die letzte Entwicklungsphase in der Sekundarstufe I. Das Bedürfnis, auch der Druck, sich

mit der eigenen Zukunft nach Abschluss der Sekundarstufe I auseinander zu setzen, nehmen zu.

Die folgenden **vier** Ziele bilden in ihrem Zusammenhang einen Eckpfeiler für die Bildung in der Sekundarstufe I. Auf ihrer Basis erfolgte in allen Fächern die Überarbeitung der Fächerprofile, d.h. die Auswahl und Strukturierung von Zielen, Inhalten und Methoden. Sie gelten darüber hinaus in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 als wichtige Ansatzpunkte für die gesamte pädagogische Arbeit.

Anschlussfähigkeit und lebenslanges Lernen

Es ist eine Illusion heute noch anzunehmen, mit einem schulischen Wissensvorrat könne man in seinem gesamten Leben auskommen. Deshalb muss anstelle eines Bildungsvorrates und anstelle der Anhäufung von vielem Detailwissen eher Anschlussfähigkeit für nachfolgendes Lernen zum Ziel schulischer Bildung werden. Dafür werden sicher verfügbares Wissen als Basis und Orientierung, aber ebenso personale, soziale und methodische Kompetenz benötigt. Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I bekommen so einen Zuschnitt, der auch vom sicheren und selbstverständlichen Umgang mit den neuen Medien geprägt wird. In einer Welt, in der die Wissenschaften alle Lebensbereiche beeinflussen, werden verstärkt Fähigkeiten benötigt, die eine Reflexi-

on des eigenen Wahrnehmens und Denkens sowie einen selbstkritischen Umgang mit den eigenen Urteilen ermöglichen.

Mitbestimmungs- und Teilhabefähigkeit

Demokratische Gesellschaften sind auf mündige Bürgerinnen und Bürger angewiesen. Es ist Aufgabe der Schule, Unterricht und Schulleben so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler die Bereitschaft und das Vermögen zur Mitgestaltung der Gesellschaft in der Schule erfahren, lernen und entwickeln können.

Mitbestimmungs- und Teilhabefähigkeit bezeichnen die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Mitgestaltung der Gesellschaft. Zu ihr gehören zunächst die Kenntnis und Einsicht, dass die Verhältnisse gestaltbar sind; weiter die Fähigkeit zur Entwicklung von Entwürfen für die eigene Zukunft und die des gesellschaftlichen Umfeldes; die Fähigkeit, an allgemeinen gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen kompetent teilhaben zu können und die dem eigenen Einfluss zugängliche gesellschaftliche Umwelt mitzugestalten; schließlich die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Selbstbestimmung, die den unaufgebbaren Kern der Bildung darstellen. Selbstverantwortung und Selbstbestimmung sind eingebunden in die Werteordnung demokratischer Gesellschaften, deren Kern in der Achtung der Menschenrechte, der Ablehnung jeder Gewaltherrschaft und in diesem Rahmen der Toleranz gegenüber unterschiedlichen Kulturen, Völkern, Lebensformen sowie religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugungen besteht.

Ausbildungsfähigkeit

Ausbildungsfähigkeit umfasst

- die Selbstverantwortung der einzelnen Schülerinnen und Schüler für die Ausbildung der Kompetenzen, die sie benötigen, um den beruflichen Anforderungen nachzukommen mit dem Ziel, die eigene ökonomische Selbstständigkeit zu sichern,
- die Verfügung über grundlegendes Wissen, Kulturtechniken und Qualifikationen,
- Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie die Fähigkeit zu sozialer Verantwortung,

- ein Verständnis für die Zusammenhänge und Entwicklungen der Arbeits- und Wirtschaftswelt.

Aufgabe der Schule ist es, Aneignungs-, Erfahrungs- und Reflexionsgelegenheiten zu schaffen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler mit den Anforderungen der weiterführenden Institutionen auseinandersetzen und die Bereitschaft und Fähigkeit entwickeln, eigene Ziele in der Arbeitsgesellschaft zu setzen und sie zu verfolgen.

Stärkung der Persönlichkeit

Persönlichkeitsbildung schließt grundlegendes, verfügbares Wissen, Fähigkeiten zum selbstständigen Lernen und zum Umgang mit den Medien, aber auch Selbstwahrnehmung, Selbstbewusstsein und Selbstverantwortung, die Entwicklung der eigenen Geschlechterrolle, moralische Urteilsfähigkeit sowie die Entwicklung sozialer Bindungen zu Gleichaltrigen ein. Zu ihr gehört auch die Bereitschaft, sich existenziellen Grundfragen zu stellen und eigene Antworten zu finden. Die allgemein bildende Schule hat die Aufgabe, die Entwicklung solcher Fähigkeiten und Kräfte der Schülerinnen und Schüler zu fördern, um sie zu befähigen, ihren eigenen Lebensentwurf zu entwickeln und zu verfolgen. Die Chancen und Unsicherheiten unserer Gesellschaft, die aus der Abhängigkeit von Wissenschaft und Technik erwachsen, führen dazu, dass die Verantwortung für Entscheidungen zur Planung des eigenen Lebens noch stärker auf den Einzelnen verlagert wird. Moderne Gesellschaften zeichnen sich in hohem Maße durch politische, wirtschaftliche, kulturelle und soziale Verflechtungen aus. Das verlangt von der Schule, persönliche Entfaltung des Einzelnen und soziale Verantwortung in das Zentrum der pädagogischen Arbeit zu stellen. Dazu gehört es, die eigene kulturelle Identität sowie fremde Kulturen wahrzunehmen, zu reflektieren und sich damit auseinander zu setzen. Die Kenntnis des Verbindenden der eigenen Kultur und ihrer Geschichte ist eine Möglichkeit, das Trennende zwischen den Generationen und den Kulturen in der eigenen Gesellschaft zu überwinden sowie mit den Geltungsansprüchen und Lebensformen unterschiedlicher Kulturen umzugehen.

3 Solide Grundbildung in den Bildungsgängen der Sekundarstufe I: Fachunterricht "plus" fachübergreifende und fächerverbindende Arbeit

□ Ganzheitliches Kompetenzmodell – vier Dimensionen schulischen Lernens

Alle Rahmenlehrpläne gehen vom kompetenzfundierte Lernansatz aus und sehen so schulisches Lernen und individuelle Persönlichkeitsbildung im Zusammenhang. Kompetenzen bezeichnen ein Vermögen des einzelnen Menschen, das ihn befähigt, sein persönliches, berufliches und gesellschaftliches Leben verantwortlich und persönlich befriedigend zu führen und seine Umwelt mitzugestalten. Kompetenzen werden im individuellen Entwicklungsprozess aufgebaut und immer weiter vervollkommen. Die Schule kann diesen Prozess fördern und unterstützen. Deshalb muss sie sich in Unterricht und Erziehung auf die Förderung der Kompetenzen hin orientieren.

Was ist unter den einzelnen Kompetenzen zu verstehen?

Sachkompetenz

zielt auf den Erwerb sachlicher Kenntnisse und Einsichten in einem Fachgebiet und an seinen Schnittstellen zu anderen Gebieten, auf die Anwendung der Kenntnisse und ihre Verknüpfung in lebensnahen Handlungszusammenhängen. Im Unterschied zu den anderen Kompetenzbereichen ist Sachkompetenz fachspezifisch bestimmbar. Sie zu erwerben, schließt die individuelle Aneignung von Kenntnissen (Fakten, Regeln, Gesetzen, Begriffen, Definitionen), das Erkennen von Zusammenhängen, das Verstehen von Argumenten, Erklärungen sowie das Urteilen und Beurteilen z.B. von Thesen, Theorien ein.

Methodenkompetenz

beinhaltet, den eigenen Lernprozess in seinen fachspezifischen, sozialen und personalen Dimensionen bewusst, zielorientiert, ökonomisch und kreativ zu gestalten und dabei auf ein Repertoire von Aneignungs-, Verarbeitungs- und Präsentationsweisen zurückzugreifen. Sie fördert damit die Ent-

scheidungsfreiheit und Souveränität des Einzelnen. Die Aneignungs-, Erkenntnis- und Arbeitsmethoden sind teils fachspezifisch und teils fachunabhängig. Letztere umfassen folgende Dimensionen: die Aneignung und Verarbeitung von Informationen aus unterschiedlichen Medien (Text, Bild, Film, CD, Internet) sowie von Erfahrungen, vor allem eine entwickelte Lesefähigkeit, die Gesprächsführung und Kooperation, die Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion sowie die Strukturiertheit individuellen Handelns (Methoden der Selbstorganisation des Lernens, Arbeitens, Übens, Leistens). Auch der sachgerechte Umgang mit Medien gehört dazu.

Sozialkompetenz

ist darauf gerichtet, in wechselnden sozialen Situationen, bei unterschiedlichen Aufgaben und Problemen die eigenen bzw. übergeordneten Ziele erfolgreich im Einklang mit den anderen Personen zu verfolgen. Im Zentrum stehen das Verantwortungsbewusstsein für sich selbst und für andere, d.h. Selbstwahrnehmung, Selbstverantwortung, Selbstorganisation, und das Verantwortungsbewusstsein für den Umgang mit anderen, d.h. Fremdwahrnehmung, solidarisches Handeln, Kooperations- und Konfliktfähigkeit.

Personale Kompetenz

umfasst zentrale Einstellungen, Werthaltungen und Motivationen, die das Handeln des Einzelnen beeinflussen. Man kann dies auch das Selbstkonzept nennen, das sich auf Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl gründet, also auf Einstellungen zur eigenen Person, emotionale Unabhängigkeit, Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten. Zum Selbstkonzept gehören außerdem die kritische Selbstwahrnehmung in Auseinandersetzung mit der Umwelt und der eigenen Position in ihr; schließlich die moralische Urteilsfähig-

keit und die Auseinandersetzung mit Sinn- fragen sowie Religionen und Weltanschau- ungen.

Die curriculare Absicht dieser Konstruktion besteht darin, Beiträge schulischen Lernens und individuelle Persönlichkeitsentwicklung wieder stärker im Zusammenhang zu sehen. Allen Fächern der Sekundarstufe I wird so eine zentrale Idee für ihr "Fachprofil" geboten, was wesentliche Bildungsinhalte und ihre Strukturierung betrifft.

Kompetenzentwicklung und Unterricht in allen Fächern			
Lernen bezieht sich auf solche Ziele und Inhalte:			
Beitrag zur Sachkompetenz	Beitrag zur Methodenkompetenz	Beitrag zur Sozialkompetenz	Beitrag zur personalen Kompetenz
z.B. fachspezifische Kenntnisse Erkenntnis von Zusammenhängen Verständnis und Anwendung Fachliches Urteilen und Beurteilen	z.B. Lesefähigkeit Aneignen, Verarbeiten und Präsentieren von Informationen/Erfahrungen Organisation des eigenen Lernens, Arbeitens, Übens, Leistens Gesprächsführung und Kommunikation	z.B. Zusammenarbeit mit anderen Klärung von Kommunikationsprozessen Verantwortung für gemeinsames Lernen Umgang mit Konflikten	z.B. sich selbst Lern- und Verhaltensziele setzen Selbsteinschätzung der eigenen Stärken und Grenzen Bewusstmachen von Einstellungen und Werten Auseinandersetzen mit Wertsystemen

Die Ziele in den Rahmenlehrplänen werden im Spannungsfeld von **Kompetenzentwicklung** und **Qualifikationserwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 10** bestimmt. Während ersteres auf längerfristige Prozesse zielt, für die schulisches Lernen nicht

allein verantwortlich sein kann, beziehen sich die Qualifikationserwartungen auf verwertbare und abrechenbare Ergebnisse des schulischen Lernens, nämlich zum Abschluss der Jahrgangsstufe 10.

Wie fördern die Unterrichtsfächer in der Sekundarstufe I Kompetenzentwicklung gemeinsam bzw. in ihrem wechselseitigen Zusammenhang?

Bildung in der Sekundarstufe I vollzieht sich in fachlichen und überfachlichen Strukturen. Das Schulfach bleibt eine wichtige Organisationsform schulischen Lernens. Es reduziert die Komplexität des Wissens, es enthält fachbezogene Denk- und Arbeitswei-

sen. Fachunterricht ermöglicht kumulativen und systematischen Wissensaufbau, lässt die Unterscheidung von Bildungs- und Alltagswissen erfahrbar werden und schafft die Basis für eine begründete Bewertung von Lernzuwächsen.

□ Übergreifende Themenkomplexe (ÜTK)

Bildung in unserer Zeit ist nicht denkbar ohne die Auseinandersetzung mit sozio-kulturellen und politisch-gesellschaftlichen Kernproblemen bzw. Grundfragen. In diese diskursiven Klärungsprozesse und handelnden Auseinandersetzungen gehören auch die Frage nach sinnstiftenden Grundlegungen sowie ihre möglichen religiösen und weltanschaulichen Antworten. Solche Grundfragen und Aufgaben werden in den übergreifenden Themenkomplexen erfasst. Übergreifende Themenkomplexe sind Bildungsangebote für den Unterricht in allen Schulstufen. Sie sind aber kein in sich abgeschlossenes System oder gar ein "Stoffkatalog", der **neben den Fächern** steht. Sie sind Bezugsrahmen für die schulische Bildung und werden im Unterricht der Fächer fachübergreifend und im fächerverbindenden Unterricht realisiert. In allen Rahmenlehrplänen wird unter 4 darauf eingegangen, wie im Fachunterricht und im fächer-

verbindenden Unterricht mit den ÜTK umzugehen ist.

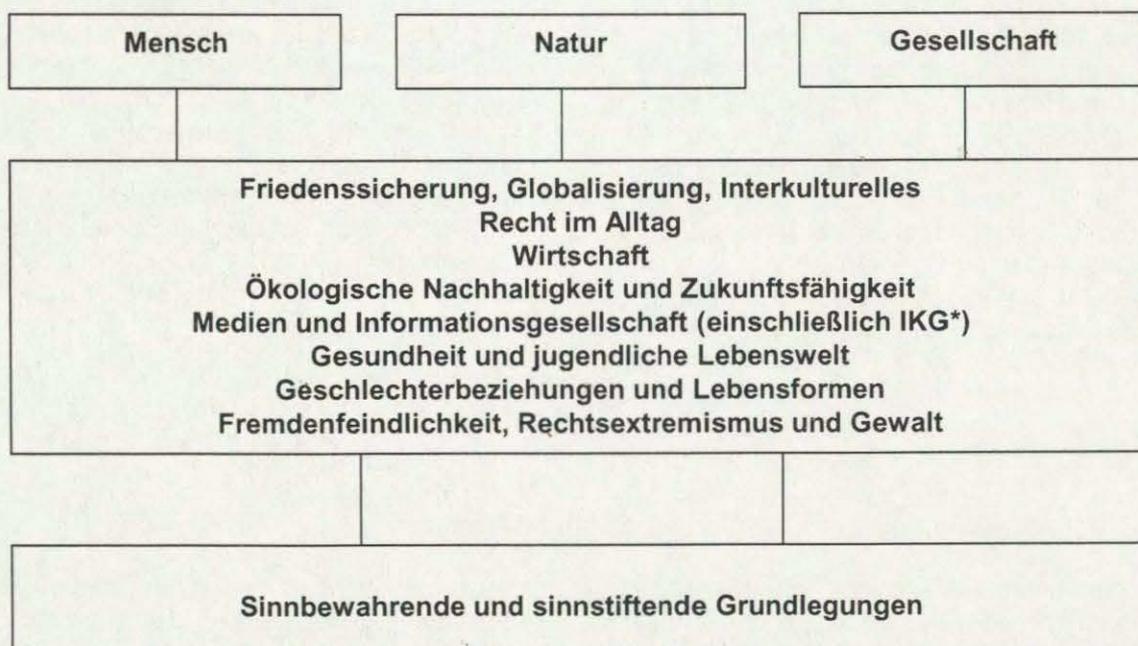
Außerunterrichtliche Angebote können die Auseinandersetzung mit solchen Grundfragen bereichern. Für die Bestimmung der Themen und Inhalte sind folgende allgemeine Gesichtspunkte leitend:

Die Themen orientieren sich an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, nehmen jugendspezifische Fragen auf. Sie bieten den Schülerinnen und Schülern Erfahrungs-, Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten.

Die Themen knüpfen an die gegenwärtige rechtliche, politische, wirtschaftliche u.a. Situation des Landes Brandenburg an, in der sich die Schülerinnen und Schüler befinden.

Die Themen spiegeln wichtige, zumeist hoch interdisziplinäre Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Sekundarstufe I wider.

Die folgenden Themenkomplexe bilden die Grundlage für die angemessene Einbeziehung in die Planung und Gestaltung des Unterrichts:



* IKG: Informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung

Zum besonderen Bildungsauftrag der brandenburgischen Schule gehören die Vermittlung von Kenntnissen über den historischen Hintergrund und die Identität der Sorben (Wenden) sowie das Verstehen der sorbischen (wendischen) Kultur. Für den Unterricht bedeutet dies, Inhalte aufzunehmen,

die die sorbische (wendische) Identität, Kultur und Geschichte berücksichtigen. Dabei geht es sowohl um das Verständnis für Gemeinsamkeiten in der Herkunft und die Verschiedenheit der Traditionen als auch um das Zusammenleben.

□ **Fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten**

In der Sekundarstufe I vollzieht sich schulisches Lernen in fachbezogenen, fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichtsformen. Sie ergänzen sich wechselseitig.

Fachübergreifender Unterricht schafft ausgehend vom Thema eines konkreten Unterrichtsfaches übergreifende Bezüge zu einem oder mehreren anderen Fächern, da der Gegenstand in inhaltlicher Hinsicht auch Gegenstand eines anderen Faches bzw. anderer Fächer ist und dort aus anderer Fachperspektive betrachtet wird. Umfang und Zielrichtung sind aber durch das jeweilige Unterrichtsfach geprägt. Fachübergreifender Unterricht kann organisatorisch in jedem Fachunterricht von der unterrichtenden Lehrkraft realisiert werden. Fachübergreifender Unterricht bedarf in der Regel keines besonderen Organisationsaufwandes für die Unterrichtsgestaltung. Sinnvoll ist jedoch eine inhaltliche Abstimmung auf Jahrgangsebene. Im **fächerverbindenden Unterricht** werden Unterrichtsphasen geschaffen, in denen zwei oder mehr Fächer an einer gemeinsamen, übergreifenden Themenstellung arbeiten. Das setzt ein anderes konzeptionelles Vorgehen, vor allem eine entfaltete Kooperation von Lehrkräften und auch der Schülerinnen und Schüler voraus, das heißt auch ein anderes Planungsverfahren mit mehr Organisationsaufwand. Dabei besteht zugleich die Möglichkeit von jahrgangsübergreifendem Unterricht und schulübergreifender Zusammenarbeit.

Fächerverbindender Unterricht kann organisiert werden unter Beibehaltung der Stundentafel z.B. als gemeinsame Einführung, arbeitsteilige Phase, gemeinsame Präsentation, (zeitweiser) Aufhebung der Stundentafel z.B. als thematisch durchgeplante Vorhaben in Blockstunden, für die alle Fächer Stundenteile abgeben, oder als eine geschlossene zeitliche Phase (z.B. ein oder mehrere Tage, eine Woche).

Wichtig ist der Grundsatz, dass alle beteiligten Fächer Zeit zum fächerverbindenden Unterricht abgeben.

Den Rahmenlehrplänen liegt ein Konzept zugrunde, dass in jeder Klasse mindestens einmal pro Halbjahr ein solches fächerverbindendes Vorhaben realisiert wird.

Lernbereichsunterricht – als eine besondere Form der Fächerintegration – liegt vor, wenn entsprechend dem Brandenburgischen Schulgesetz und der Sekundarstufe-I-Verordnung die Fächer des naturwissenschaftlichen oder des gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichs integriert als ein Lernbereich unterrichtet werden. Dabei werden nach entsprechenden Konferenzbeschlüssen die Fächer als Einzelfächer nicht zeitweilig, sondern mindestens für ein Schuljahr aufgehoben.

□ **Der neue Zuschnitt von Verbindlichem und Offenem**

Rahmenlehrpläne sollen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern und Bildungspartnern klare Orientierungen für grundlegende Anforderungen, Inhalte und Methoden des Unterrichts liefern. Den Fachkonferenzen sollen sie Planungssi-

cherheit bei der Bestimmung der Spielräume geben, die Vergleichbarkeit der Ergebnisse innerhalb und außerhalb der Schule erhöhen und damit die Qualität des Unterrichts insgesamt fördern. In den Rahmenlehrplänen wird die Orientierung, was für alle ver-

bindlich und was im Gestaltungsspielraum der Schule liegt, folgendermaßen gegeben: Zum **verbindlichen Kerncurriculum** gehören:

- die Qualifikationserwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 10,
- dem jeweiligen Fachprofil entsprechende bestimmte Inhalte, Methoden und Medien,

- das Maß an fächerverbindender Arbeit.

Weiterhin weisen die Rahmenlehrpläne ebenfalls aus, was **offen** bleibt (Gestaltungsfreiräume mit Vorschlägen und Wahlmöglichkeiten im Unterricht der Fächer). In jedem Rahmenlehrplan werden dazu Hinweise und Orientierungen gegeben.

□ Bildungsgangorientierte Differenzierung

Im Land Brandenburg gelten der Stufenplan und die Rahmenlehrpläne jeweils für alle Schulformen. Grundlage für die bildungsgangorientierte Differenzierung in den Rahmenlehrplänen der Sekundarstufe I sind die Vorgaben des Brandenburgischen Schulgesetzes und der KMK-Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. Bildungsgänge sind in der Sekundarstufe I

- der Bildungsgang zum Erwerb der Fachoberschulreife (FOR). Er vermittelt eine **erweiterte allgemeine Bildung**. Seine Beschreibung bildet die "Klammer" für die Differenzierung der Bildungsgänge;
- der Bildungsgang zum Erwerb der erweiterten Berufsbildungsreife (EBR). Er vermittelt eine **grundlegende allgemeine Bildung**;
- der Bildungsgang zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 (AHR). Er vermittelt eine **vertiefte allgemeine Bildung**.

In den Rahmenlehrplänen wird die bildungsgangorientierte Differenzierung folgendermaßen berücksichtigt:

In 2 werden die Qualifikationserwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 10 entsprechend der Bildungsgangbeschreibung differenziert. In den Fächern, in denen aus im jeweiligen Fach liegenden Gründen diese drei Anforderungsniveaus nicht klar unterscheidbar zu definieren sind, wird vom Niveau der erweiterten allgemeinen Bildung (FOR-Niveau) ausgegangen und werden nachfolgend die unterschiedlichen Anforderungen für die grundlegende allgemeine

Bildung (EBR) und die Anforderungen für die vertiefte allgemeine Bildung (AHR) gekennzeichnet.

In 3 werden didaktische Hinweise und Vorschläge für eine den Bildungsgängen entsprechende Planung und Gestaltung des Unterrichts gegeben, d.h. in Bezug auf Kriterien der unterschiedlichen Inhalts- und Aufgabenstrukturierung, in Bezug auf binnendifferenzierende Maßnahmen bzw. die Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten.

In 4 sind die Inhalte und Themen in allen Fächern auf das Zielniveau der **erweiterten allgemeinen Bildung (FOR) zugeschnitten**, und dafür sind die als verbindlich ausgewiesenen Inhalte und Themen prinzipiell für alle Bildungsgänge gültig. Damit wird das Prinzip der Durchlässigkeit gewährleistet. Dazu können Hinweise, Vorschläge und Beispiele für die bildungsgangorientierte Differenzierung kommen.

In 6 sind – wo erforderlich – zur bildungsgangorientierten Differenzierung notwendige schulformspezifische Aussagen zusammengefasst: Hinweise zur Integration der Bildungsgänge, zum leistungsdifferenzierten Unterricht und zum Wahlpflichtunterricht. Zu den Ansprüchen schuleigener Pläne gehört es, die Anforderungen der Bildungsgänge für Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten offen zu legen.

4 Lernen und Lehren

Ein auf Kompetenzentwicklung bedachter Unterricht bezieht fachliche Ziele und Inhalte auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang von inhaltlich-fachlichem, methodisch-strategischem, sozial-kommunikativem und selbsterfahrendem und selbstbeurteilendem Lernen. Schulisches Lernen ist immer so anzulegen, dass es das individuelle Potenzial zum Lernen fördert, indem es die Verfahren und Instrumente erfolgreichen Lernens selbst einbezieht und zum Lerngegenstand macht. Der Unterricht ist auf die Planung, Inszenierung, Ausgestaltung und Evaluation von schulischen Lernprozessen ausgerichtet. Er setzt den inhaltlichen und organisatorischen Rahmen, dass effektiv und erfolgreich gelernt wird.

Schaffen und Aufrechterhalten guter Sozialbeziehungen

Eine gute Arbeits- und Unterrichtsatmosphäre ermöglichen es, mit Schülerinnen und Schülern offen und ehrlich über Lebensprobleme zu diskutieren, aber auch hohe individuelle und kooperative Leistungen anzustreben. Lernen fällt nun einmal da leichter, wo die sozialen Beziehungen gut sowie Beratung und gegenseitige Hilfe entwickelt sind. Für das besondere Profil der Sekundarstufe I ist es auf dieser Grundlage besonders wichtig, bei den Schülerinnen und Schülern das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen in die eigenen Leistungen zu entwickeln. Ein nicht zu unterschätzendes Wirkungsfeld ist dabei das Vorbild der Erwachsenen an der Schule, wie Schülerinnen und Schüler Lehrkräfte bzw. Lehrerteams im Umgang mit Problemen und Konflikten erleben, wie sie das Zusammenarbeiten der Lehrkräfte erfahren.

Erfahrungen und Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen

Es muss heute akzeptiert werden, dass die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I sowohl Erfahrungen aus ihrer Lebenswelt, Vorstellungen und zunehmend

auch Wissens Elemente mit in die Schule einbringen.

Es wird wichtiger, sich darauf einzustellen, im Lebensalltag und in den Medien erworbenes Wissen, was nicht immer exakt oder gar vollständig sein wird, im Unterricht anzunehmen und zu bearbeiten. Der Unterricht wird deshalb immer weniger von einer ausgeprägten Methodik der Neuvermittlung leben können, die so verstanden wird, als hätten Schülerinnen und Schüler noch nie etwas davon wahrgenommen, gehört oder gelesen. Der Unterricht vermag eher, von Schülerinnen und Schülern Mitgebrachtes angemessen darzustellen, zu ordnen, zu integrieren und zu systematisieren. Die praktische Analyse des Vorwissens und der Erfahrungen bekommt einen höheren Stellenwert – vor allem für den Aufbau von Systemen individuellen Weiterlernens – und ist im normalen Unterrichtsalltag zu berücksichtigen, beispielsweise in der Einstiegsphase von Unterrichtssequenzen.

Mitentscheidung, Mitverantwortung, Mitgestaltung durch Schülerinnen und Schüler

Guter Unterricht gelingt nicht ohne die angemessene Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler. Mitentscheidung, z.B. bei Ziel- und Inhaltsakzentuierungen in Planungsprozessen, Mitverantwortung, z.B. für gemeinsam gewählte methodische Wege, Mitgestaltung, z.B. durch eigenständige Schülerbeiträge, sind für die Optimierung des Lernens und für die Persönlichkeitsbildung wichtig. Sie sind nicht einfach nur rechtliche Ansprüche, denen Lehrkräfte neben dem Unterricht auch noch gerecht werden müssen, denn:

- Lernen als aktiver Prozess ist ohne Mitgestaltung der Schülerinnen und Schüler undenkbar.
- Methodisch-strategisches und sozial-kommunikatives Lernen brauchen die aktive Mitwirkung und Mitgestaltung.
- Selbsterfahrendes Lernen ereignet sich in der Reflexion des sozialen Miteinanders in der Schule.

- Erfahrungen des Mitgestaltens gehören zum Spektrum des Ausprobierens in der Jugendphase.

Schülerinnen und Schüler gewinnen durch das Lernen und Leben in der Schule ein erstes Bild von der Gesellschaft. In der Schule kann die Basis für demokratisches Handeln erlernt werden, wenn die Schule über eine Vielzahl von Aufträgen, Beteiligungen, Ämtern, Regeln und Ritualen Mitentscheidung, Mitverantwortung und Mitgestaltung in den Alltag umsetzt.

Vielfalt an Inhalten und Themen – breites Spektrum von Methoden und Medien

In der Sekundarstufe I ist ein breites Fächerspektrum vertreten, das sehr unterschiedliche Inhalte und Tätigkeitsbereiche aus den Naturwissenschaften, der Technik, den Gesellschaftswissenschaften, aus Kunst, Musik und Sport und der Arbeitswelt einschließt. Diese inhaltliche Vielfalt muss ebenfalls die didaktische Gestaltung des Unterrichts durch eine methodische Vielfalt widerspiegeln. Gerade in der Sekundarstufe I sind die Schülerinnen und Schüler sehr daran interessiert, wie, d.h. in welchen Unterrichtsformen und welchen Verfahren, und mit wem, d.h. in welchen Sozialformen, gelernt wird. Daher kommt es darauf an, ein ausgewogenes vielfältiges Methodenrepertoire zu beherrschen und anzuwenden. Dazu gehören eher sprachlich vermittelte Formen wie der Lehrer- oder Schülervortrag, Unterrichtsgespräche in zunehmend qualifizierteren Formen (heuristische Gespräche, Unterrichtsdiskussionen), sinnlich-ästhetische Formen wie bildliche, körperliche und szenische Gestaltungen, individualisierende wie das individuelle Aufgabenlösen im Klassenunterricht und eher im Team vollzogene Unterrichtsformen wie z.B. Gruppenarbeit bzw. der Projektunterricht. Was jeweils der "gute" oder der "richtige" Unterricht ist, lässt sich nicht über ein methodisches Vorgehen als den vermeintlichen Königsweg realisieren. Hinzu kommt:

Die neue Informations- und Kommunikationstechnik soll im schulischen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler einen festen und sinnvollen Platz einnehmen. Die Lehrkräfte müssen sich beispielsweise fragen, was die Schülerinnen und Schüler heute für

die und mit den neuen Medien lernen müssen, was und wie sie mit ihnen besser lernen, was sie eventuell gar nicht mehr (konventionell) lernen, aber auch, was sie "gegen" sie lernen müssen.

Zusammenhang von systematischem Lernen und situiertem Lernen

Für die Lernkultur in den Schulen der Sekundarstufe I haben beide Lernformen ihre konstitutive Berechtigung. Systematisches bzw. kognitives Lernen kann man als ein weitgehend inhaltsspezifisches und der betreffenden Sachlogik des Wissensbereiches folgendes Lernen ansehen, bei dem neue Wissens Elemente in Vorhandenes integriert werden. Es zielt darauf, z.B. im Unterrichtsfach ein vernetztes System von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu entwickeln, das flexibel genutzt und immer weiter ausgebaut werden kann. Systematisches Lernen ist daher nicht mit der Anhäufung vieler relativ isolierter Einzelkenntnisse zu verwechseln, die dann zu meist wenig anwendungsbereit sind. Es zielt auf ein grundlegendes Verständnis wesentlicher Zusammenhänge ab. Systematisches Lernen ermöglicht, Detailkenntnisse in größere Zusammenhänge einzuordnen und für Handeln transparent zu machen. Systematisch organisierte Lernsituationen mit klar strukturierten Lernabschnitten sind zum Beispiel in Erarbeitungsphasen geeignet, individuelle Fehler bzw. Wissenslücken zu erkennen und rasch zu beseitigen. Auch ein solches Vorgehen ist schülerorientiert. Andere Ziele des Unterrichts in der Sekundarstufe I brauchen andere Strategien für die Unterrichtsarbeit. Für die Entwicklung von Selbstständigkeit, zur Ausbildung von Lernfähigkeiten zum methodisch-strategischen Lernen u.a. Aufgaben ist auch ein anderes Vorgehen notwendig. Hier wird – z.B. im projektorientierten Unterricht – Lernen so organisiert, dass praxisnahe Probleme das Handeln bestimmen, dass die soziale Perspektive und die vielfältigen Erfahrungen stärker ins Blickfeld rücken, möglichst auch eine gezielte Veränderung der Lebensumwelt der Schülerinnen und Schüler bewirken. Es wird in der Regel von bestimmten Situationen des Alltags bzw. von gesellschaftlich interessanten Problemen ausgegangen, werden Handlungssituationen gesucht, in denen mit unterschiedlichen kognitiven und

ästhetischen Verfahren gelernt werden kann. Deshalb wird es als **situierendes Lernen** bezeichnet. Auch diese Form des Lernens ist notwendig, sie hat nicht nur ihre Berechtigung wie die andere, sondern sie ermöglicht, die angestrebten Ziele in Richtung persönlicher Kompetenz, Methoden- und Sozialkompetenz zu realisieren. Denn zum Unterricht gehört es, dass Lernen mit dem praktischen Leben verbunden bzw. wenigstens lebensnah und anwendungsbereit gestaltet wird. Allein im Kopf entsteht nicht automatisch alltagstaugliches Wissen. Im situierendem Lernen wird Offenheit in den Lernsituationen mit größeren Handlungsspielräumen für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern benötigt. Geeignete Unterrichtsformen dafür sind Wochenplan- und Freiarbeit, Partner- und Gruppenarbeitsformen, aber auch langfristige Aufträge zum Lückenschließen oder Fördern von Stärken, Kompensationsmaßnahmen, Lernkonferenzen, Planspiele, Projektarbeit. Auch hier gilt: Entscheidend ist die Qualität, wie Lernprozesse organisiert und gestaltet werden.

Kumulativen Verlauf des Lernens organisieren

Die Qualität des systematischen Lernens in einem Fach bzw. in Lernbereichen wird entscheidend von dem Umfang, der Organisation und Verfügbarkeit von Kenntnissen bestimmt. Darin sind im weiten Sinne sowohl Fakten, theoretisches Wissen als auch Methoden eingeschlossen. Es gründet sich auf solides, erweiterungsfähiges Basiswissen und auf individuelle Erfahrungen wie auf das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler. Daher gewinnt die Frage an Bedeutung, wie erfolgreiches Weiterlernen – von Unterrichtseinheit zu Unterrichtseinheit – über das Schuljahr, aber auch bis zum Abschluss der Jahrgangsstufe 10 so organisiert werden kann, dass sich bei Schülerinnen und Schülern zunehmend ein solches Wissen aufbaut. Das verlangt einen Unterricht, in dem das Verstehen und Vertiefen wichtiger sind als die "Stoffvermittlung", einen Unterricht mit gut durchdachten Lernstrukturen, in denen die Ordnung und Sicherung des Grundlegenden, das individuelle Vertiefen und Einordnen in neue Zusammenhänge, das zunehmend aktive und selbstständige Handeln der Schülerinnen und Schüler im Zentrum stehen.

Erweitertes Verständnis von schulischer Leistung

Wesentlich ist, Leistung auf den Zusammenhang von inhaltlich-fachlichem, methodisch-strategischem, sozialkommunikativem und selbsterfahrendem-selbstbeurteilendem Lernen als Tätigkeitsfelder der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsfach und nicht nur beispielsweise auf die Aneignung von Kenntnissen zu beziehen. Dies gilt sowohl für den Unterrichtsprozess als auch für Prüfungen, die sich nicht nur am inhaltlich-fachlichen Lernen orientieren können.

Die Qualität des Lernens soll nicht dadurch behindert werden, dass der geringste Lernfortschritt durch ständige Notengebung begleitet wird. Die schlechte Note in der Phase des Lernens und Ausprobierens ist in der Regel keine gute Motivation zum Weiterlernen. Im Lernprozess sind Fehler zu diskutieren, und Strategien zu ihrer Überwindung werden zur Triebfeder und Herausforderung des Lernens. Für die Unterrichtspraxis sind folgende Aspekte wichtig:

- Leistung bezieht sich nicht nur auf die Feststellung und Bewertung des Ergebnisses, sondern bezieht prozessorientierte Kriterien, wie zum Beispiel den Vollzug einer Problemlösung, ein.
- Nicht nur die individuelle Leistung der Schülerinnen und Schüler, sondern die in gemeinsamer Arbeit in Gruppen gehören zum Normalfall des Unterrichts, auch wenn Einzel- und Gruppenleistungen jeweils unterschiedliche Realisierungsformen im Umgang mit Leistung benötigen.
- Fremdeinschätzung ist durch die zunehmende Entwicklung von Selbsteinschätzung und Mitbeurteilung durch die Schülerinnen und Schüler zu ergänzen.
- Befähigung zur Selbstständigkeit und Förderung von Verantwortung erfordern Informationen für die Schülerinnen und Schüler über ihre Entwicklung – und nicht nur über die Schülerinnen und Schüler.
- Für den Umgang mit Leistungen ist Vergleichbarkeit wichtig, die in der Schule z.B. durch Vergleichsarbeiten und Wettbewerbe, Erst- und Zweitkorrektur, offenen Austausch über die Erwartungsbilder und Bewertungsmaßstäbe und über Musteraufgaben anzustreben ist.

Effektive Unterrichtsorganisation

Die qualitativen Ansprüche an den Unterricht sind mit Fragen der Organisation des Unterrichts an der Schule verbunden. Die Lehrkräfte stehen vor der Frage, sich die Handlungsspielräume und Ordnungsstrukturen für die Arbeit zu schaffen, die sie dafür brauchen. Ein fester Stundenplanaufbau mit der Einteilung schulischer Arbeit nach der starren 45-Minuten-Stunde, einseitig betontem Fachunterricht und den Sitzordnungen und Ritualen des Frontalunterrichts wird dem in vielem nicht mehr gerecht. Es gilt, sich die Organisation zu schaffen, die diese qualitative Arbeit ermöglicht, wobei die Erfordernisse aus dem Zusammenhang von Lernen – Leisten – Handeln erwachsen. Die Organisation soll zugleich Übersicht und Transparenz für die Formen schulischen Lernens schaffen.

Ansatzpunkte sind

- feste Einbindung von Exkursionen, von Projekt-, Werkstatt- bzw. Freiarbeit in die Wochenplanung,
- Gliederung des Schultages in größere Blöcke,
- Aufgliederung des Unterrichts zwischen Klassenverband und Kleingruppen zur flexiblen Differenzierung,
- Aufbau eines "Lernorte-Netzes" innerhalb und außerhalb der Schule (z.B. Werkstätten, Schülertreffs usw.),
- Organisation von Hilfs- und Unterstützungssystemen für das Lernen (z.B. zum raschen Ausgleich von Rückständen, zur Förderung von Begabungen),
- Ergänzung oder sogar Verzahnung von Unterricht mit Freizeitangeboten, Arbeitsgemeinschaften, Festen und Veranstaltungen für ein interessantes, vielfältiges Schulleben.

Chancen handlungsorientierten Unterrichts für den Schulalltag nutzen

Handlungsorientierter Unterricht will einen handelnden Umgang mit Gegenständen und Inhalten sichern und dabei den veränderten subjektiven und objektiven Bedingungen für Schule, Lernen und Persönlichkeitsbildung

entsprechen. Handlungsorientierter Unterricht bezieht Erkenntnisse der Kognitions- und Tätigkeitspsychologie mit ein, z.B. zum Zusammenhang von Denken, Handeln und Sprechen, auf die Ganzheitlichkeit der handelnden Persönlichkeit. Vieles wird dabei aufgegriffen, was reformpädagogisches Gedankengut ist. Eine besondere Chance besteht darin, gewissermaßen die Grenzen des institutionalisierten Lernens im Unterricht aufzubrechen und Lernen mit dem Schulleben und dem Leben in der Gesellschaft zu verbinden.

Merkmale handlungsorientierter Unterrichtsgestaltung sind

- ganzheitliches Lernen, mit der Aktivierung aller Sinne,
- Entwicklung (und Nutzung) der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler,
- Produktorientierung,
- praktischer Bezug zum Leben und Handeln (Verändern in der Schule und Gesellschaft).

Dabei ist auf den Zusammenhang aller vier Merkmale zu verweisen. Produktorientierung allein wäre zu wenig. Damit ist nämlich eine beobachtbare Fehlerquelle angesprochen, immer im Unterricht unbedingt etwas herzustellen, z.B. basteln zu müssen. Das Ergebnis kann aber ebenso ein Gesprächsprotokoll, ein Arbeitsblatt, ein Interview oder ein Reportageband sein.

Weitere, für Handlungsorientierung gut nutzbare Unterrichtsformen sind

- Collagen bzw. Standbilder bauen,
- Experimentieren,
- Werkstattarbeit,
- Exkursionsgänge,
- Begriffe legen,
- szenisches Spiel,
- Planspiele,
- Zukunftswerkstatt,
- Erstellen von medialen Präsentationen sowie
- die schon genannten vielfältig variierbaren Formen des Projektunterrichts.

So oft es möglich und vom Aufwand her vertretbar ist, sind handlungsorientierte Unterrichtsformen im alltäglichen Unterricht zu nutzen.

Differenzierung und Integration

Die Schule kann mit der lebendigen Vielfalt unter den Schülerinnen und Schülern mit dem Gebot von "Gleichheit und Verschiedenheit" gut umgehen, wenn es ihr gelingt, Differenzierungsmaßnahmen und Integrationsbemühungen nach pädagogischen Gesichtspunkten auszubalancieren. Die pädagogische Bedeutung der Integration liegt für die Schülerinnen und Schüler darin, zu er-

fahren, inwiefern man sich zwar von anderen unterscheidet, aber dennoch für gemeinsames Handeln fähig ist. Die pädagogischen Chancen der Differenzierung, z.B. Lernen in kleineren Gruppen als dem Klassenverband, liegen darin, gezielter an bestimmten Schwerpunkten zu arbeiten. So können auch die individuellen Leistungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern in zeitweise differenzierten Gruppen Berücksichtigung finden.

5 Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit: Lehrerkooperation und schuleigener Lehrplan

Die innerschulischen Arbeitsprozesse orientieren sich an der Erarbeitung und Abstimmung pädagogischer Ziele oder Schulprogramme, Entwicklung schuleigener Lehrpläne sowie kontinuierlichen Planung, Durchführung und Auswertung (Evaluation) des Unterrichts.

Qualitätsentwicklung des Unterrichts

Qualitätsentwicklung des Unterrichts ist eine Aufgabe der Schule, in deren Zentrum die Überprüfung bzw. Veränderung des Lern- und Unterrichtskonzepts steht. Sie orientiert sich daran, allen Schülerinnen und Schülern eine umfassende allgemeine Bildung zu vermitteln. Damit wird nach der Leistungsfähigkeit des Unterrichts, nach der Vergleichbarkeit und der Verwertbarkeit der Ergebnisse gefragt, vor allem im Bezug auf einen erfolgreichen individuellen Abschluss der Schule im Rahmen der Bildungsgänge der Sekundarstufe I. Zu dieser Aufgabe gehört es, nationale und internationale Vergleichsuntersuchungen (Leistungsstudien wie PISA) regelmäßig einzubeziehen und auszuwerten.

In allen Fächern sind Ziele und **Qualifikationserwartungen für den Abschluss der Jahrgangsstufe 10** formuliert. Sie sind Orientierung und Maßstab für den schöpferischen Umgang auf der Ebene der Schule. Lehrerteams haben die Aufgabe, auf ihrer Grundlage über Fragen des Lernens und Lehrens an ihrer Schule selbst zu entscheiden, Aufgaben und Maßnahmen untereinander abzustimmen, eine darauf bezogene Praxis von differenzierter Unterrichtsarbeit,

Leistungsbewertung und Evaluation von Unterricht zu entwickeln. Sie können zu einer guten Vergleichbarkeit grundlegender schulischer Anforderungen beitragen und helfen, die Planungssicherheit in Bezug auf die Ziele und Inhalte des Unterrichts zu erhöhen. Sie sind sowohl nach außen als auch nach innen gerichtet und können daher Schülerinnen und Schülern, Eltern und Abnehmern von Absolventen der Jahrgangsstufe 10 in geeigneter Weise öffentlich gemacht werden.

Ein wesentliches Instrument zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts an der Schule ist **der schuleigene Lehrplan**. Die Entwicklung schuleigener Lehrpläne in allen Fächern ist verbindlich.

Ansprüche an die Planung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht haben eine Bildungsempfehlung, die Aussagen über die zielgleiche bzw. zieldifferente Integration und über zusätzliche sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht trifft. Auf der Grundlage dieser Bildungsempfehlung wird auf der Klassen- bzw. Jahrgangskonferenz für die Zusammenarbeit von Klassen- und Fachlehrkräften sowie Sonderpädagogen ein Förderkonzept erarbeitet, das die individuellen Lernziele auf der Basis der aktuellen Lernvoraussetzungen und der zugrunde liegenden Rahmenlehrplananforderungen beschreibt.

Um individualisierende und differenzierende Maßnahmen in einem pädagogischen Gesamtkonzept zu realisieren, muss der Planung ein Unterrichtskonzept zugrunde liegen, das durch flexible innere Differenzierung auf der Ziel-Inhalts-Methoden- und Organisationsebene gekennzeichnet ist.

Für Schülerinnen und Schüler mit einer Sinnes- oder Körperbehinderung können die Rahmenlehrplananforderungen für die Sekundarstufe I beibehalten und behinderungsspezifisch modifiziert werden. Für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lernen wird es auch andere Ziele und notwendige Phasen der systematischen Übung, Festigung und systematischen Entwicklung von Lernstrategien geben müssen, die nicht immer an allen gemeinsamen Lerninhalten stattfinden können.

Um die Planung und die sonderpädagogische Förderung zu optimieren, ist eine regelmäßige Dokumentation der Ergebnisse und des Verlaufs der Förderung erforderlich. Diese Daten sind regelmäßig durch die beteiligten Lehrkräfte auszuwerten (Fortschreibung des Individuellen Förder- und Entwicklungsplans).

Ansprüche an schuleigene Lehrpläne

Schuleigene Lehrpläne sind das "Brückenglied" zwischen den durch das Land erlassenen Rahmenlehrplänen und der Ausgestaltung des Unterrichts in der Schule. Sie berücksichtigen die Selbstständigkeit der Schule und ihr eigenes, charakteristisches Profil, die Besonderheiten des Standortes, der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte, der Kooperation mit Schulpartnern.

Inhaltliche Ansprüche an die Entwicklung schuleigener Lehrpläne:

- Abstimmung gemeinsamer inhaltlicher Schwerpunktsetzungen entsprechend der Verbindlichkeit der Rahmenlehrpläne und des zeitlichen Rahmens, d.h.
 - Festlegung von schul- bzw. jahrgangsstufenbezogenen Anforderungen,
 - Vereinbarungen zum bildungsgangspezifischen Ausdifferenzieren von

Anforderungen und zum individuellen Förder- und Entwicklungsbedarf,

- Abstimmung von Übungs- bzw. Konsolidierungsschwerpunkten und methodischen Wegen (Systematisierung, Anwendung);

- Verabredungen zum Einsatz von Schulbüchern, Unterrichtsmaterialien, Medien;
- Verabredungen zum Umgang mit Leistung im Fach (z.B. Aufgabenbeispiele, Anzahl und Formen von Kontrollarbeiten) unter inhaltlich-fachlichen und methodisch-strategischen Gesichtspunkten sowie im fächerverbindenden Unterricht;
- Bestimmung von Ansprüchen für die Unterrichtsarbeit und das Schulleben unter den Perspektiven
 - Organisationsstrukturen für den Unterricht,
 - Festlegungen zur fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichtsarbeit im Fach,
 - Abstimmung mit pädagogischen Konzepten für die Arbeit in den einzelnen Klassen bzw. Jahrgangsstufen;
- Maßnahmen zur Evaluation des Unterrichts (Formen, Verantwortlichkeiten), z.B. analytische Arbeiten (z.B. Vorwissen ermitteln, Lernstandsdiagnosen);
- Umgang und Weiterschreibung des schuleigenen Lehrplans.

Schuleigene Lehrpläne als "verkürzte Rahmenlehrpläne" oder als "Stoffverteilungspläne" werden den neuen Anforderungen nicht gerecht.

Für Form und Struktur der schuleigenen Lehrpläne gibt es keine verpflichtende Vorgabe. Sie können knapp formuliert sein. Sie sollen für das Planungshandeln der Lehrkräfte im Schulalltag gut zugänglich und praktisch handhabbar sein (z.B. Tabellen, Übersichten). Es ist empfehlenswert, wenn sich die Teile der konzeptionellen Gesamtsicht (z.B. von der Jahrgangsstufe 7 bis zur Jahrgangsstufe 10) mit den Teilen der einzelnen Jahrgangsstufen bzw. der Unterscheidung von Erweiterungs- und Grundkursen sinnvoll ergänzen. Sie sind fortlaufend zu evaluieren und fortzuschreiben.

Fachkonferenz- und Jahrgangsarbeit

Die Arbeit in den Gremien dient der Abstimmung in den Fächern und zwischen den Fachbereichen. Sie bezieht Ziele, Inhalte und Wege des Unterrichts im Zusammenhang von Lernen und Leisten ein. Sie steht im Zusammenhang zu den verabredeten gemeinsamen pädagogischen Zielen der Schule. Die dafür zuständigen Gremien sind die Fachkonferenzen, die Jahrgangskonferenzen und die Konferenz der Lehrkräfte.

Der pädagogisch zweckmäßige Umgang mit den übergreifenden Themenkomplexen, die fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichtsvorhaben erfordern Abstimmungen zwischen Fachkonferenzen und Jahrgangskonferenzen.

Für die individuelle Unterrichtsplanung der Lehrkräfte sind die Verabredungen und Maßnahmen der schuleigenen Lehrpläne bindend. Die Lehrkräfte unterrichten auf ihrer Grundlage in eigener Verantwortung im Rahmen der Beschlüsse der schulischen Gremien.

Teil II: Rahmenlehrplan für das Fach Geschichte

1 Beitrag des Faches Geschichte zur Grundbildung der Sekundarstufe

Der Geschichtsunterricht leistet einen unverzichtbaren Beitrag für die *historische Bildung und für den Aufbau von Geschichtsbewusstsein*.

Zugänge zur Geschichte eröffnen sich den Schülerinnen und Schülern in der sie umgebenden Geschichtskultur, durch vermittelte Erfahrungen vertrauter Menschen, die historische Komponente anderer Fächer etc. Demgegenüber fördert der Geschichtsunterricht die *systematische Entwicklung des historischen Denkens* an Inhalten, die mit Blick auf gesellschaftliche Zukunftserwartungen in legitimierender, begründender und erklärender Funktion ausgewählt werden. Dieser von der Gesellschaft vorgegebene Rahmen sowie das didaktisch-methodische Konzept sollen Schülerinnen und Schülern individuelle *Sinnbildung über Zeiterfahrung* ermöglichen und sie befähigen, dies zunehmend methodisch zu reflektieren. Das Unterrichtsfach Geschichte legitimiert sich somit durch seine identitätsbestimmenden und -erweiternden Potenzen, die es aus dem reichen Erfahrungsschatz der Geschichte schöpft. Damit trägt es zur historischen Aufklärung gegenwärtiger Lebensverhältnisse bei und hilft, eine historisch begründete Orientierung und Handlungsbereitschaft des Einzelnen sowie dessen Diskursbereitschaft und -fähigkeit zu entwickeln.

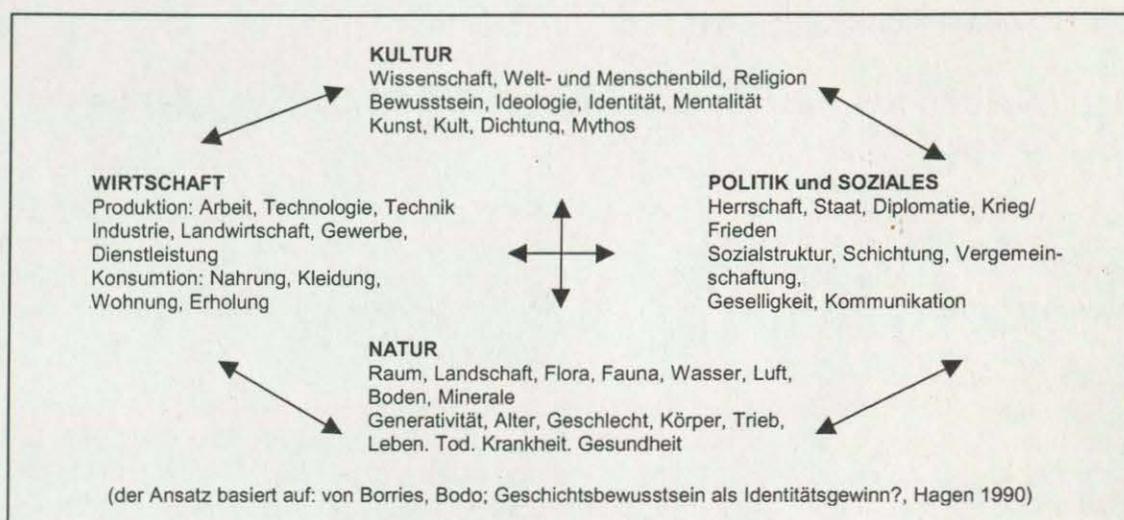
Ausgehend von unserer immer näher zusammenrückenden Welt und der zunehmenden Unteilbarkeit globaler Probleme, dem wachsenden europäischen Integrationsprozess bei Akzeptanz nationaler Verschiedenheit und auch der Bedeutung der Region orientiert sich das Inhaltskonzept an *evolutionären Schüben und Übergängen sowie an kulturellen Brüchen der Zivilisation*. Die unterschiedliche Dimensionierung von europäischer Geschichte, Nationalgeschichte, Regionalgeschichte sowie die

Ausblicke auf außereuropäische Zusammenhänge eröffnen einen spannungsvollen Diskurs von Fremd- und Selbstverstehen, der als ein offener, kommunikativer Prozess gestaltet werden soll.

Dem Rahmenlehrplan liegt ein Ansatz zugrunde, der offen für interdisziplinäre – vor allem sozial- und kulturwissenschaftliche – Sichtweisen ist. Der kulturwissenschaftliche Ansatz integriert die Theorie des kulturellen Gedächtnisses, darunter das wichtige Feld der Erinnerungen im Rahmen von Geschichtskultur(en), und thematisiert auch die Wertbindung historischer Bildung. Zugleich soll das Agieren der Subjekte in der Geschichte, ihr Eigensinn, stärker ins Blickfeld der Schülerinnen und Schüler rücken und auf diese Weise – bei Erkenntnis der Differenz der Zeitebenen – einen individuellen Brückenschlag zwischen der Vergangenheit und dem Heute und Morgen ermöglichen. Diesem Anliegen tragen *historisch-kulturwissenschaftliche Strukturierungsprinzipien* Rechnung, wie sie das Strukturschema am Ende des Abschnitts darstellt.

Die im Schema enthaltenen vielfältigen Facetten historischer Sachverhalte können nicht bei jedem Gegenstand thematisiert werden, sie bilden aber ein Regulativ für das zu vermittelnde Geschichtsverständnis.

Der so verstandene *inhaltliche Anspruch an geschichtliche Bildung* bildet die entscheidende Voraussetzung für den unverzichtbaren Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Grundbildung in der Sekundarstufe I und somit für die Realisierung der vier pädagogischen Ziele der Sekundarstufe I: Anschlussfähigkeit und Vorbereitung auf lebenslanges Lernen, Mitbestimmungs- und Teilhabefähigkeit, Ausbildungsfähigkeit sowie Stärkung der Persönlichkeit.



2 Ziele, Qualifikationserwartungen und fachdidaktische Konzeption

2.1 Ziele

Die Ziele für das Fach Geschichte spiegeln sich in der Beschreibung des Beitrags zur Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler wider. Sie werden durch das Lernen in seinen Dimensionen inhaltlich-fachlich, methodisch-strategisch, sozial-kommunikativ sowie selbsterfahrend und selbstbeurteilend realisiert. Folgende Ziele sind verbindlich anzustreben. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die unter der Methodenkompetenz aufgeführten einzelnen Quellenarten ein Angebot zur Auswahl für die Lehrkraft darstellen. Bei der Auswahl geeigneter Quellenarten muss insgesamt jedoch eine repräsentative Vielfalt bewahrt bleiben. Die mit dem Sternchen (*) versehenen Ziele gelten nur für die vertiefte allgemeine Bildung.

Sachkompetenz

- a) Ziele bezogen auf den Erkenntnisprozess:
- historische Sachverhalte anhand von Quellen und Darstellungen rekonstruieren;
 - historischen Sachverhalten eine Bedeutung beimessen und dabei die Schritte Sachanalyse, Sachurteil, Werturteil beachten *;

- historische Sachverhalte in größere Zusammenhänge einordnen.
- b) Ziele bezogen auf das Erkenntnisniveau:
 - Ausschnitte der Vergangenheit in ihrer Entstehung, Verflechtung und ihrem Wandel analysieren, darstellen und interpretieren;
 - Bezüge zwischen Gegenwart und Vergangenheit erkennen und das eigene Urteil (Lernen aus der Geschichte) begründen;
 - das Spannungsfeld historischer Sachverhalte in seiner Bedingtheit und Offenheit diskutieren;
 - das Handeln von Menschen in ihren Entscheidungsfeldern untersuchen, verstehen und erklären;
 - kontrastive Urteile von Historikern nach Sachlogik und Wertbezogenheit analysieren *.

Methodenkompetenz

- historisches Geschehen chronologisch und räumlich ordnen;
- mit Quellen sach- und mediengerecht umgehen und dabei ihren Konstruktionscharakter beachten:
 - a) als Überreste (in unabsichtlicher Weise überkommen)
 - Sachüberreste wie Bauten, Kunstwerke, Flurformen, Bilder ...

- abstrakte Überreste wie soziale Ordnungen, Institutionen, Rechtsnormen...
- schriftliche und bildliche Überreste wie Urkunden, Akten, Briefe, literarische Werke und bildliche Darstellungen wie Karikaturen, Fotos, Filme, politische Reden, Porträts ...

b) als Überlieferungen (absichtliche Überlieferung zum Zwecke historischer Erinnerung)

- mündliche Überlieferungen: Erzählungen, Berichte, verschlüsselt in Sagen und Mythen
- schriftliche Überlieferungen: Chroniken, Annalen, Biografien und Autobiografien
- bildliche Überlieferungen wie Historienbilder, Münzen, Wappen, Briefmarken ...

(Eine Einordnung jeder Quelle in diese Klassifikation bzw. die ebenfalls gängige Unterscheidung in Monument und Dokument ist in der Sekundarstufe I *nicht* erforderlich.)

- die mittels Quellen und Darstellungen rekonstruierten Ausschnitte aus der Vergangenheit auch als Möglichkeiten des historischen Experimentierens begreifen und den Wert historischen Fragens erkennen *;
- Lernstrategien in ihren Möglichkeiten, aber auch Grenzen für den Aufbau von Geschichtsverständnis reflektieren und dabei den Wert forschenden und entdeckenden Lernens schätzen lernen *.

Sozialkompetenz

Zwischen geschichtlicher und heutiger Lebenswelt ergeben sich vielfältige Bezüge, die Ressourcen für die Ausprägung sozialer Kompetenz darstellen. Vor allem soziale Konflikte zwischen Gruppen, aber auch gruppenhierarchische Probleme bieten sich an, eine sozial unterschiedlich verortete Perspektivität damals wie heute zu verstehen und sich im Fremdverstehen zu üben. Auf dieser Grundlage können sich interkulturelle Aufgeschlossenheit, Toleranz, Integrativität gerade im Hinblick auf ein europäisches Bewusstsein und ein Problemver-

ständnis hinsichtlich unterschiedlicher generationsbedingter Verhaltens- und Handlungsweisen entwickeln.

Indem die Schülerinnen und Schüler ein unterschiedliches Rollenverhalten in historisch imaginierten Handlungsfeldern einnehmen, entwickeln sie ihr Konfliktverhalten einschließlich möglicher kommunikativer Verhandlungsstrategien.

Diesem Anliegen entsprechen soziale Lern- und Kooperationsformen (Gruppenlernen, Partnerlernen, Spiel ...) und geeignete Lernstrategien wie Lernen dynamischer Beziehungen (Kooperationslernen), Wert- und Identitätsaufbau, Verhandeln.

Personalkompetenz

Zu Selbsterkenntnis und -bereicherung führt historisches Lernen, wenn es als aktiver, konstruktiver, lebensbedeutsamer Prozess gestaltet wird.

Historische und lebensweltliche Erfahrungen bleiben indes so lange singulär, wie sie auf der Ebene der Erfahrung verharren. Deshalb ist die Entwicklung des reflexiven Lernens eine wichtige Bedingung personaler Kompetenz. Dies fördern vor allem Lernstrategien wie Wert- und Identitätsaufbau sowie Entwicklung als Ziel der Erziehung.

Reflexivität kann sich entwickeln, wenn

- die Erfahrungen aus vergangenen Lebenswelten nach ihren Bedingungen befragt werden und sich Anknüpfungspunkte für individuelle heutige Lebensprobleme ergeben,
- die historische und eigene lebensweltliche Wertbindung in ihren Zusammenhängen und daher auch in ihrer Veränderbarkeit bewusst wird,
- die Motive der historisch handelnden Menschen hinterfragt werden und dadurch der Mut zur eigenen Zivilcourage gefördert wird,
- aus dem Verstehen des jeweils anderen oder Fremden Impulse für Verständnis und Toleranz in unserer Welt ausgehen.

2.2 Qualifikationserwartungen zum Abschluss der Jahrgangsstufe 10

Im Folgenden werden Qualifikationserwartungen für den Abschluss der Jahrgangsstufe 10 beschrieben.

Die Qualifikationserwartungen sind verbindlich. Sie beziehen sich im Wesentlichen auf die Sach- und Methodenkompetenz und werden auf drei Anforderungsebenen dargestellt, den grundlegenden,

erweiterten und vertieften Anforderungen. Differenzierungen ergeben sich hinsichtlich des möglichen Niveaus im Rahmen eines kooperativ und kommunikativ gestalteten Aneignungsprozesses sowie der selbstständigen Reproduktion und Rekonstruktion. Im zweiten Bereich dürfen die Erwartungen nicht zu hoch angesetzt werden.

Grundlegende allgemeine Bildung	Erweiterte allgemeine Bildung	Vertiefte allgemeine Bildung
<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> - historische Ereignisse, Zustände, Prozesse und Personen chronologisch und räumlich ordnen und dabei die geforderten Begriffe gebrauchen, - ein Fallbeispiel narrativ (erzählend) darstellen, - eine Entscheidungssituation (eines Menschen, einer Gruppe) in ihrem historischen Handlungsspielraum nacherzählen, - Elemente einer Biografie rekonstruieren. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> - historische Ereignisse, Zustände, Prozesse und Personen chronologisch und räumlich ordnen und dabei die geforderten Begriffe gebrauchen, - einen überschaubaren Entwicklungs- und Strukturzusammenhang plausibel in seinen kausalen Beziehungen beschreiben, - ein Fallbeispiel narrativ (erzählend) darstellen, - Bezüge zwischen dem Vergangenen und dem Heute erläutern, - eine Entscheidungssituation (eines Menschen, einer Gruppe) in ihrem historischen Handlungsspielraum nach- und weitererzählen, - Elemente einer Biografie rekonstruieren. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> - historische Ereignisse, Zustände, Prozesse und Personen chronologisch und räumlich ordnen und dabei die geforderten Begriffe gebrauchen, - einen überschaubaren Entwicklungs- und Strukturzusammenhang plausibel in seinen kausalen Beziehungen beschreiben, - ein Fallbeispiel narrativ (erzählend) darstellen, - Bezüge zwischen dem Vergangenen und dem Heute erläutern, - zwischen den unterschiedlichen Perspektiven differenzieren und diese auf ihre sozialen Wurzeln zurückführen, - eine Entscheidungssituation (eines Menschen, einer Gruppe) in ihrem historischen Handlungsspielraum nach- und weitererzählen, - Elemente einer Biografie rekonstruieren, - an ausgewählten Beispielen kontrastive Urteile von Historikern im Hinblick auf ihre Sachlogik und Wertbezogenheit vergleichen.

<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> - selbstständig sinnerfassend lesen und das Gelesene entsprechend der Aufgabenstellung strukturieren, - Quellen (wie unter 2.1 ausgewiesen) erschließen, <ul style="list-style-type: none"> - einen themengebundenen Vortrag erarbeiten, - selbstständig Informationen auch mithilfe neuer Medien gewinnen, - ein historisches Thema sachlich und methodisch angemessen darstellen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> - selbstständig sinnerfassend lesen und das Gelesene entsprechend der Aufgabenstellung strukturieren, - Quellen (wie unter 2.1 ausgewiesen) erschließen, <ul style="list-style-type: none"> - verschiedene Perspektiven bei ausgewählten historischen Sachverhalten darstellen, - einen themengebundenen Vortrag erarbeiten, - selbstständig Informationen auch mithilfe neuer Medien gewinnen, - ein historisches Thema sachlich und methodisch angemessen darstellen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> - selbstständig sinnerfassend lesen und das Gelesene entsprechend der Aufgabenstellung strukturieren, - Quellen (wie unter 2.1 ausgewiesen) erschließen, - selbstständig mit der Methode von Oral history Quellen erzeugen, - verschiedene Perspektiven bei ausgewählten historischen Sachverhalten darstellen, - einen themengebundenen Vortrag erarbeiten, - selbstständig Informationen auch mithilfe neuer Medien gewinnen, - ein historisches Thema sachlich und methodisch angemessen darstellen.
<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> - ein historisches Problem oder ein Konfliktfeld rekonstruieren, <ul style="list-style-type: none"> - Rollen innerhalb einer Gruppe übernehmen, <ul style="list-style-type: none"> - nach Lösungsmöglichkeiten suchen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> - ein historisches Problem oder ein Konfliktfeld rekonstruieren/thematisieren/eingrenzen, <ul style="list-style-type: none"> - Rollen innerhalb einer Gruppe übernehmen, <ul style="list-style-type: none"> - im rekonstruierten historisch-situativen Kontext handeln, - nach Lösungsmöglichkeiten suchen, - den Lösungsweg reflektieren. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> - ein historisches Problem oder ein Konfliktfeld rekonstruieren / thematisieren / eingrenzen, - Rollen innerhalb einer Gruppe übernehmen, - gruppentypische Handlungsmotive im sozialen Kontext analysieren, - im rekonstruierten historisch-situativen Kontext handeln, - nach Lösungsmöglichkeiten suchen, - den Lösungsweg reflektieren.
<p>Die Schülerinnen und Schüler sind fähig, eine Beziehung zwischen den historisch agierenden Menschen in ihrer Zeit und ihrem eigenen Handeln und Verhalten herzustellen und ihre Positionierung zu hinterfragen. Sie beachten folgende Schrittfolge:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ein historisches Problem rekonstruieren, <ul style="list-style-type: none"> - eine Rolle übernehmen und dabei das Verhältnis von Individuellem und Sozialem beachten, - sich selbst einbeziehen (als Beobachter/in, als Teilnehmer/in). 	<p>Die Schülerinnen und Schüler sind fähig, eine Beziehung zwischen den historisch agierenden Menschen in ihrer Zeit und ihrem eigenen Handeln und Verhalten herzustellen und ihre Positionierung zu hinterfragen. Sie beachten folgende Schrittfolge:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ein historisches Problem rekonstruieren und analysieren, <ul style="list-style-type: none"> - eine Rolle übernehmen und dabei das Verhältnis von Individuellem und Sozialem beachten, - sich selbst einbeziehen (als Beobachter/in, als Teilnehmer/in). 	<p>Die Schülerinnen und Schüler sind fähig, eine Beziehung zwischen den historisch agierenden Menschen in ihrer Zeit und ihrem eigenen Handeln und Verhalten herzustellen und ihre Positionierung zu hinterfragen. Sie beachten folgende Schrittfolge:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ein historisches Problem rekonstruieren und analysieren, <ul style="list-style-type: none"> - eine Rolle übernehmen und dabei das Verhältnis von Individuellem und Sozialem beachten, - die eigene Motiv- und Wertbindung erkennen; dabei Unterschiede zwischen den Zeitebenen beachten, - nach historischen Konsensmöglichkeiten suchen, dabei die Widersprüche thematisieren, - den Handlungsweg und die eigene Standortbildung bzw. -veränderung reflektieren.

2.3 Fachdidaktische Konzeption

2.3.1 Prinzipien der Geschichtsbetrachtung

Problemorientierung und Lebensweltbezug

Fragen an die Geschichte werden aus dem Leben hier und jetzt provoziert und auf dem Wege selbstbestimmten Suchens und Forschens der Schülerinnen und Schüler besonders intensiv und nachhaltig erkundet. Im jeweiligen Fragezusammenhang lernen die Schülerinnen und Schüler die Geschichte als einen widersprüchlichen Prozess kennen (Sachbezug der Problemorientierung) und erleben den eigenen Lernprozess als Wechsel von Versuch und Irrtum, Spontaneität und Beharrlichkeit, Anspannung und Erfolg, Anerkennung und Kritik, Teilergebnis und neuer Fragestellung (personaler Bezug).

Mehrdimensionalität

Um die unterschiedlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler anzusprechen sowie die Vielfalt historischen Geschehens zu verdeutlichen, sind viele Bereiche (Dimensionen) der Geschichte zu vermitteln, vor allem politische Geschichte, Wirtschafts- und Technikgeschichte, Kulturgeschichte, Sozial- und Alltagsgeschichte, Geschlechtergeschichte.

Multiperspektivität

Die Schülerinnen und Schüler lernen Geschichte als einen offenen Prozess kennen, der unterschiedlichen Bewertungen unterliegt. Darum werden Lernsituationen geschaffen, in denen

- die historischen Akteure aus unterschiedlichen sozialen Interessenlagen und politisch-moralischen Haltungen heraus handeln;
- unterschiedliche historische Alternativen aus objektiv bestehenden Interessengegensätzen heraus konkurrieren;
- historische Ereignisse, Personen und Prozesse durch Zeitzeugen und später lebende Personen unterschiedlich beurteilt werden.

Kontrastivität

Kontroverse Auffassungen in der Geschichtswissenschaft sind auch im Unterricht nach Möglichkeit als solche darzustellen. Die Schülerinnen und Schüler entdecken an ausgewählten Beispielen, dass Historiker zu unterschiedlichen Aussagen und Bewertungen historischen Geschehens gelangen. Sie gewinnen erste Einsichten in verschiedene historiografische Methoden.

Kontroversität

Im unterrichtlichen Kommunikationsprozess üben sich die Schülerinnen und Schüler darin, kontroverse Meinungen zum historischen Geschehen angemessen auszusprechen, ein konsensfähiges Ergebnis anzustreben bzw. andere Meinungen zu respektieren.

2.3.2 Strukturierungsprinzipien

Der Rahmenlehrplan gibt eine grobe Inhaltsstruktur vor. Darüber hinaus haben die Lehrkräfte die Möglichkeit, ihren Unterricht mittels folgender Prinzipien zu strukturieren.

Die genetisch-chronologische Untersuchung zielt auf die Entwicklung eines historischen Sachverhalts in der Zeit und ist geeignet, dessen Entstehung, Dauer und Wandel zu thematisieren. Solche Zusammenhänge und Entwicklungslinien aufzuzeigen, ist ein wichtiges Anliegen des Geschichtsunterrichts, denn es erinnert an das Gewordensein unserer Gesellschaft, an unsere Wurzeln. Es ist aber zu beachten, dass eine damit verbundene "Entwicklungslogik" in einem gegebenen Fragezusammenhang zu sehen ist und der Problematisierung beziehungsweise Perspektivierung bedarf. Auch sollte das Prinzip der Chronologie das Konzept von Zeiten unterschiedlicher Dauer (Zeitschichtenmodell nach Braudel) integrieren und stereotype Vorstellungen von der Zeit durch eine Polychronie ersetzen, was sich u. a. in der lernpsychologisch bedeutsamen "Schichtung" des Lerngegenstandes dokumentieren kann.

Der historische Längsschnitt (Diachronie) reduziert den Fragezusammenhang auf

einen ausgewählten begrenzten, historischen Sachzusammenhang in einem in der Regel epocheübergreifenden Zeitraum und schafft so Möglichkeiten der vertiefenden Untersuchung von Dauer und Wandel. Damit werden Potenzen für individuelle Sinnbildungsprozesse freigesetzt. Für die Anlage des Längsschnittes kann ein genetisches Verfahren gewählt werden oder ein regressives (von Gegenwartsproblemen aus rückblickendes) oder ein integratives (vom Höhepunkt einer historischen Entwicklung ausgehend deren verschiedene Stadien untersuchend). Jedoch muss der Gefahr begegnet werden, dass sich der Untersuchungsaspekt verselbstständigt. Es ist folglich stets die differenzierte, aspekthafte Untersuchung mit Elementen eines relativ groben Querschnitts zu kombinieren, damit der Bezug zum historischen Kontext gewahrt bleibt.

Der historische Querschnitt (Synchronie)

ermöglicht eine Art Momentaufnahme eines historischen Zustandes in einer Region, einem Land, einem Kulturkreis oder in der Welt. Er ist somit geeignet, die "Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen" wahrzunehmen und für nebeneinander existierende, unterschiedliche Lebensformen in ihrem jeweiligen Bedingungsgefüge aufzuschließen. Dabei bleibt unvermeidlich die Prozesshaftigkeit der Geschichte nahezu unberücksichtigt.

Der thematische Diskursstrang beinhaltet einen begrenzten historischen Sachzusammenhang, der diachron in einem überschaubaren historischen Zeitraum behandelt wird. Neben Ähnlichkeiten, die ihn mit dem Längsschnitt verbinden, kennzeichnen ihn Unterschiede: Er ist innerhalb einer Epoche angesiedelt; dank seiner synchronen Bezugsmöglichkeiten zu anderen thematischen Diskurssträngen der Epoche ist es möglich, einzelne Elemente unterschiedlicher Diskursstränge miteinander zu kombinieren. Dadurch erhöht sich das Potenzial, intelligentes, vernetztes Wissen auf dem Wege des interessengeleiteten, problemorientier-

ten und perspektivreichen Lernens auszubilden.

Die Einzelfalluntersuchung ist ein Instrument, einen gewichtigen Fall – sei es ein bedeutendes historisches Ereignis, ein den verschiedenen Dimensionen der Geschichtsbetrachtung entnommener Aspekt oder eine herausragende historische Persönlichkeit – mit größtmöglicher Detailtreue zu erkunden. Diese differenzierte Sicht bietet neben den Potenzen, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, die Chance und auch die Notwendigkeit einer methodisch bewussten, kontrollierten Denk- und Arbeitsweise. Die Einzelfalluntersuchung ist stets auf besonders bedeutsame und typische Themen anzuwenden und sollte zur Modell- bzw. Konzeptbildung beitragen.

Die biografische Rekonstruktion ist dank ihrer ausdrücklichen menschlichen Bindung besonders geeignet, Schülerinnen und Schüler in historische Lebenswelten einzuführen. Durch die Begegnung mit bestimmten Repräsentanten von Anschauungen und bedeutenden Leistungen, aber auch mit dem Leben der "kleinen Leute" gewinnen sie intensive Vorstellungen vom Leben des Einzelnen in seiner Zeit, die mittelbar die eigenen Erfahrungen erweitern. Allerdings sind, um anachronistischen Wertungen vorzubeugen, auch das Nacherleben und Erkennen von Handlungsspielräumen des Einzelnen in seiner Zeit nur unter Einbeziehung des historischen Kontextes möglich.

Der historische Vergleich wird dann bevorzugt werden, wenn Gemeinsamkeiten und Unterschiede von historischen Sachverhalten, bezogen auf ausgewählte Vergleichskriterien, herausgearbeitet werden sollen. Diese anspruchsvolle geistige Leistung kann erst abverlangt werden, wenn genügend sachliche und methodische Kompetenz zu dem zu vergleichenden Sachverhalt vermittelt und angeeignet wurde sowie ein entsprechendes Strukturwissen vorhanden ist.

3 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung

3.1 Unterrichtsorganisation

Im Rahmenlehrplan Geschichte sind Lernziele und Inhalte für die Jahrgangsstufe 7 in chronologischer Folge und für die Jahrgangsstufe 8 synchron ausgewiesen. Die Jahrgangsstufen 9 und 10 werden stufenübergreifend betrachtet. Aufgrund der Ereignisfülle und der knappen Unterrichtszeit wurden für diese beiden Jahrgangsstufen thematische Diskursstränge konzipiert, die es ermöglichen, historische Ereignisse und Prozesse über einen längeren Zeitraum zu verfolgen, inhaltliche Verknüpfungen herzustellen und die Beschäftigung mit neuester Geschichte zu realisieren. (vgl. 2.3.2).

Vielfältige Lern- und Sozialformen sollen sichern, dass der Geschichtsunterricht für die Schülerinnen und Schüler interessant ist. Daneben sind Lernorte wie das Museum und die Gedenkstätte sowie außerunterrichtliche Erkundungen wie der Stadtrundgang, die historische Exkursion, der historische Lehrpfad etc. selbstverständliche Ergänzungen des Unterrichts. Für diese methodischen Großformen sind entsprechende organisatorische Bedingungen zu schaffen. Das Fach Geschichte bietet vielfältige Möglichkeiten für den Einsatz neuer Medien. Der Einsatz von Computern soll immer dann erfolgen, wenn im Vergleich zu anderen Medien bessere Lernprozesse ermöglicht werden. Die Vorteile der neuen Medien liegen vor allem im multimedialen und interaktiven Bereich. In Verbindung mit Lernprogrammen und multimedialen CD-ROMs oder den Möglichkeiten der Informationsbeschaffung und neuer Kommunikationsangebote durch das Internet schafft ein computergestützter Unterricht ein Lernumfeld, das selbstgesteuertes Lernen ermöglicht.

Damit sich Geschichtsbewusstsein entwickeln und Einfluss auf individuelles Handeln sowie auf Gruppenhandeln gewinnen kann, muss Geschichte mit der eigenen Erfahrung in Verbindung gebracht werden. Darum ist es Aufgabe des Geschichtsun-

terrichts, Erfahrungen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler mit historischen Erfahrungen und Erkenntnissen in Beziehung zu setzen.

Ziele und Inhalte des Faches Geschichte, die fachspezifischen Kategorien sowie die angestrebten Kompetenzen bilden eine geeignete Grundlage für fachübergreifenden Unterricht und fächerverbindende Vorhaben. Leitend für die Auswahl ist dabei die Kategorie Geschichtsbewusstsein. Geschichtsbewusstsein oder historisches Bewusstsein ist als Einsicht in die geschichtlichen Voraussetzungen und die Entwicklungsperspektiven der gegenwärtigen Gesellschaft zu verstehen. Es ermöglicht ein begründetes und verantwortliches, gegenwartsbezogenes und zukunftsorientiertes Urteilen und Handeln. Die Zusammenarbeit mit anderen Fächern versetzt Schülerinnen und Schüler in die Lage, wesentliche Sachverhalte der Gegenwart als geschichtlich bedingt zu begreifen, und bereichert dadurch alle beteiligten Fächer. Fachübergreifender Unterricht oder die Beteiligung an fächerverbindenden Vorhaben kann fördern, dass Schülerinnen und Schüler Geschichte als Entwicklungszusammenhang erkennen, der auch ihre eigene gegenwärtige und zukünftige Lebenssituation beeinflusst. Beides stellt eine Erweiterung der Fachperspektive dar, indem komplexe Phänomene und Probleme durch eine interdisziplinäre Sicht erfasst und bewältigt werden (vgl. 4.3).

Bei Vorliegen der curricularen, personellen und organisatorischen Voraussetzungen können auf Beschluss der Schulkonferenz die Fächer Geografie, Geschichte und Politische Bildung zum Lernbereich Gesellschaftswissenschaften zusammengefasst und integriert als ein Lernbereich unterrichtet werden. Entsprechend dem brandenburgischen Schulgesetz werden Lernbereiche fachübergreifend von einer Lehrkraft oder abgestimmt von mehreren beteiligten Lehrkräften unterrichtet. Die Einzelfächer werden nach Konferenzbeschlüssen für mindestens ein Schuljahr aufgehoben. Die Anteile der jeweiligen Fächer sind angemessen zu berücksichtigen. Das heißt, dass herkömmliche fachliche Fragestellungen integrativ in ein

konsistentes didaktisches System gesellschaftlicher Fragestellungen überführt werden. Der Lernbereich Gesellschaftswissenschaften erschließt – als Voraussetzung für das Verständnis der Gegenwart – die Entwicklung und historische Bedingtheit der Gesellschaft und ihre wesentlichen Strukturen. Er lenkt den Blick auf mögliche zukünftige Entwicklungen und zeigt, wie Menschen Prozesse und Strukturen subjektiv verarbeiten und welche Sichtweisen, Interessen und Leitbilder sie entwickeln. Er verdeutlicht bei Kenntnis der physisch-geografischen und ökonomisch-geografischen Raumkomponenten die Raumwirksamkeit individuellen und gesellschaftlichen Handelns. Bei Wahl dieser Unterrichtsform wird für den gesamten Lernbereich eine Note erteilt.

3.2 Gestaltung des Lehrens und Lernens

Die Gestaltung des Geschichtsunterrichts basiert auf dem im Stufenplan erläuterten erweiterten Lernbegriff. Auf eine ausgewogene Berücksichtigung der vier Lerndimensionen ist ebenso zu achten wie auf ein abgestimmtes Verhältnis von Neuerwerb, Festigung und Vernetzung von Wissen.

Dem erweiterten Lernbegriff werden Lernstrategien zugeordnet, mit deren bewusstem Einsatz die Ziele und Aufgaben realisiert werden können. Grundsätzlich sind die Schülerinnen und Schüler nicht als Adressaten einer Übermittlungsstrategie zu betrachten; sie sollen vielmehr Gelegenheit haben, auf aktive Weise Erkenntnisse zu gewinnen und Kompetenzen auszubilden.

Um diese Lernauffassung zu realisieren, ist bei der Sequenzplanung im konstruktivistischen Sinne von weiten Lernumgebungen mit möglichst authentischen Situationen auszugehen. Diese weiten Lernumgebungen sind zu strukturieren, indem eine Differenzierung komplexer Lernvorgänge nach bestimmten Zielinhalts-Akzentuierungen vorgenommen wird. Dabei ist mitzudenken, welche Lernschritte die Schülerinnen und Schüler – gemäß der Logik des Lernens beim ent-

sprechenden Ziel-Inhalts-Typ – gehen sollen.

Die Tendenz zur Offenheit wird auch durch den Charakter der neuesten Geschichte selbst, die in der Folge des geringen zeitlichen Abstandes eine ausgewogene Beurteilung des Geschehenen relativiert, erforderlich. Hier reiben sich angesichts des noch lebendigen, kommunikativen Gedächtnisses auch häufig Erfahrungs- und Strukturgeschichte; Stimmen von Zeitzeugen sind noch verfügbar und beeinflussen zugleich die junge Generation; sie sollten deshalb von ihr befragt werden.

In Bezug auf die Bildungsgänge kommt es bei der Unterrichtsgestaltung darauf an, durch die Art der Erschließung, Erweiterung und Vertiefung der Inhalte und Aufgaben entsprechend zu differenzieren. Das betrifft bei der *grundlegenden allgemeinen Bildung* zum Beispiel die sinngemäße Berücksichtigung folgender Kriterien:

- Umfang und Komplexität der Inhalte und Aufgaben,
- Art und Weise des Lösungsvorgehens,
- Grad der Differenzierung und Abstraktion bei der Bearbeitung der Inhalte und der Verwendung von Begriffen,
- Maß an theoretischer Reflexion,
- Grad der Selbstständigkeit in der Tätigkeit,
- Anwendung von bestimmten Arbeitsmethoden,
- Grad der Eigenständigkeit bei der Problemlösung sowie
- Beherrschung von Transferleistungen.

Zur Realisierung der *vertieften allgemeinen Bildung* sind bezüglich der genannten Kriterien erhöhte Anforderungen zu stellen.

Es wird im Folgenden ein Angebot von Lernmodellen, die die Struktur des jeweiligen *Lernweges* in den Mittelpunkt rücken, unterbreitet, ohne auf die damit verbundenen Varianten der Vermittlung näher einzugehen.

Inhaltlich-fachliches Lernen

1. Aufbau von Wissen

Der Aufbau von solidem, vernetztem und strukturiertem Wissen ist eine Basisanforderung historischen Lernens, auf deren Qualität alles Weitere aufbaut. Umso konsequenter muss darauf geachtet werden, dass der Lernvorgang der Schülerinnen und Schüler den Schritten des fachspezifischen Erkenntnisprozesses folgt.

In der Regel wird der *induktive Weg* bevorzugt werden, weil er günstige Möglichkeiten für die lebendige Gestaltung des Geschichtsunterrichts bietet. Auf der Grundlage lebendiger historischer Vorstellungen und von Tatsachenkenntnissen gliedern die Schülerinnen und Schüler im Vollzug analytischer Verfahren Wesentliches entsprechend der Aufgabenstellung aus und stellen zusammenfassend (synthetisierend) das Ergebnis dar. Der Lernprozess ist erst dann zu einem befriedigenden vorläufigen Abschluss geführt, wenn der erarbeitete historische Sachverhalt narrativ, d. h. erzählend, wiedergegeben und in einen größeren historischen Zusammenhang eingeordnet werden kann. Prüfkriterium soll sein, ob die Anforderungen an historisches Denken der Einheit von Sachanalyse – Sachurteil – Werturteil folgen. Es ist darauf zu achten, dass ein Werturteil der Subjektivität der Schülerinnen und Schüler überlassen bleibt, folglich nicht bewertet oder zensiert werden darf.

2. Konzeptbildung

Steht dagegen die Erarbeitung eines Konzepts, eines Theorems oder "Skripts" im Vordergrund, so kann sich der deduktive Weg als förderlich erweisen. Dies wäre z. B. der Fall angesichts der Komplexität des bürgerlichen Revolutionszyklus. Es kann durchaus ein Prototyp (Französische Revolution) als Bezug zu anderen bürgerlichen Revolutionen dem Lernvorgang vorangestellt werden. Verallgemeinert stellen sich die Lernschritte in dieser Folge dar: Nach dem Vorstellen bzw. Bewusstmachen eines Schemas oder Prototyps

oder auch einer Erkenntnis wird ein konkretes Beispiel erarbeitet und der Zusammenhang zwischen Prototyp und Beispiel hergestellt. Nun kann der Prototyp auf andere Beispiele bezogen werden.

3. Verarbeiten emotionaler Spannungszustände

Historischem Lernen ist neben der kognitiven die affektiv-emotionale Komponente wesens-eigen. Es gibt Lernsituationen im Geschichtsunterricht, in denen Affekte und Emotionen im Vordergrund stehen, sei es geplant oder spontan bzw. gewollt oder ungewollt.

Der Umgang mit diesem sensiblen Feld ist nicht immer leicht, sollen doch die Emotionen weder vorschnell rational zerredet werden noch völlig unausgesprochen und unreflektiert bleiben. Dies trifft gerade auch für solche Lernsituationen zu, die eigentlich "unsagbar" sind wie der Holocaust, Vernichtungsaktionen in Kriegen und Verletzungen der Menschenwürde.

Um eine vorzeitige Störung des emotionalen Zustandes zu vermeiden, sind die für das Verständnis notwendigen Voraussetzungen (Begriffsklärung, Ablaufplanung, Materialbereitstellung) vorab zu klären. Nun erfolgt der Aufbau eines emotionalen Spannungszustandes (durch Präsentation eines Textes, einer Erzählung, eines Bildes, eines Filmes/Videos etc.). Es schließt sich eine Phase an, in der sich die emotionale Spannung in einem kreativen Ausdruck "entlädt" (Zeichnung, Geschichte, Siodrama, Pantomime, Musik ...) und dadurch kognitiv umstrukturiert wird. Dazu findet ein Austausch der Gedanken und Gefühle in der Gruppe statt. Im Sprechen bei der Präsentation der Gestaltungsergebnisse fügen sich Gedanken und Gefühle im historischen Kontext ineinander.

Methodisch-strategisches Lernen

4. Lernen von Strategien (Ausbilden von Fähigkeiten)

Lernsituationen zum Strategielernen stehen bei der Einführung und Konsolidierung jedes methodischen Verfahrens an. Hierbei ist folgende Schrittfolge zu beachten:

Jede neue Lernmethode muss zunächst in ihrer Gegenstands- und Medienspezifik erklärt und danach demonstriert werden. Anschließend erfolgt der Nachvollzug an einem ähnlichen Beispiel. Dann soll die Methode an anderen Inhalten geübt werden. Auf diese Weise entsteht allmählich ein mentales Modell der Lernmethode, und es entwickeln sich entsprechende Fähigkeiten.

5. Routinebildung und Training von Fertigkeiten

Die Lernsituation der Routinebildung und des Trainings von Fertigkeiten korrespondiert mit der Strategiebildung; sie richtet sich auf deren operationale, handwerkliche Seite.

Zunächst soll die Handlung in ihrer Ziel-Mittel-Verflechtung ausprobiert und deren Regelhaftigkeit, bezogen auf einen bestimmten Handlungsspielraum, festgestellt werden. Dann wird die Handlung ausgeführt, kontrolliert und bewertet (Reflexion, Protokoll).

6. Verhandeln

Vertragswerke und ähnliche Dokumente begegnen den Schülerinnen und Schülern nicht selten als abstrakte Papiere. Werden die Schülerinnen und Schüler dagegen veranlasst, sich selbst an den historischen Verhandlungstisch zu setzen, müssen sie Ziele und Möglichkeiten, Strategie und Taktik, selbst die Persönlichkeit der Verhandlenden kennen und zueinander in Beziehung setzen.

Die Simulation dieser quasi-historischen Situation ist insofern nicht offen, weil das historische Verhandlungsergebnis bekannt ist. Der verkürzte Nachvollzug der Verhandlungen enthält aber ein großes Potenzial für ein komplexes und differenziertes Problemverständnis und kann möglicherweise auch durch eine "Was wäre, wenn – Situation" an Spannung gewinnen. Schritte beim Verhandeln sind:

- das Eingrenzen der Verhandlungsarena, des Verhandlungsraumes,
- die Minimierung der Interessengegensätze,

- die Formulierung von Konsensangeboten,
- der letztendliche Vertragstext.

Sozial-kommunikatives Lernen

7. Lernen dynamischer sozialer Beziehungen

Die Geschichte als vergangenes Soziodrama enthält ein unerschöpfliches Arsenal an Konfliktsituationen. Dadurch ist ein Potenzial für Übungen zur Gestaltung sozialer Beziehungen vorhanden, die Differenzierung zwischen Fremd- und Selbstverstehen vorausgesetzt.

Aufgabe ist es zunächst, soziale Anforderungen im historischen Kontext zu erkennen. In der Regel sind Konfliktkonstellationen zu thematisieren. Damit der dazugehörige historische Kontext rekonstruiert werden kann, sind Bedingungen für die Aneignung des erforderlichen historischen Sach-, Erklärungs-, Norm- und Wertwissens zu schaffen. Entsprechend der Konfliktkonstellation werden Rollen übernommen. Auf die Einhaltung der historischen Konventionen ist konsequent zu achten. Beim Probedarstellen erleben die Schülerinnen und Schüler die Reflexion des "Publikums" (Bestätigung und Kritik in der Gruppe). In Auswertung der gestalteten Konfliktsituation kann eine Verallgemeinerung in Bezug auf ähnliche Anforderungen vorgenommen werden, zugleich ist es erforderlich, Unterschiede zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu sondieren.

Das Lernmodell enthält ein großes Potenzial für das Bewusstmachen von Multiperspektivität und Identitätsentwicklung.

8. Wert- und Identitätsaufbau

In Problemdiskussionen zu historischen Sachverhalten (Konflikt- und Entscheidungssituationen, Dilemmata ...) stehen sich verschiedene Urteile von Schülerinnen und Schülern oft gegenüber, ohne dass das Problem letztlich befriedigend geklärt wird. Die Gründe dafür liegen vor allem darin, dass die Beweggründe der Urteilsbildung (sachliche und wertbezogene) nicht thematisiert und verhandelt werden. Das Lernmodell "Wert- und Identitätsaufbau" macht gerade diesen Prozess zum Gegenstand. Nachdem verschiedene Urteile geäußert werden, schließt sich der Prozess einer hierarchischen Ordnungsbildung

an, in dem die der jeweiligen Position zugrunde liegenden konträren Werte analysiert und bewusst gemacht werden. Dieser Prozess mündet in die Formulierung entgegengesetzter Positionen. Es empfiehlt sich, entsprechende Lerngruppen zu bilden. Die Lerngruppen werden sich aufgrund der Dilemmasituation nicht einigen können.

Konfliktfähigkeit ist in ihrer doppelten Bedeutungsfunktion zu entwickeln: im Sinne von Konsensfähigkeit und Toleranz gegenüber anders Denkenden und im Sinne von Zivilcourage, die den Mut zur abweichenden Meinung und zum begründeten "Nein" beinhaltet.

Selbsterfahrendes und selbstbeurteilendes Lernen:

9. Lernen durch Eigenerfahrung

Menschliches Handeln in der Geschichte ist Grundlage für das Nacherleben und Nachgestalten offener historischer Entscheidungs- und Bewährungssituationen, in die sich die Schülerinnen und Schüler als Individuum aktiv einbringen sollen.

Zunächst ist das Handeln im historischen Kontext gedanklich vorwegzunehmen und sein Ablauf zu planen. Dann werden Rollen übernommen und situative Bezüge geschaffen, die historische Zusammenhänge und Details beinhalten. Nach Ablauf der Handlung ist es erforderlich, den Handlungsweg zu reflektieren (historische Authentizität, Vergleich damals – heute). Danach ist der Transfer auf andere Zusammenhänge möglich.

Das Lernmodell steht im engen Zusammenhang mit dem Lernen sozialer Beziehungen; es betont die individuelle Seite dieses Prozesses.

4 Inhalte des Unterrichts

4.1 Gesamtübersicht

Jahrgangsstufe 7 (alle Bildungsgänge)	Anbruch einer neuen Zeit	
	Verbindliche Themenfelder:	7.1 Ein neues Bild von der Welt und vom Menschen 7.2 Lebensformen im frühneuzeitlichen Europa – Dauer und Wandel 7.3 Europa in der Zeit des Absolutismus und der Französischen Revolution
	Wahlweise-obligatorische Themenfelder:	<ul style="list-style-type: none"> - Kampf um Meere und Kulturen - Europäische Herrscher im Spannungsfeld zwischen Absolutismus und Aufklärung - "Die Brandenburger"
Jahrgangsstufe 8 (alle Bildungsgänge)	Das 19. Jahrhundert – das bürgerliche Zeitalter?	
	Verbindliche Themenfelder:	8.1 "Leben im Widerspruch" – das Bürgertum im Widerstreit zwischen Anspruch und Realität 8.2 Industrialisierung – die Modernisierung von Technik und Wirtschaft 8.3 Europäische Wege zur Modernisierung staatlicher Strukturen 8.4 Die Modernisierung von Gesellschaft – Lebenswelten und Lebensstile im bürgerlichen Zeitalter 8.5 Imperialismus und Kolonialismus – zunehmende Globalisierung
	Wahlweise-obligatorische Themenfelder:	<ul style="list-style-type: none"> - Der Kampf Polens um die Unabhängigkeit - Exponierte Kolonialreiche - "Die Brandenburger"
Jahrgangsstufen 9 und 10 (alle Bildungsgänge)	Das 20. Jahrhundert – Zeitgeschichte und Lebensgeschichte	
	Verbindliche Themenfelder:	<ul style="list-style-type: none"> • Die Einflüsse der USA und UdSSR im 20. Jahrhundert • Liberale Demokratien und Diktaturen im 20. Jahrhundert • Krieg – Technik – Zivilbevölkerung • Deutschland in der geteilten Welt: Die beiden deutschen Staaten als Teil des Ost-West-Konfliktes • Konflikte und Sicherungssysteme • Zeitgenossen im 20. Jahrhundert
	Wahlweise-obligatorische Themenfelder:	<ul style="list-style-type: none"> - Globale Umweltprobleme und globale Umweltpolitik - Der ferne Osten „im Zeitalter der Extreme“ - Region Berlin-Brandenburg zurzeit der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus

4.2 Darstellung der Themenfelder

Im Folgenden werden Hinweise zum Umgang mit den Themenfeldern gegeben.

Im Sinne eines aktiven, konstruktiven Lernens sollen die Themenfelder und ihre Inhalte den Rahmen für einen strukturierten Lernraum der Schülerinnen und Schüler schaffen. Die den tabellarischen Übersichten vorangestellten Aussagen orientieren auf wesentliche fachliche Erkenntnisstrukturen bzw. Erkenntnisprozesse. Die vorangestellten Aussagen und die tabellarischen Übersichten ergänzen einander und sind immer im Zusammenhang zu betrachten.

Alle unter 4.2 aufgeführten Themenfelder und deren verbindlichen Inhalte sind zu bearbeiten. Bei der Realisierung der Themenfelder ist zu berücksichtigen, dass die unter 2.1 und 2.2 beschriebenen Methoden im Verlaufe der vier Schuljahre zu vermitteln sind.

Die Themenfelder und Inhalte gelten für die drei Anforderungsebenen, um das Prinzip der Durchlässigkeit zu wahren. Bei ihrer Beschreibung wird vom Niveau der erweiterten allgemeinen Bildung ausgegangen. Hinweise zur Bildungsgangdifferenzierung finden sich in den didaktisch-methodischen Hinweisen der Themenfelder. Die kursiv und fett gedruckten Hinweise beziehen sich auf die vertiefte allgemeine Bildung. Für die grundlegende allgemeine Bildung gelten die Aussagen im Abschnitt 2.2. Bestandteil der schuleigenen Planung ist es, die verbindlichen Inhalte zu wichten, Schwerpunkte festzulegen und die Intensität der Bearbeitung der Inhalte unter Berücksichtigung bildungsgang- und binnendifferenzierender Aspekte zu verabreden (vgl. 6). Freiräume im methodischen Bereich sollen durch die "didaktisch-methodischen Anregungen" keineswegs eingeschränkt werden.

Die in den Tabellen enthaltenen folgenden Abkürzungen bedeuten:

FÜ: Die Inhalte können möglicherweise fachübergreifend bearbeitet werden.

FV: Die Inhalte können möglicherweise fächerverbindend bearbeitet werden.

Die Begriffsauswahl ist unter dem Gesichtspunkt der Neueinführung getroffen worden. Bei der Einführung der Begriffe ist zu beachten, dass eine ausreichende Ausgangs-

basis von historischen Vorstellungen und Tatsachenkenntnissen vorhanden ist. Angestrebt wird der Vollzug der Begriffe, also der sachgerechte Umgang durch die Schülerinnen und Schüler, und nicht die Reflexion.

Im Laufe eines Schuljahres ist jeweils eines der angebotenen wahlweise-obligatorischen Themenfelder verbindlich zu bearbeiten. Die Entscheidung über die Auswahl ist im Konsens mit der Fachkonferenz und den Schülerinnen und Schülern zu fällen. Bei der Wahl des Themenfeldes "Die Brandenburger" entscheiden die Lehrkräfte, inwiefern sie es als eigenständiges regionalgeschichtliches Thema behandeln oder regionalgeschichtliche Aspekte in andere Themenbereiche einbinden. Das wiederkehrende Angebot des wahlweise-obligatorischen Themas "Die Brandenburger" bzw. "Region Berlin-Brandenburg zurzeit der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus" eröffnet die Möglichkeit, ein regionalgeschichtliches Thema (z. B. die Geschichte der Sorben/Wenden) über einen längeren Zeitraum längsschnittartig zu verfolgen. Die besondere Bedeutung der Regionalität besteht darin, dass spezifische Traditionen (z. B. der Sorben/ Wenden) im kulturellen Gedächtnis bewahrt bleiben. Derartige Möglichkeiten sind daher im Geschichtsunterricht entsprechender Gebiete aufzugreifen.

Die chronologisch strukturierte Jahrgangsstufe 7 knüpft an die traditionelle Gestaltung des Geschichtsunterrichts an, während die synchrone Konzeption der Jahrgangsstufe 8 bereits höhere Anforderungen stellt. Es wird empfohlen, zum Abschluss dieser Jahrgangsstufe eine systematisierende Betrachtung der Inhalte des Jahreskurses vorzunehmen, beispielsweise unter der Sichtweise "Ansichten eines Jahrhunderts". Angesichts der veränderten Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, beispielsweise der Fähigkeit und des Interesses zu problembewusstem Lernen, der Interessendifferenzierung, Ausbildung des abstrakten Denkens, sind in den Jahrgangsstufen 9 und 10 tief greifende Schnitte in Form thematischer Diskursstränge vorgenommen worden. Die Reihenfolge der Bearbeitung ist nicht vorgegeben. Einzelne Felder der thematischen Diskursstränge können miteinander kombiniert werden.

4.2.1 Jahrgangsstufe 7

Themenfeld 7.1: Ein neues Bild von der Welt und vom Menschen

Die Grundlegung der modernen Welt reift in einem langen Prozess heran. Im 15. und 16. Jahrhundert beginnt die Expansion Europas nach Übersee, gefolgt von der Gründung von Kolonien. Pioniere sind Portugiesen und Spanier; sie verfügen über die erforderlichen Voraussetzungen. Bei der Entdeckung und Erkundung des mittel- und südamerikanischen Kontinents treffen sie auf hoch entwickelte fremde Kulturen. Der Prozess der Expansion ist von Gewalt und missionarischem Eifer charakterisiert, in dem Unterdrückung, Ausplünderung, Vernichtung der Kultur und Religion der Ureinwohner, Menschen- und Umweltzerstörung gerechtfertigt erscheinen. Spanien und Portugal ringen um die Monopolstellung im Überseehandel und gründen die ersten Kolonialreiche.

Neben den vorrangig, noch heute spürbaren negativen Veränderungen für die außereuropäischen Kulturen (z. B. Monokultur) hat Europas Aufbruch nach Übersee gravierende Folgen für den europäischen Kontinent: Entstehung von Weltwirtschaft und Welthandel; Erweiterung des geografischen Wissens, wirtschaftlicher Auf-

schwung und kulturelle Bereicherung, ökologische Veränderungen in der Alten und Neuen Welt. Dies sind wesentliche Antriebskräfte für die Entwicklung des frühmodernen Europas und für die Herausbildung eines europäischen Überlegenheitsbewusstseins.

Parallel dazu haben sich im Schoße der mittelalterlichen Welt Elemente entwickelt, die das Wetterleuchten einer neuen Zeit in Europa ankündigen. Der Humanismus löst alte Denkweisen ab; die mittelalterliche Scholastik wird überwunden. Diesseitsorientierung, Freiheit und Würde des Individuums, Experimente und Erfindungen, ein zunehmend wissenschaftliches Weltbild sind wichtige Voraussetzungen und Bedingungen für die Entwicklung frühkapitalistischer Wirtschaftsformen. Die von Italien ausgehende Renaissance knüpft an Traditionen der Antike an und spiegelt sich besonders eindrucksvoll in der Kunst wider. Vor allem große Städte sind Entfaltungsräume dieser neuen Produktionsformen und der geistig-kulturellen Prozesse.

Verbindliche Inhalte	Didaktisch-methodische Anregungen (Offenes) und Hinweise zur Bildungsgangdifferenzierung	Wesentliche Begriffe
<p>Europas Aufbruch nach Übersee – Entdeckungsreisen im 15./16. Jh.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Gründe und Voraussetzungen – Verlauf – Kulturelle Begegnung <p>Koloniale Eroberung im 16. Jh.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Eigenarten der alten Hochkulturen – Europäische Gewalt und Missionierung <p>Auswirkungen/Folgen</p> <ul style="list-style-type: none"> – für die Kolonien – für Europa <p>Wetterleuchten einer neuen Zeit in Europa</p> <ul style="list-style-type: none"> – Große Städte als Zentren neuer Produktionsformen und der geistig-kulturellen Entwicklung – Herausbildung neuen Reichtums (Beispiel) – Humanismus und Renaissance – Bedeutung von Bildung und neuen Medien <p>Jüdisches Leben und jüdischer Glaube in Europa</p> <ul style="list-style-type: none"> – Siedlungsgebiete (insbesondere Spanien und Osteuropa) – Integration und spontane Pogrome 	<p>Reisebeschreibungen und Ritterromane als historische Quelle Fallbeispiel; Tagebuchaufzeichnungen (Schiffstagebuch selbst schreiben)</p> <p>Einzelfalluntersuchung Fremde Kultur entschlüsseln Rollenspiel: verschiedene Perspektiven einnehmen Erzählung, Bildanalyse Materialsammlung und Übersicht (positiv-negativ) Problemdiskussion: Fortschritt und Gewalt – Auseinandersetzung mit neuen geistig-kulturellen Werten und Techniken</p> <p>Lokalisation europäischer Städte Reise- bzw. Stadtführer, Chronik Dynamische Karte; Reisewege eines Kaufmanns Fallanalyse: narrative Erklärung eines Entwicklungs- und Strukturzusammenhangs Bilderlesen – FÜ/FV Kunst Selbst experimentieren – FÜ/FV Physik Fallanalyse: induktiver Erkenntnisweg Konflikte: Galilei oder Kopernikus als Fallbeispiel Reaktivierung: Das Menschenbild der Antike in der Kunst (Ausschnitte)</p> <p>Kartenarbeit Fallbeispiele</p>	<p>Orient, Missionar</p> <p>Große geografische Entdeckungen</p> <p>Weltmarkt, Welthandel Kolonie, Kolonialreich Monokultur Dreieckshandel</p> <p>Fernhandel Zunft, Verlagswesen, Manufaktur, Geldkapital, Wucher, Zins, Bank, Patriziat</p> <p>Scholastik, Humanismus, Renaissance Geo- und heliozentrisches Weltbild</p> <p>Judentum</p>

Themenfeld 7.2: Lebensformen im frühneuzeitlichen Europa – Dauer und Wandel

In der Lebensweise der Menschen in der frühen Neuzeit (16. bis 18. Jahrhundert) dominiert die Dauer vor dem Wandel, vor allem im ländlichen Bereich, wo die Mehrzahl der Bevölkerung beheimatet ist.

Die Hausgemeinschaft ist in dieser Zeit eine alle Lebensbereiche umfassende Grundform gesellschaftlicher Existenz; Arbeit und Leben, Privates und Öffentliches sind noch nicht voneinander geschieden. Das "Haus" in seiner hierarchischen Gliederung dient der Sicherung des physischen und sozialen Überlebens. Es ist die zentrale Sozialisationsinstanz mit unterschiedlichen Kontrollfunktionen unter der Vormundschaft des Hausvaters; es schließt alle Glieder der Familie und alle Mitarbeiter ein; seine Ordnung bildet Lebensstile und Umgangsformen ab. Zugleich ist es eingebunden in die Dorfgemeinschaft bzw. das städtische Zunftleben, in regionale Marktnetze und in den Herrschaftsverband. Dies dient der Sicherung von Stabilität in der frühen Neuzeit.

Untrennbar integriert in das Leben in Haus, Gemeinde und Ständegesellschaft sind religiöses Denken und Handeln. Dieses wird dominiert von der Sehnsucht nach Heil, mit dem eine "Heilsgarantie" sowohl der römisch-katholischen als auch der reformatorischen Kirchen korrespondiert. Das Christentum in seinen unterschiedlichen kirchlichen Ausprägungen ist ein bestimmender Faktor der soziokulturellen und herrschaftlichen Prozesse dieser Zeit. Darum betreffen die Kritik innerkirchlicher Missstände und der

Erneuerungswille – beides setzt weit vor 1500 ein und wird durch verschiedene Gruppen und Träger unterstützt – sowie andererseits der Wille, das Bestehende rigoros zu erhalten, alle Bereiche des Lebens. Darauf gründet der Erfolg der Thesen Martin Luthers, deren Veröffentlichung von der Erfindung des Buchdrucks um 1500 profitiert. Thomas Müntzer tritt als radikaler Reformator der Kirche auf und orientiert seine Botschaft an einem Idealbild urchemendlichen Christentums. Die theologischen Auseinandersetzungen spiegeln einerseits sozio-kulturelle und wirtschaftliche Spannungen wider, andererseits führt die Rezeption der theologischen Argumentationen zu unterschiedlichen politischen und sozialen Konsequenzen, die ihren zugespitzten Ausdruck im Bauernkrieg finden. In Folge von Reformation und Erneuerung auch der katholischen Kirche verändert sich das gesamte gesellschaftliche Leben; die Auswirkungen reichen bis in die konkrete Existenz protestantischer und katholischer Gemeinden unserer Zeit. Der Polarisierung der Konfessionen soll im Augsburger Religionsfrieden (1555) begegnet werden; das misslingt. Dies ermöglicht erst die Friedensordnung im Ergebnis des Dreißigjährigen Krieges. Die Folgen der verheerenden kriegerischen Auseinandersetzungen, die meist nur vordergründig Glaubenskämpfe waren, hatte vor allem das deutsche Volk zu erleiden.

36

Verbindliche Inhalte	Didaktisch-methodische Anregungen (Offenes) und Hinweise zur Bildungsgangdifferenzierung	Wesentliche Begriffe
<p>Das Haus und seine Bewohner im Ständestaat der frühen Neuzeit (16. – 18. Jh.)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Haus und Familie; Lebensstationen – Leben im Dorf und in der Stadt; Feste und Feiern 	<p>Auf der Grundlage von Darstellungen und Quellen selbst Geschichten schreiben Historische Bildkunde: Bilder sammeln, puzzeln, Sprechblasen einfügen, Geschichte erzählen, Bildszenen nachspielen...</p> <p><i>Ein Fastnachtsspiel vorbereiten und gestalten</i></p>	<p>Ständeordnung</p> <p>Das "Haus"</p> <p>Frömmigkeit</p>

<p>er christlich-kirchliche Glaube als Bestandteil des privaten und öffentlichen Lebens</p>	<p>Religiöse Symbole, Mythen und Riten anhand von Quellen und Erzählungen entschlüsseln und ihre Bedeutung erfassen Geschichte vor Ort: Kirchengeschichte ermitteln</p>	<p>Papstkirche, Ablasshandel</p>
<p>Reformation und Deutscher Bauernkrieg <ul style="list-style-type: none"> - Konfliktfelder als Nährboden für die Reformation - Grundgedanken der Reformation Luthers - Luther und Müntzer - Die soziokulturellen und politischen Folgen der Reformation - Der Bauernkrieg als Höhepunkt der wirtschaftlichen, sozialen und religiösen Auseinandersetzungen </p>	<p>Flugschriften, Karikaturen (Methodenschulung) Mythenbildung: "legendärer Thesenanschlag" Lebensgeschichtliche Einbindung der Gedanken Luthers Selbstversuch oder Nachvollzug im Bibelübersetzen Persönlichkeitsbilder: Elemente der biografischen Rekonstruktion Quellenanalyse: 12 Artikel... Erzählung, Bildkunde (Tübke)</p>	<p>Reformation</p>
<p>Die Konfessionalisierung des Lebens und der Gesellschaft <ul style="list-style-type: none"> - Protestantisches und katholisches Leben in Deutschland - Konfessionalisierung in Europa </p>	<p>Historische Exkursion: Geschichte vor Ort, historische Bildkunde</p>	<p>Katholiken, Protestanten Hugenotten, Calvinisten, anglikanische Kirche (Auswahl)</p>
<p>Die Entwicklung jüdischen Lebens und Glaubens in Europa <ul style="list-style-type: none"> - Wie kamen die Juden nach Europa? - Lebensweisen im Ausgang der frühen Neuzeit </p>		<p>Aschkenasim Sephardim</p>
<p>Der Dreißigjährige Krieg als Konflikt von Konfession, Macht und Wirtschaft <ul style="list-style-type: none"> - Feindliche Lager - Kriegsalltag - Wirtschaftliche und mentale Auswirkungen - Friedensordnung für Europa </p>	<p>Flugblätter, Karten, Chroniken Regionalisierung Karikaturen, grafische Auswertung von Statistiken</p>	

Themenfeld 7.3: Europa in der Zeit des Absolutismus und der Französischen Revolution

Im 17. Jahrhundert gehen viele europäische Herrscher nach französischem Vorbild den Weg des Absolutismus, sodass sich – bei unterschiedlicher regionaler und nationaler Ausprägung – der europäische Absolutismus als eine Epoche mit gemeinsamen Merkmalen, insbesondere einem spezifischen Herrschaftsverhältnis und eigener Kultur, repräsentiert. Einige Monarchen setzen sich mit den Ideen der Aufklärung auseinander und rezipieren Teile für ihre Politik. Einerseits führt die absolutistische Herrschaft zu einer Konsolidierung der Ständege-

sellschaft; andererseits werden bürgerliche Elemente gefördert, die im Zusammenhang mit dem Ideengut der Aufklärung den Weg in den bürgerlichen Revolutionszyklus bahnen.

Die Französische Revolution zerstört die Feudalität und leitet somit einen säkularen Umschwung ein. Die Bedeutung des damit verbundenen Umbruchs von Wertvorstellungen und Weltbildern reicht bis in unsere Zeit.

Verbindliche Inhalte	Didaktisch-methodische Anregungen (Offenes) und Hinweise zur Bildungsgangdifferenzierung	Wesentliche Begriffe
<p>Absolutismus und Aufklärung in Europa</p> <ul style="list-style-type: none"> – Das französische Vorbild – Zeugen des Absolutismus in Europa – Friedrich II. von Preußen – ein aufgeklärter Monarch mit Widersprüchen <p>Die Französische Revolution – Beispiel einer bürgerlichen Revolution</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vorläufer: Englische und amerikanische Revolution – Die Französische Revolution als historisches Ereignis: Entstehung und Verlauf – Leben zurzeit der Revolution: Erfahrungen und Umbrüche, der "neue" Mensch, der Revolutionär, der Verräter, Gewalt und Hoffnung, Männer, Frauen und Kinder – Botschaften, die bleiben – Die Ereignisse aus der Sicht von Zeitzeugen und Historikern – Wirkungen der Revolution außerhalb Frankreichs <p>Französische Revolution und Europa</p> <ul style="list-style-type: none"> – Napoleon Bonaparte: Herrschaft und Ende – Ideen der Freiheit und Wirklichkeit 	<p>Was Herrscherporträts erzählen Ein Gang durch Schlösser und Gärten – Methodenschulung Baukunst; FV: Kunst Elemente biografischer Rekonstruktion</p> <p>Überblick Darstellung eines "Pools revolutionären Potenzials" (Das Fass läuft über.) Lebendige Verlaufsdarstellung Simulation: Abstimmung im Konvent über die Hinrichtung des Königs Gestaltpädagogische Übung: Rollenübernahme Wert- und Identitätsaufbau</p> <p>Kontrastive Quellen, Perspektivität (Methodenschulung zur Multiperspektivität)</p> <p>Elemente biografischer Rekonstruktion Denkmäler erzählen</p>	<p>Absolutismus Aufklärung Barock, Rokoko</p> <p>Aufgeklärter Monarch Toleranz</p> <p>Revolution Generalstände Konvent Royalisten, Jakobiner</p> <p>Jakobinerdiktatur, Terror</p> <p>Menschen- und Bürgerrechte</p> <p>Napoleonische Kriege Befreiungskrieg</p>

4.2.2 Jahrgangsstufe 8

Themenfeld 8.1: "Leben im Widerspruch" – das Bürgertum im Widerstreit zwischen Anspruch und Realität

Im Verlaufe des 18. Jahrhunderts wächst das Selbstbewusstsein der Bürger in immer stärkerem Maße. Dies findet seinen Ausdruck besonders in wissenschaftlichen und kulturellen Leistungen. Die Französische Revolution wirkt sich auf das Denken, teilweise auch das Handeln, deutscher Bürger aus. Durch die napoleonische Fremdherrschaft wird – neben dem neuen Selbstbewusstsein – die Entstehung eines ausgeprägten Nationalbewusstseins gefördert, was auch in der Beteiligung des Volkes an den Befreiungskriegen zum Ausdruck kommt. Deutsche Bürger verbinden damit die Hoffnung auf eine Einigung des Landes und auf Freiheit. Nach der Niederlage Napoleons besiegelt der Wiener Kongress die Neuordnung Europas, indem er das Gleichgewicht der europäischen Mächte wiederherstellt, das trotz mannigfaltiger Erschütterungen bis zum Ersten Weltkrieg vorhält. Zugleich wird eine Periode der Restauration eingeleitet. Hoffnungen vieler Deutscher auf Einheit und Freiheit erfüllen sich nicht, und auch Konflikte anderer Völker werden nicht gelöst. In der Zeit des Vormärz potenzieren sich Nationalbewusstsein

und Protest gegen die Fürstenherrschaft. Die bürgerliche Gesellschaft mit einer eigenen Kultur ("Biedermeier") bildet sich heraus. Auf Bestrebungen um Einheit und Freiheit in Deutschland folgen die Karlsbader Beschlüsse. Im Zusammenhang mit Wirtschaftskrisen flammen in Europa, wiederum ausgehend von Frankreich, in zahlreichen Ländern erneut revolutionäre Kämpfe auf. Die Märzrevolution in Preußen erringt wichtige Zugeständnisse (Wahlrecht, Parlament). Die gesamtdeutsche Nationalversammlung in der Paulskirche erarbeitet Grundrechte und eine Verfassung; es bilden sich Anfänge der politischen Parteien heraus. Doch die deutsche Nationalversammlung versucht vergeblich, ein deutsches Kaiserreich mit parlamentarischen Zügen zu schaffen. Die Niederschlagung der revolutionären Kämpfe des Jahres 1849 bildet den Abschluss der revolutionären Erhebungen. Die nationale Einigung "von oben" wird 1871 im Ergebnis des Deutsch-französischen Krieges vollzogen.

39

Verbindliche Inhalte	Didaktisch-methodische Anregungen (Offenes) und Hinweise zur Bildungsgangdifferenzierung	Wesentliche Begriffe
<p>Zwischen Aufbruch und Reaktion Neuordnung Europas nach der Niederlage Napoleons Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft: Lebensgefühl, Anschauungen, philosophische und künstlerische Werke</p> <p>Bestrebungen und Bewegungen um Einheit und Freiheit in der Zeit des "Vormärz"</p> <p>Die Revolutionen 1848/49 in Europa revolutionäre Ereignisse in Europa Revolution in Deutschland Niederschlagung der revolutionären und nationalen Erhebungen in Europa</p>	<p>Lernmodell "Verhandeln": ein Gleichgewicht der Mächte in Europa Biografische Rekonstruktion, Interpretation künstlerischer und literarischer Werke</p> <p>Überblick</p> <p>Überblick Fallbeispiel Lieder, Gedichte, Flugblätter, Karikaturen Systematisierung</p>	<p>Wiener Kongress, "Heilige Allianz", Deutscher Bund, Restauration, Biedermeier, Klassik, Romantik</p> <p>Liberalismus, Nationalismus Karlsbader Beschlüsse</p> <p>Paulskirche, Deutsche Nationalversammlung, Verfassung</p>

Themenfeld 8.2: Industrialisierung – die Modernisierung von Technik und Wirtschaft

Nach der agrarischen Revolution ist die industrielle Revolution/Industrialisierung die zweite grundlegende sozioökonomische Veränderung in der Geschichte. Sie bedingt den Durchbruch des konventionellen Wissens und der traditionellen Produktionsweise und hat den Umbruch ganzer Gesellschaften durch ökonomischen, politischen, sozialen und geistig-kulturellen Wandel zur Folge. Entscheidende, spezifisch europäische Erfolgsursachen werden in der zunehmenden Autonomie des Denkens (in Abgrenzung vom scholastischen System) und der Förderung neuer Ideen durch manche Herrscher gesehen. Des Weiteren setzt sich die allgemeine Methode des planvollen Experiments und der Beweissprache durch, die zu einer regelrechten Häufung von Erfindungen führt. Englands liberale Wirtschaftspolitik, die bevorzugte Kapitalanlage des vermögenden Engländers in expandierenden Industriezweigen sowie die Durchlässigkeit zwischen den Ständen lassen es in den 70er/80er Jahren des 18. Jahrhunderts eine Pionierrolle einnehmen, im 19. Jahrhundert gefolgt von fast allen europäischen Staaten, dem nordamerikanischen Kontinent und Japan. Innerhalb dieses komplexen und langandauernden Prozesses wird zunächst die technologisch-wirtschaftliche Seite

betrachtet. Mit der Erfindung der Dampfmaschine entsteht die Möglichkeit, schwere körperliche Arbeit durch maschinellen Antrieb zu entlasten. Fabriken, Industriestädte, neue Transportmittel und -wege entstehen. Kohle und Eisen werden zu den neuen Grundstoffen des "Zeitalters der Maschinen und Fabriken". Neue Industriezweige bilden sich heraus; die rasant entstehenden Industriestädte verwandeln Landschaft und Lebensweise, Raum- und Zeitgefühl der Menschen; zugleich setzt die Zerstörung der Umwelt durch den Menschen in bisher nicht gekanntem Umfang ein. Dank Eisenbahn und Dampfschiffahrt ist es möglich, weit entfernte Wirtschaftsräume zu verflechten. Die Schwerindustrie entsteht auf der Grundlage von Kohle, Eisen und Stahl. An die Stelle der Naturräume treten industriell geprägte Ballungsgebiete. Sind es ursprünglich einzelne Unternehmer, die die neue Technologie und Wirtschaftsweise nutzen, so treten an ihre Stelle gegen Ende des Jahrhunderts Großunternehmen und Kartelle, die bald weltweit konkurrieren. Auf der Grundlage neuerer Technologien entstehen Wirtschaftszweige, die die technologischen Voraussetzungen der heutigen Zeit schaffen.

40

Verbindliche Inhalte	Didaktisch-methodische Anregungen (Offenes) und Hinweise zur Bildungsgangdifferenzierung	Wesentliche Begriffe
Der Beginn der Industrialisierung – Die Ausbreitung der Industrialisierung in Europa – Die Pionierrolle Englands, wichtige Faktoren Die Entstehung der "klassischen" Industrien und deren Merkmale – neue Industriezweige – industrielle Ballungsgebiete – beispielhafte Unternehmen	Arbeit mit Statistiken, ihre Umsetzung in Diagramme Fallanalyse Anfertigen von Schaufeln, Funktions- und Landschaftsmodellen Fallbeispiel Firmengeschichte Biografie (James Watt, George Stephenson, Walter Siemens...) FÜ (Physik, Chemie, Politische Bildung, Wirtschaft-Arbeit-Technik)	Industrielle Revolution im Bezug zur agrarischen Revolution Antriebsmaschine, Arbeitsmaschine Umweltzerstörung Aktien, Aktiengesellschaft Monopol, Kapital, Börse

Themenfeld 8.3: Europäische Wege zur Modernisierung staatlicher Strukturen

Mit der Entwicklung des Bürgertums zur führenden Schicht in Europa lösen sich die alten Bindungen an Stand, Dynastie, Dorfgemeinde und auch die Großfamilie auf. An ihre Stelle tritt zunehmend die Nation als sinnstiftendes Element. Sie ist Ausdruck einer neuen kollektiven Identität.

In Frankreich folgt nach der Niederlage im Deutsch-französischen Krieg 1870/71 und Bürgerkrieg (Höhepunkt: Pariser Kommune) der Sieg der Republikaner 1876, der die Republik (3. Republik) endgültig durchsetzt. Englands Industrialisierung und seine mit einem expandierenden Kolonialreich verknüpfte Weltwirtschaft ermöglichen einen zunehmenden Durchschnittswohlstand, der im Zusammenhang mit geltendem Recht und Parlament sowie individuellen Aufstiegsmöglichkeiten den inneren Frieden gewährleistet. Zudem werden in England rechtzeitig gesellschaftliche Spannungszustände durch politische und soziale Reformen entschärft, die anderswo zu revolutionären Erschütterungen führen. Das agrarische Russland, nach dem Sieg über Napoleon Englands weltpolitischer Hauptrivale, ist durch eine unausgeglichene, rückständige Wirtschafts- und Sozialstruktur einerseits und expansiven Großmachtsanspruch andererseits charakterisiert und bewegt sich im Inneren zwischen den Extremen Autokratie und Revolution. Nach verzögerter und lokal begrenzter Industrialisierung und Reformen von oben (Alexander II.), eingeleitet durch die Aufhebung der Leibeigenschaft 1861, befindet sich

Russland in einem Dilemma: Reformen bereiten der Revolution den Weg, ihre Rücknahme fordert sie erst recht heraus und fördert vor allem eine revolutionäre Intelligenz.

Nach dem Scheitern der Reichseinigung "von unten" in Deutschland führt die Einigung "von oben" im 2. Kaiserreich 1871 nach fast 700 Jahren Machtvakuum im Zusammenhang mit der beschleunigten Industrialisierung zum Aufstieg Deutschlands als Großmacht (stärkste europäische Wirtschafts- und führende Wissenschaftsmacht). Im Inneren breitet sich im Zuge von Industrialisierung und Sozialpolitik wachsender Wohlstand aus und begünstigt den Integrationsprozess verschiedener Schichten. Andererseits entstehen durch die Ausgrenzung von "Reichsfeinden" (Katholiken, Sozialisten; Sozialistengesetz und Kulturkampf) auch Konfliktfelder. Außenpolitisch ist Deutschland im Spannungsfeld zwischen dem liberalen Westen und dem autokratischen Osten verortet. Nach dem Sturz Bismarcks fordert die Weltmachtspolitik Wilhelms II. ("Platz an der Sonne") verstärkt das Misstrauen der europäischen Großmächte heraus und lässt das beabsichtigte Bündnis mit England scheitern. Die gravierenden Verschiebungen des europäischen Mächtepotenzials im Imperialismus sind schließlich nicht mehr durch Verhandlungen regulierbar.

41

Verbindliche Inhalte	Didaktisch-methodische Anregungen (Offenes) und Hinweise zur Bildungsgangdifferenzierung	Wesentliche Begriffe
Europäische Großmächte um 1900 <ul style="list-style-type: none"> - Die "klassischen" Demokratien - Das autokratische Russland Das deutsche Kaiserreich <ul style="list-style-type: none"> - Reichseinigung, Staatsaufbau und Verfassung - Industrialisierung und soziale Frage - Innere Konfliktfelder - Entwicklung politischer Parteien und Gewerkschaften - Bündnissysteme und außenpolitische Konflikte 	Überblick Schüleraufträge Methodenschulung: Arbeit mit dem Historienbild Lesen von Schemata Arbeit mit Statistiken Problemdiskussion: Ansätze für Lösungen Analyse von Karikaturen, politischen Liedern, Plakaten und Postkarten Biografische Rekonstruktion: Bismarck Überblick	Parlamentarische Monarchie Parlamentarische Demokratie Zarenherrschaft Nation, nationale Frage Bundesstaat, Kanzler, Bundesrat, Reichstag Sozialistengesetz, Sozialgesetzgebung, Kulturkampf

Themenfeld 8.4: Die Modernisierung der Gesellschaft – Lebenswelten und Lebensstile des bürgerlichen Zeitalters

Im Zuge der Industrialisierung wandelt sich die Gesellschaft grundlegend. Zwei neue Gesellschaftsschichten gewinnen immer größere Bedeutung: Unternehmer und Arbeiter. Die gesellschaftsprägende Rolle des Adels in den protoindustriellen Gesellschaften, bedingt durch die Geburt und das Eigentum an Grund und Boden, übernimmt in wachsendem Maße das Bürgertum. Die Größe des Einflusses innerhalb der Gesellschaft wird maßgeblich vom Geld bestimmt; dies zwingt auch Adlige zur Geldwirtschaftung.

Erfolgreiches Unternehmertum ist durch die Kombination von Risiko- und Leistungsbereitschaft, Sachverstand, Zukunftsoptimismus und Sparsamkeit gekennzeichnet. Das Vertrauen in die eigene Kraft, ein Merkmal des Liberalismus, lässt das Unternehmertum eine misstrauische Haltung gegenüber der Lebensführung von Adel und Militär, z. T. auch gegenüber dem Bildungsbürgertum einnehmen. Die Lebenswelt des Bürgers steht im krassen Gegensatz zu der des Proletariats.

Die Masse der Arbeiter lebt in elenden Verhältnissen und muss sich um das Überleben sorgen. Der Verelendung und politischen Rechtlosigkeit setzen die Arbeiter später die Bildung von Vereinen, Gewerkschaften und Parteien entgegen, wo sie ihre Interessen artikulieren.

Im Zeitalter der Hochindustrialisierung steigt das Bürgertum zur führenden Gesellschaftsschicht auf, ohne bestimmenden politischen Einfluss zu erlangen.

Es grenzt sich von anderen Schichten ab, gleichzeitig erfolgt eine innere Differenzierung. Im Deutschen Kaiserreich ist der Lebensstil des Bürgers geprägt von wirtschaftlicher Sicherheit, Entlastung von körperlicher Arbeit, Bildung und Familie. Zunehmend bestimmt Bildung die Sozialisationschancen. Besonders für die Mittelschichten – Angestellte der Industrie und des Staates – ist Bildung unabdingbare Voraussetzung einer gesicherten Existenz und einer angesehenen gesellschaftlichen Position. Zur größten gesellschaftlichen Gruppe im Kaiserreich wird die Industriearbeiterschaft (Facharbeiter und ungelernete Arbeiter), deren Leben dem industriellen Arbeitsmarkt unterworfen wird. Es entwickelt sich eine Arbeiterkultur mit Bildungsanspruch. Auf dem Lande bewirkt die soziale Differenzierung unter günstigen Bedingungen eine regelrechte ‚Industrialisierung‘, die einerseits Landarbeiter und Kleinbauern verarmen lässt, andererseits erfolgreichen Landwirten zu Wohlstand und Einfluss verhilft.

Die Rolle der Frau verändert sich grundlegend. Dies findet allerdings keinen adäquaten Ausdruck in ihren Rechten in der von Männern dominierten Gesellschaft. So beginnen die Frauen um ihre Rechte zu kämpfen.

Im 19. Jahrhundert wandelt sich das jüdische Selbstverständnis. Mentalitäten im Deutschen Kaiserreich lassen sich in zahlreichen kulturellen Zeugnissen identifizieren.

42

Verbindliche Inhalte	Didaktisch-methodische Anregungen (Offenes) und Hinweise zur Bildungsgangdifferenzierung	Wesentliche Begriffe
<p>Demografische Entwicklung in Deutschland</p> <p>Die neuen soziokulturellen Differenzierungen in der Gesellschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Herausbildung von Unternehmern und Proletariat, ihre Entwicklung zu bestimmenden Gesellschaftsschichten – bürgerliche und proletarische Lebenswelten – Differenzierungen in der Zeit der Hochindustrialisierung – Veränderungen auf dem Lande – Frauenbewegung <p>Der Wandel des jüdischen Selbstverständnisses im 19. Jahrhundert; Rückschläge für die Emanzipation, wirtschaftlicher Aufschwung und geistig-kulturelle Leistungen; Stereotype der Judenfeindschaft, antisemitische Umtriebe</p> <p>Mentalitäten im Deutschen Kaiserreich</p>	<p>Auswerten von Statistiken und Karten Anfertigen von Diagrammen</p> <p>Reaktivierung: Kaufleute und Verleger Biografische Rekonstruktion(en) FV: Deutsch, Kunst; Physik, Chemie Belletristik, Kinderliteratur, Trivialliteratur, Zeitungen, Reden, Postkarten, Musik, Baudenkmäler Kabarett. Schule im Deutschen Kaiserreich</p> <p>Analyse von Text- und Bildquellen</p> <p>FV: Literatur und Kunst, Denkmäler</p>	<p>Verstädterung Proletariat, Arbeiter – Unternehmer</p> <p>Soziale Frage, Caritas, Arbeitervereine, Gewerkschaften Sozialismus, Kommunismus</p> <p>Bildungsbürger, Kleinbürger Proletarische und bürgerliche Frauenbewegung</p> <p>Emanzipation</p> <p>Nationalgefühl, Nationalismus</p>

Themenfeld 8.5: Imperialismus und Kolonialismus – zunehmende Globalisierung

In den Industriestaaten Europas sowie in den USA wächst der Bedarf an Märkten und Rohstoffen. Die technologische Überlegenheit stärkt die militärische Macht dieser Staaten, die im Wettlauf miteinander weite Teile der Erde mit den verschiedensten Machtmitteln unterwerfen. Kolonien gelten als Beweis einer erfolgreichen Machtpolitik. Neben der Erwartung wirtschaftlichen Profits sind strategisches Vormachtstreben, kultureller und religiöser Eifer wichtige Motive der Kolonialisten.

Die wirtschaftliche, politische und geistig-kulturelle Durchdringung der einheimischen Bevölkerung sind Ausdruck früher Formen moderner, globaler Ausbeutung.

Zur Stabilisierung der Macht und zur Wahrung der Interessen bilden die Kolonialherren aus der einheimischen Bevölkerung eine Elite heraus.

Die koloniale Aufteilung Afrikas führt zu Interessenskonflikten und konkurrierenden Ansprüchen. Den Kolonialmächten Frankreich und Großbritannien gelingt ein Interessenausgleich, während Deutschland zunehmend isoliert wird.

Verbindliche Inhalte	Didaktisch-methodische Anregungen (Offenes) und Hinweise zur Bildungsgangdifferenzierung	Wesentliche Begriffe
<p>Die Aufteilung der Welt in Kolonien, Halbkolonien und Interessensphären</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traditionelle und aufstrebende Kolonialreiche - Fallbeispiele - Die Unterwerfung und Ausbeutung der Kolonien und ihrer Bevölkerung (z.B. Hereroaufstand) - Die wirtschaftliche, politische und geistig-kulturelle Durchdringung der in Besitz genommenen Gebiete 	<p>Überblick und Kartenarbeit Fotografie und Film als Quelle Fallanalyse nach Wahl Problemdiskussion (z. B.: Ist der Kolonialismus "gestorben"?)</p>	<p>Imperialismus, Kolonialismus Rassismus</p> <p>Kapitalexport Bagdadbahn Völkermord / Genozid</p>
<p>Die Interessenkonflikte zwischen den europäischen Großmächten mit Blick auf den Ausbruch des Ersten Weltkrieges</p>	<p>Fallbeispiel Problemdiskussion: Gewalt und Mission Überblick und Kartenarbeit Fallanalyse nach Wahl</p>	<p>Krisenherd Balkan, Flottenwetttrüsten</p>

4.2.3 Jahrgangsstufen 9 und 10

Themenfeld 9/10: Die Einflüsse der USA und UdSSR im 20. Jahrhundert

Das Ende des Ost-West-Konflikts bietet die Voraussetzung, die Geschichte der Konfrontation nicht nur unter ökonomischer und politisch-militärischer Perspektive zu betrachten, sondern auch die kulturell-mentalen Wirkungen zu untersuchen, die zum Teil in unterschiedlichen Traditionen wurzeln. "Amerikanisierung" bezeichnet an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert eine Schwemme von Waren und Leitbildern aus den USA; in verschiedenen Wellen erfasst die Amerikanisierung Deutschland, etwa in den 20er Jahren und auch in der Zeit des Nationalsozialismus. 1945 stoßen in Deutschland amerikanische und sowjetische Gesellschafts- und Lebensvorstellungen in Gestalt der beiden Besatzungsmächte aufeinander.

"Amerikanisierung" und "Sowjetisierung" bewirken im politisch-gesellschaftlichen Bereich, bei Lebensstilen, in der Kultur, im Alltagsbewusstsein,

im Bildungssystem und auch im Welt- und Selbstverständnis in der BRD und DDR ein unterschiedliches Maß an Fremd- und Selbstbestimmung. Während sowohl in der west- als auch der ostdeutschen Bevölkerung eine Affinität für amerikanische Waren und Leitbilder vorhanden ist, entwickelt die Bevölkerung der DDR im Spannungsfeld zwischen sowjetischem Modell und eigenen Traditionen eher Renitenz gegenüber der Sowjetisierung. So werden auch die jeweiligen Feindbilder in unterschiedlichem Maße verinnerlicht. Dennoch sind Unterschiede in der Lebensweise im geteilten Deutschland auch auf "Amerikanisierung" und "Sowjetisierung" zurückzuführen. Dies dokumentiert sich u.a. in den Bereichen Partizipation an der "Konsumgesellschaft", in der Kunst und Literatur, im Alltagsleben, in den Bildungsvorstellungen, im Arbeits- und Freizeitverhalten, in Wertvorstellungen u. Ä.

Verbindliche Inhalte	Didaktisch-methodische Anregungen (Offenes) und Hinweise zur Bildungsgangdifferenzierung	Wesentliche Begriffe
<p>Die machtpolitische Rivalität der beiden Supermächte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Historische Wurzeln USA: American Creed, Manifest destiny, American dream, American way of life Sowjetunion: Oktoberrevolution, marxistisch-leninistische Ideologie (Geschichts- und Menschenbild, Demokratieauffassung, Kulturrevolution) - Periodisierung der Beziehungsgeschichte Entstehung der Militärblöcke (Feindbilder) Koexistenz in den 50er Jahren Ära der Entspannung 60er - 70er Jahre Ost - West - Kooperation <p>Versuche des Kulturtransfers</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amerikanisierung und Sowjetisierung der Alltagskultur Sprache: Amerikanismen und Versuche der Sowjetisierung Mode Wohnkultur Arbeit und Freizeit Rock und Pop - Wahlweise: Massenmedien als Vermittler von Leitbildern 	<p>Längsschnitt: die USA und Sowjet-Russland im Rückblick</p> <p>Vergleichen</p> <p>Dokumente, Bilder, Denkmäler</p> <p>Literarische Texte</p> <p>Überblick</p> <p>Plakate, Karikaturen und Reden analysieren</p> <p>Werbung / Reklame analysieren</p> <p>Geschichten aus dem Alltag rezipieren und selbst schreiben</p> <p>Rekonstruktion des Familienalltags</p> <p>Film, Fernsehen und Presse analysieren</p>	<p>Puritanismus</p> <p>American way of life</p> <p>Revolution, sozialistische Kulturrevolution – neuer Mensch</p> <p>Diktatur des Proletariats</p> <p>NATO, Warschauer Pakt</p> <p>Mangel- und Versorgungswirtschaft</p> <p>Überfluss- und Wegwerfgesellschaft</p>

Themenfeld 9/10: Liberale Demokratien und Diktaturen im 20. Jahrhundert

Die aus dem Ersten Weltkrieg resultierenden Erfahrungen verstärken ein existenzielles Krisenbewusstsein und eine allgemeine Unsicherheit der Menschen. Dieses geistig-politische Vakuum ist der Nährboden für die Mobilisierung sozial-ideologischer Massenbewegungen. Als große Strömungen etablieren sich kommunistische und faschistische Bewegungen auf staatlicher Grundlage; sie verstehen sich als Alternative zur liberalen Demokratie.

In Deutschland siegt die nationalsozialistische Diktatur über die junge Demokratie in der Weimarer Republik und verkündet das Tausendjährige Reich. Im Ergebnis der Oktoberrevolution in Russland versprechen die Kommunisten in Russland die allgemeine und endgültige Emanzipation der Menschheit. Beide Systeme ziehen unzählige Menschen entweder in ihren Bann, terrorisieren bzw. vernichten sie oder zwingen sie durch ein hierarchisches System von Verführung und Disziplinierung zur Anpassung. Auf historisch-konkreter, anschaulicher Grundlage lassen

sich sowohl einige gemeinsame Merkmale totalitärer Diktaturen als auch nationale Unterschiede herausarbeiten und zur liberalen Demokratie in Beziehung setzen. Die Rekonstruktion der internationalen und nationalen Rahmenbedingungen ist notwendig für das historische Verständnis, welche Umstände und Handlungsspielräume Menschen in unterschiedlichen Systemen für ihre Lebensgestaltung vorfinden bzw. auf welche Weise sie zu deren Reproduktion oder Veränderung beitragen.

Im Zweiten Weltkrieg arbeiten Demokratien und kommunistische Diktatur zeitweise zusammen, um die faschistische Bedrohung abzuwehren. Nach dem Ende des Krieges bricht der Gegensatz wieder auf und setzt sich unter den Bedingungen des Kalten Krieges und der Entspannungspolitik als Wettstreit zwischen den Systemen bis zum Zerfall des sozialistischen Weltsystems fort.

Verbindliche Inhalte	Didaktisch-methodische Anregungen (Offenes) und Hinweise zur Bildungsgangdifferenzierung	Wesentliche Begriffe
Merkmale der Nachkriegskrise (Erster Weltkrieg) – Veränderungen auf der Landkarte – Krisenbewusstsein/Verunsicherung der Menschen – Gemeinschaft oder Gesellschaft als Konzeptionen für die Lösung der Krise Unterschiedliche Wege aus der Krise – Wandel und Behauptung der Demokratie in GB – Mussolini's Marsch auf Rom – Einrichtung der Sowjetmacht – China: Der "lange Marsch" unter Mao Tse-Tung Weimarer Republik – Probleme und Problemlösungsansätze in der Weimarer Republik – Der Aufstieg der NSDAP unter Führung Hitlers Das Dritte Reich – Machtübernahme Hitlers und Ausbau der nationalsozialistischen Herrschaft – Leben in der Volksgemeinschaft, Anpassung und Ausgrenzung – Führer-Gefolgschafts-Prinzip – System von Manipulation, Demagogie und Terror – Außenpolitik – Antisemitismus Sowjetunion – Kommunistische Diktatur – Internationale Wirkungen der Oktoberrevolution – Von Lenin zu Stalin – Stalinistische Aufbau- und Repressionspolitik – Große "Säuberungswellen" Menschen zwischen Zustimmung, Anpassung und Widerstand Merkmale totalitärer Diktaturen Merkmale liberaler Demokratien	Überblick – Geschichtsatlas Erarbeiten einer Problemsituation auf der Grundlage von Medien Überblick Vertiefende Erörterung einzelner Problembereiche Problemdiskussion: Gründe für das Scheitern der Weimarer Republik Biografische Rekonstruktion Chronologie der Ereignisse Skala modifizierter Zustimmung und Ablehnung erarbeiten Schein und Wirklichkeit: Auswertung von Reden, Statistiken, Plakaten, Karikaturen Wirklichkeit, Mythen und Legenden Film "Das russische Wunder": Message Biografische Rekonstruktion Medienkritik: Auch Bilder und Fotos können lügen Dokumentenanalyse; Karikatur, Erörterung Analyse von Zeitzeugenberichten, Memoirenliteratur, Filmdokumenten Analyseberichte der Gestapo Problem Diskussion, Präsentation Zusammenfassende Erörterung	Demokratie, Faschismus, Kommunismus Parlamentarische Demokratie Weimarer Verfassung Goldene Zwanziger Jahre Weltwirtschaftskrise Ermächtigungsgesetz Führerprinzip Gleichschaltung Nationalsozialistische Volksgemeinschaft Nationalsozialistische Ideologie Nürnberger Gesetze Personenkult Kulturrevolution Widerstand, Opposition, Dissident Einheitsideologie, Einparteiensstaat, Terror- und Kontrollsystem, Aufhebung der Gewaltenteilung; Führer- und Personenkult

Themenfeld 9/10: Krieg – Technik – Zivilbevölkerung

Die Tragödien des 20. Jahrhunderts – die beiden verheerenden Weltkriege – sowie weitere ausgewählte militärische Konflikte nach 1945 werden in diesem thematischen Diskurs anhand folgender Gesichtspunkte untersucht: Potenziale moderner Industrien für den Krieg, Instrumentalisierung und Vereinnahmung der Zivilbevölkerung, Enthumanisierung.

Die moderne Kriegführung stellt hohe Anforderungen an Wirtschaft und Politik. Regierungen erheben den Anspruch, im Auftrag ihrer Völker zu handeln. Die Intensität, mit der Propaganda, Kriegsvorbereitung und -durchführung betrieben werden, erreicht eine neue Qualität. Die gezielte emotionale Mobilisierung der Zivilbevölkerung birgt größte Gefahren in sich, schürt nationale Leidenschaften, bremst bzw. erschwert Friedensinitiativen.

Im Ersten Weltkrieg, dem Krieg der Völker und der Technik, kämpfen Millionen an Fronten ungeahnter Ausdehnung; die Trennung zwischen Front und Zivilbevölkerung bleibt weitgehend erhalten, aber die kriegführenden Nationen aktivieren jedes Mitglied ihrer Gesellschaft für den Kampf an Front und Heimatfront. Die durch die dynamische militärische Entwicklung verfügbar gewordenen Waffen vervielfachen die Zahl der Opfer.

Im Zweiten Weltkrieg erreicht die Gewalt an den Fronten sowie jenseits der Kampfhandlungen eine neue Dimension. Die Entgrenzung des Krieges geht von Deutschland aus. Die Luftwaffe, die im Ersten Weltkrieg noch eine Nebenrolle spielte, soll nun nicht nur die Fronten, sondern auch gezielt gegnerische Industrieanlagen, Verkehrswege und Millionenstädte angreifen.

In der Periode nach 1945 bestimmen beide Großmächte, USA und SU, durch ihre weitreichenden außenpolitischen Ziele das internationale Geschehen. Sie versuchen, ihre Einflusssphären durch Wirtschafts- und Militärhilfe zu sichern, mitunter auch durch Krieg. Die beiden Großmächte häufen in der Zeit des Kalten Krieges ein Arsenal an Nuklearwaffen an. Hochrüstung und ständige Modernisierung verschlingen unvorstellbare Geldsummen, gefährden die Welt auf das Äußerste, dokumentieren Stärke, aber stellen ein gewisses Mächtegleichgewicht dar.

Der Wegfall des amerikanisch-sowjetischen Gegensatzes setzt eine Vielzahl bisher untergeordneter Konflikte frei, macht sie zum Teil schwer kontrollierbar. Die fortschreitende Vernetzung und Globalisierung der Welt sorgt unter anderem dafür, dass mehr und mehr Menschen unter den Folgen dieser Konflikte leiden und die Bedrohung auch durch B- und C-Waffen als unterschwellige Ängste empfinden.

Verbindliche Inhalte	Didaktisch-methodische Anregungen	Wesentliche Begriffe
<p>Potenziale moderner Industrien für Kriege</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vor und während des Ersten Weltkrieges – Zwischen beiden Weltkriegen – Im Zweiten Weltkrieg – Atomzeitalter – zwischen Kaltem und Heißem Krieg – Nach dem Fortfall des amerikanisch- sowjetischen Gegensatzes <p>Instrumentalisierung und Vereinnahmung der Zivilbevölkerung im Krieg (Ziele und Verabredungen der Herrschenden)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Politische und psychologische Ausrichtung der gesamten Bevölkerung auf den Krieg; systematische Ausgrenzung von Gegnern – Totaler Kriegseinsatz: Erfassung aller nationalen Kräfte, Deportation und Zwangsarbeit, – Kalkulierte Massenvernichtung <p>Enthumanisierung (Kriegsalltag)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Die neuen Techniken des Tötens und ihre Schrecken – Entgrenzungen von Kriegen; ethnische Entflechtung; Ausrottung und Völkermord – In Sorge und Todesangst: Frauen im Krieg, Kinder im Krieg ,die Heimatfront – Flucht und Vertreibung; Kriegsgefangenschaft 	<p>Recherche Materialsammlung zur Technik- und Wirtschaftsgeschichte (neue Medien) Auswahl geeigneter wissenschaftlich-technischer Neuerungen für den Kriegseinsatz</p> <p>Verarbeiten emotional-affektiver Spannungszustände</p> <p>Dokumentenanalyse (Geheimdokumente, Memoirenliteratur...)</p> <p>Analyse von Feindbildern (politische Rede, Plakate, Trivilliteratur)</p> <p>Analyse von Filmdokumenten, Memoirenliteratur, Feldpostbriefen, Todesanzeigen, Fotografien... Mahn- und Gedenkstätten Zeitgenössische Kriegswahrnehmungen über die Medien FV: Deutsch Aktualisierung und Problemdiskussion: Eine neue Dimension des Kriegs im 21. Jahrhundert?</p>	<p>Kapitalexport Totaler Krieg Blitzkrieg Hochrüstung</p> <p>Propaganda Rassenideologie</p> <p>Aggression, Völkermord Holocaust</p>

Themenfeld 9/10: Deutschland in der geteilten Welt – die beiden Deutschen Staaten als Teil des Ost-West-Konflikts

Am Ende des Zweiten Weltkrieges können sich die Hauptsiegermächte trotz Interessengegensatzes in der deutschen Frage darauf einigen, Deutschland als wirtschaftliche Einheit zu behandeln, es zu entnazifizieren und zu entmilitarisieren und das politische Leben auf demokratischer Grundlage aufzubauen.

Doch die Demokratievorstellungen des Westens und der Sowjetunion weichen voneinander ab. Gleiches gilt für die wirtschafts- und ordnungspolitischen Interessen. Letztendlich können auch im Alliierten Kontrollrat die Konflikte nicht mehr beigelegt werden und so dominiert das Trennende in der Politik der Siegermächte. Mit ihrer Gründung stehen die beiden deutschen Staaten im Spannungsfeld des Kalten Krieges. Unterschiedliche Gesellschaftsmodelle auf deutschem Boden prägen das Leben im geteilten Deutschland. Das Alltagsleben wird

vom Ost-West-Konflikt stark beeinflusst; Vorurteile und Feindbilder entwickeln sich. Die Nachkriegsgenerationen bilden eigene Wertvorstellungen und kulturelle Interessen.

Der internationale Entspannungsprozess strahlt auf die deutsch – deutschen Beziehungen aus und ermöglicht eine Normalisierung. Die allgemeine Systemkrise in der DDR in den 80er Jahren offenbart sich als Wirtschafts- und Glaubwürdigkeitskrise. Die Bevölkerung äußert ihren Unwillen durch eine Massenflucht im Spätsommer 1989. Die Zahl der Oppositionsgruppen, bisher im Verborgenen arbeitend, nimmt zu. Die Situation verändert sich schnell, ebenso der Staat DDR. Seine Eigenstaatlichkeit ist nicht zu erhalten. In den 2+4-Verhandlungen geben die Siegermächte ihre Sonderrechte über Deutschland auf; die bestehenden Grenzen bleiben unberührt; das geteilte Land wird ein Staat. Der Einigungsprozess stellt die Bundesrepublik Deutschland vor neue, große Herausforderungen.

Verbindliche Inhalte	Didaktisch-methodische Anregungen (Offenes) und Hinweise zur Bildungsgangdifferenzierung	Wesentliche Begriffe
<p>Deutschland nach dem Krieg</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ordnungsvorstellungen der Siegermächte 1945 bis 1949 – Deutschland unter alliierter Besatzungsmacht <p>Entstehung zweier deutscher Staaten</p> <ul style="list-style-type: none"> – Verfassungsgrundlagen der beiden deutschen Staaten – Unterschiedliche Gesellschaftsmodelle und Systeme in der DDR und der BRD – Aufbaujahre, Einheitsgedanke – Integration der BRD und der DDR in Bündnissysteme <p>Ausgewählte Aspekte des Lebens im geteilten Deutschland</p> <ul style="list-style-type: none"> – Normalität im Alltagsleben – Zweierlei Jugendkultur – "Feindbilder" in Ost und West – Innerstaatliche Opposition und Anpassung <p>Zwischen Konfrontation – Kooperation – Vereinigung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Entwicklung des Ost-West-Konflikts – Mauerbau, verschärfte Repression, Ausbau der Staatssicherheit als Unterdrückungsorgan – Die inneren und äußeren Aspekte der Vereinigung <p>Die Bundesrepublik Deutschland seit 1990</p> <ul style="list-style-type: none"> – politische Entwicklung; wirtschaftliche Probleme; Prozesse des Zusammenlebens – Die Bundesrepublik Deutschland in Europa 	<p>Dokumente, Memoirliteratur</p> <p>Konzeptbildung</p> <p>Problemdiskussion: Aus der Geschichte lernen? – Die Auseinandersetzung in den Besatzungszonen mit dem Erbe der Nazi-Vergangenheit</p> <p>Wert- und Identitätsaufbau</p> <p>Zeitzeugenberichte und -befragungen (Oral History)</p> <p>Originalfilm- oder Originaltondokumente</p> <p>Analyse von Kabarettenszenen, politischen Liedern, Belletristik in Ost und West</p> <p>Der Ost-West-Konflikt im Spiegel der Karikatur (Längsschnitt)</p> <p>Anfertigen einer Chronik (z.B. Vertragswerk)</p> <p>Entwicklung eines Faktorenmodells</p> <p>Beschreibung kausaler Beziehungen</p> <p>Zeitzeugen (Oral History)</p> <p>Regionalisierung, biografischer Ansatz</p>	<p>Entnazifizierung, Entmilitarisierung, Demokratisierung</p> <p>Besatzungspolitik, Besatzungszone, Sektoren, Marshall-Plan, Währungsreform</p> <p>Grundrechte, Grundgesetz</p> <p>Demokratie</p> <p>Soziale Marktwirtschaft, Wirtschaftswunder, Planwirtschaft</p> <p>Die 68er</p> <p>Links- und Rechtsextremismus</p> <p>Bürgerrechtsbewegungen in beiden deutschen Staaten</p> <p>Staatliche Souveränität</p> <p>Neue Ostpolitik, Deutschlandpolitik</p> <p>Entspannung</p> <p>2+4-Vertrag</p> <p>Staatsvertrag, Währungsunion</p>

Themenfeld 9/10: Konflikte und Sicherungssysteme

Das 20. Jahrhundert zeigt, dass es eine Reihe von Konfliktzuständen zwischen Nationalitäten, Nationen, Staaten und Staatengruppen gibt. Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass Interessengegensätze zu Konflikten führen, die mit politischer Gewalt gelöst worden sind. Sie setzen sich mit der Tatsache auseinander, dass die Alternative

zur Gewalt, die Verhandlung, oft die Konflikte nicht beilegen kann und dennoch das Bemühen bestanden hat, nach Konflikten und während dieser den Frieden aus unterschiedlichen Motiven heraus dauerhaft zu festigen.

Verbindliche Inhalte	Didaktisch-methodische Anregungen (Offenes) und Hinweise zur Bildungsgangdifferenzierung	Wesentliche Begriffe
<p>Konflikte im 20. Jahrhundert – Lokalisierung – Konfliktparteien</p> <p>Friedensregelungen in Europa nach dem Ersten Weltkrieg – Friedensverhandlungen von Versailles Schuldfrage Entschädigungsansprüche Systemstabilisierung – Völkerbund</p> <p>Die Welt nach 1945 – Die Schaffung der UNO und ihr Auftrag – Potsdamer Protokolle – Kooperation der Siegermächte bis 1946 – Einflussphären der USA und der Sowjetunion – Bipolarität – Der Prozess der europäischen Einigung und Entspannung</p> <p>Konfliktszenarien seit Beginn der 90er Jahre</p>	<p>FV: Politische Bildung Kartenarbeit (Atlas der Konflikte im 20. Jahrhundert) – Gruppen- und Partnerarbeit</p> <p>Sachanalyse – Sachurteil – Werturteil Lernmodell "Verhandeln" Kontrastivität (z.B. Fischer-Kontroverse)</p> <p>Gedenkstätte Cecilienhof Memoirenliteratur</p> <p>Diplomatiegeschichte Überblick FV: Politische Bildung Fallbeispiel</p>	<p>Reparationen</p> <p>NATO, Montanunion, EG Warschauer Pakt, RGW, KSZE</p>

Themenfeld 9/10: Zeitgenossen im 20. Jahrhundert

Konflikte und Brüche im 20. Jahrhundert spiegeln sich auch in den Biografien von Zeitgenossinnen und -genossen wider. Gerade die biografische Rekonstruktion interessanter Lebenswege ist von hoher Authentizität. In jedem Falle geht es darum zu zeigen, wie die lebensgeschichtliche, soziale Verortung des Menschen im historischen Kontext ihn in eine bestimmte – nicht reflektierte – Lebenswelt seiner Gruppe stellt, ihn zur Einhaltung ihrer Normen und Regeln verpflichtet und auch seine Wahrnehmung geschichtlicher Ereignisse und Prozesse beeinflusst. Zugleich werden eigenverantwortliche Entscheidungen von ihm erwartet. Es gehört zur Normalität des Lebens, dass sich Kontinuitäten und Brüche abwechseln, die gesellschaftlicher und/oder privater Natur sein können.

Die Wahl der Beispiele soll vom Interesse der Schülerinnen und Schüler bestimmt sein. Sie bieten sich aus den Rubriken "Historische Persönlichkeiten", "Geschichte von unten" (Geschichte der kleinen Leute), aus einer bestimmten Gruppe (z.B. Widerstandskämpfer, Schoah, Bürgerrechtler, 68er ...) oder dem näheren Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler an. Auch sollten mit der Methode von Oral History eigene Zeitzeugenbefragungen und -auswertungen durchgeführt werden.

Verbindliche Inhalte	Didaktisch-methodische Anregungen (Offenes) und Hinweise zur Bildungsgangdifferenzierung	Wesentliche Begriffe
<p>Mindestens zwei möglichst kontrastive Beispiele</p> <ul style="list-style-type: none"> – biografische Rekonstruktion – historischer Kontext/Gruppenbezug <p>Vergleichsmöglichkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Rolle der sozialen Verortung für die Wahrnehmung, Deutung und Wertung geschichtlicher Ereignisse und Prozesse – Handlungsspielräume des Einzelnen/Eigensinn 	<p>Biografie und Autobiografie Brief, Tagebuch: hermeneutische Textanalyse Fotosammlung Interviews mit Angehörigen Methodenschulung: <i>Erinnern und Vergessen</i></p>	<p>Lebenswelt Gruppenzugehörigkeit Identität Kultur-kulturelles Gedächtnis</p> <p>Perspektivität</p>

4.3 Fachübergreifende und fächerverbindende Themen und Aufgaben

Fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten stellen eine mögliche und zugleich notwendige Erweiterung des Fachunterrichts dar, wenn sich schülerrelevante Probleme interdisziplinär untersuchen und darstellen lassen. Somit liegt nahe, die Schülerinnen und Schüler in die Planung fachübergreifender und fächerverbindender Themen und Aufgaben einzubeziehen.

Fachübergreifender Unterricht

Der fachübergreifende Unterricht wird von der Lehrkraft initiiert und bietet die Möglichkeit, einen Gegenstand der Geschichte aus verschiedenen, das Fach überschreitenden und bereichernden Perspektiven zu betrachten und dadurch lebensnäher zu gestalten. So sind zum Beispiel im Themenfeld "Ein neues Bild vom Menschen" die "Großen geografischen Entdeckungen" erst durch die sinnvolle Einbeziehung von Beiträgen aus den Fächern Geografie (Gradnetz, geografische Karte, Globus...) und Physik (geozentrisches und heliozentrisches Weltbild, Kopernikus ...) zu verstehen.

Fächerverbindender Unterricht

Fächerverbindender Unterricht wird von den Lehrkräften verschiedener Fächer gemeinsam geplant. Für eine begrenzte Zeit werden die Geschichtsstunden mit den Stunden der beteiligten Fächer zusammengeführt und bilden den zeitlichen Rahmen für das fächerverbindende Vorhaben. Die dafür erforderlichen Unterrichtsstunden werden gegebenenfalls den Stundenvolumina der beteiligten Fächer entnommen.

Folgende Inhalte bieten sich abhängig von den Interessen der Schülerinnen und Schüler, von den Schwerpunkten der Unterrichtsfächer und den organisatorischen Möglichkeiten besonders für die Zusammenarbeit des Faches Geschichte mit anderen Fächern an; sie sind als Anregungen zu verstehen. Die Themen wurden ausgewählt, um einerseits der europäischen Dimension entsprechendes Gewicht zu geben und andererseits die kulturwissenschaftliche Orientierung zu exemplarifizieren, die in sich die Tendenz zur Interdisziplinarität trägt. Darüber hinaus sollte verdeutlicht werden, dass fächerverbindendes Arbeiten eine gute Möglichkeit bietet, bereits in vorangegangenen Schuljahren behandelte Themen wieder aufzugreifen und auf höherem Niveau zu untersuchen.

Thema	Mögliche Inhalte
"Europa – Einheit und Vielfalt"	Menschen- und Bürgerrechte in Europa Europäische Lebenswelten Europäische Konflikte / Konfliktregeln Wanderungsbewegungen Nationalitätenpolitik / Nationalitätenprobleme Große Europäer Baumeister des europäischen Hauses
"Wissen ist Macht"	Geschichte von Wissenschaft, Bildung und Erziehung Schul- und Bildungswesen im Vergleich Nobelpreisträger Höhen, Grenzen und Missbrauch von Forschung
Architektur im Wandel der Zeit	Die Weltwunder der Antike und Neuzeit Bauwerke – Nationalstolz, Nationalismus?
Chronik	Familienchronik } Recherche Schulchronik } Darstellung Ortschronik } Präsentation

4.4 Zum Umgang mit den übergreifenden Themenkomplexen (ÜTK)

Die im brandenburgischem Schulgesetz aufgeführten übergreifenden Themenkomplexe können fachbezogen, fachübergreifend und / oder fächerverbindend berücksichtigt werden.

Für die Bestimmung der Themen und Inhalte sind folgende allgemeine Gesichtspunkte leitend:

- Die Themen orientieren sich an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und greifen jugendspezifische Fragen auf. Sie bieten den Schülerinnen und Schülern Erfahrungs-, Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten.
- Die Themen knüpfen an die gegenwärtige rechtliche, politische, wirtschaftliche Situation des Landes Brandenburg an.
- Die Themen spiegeln wichtige, zumeist hoch interdisziplinäre Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Sekundarstufe I wider.

Bezüglich der Realisierung der übergreifenden Themenkomplexe finden sich im fachlichen Inhaltsteil vielfältige Angebote. So wer-

den beispielsweise in den Themenfeldern der Jahrgangsstufen 9 und 10 "Konflikte und Sicherungssysteme" und "Deutschland in der geteilten Welt: die beiden deutschen Staaten als Teil des Ost- West-Konflikts" viele Komponenten zum übergreifende Themenkomplex "Friedenssicherung, Globalisierung und Interkulturelles" bearbeitet. Aspekte des Interkulturellen finden sich aber auch bereits in der Jahrgangsstufe 7 im Themenfeld "Ein neues Bild von der Welt und vom Menschen" ("Kulturelle Begegnungen", "Jüdisches Leben" u. Ä.); und in der Jahrgangsstufe 8 werden im Themenfeld "Imperialismus und Kolonialismus – zunehmende Globalisierung" Fragen und Probleme der Globalisierung angesprochen.

Über die im Fachteil bereits enthaltenen Elemente hinaus kann der Geschichtsunterricht einen weiteren Beitrag zur Realisierung der übergreifenden Themenkomplexe leisten. So zum Beispiel lassen sich die übergreifenden Themenkomplexe "Gesundheit und jugendliche Lebenswelt" und "Geschlechterbeziehungen und Lebensformen" durchgängig in allen Epochen bearbeiten.

Die folgenden Angebote umreißen Möglichkeiten des Faches Geschichte bei der Ausgestaltung der übergreifenden Themenkomplexe

Übergreifende Themenkomplexe	Historische Komponente
Friedenssicherung, Globalisierung und Interkulturelles	Europa – mehr als die Europäische Union * Die "Dritte Welt"
Recht im Alltag	Verfassungsgeschichte (durchgehend) Ständestaat Menschenrechte Wahlrecht
Wirtschaft	Industrialisierung (Regionalbezug) und soziale Frage Wirtschaftssysteme
Ökologische Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit	Der Preis des "historischen Fortschritts" "Langsames oder schnelles Wachstum"
Medien und Informationsgesellschaft	Entwicklung des Zeitungswesens Die Massenmedien als Vermittler von Leitbildern"

Geschlechterbeziehungen und Lebensformen	Die Frau als Mutter im Nationalsozialismus Jugendliche Protestbewegungen Geschichte der Sexualität Geschichte der Geschlechterbeziehungen
Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Gewalt	Feindbilder und ihre theoretischen Begründungen Die geistig-kulturelle Okkupation von Ureinwohnern durch eine fremde Macht

* Es wird empfohlen, dieses Themenfeld fächerverbindend zu bearbeiten.

5 Zum Umgang mit Leistungen

Grundlage für die Leistungsermittlung und -bewertung im Geschichtsunterricht sind die Bestimmungen des Brandenburgischen Schulgesetzes, die Verordnung über die Bildungsgänge in der Sekundarstufe I, die darauf bezogenen Rechtsvorschriften, die Hinweise im Stufenplan Sekundarstufe I sowie die Qualifikationserwartungen für den Abschluss der Jahrgangsstufe 10.

Die spezifische Schwierigkeit für die Leistungsermittlung und -bewertung im Fach Geschichte besteht darin, dass die Kategorien "Richtig" und "Falsch" in dieser klaren Abgrenzung nicht verwendet werden können, da "Geschichtsbewusstsein" nicht in handwerklichem Können und definiertem Wissen aufgeht.

Erweitertes Verständnis von Leistung

Leistung wird im weiten Sinne verstanden; sie bezieht sich auf die vier Lerndimensionen und ist sowohl prozess- und resultatsbezogen. Leistungsermittlung ist somit das Ermitteln eines "Insgesamt" an Informationen aus Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler in den in 3.2 beschriebenen Lerndimensionen. Sie erfolgt sowohl prozessbegleitend (Lernentwicklung) als auch punktuell (Stundenende, Ende einer Unterrichtseinheit, Ende eines Lernabschnittes). Leistungsermittlung dient der Analyse und Reflexion von Lernprozessen und der Ermittlung von Lernfortschritten. Sie hat somit auch diagnostische Funktion. Im Lernprozess sind Fehler etwas Natürliches. Fehler werden deshalb nicht mehr nur negativ gesehen und entsprechend geahndet, sondern sind Lernanlässe und können Motivationsquelle sein. Deshalb sind in Phasen des Lernens Fehler

nicht zu bestrafen, sondern als Ausgangspunkt spezifischer Lernprozesse zu verstehen.

Davon zu unterscheiden sind *Phasen des Leistens*. Das "Leisten lernen" muss systematisch entwickelt und auch geübt werden. Der vorausgehende Unterricht ist also so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler die erwarteten Leistungen erbringen können.

Formen der Leistungsbewertung

Die Erarbeitung und Präsentation einer Materialsammlung durch die Schülerinnen und Schüler bietet verschiedene Möglichkeiten für die Leistungsermittlung und -bewertung. In der Planungs- und Erarbeitungsphase sowie in der Präsentation wird *Leistung im erweiterten Verständnis* gefordert. Dies umfasst beispielsweise das Organisieren selbstständiger Lösungen, das Realisieren von Arbeitsteilung im Team (sozial-kommunikatives Lernen), das Finden historischer Fragen und Probleme (inhaltlich-fachliches Lernen), das Umgehen mit historischen Quellen nach erlernten Methoden (methodisch-strategisches Lernen), das Führen von Lernprotokollen und das Präsentieren von Ergebnissen (umfasst alle vier Lernbereiche). Die Lehrkraft hat somit die Möglichkeit, die Schülerleistungen über einen längeren Zeitraum zu ermitteln und in die Bewertung mit einzubeziehen. Somit erhalten leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler durch eine *prozess- und ergebnisorientierte Bewertung* die Chance, sich in kleineren Schritten den geforderten Qualifikationen anzunähern. Der Geschichtsunterricht kann durch seine Vielschichtigkeit an Schülertätigkeiten, Lernformen (Projektarbeit, Einzel- und Gruppenar-

beit, ...) und motivierender Leistungsermittlung und -bewertung dazu beitragen, dass *Leisten lernen* systematisch entwickelt und geübt wird.

Dialektik von Fremd- und Selbsteinschätzung

Sowohl aus den übergreifenden Zielen der Sekundarstufe I als auch aus den Zielen des Geschichtsunterrichts zum methodisch-strategischen Lernen und zum selbsterfahrenen Lernen ergibt sich die Aufgabe, an der *Entwicklung der Selbsteinschätzung und Mitbewertung durch die Schülerinnen und Schüler* kontinuierlich zu arbeiten. In handlungsorientierten Verfahren ist es sinnvoll, Lernprotokolle nach konkreten Vorgaben (Organisations-, Lernschritte, Formulieren eigener Probleme, ...) führen zu lassen, um Lernen und Lernstrategien bewusst zu machen. Auch in Unterrichtssituationen wie Problemdiskussionen ist es ratsam, Denk- und Arbeitsschritte sowie Fehler durch "lautes Denken" selbst zu erkennen. Selbstreflexion und Fremdeinschätzung erfolgen auf zwei Ebenen: Zum einen wird die eigene Erfahrung mit Geschichte bewertet und zum anderen die Entwicklung der historischen Kompetenz beurteilt.

Die Lehrkraft sollte unbedingt darauf achten, dass den Schülerinnen und Schülern die Wege zur eigenen Fachzensur transparent dargestellt werden. Das dient auch der Vergleichbarkeit von Leistungen.

Kriterien der Leistungsbewertung

Im Geschichtsunterricht erfolgt keine Bewertung von Einstellungen, Wertungen und persönlichen Meinungen. Unabhängig davon dürfen antihumanistische und menschenrechtsverletzende Äußerungen keine Akzeptanz finden.

Die in 2.1 und 2.2 formulierten Ziele und Qualifikationserwartungen für den Abschluss der Jahrgangsstufe 10 werden in Abhängigkeit vom Bildungsgang, von der Schulstufe und vom Leistungsvermögen der Lerngruppe sowie einzelner Schülerinnen und Schüler seit Beginn der Sekundarstufe I durch Klassifikation von Leistungsanforderungen und Bewertungskriterien angestrebt. Diese sind in der Fachkonferenz zu konkretisieren (u. a. der Grad der Beherrschung einzelner Qualifikationen, die Wichtung von schriftlichen, mündlichen und geistig-künstlerischen Leistungsanforderungen, Absprachen über eventuelle Vergleichsarbeiten). Eine mögliche Form der Bewertung von Schülerleistungen insbesondere an Gesamtschulen (aufgrund unterschiedlicher Bildungsgänge) können leistungsdifferenzierte Aufgabenstellungen sein, die eine dementsprechend differenzierte Bewertung nach sich ziehen. Die Schülerinnen und Schüler wählen eigenverantwortlich eine von beispielsweise drei angebotenen Aufgabenstellungen unterschiedlicher Anforderungs- sowie Bewertungsniveaus. Diese sind durch Abstufungen in den Qualifikationen und somit in der Bewertung gekennzeichnet.

Durch *leistungsdifferenzierte Angebote* kann das Selbstwertgefühl lernschwacher Schülerinnen und Schüler gestärkt werden (das Ziel scheint erreichbar). Gleichzeitig werden leistungstärkere Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrem Niveau gezielter gefordert.

Im Sinne selbst gesteuerten Lernens sollte der Einsatz von Lernsoftware im Hinblick auf individuelle Lernwege und Kontrollmöglichkeiten geprüft werden. Es ist auf ein ausgewogenes Verhältnis von allgemeinen und leistungsdifferenzierten Anforderungen zu achten. In der folgenden Übersicht sind die fachspezifischen Qualifikationen und Bewertungskriterien als Orientierungshilfe dargestellt.

Lernhandlungen	Bewertungskriterien
Inhaltlich-fachliches Lernen	
<ul style="list-style-type: none"> - Reproduzieren historischer Tatsachenkenntnisse; chronologische und räumliche Ordnung - Erschließen, Strukturieren und Transferieren historischer Sachverhalte in einem gegebenen Fragezusammenhang in der Schrittfolge Sachanalyse, Sachurteil, Werturteil - Erkennen und Begründen unterschiedlicher Perspektiven - Nachvollziehen kontrastiver Urteilsbildung und eigene Positionierung 	<ul style="list-style-type: none"> - Adäquatheit, Vollständigkeit - Verhältnis von Rekonstruktion und Konstruktion, - Niveau des Beschreibens und Erklärens - Differenzierungs- und Verallgemeinerungsgrad, Systematik, Anschaulichkeit - Disponibilität, soziale Verortung der Perspektivität - Logik und Transparenz der Entscheidungsfindung
Methodisch-strategisches Lernen	
<ul style="list-style-type: none"> - Entwickeln von historischen Fragestellungen und Formulieren von Problemen - Finden, Organisieren und Prüfen des Lösungsweges - Sach- und mediengerechte Arbeit mit Quellen - Selbstständige Informationsrecherche, Informationsaufbereitung bzw. -verarbeitung - Präsentation historischer Sachverhalte - Narrative Darstellung historischer Sachverhalte 	<ul style="list-style-type: none"> - Sachgerechtes Problembewusstsein, Originalität, Querdenken, Fähigkeit zur Komplexitätsreduzierung (Problemvereinfachung) - Operationalisierung, Metakognition - Fähigkeit zur Selbstkorrektur - Methodensicherheit, Ansätze zu Quellenkritik - Grad der Selbstständigkeit, Zieladäquatheit, Qualität der historischen Darstellung - Fachliches Niveau, Ästhetik, - Adressatenbezug, Umfang, Anschaulichkeit, Strukturiertheit, Authentizität
Sozial-kommunikatives Lernen	
<ul style="list-style-type: none"> - Simulation eines historischen Konfliktfeldes - Übernahme historischer Rollen - Prüfen von Alternativen - Mitarbeit in sozialen Lernformen 	<ul style="list-style-type: none"> - Historische Adäquatheit des Konfliktfeldes, Fähigkeit zur Eingrenzung des Konfliktfeldes - Sachgerechtes Agieren auf dem Hintergrund gruppentypischer Handlungsmotive - Reflexionsniveau der Entscheidungen - Teamfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein, Kritikfähigkeit, Kreativität, Kommunikationsfähigkeit, emotionale Intelligenz
Selbsterfahrendes, selbstbeurteilendes Lernen	
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexion der eigenen Wertbindung und Identität in der Erfahrungsdimension der Geschichte - Erkennen individueller Stärken und Schwächen beim Aufbau historischer Kompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeit zur Analyse der historischen und eigenen Motiv- und Wertbindung; Erkennen der Differenz zwischen den Zeitebenen - Bewusstes Nutzen leistungs- und methodisch differenzierter Angebote und Gestaltungsmöglichkeiten

6 Wege zum schuleigenen Lehrplan

Der schuleigene Lehrplan wird als verbindliches Arbeitsdokument auf der Grundlage des Rahmenlehrplans sowie der Verordnung über die Bildungsgänge in der Sekundarstufe I durch die Lehrkräfte konzipiert. Er ist die Basis für die angemessene Ausgestaltung des Unterrichts und dient der Sicherung und Entwicklung seiner Qualität. Ausgehend vom Rahmenlehrplan müssen pädagogische Ermessungsentscheidungen zwischen den curricularen Vorgaben und der Möglichkeiten zur Realisierung unter Berücksichtigung der äußeren und inneren Bedingungen getroffen werden.

Die Lehrkräfte verabreden die konkrete Ausgestaltung der Themenfelder und Diskursstränge in einem angemessenen Verhältnis von Verbindlichkeit und Freiraum gemäß den Bedürfnissen der Schüler- und Lehrerschaft, dem Profil der Schule und deren Standort. Als Arbeitsdokument soll der schuleigene Lehrplan die gewonnenen Erfahrungen am Ende eines Schuljahres aufgreifen, sodass er modifiziert wird. Darüber hinaus sind in der Fachkonferenz Absprachen zur Leistungsbewertung zu treffen, deren Ergebnisse in das Curriculum aufgenommen werden.

Die Fachkonferenz Geschichte bestimmt ihren Platz in Bezug auf die Schulentwicklung und pflegt außerschulische Kooperationsbeziehungen entsprechend ihrer territorialen Möglichkeiten.

Im Sinne der Profilbildung der Schule kooperiert die Fachkonferenz Geschichte mit den Konferenzen des eigenen Lernbereichs und denen anderer Fächer und Lernbereiche im Sinne fachübergreifenden sowie fächerverbindenden Unterrichts.

Zu folgenden Bereichen sind im schuleigenen Lehrplan Geschichte Aussagen zu treffen:

- Feinstrukturierung der Themenfelder, Schwerpunktsetzungen und Festlegen des Zeitrahmens;
- Anordnung der thematischen Diskursstränge, deren Feinstrukturierung und Festlegen des Zeitrahmens;

- Festlegung von schul- bzw. jahrgangsstufenbezogenen Anforderungen, einschließlich der verbindlich zu vermittelnden Methoden;
- Konzipierung fächerverbindender Vorhaben und Ausweisen fachübergreifender Bezüge; Sichern der europäischen Dimension in den Themenfeldern unter den Aspekten von Kontinuität und Intensität;
- Berücksichtigung der übergreifenden Themenkomplexe im fachbezogenen, fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht;
- Abstimmung von Übungs- bzw. Konsolidierungsschwerpunkten und methodischen Wegen (Systematisierung, Anwendung, Lerngruppenorientierung);
- Verabredungen zum Einsatz von Schulbüchern, Unterrichtsmaterialien, Medien, Lernortverlagerungen;
- Verabredungen zur Qualitätssicherung des Unterrichts und zum Umgang mit Leistungen im Fach;
- Abstimmung mit pädagogischen Konzepten für die Arbeit in den einzelnen Klassen bzw. Jahrgangsstufen;
- Maßnahmen zur Evaluation des Unterrichts (Formen, Verantwortlichkeiten);
- Entwicklung von Prüfungsaufgaben, Durchführung der Prüfung und Evaluation der Ergebnisse sowie Schlussfolgerungen für die Arbeit in den folgenden Jahren;
- Verabredungen zum Umgang und zum Weiterschreiben des schuleigenen Lehrplans.

Der schuleigene Plan soll knapp formuliert, im Schulalltag gut zugänglich und praktisch handhabbar sein.

An diesem Rahmenlehrplan haben mitgewirkt:

Prof. Dr. Dagmar Klose
Winfried Mattke
Petra Muche
Birgit Neidnicht
Dr. Viola Tomaszek

Universität Potsdam
Realschule Eberswalde
Leibniz-Gymnasium Potsdam
Gesamtschule Finsterwalde
Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg