



GEMEINSAMER BILDUNGSPLAN DER SEKUNDARSTUFE I

 Bildungsplan 2016

# Geschichte

**Bildung,  
die allen  
gerecht wird**

*Das Bildungsland*



**Baden-Württemberg**

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

# KULTUS UND UNTERRICHT

AMTSBLATT DES MINISTERIUMS FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG

Stuttgart, den 23. März 2016

## GEMEINSAMER BILDUNGSPLAN DER SEKUNDARSTUFE I

Vom 23. März 2016

Az. 32-6510.20/370/291

I. Der gemeinsame Bildungsplan der Sekundarstufe I gilt für die Werkrealschule und für die Hauptschule, für die Realschule, für die Gemeinschaftsschule sowie für die Schulen besonderer Art.

II. Der Bildungsplan tritt am 1. August 2016 mit der Maßgabe in Kraft, dass er erstmals für die Schülerinnen und Schüler Anwendung findet, die im Schuljahr 2016/2017 in die Klassen 5 und 6 eintreten.

Gleichzeitig tritt der Bildungsplan für die Werkrealschule vom 16. Mai 2012 (Lehrplanheft 1/2012) sowie der Bildungsplan für die Realschule vom 21. Januar 2004 (Lehrplanheft 3/2004) mit der Maßgabe außer Kraft, dass diese letztmals für die Schülerinnen und Schüler gelten, die vor dem Schuljahr 2016/2017 in die Klasse 6 eingetreten sind.

K.u.U., LPH 2/2016

### BEZUGSSCHLÜSSEL FÜR DIE BILDUNGSPLÄNE DER ALLGEMEIN BILDENDEN SCHULEN 2016

Reihe	Bildungsplan	Bezieher
A	Bildungsplan der Grundschule	Grundschulen, Schule besonderer Art Heidelberg, alle sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren
S	Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I	Werkrealschulen/Hauptschulen, Realschulen, Gemeinschaftsschulen, Schulen besonderer Art, alle sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren
G	Bildungsplan des Gymnasiums	allgemein bildende Gymnasien, Schulen besonderer Art, sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren mit Förderschwerpunkt Schüler in längerer Krankenhausbehandlung, sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit Internat mit Förderschwerpunkt Hören, Stegen
O	Bildungsplan der Oberstufe an Gemeinschaftsschulen	Gemeinschaftsschulen

Nummerierung der kommenden Bildungspläne der allgemein bildenden Schulen:

LPH 1/2016 Bildungsplan der Grundschule, Reihe A Nr. 10

LPH 2/2016 Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, Reihe S Nr. 1

LPH 3/2016 Bildungsplan des Gymnasiums, Reihe G Nr. 16

LPH 4/2016 Bildungsplan der Oberstufe an Gemeinschaftsschulen, Reihe O Nr. 1

Der vorliegende Fachplan *Geschichte* ist als Heft Nr. 13 (Pflichtbereich) Bestandteil des Gemeinsamen Bildungsplans der Sekundarstufe I, der als Bildungsplanheft 2/2016 in der Reihe S erscheint, und kann einzeln bei der Neckar-Verlag GmbH bezogen werden.

# Inhaltsverzeichnis

1. Leitgedanken zum Kompetenzerwerb .....	3
1.1 Bildungswert des Faches Geschichte .....	3
1.2 Kompetenzen .....	6
1.3 Didaktische Hinweise .....	10
2. Prozessbezogene Kompetenzen .....	13
2.1 Fragekompetenz .....	13
2.2 Methodenkompetenz .....	13
2.3 Reflexionskompetenz .....	14
2.4 Orientierungskompetenz .....	14
2.5 Sachkompetenz .....	15
3. Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen .....	16
3.1 Klassen 5/6 .....	16
3.1.0 Orientierung in der Zeit .....	16
3.1.1 Erste Begegnung mit dem Fach Geschichte .....	16
3.1.2 Ägypten – Kultur und Hochkultur .....	17
3.1.3 Griechisch-römische Antike – Zusammenleben in der Polis und im Imperium .....	18
3.1.4 Von der Spätantike ins europäische Mittelalter – neue Religionen, neue Reiche .....	20
3.2 Klassen 7/8/9 .....	22
3.2.0 Orientierung in der Zeit .....	22
3.2.1 Europa im Mittelalter – Leben in der Agrargesellschaft und Begegnungen mit dem Fremden .....	22
3.2.2 Wende zur Neuzeit – neue Welten, neue Horizonte, neue Gewalt .....	24
3.2.3 Die Französische Revolution – Bürgertum, Vernunft, Freiheit .....	26
3.2.4 Europa nach der Französischen Revolution – Bürgertum, Nationalstaat, Verfassung .....	27
3.2.5 Der industrialisierte Nationalstaat – Durchbruch der Moderne .....	29
3.2.6 Imperialismus und Erster Weltkrieg – europäisches Machtstreben und Epochenwende .....	31
3.2.7 Europa in der Zwischenkriegszeit – Durchbruch und Scheitern des demokratischen Verfassungsstaats .....	32
3.2.8 Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg – Zerstörung der Demokratie und Verbrechen gegen die Menschlichkeit .....	33
3.2.9 BRD und DDR – zwei Staaten, zwei Systeme in der geteilten Welt .....	35
3.3 Klasse 10 .....	39
3.3.0 Orientierung in der Zeit .....	39
3.3.1 Dekolonisierung nach 1945 – aktuelle Problemfelder in historischer Perspektive .....	39
3.3.2 Die Europäische Integration – eine neue Form der Kooperation .....	40
4. Operatoren .....	42

5. <b>Anhang</b> .....	44
5.1 Verweise .....	44
5.2 Abkürzungen .....	46
5.3 Geschlechtergerechte Sprache .....	47
5.4 Besondere Schriftauszeichnungen .....	48
5.5 Synopse der Begriffe (Grundlage für die Inhaltsverweise) .....	49
5.6 Chronologische Übersicht .....	53

# 1. Leitgedanken zum Kompetenzerwerb

## 1.1 Bildungswert des Faches Geschichte

### Aus der Geschichte lernen

Indem Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht die historischen Wurzeln der Gegenwart aufspüren und dabei untersuchen, wie ihre Lebenswelt entstanden ist, lernen sie, sich in der Gegenwart zu orientieren und Wertmaßstäbe für ihr künftiges Handeln zu entwickeln. Sie erleben im Geschichtsunterricht anschaulich den Zusammenhang zwischen gestern, heute und morgen. Geschichte hilft ihnen auf diese Weise, die Welt der Gegenwart besser zu verstehen und Orientierung für die Gestaltung ihrer Zukunft zu gewinnen, denn „Zukunft braucht Herkunft“ (Odo Marquard).

So erfahren sie im Unterricht neben Konstanten der menschlichen Existenz, die für ihre Identitätsbildung von zentraler Bedeutung sind, vor allem die geschichtliche Bedingtheit der menschlichen Existenz und ihrer Lebenswelt. Dies gilt zum Beispiel für vertraute Gebäude im eigenen Wohnort ebenso wie für regionale Besonderheiten und überregionale Strukturen im weiteren nationalen und europäischen Umfeld, aber auch für globale Zusammenhänge und Konflikte, die bis in ihren Alltag hineinreichen. Die Schülerinnen und Schüler können so ihre nähere und fernere Umwelt mit zusehends geschärftem historischem Blick „lesen“ und erfahren damit gleichzeitig die Veränderlichkeit und Veränderbarkeit der Gegenwart.

Dabei richtet sich im vorliegenden Bildungsplan Geschichte die Aufmerksamkeit sowohl auf die Bereiche der Politik, der Wirtschaft und der Gesellschaft als auch auf den weiten Bereich der Kultur mit seinen alltags- und mentalitätsgeschichtlichen Aspekten. Diese einzelnen Bereiche hängen eng miteinander zusammen. So wird beispielsweise das Politische nicht losgelöst betrachtet, sondern nimmt im Sinne einer Kulturgeschichte des Politischen auch die Erfahrungen, Wahrnehmungen und Deutungen der Menschen in der jeweiligen historischen Situation in den Blick.

### Reflektiertes Geschichtsbewusstsein

Das zentrale Ziel des Geschichtsunterrichts ist der Aufbau eines reflektierten Geschichtsbewusstseins. Es geht aus von der Erkenntnis, dass Geschichte sich zwar auf die Vergangenheit bezieht, aber keineswegs die Vergangenheit ist, denn sie gehört zur Gegenwart und geht aus ihr hervor. Die Schülerinnen und Schüler lernen deshalb schon am Anfang ihres Geschichtsunterrichts, dass Geschichte nicht gleichzusetzen ist mit den Geschehensabläufen in früheren Zeiten. Sie ist vielmehr deren Interpretation im Horizont gegenwärtigen Wissens und Verstehens.

### Rekonstruktion und Dekonstruktion

Wenn die Schülerinnen und Schüler sich im Unterricht mit überliefertem menschlichem Handeln beschäftigen, tun sie dies anhand von Zeugnissen aus der Vergangenheit. Durch die methodisch geschulte Auswahl, Analyse und Interpretation dieser Quellen entfaltet sich ein deutender Rekonstruktionsprozess, in dessen Verlauf erst allmählich ein Bild von der Geschichte entsteht. Das dabei zu beachtende „Vetorecht der Quellen“ (Reinhart Koselleck) gilt analog auch für die kritische Über-

prüfung von historischen Deutungen und Geschichtsbildern, die uns in der Geschichtskultur begegnen, etwa in der medialen Inszenierung von Geschichte. Die Schülerinnen und Schüler lernen bei der Dekonstruktion von historischen Deutungen, dass sie sich der Standortgebundenheit und Perspektivität nicht nur der Quellen, sondern auch ihres eigenen historischen Denkens bewusst sein müssen.

## Wege zur Persönlichkeitsentwicklung

Das Kernanliegen von Erziehung und Bildung besteht darin, die Begabungen heranwachsender Menschen in ihrer jeweiligen Individualität so zu fördern, dass die Entfaltung ihrer gesamten Person in wachsender Selbstständigkeit ermöglicht wird. Im Mittelpunkt steht dabei das Ziel einer breiten und vertieften Allgemeinbildung. Der Erziehungs- und Bildungsprozess vollzieht sich im Rahmen einer Gesellschaft, die wesentlich durch ihre Geschichtlichkeit gekennzeichnet ist. Denn Identität ist die geronnene Form der gemeinsamen Erfahrungen, die Menschen in der Vergangenheit gemacht und aus denen sich ihre Wertmaßstäbe entwickelt haben.

Die Schülerinnen und Schüler sind neugierig auf Unbekanntes, Fremdes, Vergangenes. Diese Neugier kann im Geschichtsunterricht aufgenommen und verstärkt werden. Sie wenden sich fragend der Geschichte zu und lernen so, eine forschend-kritische Grundhaltung einzunehmen. Dabei entwickeln sie die Bereitschaft, historische Einsichten für ihr eigenes Handeln zu nutzen. Sie erkennen die Notwendigkeit, sich auch in andere Perspektiven hineinzusetzen, sich mit diesen kritisch auseinanderzusetzen und selbst Position zu beziehen. So entfaltet sich ihre eigene Identität im Spannungsfeld zwischen der Anerkennung und der Abgrenzung von anderen Identitäten.

## Beitrag des Faches zu den Leitperspektiven

In welcher Weise das Fach Geschichte einen Beitrag zu den Leitperspektiven leistet, wird im Folgenden dargestellt:

- **Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)**

Das Fach Geschichte fühlt sich in besonderer Weise dem Ansatz der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) verpflichtet, der in seinem Kern darauf abzielt, die Herausforderungen der Gegenwart zu bewältigen, ohne dabei die Bedürfnisse nachfolgender Generationen zu gefährden. Bei vielen Themen des Geschichtsunterrichts erwerben die Schülerinnen und Schüler ein Verständnis für die wachsende Bedeutung des Prinzips der nachhaltigen Entwicklung in ökonomischen, ökologischen und sozialen Fragen. Die prozessbezogenen Kompetenzen im Fach Geschichte reflektieren das Anliegen der BNE ebenfalls: Die Entwicklung von Kritik- und Empathiefähigkeit sowie die Bereitschaft zu multiperspektivischem Denken sind wesentliche Voraussetzungen dafür, dass nachfolgende Generationen ihre Verantwortung für die Eine Welt übernehmen können.

- **Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)**

Die Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ (BTV) hat im Fach Geschichte einen zentralen Stellenwert, denn die Geschichte der Menschheit ist seit ihren Anfängen sowohl durch vielerlei wechselseitige Kultureinflüsse als auch durch Konflikte zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen geprägt. In diesen Begegnungen treffen bis heute unterschiedliche Deutungsmuster und Normen aufeinander, wobei deren Vielfalt im Zuge der Globalisierung rapide

wächst. Die Schülerinnen und Schüler begegnen in der Geschichte unentwegt Beispielen für Intoleranz, aber auch für gegenseitigen Respekt und Akzeptanz von Vielfalt. Sie lernen den unterschiedlichen Umgang der Gesellschaft mit Minderheiten im Verlauf der Geschichte kennen und entwickeln dabei Werthaltungen, die sie zur Achtung und Wertschätzung von Verschiedenheit befähigen.

- **Prävention und Gesundheitsförderung (PG)**

Der Geschichtsunterricht zielt mit seinen Arbeitsweisen und Methoden im Sinne der Leitperspektive „Prävention und Gesundheitsförderung“ (PG) auf die Förderung von Lebenskompetenzen und die Stärkung von Resilienzfaktoren. In der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit lässt er Handlungsmuster sichtbar werden und schafft Einsichten, Perspektiven und Vorbilder für die Gegenwart. Er trägt zur Identitätsentwicklung bei und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern Orientierung für selbstbestimmtes, eigenverantwortliches Handeln. Damit unterstützt der Geschichtsunterricht Kinder und Jugendliche dabei, altersspezifische Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können.

- **Berufliche Orientierung (BO)**

Immer wieder werden Berufs- und Arbeitswelten im Geschichtsunterricht thematisiert. Damit trägt das Fach im weiteren Sinne auch den Anliegen der Leitperspektive „Berufsorientierung“ Rechnung.

- **Medienbildung (MB)**

Die Leitperspektive „Medienbildung“ (MB) nimmt eine zentrale Rolle im Fach Geschichte ein. Die Entwicklung unserer Gesellschaft zu einer Mediengesellschaft kann nur in historischer Perspektive verstanden werden. Beginnend mit der Erfindung der Schrift in den frühen Hochkulturen stoßen die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Jahrhunderte immer wieder auf die ambivalente Rolle der Medien in gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. Dabei werden sie für die zentrale Bedeutung von Medien bei der Konstruktion von Wirklichkeit sensibilisiert und zu einer reflektierten Mediennutzung befähigt (zum Beispiel auch hinsichtlich des Urheberrechts). Sie erfahren, wie wichtig die kritische Auseinandersetzung mit Medien für die Weiterentwicklung eines demokratischen Gemeinwesens und seiner zivilgesellschaftlichen Strukturen ist.

- **Verbraucherbildung (VB)**

Themen der Konsumgeschichte spielen im Geschichtsunterricht eine Rolle im Zusammenhang mit der wachsenden Vernetzung von Interaktionsräumen auf regionaler, nationaler, europäischer und globaler Ebene. Auch die Beschäftigung mit der Herausbildung von Konsumgesellschaften unterstützt die Ziele der Leitperspektive „Verbraucherbildung“. Der Geschichtsunterricht trägt damit in historischer Perspektive dazu bei, die Schülerinnen und Schüler auch zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Rolle des Konsums in den Gesellschaften des 21. Jahrhunderts zu befähigen.

## 1.2 Kompetenzen

### Kompetenzorientierung und Problemorientierung

Der Bildungsplan Geschichte geht von einem engen Zusammenhang zwischen Kompetenzorientierung und Problemorientierung aus. Historisches Lernen vollzieht sich über historisches Denken. Deswegen stellt der Bildungsplan Geschichte für die prozessbezogenen Kompetenzen den Kreislauf des historischen Denkens in den Mittelpunkt (siehe Abbildung). Dieser Kreislauf ist analog dem hermeneutischen Zirkel konzipiert und setzt – wie dieser – einen Verstehensprozess in Gang, der mit einer Frage beziehungsweise einem Problem beginnt und mit einer Antwort beziehungsweise einer Problemlösung endet. Diese wird durch die methodisch geschulte Anwendung unterschiedlicher Kompetenzen erreicht. Nicht selten entstehen nach Durchlaufen des Zirkels neue Fragen, die den Verstehensprozess erneut anstoßen. Der Kreislauf historischen Denkens liegt auch der Formulierung der prozessbezogenen Kompetenzen zugrunde.

### Prozessbezogene Kompetenzen



Der Kreislauf des historischen Denkens (© Landesinstitut für Schulentwicklung)

#### 1. Fragekompetenz

*Die Schülerinnen und Schüler können historische Fragestellungen und Strategien zu ihrer Beantwortung entwickeln.*

Die Frage setzt den Prozess des historischen Denkens in Gang. Die Motive, die einen historischen Frageprozess auslösen, können dabei vielfältig sein. Die Fragen können selbstreflexiv sein, auf die Ursprünge der eigenen Gesellschaft, der eigenen Geschichte abzielen. Sie können Orientierung bei

grundlegenden Problemen anstreben, sie können aber beispielsweise auch einer Neugierde auf das Fremde oder das Vergangene entspringen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, selbst Fragen an die Geschichte zu stellen und Wege zu ihrer Beantwortung finden.

## **2. Methodenkompetenz**

*Die Schülerinnen und Schüler können fachspezifische Methoden anwenden.*

Um historische Fragen beantworten zu können, muss man sich Quellen und Darstellungen zuwenden. Die Schülerinnen und Schüler lernen, verschiedene analoge und digitale Materialien fachgerecht und kritisch auszuwerten.

## **3. Reflexionskompetenz**

*Die Schülerinnen und Schüler können geschichtliche Sachverhalte und Deutungen analysieren, beurteilen und bewerten.*

Methodenkompetenz und Reflexionskompetenz sind eng aufeinander bezogen. Bei der Auseinandersetzung mit den einzelnen Materialien werden Hypothesen überprüft und zunächst voneinander isolierte Erkenntnisse kausal miteinander verknüpft. Dadurch wird Geschichte rekonstruiert. Der umgekehrte Vorgang – die Dekonstruktion – hat zum Ziel, sich mit Geschichtsdeutungen in Gegenwart und Vergangenheit auseinanderzusetzen. Bei beiden Verfahren werden komplexe Wirkungszusammenhänge analysiert (Multikausalität) und die Zeit- und Standortgebundenheit des menschlichen Denkens (Multiperspektivität) erkannt und bedacht. Ein wichtiges Ziel ist die Stärkung der Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Sie lernen, Urteile über Sachverhalte und Zusammenhänge (Sachurteile) sowie Wertungen (Werturteile) zu analysieren und selbst begründet vorzunehmen. Dabei sind insbesondere das Kontroversitätsgebot und das Überwältigungsverbot („Beutelsbacher Konsens“) in der historisch-politischen Bildung zu beachten.

## **4. Orientierungskompetenz**

*Die Schülerinnen und Schüler können Geschichte als Orientierung nutzen zum Verständnis von Gegenwart und Zukunft, zum Aufbau ihrer eigenen Identität und zur Begründung gegenwarts- und zukunftsbezogener Handlungen.*

Geschichte ist stets verbunden mit dem „Jetzt“. Zum Verständnis der Gegenwart und zur Gestaltung der Zukunft eine Orientierung zu besitzen, heißt nicht nur, die historische Bedingtheit der Gegenwart zu kennen, sondern bedeutet auch, am kollektiven Gedächtnis zu partizipieren und es zu reflektieren, sich mit anderen Kulturen sowie deren Geschichte und Geschichtsbildern auseinanderzusetzen. Wer über Orientierungskompetenz verfügt, wird begründete, aber auch nur vermeintlich begründete Lehren aus der Geschichte prüfen, bevor er sie in seinem Handeln umsetzt.

## **5. Sachkompetenz**

*Die Schülerinnen und Schüler können historische Sachverhalte strukturiert erschließen und wiedergeben.*

Die Sachkompetenz ist die Basis, auf die der Kreislauf des historischen Denkens (vgl. Abbildung) in jeder seiner Phasen zurückgreift. Gleichzeitig ist sie aber auch das Ergebnis des historischen Denkens.

Sie erweitert sich im Prozess des historischen Denkens dadurch, dass beständig neues Wissen erworben wird, neue Erfahrungen gemacht und neue Erkenntnisse gewonnen werden.

Sachkompetenz meint nicht isoliertes Faktenwissen. Die Schülerinnen und Schüler sollen vielmehr lernen, sich historische Sachverhalte strukturiert und unter Verwendung von Fachbegriffen und Konzepten zu erschließen und diese darzustellen. Eine solche Herangehensweise führt zu einem geordneten und vernetzten historischen Wissen.

Beim Aufbau der genannten prozessbezogenen Kompetenzen sollte auf eine annähernd gleichmäßige Verteilung innerhalb der Unterrichtseinheiten geachtet werden. Wesentlich ist ein kumulativer Aufbau der prozessbezogenen Kompetenzen über die Lernjahre hinweg im Sinne des nachhaltigen Lernens. Insgesamt ist zu beachten, dass sich die Kompetenzorientierung erst durch die ständige Verschränkung von prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen ergibt.

## Inhaltsbezogene Kompetenzen

### **Regionale, nationale, europäische, globale Ebene**

Die nationale und die europäische Ebene stehen im Vordergrund des Geschichtsunterrichts. Allerdings werden die deutsche und die europäische Geschichte immer wieder durch die sozusagen darunter beziehungsweise darüber liegende regionale und globale Ebene konkretisiert, ergänzt und bisweilen relativiert.

Die Regionalgeschichte ermöglicht den Schülerinnen und Schülern einen anschaulichen, eng auf ihre Lebenswelt bezogenen Zugang zur Geschichte. Ihr didaktisches Potenzial liegt insbesondere im exemplarischen Prinzip. Historische Lernorte bieten in besonderem Maße Anregungen, den Prozess des historischen Denkens anzustoßen.

Die globalisierte Welt ist ein Kennzeichen des 21. Jahrhunderts. In den Klassenzimmern begegnen sich zunehmend Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Kulturen. Deshalb soll auch aus der Perspektive der Globalisierung ein Blick auf die Vergangenheit geworfen werden. Diese Funktion übernehmen die „Fenster zur Welt“, die in jeder Bildungsplaneinheit an ein bis zwei Stellen verankert sind und für die in der Regel der Zeitrahmen von einer Doppelstunde vorgesehen ist. Dabei verfolgen die „Fenster“ zwei unterschiedliche Zielsetzungen:

Die einen „Fenster“ ergänzen den europäischen Blickwinkel in vergleichender Perspektive immer wieder durch einen Blick auf außereuropäische Zivilisationen und Kulturen. Sie stellen Europa an geeigneten Stellen in den globalen Kontext, sodass das Eigene auf der Folie des Fremden als ähnlich oder anders und gleichzeitig schärfer wahrgenommen und in größere Zusammenhänge eingeordnet werden kann. Solche globalgeschichtlichen Perspektivenwechsel bieten zudem in einer durch Migration geprägten Gesellschaft den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, im Unterricht ihre eigene Herkunftsgeschichte beziehungsweise die ihrer Familie kennenzulernen.

Andererseits gibt es „Fenster zur Welt“, die in beziehungsgeschichtlicher Perspektive Vorformen globaler Vernetzungen in der Geschichte verfolgen. Sie eröffnen einen Blick auf Formen großräumiger Integration, die bereits vor dem Beginn der eigentlichen Globalisierung im engeren Sinne bestanden haben. Das können zum Beispiel Imperien (Rom oder China), Religionen (das Christentum oder der Islam) oder Fernhandelsverbindungen (zum Beispiel die Seidenstraße) sein. Die wachsende globale Vernetzung wird in wichtigen Stationen verfolgt: etwa am Beispiel der Entwicklung des Han-

dels zwischen Europa und Asien seit der Antike oder der globalen wirtschaftlich-kommunikativen Netzwerkbildung um 1900.

### **Kompetenzen, Teilkompetenzen, Kenntnisse**

Die inhaltsbezogenen Kompetenzen im Fach Geschichte sind jeweils durch eine übergeordnete Kompetenzbeschreibung definiert, die die didaktische Perspektive der jeweiligen Bildungseinheit festlegt. Die übergeordnete Kompetenzbeschreibung ist untergliedert in Teilkompetenzen. Diese werden konkretisiert durch Begriffe in Klammern.

Die inhaltsbezogenen Kompetenzen insgesamt richten sich in ihren fachsprachlichen Formulierungen an die Lehrkräfte des Faches Geschichte, während die Kenntnisse durch Begriffe definiert sind, die die Schülerinnen und Schüler beherrschen und sachgerecht sowie problemorientiert verwenden müssen. Als tragende Bausteine für die außerhalb der Klammern angeführten Fertigkeiten sind diese Begriffe Teil des von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Fachvokabulars. Sie haben häufig eine über den Einzelfall hinausgehende kategoriale Bedeutung. Begriffe können hierarchisiert werden. In diesem Fall folgen auf einen allgemeinen Begriff nach einem Doppelpunkt die Unterbegriffe (zum Beispiel Herrschaft: Staat, Monarchie, Pharao). Begriffsgruppen werden durch Semikolon, Gegensatzpaare werden durch Schrägstrich voneinander abgegrenzt.

Begriffe in Klammern ohne „zum Beispiel“ sind ein verbindlicher Teil der Kompetenzformulierung. Um die Anforderungen der entsprechenden Teilkompetenz zu erfüllen, müssen die Schülerinnen und Schüler über alle in der Klammer genannten Begriffe verfügen. Begriffe in Klammern mit „zum Beispiel“ dienen der Auswahl. Um die Anforderungen der entsprechenden Teilkompetenz zu erfüllen, müssen die Schülerinnen und Schüler über mindestens einen der in der Beispielgruppe genannten Begriffe verfügen. Beispielgruppen werden grafisch durch Kursivierung markiert.

Zu Beginn der Klassen 5/6, 7/8/9 und der Klasse 10 werden verbindliche Jahreszahlen und Daten genannt. Die chronologische Übersicht im Anhang gibt Anregungen zur Ordnung der historischen Basisprozesse und Ereignisse auf der global-, europa- und nationalgeschichtlichen Ebene. Die regionalgeschichtliche Ebene ist in der chronologischen Übersicht durch einen unbeschrifteten Pfeil repräsentiert, um einerseits ihren systematischen Stellenwert im Bildungsplan Geschichte zu verdeutlichen, andererseits aber die Auswahlmöglichkeiten der Lehrkräfte entsprechend den lokalen Gegebenheiten vor Ort nicht zu beschränken.

Für die Definition der inhaltsbezogenen Kompetenzen und Teilkompetenzen werden Operatoren verwendet, die ausschließlich dem Operatorenkatalog (siehe 4. Operatoren) entnommen werden. Auf allen Alters- und Niveaustufen werden Operatoren aller drei Anforderungsbereiche verwendet, also auch die anspruchsvollen Operatoren „beurteilen“ und „bewerten“. Dies liegt darin begründet, dass die Schülerinnen und Schüler aller Alters- und Niveaustufen Sach- und Werturteile fällen sollen. So findet sich beispielsweise der Operator „bewerten“ an Stellen wieder, an denen eine persönliche Stellungnahme der Schülerinnen und Schüler besonders verlangt wird. Insbesondere in den unteren Jahrgangsstufen können hier keine vollumfänglichen Werturteile erwartet werden. Die Erfüllung des jeweiligen Operators kann alters- und niveauspezifisch unterschiedlich ausfallen. So wird sich die Komplexität von Sach- und Werturteilen unterscheiden, etwa hinsichtlich Selbstständigkeit und Reflexionstiefe.

## Verweise

In jeder Bildungsplaneinheit werden bei den Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen Verweise aufgeführt:

Der Bildungsplan Geschichte nennt bei jeder Bildungsplaneinheit in der Regel zwei Verweise auf prozessbezogene Kompetenzen, die bei der zugehörigen inhaltsbezogenen Kompetenz besonders gut eingeübt werden können. Diese Verweise sind Empfehlungen. Sie sind weder erschöpfend noch zwingend. Wenn im Bildungsplan nur an einer Stelle auf eine bestimmte Kompetenz verwiesen wird, ist daraus keineswegs zu folgern, dass diese nur einmal eingeübt werden sollte.

Verweise zwischen inhaltsbezogenen Kompetenzen orientieren sich an historischen Grundkategorien: Herrschaft, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur, Vernetzung. Auch diese Verweise sind weder erschöpfend noch zwingend. Eine Übersicht findet sich im Anhang. Diese Übersicht zeigt leitmotivisch angelegte und spiralcurricular konzipierte Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen inhaltsbezogenen Kompetenzen auf.

## 1.3 Didaktische Hinweise

### Niveaustufen und Differenzierung

Im Gegensatz zur übergeordneten Kompetenzbeschreibung, die die didaktische Perspektive der jeweiligen Bildungsplaneinheit festlegt (vgl. oben den Abschnitt „Inhaltsbezogene Kompetenzen“) und nicht in Niveaustufen ausdifferenziert ist, werden bei den Teilkompetenzen die Niveaustufen G, M und E (grundlegendes, mittleres und erweitertes Niveau) unterschieden. Die Teilkompetenzen beschreiben operationalisierbare Fertigkeiten, deren Summe die übergeordnete Kompetenzbeschreibung ergibt. Die Teilkompetenzen benennen möglichst präzise konkrete Inhalte, die einer Leistungsmessung zugänglich sind. Sie werden konkretisiert durch die Kenntnisse, die in Klammern als Begriffe erscheinen.

Die Fertigkeiten und Kenntnisse werden in die drei Niveaustufen G, M und E ausdifferenziert, die sich in verschiedener Hinsicht unterscheiden. Höhere Niveaustufen können eine größere Zahl von Kenntnissen, aber auch komplexere und stärker miteinander vernetzte Kenntnisse voraussetzen. Sie können andererseits einen höheren Abstraktions- und Vertiefungsgrad implizieren sowie eine wachsende Distanzierungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler vom eigenen lebensweltlichen Erfahrungsbereich verlangen. Höhere Niveaustufen können schließlich weitergehende Anforderungen stellen an die Beherrschung fachspezifischer Begriffe, Konzepte, Theorien, Modelle oder Methoden sowie an die Fähigkeit zu selbstständiger Strukturierung oder differenzierter Reflexion. Insgesamt ist auf den höheren Niveaustufen der verlangte Grad an Selbstständigkeit stärker ausgeprägt.

## Stufenspezifische Hinweise

### Klassen 5/6

In der Regel begegnen die Kinder in diesem Alter dem neuen Fach und seinen Inhalten mit sehr viel Neugier. Sie haben viele Fragen, sie können sich an dem Besonderen, Außergewöhnlichen begeistern und bringen viel Phantasie mit. Dieser Schwung soll nicht gebremst, sondern produktiv aufgenommen werden. Emotionen, Imagination und Kreativität stehen der Entwicklung eines kritischen Geschichtsbewusstseins nicht im Weg, sondern sind wirkungsvolle Mittel, sich die Geschichte auf vielfältige und altersgemäße Weise zu erschließen. Gleiches gilt für den Einsatz konkret-anschaulicher Narrationen, sei es als Ausgangspunkt von Analysen und eigenen Überlegungen oder als Produkt von Schülerinnen und Schülern.

Geschichte ist ein neues und ungewohntes Fach. Die Schülerinnen und Schüler lernen den Gegenstand und elementare methodische Grundprinzipien der Historiker kennen. Schon von der „Ersten Begegnung mit dem Fach Geschichte“ an werden sie vertraut mit dem „Kreislauf des historischen Denkens“. Sie stellen Fragen an die Geschichte, lernen verschiedene Quellenarten kennen, überprüfen Quellenaussagen auf ihre Richtigkeit und werden immer wieder mit dem Phänomen konfrontiert, dass Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven ganz unterschiedlich gesehen werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen nicht nur, sich selbst ein Bild von der Geschichte zu machen und auch Streitfragen zu beurteilen, sondern auch moralisch Stellung zu nehmen. Im Kern entspricht das gemeinsame Fragen, Entdecken, Untersuchen und Beurteilen der Geschichte dem professionellen historischen Forschungsprozess. Die Kinder erfahren sich dabei als eigenständig und erfolgreich Handelnde in einer ihnen zunächst neuen Welt.

In der Begegnung mit der Hochkultur des Alten Ägypten, der griechischen Polis, dem Imperium Romanum und dem Frankenreich können die Schülerinnen und Schüler vieles von ihrer heutigen Welt (zum Beispiel Staat, Familie, Schrift, Geschlechterrollen, Religion) wiederentdecken. Gleichzeitig werden sie aber auch mit einer fremden Welt konfrontiert, etwa mit anderen Gesellschaftsstrukturen und anderen Glaubensvorstellungen. Das Andere lässt die Besonderheit des Eigenen deutlicher werden. Gleichzeitig weitet sich der persönliche Horizont. In diesem Sinne wirken auch die „Fenster zur Welt“. Durch den Blick auf den Islam lernen die Kinder den frühen Kontakt des abendländisch-christlichen mit dem islamischen Kulturkreis kennen – ein Kulturkontakt, der auch für die heutige Gesellschaft von Bedeutung ist.

Auch wenn Lebensweltbezug sowie Anschaulichkeit und Konkretion von großer Bedeutung sind, sollen dennoch elementare Begrifflichkeiten behutsam eingeführt und angewandt werden. Sie beziehen sich auf Sachverhalte, die den Schülerinnen und Schülern in den einzelnen Inhaltsbereichen immer wieder begegnen, insbesondere die Dimensionen der politischen Herrschaft, der Gesellschaft und der Religion beziehungsweise der Kultur. Schwierige Operationen, insbesondere im Bereich der Analyse, des Vergleichs und der Urteilsbildung, müssen so weit vorentlastet werden, dass sie von den Schülerinnen und Schülern bewältigt werden können.

### Klassen 7/8/9

Mit zunehmendem Alter spielt die Auseinandersetzung mit Fragen der Identität eine wichtigere Rolle. Die Schülerinnen und Schüler stellen verstärkt die Frage nach der richtigen Ordnung, nach dem richtigen Handeln. Sie entwickeln ein kritisches Bewusstsein, hinterfragen die Legitimität der gesetzten

Ordnung, hinterfragen mitunter auch den Nutzen des Geschichtsunterrichts. Auch diese Impulse, die natürlich nicht auf diese Altersstufe beschränkt sind, können auf vielfältige Weise im Geschichtsunterricht produktiv aufgenommen werden.

Zu Beginn der Klasse 7 können die Schülerinnen und Schüler über die Lebenswelten von Dorf, Burg, Kloster und Stadt in gewohnter Weise einen kindgerechten Zugang zum Mittelalter finden und die gelernten Begriffe und Strukturen aus Klasse 6 anwenden. Auch der asiatische Raum und die islamische Welt tauchen wieder auf. Die Frage der Identität stellt sich beim Welt- und Menschenbild der Frühen Neuzeit oder bei der Aufklärung. Fragen der Gerechtigkeit und der legitimen staatlichen und gesellschaftlichen Ordnung sind beispielsweise zentrale Aspekte der Expansion Europas nach Übersee, der Französischen oder der Amerikanischen Revolution. Bei der Beschäftigung mit dem „langen“ 19. Jahrhundert und der Zwischenkriegszeit erfahren die Schülerinnen und Schüler in europäischer Perspektive von wesentlichen Grundlagen der modernen Welt und können sich mit den auch heute noch virulenten Grundproblemen auseinandersetzen. Sie haben inzwischen die Reife erlangt, sich mit dem 20. Jahrhundert als dem „Zeitalter der Extreme“ und seinen Gewaltexzessen auseinanderzusetzen, insbesondere mit dem Holocaust. Damit verbindet sich auch zusehends mehr die Bereitschaft, historische Sachverhalte eigenständig zu beurteilen und die eigene Position in der Diskussion mit den Mitschülerinnen und Mitschülern sowie der Lehrkraft zu messen und zu behaupten. Am Ende der Klasse 9 endet der chronologische Durchgang, die Schülerinnen und Schüler sind nun in der Gegenwart des beginnenden 21. Jahrhunderts angelangt.

Sie erwerben erweiterte Kenntnisse und üben Abstraktion sowie kritische Urteilsbildung ein. Allerdings enthalten die Standards für die Klassen 7/8/9 auch komplexe und sperrige Inhalte (zum Beispiel Revolution, Verfassung, Soziale Frage, Ideologie). Hier ist es die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, die Inhalte einerseits didaktisch auf wesentliche Problemfragen zuzuspitzen, andererseits aber auch so zu gestalten, dass sie für die Schülerinnen und Schüler vorstellbar und erfahrbar sind. Personifizierende Zugänge, Erfahrungsberichte, alltagsgeschichtliche Verortungen, perspektivische Rollenübernahmen bieten die Möglichkeit, den Lernzugang altersgemäß zu gestalten.

## **Klasse 10**

Nach dem Ende des chronologischen Durchgangs folgen in Klasse 10 zwei Themen, die ihren Ausgangspunkt in der Gegenwart nehmen: Konfliktfelder der internationalen Politik des 21. Jahrhunderts in historischer Perspektive sowie die Europäische Integration. Während der europäische Einigungsprozess einen direkten Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hat, fordert das internationale Thema von ihnen einen Perspektivenwechsel. Es führt sie in außereuropäische Räume, die in unserer Gegenwart eine wachsende Bedeutung gewinnen. Gefragt wird in europäischer und globaler Perspektive nicht nur nach den Ursachen der Dekolonisierung, sondern auch nach deren Folgen bis in die Gegenwart.

Der Geschichtsunterricht in Klasse 10 will mit diesen anspruchsvollen und aktuellen Themen bei den Schülerinnen und Schülern nicht nur die selbstständige Urteilsbildung, sondern auch die eigenständige Arbeitsorganisation fördern. Deshalb sollte ihnen in Klasse 10 genügend Raum gegeben werden für die Entwicklung eigener Fragestellungen und Hypothesen, die selbstständige Materialrecherche sowie die Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse.

## 2. Prozessbezogene Kompetenzen

### 2.1 Fragekompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können historische Fragestellungen und Strategien zu ihrer Beantwortung entwickeln.

#### Die Schülerinnen und Schüler können

1. Fragen an die Geschichte formulieren und vorgegebene historische Fragestellungen nachvollziehen
2. Fragen vergleichen und eigene Schwerpunkte begründen
3. Hypothesen aufstellen
4. Untersuchungsschritte zur Beantwortung historischer Fragen planen

### 2.2 Methodenkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können fachspezifische Methoden anwenden.

#### Die Schülerinnen und Schüler können

1. zwischen Quellen und Darstellungen unterscheiden
2. unterschiedliche Materialien (insbesondere Texte, Karten, Statistiken, Karikaturen, Plakate, Historien Gemälde, Fotografien, Filme, Zeitzeugenaussagen) auch unter Einbeziehung digitaler Medien analysieren
3. die für eine Problemlösung erforderlichen Informationen beschaffen (zum Beispiel Bibliothek, Internet)
4. Informationen aus außerschulischen Lernorten auswerten (zum Beispiel Museum, Archiv, Denkmal, Kulturdenkmal, Gedenkstätte, historischer Ort)

## 2.3 Reflexionskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können geschichtliche Sachverhalte und Deutungen analysieren, beurteilen und bewerten.

### Die Schülerinnen und Schüler können

1. Hypothesen überprüfen
2. historische Sachverhalte in ihren Wirkungszusammenhängen analysieren (Multikausalität)
3. Möglichkeiten und Grenzen individuellen und kollektiven Handelns in historischen Situationen erkennen und alternative Handlungsmöglichkeiten erörtern
4. Sach- und Werturteile analysieren, selbst formulieren und begründen
5. Deutungen aus verschiedenen Perspektiven erkennen, vergleichen und beurteilen (Deonstruktion, Multiperspektivität, Kontroversität, Zeit- und Standortgebundenheit), auch unter Berücksichtigung der Geschichtskultur (zum Beispiel TV-Dokumentationen, historische Spielfilme, Museen, Gedenkstätten)
6. historische Sachverhalte rekonstruieren (Rekonstruktion)
7. Auswirkungen von politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen auf die Lebens- und Erfahrungswelt der Menschen erläutern
8. fiktive historische Texte verfassen (Imagination) und auf Stimmigkeit überprüfen
9. die Rolle von Medien in historischen Prozessen und für das Geschichtsbewusstsein analysieren

## 2.4 Orientierungskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können Geschichte als Orientierung nutzen zum Verständnis von Gegenwart und Zukunft, zum Aufbau der eigenen Identität und zur Begründung gegenwarts- und zukunftsbezogener Handlungen.

### Die Schülerinnen und Schüler können

1. die historische Bedingtheit der Gegenwart sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Vergangenheit und Gegenwart analysieren und bewerten
2. das kollektive Gedächtnis, insbesondere unterschiedliche Geschichtsbilder, analysieren und bewerten, auch unter Berücksichtigung ihrer medialen Darstellung
3. die eigene Kultur mit anderen Kulturen in ihrer historischen Bedingtheit vergleichen und bewerten (Identität, Alterität)
4. eigene und fremde Wertorientierungen erklären und überprüfen
5. die Übertragbarkeit historischer Erkenntnisse auf aktuelle Probleme und mögliche Handlungsoptionen für die Zukunft erörtern

## 2.5 Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können historische Sachverhalte strukturiert erschließen und wiedergeben.

### Die Schülerinnen und Schüler können

1. historische Sachverhalte in Raum und Zeit einordnen
2. Zäsuren und Kontinuitäten benennen und in ihrer Bedeutung beurteilen
3. Struktur, Prozess, Ereignis und Person unterscheiden
4. bei der Analyse, Strukturierung und Darstellung von historischen Sachverhalten Fachbegriffe anwenden
5. wichtige Gruppen in den jeweiligen Gesellschaften unterscheiden sowie deren Funktionen, Interessen und Handlungsmöglichkeiten beschreiben
6. historische Sachverhalte in Zusammenhängen darstellen (Narration)
7. regionalgeschichtliche Beispiele in übergeordnete historische Zusammenhänge einordnen

### 3. Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen

#### 3.1 Klassen 5/6

##### 3.1.0 Orientierung in der Zeit

Die Schülerinnen und Schüler können den historischen Zeitraum, der in den Klassen 5/6 Gegenstand des Geschichtsunterrichts ist, anhand folgender Daten charakterisieren:

10. Jt. v. Chr. Übergang von der Alt- zur Jungsteinzeit in Europa, ab 4. Jt. v. Chr. Ägyptische Hochkultur, 5. Jh. v. Chr. Athenische Demokratie, ab Ende des 1. Jh. v. Chr. Römische Kaiserzeit, 800 Kaiserkrönung Karls des Großen.

##### 3.1.1 Erste Begegnung mit dem Fach Geschichte

Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung von Geschichte in ihrer eigenen Lebenswelt erläutern und Arbeitsweisen des Faches Geschichte beschreiben.

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(1) die Bedeutung von Geschichte in ihrer eigenen Lebenswelt erläutern und Arbeitsweisen des Faches Geschichte beschreiben (Quelle, Epoche)	(1) die Bedeutung von Geschichte in ihrer eigenen Lebenswelt erläutern und Arbeitsweisen des Faches Geschichte beschreiben (Quelle: schriftlich, nichtschriftlich; Zeitrechnung, Epoche)	(1) die Bedeutung von Geschichte in ihrer eigenen Lebenswelt erläutern und Arbeitsweisen des Faches Geschichte beschreiben (Quelle: schriftlich, nichtschriftlich; Zeitrechnung, Epoche, Perspektive)
<p><b>P</b> 2.4 Orientierungskompetenz 1</p> <p><b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 1</p> <p><b>L</b> MB Kommunikation und Kooperation</p> <p><b>L</b> PG Selbstregulation und Lernen</p>	<p><b>P</b> 2.4 Orientierungskompetenz 1</p> <p><b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 1</p> <p><b>L</b> MB Kommunikation und Kooperation</p> <p><b>L</b> PG Selbstregulation und Lernen</p>	<p><b>P</b> 2.4 Orientierungskompetenz 1</p> <p><b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 1</p> <p><b>L</b> MB Kommunikation und Kooperation</p> <p><b>L</b> PG Selbstregulation und Lernen</p>

### 3.1.2 Ägypten – Kultur und Hochkultur

Die Schülerinnen und Schüler können am Beispiel Ägyptens die Grundstrukturen einer frühen Hochkultur analysieren und bewerten sowie mit den Lebensverhältnissen in Europa während der Steinzeit vergleichen.

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(1) die Bedeutung der Nilschwemme für das Alte Ägypten darstellen (Nilschwemme: z. B. Bewässerungssystem, Vorratshaltung)	(1) die Bedeutung der Nilschwemme für das Alte Ägypten erläutern (Nilschwemme: z. B. Bewässerungssystem, Vorratshaltung, Kalender, Arbeitsteilung)	(1) die Bedeutung der Nilschwemme für das Alte Ägypten erklären (Nilschwemme: z. B. Bewässerungssystem, Vorratshaltung, Kalender, Geometrie, Arbeitsteilung)
<p><b>P</b> 2.1 Fragekompetenz 1</p> <p><b>F</b> GEO 3.1.4.1 Wechselwirkungen zwischen wirtschaftlichem Handeln und Naturraum (1)</p> <p><b>L</b> BO Fachspezifische und handlungsorientierte Zugänge zur Arbeits- und Berufswelt</p>	<p><b>P</b> 2.1 Fragekompetenz 1</p> <p><b>F</b> GEO 3.1.4.1 Wechselwirkungen zwischen wirtschaftlichem Handeln und Naturraum (1)</p> <p><b>L</b> BO Fachspezifische und handlungsorientierte Zugänge zur Arbeits- und Berufswelt</p>	<p><b>P</b> 2.1 Fragekompetenz 1</p> <p><b>F</b> GEO 3.1.4.1 Wechselwirkungen zwischen wirtschaftlichem Handeln und Naturraum (1)</p> <p><b>F</b> M 3.1.3 Leitidee Raum und Form (1)</p> <p><b>L</b> BO Fachspezifische und handlungsorientierte Zugänge zur Arbeits- und Berufswelt</p>
(2) Grundstrukturen des Alten Ägypten beschreiben und bewerten (Hochkultur: Pharao, Hierarchie, Pyramide, Mumie, Schrift)	(2) die ägyptische Hochkultur charakterisieren und bewerten (Hochkultur: Pharao, Hierarchie, Pyramide, Götterwelt, Totenkult, Schrift)	(2) die ägyptische Hochkultur analysieren und bewerten (Hochkultur; Herrschaft: Staat, Monarchie, Pharao; Gesellschaft: Hierarchie; Religion: Polytheismus, Pyramide, Totenkult; Schrift)
<p><b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 4</p> <p><b>F</b> REV 3.1.4 Gott (4)</p> <p><b>F</b> RRK 3.1.4 Gott (5)</p>	<p><b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 4</p> <p><b>F</b> REV 3.1.4 Gott (4)</p> <p><b>F</b> RRK 3.1.4 Gott (5)</p>	<p><b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 4</p> <p><b>F</b> REV 3.1.4 Gott (4)</p> <p><b>F</b> RRK 3.1.4 Gott (5)</p>
		(3) Fenster zur Welt: die Bedeutung des Rechts am Beispiel der Herrschaft Hammurapis charakterisieren (Recht, Schrift)
		<p><b>L</b> BTV Konfliktbewältigung und Interessenausgleich</p> <p><b>L</b> MB Kommunikation und Kooperation</p>

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(4) das Leben in der Alt- und Jungsteinzeit beschreiben sowie das Alte Ägypten mit Europa während der Steinzeit vergleichen (Altsteinzeit, Jungsteinzeit)	(4) das Leben in der Alt- und Jungsteinzeit beschreiben sowie das Alte Ägypten mit Europa während der Steinzeit vergleichen (Altsteinzeit, Jungsteinzeit, Neolithische Revolution)	(4) das Leben in der Alt- und Jungsteinzeit beschreiben sowie das Alte Ägypten mit Europa während der Steinzeit vergleichen (Altsteinzeit, Jungsteinzeit, Neolithische Revolution)

### 3.1.3 Griechisch-römische Antike – Zusammenleben in der Polis und im Imperium

Die Schülerinnen und Schüler können das Zusammenleben in der griechischen Polis und im Imperium Romanum erläutern sowie die Bedeutung der griechisch-römischen Antike für die Gegenwart beurteilen.

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(1) zentrale Aspekte der Lebenswelt in der griechischen Polis beschreiben (Stadtstaat, Sklave, Freier; Kultur: z. B. <i>Götterwelt, Olympische Spiele</i> )	(1) zentrale Aspekte der Lebenswelt in der griechischen Polis charakterisieren (Polis; Gesellschaft: Sklave, Freier; Kultur: z. B. <i>Götterwelt, Olympische Spiele</i> )	(1) gesellschaftliche und kulturelle Aspekte der Lebenswelt in der griechischen Polis analysieren (Polis; Gesellschaft: Adliger, Freier, Sklave, Oikos; Kultur: z. B. <i>Götterwelt, Olympische Spiele, Theater; Agora</i> )
<p><b>I</b> 3.1.2 Ägypten – Gesellschaft: Hierarchie (2)</p> <p><b>F</b> REV 3.1.4 Gott (2)</p> <p><b>F</b> RRK 3.1.4 Gott (5)</p>	<p><b>I</b> 3.1.2 Ägypten – Gesellschaft: Hierarchie (2)</p> <p><b>F</b> D 3.1.1.1 Literarische Texte (9)</p> <p><b>F</b> REV 3.1.4 Gott (2)</p> <p><b>F</b> RRK 3.1.4 Gott (5)</p>	<p><b>I</b> 3.1.2 Ägypten – Gesellschaft: Hierarchie (2)</p> <p><b>F</b> D 3.1.1.1 Literarische Texte (9)</p> <p><b>F</b> REV 3.1.4 Gott (2)</p> <p><b>F</b> RRK 3.1.4 Gott (5)</p>
(2) die Möglichkeiten der politischen Teilhabe in der athenischen Demokratie erläutern und bewerten (Demokratie: Volksversammlung)	(2) die Möglichkeiten der politischen Teilhabe in der athenischen Demokratie erläutern und bewerten (Demokratie: Volksversammlung, Wahl)	(2) die Möglichkeiten der politischen Teilhabe in der athenischen Demokratie erläutern und bewerten (Aristokratie; Demokratie: Bürger, Volksversammlung, Wahl, Losverfahren)
<p><b>I</b> 3.1.2 Ägypten – Herrschaft: Pharao (2)</p> <p><b>L</b> BNE Demokratiefähigkeit</p> <p><b>L</b> BTV Konfliktbewältigung und Interessenausgleich</p>	<p><b>I</b> 3.1.2 Ägypten – Herrschaft: Pharao (2)</p> <p><b>L</b> BNE Demokratiefähigkeit</p> <p><b>L</b> BTV Konfliktbewältigung und Interessenausgleich</p>	<p><b>I</b> 3.1.2 Ägypten – Herrschaft: Pharao (2)</p> <p><b>L</b> BNE Demokratiefähigkeit</p> <p><b>L</b> BTV Konfliktbewältigung und Interessenausgleich</p>

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(3) die Expansion Roms zum Großreich beschreiben (Imperium Romanum)	(3) die Expansion Roms zum Großreich charakterisieren (Gründungsmythos, Expansion, Imperium Romanum)	(3) die Expansion Roms zum Großreich darstellen (Gründungsmythos; Imperium: Expansion, Imperium Romanum)
<b>P</b> 2.2 Methodenkompetenz 2 <b>F</b> GEO 3.1.5 Natur- und Kulturräume	<b>P</b> 2.2 Methodenkompetenz 2 <b>F</b> GEO 3.1.5 Natur- und Kulturräume	<b>P</b> 2.2 Methodenkompetenz 2 <b>F</b> GEO 3.1.5 Natur- und Kulturräume
(4) die politische Herrschaft im Imperium Romanum erläutern (Republik, Kaiserreich: Brot und Spiele)	(4) die politische Herrschaft im Imperium Romanum erläutern (Republik, Kaiserreich: z. B. <i>Kaiserkult, Brot und Spiele</i> )	(4) die politische Herrschaft im Imperium Romanum analysieren (Republik; Monarchie: Prinzipat, Kaisertum, z. B. <i>Kaiserkult, Brot und Spiele</i> )
<b>I</b> 3.1.3 Griechisch-römische Antike – Herrschaft: Demokratie (2)	<b>I</b> 3.1.3 Griechisch-römische Antike – Herrschaft: Demokratie (2)	<b>I</b> 3.1.3 Griechisch-römische Antike – Herrschaft: Demokratie (2)
(5) Spuren des Imperium Romanum in der eigenen Lebenswelt erklären (z. B. <i>Limes, Provinzstadt, Fernstraße, Lehnwort, villa rustica</i> )	(5) den Einfluss des Imperium Romanum auf das römische Germanien beurteilen (Romanisierung: Limes, z. B. <i>Provinzstadt, Fernstraße, Lehnwort, villa rustica</i> )	(5) den Einfluss des Imperium Romanum auf die eroberten Gebiete beurteilen (Romanisierung; Stadt: z. B. <i>Forum, Amphitheater, Therme</i> ; Herrschaft: Limes, Provinz, Statthalter, Bürgerrecht; Kultur: z. B. <i>Lehnwort, villa rustica</i> , religiöse Vielfalt; Technik: z. B. <i>Fernstraße, Aquädukt</i> )
<b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 7	<b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 7	<b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 7 <b>L</b> BTV Formen interkulturellen und interreligiösen Dialogs
(6) Fenster zur Welt: China als Großreich charakterisieren und in Grundzügen mit dem Imperium Romanum vergleichen (z. B. <i>Kaiser, Große Mauer / Limes</i> )	(6) Fenster zur Welt: China als Großreich charakterisieren und in Grundzügen mit dem Imperium Romanum vergleichen (Imperium: z. B. <i>Kaiser, Große Mauer / Limes</i> )	(6) Fenster zur Welt: die Seidenstraße als Handelsweg nach China nennen, China als Großreich charakterisieren und in Grundzügen mit dem Imperium Romanum vergleichen (Seidenstraße; Imperium: Imperium Romanum, Chinesisches Reich; z. B. <i>Erster Erhabener Kaiser / Imperator Augustus, Große Mauer / Limes</i> )
<b>L</b> VB Alltagskonsum	<b>L</b> VB Alltagskonsum	<b>L</b> VB Alltagskonsum

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
		(7) den Einfluss der griechischen und römischen Kultur auf die eigene Lebenswelt beurteilen (Demokratie, z. B. Theater, Philosophie, Gymnasium, romanische Sprache)

### 3.1.4 Von der Spätantike ins europäische Mittelalter – neue Religionen, neue Reiche

Die Schülerinnen und Schüler können die Entstehung von Christentum und Islam beschreiben sowie die Neuordnung des Mittelmeerraums beim Übergang zum Mittelalter erläutern.

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(1) die Entstehung und Verfolgung des Christentums sowie seinen Aufstieg zur Staatsreligion im Imperium Romanum beschreiben (Judentum, Christentum, Staatsreligion)	(1) die Entstehung und Verfolgung des Christentums beschreiben sowie die Bedeutung des Christentums als Staatsreligion im Imperium Romanum erklären (Judentum, Christentum, Staatsreligion)	(1) die Entstehung, Ausbreitung und Verfolgung des Christentums im Vorderen Orient und in Europa beschreiben sowie die Bedeutung des Christentums im Imperium Romanum erklären (Monotheismus: Judentum, Christentum; Konstantinische Wende, Staatsreligion)
<p><b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 8</p> <p><b>I</b> 3.1.3 Griechisch-römische Antike – Religion: Götterwelt (1)</p> <p><b>F</b> ETH 3.1.6.1 Glaubensgrundsätze und Achtung des Religiösen</p> <p><b>F</b> REV 3.1.6 Kirche und Kirchen</p> <p><b>F</b> REV 3.1.7 Religionen und Weltanschauungen</p> <p><b>F</b> RRK 3.1.7 Religionen und Weltanschauungen</p> <p><b>L</b> BTV Minderheitenschutz</p>	<p><b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 8</p> <p><b>I</b> 3.1.3 Griechisch-römische Antike – Religion: Götterwelt (1)</p> <p><b>F</b> ETH 3.1.6.1 Glaubensgrundsätze und Achtung des Religiösen</p> <p><b>F</b> REV 3.1.6 Kirche und Kirchen</p> <p><b>F</b> REV 3.1.7 Religionen und Weltanschauungen</p> <p><b>F</b> RRK 3.1.7 Religionen und Weltanschauungen</p> <p><b>L</b> BTV Minderheitenschutz</p>	<p><b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 8</p> <p><b>I</b> 3.1.3 Griechisch-römische Antike – Religion: Götterwelt (1)</p> <p><b>F</b> ETH 3.1.6.1 Glaubensgrundsätze und Achtung des Religiösen</p> <p><b>F</b> REV 3.1.6 Kirche und Kirchen</p> <p><b>F</b> REV 3.1.7 Religionen und Weltanschauungen</p> <p><b>F</b> RRK 3.1.7 Religionen und Weltanschauungen</p> <p><b>L</b> BTV Minderheitenschutz</p>

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
<p>(2) das Frankenreich als europäisches Großreich beschreiben (Frankenreich: Kirche, Pfalz; Papsttum, Kaisertum)</p>	<p>(2) das Frankenreich als europäisches Großreich charakterisieren und die Reichsidee beschreiben (Frankenreich: Kirche, Reisekönigtum; Papsttum, Kaisertum)</p>	<p>(2) die Teilung der Mittelmeerwelt beschreiben sowie die Gründung des Frankenreichs und die Erneuerung der Reichsidee in ihrer Bedeutung erklären (Byzantinisches Reich, islamische Reiche, Frankenreich: Missionierung, Kirche, Reisekönigtum; Papsttum, Kaisertum, Imperator)</p>
<p><b>I</b> 3.1.3 Griechisch-römische Antike – Herrschaft: Imperium Romanum, Kaiserreich (4)</p>	<p><b>I</b> 3.1.3 Griechisch-römische Antike – Herrschaft: Imperium Romanum, Kaiserreich (4)</p>	<p><b>I</b> 3.1.3 Griechisch-römische Antike – Herrschaft: Imperium Romanum, Kaiserreich (4)</p>
<p>(3) Fenster zur Welt: die Entstehung und Ausbreitung des Islam sowie Einflüsse der islamischen Kultur in Europa beschreiben (Islam, Kultur: z. B. <i>Lehnwort, Wissenschaft</i>)</p>	<p>(3) Fenster zur Welt: die Entstehung und Ausbreitung des Islam sowie Einflüsse der islamischen Kultur in Europa beschreiben (Islam, Kultur: z. B. <i>Lehnwort, Wissenschaft</i>)</p>	<p>(3) Fenster zur Welt: die Entstehung und Ausbreitung des Islam beschreiben sowie das Aufeinandertreffen der abendländischen und der morgenländischen Kultur charakterisieren (Islam, Expansion, Vernetzung; Kultur: z. B. <i>Lehnwort, Wissenschaft, religiöse Vielfalt</i>)</p>
<p><b>P</b> 2.4 Orientierungskompetenz 3 <b>F</b> ETH 3.1.6.1 Glaubensgrundsätze und Achtung des Religiösen <b>F</b> REV 3.1.7 Religionen und Weltanschauungen <b>F</b> RISL 3.1.4 Muhammad als Gesandter <b>F</b> RRK 3.1.7 Religionen und Weltanschauungen <b>L</b> BTV Formen interkulturellen und interreligiösen Dialogs</p>	<p><b>P</b> 2.4 Orientierungskompetenz 3 <b>F</b> ETH 3.1.6.1 Glaubensgrundsätze und Achtung des Religiösen <b>F</b> REV 3.1.7 Religionen und Weltanschauungen <b>F</b> RISL 3.1.4 Muhammad als Gesandter <b>F</b> RRK 3.1.7 Religionen und Weltanschauungen <b>L</b> BTV Formen interkulturellen und interreligiösen Dialogs</p>	<p><b>P</b> 2.4 Orientierungskompetenz 3 <b>F</b> ETH 3.1.6.1 Glaubensgrundsätze und Achtung des Religiösen <b>F</b> REV 3.1.7 Religionen und Weltanschauungen <b>F</b> RISL 3.1.4 Muhammad als Gesandter <b>F</b> RRK 3.1.7 Religionen und Weltanschauungen <b>L</b> BTV Formen interkulturellen und interreligiösen Dialogs</p>

## 3.2 Klassen 7/8/9

### 3.2.0 Orientierung in der Zeit

Die Schülerinnen und Schüler können den historischen Zeitraum, der in den Klassen 7/8/9 Gegenstand des Geschichtsunterrichts ist, anhand folgender Daten charakterisieren:

6. bis 15. Jh. Europäisches Mittelalter;

Ab 15. Jh. Europäische Neuzeit: Renaissance, überseeische Expansion Europas, 1517 Beginn der Reformation;

1789–1914 „Langes 19. Jahrhundert“: 1789 Französische Revolution, 1848 Europäische Revolutionen, nach 1850 Hochindustrialisierung in Europa, 1871 Reichsgründung, um 1900 Imperialismus, Beginn weltweiter wirtschaftlich-kommunikativer Vernetzung (Globalisierung), 1914–1918 Erster Weltkrieg;

1917/18–1939 Zwischenkriegszeit – Durchbruch und Scheitern der jungen parlamentarischen Demokratien in Europa: 1917 Oktoberrevolution, 1918/19–1933 Weimarer Republik;

1933–1945 NS-Herrschaft, 9.11.1938 „Reichspogromnacht“, 1939–1945 Zweiter Weltkrieg, 8.11.1939 Attentat Georg Elzers auf die NS-Führung, 20.7.1944 Attentat auf Hitler, 1947–1989 Kalter Krieg, ab 1949 BRD/DDR, 1952 Gründung Baden-Württemberg, 17.6.1953 Volksaufstand in der DDR, 1961 Bau der Berliner Mauer, ab 1989 Revolutionen in Osteuropa, Friedliche Revolution, 9.11.1989 Fall der Berliner Mauer, 3.10.1990 Deutsche Einheit.

### 3.2.1 Europa im Mittelalter – Leben in der Agrargesellschaft und Begegnungen mit dem Fremden

Die Schülerinnen und Schüler können die Lebenswelten des europäischen Mittelalters analysieren und Formen des Kulturkontaktes beschreiben und bewerten.

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(1) mittelalterliche Lebenswelten beschreiben (Grundherrschaft; Dorf; Burg; Kirche: z. B. „Himmel und Hölle“, Kloster)	(1) mittelalterliche Lebenswelten beschreiben (Grundherrschaft; Dorf; Burg; Rittertum; Kirche: z. B. Frömmigkeit, Kloster)	(1) gesellschaftliche, kulturelle und wirtschaftliche Aspekte mittelalterlicher Lebenswelten analysieren und bewerten (Agrargesellschaft; Dorf; Burg; Rittertum; Kirche: z. B. Frömmigkeit, Klosterschule, Kloster)
<b>F</b> RRK 3.2.6 Kirche (1) <b>L</b> PG Wahrnehmung und Empfindung	<b>I</b> 3.1.2 Ägypten – Wirtschaft: Arbeitsteilung (1) <b>F</b> RRK 3.2.6 Kirche (1) <b>L</b> PG Wahrnehmung und Empfindung	<b>I</b> 3.1.2 Ägypten – Wirtschaft: Arbeitsteilung (1) <b>F</b> D 3.2.1.1 Literarische Texte (20) <b>F</b> RRK 3.2.6 Kirche (1) <b>L</b> PG Wahrnehmung und Empfindung

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
		<p>(2) Ordnungsprinzipien von Herrschaft und Gesellschaft im europäischen Mittelalter, insbesondere personale Bindungsverhältnisse, beschreiben und bewerten (Stand: Klerus, Adel, Bauern; Grundherrschaft; Treueid, Lehen; Königtum)</p>
		<p><b>I</b> 3.1.2 Ägypten – Gesellschaft: Hierarchie (2)  <b>I</b> 3.1.3 Griechisch-römische Antike – Herrschaft: Kaisertum (4)</p>
<p>(3) die Lebenswelt der mittelalterlichen Stadt beschreiben und bewerten („Stadtluft macht frei“: Bürger; Zunft; Juden)</p>	<p>(3) die Lebenswelt der mittelalterlichen Stadt analysieren und bewerten („Stadtluft macht frei“: Rat, Bürger; Markt, Zunft; Juden)</p>	<p>(3) die Lebenswelt der mittelalterlichen Stadt analysieren, mit der Gegenwart vergleichen und bewerten („Stadtluft macht frei“: Bürger; Markt, Zunft; Selbstverwaltung: Rat; Juden: Schutzprivileg)</p>
<p><b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 7  <b>F</b> RJUED 3.2.5 KELAL JISRAEL (1), (3)  <b>L</b> BO Fachspezifische und handlungsorientierte Zugänge zur Arbeits- und Berufswelt  <b>L</b> BTV Minderheitenschutz</p>	<p><b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 7  <b>F</b> RJUED 3.2.5 KELAL JISRAEL (1), (3)  <b>L</b> BO Fachspezifische und handlungsorientierte Zugänge zur Arbeits- und Berufswelt  <b>L</b> BTV Minderheitenschutz</p>	<p><b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 7  <b>F</b> RJUED 3.2.5 KELAL JISRAEL (1), (3)  <b>L</b> BO Fachspezifische und handlungsorientierte Zugänge zur Arbeits- und Berufswelt  <b>L</b> BTV Minderheitenschutz</p>
<p>(4) Fenster zur Welt: die mittelalterlichen Handelsbeziehungen zwischen Europa und Asien beschreiben (Seidenstraße: z. B. <i>Seide</i>, <i>Pest</i>)</p>	<p>(4) Fenster zur Welt: die mittelalterlichen Handelsbeziehungen zwischen Europa und Asien beschreiben (Seidenstraße: <i>Seide</i>, <i>Pest</i>)</p>	<p>(4) Fenster zur Welt: die mittelalterlichen Handelsbeziehungen zwischen Europa und Asien beschreiben sowie das Mongolische Reich als Imperium charakterisieren (Seidenstraße: <i>Seide</i>, <i>Pest</i>; Imperium: Mongolensturm / <i>pax mongolica</i>)</p>
		<p><b>I</b> 3.1.3 Griechisch-römische Antike – Vernetzung: Imperium (3)</p>

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(5) Fenster zur Welt: Ursachen und Folgen der Kreuzzüge beschreiben und bewerten (Kreuzzug)	(5) Fenster zur Welt: die Bedeutung Jerusalems für Juden, Christen und Muslime beschreiben sowie Ursachen und Folgen der Kreuzzüge beschreiben und bewerten (Kreuzzug)	(5) Fenster zur Welt: die Bedeutung Jerusalems für Juden, Christen und Muslime beschreiben sowie Ursachen und Folgen der Kreuzzüge analysieren und bewerten (Kreuzzug, „Heiliger Krieg“)
<p><b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 5</p> <p><b>F</b> RRK 3.1.7 Religionen und Weltanschauungen (6)</p> <p><b>L</b> BTV Formen interkulturellen und interreligiösen Dialogs</p>	<p><b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 5</p> <p><b>F</b> REV 3.1.6 Kirche und Kirchen (2)</p> <p><b>F</b> RRK 3.1.7 Religionen und Weltanschauungen (6)</p> <p><b>L</b> BTV Formen interkulturellen und interreligiösen Dialogs</p>	<p><b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 5</p> <p><b>F</b> REV 3.1.6 Kirche und Kirchen (2)</p> <p><b>F</b> RRK 3.1.7 Religionen und Weltanschauungen (6)</p> <p><b>L</b> BTV Formen interkulturellen und interreligiösen Dialogs</p>

### 3.2.2 Wende zur Neuzeit – neue Welten, neue Horizonte, neue Gewalt

Die Schülerinnen und Schüler können die Umbrüche an der Wende zur Neuzeit analysieren und ihre Auswirkungen auf Europa und die Welt bewerten.

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(1) den Epochenwechsel vom Mittelalter zur Neuzeit charakterisieren und seine Erscheinungsformen im Alltag der Menschen beschreiben (z. B. <i>Kopernikanische Wende, Buchdruck</i> )	(1) den Epochenwechsel vom Mittelalter zur Neuzeit charakterisieren und seine Erscheinungsformen im Alltag der Menschen erläutern (Kopernikanische Wende, z. B. <i>Naturbeobachtung, Buchdruck</i> )	(1) den Epochenwechsel vom Mittelalter zur Neuzeit charakterisieren und seine Erscheinungsformen im Alltag der Menschen erläutern (Renaissance: z. B. <i>Individuum, Neue Wissenschaft, Kopernikanische Wende; Buchdruck; z. B. Bankwesen, Fernhandel</i> )
<p><b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 9</p> <p><b>I</b> 3.1.4 Von der Spätantike ins europäische Mittelalter – Religion: Christentum (1)</p> <p><b>F</b> ETH 3.1.3.1 Handeln in der medial vermittelten Welt (1)</p> <p><b>L</b> BO Fachspezifische und handlungsorientierte Zugänge zur Arbeits- und Berufswelt</p> <p><b>L</b> MB Information und Wissen</p>	<p><b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 9</p> <p><b>I</b> 3.1.4 Von der Spätantike ins europäische Mittelalter – Religion: Christentum (1)</p> <p><b>F</b> ETH 3.1.3.1 Handeln in der medial vermittelten Welt (1)</p> <p><b>L</b> BO Fachspezifische und handlungsorientierte Zugänge zur Arbeits- und Berufswelt</p> <p><b>L</b> MB Information und Wissen</p>	<p><b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 9</p> <p><b>I</b> 3.1.4 Von der Spätantike ins europäische Mittelalter – Religion: Christentum (1)</p> <p><b>I</b> 3.2.1 Europa im Mittelalter – Wirtschaft: Agrargesellschaft (1)</p> <p><b>F</b> ETH 3.1.3.1 Handeln in der medial vermittelten Welt (1)</p> <p><b>L</b> BO Fachspezifische und handlungsorientierte Zugänge zur Arbeits- und Berufswelt</p> <p><b>L</b> MB Information und Wissen</p>

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
<p>(2) Fenster zur Welt: die Expansion des Osmanischen Reichs und ihre Folgen für das frühneuzeitliche Europa beschreiben (Osmanisches Reich, Seeweg nach Indien)</p>	<p>(2) Fenster zur Welt: die Expansion des Osmanischen Reichs und ihre Folgen für das frühneuzeitliche Europa beschreiben (Osmanisches Reich, Seeweg nach Indien)</p>	<p>(2) Fenster zur Welt: die Expansion des Osmanischen Reichs und ihre Folgen für das frühneuzeitliche Europa beschreiben (Osmanisches Reich: Kulturtransfer/Kulturkonflikt; Seeweg nach Indien)</p>
<p><b>I</b> 3.1.4 Von der Spätantike ins europäische Mittelalter – Vernetzung: Islam (3)</p> <p><b>I</b> 3.2.1 Europa im Mittelalter – Vernetzung: Seidenstraße (4)</p> <p><b>L</b> VB Qualität der Konsumgüter</p>	<p><b>I</b> 3.1.4 Von der Spätantike ins europäische Mittelalter – Vernetzung: Islam (3)</p> <p><b>I</b> 3.2.1 Europa im Mittelalter – Vernetzung: Seidenstraße (4)</p> <p><b>L</b> VB Qualität der Konsumgüter</p>	<p><b>I</b> 3.1.4 Von der Spätantike ins europäische Mittelalter – Vernetzung: Islam (3)</p> <p><b>I</b> 3.2.1 Europa im Mittelalter – Vernetzung: Seidenstraße (4)</p> <p><b>L</b> VB Qualität der Konsumgüter</p>
<p>(3) Fenster zur Welt: die Expansion Europas nach Amerika beschreiben und ihre Folgen für die „Neue“ Welt bewerten (z. B. Aztekenreich, Inkareich, Mayareich; Dreieckshandel)</p>	<p>(3) Fenster zur Welt: die Expansion Europas nach Amerika beschreiben und ihre Folgen für die „Neue“ und die „Alte“ Welt bewerten (Kolonialisierung, z. B. Aztekenreich, Inkareich, Mayareich; Dreieckshandel)</p>	<p>(3) Fenster zur Welt: die Expansion Europas nach Amerika und Asien analysieren und ihre Folgen für die „Neue“ und die „Alte“ Welt bewerten (Kolonialisierung, z. B. Aztekenreich, Inkareich, Mayareich; Dreieckshandel, Luxuswaren)</p>
<p><b>P</b> 2.4 Orientierungskompetenz 1</p> <p><b>I</b> 3.2.1 Europa im Mittelalter – Vernetzung: Seidenstraße (4)</p> <p><b>L</b> BTV Formen interkulturellen und interreligiösen Dialogs</p> <p><b>L</b> VB Alltagskonsum</p>	<p><b>P</b> 2.4 Orientierungskompetenz 1</p> <p><b>I</b> 3.2.1 Europa im Mittelalter – Vernetzung: Seidenstraße (4)</p> <p><b>L</b> BTV Formen interkulturellen und interreligiösen Dialogs</p> <p><b>L</b> VB Alltagskonsum</p>	<p><b>P</b> 2.4 Orientierungskompetenz 1</p> <p><b>I</b> 3.2.1 Europa im Mittelalter – Vernetzung: Seidenstraße (4)</p> <p><b>L</b> BTV Formen interkulturellen und interreligiösen Dialogs</p> <p><b>L</b> VB Alltagskonsum</p>
<p>(4) Grundideen und politische Folgen der Reformation beschreiben (Reformation)</p>	<p>(4) Grundideen der Reformation darstellen und ihre politischen Folgen erklären (Reformation, z. B. Territorialstaat, Konfessionalisierung)</p>	<p>(4) die Reformation als Umbruch charakterisieren und ihre politischen Folgen erklären (Reformation, Bauernkrieg, Reich: Territorialstaat, Konfessionalisierung; pax universalis)</p>
<p><b>F</b> REV 3.1.6 Kirche und Kirchen (1)</p> <p><b>F</b> REV 3.2.6 Kirche und Kirchen (2), (3)</p> <p><b>F</b> RRK 3.2.6 Kirche (2)</p>	<p><b>F</b> REV 3.1.6 Kirche und Kirchen (1)</p> <p><b>F</b> REV 3.2.6 Kirche und Kirchen (2), (3))</p> <p><b>F</b> RRK 3.2.6 Kirche (2)</p>	<p><b>F</b> REV 3.1.6 Kirche und Kirchen (1)</p> <p><b>F</b> REV 3.2.6 Kirche und Kirchen (2), (3)</p> <p><b>F</b> RRK 3.2.6 Kirche (2)</p>

### 3.2.3 Die Französische Revolution – Bürgertum, Vernunft, Freiheit

Die Schülerinnen und Schüler können Ursachen und Ergebnisse der Französischen Revolution analysieren und ihre weltgeschichtliche Bedeutung erklären und bewerten.

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(1) politische Ursachen der Französischen Revolution erklären (Sonnenkönig, Dritter Stand)	(1) politische und gesellschaftliche Ursachen der Französischen Revolution erklären (Sonnenkönig, Ständegesellschaft, Aufklärung)	(1) politische und gesellschaftliche Ursachen der Französischen Revolution erklären (Sonnenkönig, Ständegesellschaft, Aufklärung: z. B. <i>Lese-gesellschaft, Bildungsreise</i> )
		<b>I</b> 3.2.1 Europa im Mittelalter – Herrschaft: Königtum; Gesellschaft: Klerus, Adel, Bauern (2)
(2) den Sturz des Ancien Régime durch die Französische Revolution als Umbruch charakterisieren (Revolution: Menschen- und Bürgerrechte, Verfassung)	(2) den Sturz des Ancien Régime durch die Französische Revolution als Umbruch charakterisieren (Revolution: Menschen- und Bürgerrechte, Verfassung; Republik)	(2) den Sturz des Ancien Régime durch die Französische Revolution als Umbruch charakterisieren (Revolution: Menschen- und Bürgerrechte, Verfassung; Wahlrecht: Zensuswahlrecht / allgemeines Wahlrecht; konstitutionelle Monarchie, Republik)
<b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 2 <b>I</b> 3.2.1 Europa im Mittelalter – Herrschaft: Bürger (3) <b>F</b> GK 3.1.2.3 Grundrechte <b>F</b> GK 3.1.3.1 Mitwirkung in der Schule (1) <b>F</b> GK 3.1.3.3 Politischer Willensbildungsprozess in Deutschland (1)	<b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 2 <b>I</b> 3.2.1 Europa im Mittelalter – Herrschaft: Bürger (3) <b>F</b> GK 3.1.2.3 Grundrechte <b>F</b> GK 3.1.3.1 Mitwirkung in der Schule (1) <b>F</b> GK 3.1.3.3 Politischer Willensbildungsprozess in Deutschland (1)	<b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 2 <b>I</b> 3.2.1 Europa im Mittelalter – Herrschaft: Selbstverwaltung (3) <b>F</b> GK 3.1.2.3 Grundrechte <b>F</b> GK 3.1.3.1 Mitwirkung in der Schule (1) <b>F</b> GK 3.1.3.3 Politischer Willensbildungsprozess in Deutschland (1)
(3) die Bedeutung der Französischen Revolution für die Gegenwart beschreiben (Freiheit)	(3) die Bedeutung der Französischen Revolution für die Gegenwart erläutern und bewerten (Freiheit, Gleichheit)	(3) die Bedeutung der Französischen Revolution für die Gegenwart erläutern und bewerten (Freiheit, Gleichheit, Nation, Schreckensherrschaft)
<b>P</b> 2.4 Orientierungskompetenz 5 <b>F</b> GK 3.1.2.3 Grundrechte <b>L</b> BNE Demokratiefähigkeit <b>L</b> BTV Wertorientiertes Handeln	<b>P</b> 2.4 Orientierungskompetenz 5 <b>F</b> GK 3.1.2.3 Grundrechte <b>L</b> BNE Demokratiefähigkeit <b>L</b> BTV Wertorientiertes Handeln	<b>P</b> 2.4 Orientierungskompetenz 5 <b>F</b> GK 3.1.2.3 Grundrechte <b>L</b> BNE Demokratiefähigkeit <b>L</b> BTV Wertorientiertes Handeln

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(4) Fenster zur Welt: die Amerikanische Revolution charakterisieren (amerikanische Unabhängigkeitserklärung)	(4) Fenster zur Welt: die Amerikanische Revolution charakterisieren (Revolution: amerikanische Unabhängigkeitserklärung)	(4) Fenster zur Welt: die Amerikanische Revolution charakterisieren und ihre Einflüsse auf die Französische Revolution erläutern (Revolution: amerikanische Unabhängigkeitserklärung; Ideentransfer: Menschen- und Bürgerrechte)
	<b>F</b> E1 3.2.1 Soziokulturelles Orientierungswissen /Themen	<b>F</b> E1 3.2.1 Soziokulturelles Orientierungswissen /Themen

### 3.2.4 Europa nach der Französischen Revolution – Bürgertum, Nationalstaat, Verfassung

Die Schülerinnen und Schüler können die Auseinandersetzung um die Gründung freiheitlicher Nationalstaaten im 19. Jahrhundert in Europa analysieren und bewerten.

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(1) die territoriale Umgestaltung des deutschen Südwestens durch Napoleon beschreiben (napoleonische Flurbereinigung)	(1) die territoriale Umgestaltung des deutschen Südwestens durch Napoleon beschreiben (napoleonische Flurbereinigung)	(1) die territoriale Umgestaltung des deutschen Südwestens durch Napoleon beschreiben (Säkularisation, Mediatisierung)
<b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 7	<b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 7	<b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 7
(2) den Gegensatz zwischen staatlicher Restauration und dem Streben nach Einheit und Freiheit in Europa nach dem Wiener Kongress beschreiben (Restauration, „Einheit und Freiheit“, Europäischer Völkerfrühling)	(2) den Gegensatz zwischen staatlicher Restauration und dem Streben nach Einheit und Freiheit in Europa nach dem Wiener Kongress erläutern (Restauration, „Einheit und Freiheit“, Europäischer Völkerfrühling)	(2) den Gegensatz zwischen staatlicher Restauration und dem Streben nach Einheit und Freiheit in Europa nach dem Wiener Kongress erklären (Restauration; Nationalismus, Liberalismus: Europäischer Völkerfrühling)
<b>I</b> 3.2.3 Die Französische Revolution – Herrschaft: Sonnenkönig (1) <b>L</b> BNE Demokratiefähigkeit	<b>I</b> 3.2.3 Die Französische Revolution – Herrschaft: Sonnenkönig (1) <b>L</b> BNE Demokratiefähigkeit	<b>I</b> 3.2.3 Die Französische Revolution – Herrschaft: Sonnenkönig (1) <b>L</b> BNE Demokratiefähigkeit

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(3) bürgerliche Lebenswelten zwischen Auflehnung und Anpassung erläutern (Bürgertum)	(3) bürgerliche Lebenswelten zwischen Auflehnung und Anpassung charakterisieren (Bürgertum, Zensur)	(3) bürgerliche Lebenswelten zwischen Auflehnung und Anpassung charakterisieren (Bürgertum, z. B. <i>Verein, Freiheitslied</i> ; Zensur)
<b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 5	<b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 5 <b>I</b> 3.2.3 Die Französische Revolution – Kultur: Aufklärung (1)	<b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 5 <b>I</b> 3.2.3 Die Französische Revolution – Kultur: Aufklärung (1)
(4) die Revolutionen von 1848/49 als europäisches Phänomen beschreiben (Nationalstaat, Menschen- und Bürgerrechte)	(4) die Revolutionen von 1848/49 als europäisches Phänomen charakterisieren (Nationalstaat, Verfassung: Menschen- und Bürgerrechte)	(4) die Revolutionen von 1848/49 als europäisches Phänomen charakterisieren und den Sieg der Gegenrevolution erklären (Nationalversammlung, Nationalstaat; Verfassung: Wahlrecht, Menschen- und Bürgerrechte; Gegenrevolution)
<b>I</b> 3.2.3 Die Französische Revolution – Herrschaft: Revolution (2) <b>F</b> GK 3.1.3.3 Politischer Willensbildungsprozess in Deutschland	<b>I</b> 3.2.3 Die Französische Revolution – Herrschaft: Revolution (2) <b>F</b> GK 3.1.3.3 Politischer Willensbildungsprozess in Deutschland	<b>I</b> 3.2.3 Die Französische Revolution – Herrschaft: Revolution, konstitutionelle Monarchie (2) <b>F</b> GK 3.1.3.3 Politischer Willensbildungsprozess in Deutschland
(5) Fenster zur Welt: die Auswanderung nach Amerika aus politischen und wirtschaftlichen Gründen darstellen (Migration)	(5) Fenster zur Welt: die Auswanderung nach Amerika aus politischen und wirtschaftlichen Gründen darstellen (Vernetzung: Migration)	(5) Fenster zur Welt: die Auswanderung nach Amerika aus politischen und wirtschaftlichen Gründen analysieren (Vernetzung: Migration)
<b>F</b> GK 3.1.1.4 Zuwanderung nach Deutschland (1)	<b>F</b> GK 3.1.1.4 Zuwanderung nach Deutschland (1)	<b>F</b> GK 3.1.1.4 Zuwanderung nach Deutschland (1)
(6) die Gründung des Deutschen Kaiserreichs 1870/71 erläutern und im Vergleich zu Frankreich als späte Nationalstaatsgründung beschreiben (Reichsgründung „von oben“, alter Nationalstaat / junger Nationalstaat)	(6) die Gründung des Deutschen Kaiserreichs 1870/71 erläutern und im Vergleich zu Frankreich und Polen als späte, aber vollzogene Nationalstaatsgründung beschreiben (Reichsgründung „von oben“, alter Nationalstaat / junger Nationalstaat)	(6) die Gründung des Deutschen Kaiserreichs 1870/71 analysieren und im Vergleich zu Frankreich und Polen als späte, aber vollzogene Nationalstaatsgründung beschreiben (Reichsgründung „von oben“, alter Nationalstaat / junger Nationalstaat)
<b>I</b> 3.2.3 Die Französische Revolution – Herrschaft: Revolution (2)	<b>I</b> 3.2.3 Die Französische Revolution – Herrschaft: Revolution (2)	<b>I</b> 3.2.3 Die Französische Revolution – Herrschaft: Revolution, konstitutionelle Monarchie (2)

### 3.2.5 Der industrialisierte Nationalstaat – Durchbruch der Moderne

Die Schülerinnen und Schüler können die Modernisierungsprozesse im Europa des späten 19. Jahrhunderts analysieren und ihre Bedeutung für die Gegenwart beurteilen.

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
<p>(1) die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen in der Phase der Hochindustrialisierung charakterisieren (Industrialisierung: z. B. <i>Fabrik, Eisenbahn; Arbeiter, Unternehmer</i>)</p> <p><b>P</b> 2.2 Methodenkompetenz 2 <b>I</b> 3.2.1 Europa im Mittelalter – Wirtschaft: Dorf (1) <b>I</b> 3.2.3 Die Französische Revolution – Gesellschaft: Dritter Stand (1) <b>F</b> WBS 3.1.2.2 Arbeitnehmer (1), (2) <b>L</b> BNE Bedeutung und Gefährdungen einer nachhaltigen Entwicklung <b>L</b> BO Fachspezifische und handlungsorientierte Zugänge zur Arbeits- und Berufswelt</p>	<p>(1) die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen in der Phase der Hochindustrialisierung erläutern (Industrialisierung: z. B. <i>Fabrik, Eisenbahn; Arbeiter, Unternehmer</i>)</p> <p><b>P</b> 2.2 Methodenkompetenz 2 <b>I</b> 3.2.1 Europa im Mittelalter – Wirtschaft: Dorf (1) <b>I</b> 3.2.3 Die Französische Revolution – Gesellschaft: Ständegesellschaft (1) <b>F</b> WBS 3.1.2.2 Arbeitnehmer (1), (2) <b>L</b> BNE Bedeutung und Gefährdungen einer nachhaltigen Entwicklung <b>L</b> BO Fachspezifische und handlungsorientierte Zugänge zur Arbeits- und Berufswelt</p>	<p>(1) die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen in der Phase der Hochindustrialisierung analysieren (Industrialisierung: z. B. <i>Fabrik, Eisenbahn; Arbeiter, Unternehmer, Wirtschaftsliberalismus</i>)</p> <p><b>P</b> 2.2 Methodenkompetenz 2 <b>I</b> 3.2.1 Europa im Mittelalter – Wirtschaft: Agrargesellschaft, Dorf (1) <b>I</b> 3.2.3 Die Französische Revolution – Gesellschaft: Ständegesellschaft (1) <b>I</b> 3.2.4 Europa nach der Französischen Revolution – Weltdeutung: Liberalismus (2) <b>F</b> WBS 3.1.2.2 Arbeitnehmer (1), (2), (5) <b>L</b> BNE Bedeutung und Gefährdungen einer nachhaltigen Entwicklung <b>L</b> BO Fachspezifische und handlungsorientierte Zugänge zur Arbeits- und Berufswelt</p>
<p>(2) den Arbeiteralltag beschreiben sowie die Ansätze der Arbeiterbewegung zur Lösung der Sozialen Frage erläutern und bewerten (Arbeiterbewegung: Kommunismus/Sozialdemokratie, Gewerkschaft)</p> <p><b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 7 <b>I</b> 3.2.4 Europa nach der Französischen Revolution – Gesellschaft: Bürgertum (3) <b>F</b> WBS 3.1.2.2 Arbeitnehmer (8) <b>L</b> BTV Konfliktbewältigung und Interessenausgleich</p>	<p>(2) den Arbeiteralltag charakterisieren sowie die Ansätze der Arbeiterbewegung zur Lösung der Sozialen Frage erläutern und bewerten (Arbeiterbewegung: Kommunismus/Sozialdemokratie, Gewerkschaft)</p> <p><b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 7 <b>I</b> 3.2.4 Europa nach der Französischen Revolution – Gesellschaft: Bürgertum (3) <b>F</b> WBS 3.1.2.2 Arbeitnehmer (8) <b>L</b> BTV Konfliktbewältigung und Interessenausgleich</p>	<p>(2) den Arbeiteralltag charakterisieren sowie die Ansätze der Arbeiterbewegung und des Staates zur Lösung der Sozialen Frage vergleichen (Klassengesellschaft; Arbeiterbewegung: Kommunismus/Sozialdemokratie, Gewerkschaft; Sozialgesetzgebung)</p> <p><b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 7 <b>I</b> 3.2.4 Europa nach der Französischen Revolution – Gesellschaft: Bürgertum (3) <b>F</b> GK 3.2.1.1 Aufgaben und Probleme des Sozialstaats <b>F</b> WBS 3.1.2.2 Arbeitnehmer (8) <b>L</b> BTV Konfliktbewältigung und Interessenausgleich</p>

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(3) moderne Lebenswelten um 1900 beschreiben (Großstadt)	(3) die Ambivalenz moderner Lebenswelten um 1900 in Europa erläutern (Großstadt, z. B. <i>Judenemanzipation, Frauenemanzipation; z. B. Antisemitismus, Militarismus</i> )	(3) die Ambivalenz moderner Lebenswelten um 1900 in Europa analysieren (Urbanisierung; Judenemanzipation, Frauenemanzipation; Radikalnationalismus, z. B. <i>Antisemitismus, Militarismus</i> )
<b>F</b> GEO 3.2.3.1 Phänomene der globalen Verstärkerung	<b>F</b> GEO 3.2.3.1 Phänomene der globalen Verstärkerung <b>F</b> RJUED 3.2.5 KELAL JISRAEL (1), (3) <b>L</b> BO Geschlechtsspezifische Aspekte bei der Berufswahl, Familien- und Lebensplanung <b>L</b> BTM Minderheitenschutz <b>L</b> PG Mobbing und Gewalt	<b>I</b> 3.2.4 Europa nach der Französischen Revolution – Weltdeutung: Nationalismus (2) <b>F</b> GEO 3.2.3.1 Phänomene der globalen Verstärkerung <b>F</b> RJUED 3.2.5 KELAL JISRAEL (1), (3) <b>L</b> BO Geschlechtsspezifische Aspekte bei der Berufswahl, Familien- und Lebensplanung <b>L</b> BTM Minderheitenschutz <b>L</b> PG Mobbing und Gewalt
(4) die Erinnerungskultur im monarchischen Deutschland und im republikanischen Frankreich vergleichen und ihre Bedeutung für das nationale Selbstverständnis der beiden Länder charakterisieren (Obrigkeitsstaat/Demokratie: z. B. <i>Sedantag, Kaisergeburtstag / 14. Juli</i> )	(4) die Erinnerungskultur im monarchischen Deutschland und im republikanischen Frankreich vergleichen und ihre Bedeutung für das nationale Selbstverständnis der beiden Länder charakterisieren (Obrigkeitsstaat/Demokratie: z. B. <i>Sedantag, Kaisergeburtstag / 14. Juli</i> )	(4) die Erinnerungskultur im monarchischen Deutschland und im republikanischen Frankreich vergleichen und ihre Bedeutung für das nationale Selbstverständnis der beiden Länder charakterisieren (Obrigkeitsstaat/Demokratie: z. B. <i>Sedantag, Kaisergeburtstag / 14. Juli</i> )
<b>I</b> 3.2.3 Die Französische Revolution – Herrschaft: Revolution (2)	<b>I</b> 3.2.3 Die Französische Revolution – Herrschaft: Revolution, Republik (2)	<b>I</b> 3.2.3 Die Französische Revolution – Herrschaft: Revolution, konstitutionelle Monarchie, Republik (2)
(5) Fenster zur Welt: die Welt am Ende des 19. Jahrhunderts als wirtschaftlich und kommunikativ vernetzten Interaktionsraum beschreiben (z. B. <i>Eisenbahn, Dampfschiff, Telegraf</i> )	(5) Fenster zur Welt: die Welt am Ende des 19. Jahrhunderts als wirtschaftlich und kommunikativ vernetzten Interaktionsraum beschreiben (Vernetzung: z. B. <i>Eisenbahn, Dampfschiff, Telegraf, Migration</i> )	(5) Fenster zur Welt: die Welt am Ende des 19. Jahrhunderts als wirtschaftlich und kommunikativ vernetzten Interaktionsraum beschreiben (Vernetzung: z. B. <i>Eisenbahn, Dampfschiff, Telegraf, Weltausstellung, Migration</i> )
<b>L</b> MB Kommunikation und Kooperation <b>L</b> VB Alltagskonsum	<b>F</b> GK 3.1.1.4 Zuwanderung nach Deutschland <b>L</b> MB Kommunikation und Kooperation <b>L</b> VB Alltagskonsum	<b>F</b> GK 3.1.1.4 Zuwanderung nach Deutschland <b>L</b> MB Kommunikation und Kooperation <b>L</b> VB Alltagskonsum

### 3.2.6 Imperialismus und Erster Weltkrieg – europäisches Machtstreben und Epochenwende

Die Schülerinnen und Schüler können den Imperialismus darstellen und bewerten sowie die Ursachen und Folgen des Ersten Weltkriegs analysieren.

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
<p>(1) Fenster zur Welt: den Imperialismus am Beispiel Afrikas charakterisieren und bewerten (Imperialismus, Kolonie, Rassismus)</p> <hr/> <p><b>I</b> 3.2.2. Wende zur Neuzeit – Vernetzung: Dreieckshandel (3) <b>I</b> 3.2.3 Die Französische Revolution – Kultur: Menschen- und Bürgerrechte (2) <b>L</b> BTV Formen von Vorurteilen, Stereotypen, Klischees <b>L</b> VB Alltagskonsum</p>	<p>(1) Fenster zur Welt: den Imperialismus am Beispiel Afrikas charakterisieren und bewerten (Imperialismus, Kolonialreich, Rassismus)</p> <hr/> <p><b>I</b> 3.2.2 Wende zur Neuzeit – Vernetzung: Kolonialisierung (3) <b>I</b> 3.2.3 Die Französische Revolution – Kultur: Menschen- und Bürgerrechte (2) <b>L</b> BTV Formen von Vorurteilen, Stereotypen, Klischees <b>L</b> VB Alltagskonsum</p>	<p>(1) Fenster zur Welt: den Imperialismus am Beispiel Afrikas charakterisieren und bewerten (Imperialismus, Kolonialreich, Sozialdarwinismus, Rassismus)</p> <hr/> <p><b>I</b> 3.2.2 Wende zur Neuzeit – Vernetzung: Kolonialisierung (3) <b>I</b> 3.2.3 Die Französische Revolution – Kultur: Menschen- und Bürgerrechte (2) <b>L</b> BTV Formen von Vorurteilen, Stereotypen, Klischees <b>L</b> VB Alltagskonsum</p>
<p>(2) die Ursachen des Ersten Weltkriegs und seine Auswirkungen auf den Alltag der Menschen beschreiben (z. B. <i>Rüstungswettlauf, Blankoscheck; z. B. Materialschlacht, Heimatfront</i>)</p> <hr/> <p><b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 2 <b>L</b> BO Geschlechtsspezifische Aspekte bei der Berufswahl, Familien- und Lebensplanung</p>	<p>(2) die Ursachen des Ersten Weltkriegs und seine Auswirkungen auf den Alltag der Menschen darstellen (Radikalnationalismus; Rüstungswettlauf, Bündnispolitik; z. B. <i>Materialschlacht, Heimatfront</i>)</p> <hr/> <p><b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 2 <b>L</b> BO Geschlechtsspezifische Aspekte bei der Berufswahl, Familien- und Lebensplanung</p>	<p>(2) die Ursachen des Ersten Weltkriegs analysieren und seine Auswirkungen auf den Alltag der Menschen beurteilen (Radikalnationalismus; Rüstungswettlauf, Bündnispolitik; z. B. <i>Materialschlacht, Heimatfront</i>)</p> <hr/> <p><b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 2 <b>L</b> BO Geschlechtsspezifische Aspekte bei der Berufswahl, Familien- und Lebensplanung</p>
<p>(3) den Sturz monarchischer Imperien in Europa sowie den entstehenden Gegensatz zwischen dem US-amerikanischen und dem sowjetischen Modell am Ende des Ersten Weltkriegs als Zäsur beschreiben (Demokratie / Kommunismus)</p> <hr/> <p><b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 2</p>	<p>(3) den Sturz monarchischer Imperien in Europa sowie den entstehenden Gegensatz zwischen dem US-amerikanischen und dem sowjetischen Modell am Ende des Ersten Weltkriegs als Zäsur darstellen (Demokratieexport / Kommunismus: Oktoberrevolution)</p> <hr/> <p><b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 2</p>	<p>(3) den Sturz monarchischer Imperien in Europa sowie den entstehenden Gegensatz zwischen dem US-amerikanischen und dem sowjetischen Modell am Ende des Ersten Weltkriegs als Zäsur darstellen (Imperium; Liberalismus: Demokratieexport / Kommunismus: Oktoberrevolution)</p> <hr/> <p><b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 2 <b>I</b> 3.2.3 Die Französische Revolution – Vernetzung: Ideentransfer (4)</p>

### 3.2.7 Europa in der Zwischenkriegszeit – Durchbruch und Scheitern des demokratischen Verfassungsstaats

Die Schülerinnen und Schüler können das Spannungsfeld zwischen Diktatur und Demokratie in Europa charakterisieren sowie die Folgen für Deutschland analysieren und mit den Folgen für Frankreich vergleichen.

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
<p>(1) Durchbruch und Scheitern der parlamentarischen Demokratie in Europa nach dem Ersten Weltkrieg beschreiben (Vierzehn Punkte: Demokratisierung, Selbstbestimmungsrecht der Völker; Diktatur)</p>	<p>(1) Durchbruch und Scheitern der parlamentarischen Demokratie in Europa nach dem Ersten Weltkrieg bis in die 1930er-Jahre beschreiben sowie Hypothesen zu den Ursachen des Scheiterns entwickeln (Vierzehn Punkte: Demokratisierung, Selbstbestimmungsrecht der Völker; Nachfolgestaat; Diktatur)</p>	<p>(1) Durchbruch und Scheitern der parlamentarischen Demokratie in Europa nach dem Ersten Weltkrieg bis in die 1930er-Jahre beschreiben sowie Hypothesen zu den Ursachen des Scheiterns entwickeln (Vierzehn Punkte: Demokratisierung, Selbstbestimmungsrecht der Völker; Nachfolgestaat; z. B. <i>ethnische Minderheit, improvisierte Demokratie / gelernte Demokratie, junger Nationalstaat / alter Nationalstaat, Wirtschaftskrise; Diktatur</i>)</p>
<p><b>P</b> 2.4 Orientierungskompetenz 5  <b>I</b> 3.2.4 Europa nach der Französischen Revolution – Herrschaft: Menschen- und Bürgerrechte (4)  <b>F</b> GK 3.1.3.3 Politischer Willensbildungsprozess in Deutschland (1)  <b>L</b> BNE Demokratiefähigkeit  <b>L</b> BTV Minderheitenschutz</p>	<p><b>P</b> 2.1 Fragekompetenz 4  <b>I</b> 3.2.4 Europa nach der Französischen Revolution – Herrschaft: Verfassung (4)  <b>F</b> GK 3.1.3.3 Politischer Willensbildungsprozess in Deutschland (1)  <b>L</b> BNE Demokratiefähigkeit  <b>L</b> BTV Minderheitenschutz</p>	<p><b>P</b> 2.1 Fragekompetenz 4  <b>I</b> 3.2.4 Europa nach der Französischen Revolution – Herrschaft: Verfassung (4)  <b>F</b> GK 3.1.3.3 Politischer Willensbildungsprozess in Deutschland (1)  <b>L</b> BNE Demokratiefähigkeit  <b>L</b> BTV Minderheitenschutz</p>
<p>(2) den demokratischen Neuanfang in der Weimarer Republik erläutern (Demokratie: Parlament, Grundrechte)</p>	<p>(2) den demokratischen Neuanfang in der Weimarer Republik erläutern (Demokratie: Reichsverfassung)</p>	<p>(2) den demokratischen Neuanfang in der Weimarer Republik erläutern (Demokratie: Reichsverfassung; Weimarer Koalition)</p>
<p><b>F</b> GK 3.1.3.3 Politischer Willensbildungsprozess in Deutschland (1)  <b>L</b> BNE Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung</p>	<p><b>F</b> GK 3.1.3.3 Politischer Willensbildungsprozess in Deutschland (1)  <b>L</b> BNE Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung</p>	<p><b>F</b> GK 3.1.3.3 Politischer Willensbildungsprozess in Deutschland (1)  <b>L</b> BNE Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung</p>

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(3) Faktoren für das Scheitern der Weimarer Republik erklären und überblicksartig mit der Selbstbehauptung der Demokratie in Frankreich vergleichen (Kriegsverlierer/Siegermacht; antidemokratisches Denken / gelernte Demokratie; Weltwirtschaftskrise)	(3) Faktoren für das Scheitern der Weimarer Republik erklären und überblicksartig mit der Selbstbehauptung der Demokratie in Frankreich vergleichen (Kriegsschuldartikel/Siegermacht; antidemokratisches Denken / gelernte Demokratie; Weltwirtschaftskrise)	(3) das Scheitern der Weimarer Republik analysieren und überblicksartig mit der Selbstbehauptung der Demokratie in Frankreich vergleichen (Versailler Vertrag, Kriegsschuldartikel/Siegermacht; antidemokratisches Denken: alte Eliten / gelernte Demokratie; Weltwirtschaftskrise; „Machtergreifung“ / 6 février, NSDAP / front populaire)
<p><b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 3</p> <p><b>F</b> GK 3.1.3.3 Politischer Willensbildungsprozess in Deutschland (9)</p> <p><b>L</b> BNE Demokratiefähigkeit</p>	<p><b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 3</p> <p><b>F</b> GK 3.1.3.3 Politischer Willensbildungsprozess in Deutschland (9)</p> <p><b>L</b> BNE Demokratiefähigkeit</p>	<p><b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 3</p> <p><b>F</b> GK 3.1.3.3 Politischer Willensbildungsprozess in Deutschland (9)</p> <p><b>L</b> BNE Demokratiefähigkeit</p>

### 3.2.8 Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg – Zerstörung der Demokratie und Verbrechen gegen die Menschlichkeit

Die Schülerinnen und Schüler können den Nationalsozialismus analysieren, als radikalen Gegenentwurf zur parlamentarischen Demokratie charakterisieren und die sich aus den nationalsozialistischen Verbrechen ergebende Verantwortung begründen.

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(1) die ideologischen Grundlagen des Nationalsozialismus beschreiben und bewerten (Nationalsozialismus, Rassismus, Antisemitismus, „Volksgemeinschaft“, Führerprinzip)	(1) die ideologischen Grundlagen des Nationalsozialismus charakterisieren und bewerten (Nationalsozialismus, Rassismus, Antisemitismus, „Volksgemeinschaft“, Führerprinzip)	(1) die ideologischen Grundlagen des Nationalsozialismus charakterisieren und bewerten (Nationalsozialismus, Sozialdarwinismus, Rassismus, Antisemitismus, Lebensraum, Volksgemeinschaft“, Führerprinzip)
<p><b>I</b> 3.2.7 Europa in der Zwischenkriegszeit – Herrschaft: Diktatur (1)</p> <p><b>I</b> 3.2.7 Europa in der Zwischenkriegszeit – Weltdeutung: Antidemokratisches Denken (3)</p> <p><b>L</b> BTV Formen von Vorurteilen, Stereotypen, Klischees</p>	<p><b>I</b> 3.2.5 Der industrialisierte Nationalstaat – Weltdeutung: Antisemitismus (3)</p> <p><b>I</b> 3.2.7 Europa in der Zwischenkriegszeit – Herrschaft: Diktatur (1)</p> <p><b>I</b> 3.2.7 Europa in der Zwischenkriegszeit – Weltdeutung: Antidemokratisches Denken (3)</p> <p><b>L</b> BTV Formen von Vorurteilen, Stereotypen, Klischees</p>	<p><b>I</b> 3.2.5 Der industrialisierte Nationalstaat – Weltdeutung: Radikalanationalismus, Militarismus, Antisemitismus (3)</p> <p><b>I</b> 3.2.7 Europa in der Zwischenkriegszeit – Herrschaft: Diktatur (1)</p> <p><b>I</b> 3.2.7 Europa in der Zwischenkriegszeit – Weltdeutung: Antidemokratisches Denken (3)</p> <p><b>L</b> BTV Formen von Vorurteilen, Stereotypen, Klischees</p>

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(2) Mittel der Machtübernahme beschreiben und bewerten (Ermächtigungsgesetz)	(2) Mittel der Machtübernahme analysieren und bewerten („Gleichschaltung“)	(2) Mittel der Machtübernahme analysieren und bewerten („Machtergreifung“, „Gleichschaltung“)
(3) das Alltagsleben in der NS-Diktatur zwischen Zustimmung, Unterdrückung und Widerstand erläutern (Diktatur; „Arisierung“; Propaganda; z. B. <i>HJ, BdM</i> ; Terror, Verfolgung: Konzentrationslager, Pogrom, politisch, rassistisch, religiös Verfolgte, Juden, Sinti und Roma, Homosexuelle, „Euthanasie“; Widerstand)	(3) das Alltagsleben in der NS-Diktatur zwischen Zustimmung, Unterdrückung und Widerstand erläutern (Diktatur; „Arisierung“; Propaganda; Massenorganisation: z. B. <i>HJ, BdM</i> ; Terror, Verfolgung: Konzentrationslager, Pogrom, politisch, rassistisch, religiös Verfolgte, Juden, Sinti und Roma, Homosexuelle, „Euthanasie“; Widerstand)	(3) das Alltagsleben in der NS-Diktatur zwischen Zustimmung, Unterdrückung und Widerstand erläutern und Auswirkungen auf die Stabilität der NS-Herrschaft beurteilen (Diktatur; Profiteur: „Arisierung“; Propaganda; Massenorganisation: z. B. <i>HJ, BdM</i> ; Terror, Verfolgung: Konzentrationslager, Pogrom, politisch, rassistisch, religiös Verfolgte, Juden, Sinti und Roma, Homosexuelle, „Euthanasie“; Widerstand)
<p><b>P</b> 2.2 Methodenkompetenz 4  <b>F</b> GK 3.1.2.3 Grundrechte (3)  <b>F</b> REV 3.2.2 Welt und Verantwortung (2)  <b>F</b> RRK 3.2.1 Mensch (6)  <b>L</b> BTV Minderheitenschutz  <b>L</b> MB Medienanalyse</p>	<p><b>P</b> 2.2 Methodenkompetenz 4  <b>F</b> GK 3.1.2.3 Grundrechte (3)  <b>F</b> REV 3.2.2 Welt und Verantwortung (2)  <b>F</b> RRK 3.2.1 Mensch (6)  <b>L</b> BTV Minderheitenschutz  <b>L</b> MB Medienanalyse</p>	<p><b>P</b> 2.2 Methodenkompetenz 4  <b>F</b> GK 3.1.2.3 Grundrechte (3)  <b>F</b> REV 3.2.2 Welt und Verantwortung (2)  <b>F</b> RRK 3.2.1 Mensch (6)  <b>L</b> BTV Minderheitenschutz  <b>L</b> MB Medienanalyse</p>
(4) den Zweiten Weltkrieg charakterisieren und bewerten (Vernichtungskrieg; Holocaust – Shoah)	(4) den Zweiten Weltkrieg charakterisieren und bewerten (Vernichtungskrieg; Holocaust – Shoah)	(4) den Zweiten Weltkrieg charakterisieren und bewerten (Vernichtungskrieg; Holocaust – Shoah)
<p><b>I</b> 3.2.6 Imperialismus und Erster Weltkrieg – Vernetzung: Erster Weltkrieg (2)  <b>I</b> 3.2.6 Imperialismus und Erster Weltkrieg – Vernetzung: Imperialismus (1)  <b>F</b> RJUED 3.2.5 KELAL JISRAEL (5)  <b>L</b> BTV Konfliktbewältigung und Interessenausgleich</p>	<p><b>I</b> 3.2.6 Imperialismus und Erster Weltkrieg – Vernetzung: Erster Weltkrieg (2)  <b>I</b> 3.2.6 Imperialismus und Erster Weltkrieg – Vernetzung: Imperialismus (1)  <b>F</b> RJUED 3.2.5 KELAL JISRAEL (5)  <b>L</b> BTV Konfliktbewältigung und Interessenausgleich</p>	<p><b>I</b> 3.2.6 Imperialismus und Erster Weltkrieg – Vernetzung: Erster Weltkrieg (2)  <b>I</b> 3.2.6 Imperialismus und Erster Weltkrieg – Vernetzung: Imperialismus (1)  <b>F</b> RJUED 3.2.5 KELAL JISRAEL (5)  <b>L</b> BTV Konfliktbewältigung und Interessenausgleich</p>
(5) die NS-Herrschaftspraxis im besetzten Europa und die Reaktionen darauf beschreiben (Besatzung, Zwangsarbeit; Kollaboration, Widerstand)	(5) die NS-Herrschaftspraxis im besetzten Europa und die Reaktionen darauf erläutern (Besatzung, Zwangsarbeit; Kollaboration, Widerstand)	(5) die NS-Herrschaftspraxis im besetzten Europa und die Reaktionen darauf analysieren (Besatzung, Zwangsarbeit; Kollaboration, Widerstand)

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(6) Fenster zur Welt: die Expansion Japans im Zweiten Weltkrieg charakterisieren (Imperialismus)	(6) Fenster zur Welt: die Expansion Japans im Zweiten Weltkrieg charakterisieren (Imperialismus)	(6) Fenster zur Welt: die Expansion Japans im Zweiten Weltkrieg charakterisieren (Imperialismus)
<b>L</b> BTV Konfliktbewältigung und Interessenausgleich	<b>L</b> BTV Konfliktbewältigung und Interessenausgleich	<b>L</b> BTV Konfliktbewältigung und Interessenausgleich
(7) die sich aus der Singularität der nationalsozialistischen Verbrechen ergebende Verantwortung begründen (Schuld, Verantwortung)	(7) die sich aus der Singularität der nationalsozialistischen Verbrechen ergebende Verantwortung begründen (Schuld, Mitschuld, Verantwortung)	(7) die sich aus der Singularität der nationalsozialistischen Verbrechen ergebende Verantwortung begründen (Schuld, Mitschuld, „Schlussstrich“, Verantwortung)
<b>P</b> 2.4 Orientierungskompetenz 2 <b>F</b> ETH 3.1.7.1 Ethisch-moralische Grundlagen des Handelns (7) <b>F</b> REV 3.2.2 Welt und Verantwortung (2) <b>F</b> RRK 3.2.1 Mensch (6) <b>L</b> BTV Wertorientiertes Handeln	<b>P</b> 2.4 Orientierungskompetenz 2 <b>F</b> ETH 3.1.7.1 Ethisch-moralische Grundlagen des Handelns (7) <b>F</b> REV 3.2.2 Welt und Verantwortung (2) <b>F</b> RRK 3.2.1 Mensch (6) <b>L</b> BTV Wertorientiertes Handeln	<b>P</b> 2.4 Orientierungskompetenz 2 <b>F</b> ETH 3.1.7.1 Ethisch-moralische Grundlagen des Handelns (7) <b>F</b> REV 3.2.2 Welt und Verantwortung (2) <b>F</b> RRK 3.2.1 Mensch (6) <b>L</b> BTV Wertorientiertes Handeln

### 3.2.9 BRD und DDR – zwei Staaten, zwei Systeme in der geteilten Welt

Die Schülerinnen und Schüler können die politische, wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung der beiden deutschen Staaten unter den Bedingungen des Kalten Krieges vergleichen.

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(1) die Folgen des Zweiten Weltkriegs als Ausgangsbedingungen der Nachkriegszeit in Europa erläutern (Flucht und Vertreibung, Zusammenbruchgesellschaft)	(1) die Folgen des Zweiten Weltkriegs als Ausgangsbedingungen der Nachkriegszeit in Europa charakterisieren (Flucht und Vertreibung, Zusammenbruchgesellschaft)	(1) die Folgen des Zweiten Weltkriegs als Ausgangsbedingungen der Nachkriegszeit in Europa charakterisieren und beurteilen (Flucht und Vertreibung, Zusammenbruchgesellschaft)
<b>L</b> BO Geschlechtsspezifische Aspekte bei der Berufswahl, Familien- und Lebensplanung	<b>L</b> BO Geschlechtsspezifische Aspekte bei der Berufswahl, Familien- und Lebensplanung	<b>L</b> BO Geschlechtsspezifische Aspekte bei der Berufswahl, Familien- und Lebensplanung

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
<p>(2) Strukturen des Kalten Kriegs erklären (Ost-West-Konflikt; Kalter Krieg: Blockbildung, Rüstungswettlauf)</p>	<p>(2) Strukturen des Kalten Kriegs erklären (Ost-West-Konflikt; Kalter Krieg: Blockbildung, Rüstungswettlauf)</p>	<p>(2) Strukturen des Kalten Kriegs darstellen (Ost-West-Konflikt: Systemgegensatz; Kalter Krieg: Blockbildung: Staaten- teilung; Rüstungswettlauf)</p>
<p><b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 1 <b>I</b> 3.2.5 Der industrialisierte Nationalstaat – Wirtschaft: Kommunismus (2) <b>I</b> 3.2.6 Imperialismus und Erster Weltkrieg – Herrschaft: Demokratie / Kommunismus (3) <b>I</b> 3.2.6 Imperialismus und Erster Weltkrieg – Vernetzung: Imperialismus (1)</p>	<p><b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 1 <b>I</b> 3.2.5 Der industrialisierte Nationalstaat – Wirtschaft: Kommunismus (2) <b>I</b> 3.2.6 Imperialismus und Erster Weltkrieg – Herrschaft: Demokratieexport / Kommunismus (3) <b>I</b> 3.2.6 Imperialismus und Erster Weltkrieg – Vernetzung: Imperialismus (1)</p>	<p><b>P</b> 2.5 Sachkompetenz 1 <b>I</b> 3.2.5 Der industrialisierte Nationalstaat – Wirtschaft: Kommunismus (2) <b>I</b> 3.2.5 Der industrialisierte Nationalstaat – Wirtschaft: Wirtschaftsliberalismus (1) <b>I</b> 3.2.6 Imperialismus und Erster Weltkrieg – Herrschaft: Demokratieexport / Kommunismus (3) <b>I</b> 3.2.6 Imperialismus und Erster Weltkrieg – Vernetzung: Imperialismus (1)</p>
<p>(3) das Demokratieverständnis der beiden deutschen Staaten vergleichen (Mehrparteiensystem/Einheitsliste)</p>	<p>(3) das Demokratieverständnis der beiden deutschen Staaten vergleichen (Grundrechte, Mehrparteiensystem/Einheitsliste)</p>	<p>(3) das Demokratieverständnis der beiden deutschen Staaten vergleichen (Grundgesetz: Grundrechte, Mehrparteiensystem; Volksdemokratie: Einheitsliste)</p>
<p><b>I</b> 3.2.8 Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg – Herrschaft: Diktatur (3) <b>F</b> GK 3.1.3.3 Politischer Willensbildungsprozess in Deutschland <b>L</b> BNE Demokratiefähigkeit</p>	<p><b>I</b> 3.2.8 Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg – Herrschaft: Diktatur (3) <b>F</b> GK 3.1.2.3 Grundrechte <b>F</b> GK 3.1.3.3 Politischer Willensbildungsprozess in Deutschland <b>L</b> BNE Demokratiefähigkeit</p>	<p><b>I</b> 3.2.8 Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg – Herrschaft: Diktatur (3) <b>F</b> GK 3.1.2.3 Grundrechte <b>F</b> GK 3.1.3.3 Politischer Willensbildungsprozess in Deutschland <b>L</b> BNE Demokratiefähigkeit</p>
<p>(4) die Wirtschaftsentwicklung der BRD im Vergleich zur DDR in ihrer Auswirkung auf die Lebenswelt der Menschen beschreiben und bewerten (z. B. Wirtschaftswunder/Grundversorgung, Gastarbeiter/Vertragsarbeiter)</p>	<p>(4) Wirtschaftsordnung und Wirtschaftsentwicklung der BRD im Vergleich zur DDR in ihren Auswirkungen auf die Lebenswelt der Menschen beschreiben und bewerten (Marktwirtschaft/Zentralverwaltungswirtschaft, z. B. Wirtschaftswunder/Grundversorgung, Gastarbeiter/Vertragsarbeiter)</p>	<p>(4) Wirtschaftsordnung und Wirtschaftsentwicklung der BRD im Vergleich zur DDR in ihren Auswirkungen auf die Lebenswelt der Menschen erläutern und bewerten (Soziale Marktwirtschaft/Zentralverwaltungswirtschaft, Wirtschaftswunder/Grundversorgung, Gastarbeiter/Vertragsarbeiter)</p>
<p><b>L</b> VB Bedürfnisse und Wünsche</p>	<p><b>F</b> WBS 3.1.3.1 Gestaltender Bürger (1) <b>L</b> VB Bedürfnisse und Wünsche</p>	<p><b>I</b> 3.2.5 Der industrialisierte Nationalstaat – Wirtschaft: Wirtschaftsliberalismus (1) <b>F</b> WBS 3.1.3.1 Gestaltender Bürger (1) <b>L</b> VB Bedürfnisse und Wünsche</p>

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(5) die Unterdrückung in der DDR in ihrer Auswirkung auf die Lebenswelt der Menschen erläutern und bewerten (Mauer, Volksaufstand, z. B. „Republikflucht“, Jugendopposition)	(5) die Unterdrückung in der DDR in ihrer Auswirkung auf die Lebenswelt der Menschen erläutern und bewerten (Stasi, Mauer, Volksaufstand, z. B. „Republikflucht“, Jugendopposition)	(5) die Unterdrückung in der DDR in ihrer Auswirkung auf die Lebenswelt der Menschen erläutern und bewerten (Stasi, Mauer, Volksaufstand, z. B. „Republikflucht“, Jugendopposition)
<b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 4	<b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 4	<b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 4
(6) Liberalisierungsprozesse und Emanzipationsbewegungen in der BRD in den 1960er- und 1970er-Jahren beschreiben und bewerten (Wertewandel: alternative Lebensformen)	(6) Liberalisierungsprozesse und Emanzipationsbewegungen in der BRD in den 1960er- und 1970er-Jahren beschreiben und bewerten („1968“, Wertewandel: alternative Lebensformen)	(6) Liberalisierungsprozesse und Emanzipationsbewegungen in der BRD und weltweit in den 1960er- und 1970er-Jahren charakterisieren und bewerten („1968“, Wertewandel: alternative Lebensformen, Pluralisierung)
<b>I</b> 3.2.5 Der industrialisierte Nationalstaat – Kultur: moderne Lebenswelten (3) <b>F</b> GK 3.1.1.3 Familie und Gesellschaft (1) <b>L</b> BTV Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen <b>L</b> VB Umgang mit eigenen Ressourcen	<b>I</b> 3.2.5 Der industrialisierte Nationalstaat – Kultur: moderne Lebenswelten (3) <b>F</b> GK 3.1.1.3 Familie und Gesellschaft (1) <b>L</b> BTV Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen <b>L</b> VB Umgang mit eigenen Ressourcen	<b>I</b> 3.2.5 Der industrialisierte Nationalstaat – Kultur: moderne Lebenswelten (3) <b>F</b> GK 3.1.1.3 Familie und Gesellschaft (1) <b>L</b> BTV Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen <b>L</b> VB Umgang mit eigenen Ressourcen
(7) Fenster zur Welt: Auswirkungen des Kalten Kriegs auf Kuba erläutern (Revolution)	(7) Fenster zur Welt: Auswirkungen des Kalten Kriegs auf Kuba erläutern und bewerten (Revolution, Kuba-Krise)	(7) Fenster zur Welt: Auswirkungen des Kalten Kriegs auf Kuba erläutern und bewerten (Putsch, Militärdiktatur, Revolution, Kuba-Krise)
(8) Ursachen für den Zusammenbruch des Ostblocks und das Ende des Kalten Kriegs darstellen (Staatsverschuldung, Reformpolitik)	(8) Ursachen für den Zusammenbruch des Ostblocks und das Ende des Kalten Kriegs analysieren (Staatsverschuldung, Reformpolitik; Rüstungskontrolle)	(8) Ursachen für den Zusammenbruch des Ostblocks und das Ende des Kalten Kriegs analysieren (Digitale Revolution, Rüstungswettlauf, Reformpolitik; Rüstungskontrolle)

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
<p>(9) die Friedliche Revolution und den deutschen Einigungsprozess erläutern und bewerten (Friedliche Revolution, Mauerfall, Zwei-plus-Vier-Vertrag, Deutsche Einheit)</p>	<p>(9) die Friedliche Revolution und den deutschen Einigungsprozess erläutern und bewerten (Fluchtbewegung, Friedliche Revolution, Mauerfall, Zwei-plus-Vier-Vertrag, Deutsche Einheit)</p>	<p>(9) die Friedliche Revolution und den deutschen Einigungsprozess erläutern und bewerten (Bürgerrechtsbewegung, Fluchtbewegung, Friedliche Revolution, Mauerfall, Zwei-plus-Vier-Vertrag, Deutsche Einheit)</p>
<p><b>I</b> 3.2.4 Europa nach der Französi- schen Revolution – Herrschaft: Nationalstaat (4)</p> <p><b>F</b> ETH 3.2.2.1 Konfliktregelung und Friedensbildung (2)</p> <p><b>F</b> GK 3.1.3.3 Politischer Willens- bildungsprozess in Deutsch- land (10)</p> <p><b>L</b> BNE Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung</p>	<p><b>I</b> 3.2.4 Europa nach der Französi- schen Revolution – Herrschaft: Nationalstaat (4)</p> <p><b>F</b> ETH 3.2.2.1 Konfliktregelung und Friedensbildung (2)</p> <p><b>F</b> GK 3.1.3.3 Politischer Willens- bildungsprozess in Deutsch- land (10)</p> <p><b>L</b> BNE Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung</p>	<p><b>I</b> 3.2.4 Europa nach der Französi- schen Revolution – Herrschaft: Nationalstaat (4)</p> <p><b>F</b> ETH 3.2.2.1 Konfliktregelung und Friedensbildung (2)</p> <p><b>F</b> GK 3.1.3.3 Politischer Willens- bildungsprozess in Deutsch- land (10)</p> <p><b>L</b> BNE Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung</p>

### 3.3 Klasse 10

#### 3.3.0 Orientierung in der Zeit

Die Schülerinnen und Schüler können den historischen Zeitraum, der in der Klasse 10 Gegenstand des Geschichtsunterrichts ist, anhand folgender Daten charakterisieren:

Ab 1950: Beginn der Europäischen Integration, 1960–1970 Höhepunkt der Dekolonisierung, 1992 Vertrag von Maastricht, ab 2009 Europäische Union.

#### 3.3.1 Dekolonisierung nach 1945 – aktuelle Problemfelder in historischer Perspektive

Die Schülerinnen und Schüler können ausgewählte Problemfelder in außereuropäischen Räumen aus historischer Perspektive erklären und die Bedeutung des Dekolonisierungsprozesses nach 1945 beurteilen.

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(1) Ursachen der Dekolonisierung nach 1945 darstellen (Dekolonisierung, Unabhängigkeitsbewegung)	(1) Ursachen der Dekolonisierung nach 1945 analysieren (Dekolonisierung, Unabhängigkeitsbewegung)	(1) Ursachen der Dekolonisierung nach 1945 analysieren (Imperium, Dekolonisierung, Unabhängigkeitsbewegung, Selbstbestimmungsrecht der Völker)
<p><b>I</b> 3.2.6 Imperialismus und Erster Weltkrieg – Vernetzung: Imperialismus (1)</p> <p><b>F</b> GEO 3.2.3.2 Phänomene globaler Disparitäten (2)</p> <p><b>L</b> BNE Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung</p>	<p><b>I</b> 3.2.6 Imperialismus und Erster Weltkrieg – Vernetzung: Imperialismus (1)</p> <p><b>F</b> GEO 3.2.3.2 Phänomene globaler Disparitäten (2)</p> <p><b>L</b> BNE Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung</p>	<p><b>I</b> 3.2.6 Imperialismus und Erster Weltkrieg – Vernetzung: Imperialismus (1)</p> <p><b>F</b> GEO 3.2.3.2 Phänomene globaler Disparitäten (2)</p> <p><b>L</b> BNE Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung</p>
(2) den Nahost-Konflikt im Kontext der Dekolonisierung erläutern und bewerten (Palästina, Israel)	(2) den Nahost-Konflikt im Kontext der Dekolonisierung erläutern und bewerten (Palästina, Israel)	(2) den Nahost-Konflikt im Kontext der Dekolonisierung erläutern und bewerten (Shoah, UN-Teilungsplan, Palästina, Israel)
<p><b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 5</p> <p><b>I</b> 3.2.6 Imperialismus und Erster Weltkrieg – Vernetzung: Imperialismus (1)</p> <p><b>F</b> GK 3.1.4.1 Frieden und Menschenrechte</p> <p><b>L</b> BNE Friedensstrategien</p> <p><b>L</b> BTV Formen von Vorurteilen, Stereotypen, Klischees</p>	<p><b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 5</p> <p><b>I</b> 3.2.6 Imperialismus und Erster Weltkrieg – Vernetzung: Imperialismus (1)</p> <p><b>F</b> GK 3.1.4.1 Frieden und Menschenrechte</p> <p><b>L</b> BNE Friedensstrategien</p> <p><b>L</b> BTV Formen von Vorurteilen, Stereotypen, Klischees</p>	<p><b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 5</p> <p><b>I</b> 3.2.6 Imperialismus und Erster Weltkrieg – Vernetzung: Imperialismus (1)</p> <p><b>F</b> GK 3.1.4.1 Frieden und Menschenrechte</p> <p><b>L</b> BNE Friedensstrategien</p> <p><b>L</b> BTV Formen von Vorurteilen, Stereotypen, Klischees</p>

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(3) einen aktuellen Konflikt aus historischer Perspektive analysieren und dabei die Bedeutung des Dekolonisierungsprozesses beurteilen (z. B. „11. September“, Islamismus, failed state, ethnische Minderheit)	(3) einen aktuellen Konflikt aus historischer Perspektive analysieren und dabei die Bedeutung des Dekolonisierungsprozesses beurteilen (z. B. „11. September“, Islamismus, failed state, ethnische Minderheit)	(3) einen aktuellen Konflikt aus historischer Perspektive analysieren und dabei die Bedeutung des Dekolonisierungsprozesses beurteilen (z. B. „11. September“, Islamismus, failed state, ethnische Minderheit)
<p><b>P</b> 2.2 Methodenkompetenz 3</p> <p><b>F</b> ETH 3.1.2.1 Friedliches Zusammenleben und die Bedeutung von Konflikten (1)</p> <p><b>F</b> GK 3.1.4.1 Frieden und Menschenrechte (1), (9)</p> <p><b>F</b> RRK 3.3.2 Welt und Verantwortung (2)</p>	<p><b>P</b> 2.2 Methodenkompetenz 3</p> <p><b>F</b> ETH 3.1.2.1 Friedliches Zusammenleben und die Bedeutung von Konflikten (1)</p> <p><b>F</b> GK 3.1.4.1 Frieden und Menschenrechte (1), (9)</p> <p><b>F</b> RRK 3.3.2 Welt und Verantwortung (2)</p>	<p><b>P</b> 2.2 Methodenkompetenz 3</p> <p><b>F</b> ETH 3.1.2.1 Friedliches Zusammenleben und die Bedeutung von Konflikten (1)</p> <p><b>F</b> GK 3.1.4.1 Frieden und Menschenrechte (1), (9)</p> <p><b>F</b> RRK 3.3.2 Welt und Verantwortung (2)</p>

### 3.3.2 Die Europäische Integration – eine neue Form der Kooperation

Die Schülerinnen und Schüler können den Prozess der Europäischen Integration charakterisieren und dessen Bedeutung und Entwicklungschancen beurteilen.

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(1) die Anfänge der Europäischen Integration vor dem Hintergrund des Kalten Kriegs beschreiben (Deutsch-französische Aussöhnung, Europäische Integration)	(1) die Anfänge der Europäischen Integration vor dem Hintergrund des Kalten Kriegs darstellen (Supermacht, Deutsch-französische Aussöhnung, Europäische Integration)	(1) die Anfänge der Europäischen Integration vor dem Hintergrund des Kalten Kriegs analysieren (Supermacht, Deutsch-französische Aussöhnung, Europäische Integration)
<p><b>L</b> BNE Friedensstrategien</p> <p><b>L</b> BTV Konfliktbewältigung und Interessenausgleich</p>	<p><b>L</b> BNE Friedensstrategien</p> <p><b>L</b> BTV Konfliktbewältigung und Interessenausgleich</p>	<p><b>L</b> BNE Friedensstrategien</p> <p><b>L</b> BTV Konfliktbewältigung und Interessenausgleich</p>

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
<p>(2) den Ausbau der Europäischen Gemeinschaft zur EU nach dem Mauerfall beschreiben sowie Chancen und Risiken der EU beurteilen (EU)</p>	<p>(2) den Ausbau der Europäischen Gemeinschaft zur EU nach dem Mauerfall darstellen sowie Chancen und Risiken der EU beurteilen (EU; Staatenbund/Bundesstaat)</p>	<p>(2) die Entwicklung der Europäischen Integration charakterisieren sowie Chancen und Risiken der EU beurteilen (EU; Erweiterung, Vertiefung; Staatenbund/Bundesstaat)</p>
<p><b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 7  <b>I</b> 3.2.8 Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg – Vernetzung: Vernichtungskrieg (4)  <b>F</b> GK 3.2.2.2 Die Europäische Union  <b>L</b> BO Informationen über Berufe, Bildungs-, Studien- und Berufswege  <b>L</b> VB Verbraucherrechte</p>	<p><b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 7  <b>I</b> 3.2.8 Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg – Vernetzung: Vernichtungskrieg (4)  <b>F</b> GK 3.2.2.2 Die Europäische Union  <b>L</b> BO Informationen über Berufe, Bildungs-, Studien- und Berufswege  <b>L</b> VB Verbraucherrechte</p>	<p><b>P</b> 2.3 Reflexionskompetenz 7  <b>I</b> 3.2.8 Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg – Vernetzung: Vernichtungskrieg (4)  <b>F</b> GK 3.2.2.2 Die Europäische Union  <b>L</b> BO Informationen über Berufe, Bildungs-, Studien- und Berufswege  <b>L</b> VB Verbraucherrechte</p>

## 4. Operatoren

Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Gemeinschaftskunde, Geographie, Geschichte und Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung (WBS) verwenden einen gemeinsamen Operatorenkatalog.

In den Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen werden Operatoren (handlungsorientierende Verben) verwendet. Diese sind in der vorliegenden Liste aufgeführt. Standards legen fest, welchen Anforderungen die Schülerinnen und Schüler gerecht werden müssen. Daher werden Operatoren in der Regel nach drei Anforderungsbereichen (AFB) gegliedert:

- **Reproduktion (AFB I)**
- **Reorganisation (AFB II)**
- **Transfer/Bewertung (AFB III)**

Nicht in allen Fällen ist eine eindeutige Zuordnung eines Operators zu einem Anforderungsbereich möglich.

Die Anforderungsbereiche sind in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit zu sehen, demzufolge schließt der Anforderungsbereich III die Anforderungsbereiche I und II, der Anforderungsbereich II den Anforderungsbereich I ein.

Die Anwendung der Operatoren kann sowohl mit als auch ohne Materialvorgabe erfolgen. Sollte ein Operator nur mit oder nur ohne Materialvorgabe angewendet werden, wird dies in der Definition des Operators explizit angeführt.

Operatoren	Beschreibung	AFB
<b>analysieren</b>	Materialien oder Sachverhalte systematisch untersuchen und auswerten	II
<b>begründen</b>	Aussagen (zum Beispiel eine Behauptung, eine Position) durch Argumente stützen, die durch Beispiele oder andere Belege untermauert werden	II
<b>beschreiben</b>	Sachverhalte schlüssig wiedergeben	I
<b>beurteilen</b>	Sachverhalte, Aussagen, Vorschläge oder Maßnahmen untersuchen, die dabei zugrunde gelegten Kriterien benennen und ein begründetes Sachurteil formulieren	III
<b>bewerten</b>	Sachverhalte, Aussagen, Vorschläge oder Maßnahmen beurteilen, ein begründetes Werturteil formulieren und die dabei zugrunde gelegten Wertmaßstäbe offenlegen	III
<b>bezeichnen</b>	Sachverhalte (insbesondere bei nichtlinearen Texten wie zum Beispiel Tabellen, Schaubildern, Diagrammen oder Karten) begrifflich präzise formulieren	I
<b>charakterisieren</b>	Sachverhalte mit ihren typischen Merkmalen und in ihren Grundzügen bestimmen	II
<b>darstellen</b>	Sachverhalte strukturiert und zusammenhängend verdeutlichen	II
<b>ein-, zuordnen</b>	Sachverhalte schlüssig in einen vorgegebenen Zusammenhang stellen	II

<b>Operatoren</b>	<b>Beschreibung</b>	<b>AFB</b>
<b>entwickeln</b>	zu einer vorgegebenen oder selbst entworfenen Problemstellung einen begründeten Lösungsvorschlag entwerfen	III
<b>erklären</b>	Sachverhalte schlüssig aus Kenntnissen in einen Zusammenhang stellen (zum Beispiel Theorie, Modell, Gesetz, Regel, Funktions-, Entwicklungs- und/oder Kausalzusammenhang)	II
<b>erläutern</b>	Sachverhalte mit Beispielen oder Belegen veranschaulichen.	II
<b>erörtern</b>	zu einer vorgegebenen These oder Problemstellung durch Abwägen von Pro- und Contra-Argumenten ein begründetes Ergebnis formulieren	III
<b>erstellen</b>	Sachverhalte (insbesondere in grafischer Form) unter Verwendung fachsprachlicher Begriffe strukturiert aufzeigen	II
<b>gestalten</b>	zu einer vorgegebenen oder selbst entworfenen Problemstellung ein Produkt rollen- beziehungsweise adressatenorientiert herstellen	III
<b>herausarbeiten</b>	Sachverhalte unter bestimmten Gesichtspunkten aus vorgegebenem Material entnehmen, wiedergeben und/oder gegebenenfalls berechnen	II
<b>nennen</b>	Sachverhalte in knapper Form anführen	I
<b>überprüfen</b>	Aussagen, Vorschläge oder Maßnahmen an Sachverhalten auf ihre sachliche Richtigkeit hin untersuchen und ein begründetes Ergebnis formulieren	III
<b>vergleichen</b>	Vergleichskriterien festlegen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede gewichtend einander gegenüberstellen sowie ein Ergebnis formulieren	II

# 5. Anhang

## 5.1 Verweise

Das Verweissystem im Bildungsplan 2016 unterscheidet zwischen vier verschiedenen Verweisarten. Diese werden durch unterschiedliche Symbole gekennzeichnet:

Symbol	Erläuterung
<b>P</b>	Verweis auf die prozessbezogenen Kompetenzen
<b>I</b>	Verweis auf andere Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen desselben Fachplans
<b>F</b>	Verweis auf andere Fächer
<b>L</b>	Verweis auf Leitperspektiven

Die vier verschiedenen Verweisarten

Die Darstellungen der Verweise weichen im Web und in der Druckfassung voneinander ab.

### Darstellung der Verweise auf der Online-Plattform

Verweise auf Teilkompetenzen werden unterhalb der jeweiligen Teilkompetenz als anklickbare Symbole dargestellt. Nach einem Mausklick auf das jeweilige Symbol werden die Verweise im Browser detaillierter dargestellt (dies wird in der Abbildung nicht veranschaulicht):

(8) aus ihren Kenntnissen der Mechanik Regeln für sicheres Verhalten im Straßenverkehr ableiten (z. B. Sicherheitsgurte)	(8) aus ihren Kenntnissen der Mechanik Regeln für sicheres Verhalten im Straßenverkehr ableiten (z. B. Sicherheitsgurte)	(8) aus ihren Kenntnissen der Mechanik Regeln für sicheres Verhalten im Straßenverkehr ableiten (z. B. Sicherheitsgurte)	
<b>P I F L</b>	<b>P I F L</b>	<b>P I F L</b>	

Darstellung der Verweise in der Webansicht (Beispiel aus Physik 3.2.7 „Mechanik: Dynamik“)

### Darstellung der Verweise in der Druckfassung

In der Druckfassung und in der PDF-Ansicht werden sämtliche Verweise direkt unterhalb der jeweiligen Teilkompetenz dargestellt. Bei Verweisen auf andere Fächer ist zusätzlich das Fächerkürzel dargestellt (im Beispiel „T“ für „Technik“):

(8) aus ihren Kenntnissen der Mechanik Regeln für sicheres Verhalten im Straßenverkehr ableiten (z. B. Sicherheitsgurte)	(8) aus ihren Kenntnissen der Mechanik Regeln für sicheres Verhalten im Straßenverkehr ableiten (z. B. Sicherheitsgurte)	(8) aus ihren Kenntnissen der Mechanik Regeln für sicheres Verhalten im Straßenverkehr ableiten (z. B. Sicherheitsgurte)
<b>P</b> 2.3 Bewertung <b>I</b> 3.2.6 Mechanik: Kinematik <b>F</b> T 3.2.3.4 Mobilität <b>L</b> PG Sicherheit und Unfallschutz	<b>P</b> 2.3 Bewertung <b>I</b> 3.2.6 Mechanik: Kinematik <b>F</b> T 3.2.3.4 Mobilität <b>L</b> PG Sicherheit und Unfallschutz	<b>P</b> 2.3 Bewertung <b>I</b> 3.2.6 Mechanik: Kinematik <b>F</b> T 3.2.3.4 Mobilität <b>L</b> PG Sicherheit und Unfallschutz

Darstellung der Verweise in der Druckansicht (Beispiel aus Physik 3.2.7 „Mechanik: Dynamik“)

## Gültigkeitsbereich der Verweise

Sind Verweise nur durch eine gestrichelte Linie von den darüber stehenden Kompetenzbeschreibungen getrennt, beziehen sie sich unmittelbar auf diese.

Stehen Verweise in der letzten Zeile eines Kompetenzbereichs und sind durch eine durchgezogene Linie von diesem getrennt, so beziehen sie sich auf den gesamten Kompetenzbereich.

Die Schülerinnen und Schüler können			Die Verweise gelten für...
(1) die Sichtweisen von Betroffenen und Beteiligten anhand vorgegebener Konfliktsituationen herausarbeiten und bewerten (z.B. Elternhaus, Schule, soziale Netzwerke)	(1) die Sichtweisen von Betroffenen und Beteiligten in verschiedenen Konfliktsituationen herausarbeiten und bewerten (z.B. Elternhaus, Schule, soziale Netzwerke)	(1) die Sichtweisen von Betroffenen und Beteiligten in Konfliktsituationen herausarbeiten und bewerten (z.B. Elternhaus, Schule, soziale Netzwerke)	
L	L	L ← ... die Teilkompetenz (1)	
(2) einzelne Erklärungsansätze für Gewalt anhand von Beispielsituationen herausarbeiten und beurteilen	(2) verschiedene Erklärungsansätze für Gewalt anhand von Beispielsituationen herausarbeiten und beurteilen	(2) Erklärungsansätze für Gewalt anhand von Beispielsituationen herausarbeiten und beurteilen	
(3) Strategien für gewaltfreie und verantwortungsbewusste Konfliktlösungen anhand einzelner Beispielsituationen aus ihrer Lebenswelt entwickeln und überprüfen (z.B. Kompromiss, Mediation, Konsens)	(3) Strategien für gewaltfreie und verantwortungsbewusste Konfliktlösungen anhand von Beispielsituationen aus ihrer Lebenswelt entwickeln und überprüfen (z.B. Kompromiss, Mediation, Konsens)	(3) selbstständig Strategien zu gewaltfreien und verantwortungsbewussten Konfliktlösungen entwickeln und überprüfen (z.B. Kompromiss, Mediation, Konsens)	
L	L	L ← ... die Teilkompetenzen (2) und (3)	
PI	PI	PI ← ... alle Teilkompetenzen der Tabelle	

Gültigkeitsbereich von Verweisen (Beispiel aus Ethik 3.1.2.2 „Verantwortung im Umgang mit Konflikten und Gewalt“)

## 5.2 Abkürzungen

### Leitperspektiven

Allgemeine Leitperspektiven	
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
BTV	Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt
PG	Prävention und Gesundheitsförderung
Themenspezifische Leitperspektiven	
BO	Berufliche Orientierung
MB	Medienbildung
VB	Verbraucherbildung

### Fächer der Sekundarstufe I

Abkürzung	Fach
AES	Alltagskultur, Ernährung, Soziales (AES) – Wahlpflichtfach
BIO	Biologie
BK	Bildende Kunst
BKPROFIL	Bildende Kunst – Profulfach an der Gemeinschaftsschule
BMB	Basiskurs Medienbildung
BNT	Biologie, Naturphänomene und Technik (BNT)
CH	Chemie
D	Deutsch
E1	Englisch als erste Fremdsprache
E2	Englisch als zweite Fremdsprache – Wahlpflichtfach
ETH	Ethik
F1	Französisch als erste Fremdsprache
F2	Französisch als zweite Fremdsprache – Wahlpflichtfach
G	Geschichte
GEO	Geographie
GK	Gemeinschaftskunde
M	Mathematik

Abkürzung	Fach
MUS	Musik
MUSPROFIL	Musik – Profulfach an der Gemeinschaftsschule
NWTPROFIL	Naturwissenschaft und Technik (NwT) – Profulfach an der Gemeinschaftsschule
PH	Physik
RAK	Altkatholische Religionslehre
RALE	Alevitische Religionslehre
REV	Evangelische Religionslehre
RISL	Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung
RJUED	Jüdische Religionslehre
RRK	Katholische Religionslehre
RSYR	Syrisch-Orthodoxe Religionslehre
SPA3PROFIL	Spanisch als dritte Fremdsprache – Profulfach an der Gemeinschaftsschule
SPO	Sport
SPOPROFIL	Sport – Profulfach an der Gemeinschaftsschule
T	Technik – Wahlpflichtfach
WBS	Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung (WBS)

### 5.3 Geschlechtergerechte Sprache

Im Bildungsplan 2016 wird in der Regel durchgängig die weibliche Form neben der männlichen verwendet; wo immer möglich, werden Paarformulierungen wie „Lehrerinnen und Lehrer“ oder neutrale Formen wie „Lehrkräfte“, „Studierende“ gebraucht.

Ausnahmen von diesen Regeln finden sich bei

- Überschriften, Tabellen, Grafiken, wenn dies aus layouttechnischen Gründen (Platzmangel) erforderlich ist,
- Funktions- oder Rollenbezeichnungen beziehungsweise Begriffen mit Nähe zu formalen und juristischen Texten oder domänenspezifischen Fachbegriffen (zum Beispiel „Marktteilnehmer“, „Erwerbstätiger“, „Auftraggeber“, „(Ver-)Käufer“, „Konsument“, „Anbieter“, „Verbraucher“, „Arbeitnehmer“, „Arbeitgeber“, „Bürger“, „Bürgermeister“),
- massiver Beeinträchtigung der Lesbarkeit.

Selbstverständlich sind auch in all diesen Fällen Personen jeglichen Geschlechts gemeint.

## 5.4 Besondere Schriftauszeichnungen

### Klammern und Verbindlichkeit von Beispielen

Im Fachplan sind einige Begriffe in Klammern gesetzt.

Steht vor den Begriffen in Klammern „zum Beispiel“, so dienen die Begriffe lediglich einer genaueren Klärung und Einordnung.

Begriffe in Klammern ohne „zum Beispiel“ sind ein verbindlicher Teil der Kompetenzformulierung.

Steht in Klammern ein „unter anderem“, so sind die in der Klammer aufgeführten Aspekte verbindlich zu unterrichten und noch weitere Beispiele der eigenen Wahl darüber hinaus.

Begriffe in Klammern **ohne „zum Beispiel“** sind ein verbindlicher Teil der Kompetenzformulierung. Um die Anforderungen der entsprechenden Teilkompetenz zu erfüllen, müssen die Schülerinnen und Schüler über **alle** in der Klammer genannten Begriffe verfügen.

Begriffe in Klammern **mit „zum Beispiel“** dienen der Auswahl. Um die Anforderungen der entsprechenden Teilkompetenz zu erfüllen, müssen die Schülerinnen und Schüler über **mindestens einen** der in der Beispielgruppe genannten Begriffe verfügen.

Beispielgruppen werden grafisch durch Kursivierung markiert.

## 5.5 Synopse der Begriffe (Grundlage für die Inhaltsverweise)

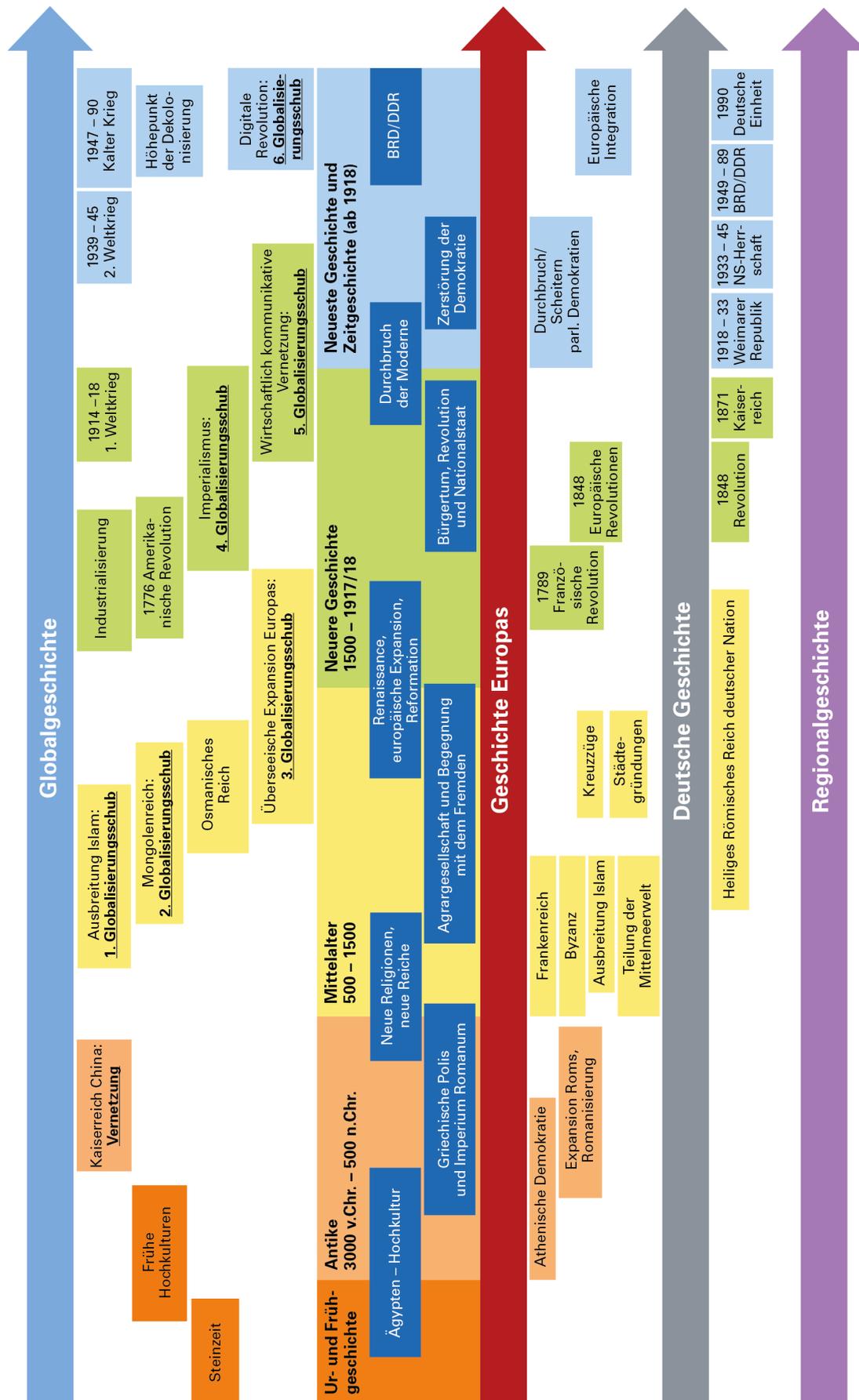
	Herrschaft	Wirtschaft	Gesellschaft	Kultur	Vernetzung
3.1.1 Erste Begegnung	Quelle: schriftlich (M, E), nichtschriftlich (M, E), Epoche, Zeitrechnung (M, E), Perspektive (E)				
3.1.2 Ägypten	Herrschaft (E), Pharao, Monarchie (E), Staat (E)	Nilschwemme, Bewässerungssystem, Vorratshaltung, Arbeitsteilung (M, E)	Gesellschaft (E), Hierarchie	Altsteinzeit, Jungsteinzeit, Neolithische Revolution (M, E)  Hochkultur, Kalender (M, E), Schrift, Recht (E), Geometrie (E)  Religion (E): Götterwelt (M), Polytheismus (E), Pyramide, Mumie (G), Totenkult (M, E)  Kultur, Technik (E)  Gründungsmythos (M, E)	Expansion (M, E), Imperium (E), Romanisierung (M, E), Stadt (E), Provinz (E), Provinzstadt (G, M), Bürgerrecht (E), Statthalter (E)
3.1.3 Antike	Stadtstaat (G), Polis (M, E)  Monarchie (E), Aristokratie (E)  Demokratie, Volksversammlung, Losverfahren (E), Wahl (M, E), Bürger (E)  Republik  Kaiser (G, M), Kaisertum (E), Kaiserreich (G, M), Prinzipat (E), Imperator Augustus (E), Brot und Spiele	Oikos (E)	Gesellschaft (M, E), Adliger (E), Freier, Sklave, Oikos (E)	Olympische Spiele, Agora (E), Forum (E), Theater (E), Terme (E), Lehnwort, villa rustica  Philosophie (E), Gymnasium (E)  Religion: Götterwelt, Kaiserkult (M, E), religiöse Vielfalt (E)	religiöse Vielfalt (E), Lehnwort, Fernstraße, Aquädukt (E), Forum (E), Terme (E), Amphitheater (E)  Seidenstraße (E), Imperium Romanum, Chinesisches Reich (E), Erster Erhabener Kaiser (E), Imperator Augustus (E), Limes, Große Mauer
3.1.4 Spätantike	Staatsreligion, Kaisertum, Papsttum Frankenreich, Pfalz (G), Reisekönigtum (M, E) Imperator (E)			Religion: Judentum, Christentum, Islam, Monotheismus (E)  Konstantinische Wende (E), Kirche, Missionierung (E) Lehnwort, Wissenschaft	romanische Sprache (E)  Byzantinisches Reich (E), islamische Reiche (E)  Vernetzung (E), Expansion (E), Islam, religiöse Vielfalt (E), Lehnwort, Wissenschaft
3.2.1 Mittelalter	Königtum (E), Burg, Treueid (E)  Bürger, Rat (M, E), Selbstverwaltung (E), „Stadtluft macht frei“	Agrargesellschaft (E), Dorf, Grundherrschaft, Lehen (E)  Markt (M, E), Zunft	Stand (E), Klerus (E), Adel (E), Bauern (E)  Rittertum (M, E)  Juden  Treueid (E)	Religion: Kirche, Frömmigkeit (M, E), „Himmel und Hölle“ (G), Kloster, Klosterschule (E)  Juden, Schutzprivileg (E)  Kreuzzug, "Heiliger Krieg" (E)	Seidenstraße, Seide, Pest  Imperium (E), Mongolensturm (E), pax mongolica (E)  Kreuzzug

	Herrschaft	Wirtschaft	Gesellschaft	Kultur	Vernetzung
3.2.2 Frühe Neuzeit	Bauernkrieg (E) Reich (E), Territorialstaat (M, E)	Bankwesen (E), Fernhandel (E)		Renaissance (E), Individuum (E), Kopernikanische Wende, Neue Wissenschaft (E), Naturbeobachtung (M), Buchdruck  Religion: Reformation, Konfessionalisierung (M, E), pax universalis (E)	Osmanisches Reich, Kulturtransfer (E), Kulturkonflikt (E)  Seeweg nach Indien  Aztekenreich, Inkareich, Mayareich, Kolonialisierung (M, E), Dreieckshandel, Luxuswaren (E)
3.2.3 Französische Revolution	Sonnenkönig  Revolution, Menschen- und Bürgerrechte, Verfassung, Wahlrecht (E)  konstitutionelle Monarchie (E), Zensuswahlrecht (E), Republik (M, E), allgemeines Wahlrecht (E)  Schreckensherrschaft (E)  amerikanische Unabhängigkeitserklärung		Dritter Stand (G), Ständegesellschaft (M, E)	Aufklärung (M, E), Lesegesellschaft (E), Bildungsreise (E)  Menschen- und Bürgerrechte, Freiheit, Gleichheit (M, E), Nation (E)	Ideentransfer (E)
3.2.4 Europa nach der Französischen Revolution	napoleonische Flurbereinigung (G, M), Mediatisierung (E), Säkularisation (E)  Restauration, Zensur (M, E)  Nationalstaat, Menschen- und Bürgerrechte, Nationalversammlung (E), Verfassung (M, E), Wahlrecht (E)  Gegenrevolution (E)  Reichsgründung „von oben“, junger Nationalstaat, alter Nationalstaat		Bürgertum, Verein (E)	Menschen- und Bürgerrechte, Zensur (M, E), Freiheitslied (E)  Weltdeutung: „Einheit und Freiheit“ (G, M), Nationalismus (E), Liberalismus (E)	Vernetzung (M, E)  Europäischer Völkerfrühling  Migration

	Herrschaft	Wirtschaft	Gesellschaft	Kultur	Vernetzung
3.2.5 Der industrialisierte Nationalstaat	Obrigkeitsstaat, Demokratie, Sozialgesetzgebung (E)	Industrialisierung Fabrik, Eisenbahn Wirtschaftsliberalismus (E), Kommunismus Gewerkschaft Sozialgesetzgebung (E)	Klassengesellschaft (E), Arbeiter, Unternehmer Arbeiterbewegung Judenemanzipation (M, E), Frauenemanzipation (M, E)	Großstadt (G, M), Urbanisierung (E) Radikalinationalismus (E), Militarismus (M, E), Antisemitismus (M, E) Sedantag, Kaisergeburtstag / 14. Juli Weltdeutung: Wirtschaftsliberalismus (E), Kommunismus, Sozialdemokratie	Vernetzung (M, E) Migration (M, E) Eisenbahn, Dampfschiff, Telegraf, Weltausstellung (E)
3.2.6 Imperialismus	Kommunismus, Oktoberrevolution (M, E)  Liberalismus (E), Demokratie (G), Demokratieexport (M, E)	Materialschlacht	Heimatfront	Weltdeutung: Sozialdarwinismus (E), Rassismus, Radikalinationalismus (M, E)	Imperialismus, Kolonie (G), Kolonialreich (M, E)  Blankoscheck (G), Bündnispolitik (M, E), Rüstungswettlauf Imperium (E)  Kommunismus, Oktoberrevolution (M, E)  Liberalismus (E), Demokratie (G), Demokratieexport (M, E)
3.2.7 Zwischenkriegszeit	Vierzehn Punkte, Demokratisierung, Selbstbestimmungsrecht der Völker, Nachfolgestaat (M, E), Diktatur  Demokratie, Parlament (G), Grundrechte (G), Reichsverfassung (M, E), Weimarer Koalition (E)  Siegermacht, Kriegsverlierer (G), Kriegsschuldartikel (M, E), Versailler Vertrag (E)  NSDAP (E), "Machtergreifung" (E), front populaire (E), 6 février (E), junger Nationalstaat, alter Nationalstaat (E)	Wirtschaftskrise (E), Weltwirtschaftskrise	ethnische Minderheit (E)  alte Eliten (E)	antidemokratisches Denken, improvierte Demokratie (E), gelernte Demokratie	

	Herrschaft	Wirtschaft	Gesellschaft	Kultur	Vernetzung
3.2.8 Nationalsozialismus	„Machtergreifung“ (E), „Gleichschaltung“ (M, E), Ermächtigungsgesetz (G)  Diktatur, Führerprinzip  Kollaboration, Widerstand  Terror, Verfolgung, Konzentrationslager, Pogrom, Zwangsarbeit, Holocaust - Shoah	„Arisierung“  Zwangsarbeit	„Volksgemeinschaft“  Massenorganisation (M, E), HJ, BdM  Profiteur (E), „Arisierung“  Politisch, rassistisch, religiös Verfolgte, Juden, Sinti und Roma, Homosexuelle, "Euthanasie"	Propaganda  Weltdeutung: Nationalsozialismus, Rassismus, Antisemitismus, Sozialdarwinismus (E), Lebensraum (E)  Schuld, Mitschuld (M, E), "Schlusstrich" (E), Verantwortung	Vernichtungskrieg, Besatzung Imperialismus
3.2.9 BRD – DDR	Grundrechte (M, E), Grundgesetz (E), Mehrparteiensystem  Volksdemokratie (E), Einheitsliste  Stasi (M, E), Mauer, "Republikflucht"  Volksaufstand, Jugendopposition, Fluchtbewegung (M, E), Bürgerrechtsbewegung (E)  Reformpolitik  Friedliche Revolution, Mauerfall  Deutsche Einheit	Marktwirtschaft (M), Soziale Marktwirtschaft (E), Wirtschaftswunder  Zentralverwaltungswirtschaft (M, E), Grundversorgung  Gastarbeiter, Vertragsarbeiter  Staatsverschuldung (G, M), Digitale Revolution (E)	Flucht und Vertreibung, Zusammenbruchsgesellschaft  alternative Lebensformen, Pluralisierung (E), "1968" (M, E)  Volksaufstand, Jugendopposition, Fluchtbewegung (M, E), Bürgerrechtsbewegung (E)	Wertewandel	Ost-West-Konflikt, Systemgegensatz (E), Kalter Krieg, Blockbildung, Staatenteilung (E), Rüstungswettlauf  Putsch (E), Militärdiktatur (E), Revolution, Kuba-Krise (M, E)  Rüstungskontrolle (M, E)  Zwei-plus-Vier-Vertrag
3.3.1 Dekolonisierung nach 1945	Unabhängigkeitsbewegung  Shoah (E)			Selbstbestimmungsrecht der Völker (E)	Dekolonisierung  Shoah (E), UN-Teilungsplan (E), Palästina, Israel  „11. September“, Islamismus, failed state, ethnische Minderheit
3.3.2 Europäische Integration	Europäische Integration, EU, Staatenbund, Bundesstaat, Erweiterung (E), Vertiefung (E)	Europäische Integration	Europäische Integration	Europäische Integration, Deutsch- französische Aussöhnung	Supermacht (M, E)  Europäische Integration, Deutsch- französische Aussöhnung, EU, Erweiterung (E), Vertiefung (E)

# 5.6 Chronologische Übersicht









## IMPRESSUM

Kultus und Unterricht	Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
Ausgabe C	Bildungsplanplanhefte
Herausgeber	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Postfach 103442, 70029 Stuttgart in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schulentwicklung, Heilbronner Str. 172, 70191 Stuttgart
Internet	<a href="http://www.bildungsplaene-bw.de">www.bildungsplaene-bw.de</a>
Verlag und Vertrieb	Neckar-Verlag GmbH, Villingen-Schwenningen
Urheberrecht	Die fotomechanische oder anderweitig technisch mögliche Reproduktion des Satzes beziehungsweise der Satzordnung für kommerzielle Zwecke nur mit Genehmigung des Herausgebers.
Bildnachweis	Robert Thiele, Stuttgart
Gestaltung	Ilona Hirth Grafik Design GmbH, Karlsruhe
Druck	Konrad Triltsch Print und digitale Medien GmbH, Ochsenfurt Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Die Urheberrechte der Copyrightinhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten dennoch in einzelnen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an den Herausgeber. Alle eingesetzten beziehungsweise verarbeiteten Rohstoffe und Materialien entsprechen den zum Zeitpunkt der Angebotsabgabe gültigen Normen beziehungsweise geltenden Bestimmungen und Gesetzen der Bundesrepublik Deutschland. Der Herausgeber hat bei seinen Leistungen sowie bei Zulieferungen Dritter im Rahmen der wirtschaftlichen und technischen Möglichkeiten umweltfreundliche Verfahren und Erzeugnisse bevorzugt eingesetzt.
Bezugsbedingungen	<i>Juni 2016</i> Die Lieferung der unregelmäßig erscheinenden Bildungsplanplanhefte erfolgt automatisch nach einem festgelegten Schlüssel. Der Bezug der Ausgabe C des Amtsblattes ist verpflichtend, wenn die betreffende Schule im Verteiler (abgedruckt auf der zweiten Umschlagseite) vorgesehen ist (Verwaltungsvorschrift vom 22. Mai 2008, K.u.U. S. 141). Die Bildungsplanplanhefte werden gesondert in Rechnung gestellt. Die einzelnen Reihen können zusätzlich abonniert werden. Abbestellungen nur halbjährlich zum 30. Juni und 31. Dezember eines jeden Jahres schriftlich acht Wochen vorher bei der Neckar-Verlag GmbH, Postfach 1820, 78008 Villingen-Schwenningen.



PEFC zertifiziert  
Diese Broschüre stammt aus  
nachhaltig bewirtschafteten  
Wäldern und kontrollierten  
Quellen.  
[www.pefc.de](http://www.pefc.de)

**Bildung,  
die allen  
gerecht wird**

*Das Bildungsland*



**Baden-Württemberg**

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT