



**Schulinternen Lehrplan  
zum Kernlehrplan  
für die gymnasiale Oberstufe (Sekundarstufe II) der  
Heinrich-Böll-Gesamtschule Bornheim**

**Einführungsphase (EF)**

**&**

**Qualifikationsphase I & II  
(Grundkurs & Leistungskurs)**

**Geschichte**

# Inhalt

|  | Seite      |
|--|------------|
| <b>1 Die Fachgruppe Geschichte an der Heinrich-Böll-Gesamtschule Bornheim</b>              | <b>4</b>   |
| <b>2 Entscheidungen zum Unterricht</b>   | <b>6</b>   |
| 2.1 Unterrichtsvorhaben  | 6          |
| 2.2 Die Einführungsphase (EF)  | 6          |
| 2.2.1 Kompetenzerwartungen bis zum Ende der Einführungsphase (EF)                          | 6          |
| 2.2.2 Übersichtsraster Unterrichtsvorhaben Einführungsphase (EF)                           | 9          |
| 2.2.3 Konkretisierte Unterrichtsvorhaben Einführungsphase (EF)                             | 11         |
| 2.2.4 Hinweise zu den Klausuren in der Einführungsphase (EF)                               | 36         |
| 2.3 Die Qualifikationsphase  | 37         |
| 2.3.1 Der Grundkurs  | 37         |
| 2.3.1.1 Kompetenzerwartungen bis zum Ende der Qualifikationsphase im Grundkurs             | 37         |
| 2.3.1.2 Übersichtsraster Unterrichtsvorhaben Qualifikationsphase (Q1 & Q2) – Grundkurs     | 39         |
| 2.3.2.2 Konkretisierte Unterrichtsvorhaben Qualifikationsphase (Q1 & Q2) – Grundkurs       | 43         |
| 2.3.2 Der Leistungskurs  | 93         |
| 2.3.2.1 Kompetenzerwartungen bis zum Ende der Qualifikationsphase im Leistungskurs         | 93         |
| 2.3.2.2 Übersichtsraster Unterrichtsvorhaben Qualifikationsphase (Q1 & Q2) – Leistungskurs | 95         |
| 2.3.2.3 Konkretisierte Unterrichtsvorhaben Qualifikationsphase (Q1 & Q2) – Leistungskurs   | 98         |
| <b>3 Grundsätze der fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit</b>                       | <b>154</b> |
| <b>4 Grundsätze der Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung</b>                        | <b>156</b> |
| <b>5 Lehr- und Lernmittel</b>  | <b>161</b> |
| <b>6 Entscheidungen zu fach- und unterrichtsübergreifenden Fragen</b>                      | <b>162</b> |



# **1 Die Fachgruppe Geschichte an der Heinrich-Böll-Gesamtschule Bornheim**

Die Heinrich-Böll-Gesamtschule Bornheim ist eine Stadtteilschule Bornheims in der Region Köln/Bonn. In ihm werden 650 Schülerinnen und Schüler zahlreicher Nationalitäten, unterschiedlicher sozialer Herkunft und mit unterschiedlichen Schullaufbahnen (zahlreiche Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in der Sekundarstufe II) unterrichtet. In der Stadt und erreichbarer Nähe befinden sich für die Unterrichtsarbeit relevante Museen (Haus der Geschichte, Römisch-Germanisches Museum, etc.), Archive (Stadtarchiv Bornheim) und andere außerschulische Lernorte.

Die Fachgruppe Geschichte versteht ihr Fach als einen unverzichtbaren Beitrag zur politischen Bildung, der in dieser Schule mit ihrer sehr heterogenen Schülerschaft von hoher Alltagsrelevanz ist. Interkulturelle Toleranz ist die Voraussetzung für den Schulfrieden, und „Alteritätserfahrung“ ist hier eine tagtägliche Realität. Deswegen hat das Fach im Unterricht keine Schwierigkeiten, an entsprechende Schülererfahrungen anzuknüpfen und mit der historischen Vertiefung, die Fortschritt wie Scheitern gleichermaßen zur Sprache bringt, ein Bewusstsein für den Wert gelingender Integration aufzubauen. Der Lehrplan ermöglicht diese Anliegen mit mehreren Inhaltsfeldern, die durch die Fachgruppe so zu Unterrichtsvorhaben entwickelt werden, dass sie im gewünschten demokratischen Sinne einen Beitrag zur pädagogischen Arbeit der Schule leisten. Es besteht Einigkeit darüber, dass die Kenntnis der politischen Kultur, der die Schule verpflichtet ist, notwendig ist, damit sich die Schülerinnen und Schüler zu handlungsfähigen Demokraten entwickeln können, und dass in der Auseinandersetzung mit der Geschichte dieser politischen Kultur das Bewusstsein dafür entsteht, dass dieses Politikmodell geworden ist, also einerseits eine keineswegs selbstverständliche Errungenschaft darstellt, andererseits aber auch der kritischen Weiterentwicklung bedarf. In diesem Zusammenhang spielt die Zusammenarbeit mit der örtlichen Gedenkstätte eine wichtige Rolle.

Das Schulprogramm sieht vor, dass die Schülerinnen und Schüler eine konsequente methodische Schulung erhalten sollen, sowohl in fachspezifischer Hinsicht als auch fachunspezifisch. Das Fach Geschichte ist ein Fach mit einem traditionell sehr entwickelten Methodenbewusstsein und kann daher zu diesem Ziel der Schule einen umfangreichen Beitrag leisten: Die Analyse von Medienprodukten aller Art (Texten, Bildern, Filmen, Nachrichten, öffentlichen Inszenierungen) versetzt die Schülerinnen und Schüler in die Lage, auch außerhalb des Unterrichts und des direkten fachlichen Bezuges kritische Distanz zu den Einflüssen der Medien zu wahren. Der Umgang mit (oft fremdartigen) Texten fördert ihre Lesekompetenz; die Notwendigkeit, eigene Narrationen zu verfassen, schult sie in ihrer Ausdrucksfähigkeit und Sprachkompetenz; die ständige Herausforderung durch die Frage nach einer „Wahrheit“ zeigt ihnen die Grenzen, an die das eigene Erkenntnis- und Urteilsvermögen stößt.

In der Einführungsphase befassen sich die Schülerinnen und Schüler mit zentralen historischen Fragestellungen. Sie erweitern und systematisieren ihre Kompetenzen zur Interpretation von Quellen und Analyse von Darstellungen, um so ein inhaltlich wie methodisch tragfähiges Fundament für die weitere Arbeit im Unterricht der Qualifikations-

phase im Fach Geschichte zu legen. Grundkurse im Fach Geschichte repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe im Hinblick auf eine fundierte Allgemeinbildung und eine grundlegende wissenschaftspropädeutische Ausbildung. Sie sollen in grundlegende Fragestellungen, Sachverhalte, Problemkomplexe und Strukturen einführen und wesentliche Arbeitsmethoden des Faches vermitteln. Leistungskurse im Fach Geschichte zeichnen sich gegenüber den Grundkursen durch ein höheres Maß an Differenziertheit der angestrebten kognitiven Operationen und einen höheren angestrebten Grad vertiefter Reflexion aus. Umfang, Komplexität und Abstraktionsgrad der Kompetenzen sowie der Umfang der zugrunde liegenden Quellen und Darstellungen sind größer. Ferner wird in Leistungskursen im Vergleich zu Grundkursen ein höherer Grad an Selbstständigkeit in der Ausführung, Vernetzung und dem Transfer entsprechender Operationen erwartet. Zusatzkurse berücksichtigen mindestens zwei der sieben Inhaltsfelder, aus denen die Lehrkräfte ausgehend von Lernendeninteressen, Schulprogrammschwerpunkten und aktuellen Ereignissen der Erinnerungskultur verschiedene Kompetenzerwartungen und inhaltliche Schwerpunkte des Lernlehrplans auswählen. Dabei werden alle vier Kompetenzbereiche des Faches angemessen berücksichtigt. (KLP, Heft 4714, 2014, S. 13)

Die Fachkonferenz hat das Lehrbuch „Horizonte“ für die Oberstufe eingeführt, das dem aktuell gültigen Kernlehrplan von 2014 entspricht.

## **2 Entscheidungen zum Unterricht**

### **2.1 Unterrichtsvorhaben**

Die Darstellung der Unterrichtsvorhaben im schulinternen Lehrplan besitzt den Anspruch, sämtliche im Kernlehrplan angeführten Kompetenzen abzudecken. Dies entspricht der Verpflichtung jeder Lehrkraft, alle Kompetenzerwartungen des Kernlehrplans bei den Lernenden auszubilden und zu entwickeln.

Die entsprechende Umsetzung erfolgt auf zwei Ebenen: der Übersichts- und der Konkretisierungsebene.

Im „Übersichtsraster Unterrichtsvorhaben“ wird die für alle Lehrerinnen und Lehrer gemäß Fachkonferenzbeschluss verbindliche Verteilung der Unterrichtsvorhaben dargestellt. Das Übersichtsraster dient dazu, den Kolleginnen und Kollegen einen schnellen Überblick über die Zuordnung der Unterrichtsvorhaben zu den einzelnen Jahrgangsstufen sowie den im Kernlehrplan genannten Kompetenzen, Inhaltsfeldern und inhaltlichen Schwerpunkten zu verschaffen. Um Klarheit für die Lehrkräfte herzustellen und die Übersichtlichkeit zu gewährleisten, werden in der Kategorie „Kompetenzen“ an dieser Stelle nur die übergeordneten Kompetenzerwartungen ausgewiesen, während die konkretisierten Kompetenzerwartungen erst auf der Ebene konkreter Unterrichtsvorhaben Berücksichtigung finden. Der ausgewiesene Zeitbedarf versteht sich als grobe Orientierungsgröße, die nach Bedarf über- oder unterschritten werden kann.

Während der Fachkonferenzbeschluss zum „Übersichtsraster Unterrichtsvorhaben“ zur Gewährleistung vergleichbarer Standards sowie zur Absicherung von Lerngruppenüberritten und Lehrkraftwechseln für alle Mitglieder der Fachkonferenz Bindekraft entfalten soll, besitzt die exemplarische Ausweisung „konkreter Unterrichtsvorhaben“ empfehlenden Charakter. Referendarinnen und Referendaren sowie neuen Kolleginnen und Kollegen dienen diese vor allem zur standardbezogenen Orientierung in der neuen Schule, aber auch zur Verdeutlichung von unterrichtsbezogenen fachgruppeninternen Absprachen zu didaktisch-methodischen Zugängen, fächerübergreifenden Kooperationen, Lernmitteln und -orten sowie vorgesehenen Leistungsüberprüfungen, die im Einzelnen auch den Kapiteln 2.2 bis 2.4 zu entnehmen sind. Abweichungen von den vorgeschlagenen Vorgehensweisen bezüglich der konkretisierten Unterrichtsvorhaben sind im Rahmen der pädagogischen Freiheit der Lehrkräfte jederzeit möglich. Sicherzustellen bleibt allerdings auch hier, dass im Rahmen der Umsetzung der Unterrichtsvorhaben insgesamt alle Sach- und Urteilskompetenzen des Kernlehrplans Berücksichtigung finden.

### **2.2 Die Einführungsphase (EF)**

#### **2.2.1 Kompetenzerwartungen bis zum Ende der Einführungsphase (EF)**

Der Unterricht soll es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, dass sie am Ende der Einführungsphase über die im Folgenden genannten Kompetenzen verfügen. Dabei

werden zunächst übergeordnete Kompetenzerwartungen zu allen Kompetenzbereichen aufgeführt.

### Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler ...

- ordnen historische Ereignisse, Personen, Prozesse und Strukturen angeleitet in einen chronologischen, räumlichen und sachlich-thematischen Zusammenhang ein (SK1),
- erläutern historische Ereignisse, Personen, Prozesse, Strukturen und Epochenmerkmale unter sachgerechter Verwendung ausgewählter historischer Fachbegriffe (SK2),
- unterscheiden Anlässe und Ursachen, Verlaufsformen sowie Folgen und Wirkungen historischer Ereignisse und Prozesse (SK3),
- beschreiben das Denken und Handeln historischer Akteurinnen und Akteure in ihrer jeweils durch zeitgenössische Rahmenbedingungen geprägten Eigenart (SK4),
- identifizieren Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart (SK5),
- erläutern Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und Gegenwart unter dem Aspekt der Gemeinsamkeiten und dem der historischen Differenz (SK6).

### Methodenkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler ...

- treffen unter Anleitung methodische Entscheidungen für eine historische Untersuchung (MK1),
- recherchieren fachgerecht innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen zu einfachen Problemstellungen (MK2),
- erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen Bezüge zwischen ihnen her (MK3),
- identifizieren Verstehensprobleme und führen die notwendigen Klärungen herbei (MK4),
- analysieren Fallbeispiele und nehmen Verallgemeinerungen vor (MK5),
- wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),
- interpretieren und analysieren sachgerecht unter Anleitung auch nicht-sprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Schaubilder, Bilder, Karikaturen und Filme (MK7),
- stellen grundlegende Zusammenhänge aufgabenbezogen geordnet und strukturiert in Kartenskizzen, Diagrammen und Strukturbildern dar (MK8),
- stellen fachspezifische Sachverhalte unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe adressatenbezogen sowie problemorientiert dar und präsentieren diese auch unter Nutzung elektronischer Datenverarbeitungssysteme anschaulich (MK9).

### Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler ...

- beurteilen angeleitet das Handeln historischer Akteurinnen und Akteure und deren Motive bzw. Interessen im Kontext der jeweiligen Wertvorstellungen und im Spannungsfeld von Offenheit und Bedingtheit (UK1),

- beurteilen angeleitet das Besondere eines historischen Sachverhaltes und seine historische Bedeutung für die weitere Entwicklung und für die Gegenwart (UK2),
- beurteilen historische Sachverhalte angeleitet unter Berücksichtigung bzw. Gewichtung verschiedener Kategorien, Perspektiven und Zeit-ebenen (UK3),
- beurteilen angeleitet Grundlagen, Ansprüche und Konsequenzen einzelner Denk- und Legitimationsmuster, Weltsichten und Menschenbilder (UK4),
- beurteilen angeleitet die Angemessenheit von wesentlichen Begriffsverwendungen für historische Sachverhalte auch unter genderkritischem Aspekt (UK5),
- erörtern angeleitet die Aussagekraft von Argumenten aus historischen Deutungen unter Berücksichtigung von Standort- und Perspektivenabhängigkeit (UK6),
- bewerten angeleitet historische Sachverhalte unter Benennung der wesentlichen jeweils zu Grunde gelegten Kriterien (UK7),
- bewerten an konkreten Beispielen die geschichtliche Bedingtheit sowie auch die überzeitlichen Geltungsansprüche von Wertesystemen (UK8).

### Handlungskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler...

- stellen innerhalb der Lerngruppe ihre Vorstellungen vom Verhältnis der eigenen Person und Gruppe zur historischen Welt und ihren Menschen dar (HK1),
- entwickeln Ansätze für Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung der Rolle von historischen Erfahrungen in gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsprozessen (HK2),
- beziehen angeleitet Position in Debatten um gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3),
- entscheiden sich begründet für oder gegen die Teilnahme an Formen der öffentlichen Erinnerungskultur (HK4),
- entwerfen, ggf. in kritischer Distanz, eigene Beiträge zu ausgewählten Formen der öffentlichen Geschichts- und Erinnerungskultur (HK5),
- präsentieren eigene historische Narrationen und nehmen damit am (schul-) öffentlichen Diskurs teil (HK6).

## 2.2.2 Übersichtsraster Unterrichtsvorhaben Einführungsphase (EF)

| Einführungsphase   |   |
|--|---|
| <p><u>Unterrichtsvorhaben I:</u></p> <p><b>Thema:</b> <i>Wie Menschen das Fremde und den Fremden wahrnahmen – Fremdsein in weltgeschichtlicher Perspektive</i></p> <p><b>Inhaltsfelder:</b> IF 1 – Erfahrungen mit Fremdsein in weltgeschichtlicher Perspektive</p> <p><b>Inhaltliche Schwerpunkte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Darstellung der Germanen in römischer und deutscher Perspektive</li> <li>• Mittelalterliche Weltbilder und frühneuzeitliche Reiseberichte</li> <li>• Fremdsein, Vielfalt und Integration – Migration am Beispiel des Ruhrgebiets im 19. und 20. Jahrhundert</li> </ul> <p><b>Kompetenzen:</b><br/>           SK: 1, 4, 5, 6<br/>           MK: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7<br/>           UK: 2, 3, 4, 5<br/>           HK: 1, 2, 3, 5, 6</p> <p><b>Zeitbedarf:</b> 25 Std.</p> | <p><u>Unterrichtsvorhaben II:</u></p> <p><b>Thema:</b> <i>Begegnung von islamischer und christlicher Welt – Konfliktpotenziale und Entwicklungschancen</i></p> <p><b>Inhaltsfelder:</b> IF 2 – Islamische Welt – christliche Welt: Begegnung zweier Kulturen in Mittelalter und früher Neuzeit</p> <p><b>Inhaltliche Schwerpunkte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Religion und Staat (Herrschaft, Wissenschaft und Kultur) im Mittelalter</li> <li>• Die Kreuzzüge</li> <li>• Das Osmanische Reich und „Europa“ in der Frühen Neuzeit</li> </ul> <p><b>Kompetenzen:</b><br/>           SK: 1, 3<br/>           MK: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9<br/>           UK: 1, 2, 5, 6<br/>           HK: 6, 7, 8</p> <p><b>Zeitbedarf:</b> 25 Std.</p> |
| <p><u>Unterrichtsvorhaben III:</u></p> <p><b>Thema:</b> <i>Freiheit und Gleichheit für alle!? – Die Menschenrechte in historischer Perspektive</i></p> <p><b>Inhaltsfelder:</b> IF 3 – Die Menschenrechte in historischer Perspektive</p> <p><b>Inhaltliche Schwerpunkte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung der Menschenrechte</li> <li>• Französische Revolution und Menschenrechte</li> <li>• Geltungsbereiche der Menschenrechte in Vergangenheit und Gegenwart</li> </ul> <p><b>Kompetenzen:</b><br/>           SK: 1, 4, 5, 6<br/>           MK: 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9<br/>           UK: 2, 3, 4, 5<br/>           HK: 1, 2, 3, 5</p> <p><b>Zeitbedarf:</b> 25 Std.</p>   |   |

**Summe Einführungsphase: 75 Stunden**

## 2.2.3 Konkretisierte Unterrichtsvorhaben Einführungsphase (EF)

### Unterrichtsvorhaben I:

#### Erfahrungen mit Fremdsein in weltgeschichtlicher Perspektive (Inhaltsfeld 1)

##### Inhaltliche Schwerpunkte:

- Die Darstellung der Germanen in römischer Perspektive (9 Std.)
- Mittelalterliche Weltbilder in Asien und Europa
- Was Reisende erzählen – Selbst- und Fremdbild in der frühen Neuzeit (zus. 8 Std.)
- Fremdsein, Vielfalt und Integration – Migration am Beispiel des Ruhrgebiets im 19. und 20. Jahrhundert (8 Std.)

**Zeitbedarf:** 25 Std.

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

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

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sind wir Germanen? – Deutungen und Missbrauch des Germanenbildes in der Neuzeit (Vertiefung)</li> </ul>   | <p>scheidungen für eine historische Untersuchung (MK1),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen Bezüge zwischen ihnen her (MK3),</li> <li>• analysieren Fallbeispiele und nehmen Verallgemeinerungen vor (MK5),</li> <li>• wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen (und der Analyse von und kritischer Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen) fachgerecht an (MK6).</li> </ul> <p>Handlungskompetenz<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stellen innerhalb der Lerngruppe ihre Vorstellungen vom Verhältnis der eigenen Person und Gruppe zur historischen Welt und ihren Menschen dar (HK1),</li> <li>• entwickeln Ansätze für Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung der Rolle von historischen Erfahrungen in gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsprozessen (HK2),</li> <li>• beziehen angeleitet Position in Debatten um gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die verhängnisvolle Geschichte der Germanenbilder im 19. und 20. Jahrhundert (S. 29-33)</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Die Sicht auf sich selbst und auf andere in mittelalterlichen Weltbildern und frühneuzeitlichen Reiseberichten</b></li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mittelalterliche Vorstellungen von der Welt in Asien: Analyse der arabischen Weltkarte des al-Idrīsī</li> </ul> | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären mittelalterliche Weltbilder und die jeweilige Sicht auf das Fremde anhand von Weltkarten (Asien und Europa),</li> <li>• analysieren multiperspektivisch die Wahr-</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientierung: Mittelalterliche Weltkarten in Europa und Asien (S. 36-37)</li> <li>- Die Weltkarte des al-Idrīsī und die Ebstorfer</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Mittelalterliche Vorstellungen von der Welt in Europa: Analyse der Ebstorfer Weltkarte</li> <br/> <li>– Die Wahrnehmung des Fremden – Analyse der Aussagen Kolumbus' über die Einwohner der neuen Welt und der Inkas über die Europäer</li> <br/> <li>– Achtung Menschenfresser! – Untersuchung des Kannibalenmotivs in Reiseberichten über Südamerika (Vertiefung)</li> <br/> <li>– Wie lebten die Einwohner Südafrikas wirklich? – Analyse von Peter Kolbs Versuch der Korrektur der Darstellung der Einwohner in Südafrika</li> </ul> | <p>nehmung der Fremden und das jeweilige Selbstbild, wie sie sich in Quellen zu den europäischen Entdeckungen, Eroberungen oder Reisen in Afrika und Amerika in der frühen Neuzeit dokumentieren.</p> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen den Einfluss wissenschaftlicher, technischer und geographischer Kenntnisse auf das Weltbild früher und heute,</li> <li>• erörtern beispielhaft Erkenntniswert und Funktion europazentrischer Weltbilder in der Neuzeit.</li> </ul> <p>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• recherchieren fachgerecht innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen zu einfachen Problemstellungen (MK2),</li> <li>• identifizieren Verstehensprobleme und führen die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</li> <li>• analysieren Fallbeispiele und nehmen Verallgemeinerungen vor (MK5),</li> <li>• wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von historischen Karten und Textquellen (und der Analyse von und kritischer Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen) fachgerecht an (MK6),</li> <li>• interpretieren und analysieren sachgerecht unter Anleitung auch nichtsprachliche Quel-</li> </ul> | <p>Weltkarte (S. 38-41)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Training: Interpretation von historischen Karten – Ein Beispiel mit einem Lösungsvorschlag (S. 42-45)</li> <br/> <li>– Orientierung: Reiseberichte – Selbst- und Fremdbilder in der Frühen Neuzeit</li> <li>– Quellen und Darstellung über Kolumbus' Wahrnehmung der Einwohner Amerikas und ihre Wahrnehmung der Europäer (S. 49-51)</li> <br/> <li>– Darstellung und Bildquelle über Kannibalen in Südamerika (S. 52-53)</li> <br/> <li>– Peter Kolb über die Einwohner in Südafrika (S. 54-55)</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|--|--|---|
|  | <p>len (und Darstellungen) wie Karten, Grafiken, Schaubilder (und) Bilder, (Karikaturen und Filme) (MK7).</p> <p>Handlungskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stellen innerhalb der Lerngruppe ihre Vorstellungen vom Verhältnis der eigenen Person und Gruppe zur historischen Welt und ihren Menschen dar (HK1).</li> </ul>   |   |
| <p>• <b>Fremdsein, Vielfalt und Integration – Migration am Beispiel des Ruhrgebiets im 19. und 20. Jahrhundert</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– „Kommt ins Ruhrgebiet!“ – Die Gründe der Anwerbung der „Ruhrpolen“ beurteilen</li> <li>– „Germanisierung!“ Werden aus Polen Deutsche? – Eine Integrationspolitik bewerten</li> <li>– Wie erlebten die ersten Gastarbeiter die Bundesrepublik? – Zeitzeugenberichten untersuchen</li> <li>– Welches Bild vermittelten türkische Behörden von Deutschland? – Ein amtliches Informationsblatt analysieren und bewerten</li> <li>– Kann ich so bleiben, wie ich bin? – Veränderungen im Zusammenleben zwischen Gastarbeitern und Deutschen beurteilen</li> <li>– Migration im Museum? – Internetauftritte</li> </ul> | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stellen an ausgewählten Beispielen die Lösung der von Arbeitsmigration Betroffenen von ihren traditionellen Beziehungen und die vielfältige Verortung in ihre neue Arbeits- und Lebenswelt dar.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erörtern kritisch und vor dem Hintergrund differenzierter Kenntnisse die in Urteilen über Menschen mit persönlicher oder familiärer Zuwanderungsgeschichte enthaltenen Prämissen.</li> </ul> <p>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• treffen unter Anleitung methodische Entscheidungen für eine historische Untersuchung (MK1),</li> <li>• recherchieren fachgerecht innerhalb und</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung: Arbeitsmigration im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert: Die Ruhrpolen (S. 58-60)</li> <li>– Anwerbung und Germanisierung der Polen. Die Integrationspolitik und ihre Reaktionen beurteilen (S. 61-63)</li> <li>– Orientierung: Arbeitsmigration im 20. Jahrhundert: Gastarbeiter (S. 64-65)</li> <li>– Quellen über die Ankunft der ersten Gastarbeiter in der Bundesrepublik (S. 66)</li> <li>– Ein amtliches Informationsblatt für die Gastarbeiter aus der Türkei analysieren (S. 67)</li> <li>– Quellen über das Leben und den Alltag der Gastarbeiter in der Bundesrepublik (S. 68)</li> <li>– Migration in der Erinnerungskultur – Analyse</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|----------------------|--|--|
| analysieren          | <p>außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen zu einfachen Problemstellungen (MK2),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen (und der Analyse von und kritischer Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen) fachgerecht an (MK6),</li> <li>• interpretieren und analysieren sachgerecht unter Anleitung auch nichtsprachliche Quellen (und Darstellungen) wie Karten, Grafiken, Schaubilder und Bilder, (Karikaturen und Filme) (MK7),</li> <li>• stellen fachspezifische Sachverhalte unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe adressatenbezogen sowie problemorientiert dar und präsentieren diese auch unter Nutzung elektronischer Datenverarbeitungssysteme anschaulich (MK9).</li> </ul> <p>Handlungskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• entwickeln Ansätze für Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung der Rolle von historischen Erfahrungen in gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsprozessen (HK2),</li> <li>• entscheiden sich begründet für oder gegen die Teilnahme an Formen der öffentlichen Erinnerungskultur (HK4),</li> <li>• entwerfen, ggf. in kritischer Distanz, eigene Beiträge zu ausgewählten Formen der öffentlichen Geschichts- und Erinnerungskultur (HK5),</li> </ul> | <p>und Bewertung von Internetauftritten (S. 69)</p> <p>– Training: Probeklausur (S. 70-71)</p> |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis |
|----------------------|--|---------------|
|                      | <ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="801 212 1420 306">• präsentieren eigene historische Narrationen und nehmen damit am (schul-) öffentlichen Diskurs teil (HK6).</li></ul> |               |

## Unterrichtsvorhaben II:

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

#### Inhaltliche Schwerpunkte:

- Religion und Staat
- Die Entwicklung von Wissenschaft und Kultur (zus. 8 Std.)
- Die Kreuzzüge (9 Std.)
- Das Osmanische Reich und „Europa“ in der Frühen Neuzeit (8 Std.)

#### Zeitbedarf: 25 Std.

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

#### Vorhabenbezogene Konkretisierung:

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

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|--|--|---|
| <p>Analyse einer wissenschaftlichen Darstellung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Religion und Herrschaft: Die islamische Welt im Mittelalter</li> <li>– Der Koran, das heilige Buch der Muslime – Religiöse Grundlagen und Glaubenspraxis des Islam</li> <li>– Umgang mit Andersgläubigen in der islamischen mittelalterlichen Welt</li> <li>– Wissenschaft und Kultur: Der lateinisch-römische Westen und die islamische Welt im Mittelalter</li> </ul> | <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen den Entwicklungsstand der mittelalterlichen islamischen Wissenschaft und Kultur im Vergleich zu dem des Westens.</li> </ul> <p>Methodenkompetenz:<br/>Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• treffen unter Anleitung methodische Entscheidungen für eine historische Untersuchung (MK1),</li> <li>• erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen Bezüge zwischen ihnen her (MK3),</li> <li>• wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen (und der Analyse von und kritischer Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen) fachgerecht an (MK6).</li> </ul> <p>Handlungskompetenz:<br/>Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• präsentieren eigene historische Narrationen (hier: Lernplakat) und nehmen damit am (schul-) öffentlichen Diskurs teil (HK6).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Training: Analyse von Darstellungen (S. 88-91)</li> <li>– Orientierung: Die islamische Welt im Mittelalter – Religion und Herrschaft (S. 92-98)</li> <li>– Erarbeitung grundlegender Informationen anhand von Karten, lexikalischer Beiträge und wissenschaftlicher Darstellungen über den Islam (S. 98-103)</li> <li>– Vergleich wissenschaftlicher Aussagen über den Umgang des Islam mit Juden und Christen (S. 104-105)</li> <li>– Orientierung: Die Entwicklung von Wissenschaft und Kultur im lateinisch-römischen Westen im Mittelalter (S. 106-107)</li> <li>– Training: Recherche und Erstellen eines Lernplakates am Beispiel der „Sieben Freien Künste“ (S. 109)</li> <li>– Orientierung: Die Entwicklung von Wissenschaft und Kultur in der islamischen Welt im Mittelalter (S. 110-112)</li> <li>– Quellen und Darstellungen zur Wissenschaft in der islamischen Welt (S. 112-114)</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Die Kreuzzüge</b></li> <li>– „Gott will es!“ – Die Kreuzzüge im Spiegel zeitgenössischer Quellen</li> </ul>  | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären die Kreuzzugsbewegung von unterschiedlichen gesellschaftlichen, sozialen, po-</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung: Die Kreuzzüge. Begriff, Ursachen, zeitlicher Verlauf (S. 116-117)</li> </ul>   |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Jerusalem: Mittelpunkt der Welt? – Die mittelalterliche Weltsicht am Beispiel einer historischen Karte</li> <li>– „Heiliger Krieg“? – Begründungen für Krieg und Gewalt</li> <li>– Rittertum: Kreuzzüge als Mythos</li> <li>– Gab es einen Kulturtransfer? – Untersuchung kontroverser wissenschaftlicher Darstellungen</li> <li>– Toleranz im Mittelalter? – Zum Umgang mit Andersgläubigen</li> <li>– „Entwicklungsunterschiede zwischen islamisch und christlich geprägten Regionen?</li> </ul> | <p>litischen und individuellen Voraussetzungen her,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Formen der rechtlichen Stellung von religiösen Minderheiten sowie der Praxis des Zusammenlebens mit ihnen in der christlichen mittelalterlichen Welt,</li> <li>• erläutern die Rolle des Islam als Kulturvermittler für den christlich-europäischen Westen.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erörtern aus zeitgenössischer und heutiger Perspektive kritisch und differenziert die Begründung für Krieg und Gewalt.</li> <li>• erörtern an einem Fallbeispiel die Bedeutung, die eine Kulturbegegnung bzw. ein Kulturkonflikt für beide Seiten haben kann,</li> <li>• erörtern Erklärungen für Entwicklungsunterschiede zwischen islamisch und christlich geprägten Regionen.</li> </ul> <p>Methodenkompetenz:<br/>Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• recherchieren fachgerecht innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen zu einfachen Problemstellungen (MK2),</li> <li>• erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen Bezüge zwischen ihnen her (MK3),</li> <li>• identifizieren Verstehensprobleme und führen die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</li> <li>• analysieren Fallbeispiele und nehmen Ver-</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Vergleichende Quellenanalyse (S. 118-119)</li> <li>– Jerusalem: Interpretation einer mittelalterlichen Karte (S. 120-121)</li> <li>– Orientierung: Vom „gerechten Krieg“ zum „Heiligen Krieg“ – Begründungen für Krieg und Gewalt (S. 122-124)</li> <li>– Vergleichende Analyse wissenschaftlicher Darstellungen zu den Begriffen „Heiliger Krieg“ und „Dschihad“. (S. 124-125)</li> <li>– Orientierung: Mythos Kreuzzüge (S. 126-127)</li> <li>– Orientierung: Kulturkontakte (S. 130-131)</li> <li>– Vergleich wissenschaftlicher Positionen zum Umgang mit Andersgläubigen in der christlichen und der islamischen Kultur des Mittelalters (S. 134-135)</li> <li>– Die Bedeutung historischer Konflikte für die Herausbildung „des Westens“ (H.A. Winkler): Analyse einer wissenschaftlichen Darstellung (S. 136-137)</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|--|--|--|
|  | <p>allgemeinerungen vor (MK5),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• interpretieren und analysieren sachgerecht unter Anleitung auch nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Schaubilder, Bilder, Karikaturen und Filme (MK7),</li> <li>• stellen fachspezifische Sachverhalte unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe adressatenbezogen sowie problemorientiert dar und präsentieren diese auch unter Nutzung elektronischer Datenverarbeitungssysteme anschaulich (MK9).</li> </ul> <p>Handlungskompetenz:<br/>Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• präsentieren eigene historische Narrationen und nehmen damit am (schul-) öffentlichen Diskurs teil (HK6).</li> </ul> |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Das Osmanische Reich und „Europa“ in der Frühen Neuzeit</b></li> <li>– Fallbeispiel 1: Der Fall Konstantinopels 1453 in zeitgenössischen Quellen</li> <li>– Fallbeispiel 2: Die Belagerung Wiens 1683 in der Wahrnehmung der Zeitgenossen und in wissenschaftlichen Darstellungen</li> <li>– Osmanisches Reich und Europa – nur</li> </ul> | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern das Verhältnis zwischen dem Osmanischen Reich und Westeuropa in der Frühen Neuzeit,</li> <li>• beschreiben das Verhältnis zwischen christlich und islamisch geprägten Gesellschaften in ihrer gegenseitigen zeitgenössischen Wahrnehmung.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung zu Fallbeispiel 1 (S. 140-142)</li> <li>– Orientierung zu Fallbeispiel 2 (S. 146-147)</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen     | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|--------------------------|--|---|
| eine Konfliktgeschichte? | <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erörtern an einem Fallbeispiel die Bedeutung, die eine Kulturbegegnung bzw. ein Kulturkonflikt für beide Seiten haben kann.</li> </ul> <p>Methodenkompetenz:<br/>Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• treffen unter Anleitung methodische Entscheidungen für eine historische Untersuchung (MK1),</li> <li>• erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen Bezüge zwischen ihnen her (MK3),</li> <li>• identifizieren Verstehensprobleme und führen die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</li> <li>• analysieren Fallbeispiele und nehmen Verallgemeinerungen vor (MK5),</li> <li>• wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• stellen fachspezifische Sachverhalte unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe adressatenbezogen sowie problemorientiert dar und präsentieren diese auch unter Nutzung elektronischer Datenverarbeitungssysteme anschaulich (MK9).</li> </ul> <p>Handlungskompetenz:</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Vergleichende Quellenanalysen zu den beiden Fallbeispielen (S. 143-145 bzw. S. 148-151)</li> <li>– „Der Große Türkenkrieg“ im Spiegel wissenschaftlicher Darstellungen (S. 152)</li> <li>– Orientierung: Begegnung der Kulturen (S. 153)</li> <li>– Kulturkontakte in der Kunst am Beispiel des Gentile Bellini und seines Portraits des Sultans Mehmet II. (S. 154-155)</li> <li>– Berichte über die „Anderen“ in Reiseberichten der Zeit (S. 156-157)</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis |
|----------------------|---|---------------|
|                      | <p>Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• präsentieren eigene historische Narrationen und nehmen damit am (schul-) öffentlichen Diskurs teil (HK6).</li></ul> |               |

## Unterrichtsvorhaben III:

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

#### Inhaltliche Schwerpunkte:

- Ideengeschichtliche Wurzeln und Entwicklungsetappen (8 Std.)
- Durchsetzung der Menschenrechte am Beispiel der Französischen Revolution (9 Std.)
- Geltungsbereiche der Menschenrechte in Vergangenheit und Gegenwart (8 Std.)

**Zeitbedarf:** 25 Std.

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

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

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|---|---|---|
| <p>– Der Gedanke der Staatssouveränität bei Jean Bodin – eine neue Auffassung vom Staat?</p> <p>– Welche Rechte hat der Staatsbürger? – John Locke und die Theorie des Gesellschaftsvertrages</p> <p>– Die Gewaltenteilung bei Montesquieu – ein wirksames Mittel zur Selbstbeschränkung staatlicher Macht?</p> | <p>und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6).</p> <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern wesentliche Grundelemente des Menschenbildes und des Staatsverständnisses der Aufklärung, wie zum Beispiel die historischen Begründungszusammenhänge der Konzepte der (Volks-)Souveränität, des Naturrechts, der Gewaltenteilung, des Gesellschaftsvertrags und des Naturzustandes,</li> <li>• beschreiben den Zusammenhang zwischen zeitgenössischen Bürgerkriegserfahrungen, z. B. in England, den Interessen einer sich als „absolutistisch“ verstehenden Monarchie und der Entstehung eines aufgeklärten und durch Gewaltenteilung gekennzeichneten Staatsverständnisses.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die Bedeutung des Menschenbildes und der Staatstheorien der Aufklärung für die Formulierung von Menschenrechten (z. B. mit dem natürlichen Recht auf Leben, Freiheit und Eigentum, dem Schutz der natürlichen und staatsbürgerlichen Rechte, dem Recht auf Widerstand und dem Prinzip der Gewaltenteilung)</li> </ul> <p>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> | <p>– Orientierung:<br/>Staatstheorien und Menschenrechte im Zeitalter der Aufklärung (S. 170-174)</p> <p>– Quellen:<br/>Jean Bodin, Über den Staat (S. 175)<br/>John Locke, Zweite Abhandlung über die Regierung (S. 180-181)<br/>Charles de Montesquieu, Vom Geist der Gesetze (S. 182)</p> <p>– Training:<br/>Interpretation einer historischen Bildquelle – das Frontispiz des Buches „Leviathan“ (1651) von Thomas Hobbes mit einem Lösungsvorschlag (S. 176-179)</p> <p>– Methode:<br/>Partnerinterview zur Erarbeitung der Staatstheorien im Zeitalter der europäischen Aufklärung (S. 184)</p> |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|---|--|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifizieren Verstehensprobleme und führen mithilfe eines Partnerinterviews die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</li> <li>• interpretieren sachgerecht unter Anleitung historische Bildquellen (MK7),</li> <li>• wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6).</li> </ul>   |  |
| <p>– Gleiche Rechte für alle Menschen? – die Unterschiede zwischen den Geschlechtern als Grenzen der Aufklärung</p> | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern wesentliche Grundelemente der Geschlechterdifferenz der Aufklärung in ihrem Begründungszusammenhang.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• diskutieren und bewerten mit Blick auf die rechtlichen Unterschiede zwischen den Geschlechtern die geschichtliche Bedingtheit von Wertesystemen und damit die Grenzen der Aufklärung,</li> <li>• beurteilen die Angemessenheit des Begriffs Aufklärung für die historische Epoche unter genderkritischem Aspekt (UK5).</li> </ul> <p>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Analyse von und kritischen Aus-</li> </ul> | <p>– Darstellung:<br/>Barbara Stollberg-Rilinger, Die Aufklärung. Europa im 18. Jahrhundert (S. 183)</p> |

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|--|--|--|
| <p>– Die Magna Charta von 1215 – eine Ikone der Freiheit?</p> <p>– Wie souverän ist das englische Parlament? – die Bill of Rights von 1689</p> | <p>einandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6).</p> <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben die historische Entwicklung des englischen Parlaments als situative Reaktion auf Formen der Rechtebescheidung durch die englische Monarchie.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen den durch die Geschichte des englischen Parlamentarismus erreichten Entwicklungsstand der Menschenrechte,</li> <li>• beurteilen angeleitet das Besondere der historischen Entwicklung des englischen Parlamentarismus und seine historische Bedeutung für die weitere Entwicklung der Menschenrechte (UK2).</li> </ul> <p>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6).</li> </ul> | <p>– Orientierung:<br/>England – Menschenrechte im Mutterland des Parlamentarismus (S. 185-187)</p> <p>– Quelle:<br/>Magna Charta von 1215 (S. 188)<br/>Bill of Rights, 1689 (S. 189-190)</p> <p>– Darstellungen:<br/>Hanna Vollrath, Magna Carta (S. 188-189)<br/>Hans Vorländer, Demokratie. Geschichte, Formen, Theorien (S. 190)</p> |
| <p>– Grundrechte im Sinne der Aufklärung? – die Virginia Bill of Rights 1776</p>   | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben den Zusammenhang zwischen Kolonialerfahrung, wirtschaftlichen Interes-</li> </ul>   | <p>– Orientierung:<br/>Demokratie und Menschenrechte in den USA (S. 191-194)</p> <p>– Quelle:</p>  |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|---|--|---|
| <p>– Die Amerikanische Revolution – eine Revolution auf den Grundlagen der Aufklärung?</p>  | <p>sen und politischem Selbstverständnis in den Kolonien Nordamerikas im Hinblick auf die Loslösung vom englischen Mutterland,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen zentrale Ideen des aufgeklärten Staatsverständnisses im Prozess der Loslösung der Kolonien Nordamerikas.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen den erreichten Entwicklungsstand der Menschenrechte in den amerikanischen Grundrechtskatalogen vor dem Hintergrund der Loslösung der Kolonien vom englischen Mutterland,</li> <li>• beurteilen die Grenzen der Menschenrechtsentwicklung in Amerika vor dem Hintergrund der Existenz des Sklavenhandels.</li> </ul> <p>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• interpretieren sachgerecht unter Anleitung historische Bildquellen (MK7),</li> <li>• wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• identifizieren mithilfe des Partnerpuzzles Verstehensprobleme und führen die notwendigen Klärungen herbei (MK4).</li> </ul> | <p>Virginia Bill of Rights, 1776 (S. 195)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quelle:<br/>Unabhängigkeitserklärung, 1776 (S. 196)</li> <li>– Darstellung:<br/>Mark Häberlein, Grenzen der Revolution (S. 197)<br/>Interview mit Norbert Finzsch über die Sklaverei in den USA (S. 197-198)</li> <li>– Methode:<br/>Partnerpuzzle zum Thema „Menschenrechte in England und den USA“ (S. 199)</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Durchsetzung der Menschenrechte am Beispiel der Französischen Revolution</b></li> </ul> | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p>  |   |

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Das Ancien Régime vor dem Ende? – die Ursachen der Französischen Revolution</li> <br/> <li>– Was ist der Dritte Stand? - Leidtragender oder Träger der französischen Gesellschaft?</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die gesellschaftlichen Strukturen der französischen Gesellschaft unter Verwendung historischer Fachbegriffe (SK2),</li> <li>• unterscheiden Anlässe und Ursachen der Französischen Revolution.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die Positionen und Motive der jeweiligen historischen Akteure zu Beginn der Französischen Revolution.</li> </ul> <p>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• analysieren und interpretieren sachgerecht unter Anleitung Karikaturen, Bilder und Tabellen (MK7),</li> <li>• stellen grundlegende Zusammenhänge aufgabenbezogen geordnet und strukturiert in Strukturbildern dar (MK8).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung:<br/>Vorgeschichte und Ausbruch der Revolution (S. 202-206)</li> <br/> <li>– Diagramm: Aufbau der französischen Gesellschaft (S. 207)</li> <br/> <li>– Quelle:<br/>Abbé Sieyès, Was ist der Dritte Stand? (S. 208)</li> <br/> <li>– Bilder und Karikaturen (S. 207 und 209)</li> </ul>                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“? – auf dem Weg zu einer gesellschaftlichen Neuordnung Frankreichs?</li> <br/> <li>– Die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte 1789 – ein Durchbruch der universalen Menschenrechte?</li> <br/> <li>– Die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte 1789 – und wo bleiben die Frauen?</li> </ul> | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären mithilfe der Konfliktanalyse den Verlauf der ersten Phase der Französischen Revolution,</li> <li>• beschreiben den Anspruch und den Grad der praktischen Umsetzung der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die Motive und Interessen der his-</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung:<br/>Der Verlauf der Revolution: Phase der Neuordnung Frankreichs (1789–1791) (S. 210–212)</li> <br/> <li>– Schaubild:<br/>Die Verfassung von 1791 (S. 212)</li> <br/> <li>– Training:<br/>Konfliktanalyse (S. 213)</li> <br/> <li>– Quelle:<br/>Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte 1789 (S. 214)</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|--|--|---|
|  | <p>torischen Akteure in der ersten Phase der Französischen Revolution,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen und bewerten Anspruch und Reichweite der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte,</li> <li>• beurteilen angeleitet das Besondere der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte und seine Bedeutung für die Gegenwart (UK2).</li> </ul> <p>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• analysieren und interpretieren sachgerecht unter Anleitung Bilder (MK7),</li> <li>• stellen die grundlegenden Zusammenhänge der ersten Phase der Französischen Revolution aufgabenbezogen geordnet und strukturiert in Strukturbildern dar (MK8).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Bild:<br/>Gemälde zur Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte (S. 215)</li> <li>– Quelle:<br/>Olympe de Gouges, Über die Rechte der Frau und Bürgerin (S. 216)</li> <li>– Darstellung:<br/>Eike Wolgast, Über Olympe de Gouges (S. 217)</li> </ul>                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Radikalisierung der Französischen Revolution – ein legitimer „Krieg der Freiheit gegen ihre Feinde“?</li> </ul> | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären unter Verwendung von Kategorien der Konfliktanalyse die Radikalisierung der Revolution,</li> <li>• beschreiben am Beispiel Robespierres das Denken und Handeln historischer Akteure in ihrer durch zeitgenössische Rahmenbedingungen geprägten Eigenart (SK4).</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung:<br/>Der Verlauf der Revolution: Die Radikalisierung der Revolution (1792–1795) (S. 218-221)</li> <li>– Schaubild:<br/>Die Verfassung von 1793 (S. 220)</li> <li>– Quelle:<br/>Maximilien de Robespierre, Grundsätze der revolutionären Regierung (S. 222)</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|---|---|---|
|   | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen angeleitet Ansprüche und Konsequenzen der Legitimationsmuster der Jakobinerherrschaft (UK4),</li> <li>• beurteilen die Radikalisierung der Revolution vor dem Hintergrund des Anspruchs der Menschen- und Bürgerrechte.</li> </ul> <p>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• stellen die grundlegenden Zusammenhänge der zweiten Phase der Französischen Revolution aufgabenbezogen geordnet und strukturiert in Strukturbildern dar (MK8).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Klausurtraining: Interpretation einer Karikatur (S. 223-226)</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Französische Revolution – eine „Insel der Freiheit“ oder „ein Tanz auf dem Vulkan“?</li> </ul> | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben den Grad der praktischen Umsetzung der Menschen- und Bürgerrechte in der Schlussphase der Revolution.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die Bedeutung der Französischen Revolution für die Entwicklung der Menschenrechte und die politische Kultur in Europa.</li> </ul> <p>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung:<br/>Der Verlauf der Revolution: Phase der Direktorialregierung (1795-1799) und Ausblick (S. 227-228)</li> <li>– Schaubild:<br/>Die Verfassung von 1795 (S. 227)</li> <li>– Darstellung:<br/>Hans-Ulrich Thamer, Laboratorium der Moderne (S. 229)</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis  |
|--|---|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifizieren Verstehensprobleme und führen die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</li> <li>• stellen die grundlegenden Zusammenhänge der dritten Phase der Französischen Revolution aufgabenbezogen geordnet und strukturiert in Strukturbildern dar (MK8).</li> </ul>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Geltungsbereiche der Menschenrechte in Vergangenheit und Gegenwart</b></li> <li>– „Die Menschenrechte haben kein Geschlecht“ – das Frauenwahlrecht in Deutschland</li> </ul> | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- erläutern am Beispiel der Einführung des Frauenwahlrechts in Deutschland die zeitgenössischen Vorstellungen von der Reichweite der Menschenrechte,</li> <li>- beschreiben das Denken und Handeln historischer Akteurinnen in ihrer jeweils durch zeitgenössische Rahmenbedingungen geprägten Eigenart (SK4).</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen und bewerten den universalen Anspruch und die Wirklichkeit der Menschenrechte im Hinblick auf die Durchsetzung von politischen Partizipationsrechten wie etwa dem Frauenwahlrecht in Deutschland,</li> <li>• beurteilen den in den wichtigsten Etappen der Entwicklung der Menschenrechte bis zur UN-Menschenrechtserklärung von 1948 erreichten Entwicklungsstand.</li> </ul> <p>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung:<br/>Zu den Geltungsbereichen der Menschenrechte in der Vergangenheit – eine Auswahl (S. 232-233)</li> <li>– Quelle:<br/>„Die Gleichheit. Zeitschrift für Arbeiterfrauen und Arbeiterinnen“ (S. 234)</li> <li>– Darstellung:<br/>Gisela Notz, Zum Frauenwahlrecht in Deutschland (S. 234-235)</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|---|--|---|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• treffen unter Anleitung methodische Entscheidungen für eine historische Untersuchung (MK1),</li> <li>• recherchieren fachgerecht in relevanten Medien und beschaffen sich zielgerichtet Informationen zu einfachen Problemstellungen (MK2),</li> <li>• erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen Bezüge zwischen ihnen her (MK3),</li> <li>• stellen fachspezifische Sachverhalte unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe adressatenbezogen sowie problemorientiert dar und präsentieren diese auch unter Nutzung elektronischer Datenverarbeitungssysteme anschaulich (MK9).</li> </ul> |   |
| <p>– Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948 – ein Gestaltungsauftrag für die Zukunft?</p> | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben den impliziten und expliziten Gestaltungsauftrag der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte im Hinblick auf die weltweite Durchsetzung der Menschenrechte.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen den in den wichtigsten Etappen der Entwicklung der Menschenrechte bis zur UN-Menschenrechtserklärung von 1948 erreichten Entwicklungsstand.</li> </ul> <p>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p>  | <p>– Orientierung:<br/>Menschenrechte in der Weltgesellschaft (S. 236-238)</p> <p>– Quelle:<br/>Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948 (S. 239-241)</p> |

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|--|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• recherchieren fachgerecht in relevanten Medien und beschaffen sich zielgerichtet Informationen zu einfachen Problemstellungen (MK2),</li> <li>• stellen fachspezifische Sachverhalte unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe adressatenbezogen sowie problemorientiert dar und präsentieren diese auch unter Nutzung elektronischer Datenverarbeitungssysteme anschaulich (MK9).</li> </ul> <p>Handlungskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stellen innerhalb der Lerngruppe ihre Vorstellungen vom Verhältnis der eigenen Person und Gruppe zur historischen Welt und ihren Menschen dar (HK1),</li> <li>• entwickeln Ansätze für Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung der Rolle von historischen Erfahrungen in gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsprozessen (HK2),</li> <li>• präsentieren eigene historische Narrationen und nehmen damit am schulöffentlichen Diskurs teil (HK6).</li> </ul> |   |
| <p>– „Asiatische Werte“ und Menschenrechte – ein Unterschied?</p> <p>– Islam und Menschenrechte – nur eine Frage der Interpretation?</p> | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern an den kultur- und religionsrelativistischen Begründungen gegen einen universalen Anspruch der Menschenrechte unterschiedliche zeitgenössische Vorstellungen von der Reichweite der Menschenrechte.</li> </ul>  | <p>– Darstellungen:<br/>Sonja Ernst, „Asiatische Werte“ (S. 242-243)</p> <p>Anne Duncker, Islam und Menschenrechte (S. 244-245)</p> |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|---|--|---|
|   | <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• überprüfen die kultur- und religionsrelativistischen Positionen in der Debatte um den universalen Geltungsanspruch der Menschenrechte,</li> <li>•bewerten den universalen Anspruch und die Wirklichkeit der Menschenrechte.</li> </ul> <p>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit Darstellungen fachgerecht an (MK6).</li> </ul> <p>Handlungskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•beziehen angeleitet Position in Debatten um gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3).</li> </ul> |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Menschenrechte in der Gegenwart I – legitime Einschränkungen des universalen Anspruchs?</li> <li>– Menschenrechte in der Gegenwart II: Schutz der Privatsphäre versus Bedürfnis nach Sicherheit – gibt es ein Menschenrecht auf informationelle Selbstbestimmung?</li> </ul> | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•erläutern an ausgewählten Beispielen unterschiedliche Vorstellungen von der Reichweite der Menschenrechte,</li> <li>•erläutern das Recht auf informationelle Selbstbestimmung als gegenwärtigen und zukünftigen Gestaltungsauftrag zur Einhaltung der Menschenrechte.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Methoden:<br/>Struktur-lege-Technik (S. 247)<br/>Pro- und Contra-Debatte zu Darstellungen über die Gefährdungen der Menschenrechte und der informationellen Selbstbestimmung (S. 248-251)</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis |
|----------------------|---|---------------|
|                      | <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten den universalen Anspruch der Menschenrechte angesichts gegenwärtiger Einschränkungen am Beispiel der informationellen Selbstbestimmung und anderer Beispiele.</li> </ul> <p>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stellen grundlegende Zusammenhänge geordnet und strukturiert in Strukturbildern dar (MK8),</li> <li>• recherchieren fachgerecht in relevanten Medien und beschaffen sich zielgerichtet Informationen zu einfachen Problemstellungen (MK2),</li> <li>• stellen fachspezifische Sachverhalte unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe adressatenbezogen sowie problemorientiert dar (MK9).</li> </ul> <p>Handlungskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beziehen angeleitete Position in Debatten um gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3),</li> <li>• entwickeln Ansätze für Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung der Rolle von historischen Erfahrungen in gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsprozessen (HK2).</li> </ul> |               |

#### **2.2.4. Hinweise zu den Klausuren in der Einführungsphase (EF)**

- In der Einführungsphase wird eine Klausur pro Halbjahr geschrieben
- Klausuren orientieren sich immer am Abiturformat und am jeweiligen Lernstand der Schülerinnen und Schüler.
- Klausuren bereiten die Aufgabentypen des Zentralabiturs sukzessive vor; dabei wird der Grad der Vorstrukturierung zurückgefahren.
- Die Bewertung der Klausuren erfolgt grundsätzlich mit Hilfe eines Kriterienrasters in Anlehnung an die Vorgaben des Zentralabiturs. Es gelten die folgenden Prozentgrenzen beim Punktesystem: 20% (5-) – 45% (4-) – 60% (3-) – 75% (2-) – 90% (1-)

## 2.3 Die Qualifikationsphase

### 2.3.1 Der Grundkurs

#### 2.3.1.1 Kompetenzerwartungen bis zum Ende der Qualifikationsphase im Grundkurs

Der Unterricht soll es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, dass sie am Ende der Qualifikationsphase über die im Folgenden genannten Kompetenzen verfügen. Dabei werden zunächst übergeordnete Kompetenzerwartungen zu allen Kompetenzbereichen aufgeführt.

##### Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler ...

- ordnen historische Ereignisse, Personen, Prozesse und Strukturen in einen chronologischen, räumlichen und sachlich-thematischen Zusammenhang ein (SK1),
- erläutern historische Ereignisse, Personen, Prozesse, Strukturen und Epochenmerkmale in ihrem Zusammenhang unter sachgerechter Verwendung relevanter historischer Fachbegriffe (SK2),
- erklären Anlässe und Ursachen, Verlaufsformen sowie Folgen und Wirkungen historischer Ereignisse, Prozesse und Umbrüche (SK3),
- erläutern Zusammenhänge von Ereignissen, Entwicklungen, Strukturen sowie dem Denken und Handeln von Personen vor dem Hintergrund der jeweiligen historischen Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume (SK4),
- identifizieren Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart und erläutern ihre heutige Bedeutung (SK5),
- beziehen historische Situationen exemplarisch durch Fragen, Vergleich und Unterscheidung auf die Gegenwart (SK6).

##### Methodenkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler ...

- treffen selbstständig zentrale methodische Entscheidungen für eine historische Untersuchung (MK1),
- recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen auch zu komplexeren Problemstellungen (MK2),
- erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen auch weniger offenkundige Bezüge zwischen ihnen her (MK3),
- identifizieren Verstehensprobleme auch bei komplexeren Materialien und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4),
- wenden angeleitet unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwartsgenetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5),
- wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),
- interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Statistiken, Schaubilder, Diagramme, Bilder, Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u.a. Denkmäler) (MK7),
- stellen komplexere Zusammenhänge aufgabenbezogen geordnet, strukturiert und optisch prägnant in Kartenskizzen, Diagrammen und Strukturbildern dar (MK8),

- stellen komplexere fachspezifische Sachverhalte unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe/Kategorien adressatenbezogen sowie problemorientiert dar und präsentieren diese auch unter Nutzung elektronischer Datenverarbeitungssysteme anschaulich (MK9).

### Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler ...

- beurteilen in Grundzügen das Handeln historischer Akteurinnen und Akteure und deren Motive bzw. Interessen im Kontext der jeweiligen Wertvorstellungen und im Spannungsfeld von Offenheit und Bedingtheit (UK1),
- beurteilen das Besondere eines historischen Sachverhaltes und seine historische Bedeutung für die weitere Entwicklung und für die Gegenwart (UK2),
- beurteilen historische Sachverhalte unter Berücksichtigung bzw. Gewichtung verschiedener Kategorien, Perspektiven und Zeitebenen (UK3),
- beurteilen wesentliche Denk- und Legitimationsmuster, Weltansichten und Menschenbilder (UK4),
- erörtern die Angemessenheit von wesentlichen Begriffsverwendungen für historische Sachverhalte auch unter genderkritischem Aspekt (UK5),
- erörtern die Stichhaltigkeit und Aussagekraft von historischen Deutungen unter Berücksichtigung von Standort- und Perspektivenabhängigkeit (UK6),
- bewerten selbstständig historische Sachverhalte unter Offenlegung der dabei zu Grunde gelegten Kriterien (UK7),
- bewerten an konkreten Beispielen die geschichtliche Bedingtheit und Veränderbarkeit von Wertesystemen und -maßstäben in Abgrenzung zu den hierzu jeweils erhobenen überzeitlichen Geltungsansprüchen (UK8).

### Handlungskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler...

- stellen den eigenen aktuellen historischen Standort dar, auch unter Beachtung neuer Erkenntnisse, die das Verhältnis der eigenen Person und Gruppe zur historischen Welt sowie ihren Menschen betreffen und ggf. verändern (HK1),
- entwickeln Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung historischer Erfahrungen und der jeweils herrschenden historischen Rahmenbedingungen (HK2),
- beziehen Position in Debatten um gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3),
- entscheiden sich für oder gegen die Teilnahme an Formen der öffentlichen Erinnerungskultur und begründen ihre Entscheidung differenziert (HK4),
- nehmen, ggf. in kritischer Distanz, an ausgewählten Formen der öffentlichen Geschichts- und Erinnerungskultur mit eigenen Beiträgen teil (HK5),
- präsentieren eigene historische Narrationen und vertreten begründet Positionen zu einzelnen historischen Streitfragen (HK6)

### 2.3.1.2 Übersichtsraster Unterrichtsvorhaben Qualifikationsphase (Q1 & Q2) – Grundkurs

| Qualifikationsphase (Q1) – Grundkurs  |   |
|---|---|
| <p><u>Unterrichtsvorhaben I:</u></p> <p><b>Thema:</b> <i>Beharrung und Wandel – Modernisierung im 19. Jahrhundert</i></p> <p><b>Inhaltsfelder:</b> IF 6 – Nationalismus, Nationalstaat und deutsche Identität im 19. und 20. Jahrhundert ; IF 4 – Die moderne Industriegesellschaft zwischen Fortschritt und Krise</p> <p><b>Inhaltliche Schwerpunkte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Europäische Friedensordnung nach den Napoleonischen Kriegen</li> <li>• Die „Deutsche Frage“ im 19. Jahrhundert</li> <li>• Volk und Nation im Kaiserreich</li> <li>• Die „Zweite Industrielle Revolution“ und die Entstehung der modernen Massengesellschaft</li> </ul> <p><b>Kompetenzen:</b><br/>SK:<br/>MK: 1, 3, 5, 6, 7<br/>UK:<br/>HK: 2, 4, 5</p> <p><b>Zeitbedarf:</b> 20 Std.</p> | <p><u>Unterrichtsvorhaben II:</u></p> <p><b>Thema:</b> <i>Fortschritt und Gefährdung des Fortschritts – sozioökonomische und politische Entwicklungen zwischen 1880 und 1930</i></p> <p><b>Inhaltsfelder:</b> IF 4 – Die moderne Industriegesellschaft zwischen Fortschritt und Krise</p> <p><b>Inhaltliche Schwerpunkte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die „Zweite Industrielle Revolution“ und die Entstehung der modernen Massengesellschaft</li> <li>• Vom Hochimperialismus zum ersten „modernen“ Krieg in der Industriegesellschaft</li> <li>• Internationale Friedensordnung nach dem Ersten Weltkrieg</li> <li>• Ursachen und Folgen der Weltwirtschaftskrise 1929</li> <li>• Politische und ideologische Voraussetzungen des Nationalsozialismus</li> </ul> <p><b>Kompetenzen:</b><br/>SK:<br/>MK: 4, 5, 7, 8<br/>UK:<br/>HK: 3, 4, 6</p> <p><b>Zeitbedarf:</b> 30 Std.</p> |
| <p><u>Unterrichtsvorhaben IIIa:</u></p> <p><b>Thema:</b> <i>Der Zivilisationsbruch – Deutschland und Europa unterm Hakenkreuz</i></p>   |   |

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Inhaltsfelder:</b> IF 5 – Die Zeit des Nationalsozialismus – Voraussetzungen, Herrschaftsstrukturen, Nachwirkungen und Deutungen ; IF 6 – Nationalismus, Nationalstaat und deutsche Identität im 19. und 20. Jahrhundert</p> <p><b>Inhaltliche Schwerpunkte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Politische und ideologische Voraussetzungen des Nationalsozialismus</li> <li>• „Volk“ und „Nation“ (im Kaiserreich und) im Nationalsozialismus</li> </ul> <p><b>Kompetenzen:</b><br/>SK:<br/>MK:3, 6, 7<br/>UK:<br/>HK: 2, 6</p> <p><b>Zeitbedarf:</b> 15 Std.</p> |  |
|--|--|

**Summe Qualifikationsphase (Q1) - Grundkurs: 65 Stunden**

**Qualifikationsphase (Q2) – Grundkurs**

|   |  |
|---|--|
| <p><u>Unterrichtsvorhaben IIIb:</u></p> <p><b>Thema:</b> <i>Der Zivilisationsbruch – Deutschland und Europa unterm Hakenkreuz</i></p> <p><b>Inhaltsfelder:</b> IF 5 – Die Zeit des Nationalsozialismus – Voraussetzungen, Herrschaftsstrukturen, Nachwirkungen und Deutungen</p> <p><b>Inhaltliche Schwerpunkte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Herrschaft des Nationalsozialismus in Deutschland und Europa</li> </ul> | <p><u>Unterrichtsvorhaben IV:</u></p> <p><b>Thema:</b> <i>Deutsche Identitäten im Kontext internationaler Verflechtungen nach dem Zweiten Weltkrieg</i></p> <p><b>Inhaltsfelder:</b> IF 5 – Die Zeit des Nationalsozialismus – Voraussetzungen, Herrschaftsstrukturen, Nachwirkungen und Deutungen ; IF 6 – Nationalismus, Nationalstaat und deutsche Identität im 19. und 20. Jahrhundert</p> <p><b>Inhaltliche Schwerpunkte:</b></p> |
|---|--|

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Volk“ und „Nation“ (im Kaiserreich und) im Nationalsozialismus</li> </ul> <p><b>Kompetenzen:</b><br/> SK:<br/> MK:3, 6, 7<br/> UK:<br/> HK: 1, 3, 4, 5</p> <p><b>Zeitbedarf:</b> 17 Std.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vergangenheitspolitik und „Vergangenheitsbewältigung“</li> <li>• Nationale Identität unter den Bedingungen der Zweistaatlichkeit in Deutschland</li> <li>• Konflikte und Frieden nach dem Zweiten Weltkrieg</li> <li>• Die Überwindung der deutschen Teilung in der friedlichen Revolution von 1989</li> <li>•</li> </ul> <p><b>Kompetenzen:</b><br/> SK:<br/> MK: 2, 5, 7, 8, 9<br/> UK:<br/> HK: 1, 2, 3, 4, 5, 6</p> <p><b>Zeitbedarf:</b> 25 Std.</p> |
| <p><u>Unterrichtsvorhaben V:</u></p> <p><b>Thema:</b> <i>Ist Frieden machbar? Historische Erfahrungen für Gegenwart und Zukunft</i></p> <p><b>Inhaltsfelder:</b> IF 7 – Friedensschlüsse und Ordnungen des Friedens in der Moderne</p> <p><b>Inhaltliche Schwerpunkte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Internationale Friedensordnung nach dem Ersten Weltkrieg</li> <li>• Konflikte und Frieden nach dem Zweiten Weltkrieg und in Zukunft</li> </ul> <p><b>Kompetenzen:</b><br/> SK:<br/> MK: 9<br/> UK:<br/> HK: 1, 2</p> <p><b>Zeitbedarf:</b> 8 Std.</p> |  |

**Summe Qualifikationsphase (Q2) - Grundkurs: 50 Stunden**

## 2.3.2.2 Konkretisierte Unterrichtsvorhaben Qualifikationsphase (Q1 & Q2) – Grundkurs

### Unterrichtsvorhaben I:

#### Nationalismus, Nationalstaat und deutsche Identität im 19. Jahrhundert

#### Inhaltsfeld: Nationalismus, Nationalstaat und deutsche Identität im 19. und 20. Jahrhundert (IF 6)

#### Inhaltliche Schwerpunkte:

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

**Zeitbedarf:** 20 Std.

#### Unterrichtsreihe 1:

#### Die deutsche Nationalbewegung in Vormärz und Revolution

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|--|--|--|
| Was ist eine Nation? – Klärung und Erörterung eines historisch-politischen Begriffs  | Konkretisierte Sachkompetenz:<br>Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"><li>• erklären die Bedeutung des Begriffs „Nation“ in Deutschland.</li></ul>   | – Orientierung: Die deutsche Nationalbewegung in Vormärz und Revolution (S. 10–11)<br>– Darstellungstext und Debattenbeiträge zum Thema „Nation“ (S. 12–15)                      |
| Eine „verspätete Nation“? Entstehung und Wandlungen der Nationalbewegung im Vormärz – Analyse einer historischen Entwicklung | Konkretisierte Sachkompetenz:<br>Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"><li>• erläutern die Entstehung der frühen Nationalbewegung als Reaktion auf die napoleonische Ära und auf die Ordnung des Wiener Kongresses.</li></ul> | – Orientierung: Die deutsche Nationalbewegung in Vormärz und Revolution (S. 10–11)<br>– Die frühe Nationalbewegung bis 1830 (S. 16–25)<br>– Vom Eliten- zum Massennationalismus: |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis  |
|---|---|--|
|   | <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten die Forderung nach nationaler Einheit in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts.</li> </ul>  | <p>1830–1848 (S. 30–36)</p>  |
| <p>Eine fatale Weichenstellung? Die Revolution 1848/49 – Beurteilung eines historischen Ereignisses</p> | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die Funktion des deutschen Nationalismus im Zuge der Revolution von 1848,</li> <li>• erklären die Bedeutung des Begriffs „Nation“ in einem weiteren europäischen Land (Polen).</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten die Forderung nach nationaler Einheit in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts,</li> <li>• beurteilen die Bedeutung der Forderung nach nationaler Einheit für den Verlauf und das Scheitern der Revolution 1848/49.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Nationale Probleme und Ziele in der Revolution von 1848/49 (S. 38–47)</li> <li>– Wissenschaftliche Darstellungen (S. 46f.)</li> <li>– Quellen zur Polendebatte, S. 44–45, Aufgabe 2 und 3 Seite 45</li> </ul> |
|   | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen –<br/>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• treffen unter Anleitung methodische Entscheidungen für eine historische Untersuchung (MK1),</li> <li>• recherchieren fachgerecht innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Training: Grundformen historischer Untersuchung (S. 37)</li> <li>– Darstellungen zum Begriff „Nation“ (S. 14f.)</li> </ul>  |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|----------------------|--|---|
|                      | <p>zu einfachen Problemstellungen (MK2),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifizieren Verstehensprobleme und führen die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</li> <li>• analysieren Fallbeispiele und nehmen Verallgemeinerungen vor (MK5),</li> <li>• wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• interpretieren und analysieren sachgerecht unter Anleitung auch nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Schaubilder, Bilder, Karikaturen und Filme (MK7).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quellen zum Fallbeispiel Rheinkrise (S. 36f.)</li> <li>– Training: Interpretation von schriftlichen Quellen (S. 26–29)</li> <li>– Training: Interpretation einer politischen Karikatur (S. 48–51)</li> </ul> |
|                      | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Handlungskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stellen innerhalb der Lerngruppe ihre Vorstellungen vom Verhältnis der eigenen Person und Gruppe zur historischen Welt und ihren Menschen dar (HK1),</li> <li>• beziehen angeleitet Position in Debatten um gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Eigene Vorstellungen von Nation: S. 15, Aufgabe 1</li> <li>– Quellen zur Polendebatte: S. 44–45, Aufgabe 2, Seite 45</li> </ul>  |

**Unterrichtsreihe 2:  
Das deutsche Kaiserreich**

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|---|--|--|
| <p>Ein konsensfähiger Nationalstaat? Die Reichsgründung – Beurteilung eines historischen Ereignisses aus verschiedenen Perspektiven</p>                               | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern Entstehung und politische Grundlagen des Kaiserreiches.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten den politischen Charakter des 1871 entstandenen Staates unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung: Das deutsche Kaiserreich (S. 52–53)</li> <li>– Die Reichsgründung 1871 (S. 54–61)</li> <li>– Deutungen des Kaiserreichs (S. 62–67)</li> </ul> |
| <p>Reichsfeinde überall? Wandel des Nationalismus im Kaiserreich – Analyse einer historischen Entwicklung</p>   | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die veränderte Funktion des Nationalismus im Kaiserreich.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Der Wandel des Nationalismus im Kaiserreich (S. 68–75)</li> </ul>   |
| <p>Integration oder Ausgrenzung? Mehrheiten und Minderheiten im Kaiserreich – Auseinandersetzung mit einem gesellschaftlichen Problem in historischer Perspektive</p> | <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen am Beispiel des Kaiserreiches die Funktion von Segregation und Integration für einen Staat und eine Gesellschaft.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Minderheiten und Mehrheitsgesellschaft (S. 76–83)</li> </ul>  |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|----------------------|--|--|
|                      | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen –<br/>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifizieren Verstehensprobleme und führen die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</li> <li>• wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• interpretieren und analysieren sachgerecht unter Anleitung auch nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Schaubilder, Bilder, Karikaturen und Filme (MK7).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quellen „Kampf gegen die Reichsfeinde“ und „Nationalismus im Kaiserreich“ (S. 72–75)</li> <li>– Training: Probeklausur: Interpretation einer schriftlichen Quelle (S. 85)</li> <li>– Die Reichsgründung im Spiegel von Karikaturen (S. 60–61)</li> <li>– Gründungsmythos – Ein Historien Gemälde analysieren (S. 66)</li> <li>– Training: Probeklausur: Interpretation einer Karikatur (S. 84)</li> </ul> |
|                      | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen –<br/>Handlungskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beziehen angeleitet Position in Debatten um gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ein deutscher Sonderweg? – Eine Kontroverse (S. 67)</li> <li>– Zum Umgang mit Minderheiten – Deutsche Bürger jüdischen Glaubens: Quellen (S. 80–81); Aufgabe 2, Seite 81</li> </ul>   |

## Unterrichtsvorhaben II:

### Die moderne Industriegesellschaft zwischen Fortschritt und Krise

#### Inhaltsfeld: Die moderne Industriegesellschaft zwischen Fortschritt und Krise (IF 4)

##### Inhaltliche Schwerpunkte:

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

**Zeitbedarf:** 30 Std.

##### Unterrichtsreihe 1:

#### Die „Zweite Industrielle Revolution“ und die Entstehung der modernen Massengesellschaft

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis  |
|--|---|--|
| Beginn, Entfaltung und Durchsetzung der Industrialisierung in Deutschland im 19. Jahrhundert | Konkretisierte Sachkompetenz:<br>Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"><li>• beschreiben Modernisierungsprozesse in den Bereichen Bevölkerung, Technik, Arbeit, soziale Sicherheit, Kommunikation, Verkehr und Umwelt sowie Prozesse der Urbanisierung in ihrem Zusammenhang,</li><li>• beschreiben an ausgewählten Beispielen die Veränderung der Lebenswelt für unterschiedliche soziale Schichten und Gruppen.</li></ul> Konkretisierte Urteilskompetenz:<br>Die Schülerinnen und Schüler ... | Verfassertexte (S. 92–95; S. 130–132; S. 135–138; S. 154–146; S. 148–151)<br><br>Quellen und Darstellungen zum Industrialisierungsprozess in Deutschland (M2–M8, S. 92–101)<br><br>Quellen und Darstellungen zur Bevölkerungsentwicklung, Ernährung und Gesundheit (M1–M3, S. 130–131; M5–M7, S. 133; M8–M9, S. 134),<br>Urbanisierung (M1–M13, S. 135–144),<br><br>zur Verkehrs- und Kommunikationsentwicklung (M1–M13, S. 148–155) |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis  |
|---|---|--|
| Alte und neue Industrien: Chancen und Probleme einer entstehenden Industriegesellschaft | <ul style="list-style-type: none"> <li>erörtern die Angemessenheit des Fortschrittsbegriffs für die Beschreibung der Modernisierungsprozesse in der Zweiten Industriellen Revolution.</li> </ul>  | Verfassertext (S. 102–105)<br><br>Quellen zur Wahrnehmung der Zweiten Industriellen Revolution durch die Zeitgenossen (M5–M6, S. 106; M12, S. 117–118)<br>Quellen zu den ökologischen Folgen (M7–M8; S. 107) |
| Eine neue soziale Ordnung: Arbeitswelt und Klassengesellschaft                          |   | Verfassertext (S. 109–114)<br><br>Grafik und wissenschaftliche Darstellungen zur sozialen Schichtung und zum Begriff der „Klassengesellschaft“ (M8–M11, S. 115–116)  |
| „Mann der Arbeit, aufgewacht ...!“ – Die „Soziale Frage“ und ihre Lösungsmöglichkeiten  |   | Verfassertext (S. 124–126)<br><br>Quellen zu den Lösungsversuchen der Sozialen Frage (M1–M9, S. 124–129)   |
| „Unendlich groß sind die Errungenschaften ...“ – Fortschritt als Mythos?                |   | Verfassertext (S. 156)<br><br>Quellen und Darstellungen zum Begriffs des Fortschritts und seiner Problematisierung (M1–M6, S.156–159)  |
|   | Allgemeine Kompetenzerwartungen –<br>Methodenkompetenz:<br>Die Schülerinnen und Schüler ...<br><br><ul style="list-style-type: none"> <li>erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen auch weniger offenkundige Bezüge zwischen ihnen her (MK3),</li> <li>identifizieren Verstehensprobleme auch bei</li> </ul> | z.B. Quellen und Darstellungen zur „Sozialen Frage“, S. 124–129<br><br><br>z.B. Faktorenmodell zur regionalen Industriali-   |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|----------------------|--|--|
|                      | <p>komplexeren Materialien und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenden angeleitet unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwarts-genetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5),</li> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Statistiken, Schaubilder, Diagramme, Bilder, Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u. a. Denkmäler) (MK7),</li> <li>• stellen komplexere fachspezifische Sachverhalte unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe/Kategorien adressatenbezogen sowie problemorientiert dar und präsentieren diese auch unter Nutzung</li> </ul> | <p>sierung (M6, S. 96) oder Grafiken und Statistiken zur Bevölkerungsentwicklung (M2–M3, S. 131) und Urbanisierung (M6–M7, S. 139)</p> <p>synchrone Untersuchung der Entwicklungsphänomene im Zeitalter der Zweiten Industrialisierung</p> <p>z. B. Quellen zur Fortschrittsproblematik (M3–M6, S. 156–159)<br/>Probeklausur zur Quelleninterpretation („An der Schwelle des 20. Jahrhunderts“, Frankfurter Zeitung vom 31.12.1899, S. 232)</p> <p>Training: Interpretation einer historischen Bildquelle (Adolph Menzel: „Das Eisenwalzwerk“ (1875); M13, S. 119–123)</p> <p>Vergleich historischer Bildquellen (Jakob Scheiner: Vogelschauansichten von Köln von 1886 und 1896, M8–M9, S. 140–141)</p> <p>Analyse von grafischen Darstellungen, z. B. M6, S. 96; M2, S. 131</p> <p>Training: Umgang mit Statistiken und Diagrammen (S. 98–101)</p> <p>Umsetzung statistischer Daten in grafische Darstellungsformen (z. B. M8, S. 100)</p> |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|----------------------|--|---|
|                      | elektronischer Datenverarbeitungssysteme anschaulich (MK9).  |   |
|                      | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Handlungskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• entwickeln Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung historischer Erfahrungen und der jeweils herrschenden historischen Rahmenbedingungen (HK2),</li> <li>• präsentieren eigene historische Narrationen und vertreten begründet Positionen zu einzelnen historischen Streitfragen (HK6).</li> </ul> | Auseinandersetzung mit dem Fortschrittsnarrativ, Aufgabe 1.c), S. 159 |

**Unterrichtsreihe 2:  
Imperialismus – Expansion im Industriezeitalter**

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|--|--|--|
| <p>Des weißen Mannes Bürde“? – Die Europäisierung der Welt im Zeitalter des Imperialismus</p>  | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern Merkmale, Motive, Ziele, Funktionen und Formen des Imperialismus.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> | <p>Verfassertext (S. 162–165)</p> <p>Quellen zu den Motiven des Imperialismus am Beispiel Großbritanniens (M6–M9, S. 166–167)</p> <p>Bild- und Textquellen zur zeitgenössischen Kritik am Imperialismus (M10–M11, S. 168–169)</p>  |
| <p>Unser Platz an der Sonne“ – Deutsche Kolonialpolitik zwischen Anspruch und Wirklichkeit</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten den Imperialismus unter Berücksichtigung zeitgenössischer Perspektiven.</li> </ul>   | <p>Verfassertext (S. 170–172),<br/>Geschichtskarte „Deutsche Kolonien vor 1914“ (M1, S. 171)</p> <p>Text- und Bildquellen zur deutschen Kolonialpolitik (M5–M13, S. 173–177)</p> <p>Darstellungen und Quellen zur deutschen Kolonialpolitik am Beispiel der Vernichtung der Herero und Nama:<br/>Info-Text und Karte „Deutsch-Südwest“ (M3) sowie Text- und Bildquellen (M4, M14–M16, S. 172 und S. 178–179)</p> |

| Unterrichtssequenzen        | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|-----------------------------|---|---|
| Imperialismus – Eine Bilanz |   | <p>Verfassertext (S. 180)</p> <p>Quellen und darstellende Texte: Deutungen, Erklärungsmodelle und Versuche einer Bilanz des Imperialismus (M1–M8, S. 180–185)</p>   |
|                             | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen auch zu komplexeren Problemstellungen (MK2),</li> <li>• erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen auch weniger offenkundige Bezüge zwischen ihnen her (MK3),</li> <li>• wenden angeleitet unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwarts-genetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5),</li> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• interpretieren und analysieren sach- und</li> </ul> | <p>Aufgabe 2.e) (S. 185)</p> <p>Quellen und Darstellungen zu Erklärungsmodellen und zur Bilanz des Imperialismus (M1–M8, S. 180–185)</p> <p>Fallanalyse zum deutschen „Vernichtungskrieg“ gegen die Herero und Nama in Deutsch-Südwest (M14–M16, S. 178–179)</p> <p>Vergleichende Quelleninterpretation zu den Motiven des Imperialismus (M6–M8, S. 166–167); zur historischen Debatte um eine deutsche Kolonialpolitik (M5–M10, S. 173–177)</p> <p>Interpretation von Karikaturen (z. B.: M9, M10,</p> |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|----------------------|---|---|
|                      | <p>fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Statistiken, Schaubilder, Diagramme, Bilder, Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u. a. Denkmäler) (MK7),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>stellen komplexere Zusammenhänge aufgabenbezogen geordnet, strukturiert und optisch prägnant in Kartenskizzen, Diagrammen und Strukturbildern dar (MK8).</li> </ul> | <p>S. 167 u. 168; M8, S. 174; M15, S. 178)<br/>Analyse von Geschichtskarten (M1, S. 171)</p> <p>Aufgabe 1.c) (S. 169)</p> |
|                      | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen –<br/>Handlungskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>beziehen Position in Debatten über gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3).</li> </ul>  | <p>M16 (S. 179)</p> <p>Aufgabe 1.d) (S. 179)</p>  |

**Unterrichtsreihe 3:  
Erster Weltkrieg – „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts“?**

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|---|---|---|
| „Mitten im Frieden überfällt uns der Feind.“ – Der Weg in die „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts“      | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern Ursachen und Anlass für den Ausbruch des Ersten Weltkrieges, die besonderen Merkmale der Kriegsführung und die Auswirkungen des Krieges auf das Alltagsleben,</li> </ul> | <p>Verfassertext (S. 188–191)<br/>Geschichtskarten (M3, S. 188; M5, 189; M9, S, 192)<br/>Interpretation historischer Quellen (z. B. M3 u. M4, S. 202)</p> |
| „Griff nach der Weltmacht“ oder „Desaster der Schlafwandler“? – Die Frage nach Schuld und Verantwortung | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die globale Dimension des Ersten Weltkrieges.</li> </ul>   | <p>Analyse historischer Darstellungen zur Frage der Verantwortung für den Kriegsausbruch (M9–M10, S. 207–208)</p>   |
| Der Erste Weltkrieg als „moderner“ Krieg  | <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erörtern die Relevanz der Unterscheidung zwischen „herkömmlicher“ und „moderner“ Kriegsführung.</li> </ul>  | <p>Verfassertext (S. 194–196);<br/>Interpretation von Text- und Bildquellen (M2–M5, S. 195–198) sowie Analyse von Darstellungen (M8, S. 199)</p>          |
| „Gedenket unserer Gefallenen!“ – Unterschiedliche Formen des Erinnerns an den Ersten Weltkrieg          |   | <p>Verfassertext und M1–M2 (S. 210)<br/>Aufgabe 1. und 2., S. 211</p>   |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis  |
|----------------------|---|--|
|                      | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen –<br/>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen auch zu komplexeren Problemstellungen (MK2),</li> <li>• wenden angeleitet unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwarts-genetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5),</li> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Statistiken, Schaubilder, Diagramme, Bilder, Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u. a. Denkmäler) (MK7).</li> </ul> | <p>z. B. Recherchen zur Erinnerungskultur an den Ersten Weltkrieg , insbesondere das Ehrenmal „Menin Gate“ in Ypern (S. 210; Aufgabe 1., S. 211)</p> <p>Ideologiekritische Untersuchung von Kriegspropaganda (z. B. M10–M12, S. 193)</p> <p>Training: Probeklausur zur Interpretation einer historischen Quelle: Erklärung Hugo Haases (SPD) vom 4. August 1914 (S. 233);<br/>Training: Vergleichende Analyse historischer Darstellungen zur Kriegsschuldfrage (M9–M10, S. 206–209)</p> <p>z. B. vergleichende Analyse von Geschichtskarten (M3–M4, S. 188–189);<br/>Interpretation von Kriegerdenkmälern als historische Quellen (S. 211)</p> |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|----------------------|--|---|
|                      | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen –<br/>Handlungskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• entscheiden sich für oder gegen die Teilnahme an Formen der öffentlichen Erinnerungskultur und begründen ihre Entscheidung differenziert (HK4),</li> <li>• nehmen, ggf. in kritischer Distanz, an ausgewählten Formen der öffentlichen Geschichts- und Erinnerungskultur mit eigenen Beiträgen teil (HK5).</li> </ul> | <p>z.B. Frage der Erinnerungskultur in Bezug auf das Gedenken an den Ersten Weltkrieg und seine Opfer (S. 210–211; Aufgabe 1. und 2., S. 211)</p> |

**Unterrichtsreihe 4:  
Der Große Crash – Die Weltwirtschaftskrise im Jahr 1929**

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|--|--|--|
| Weltökonomie aus den Fugen? Ursachen, Verlauf und Folgen der Weltwirtschaftskrise      | Konkretisierte Sachkompetenz:<br>Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die Ursachen und Wirkungszusammenhänge der Weltwirtschaftskrise.</li> </ul>   | Verfassertexte (S. 214–215; S. 218–219)<br>Quellen und Darstellungen, darunter Info-Grafik und Statistiken (M1–M6, S. 212–217; M1–M7, S. 218–221)  |
| „Durch schwerste Lasten und Opfer ...“ – Versuche der Krisenbewältigung in Deutschland | Konkretisierte Urteilskompetenz:<br>Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die Bedeutung von internationalen Verflechtungen in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg für die Entwicklung von Krisen und Krisenbewältigungsstrategien.</li> </ul>  | Verfassertext (S. 222–223)<br>Quellen und Darstellungen zur Politik Brüning und seinen Handlungsspielräumen (M1, M2–M3)  |
|  | Allgemeine Kompetenzerwartungen –<br>Methodenkompetenz:<br>Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifizieren Verstehensprobleme auch bei komplexeren Materialien und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</li> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> </ul> | Untersuchung von Wirtschaftsdaten zum Verlauf der Weltwirtschaftskrise (M4, M5, S. 216)<br>Wirtschaftshistorische Darstellungen zu den Handlungsspielräumen der Regierung Brüning (M3a–c, S. 225–226)<br><br>Interpretation zeitgenössischer Quellen zur Politik der Regierung Brüning (M2a–c, S. 224–225) |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|----------------------|--|--|
|                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Statistiken, Schaubilder, Diagramme, Bilder, Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u. a. Denkmäler) (MK7).</li> </ul> | Analyse von Info-Grafik und Statistiken zur Weltwirtschaftskrise (M2, S. 214; M4–M5, S. 216) |
|                      | Allgemeine Kompetenzerwartungen – Handlungskompetenz:<br>Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> <li>präsentieren eigene historische Narrationen und vertreten begründet Positionen zu einzelnen historischen Streitfragen (HK6).</li> </ul>                     | Aufgabe 2.f), S. 226   |

### Unterrichtsvorhaben III:

#### Nationalsozialismus und „zweite Geschichte“ des Nationalsozialismus

#### Inhaltsfeld: Die Zeit des Nationalsozialismus – Voraussetzungen, Herrschaftsstrukturen, Nachwirkungen und Deutungen (IF 5)

##### Inhaltliche Schwerpunkte:

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

**Zeitbedarf:** 35 Std.

##### Unterrichtsreihe 1:

#### Politische Voraussetzungen des Nationalsozialismus: Das Scheitern der Weimarer Republik

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|---|--|---|
| Eine Republik mit Geburtsfehlern? – Die Revolution von 1918/19 und die Entstehung der Weimarer Republik   | Konkretisierte Sachkompetenz*:<br>Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"><li>• erklären wesentliche Phasen und Ergebnisse der Revolution von 1918/19 (zu SK3).</li></ul> | – Orientierung: Voraussetzung der NS-Diktatur: Das Scheitern der Weimarer Republik (S. 240f.)<br>– Eine Republik mit Geburtsfehlern (S. 242–244)<br>– Quellen: Positionen und Urteile zu Revolution und Republik (S. 249f.) |
| Eine Demokratie ohne Demokraten? – Erläuterung und Beurteilung der Verfassung der Weimarer Republik und der Positionen politischer Akteure der Republik | Konkretisierte Sachkompetenz*:<br>Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"><li>• erläutern wesentliche Elemente der Verfassung der Weimarer Republik (zu SK2),</li></ul>   | – „Demokratischste Demokratie der Welt?“ Die Verfassung (S. 244–246; S. 251)<br>– Eine Demokratie ohne Demokraten? –  |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|---|---|---|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die Haltung von Parteien, politischen Akteuren und Zeitgenossen zur Weimarer Republik (zu SK4).</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz*:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die Verfassung der Weimarer Republik unter Bezug auf demokratische Grundelemente und die Position des Reichspräsidenten (zu UK3).</li> </ul>  | <p>Haltung von Parteien, politischer Akteure und Zeitgenossen zur Republik (S. 246–248; S. 252)</p>   |
| <p>Bewährungsproben der Republik: Analyse und Beurteilung der Einflüsse von Weltwirtschaftskrise und politischem Radikalismus auf die Stabilität der Republik</p> | <p>Konkretisierte Sachkompetenz*:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern den Zusammenhang von Weltwirtschaftskrise und Scheitern der Weimarer Republik (zu SK4),</li> <li>• ordnen rechten (Adolf Hitler und die NSDAP) und linken (KPD) politischen Radikalismus in den historischen Kontext der politischen Entwicklung der Republik ein (zu SK1),</li> <li>• erklären lang- und kurzfristig wirksame Gründe für das Scheitern der Weimarer Republik sowie deren Zusammenhang mit dem Aufstieg der NSDAP.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz*:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen den Einfluss von Weltwirtschaftskrise und politischem Radikalismus auf das Scheitern der Weimarer Republik (zu UK2).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Republik am Abgrund: Verlauf und Folgen der Weltwirtschaftskrise (S. 253)</li> <li>– Die Republik am Abgrund: Radikalismus von rechts und von links (S. 253–255)</li> <li>– Quellen: Karikatur und Statistiken zur „Republik am Abgrund“ (S. 259f.)</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|--|--|--|
| Bewahrung oder Scheitern der Republik? – Beurteilung des Regierens durch Notverordnungen                             | <p>Konkretisierte Sachkompetenz*:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die politische Regierungspraxis durch Notverordnungen (zu SK2).</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz*:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten den Einfluss des Regierens durch Notverordnungen (zu UK7).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Anfang vom Ende: Das Scheitern der großen Koalition 1930 (S. 255 f.)</li> <li>– Die Kanzlerschaft Brüning und die Praxis der Notverordnungen (S. 257 f.)</li> </ul> |
| Der 30. Januar 1933: Ein Betriebsunfall? Vergleichen und Erörtern von Positionen zum Scheitern der Weimarer Republik | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären lang- und kurzfristig wirksame Gründe für das Scheitern der Weimarer Republik sowie deren Zusammenhang mit dem Aufstieg der NSDAP.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz*:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erörtern, ob es sich mit dem 30. Januar 1933 um einen „Betriebsunfall“ gehandelt hat (zu UK5).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Der Weg in die Diktatur (S. 261 f.; S. 264 f.)</li> <li>– Der 30. Januar 1933: Ein Betriebsunfall? (S. 262 f., S. 266 f.)</li> </ul>                                |
|  | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen auch weniger offenkundige Bezüge zwischen</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Der 30. Januar 1933: Ein Betriebsunfall? – Quelle und Darstellungen (Historikerurteile) im Vergleich (S. 266 f.)</li> </ul>   |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|----------------------|--|---|
|                      | <p>ihnen her (MK3),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifizieren Verstehensprobleme auch bei komplexeren Materialien (hier: Schaubildern) und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</li> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Statistiken, Schaubilder und Karikaturen (MK7).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Schaubild zur Verfassung der Weimarer Republik (S. 245)</li> <li>– Die Revolution von 1918/19: Zeitgenössische Quellen interpretieren (S. 249)</li> <li>– Schaubild zur Verfassung der Weimarer Republik (S. 245)</li> <li>– Die Republik am Abgrund: Eine Karikatur analysieren (S. 259)</li> <li>– Statistiken zum Radikalismus von rechts (S. 260)</li> </ul> |

## Unterrichtsreihe 2: Die Herrschaft des Nationalsozialismus in Deutschland und Europa

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|---|---|---|
| <p>Das Ende der Republik – Analyse und Beurteilung des Prozesses von der „Machtergreifung“ zur totalitären Diktatur</p>                                 | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die wichtigsten Schritte im Prozess von „Machtergreifung“ und „Gleichschaltung“ auf dem Weg zur Etablierung einer totalitären Diktatur.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz*:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die These zur „Legalität der NS-Machtergreifung“ (zu UK4),</li> <li>• beurteilen an Beispielen die NS-Herrschaft vor dem Hintergrund der Ideen der Aufklärung.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung: Errichtung und Ausbau der Diktatur (S. 268)</li> <li>– Die Etablierung der Diktatur (S. 270–273)</li> <li>– Quelle: Gesetze analysieren – „Reichstagsbrandverordnung“ und „Ermächtigungsgesetz“ (S. 274)</li> <li>– Historikerurteil zur Frage nach der Legalität der Machtergreifung (S. 274f.)</li> <li>– „Ermächtigungsgesetz“ und Gewaltenteilung (S. 275, Aufgabe 2b)</li> <li>– Debatte: Über Straßenumbenennungen diskutieren (S. 276f.)</li> </ul> |
| <p>Vergleich von ideologischen Voraussetzungen des Nationalsozialismus mit zentralen Elementen der NS-Ideologie – ideologiekritische Untersuchungen</p> | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern wesentliche Elemente der NS-Ideologie und deren Ursprünge,</li> <li>• erläutern den ideologischen Charakter des nationalsozialistischen Sprachgebrauchs.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ideologische Voraussetzungen des Nationalsozialismus (S. 278–280, S. 282 f.)</li> <li>– Zentrale Elemente der NS-Ideologie (S. 280f., S. 284 f.)</li> <li>– NS-Sprachgebrauch – Eine ideologiekritische Untersuchung (S. 281, S. 286 f.)</li> </ul>  |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis  |
|---|---|--|
| <p>Etablierung der totalitären Diktatur durch aktive Zustimmung oder Gewalt- und Terrorherrschaft? – Analyse und Beurteilung von Herrschaftsstruktur und Gesellschaft im NS-Staat</p> | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die wichtigsten Schritte im Prozess von „Machtergreifung“ und „Gleichschaltung“ auf dem Weg zur Etablierung einer totalitären Diktatur,</li> <li>• erläutern die Funktion der NS-Ideologie im Herrschaftssystem.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Herrschaftsstruktur und Gesellschaft im NS-Staat (S. 288–290)</li> <li>– Führermythos und „Führerprinzip“: NS-Propaganda analysieren (S. 291)</li> <li>– Die “Volksgemeinschaft” – einen Begriff definieren (S. 292)</li> <li>– Gewalt und Terror – Ein Beispiel aus Köln (S. 293)</li> <li>– Charismatische Herrschaft oder Überwachungsdictatur? – Eine Kontroverse (S. 294f.)</li> </ul> |
| <p>Ein „Wolf im Schafspelz“? – Reale Politik und öffentliche Darstellung der NS-Außenpolitik</p> <p>Appeasementpolitik – Lernen aus der Vergangenheit?</p>                            | <p>Konkretisierte Sachkompetenz*:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären an Hand der NS-Außenpolitik den Unterschied zwischen realer Politik und öffentlicher Darstellung (zu SK3).</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen vor dem Hintergrund der Kategorien Schuld und Verantwortung an ausgewählten Beispielen Handlungsspielräume der zeitgenössischen Bevölkerung im Umgang mit der NS-Diktatur.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung: Außen- und Wirtschaftspolitik auf dem Weg in den Zweiten Weltkrieg (S. 296)</li> <li>– Die NS-Außenpolitik (S. 298–301)</li> <li>– Quellen: NS-Außenpolitik – Schein und Wirklichkeit (S. 302f.)</li> <li>– Appeasementpolitik – Lernen aus der Vergangenheit? (S. 304f.)</li> </ul>  |

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|--|--|---|
| <p>Erzeugung einer „Volksgemeinschaft“ durch Inklusion und Exklusion – Erläuterung und Beurteilung der Maßnahmen gegen Juden von 1933 bis 1938</p>     | <p>Konkretisierte Sachkompetenz*:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die Phasen der Judenverfolgung von 1933 bis 1938 (zu SK2).</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen vor dem Hintergrund der Kategorien Schuld und Verantwortung an ausgewählten Beispielen Handlungsspielräume der zeitgenössischen Bevölkerung im Umgang mit der NS-Diktatur.</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung: Ausgrenzung, Verfolgung und Vernichtung (S. 318f.)</li> <li>– Von Bürgern zu Ausgegrenzten: Judenverfolgung in Deutschland 1933–1939 (S. 320f., S. 322f.)</li> <li>– Die Novemberpogrome von 1938 im Spiegel zeitgenössischer Quellen (S. 324f.)</li> <li>– Novemberpogrome: Handlungsspielräume der deutschen Bevölkerung (S. 325, Aufgabe 3e)</li> </ul> |
| <p>Mord oder Tötung auf Befehl? – Erläuterung und Beurteilung von Handlungsspielräumen in Völkermord und Vernichtungskrieg</p>                         | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern den Zusammenhang von Vernichtungskrieg und Völkermord an der jüdischen Bevölkerung.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen vor dem Hintergrund der Kategorien Schuld und Verantwortung an ausgewählten Beispielen Handlungsspielräume der zeitgenössischen Bevölkerung im Umgang mit der NS-Diktatur.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Von der Verfolgung zum Massenmord: „Euthanasie“ und Holocaust (S. 326f.)</li> <li>– Quellen zur Deportation deutscher Juden (S. 328)</li> <li>– Vernichtungskrieg und Völkermord (S. 329)</li> <li>– Quellen und Darstellungen zu Auschwitz im Vergleich (S. 330f.)</li> </ul>   |
| <p>Das NS-Regime: eine „mehrheitsfähige Zustimmungsdiktatur“? – Erläuterung von Unterstützung und Anpassung der Bevölkerung im Nationalsozialismus</p> | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern Motive und Formen der Unterstüt-</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung: Leben im Nationalsozialismus zwischen Unterstützung und Widerstand (S. 332f.)</li> </ul>   |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   | <p>zung und der Anpassung der Bevölkerung im Nationalsozialismus an ausgewählten Beispielen.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Anpassung und Unterstützung (S. 334 f.)</li> <li>– „Hitlers Volksstaat“? – Eine wissenschaftliche Kontroverse (S. 336 f.)</li> <li>– Der Völkermord und die Täter – Erklärungsversuche (S. 338)</li> </ul>   |
| <p>Wie war Widerstand möglich? Erläuterung und Beurteilung unterschiedlicher Formen des Widerstands gegen das NS-Regime</p> | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern Motive und Formen des Widerstandes der Bevölkerung im Nationalsozialismus an ausgewählten Beispielen.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen an ausgewählten Beispielen unterschiedliche Formen des Widerstands gegen das NS-Regime.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Widerstand im Nationalsozialismus (S. 339 f.)</li> <li>– Debatte um „Kriegsverräter“ (S. 341)</li> <li>– Militärischer Widerstand und Traditionsbildung – Beispiel des 20. Juli 1944 (S. 342 f.)</li> <li>– Internetrecherche: Verhalten unangepasster Jugendlicher 1933–1945 (S. 344 f.)</li> </ul> |
|   | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen –<br/>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen auch zu komplexeren Problemstellungen (MK2),</li> <li>• erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen auch weniger offenkundige Bezüge zwischen ihnen her (MK3),</li> <li>• wenden angeleitet unterschiedliche histori-</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Das Internet im Geschichtsunterricht nutzen (S. 345)</li> <li>– Quellen und Darstellungen zu Auschwitz im Vergleich (S. 330 f.)</li> <li>– Untersuchung eines historischen Falls: Über</li> </ul>  |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>sche Untersuchungsformen an (gegenwarts- genetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Bilder (MK7).</li> </ul> <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Handlungskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beziehen Position in Debatten um gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3),</li> <li>• entwickeln Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung historischer Erfahrungen und der jeweils herrschenden historischen Rahmenbedingungen (HK3).</li> </ul> | <p>Straßenumbenennungen diskutieren (S. 276f.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Gegenwartsgenetische und perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung (S. 277, Aufgabe 1d), S. 287, Aufgabe 1)</li> <li>– Bilder: Umgang mit einer antisemitischen Postkarte (S. 283)</li> </ul> <p>– Debatte: Über Straßenumbenennungen diskutieren (S. 276f.)</p> <p>– Appeasementpolitik – Lernen aus der Vergangenheit? (S. 305, Aufgabe 1d)</p> |
|--|---|--|

**Unterrichtsreihe 3:  
Vergangenheitspolitik und „Vergangenheitsbewältigung“**

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|--|---|---|
| Erklärung und Beurteilung des Umganges der Besatzungsmächte mit dem Nationalsozialismus: „Siegerjustiz“? | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären den Umgang der Besatzungsmächte und der deutschen Behörden mit dem Nationalsozialismus am Beispiel der unterschiedlichen Praxis in den Besatzungszonen.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung: Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus (S. 346)</li> <li>– Die Besatzungsmächte und der Nationalsozialismus (S. 348–351)</li> <li>– Quellen und Darstellungen: Entnazifizierung im Westen und Osten (S. 352–355)</li> </ul>  |
| Die „zweite Geschichte“ zum Nationalsozialismus: „Vergangenheitsbewältigung“?                            | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären den Umgang der deutschen Behörden mit dem Nationalsozialismus am Beispiel der unterschiedlichen Praxis in den beiden deutschen Teilstaaten.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen exemplarisch die Vergangenheitspolitik der beiden deutschen Staaten.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in beiden deutschen Staaten 1949–1989 (S. 356–359)</li> <li>– Darstellung: Zur juristischen Aufarbeitung in beiden deutschen Staaten (S. 360)</li> <li>– Umgang mit der NS-Vergangenheit in der DDR am Beispiel der Gedenkstätte Buchenwald (S. 361)</li> <li>– Quellen: Vergleich des Gedenkens an den 8. Mai 1945 in beiden deutschen Staaten (S. 362f.)</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|---|--|---|
| Wie erinnern? – Analyse und Erörterung zum Umgang mit dem Nationalsozialismus in Gegenwart und Zukunft  | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz*:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern Entwicklungen und Tendenzen im Umgang mit der NS-Vergangenheit seit 1990, in Gegenwart und Zukunft (zu SK4).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Entwicklungen und Tendenzen im Umgang mit der NS-Vergangenheit (Schwerpunkt: Holocaust) seit der Wiedervereinigung (S. 364–366)</li> <li>– Erinnerungskultur: Stolpersteine – Angemessene Erinnerung an die Opfer des NS? (S. 368)</li> <li>– Zum Umgang mit dem NS im Internet: Kontrafaktische Geschichte und Zukunft der Erinnerung (S. 369)</li> </ul> |
| Zwölf Jahre NS-Diktatur: Ein Sonderfall der deutschen Geschichte? Analyse und Erörterung von Deutungen und Erklärungsansätzen zum Nationalsozialismus | <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erörtern Stichhaltigkeit und Aussagekraft von unterschiedlichen Erklärungsansätzen zum Nationalsozialismus.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quellen: Erklärungsansätze zum Nationalsozialismus – Deutungen vornehmen (S. 367)</li> </ul>   |
|   | <p><b>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen auch zu komplexeren Problemstellungen (MK2),</li> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Zum Umgang mit dem NS im Internet (S. 369)</li> <li>– Darstellungen und Quellen analysieren: Entnazifizierung im Westen und Osten (S. 354f.)</li> </ul>  |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karikaturen (MK7).</li> </ul> <p><b>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Handlungskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beziehen Position in Debatten um gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3),</li> <li>• nehmen, ggf. in kritischer Distanz, an ausgewählten Formen der öffentlichen Geschichts- und Erinnerungskultur mit eigenen Beiträgen teil (HK5).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Karikatur zur Entnazifizierung (S. 353)</li> <br/> <li>– Diskussion: Stolpersteine (S. 368f.)</li> <br/> <li>– Zum Umgang mit dem NS im Internet (S. 369)</li> </ul> |
|--|---|---|

## Unterrichtsvorhaben IV:

**Zwischen Teilung und Einheit – Nation, staatliches Selbstverständnis und nationale Identität in Deutschland von 1945 bis heute**

**Inhaltsfeld: Nationalismus, Nationalstaat und deutsche Identität im 20. Jahrhundert (IF 6)**

### **Inhaltliche Schwerpunkte:**

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

**Zeitbedarf:** 25 Std.

### **Unterrichtsreihe 1:**

**Aus dem Ende ein Anfang? – Deutschland 1945 bis 1949**

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| <b>Unterrichtssequenzen</b>   | <b>Zu entwickelnde Kompetenzen</b>   | <b>Materialbasis</b>   |
|---|--|--|
| Was soll aus Deutschland werden? – die Deutschlandpläne der Alliierten und die Besatzungsherrschaft | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• erläutern die Deutschlandpläne der Alliierten unter dem Aspekt der wachsenden Konfrontation.</li></ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• beurteilen am Beispiel der Potsdamer Konferenz die Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Geschichte Nachkriegsdeutschlands.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>– Verfassertext (S. 378–380)</li><li>– Karte: Besatzungszonen (S. 380)</li><li>– Quelle: Memoiren eines US-Diplomaten (S. 381)</li><li>– Historikerurteil zur Potsdamer Konferenz (S. 381)</li></ul> |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|---|---|---|
| <p>Deutschland 1945/46 – eine Gesellschaft am Rande des Zusammenbruchs?</p>   | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären Folgen und Auswirkungen des Zweiten Weltkrieges und seines Endes auf die deutsche Nachkriegsgesellschaft unter dem Aspekt von Brüchen und Kontinuitäten.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die gesellschaftliche Situation im Nachkriegsdeutschland unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verfassertext (S. 383–384)</li> <li>– Fotografien (S. 383–385)</li> <li>– Statistiken: Kalorienverbrauch und Schwarzmarktpreise (S. 385)</li> <li>– Karte: Zerstörungsgrad deutscher Städte (S. 386)</li> <li>– Quellen: amerikanischer Bericht über die Einstellungen der deutschen Bevölkerung und Predigt des Kölner Erzbischofs</li> </ul> |
| <p>Herausbildung der bipolaren Welt – der Kalte Krieg</p> <p>Deutschland als Spielball im Ost-West-Konflikt?</p>                            | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die Herausbildung der bipolaren Welt und des Ost-West-Konflikts.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen am Beispiel der Berlin-Blockade 1948/49 Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Geschichte Ost- und Westdeutschlands nach 1945.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verfassertext (S. 394–396)</li> <li>– Ideologiekritische Untersuchung: die Berlin-Blockade (S. 397–399)</li> </ul>   |
| <p>Auf dem Weg zu zwei deutschen Staaten – ein Werk der Besatzungsmächte?</p> <p>Die doppelte Staatsgründung – wer vertritt die Nation?</p> | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die Entstehung zweier deutscher Staaten im Kontext des Ost-West-Konflikts,</li> <li>• erläutern die Grundlagen des staatlichen und</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verfassertexte (S. 400–402, S. 406–407)</li> <li>– Quellen zur Entstehung der DDR und zur Bodenreform 1946 (S. 403–404)</li> </ul>   |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|----------------------|--|--|
|                      | <p>nationalen Selbstverständnisses der DDR und der Bundesrepublik zum Zeitpunkt ihrer Gründungen.</p> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen am Beispiel der Schritte hin zu den beiden Staatsgründungen Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Geschichte Ost- und Westdeutschlands nach 1945.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quellen zur Entstehung der Bundesrepublik: „Frankfurter Dokumente“ (S. 405)</li> <li>– Quellen: Regierungserklärungen der DDR und der Bundesrepublik (S. 408)</li> <li>– Schaubild: Staatsaufbau der Bundesrepublik (S. 409)</li> </ul> |
|                      | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen –<br/>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stellen komplexere fachspezifische Sachverhalte unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe/Kategorien adressatenbezogen sowie problemorientiert dar und präsentieren diese auch unter Nutzung elektronischer Datenverarbeitungssysteme anschaulich (MK9),</li> <li>• treffen selbstständig zentrale methodische Entscheidungen für eine historische Untersuchung (MK1),</li> <li>• identifizieren Verstehensprobleme auch bei komplexeren Materialien und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</li> <li>• wenden angeleitet unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwarts-genetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Eine Darstellung verfassen (S. 387)</li> <li>– Befragung von Zeitzeugen (S. 387, 1b)</li> <li>– Einen Begriff definieren: Der Kalte Krieg (S. 399)</li> <li>– Eine Ideologiekritische Untersuchung durchführen (S. 397–399)</li> </ul>  |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|----------------------|--|---|
|                      | <p>historischen Falls) (MK5),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Statistiken und Bilder (MK7).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Darstellungen vergleichen (S. 381–382)</li> <li>– Karte: Analyse von Geschichtskarten (S. 380 und S. 386)</li> <li>– Statistiken auswerten (S. 385)</li> <li>– Bilder: Interpretation einer Fotografie (S. 391)</li> </ul> |
|                      | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Handlungskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nehmen, ggf. in kritischer Distanz, an ausgewählten Formen der öffentlichen Geschichts- und Erinnerungskultur mit eigenen Beiträgen teil (HK5).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Analyse und Rezension eines Internetauftritts (S. 393)</li> </ul>  |

**Unterrichtsreihe 2:  
Nationale Identität und demokratisches Selbstverständnis unter den Bedingungen der Zweistaatlichkeit –  
die Bundesrepublik Deutschland (1949 – 1989)**

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

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

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

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|--|--|---|
| Die Neuen Sozialen Bewegungen in den 80er-Jahren – eine Gesellschaft im Wertewandel? | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern am Beispiel der Neuen Sozialen Bewegungen die Entwicklung des gesellschaftlichen, staatlichen und nationalen Selbstverständnisses der Bundesrepublik Deutschland.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verfassertext (S. 436–439)</li> <li>– Quellen zu den Neuen Sozialen Bewegungen (S. 440)</li> <li>– Quelle zur Mentalitäts- und Alltagsgeschichte bundesrepublikanischer Jugendlicher (S. 441–442)</li> </ul> |
|  | <p><b>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien (z. B. im Internet) und beschaffen zielgerichtet Informationen auch zu komplexeren Problemstellungen (MK2),</li> <li>• interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Fotos und Karikaturen (MK7).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Historikerurteil zum Verhältnis von Nationalgedanke und Demokratie (S. 443)</li> <li>– Zeitzeugen befragen (S. 427, 2b)</li> <li>– Karikaturen: (S. 416, 421, 427, 435, 441)</li> </ul>                      |

**Unterrichtsreihe 3:  
Nationale Identität und demokratisches Selbstverständnis unter den Bedingungen der Zweistaatlichkeit –  
die DDR (1949–1989)**

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|---|--|--|
| <p>„Völker, hört die Signale! ...“ – der Aufbau des Sozialismus in der DDR als Beginn eines „anderen“ Deutschlands?</p> <p>„Politiker, hört die Signale!“ – der Volksaufstand von 1953 in der DDR</p> <p>Der Bau der Berliner Mauer 1961 – wie soll der Westen reagieren?</p> | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die Grundlagen und die Entwicklung des staatlichen und nationalen Selbstverständnisses der DDR in den 50er-Jahren.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen am Beispiel des Volksaufstandes von 1953 und am Beispiel des Baues der Berliner Mauer 1961 Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Geschichte Ost- und Westdeutschlands nach 1945.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung: Die DDR (1949–1989) (S. 444)</li> <li>– Verfassertext (S. 446–448)</li> <li>– Darstellungstext und Quellen zum Aufbau des Sozialismus, zum Volksaufstand 1953 und zum Bau der Berliner Mauer (S. 446–451)</li> <li>– Einen diplomatischen Briefwechsel untersuchen (S. 450–451)</li> </ul>  |
| <p>Der Beginn der „Ära Honecker“ 1971 – Aufbruch zur deutsch-deutschen Annäherung?</p> <p>Die DDR auf Liberalisierungskurs? – der „real existierende Sozialismus“ zu Beginn der 70er-Jahre</p> <p>Die Staatssicherheit in der DDR – Überwachung und „Zersetzung“</p>          | <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen am Beispiel der Präambeln der drei Verfassungen und am Beispiel des Grundlagenvertrages das staatliche und nationale Selbstverständnis der DDR,</li> <li>• beurteilen und bewerten die Tätigkeiten der Staatssicherheit sowie deren Folgen und Auswirkungen auf die DDR-Gesellschaft.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verfassertext (S. 452–454)</li> <li>– Verfassungspräambeln vergleichen (S. 455)</li> <li>– Perspektiven erfassen: Der Grundlagenvertrag (S. 456–457)</li> <li>– Quellen zu den Tätigkeiten der „Staatssicherheit“ (S. 458)</li> <li>– Zeitzeugen- und Historikerurteil zur Frage der individuellen Schuld und zum „Leben mit der Stasi“ (S. 459)</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|---|--|---|
| <p>Die DDR in der Systemkrise? – Misswirtschaft, Repression und Opposition in den späten 70er- und 80er-Jahren</p>                              | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben die ökonomische und ökologische Entwicklung sowie die Entstehung von Oppositionsbewegungen in der DDR.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen am Beispiel des „Falles Biermann“ Handlungsoptionen der politischen Akteure und bewerten den staatlichen Umgang mit Oppositionellen in der DDR.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verfassertext (S. 460–462)</li> <li>– eine Fallanalyse durchführen: der „Fall Biermann“ (S. 464–465)</li> <li>– Operatoren-Training: „beurteilen“ und „bewerten“ (S. 463)</li> </ul>   |
| <p>Alltag von Frauen in der DDR – ein gleichberechtigtes Leben?</p> <p>Alltag von Jugendlichen in der DDR – eine „heile Welt der Diktatur“?</p> | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben exemplarisch den Arbeits- und Lebensalltag von Frauen und Jugendlichen sowie den Stellenwert des Sports in der DDR.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen am Beispiel von Zeitzeugenaussagen die Gleichberechtigung von Frauen und den Lebensalltag von Jugendlichen in der DDR.</li> </ul>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verfassertext (S. 466–469)</li> <li>– Quellen zum Arbeitsalltag von Frauen und zur Alltags- und Mentalitätsgeschichte Jugendlicher untersuchen und vergleichen (S. 470–472)</li> </ul> |
|   | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen –<br/>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p>   |   |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|----------------------|--|---|
|                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien (z.B. im Internet) und beschaffen zielgerichtet Informationen auch zu komplexeren Problemstellungen (MK2),</li> <li>• wenden angeleitet die historische Untersuchungsform der Fallanalyse an (MK5),</li> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Training: Ein Referat halten (S. 473)</li> <li>– Internetrecherche zu deviantem Verhalten Jugendlicher in der DDR (S. 472)</li> <li>– Historische Fallanalyse (S. 464–465)</li> <li>– Zeitzeugenberichte untersuchen (S. 459, 470–472)</li> <li>– Historikerurteil analysieren (S. 459)</li> </ul> |

#### Unterrichtsreihe 4:

### Die Überwindung der deutschen Teilung – Ergebnis einer friedlichen Revolution?

(Zeitbedarf: 16 Std.)

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|--|--|---|
| Das Ende des Kalten Krieges und die Auflösung der bipolaren Welt – revolutionäre Umbrüche dank Glasnost und Perestroika? | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• erläutern die Voraussetzungen, Ursachen und Folgen der politischen Umbrüche in Osteuropa.</li></ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• erörtern mithilfe unterschiedlicher Deutungen den revolutionären Charakter der politischen Umbrüche in Osteuropa.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>– Orientierung (S. 474)</li><li>– Verfassertext (S. 476–478)</li><li>– Begriffsklärung „Perestroika und Glasnost“ (S. 476)</li><li>– Quellen der Popkultur interpretieren (S. 479)</li><li>– Historikerurteile zur historisch-politischen Einordnung der Umbrüche in Osteuropa analysieren (S. 480–481)</li></ul> |
| Der Fall der Mauer 1989 – das Ende der DDR?  | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• erklären die friedliche Revolution von 1989 im Kontext nationaler und internationaler Bedingungsfaktoren.</li></ul>  | <ul style="list-style-type: none"><li>– Verfassertext (S. 482–484)</li><li>– Karikaturen interpretieren und vergleichen (S. 485)</li><li>– Eine historische Fallanalyse durchführen: der 9. Oktober 1989 – „der Tag der Entscheidung“ (S. 486–487)</li></ul>  |
| Innere und äußere Aspekte der Wiederherstellung der staatlichen Einheit – ein „glücklicher Zufall“ der Geschichte?       | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• erklären die Entwicklung vom Mauerfall bis zur deutschen Einheit im Kontext nationaler</li></ul>   | <ul style="list-style-type: none"><li>– Verfassertext (S. 488–491)</li><li>– Darstellungen interpretieren: Handlungsoptionen der Akteure beurteilen – das Bei-</li></ul>  |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis  |
|---|---|--|
|   | <p>und internationaler Bedingungsfaktoren.</p> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen am Beispiel des Vereinigungsprozesses Handlungsoptionen der nationalen und internationalen politischen Akteurinnen und Akteure,</li> <li>• erörtern die Bedeutung der Veränderungen von 1989/90 für ihre eigene Gegenwart.</li> </ul> | <p>spiel der Währungsunion (S. 492–493)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quellen interpretieren: die Wiedervereinigung aus der Sicht der Westmächte (S. 496)</li> <li>– Karikaturen zur Wiedervereinigung analysieren (S. 497)</li> <li>– Zeitzeugenmeinungen analysieren: Zwei Stimmen zur Wiedervereinigung (S. 494–495)</li> </ul>          |
| <p>„Mit der Einheit ist es wie mit der Demokratie: Sie ist nie fertig“ (Horst Köhler) – das nationale Selbstverständnis des vereinten Deutschlands</p> <p>Die Berliner Republik – wie gehen wir mit der gemeinsamen getrennten Geschichte um?</p> | <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die langfristige Bedeutung von Zweistaatlichkeit und Vereinigungsprozess für das nationale Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland,</li> <li>• erörtern die Bedeutung der Veränderungen von 1989/90 für ihre eigene Gegenwart.</li> </ul>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verfassertext (S. 498–499)</li> <li>– Darstellungen zur Deutung der gemeinsamen Geschichte (S. 500-501)</li> <li>– Filme analysieren: „Das Leben der Anderen“ und „Good Bye, Lenin!“ (S. 502)</li> <li>– Training Probeklausur: Darstellung zum Umgang mit der DDR-Geschichte analysieren (S. 504–505)</li> </ul> |
|   | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen –<br/>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen, insbesondere Karikaturen und Filme (MK7),</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Karikaturen analysieren</li> <li>– Training: Filme zum Umgang mit der gemeinsamen Geschichte analysieren (S. 502–503)</li> <li>– Probeklausur: Darstellungen analysieren</li> </ul>   |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|----------------------|---|---|
|                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenden angeleitet die Untersuchung eines historischen Falls an (MK5).</li> </ul> | <p>(S. 504–505)</p> <p>– Historische Fallanalyse (S. 486–487)</p> |

## Unterrichtsvorhaben V:

### Wie kann Frieden gelingen? Ordnung und Sicherung des Friedens in der Moderne

#### Inhaltsfeld: Friedensschlüsse und Ordnungen des Friedens in der Moderne (IF 7)

##### Inhaltliche Schwerpunkte:

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

**Zeitbedarf:** 20 Std.

##### Unterrichtsreihe 1:

#### Europäische Friedensordnung nach den Napoleonischen Kriegen

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|--|--|---|
| Was ist ein (gelungener) Frieden? – Klärung und Diskussion eines Begriffs und von Friedenskonzepten  | Konkretisierte Sachkompetenz*:<br>Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"><li>• erklären den Begriff Frieden und entwickeln Kriterien, um einen Friedensschluss als gelungen zu bezeichnen (zu SK2).</li></ul>                | <ul style="list-style-type: none"><li>– Ewiger Frieden – eine Utopie? (S. 514–516)</li><li>– Lexikonartikel zum Frieden und Darstellung zum gelungenen Frieden (S. 517–518)</li></ul>   |
| Ewiger Frieden durch Napoleons Hegemonie? Die Napoleonischen Kriege und ihre Folgen – Beurteilung der imperialen Herrschaftsidee Napoleons | Konkretisierte Sachkompetenz:<br>Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"><li>• erläutern die europäische Dimension der Napoleonischen Kriege.</li></ul> Konkretisierte Urteilskompetenz*:<br>Die Schülerinnen und Schüler ... | <ul style="list-style-type: none"><li>– Orientierung: Europäische Friedensordnungen nach den Napoleonischen Kriegen (S. 536–537)</li><li>– Die Napoleonischen Kriege (S. 538–540)</li><li>– Napoleons Herrschaft über Europa (S. 542)</li></ul> |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|---|--|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die imperiale Herrschaftsidee Napoleons und ihre Folgen für Europa (zu UK2).</li> </ul>  |  |
| <p>„Der Kongress macht keine Fortschritte, er tanzt.“ – Erarbeitung der Beschlüsse und Friedensordnung des Wiener Kongresses und ihrer Folgen</p> | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern Grundsätze, Zielsetzungen und Beschlüsse der Verhandlungspartner von 1815 sowie deren jeweilige Folgeerscheinungen.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Beschlüsse des Wiener Kongresses (S. 544–547)</li> <li>– Stellungnahmen zum 200-jährigen Jahrestag des Wiener Kongresses 2014 (S. 548f.)</li> </ul>   |
|   | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen –<br/>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• treffen selbstständig zentrale methodische Entscheidungen für eine historische Untersuchung (MK1),</li> <li>• identifizieren Verstehensprobleme auch bei komplexeren Materialien und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</li> <li>• wenden angeleitet unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwarts-genetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5),</li> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• interpretieren und analysieren sach- und</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Training: Grundformen historischer Untersuchung (S. 37)</li> <li>– Darstellungen zum Begriff „Frieden“ (S. 517 f.)</li> <li>– Darstellung: Beurteilungen der Herrschaft und Person Napoleon (S. 542–543)</li> <li>– Darstellungen: Aktuelle Bewertungen des Wiener Kongresses (S. 548)</li> <li>– Karte: Analyse von drei Geschichtskarten</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|----------------------|--|---|
|                      | fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten und Karikaturen (MK7). | (S. 541)<br>– Quelle: Interpretation einer politischen Karikatur (S. 543) |

## Unterrichtsreihe 2: Internationale Friedensordnung nach dem Ersten Weltkrieg

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|---|---|---|
| Wie schließt man Frieden nach dem Großen Krieg? Der Versailler Vertrag – Erschließung einer Friedensordnung   | Konkretisierte Sachkompetenz:<br>Die Schülerinnen und Schüler ...<br><br>• erläutern Grundsätze, Zielsetzungen und Beschlüsse der Verhandlungspartner von 1919 sowie deren jeweilige Folgeerscheinungen (Außenpolitik der Weimarer Republik).                                       | – Orientierung: Internationale Friedensordnung nach dem Ersten Weltkrieg (S. 550–551)<br><br>– Der Versailler Vertrag (S. 552–555)                          |
| „Die Deutschen sind schuld“ – Beurteilung deutscher Reaktionen auf den Versailler Vertrag und den Kriegsschuldartikel   | Konkretisierte Urteilskompetenz:<br>Die Schülerinnen und Schüler ...<br><br>• beurteilen die Bedeutung des Kriegsschuldartikels im Versailler Vertrag für die Friedenssicherung in Europa.  | – Deutsche Reaktionen auf den Versailler Vertrag (Textquelle, historische Karte, Karikatur) (S. 556–558)  |
| Der Wiener Kongress ein gelungener, der Versailler Vertrag ein misslungener Frieden? – Ein Vergleich der Friedensschlüsse   | Konkretisierte Urteilskompetenz:<br>Die Schülerinnen und Schüler ...<br><br>• beurteilen vergleichend die Stabilität der Friedensordnungen von 1815 und 1919.   | – Historikerurteil zum Versailler Vertrag (S. 559)  |
| Friedenssicherung durch einen Völkerbund? Entstehung, Konzept und Scheitern eines völkerrechtlichen Bündnisses – Erörterung der Perspektiven und Möglichkeiten des Völkerbundes für die Friedenssicherung | Konkretisierte Sachkompetenz:<br>Die Schülerinnen und Schüler ...<br><br>• erläutern die Folgeerscheinungen der Grundsätze, Zielsetzungen und Beschlüsse der Verhandlungspartner von 1919 (Völkerbund).<br><br>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br>Die Schülerinnen und Schüler ... | – Entstehung und Scheitern des Völkerbunds (S. 560–561)<br><br>– Auszüge aus der Satzung des Völkerbundes (S. 562)<br><br>– Historikerurteil zum Völkerbund |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|----------------------|--|---|
|                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die Bedeutung des Völkerbundes für eine internationale Friedenssicherung.</li> </ul>   | (S. 562–563)  |
|                      | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifizieren Verstehensprobleme auch bei komplexeren Materialien und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</li> <li>• wenden angeleitet unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwarts-genetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5),</li> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie historische Karten und Karikaturen (MK7).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Auseinandersetzung mit der diachronen Untersuchungsform (S. 559, Aufgabe 1d)</li> <li>– Quellen: „Reaktionen auf den Versailler Vertrag“ (Textquelle, historische Karte, Karikatur) (S. 556–558)</li> <li>– Darstellung: „Eine Beurteilung des Versailler Vertrags“ (S. 559)</li> <li>– Quelle: „Völkerbundsatzung“ (S. 562)</li> <li>– Darstellung: „Bilanz des Völkerbundes“ (S. 562–563)</li> </ul> |

### Unterrichtsreihe 3: Konflikte und Frieden nach dem Zweiten Weltkrieg

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

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

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|--|--|---|
| <p>Skizzierung der Geschichte der Vereinten Nationen und Beurteilung der Chancen einer gegenwärtigen internationalen Friedenspolitik</p> | <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben die Entwicklung der internationalen Beziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die Bedeutung des Völkerbundes und der UNO für eine internationale Friedenssicherung,</li> <li>• beurteilen ansatzweise die Chancen einer internationalen Friedenspolitik vor dem Hintergrund der Beendigung des Kalten Krieges.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Friedenssicherung durch die Vereinten Nationen (S. 582–583)</li> <li>– Die Charta der Vereinten Nationen (S. 584)</li> <li>– Die Zukunft der Vereinten Nationen (S. 585)</li> </ul>  |
|  | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen –<br/>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Statistiken, Schaubilder, Diagramme, Bilder, Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u. a. Denkmäler) (MK7).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quellen: Der Kalte Krieg – Grundlegende Quellen aus West und Ost (S. 571); Die Anfänge der Europäischen Integration – Politische Reden interpretieren (S. 578–579); Die Europäische Union – Stellungnahme zum Vertrag von Maastricht untersuchen (S. 580–581); Die Charta der Vereinten Nationen (S. 584)</li> <li>– Karten: „Die Welt im Ost-West-Konflikt nach 1949“ (S. 569); „Die Erweiterung der Europäischen Union“ (S. 577)</li> <li>– Karikaturen: Karikaturenlängsschnitt zum Kalten Krieg (S. 572)</li> <li>– Schaubilder: Europäischer Binnenmarkt (S. 580); Organisation der Vereinten Nationen (S. 584); Szenarien zur Zukunft der Vereinten Nationen (S. 585)</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis  |
|----------------------|---|--|
|                      |   | – Darstellung: „Kalter Krieg adé“ (S. 573)                           |
|                      | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Handlungskompetenz<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• entwickeln Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung historischer Erfahrungen und der jeweils herrschenden historischen Rahmenbedingungen (HK2),</li> <li>• beziehen Position in Debatten um gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3).</li> </ul> | – Diskussion der Szenarien der Friedenssicherung (S. 585, Aufgabe 1) |

## 2.3.2 Der Leistungskurs

### 2.3.2.1 Kompetenzerwartungen bis zum Ende der Qualifikationsphase im Leistungskurs

Der Unterricht soll es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, dass sie am Ende der Qualifikationsphase über die im Folgenden genannten Kompetenzen verfügen. Dabei werden zunächst übergeordnete Kompetenzerwartungen zu allen Kompetenzbereichen aufgeführt.

#### Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler ...

- ordnen historische Ereignisse, Personen, Prozesse und Strukturen differenziert in einen chronologischen, räumlichen und sachlich-thematischen Zusammenhang ein (SK1),
- erläutern historische Ereignisse, Personen, Prozesse, Strukturen und Epochenmerkmale in ihrem Zusammenhang unter sachgerechter Verwendung differenzierter Fachbegriffe (SK2),
- erklären Anlässe und Ursachen, Verlaufsformen sowie Folgen und Wirkungen historischer Ereignisse und Prozesse in ihren Interdependenzen sowie Gleichzeitigkeit und Ungleichzeitigkeit historischer Phänomene (SK3)
- erläutern Zusammenhänge von Ereignissen, Entwicklungen, Strukturen sowie dem Denken und Handeln von Personen vor dem Hintergrund der jeweiligen historischen Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume sowie aus der Perspektive von Beteiligten und Betroffenen mit ihren jeweiligen Interessen und Denkmustern (SK4),
- identifizieren Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart und erläutern ihre heutige Bedeutung sowie die historische Bedingtheit aktueller Phänomene (SK5),
- beziehen historische Situationen exemplarisch durch Vergleich, Analogiebildung und Unterscheidung auf die Gegenwart (SK6).

#### Methodenkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler ...

- treffen selbstständig unter Offenlegung und Diskussion der erforderlichen Teiloperationen methodische Entscheidungen für eine historische Untersuchung (MK1),
- recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen zu komplexen Problemstellungen (MK2),
- erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen so auch den Konstruktcharakter von Geschichte heraus (MK3),
- identifizieren Verstehensprobleme bei komplexen Materialien und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4),
- wenden unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwartsgenetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5),
- wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, selbstständig Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),
- interpretieren und analysieren eigenständig sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Statistiken, Schaubilder, Diagramme, Bilder, Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u.a. Denkmäler) (MK7),

- stellen auch komplexe Zusammenhänge strukturiert und optisch prägnant in Kartenskizzen, Diagrammen und Strukturbildern dar (MK8),
- stellen fachspezifische Sachverhalte auch mit hohem Komplexitätsgrad unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe/Kategorien adressatenbezogen sowie problemorientiert dar und präsentieren diese auch unter Nutzung elektronischer Datenverarbeitungssysteme anschaulich (MK9).

### Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler ...

- beurteilen das Handeln historischer Akteurinnen und Akteure und deren Motive bzw. Interessen im Kontext der jeweiligen Wertvorstellungen und im Spannungsfeld von Offenheit und Bedingtheit (UK1),
- beurteilen das Besondere eines historischen Sachverhaltes in seiner Ambivalenz und seine historische Bedeutung für die weitere Entwicklung und für die Gegenwart (UK2),
- beurteilen historische Sachverhalte unter Verwendung mehrerer unterschiedlicher Kategorien, Perspektiven und Zeitebenen (UK3),
- beurteilen differenziert Denk- und Legitimationsmuster, Weltansichten und Menschenbilder (UK4),
- erörtern die Angemessenheit von Begriffsverwendungen für historische Sachverhalte auch unter genderkritischem Aspekt (UK5),
- erörtern die Stichhaltigkeit und Aussagekraft von historischen Deutungen unter Berücksichtigung von Standort- und Perspektivenabhängigkeit sowie der Urteilsbildung zugrunde liegenden normativen Kategorien (UK6),
- bewerten historische Sachverhalte differenziert unter Offenlegung der dabei zu Grunde gelegten Kriterien (UK7),
- erörtern die eigenen Wertmaßstäbe im Blick auf geschichtliche Bedingtheit und Veränderbarkeit sowie die Dauerhaftigkeit und die über-historischen Geltungsansprüche von Wertesystemen und -maßstäben (UK8),
- erörtern die geschichtliche Bedingtheit und Veränderbarkeit von Wertesystemen und -maßstäben in Abgrenzung zu den hierzu jeweils erhobenen überzeitlichen Geltungsansprüchen (UK9).

### Handlungskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler...

- stellen innerhalb und ggf. außerhalb der Lerngruppe ihre Vorstellungen vom Verhältnis der eigenen Person und Gruppe zur historischen Welt und ihren Menschen auch im Widerspruch zu anderen Positionen dar (HK1),
- entwickeln differenziert Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung historischer Erfahrungen und der jeweils herrschenden historischen Rahmenbedingungen (HK2),
- beziehen differenziert Position in Debatten über gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3),
- entscheiden sich für oder gegen die Teilnahme an Formen der öffentlichen Erinnerungskultur und begründen ihre Entscheidung differenziert (HK4),
- nehmen, ggf. in kritischer Distanz, an der öffentlichen Geschichts- und Erinnerungskultur mit differenzierten eigenen Beiträgen teil (HK5),
- präsentieren eigene historische Narrationen und vertreten begründet Positionen zu grundlegenden historischen Streitfragen (HK6)

## 2.3.2.2 Übersichtsraster Unterrichtsvorhaben Qualifikationsphase (Q1 & Q2) – Leistungskurs

| Qualifikationsphase (Q1) – Leistungskurs   |  |
|--|--|
| <p><u>Unterrichtsvorhaben I:</u></p> <p><b>Thema:</b> <i>Beharrung und Wandel – Modernisierung in der frühen Neuzeit und im 19. Jahrhundert</i></p> <p><b>Inhaltsfelder:</b> IF 6 – Nationalismus, Nationalstaat und deutsche Identität im 19. und 20. Jahrhundert ; IF 4 – Die moderne Industriegesellschaft zwischen Fortschritt und Krise</p> <p><b>Inhaltliche Schwerpunkte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Multilateraler Interessenausgleich nach dem Dreißigjährigen Krieg</li> <li>• Europäische Friedensordnung nach den Napoleonischen Kriegen</li> <li>• Die „Deutsche Frage“ im 19. Jahrhundert</li> <li>• Die „Zweite Industrielle Revolution“ und die Entstehung der modernen Massengesellschaft</li> </ul> <p><b>Kompetenzen:</b><br/>SK:<br/>MK: 1, 3, 5, 6, 7<br/>UK:<br/>HK: 2, 4, 5</p> <p><b>Zeitbedarf:</b> 30 Std.</p> | <p><u>Unterrichtsvorhaben II:</u></p> <p><b>Thema:</b> <i>Fortschritt und Gefährdung des Fortschritts – sozioökonomische und politische Entwicklungen zwischen 1880 und 1930</i></p> <p><b>Inhaltsfelder:</b> IF 4 – Die moderne Industriegesellschaft zwischen Fortschritt und Krise</p> <p><b>Inhaltliche Schwerpunkte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vom Hochimperialismus zum ersten „modernen“ Krieg in der Industriegesellschaft</li> <li>• Internationale Friedensordnung nach dem Ersten Weltkrieg</li> <li>• Ursachen und Folgen der Weltwirtschaftskrise 1929</li> <li>• Politische und ideologische Voraussetzungen des Nationalsozialismus</li> </ul> <p><b>Kompetenzen:</b><br/>SK:<br/>MK: 4, 5, 7, 8<br/>UK:<br/>HK: 3, 4, 6</p> <p><b>Zeitbedarf:</b> 40 Std.</p> |
| <p><u>Unterrichtsvorhaben IIIa:</u></p> <p><b>Thema:</b> <i>Der Zivilisationsbruch – Deutschland und Europa unterm Hakenkreuz</i></p> <p><b>Inhaltsfelder:</b> IF 5 – Die Zeit des Nationalsozialismus – Voraussetzungen, Herrschaftsstrukturen, Nachwirkungen und Deutungen ; IF 6 – Nationalismus, Nationalstaat und deutsche Identität im 19. und 20. Jahrhundert</p> <p><b>Inhaltliche Schwerpunkte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Politische und ideologische Voraussetzungen des Nationalsozialismus</li> <li>• „Volk“ und „Nation“ (im Kaiserreich und) im Nationalsozialismus</li> </ul> <p><b>Kompetenzen:</b><br/>SK:<br/>MK: 3, 6, 7<br/>UK:</p>   |  |

|   |  |
|---|--|
| HK: 2, 6  |  |
| <b>Zeitbedarf:</b> 20 Std.  |  |
| <b><u>Summe Qualifikationsphase (Q1) - Leistungskurs: 100 Stunden</u></b> |  |

| <b>Qualifikationsphase (Q2) – Leistungskurs</b>   |   |
|---|---|
| <p><u>Unterrichtsvorhaben IIIb:</u></p> <p><b>Thema:</b> <i>Der Zivilisationsbruch – Deutschland und Europa unterm Hakenkreuz</i></p> <p><b>Inhaltsfelder:</b> IF 5 – Die Zeit des Nationalsozialismus – Voraussetzungen, Herrschaftsstrukturen, Nachwirkungen und Deutungen</p> <p><b>Inhaltliche Schwerpunkte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Herrschaft des Nationalsozialismus in Deutschland und Europa</li> <li>• „Volk“ und „Nation“ (im Kaiserreich und) im Nationalsozialismus</li> </ul> <p><b>Kompetenzen:</b><br/>SK:<br/>MK: 6, 9<br/>UK:<br/>HK: 1, 3, 4, 5</p> <p><b>Zeitbedarf:</b> 28 Std.</p> | <p><u>Unterrichtsvorhaben IV:</u></p> <p><b>Thema:</b> <i>Deutsche Identitäten im Kontext internationaler Verflechtungen nach dem Zweiten Weltkrieg</i></p> <p><b>Inhaltsfelder:</b> IF 5 – Die Zeit des Nationalsozialismus – Voraussetzungen, Herrschaftsstrukturen, Nachwirkungen und Deutungen ; IF 6 – Nationalismus, Nationalstaat und deutsche Identität im 19. und 20. Jahrhundert</p> <p><b>Inhaltliche Schwerpunkte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vergangenheitspolitik und „Vergangenheitsbewältigung“</li> <li>• Nationale Identität unter den Bedingungen der Zweistaatlichkeit in Deutschland</li> <li>• Konflikte und Frieden nach dem Zweiten Weltkrieg</li> <li>• Die Überwindung der deutschen Teilung in der friedlichen Revolution von 1989</li> <li>•</li> </ul> <p><b>Kompetenzen:</b><br/>SK:<br/>MK: 2, 5, 7, 8, 9<br/>UK:<br/>HK: 1, 2, 3, 4, 5, 6</p> <p><b>Zeitbedarf:</b> 45 Std.</p> |
| <p><u>Unterrichtsvorhaben V:</u></p> <p><b>Thema:</b> <i>Ist Frieden machbar? Historische Erfahrungen für Gegenwart und Zukunft</i></p> <p><b>Inhaltsfelder:</b> IF 7 – Friedensschlüsse und Ordnungen des Friedens in der Moderne</p> <p><b>Inhaltliche Schwerpunkte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Internationale Friedensordnung nach dem Ersten Weltkrieg</li> </ul>   |   |

- Konflikte und Frieden nach dem Zweiten Weltkrieg und in Zukunft

**Kompetenzen:**

SK:

MK: 9

UK:

HK: 1, 2

**Zeitbedarf:** 14 Std.

**Summe Qualifikationsphase (Q2) - Leistungskurs: 87 Stunden**

### 2.3.2.3 Konkretisierte Unterrichtsvorhaben Qualifikationsphase (Q1 & Q2) – Leistungskurs

#### Unterrichtsvorhaben I:

#### Nationalismus, Nationalstaat und deutsche Identität im 19. Jahrhundert

Inhaltsfeld: Nationalismus, Nationalstaat und deutsche Identität im 19. und 20. Jahrhundert (IF 6)

#### Inhaltliche Schwerpunkte:

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

Zeitbedarf: 30 Std.

#### Unterrichtsreihe 1:

#### Die deutsche Nationalbewegung in Vormärz und Revolution (1815 – 1848)

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|---|---|---|
| Was ist eine Nation? – Klärung und Erörterung eines historisch-politischen Begriffs | Konkretisierte Sachkompetenz:<br>Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die Bedeutung des Begriffs „Nation“ in Deutschland.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung: Die deutsche Nationalbewegung in Vormärz und Revolution (S. 10–11)</li> <li>– Darstellungstext und Debattenbeiträge zum Thema „Nation“ (S. 12–15)</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis  |
|---|---|--|
| <p>Eine „verspätete Nation“? Entstehung und Wandlungen der Nationalbewegung im Vormärz – Analyse einer historischen Entwicklung</p> | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben die Entstehung der frühen Nationalbewegung als Reaktion auf die napoleonische Ära und auf die Ordnung des Wiener Kongresses,</li> <li>• beschreiben Zusammenhänge zwischen demokratischen und nationalen Konzepten im Vormärz.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten die Forderung nach nationaler Einheit in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung: Die deutsche Nationalbewegung in Vormärz und Revolution (S. 10–11)</li> <li>– Die frühe Nationalbewegung bis 1830 (S. 16–25); unterschiedliche Perspektiven: u. a. Ernst Moritz Arndt (M7, S. 22), Verfassungsurkunde der Jenaer Burschenschaft (M8, S. 23), Clemens v. Metternich (M10, S. 24)</li> <li>– Vom Eliten- zum Massennationalismus: 1830–1848 (S. 30–36)</li> </ul> |
| <p>Eine fatale Weichenstellung? Die Revolution 1848/49 – Beurteilung eines historischen Ereignisses</p>                             | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Entstehungszusammenhänge und Funktion des deutschen Nationalismus in der Revolution von 1848,</li> <li>• beschreiben Zusammenhänge zwischen demokratischen und nationalen Konzepten in der Revolution von 1848,</li> <li>• erläutern die Grundmodelle des Verständnisses von Nation im europäischen Vergleich.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Nationale Probleme und Ziele in der Revolution von 1848/49 (S. 38–47)</li> <li>– Kennzeichen und Probleme des Nationalismus in Europa (S. 42–43)</li> </ul>   |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|----------------------|---|---|
|                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten die Forderung nach nationaler Einheit in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven,</li> <li>• beurteilen die Bedeutung der Forderung nach nationaler Einheit für den Verlauf und das Scheitern der Revolution 1848/49.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Wissenschaftliche Darstellungen (S. 46f.)</li> <li>– Quellen zur Polendebatte, S. 44–45, Aufgabe 2 und 3 Seite 45</li> </ul>   |
|                      | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen –<br/>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• treffen selbstständig unter Offenlegung und Diskussion der erforderlichen Teiloperationen methodische Entscheidungen für eine historische Untersuchung (MK1),</li> <li>• recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen zu komplexen Problemstellungen (MK2),</li> <li>• identifizieren Verstehensprobleme bei komplexen Materialien und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</li> <li>• wenden unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (hier: Untersuchung eines historischen Falls) (MK5),</li> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, selbstständig Schritte der Interpretation von Textquellen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• interpretieren und analysieren eigenständig sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen (hier: Karikaturen) (MK7).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Training: Grundformen historischer Untersuchung (S. 37); Historische Fallanalyse zur „Rheinkrise 1840“, Aufgabe 1e) (S. 36)</li> <li>– Darstellungen zum Begriff „Nation“ (S. 14f.), Aufgabe 1 (Seite 15)</li> <li>– Schulbuchtext: Kennzeichen und Probleme des Nationalismus in Europa (Seite 42–43), Schaubild M5 (Seite 43), Aufgabe 4 (Seite 45)</li> <li>– Quellen zum Fallbeispiel „Rheinkrise 1840“ (S. 36f.)</li> <li>– Training: Interpretation von schriftlichen Quellen (S. 26–29)</li> <li>– Training: Interpretation einer politischen Karikatur (S. 48–51)</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|----------------------|---|---|
|                      | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen –<br/> Handlungskompetenz:<br/> Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stellen innerhalb und ggf. außerhalb der Lerngruppe ihre Vorstellungen vom Verhältnis der eigenen Person und Gruppe zur historischen Welt und ihren Menschen auch im Widerspruch zu anderen Positionen dar (HK1),</li> <li>• beziehen differenziert Position in Debatten über gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3).</li> </ul> | <p>– Eigene Vorstellungen von Nation: S. 15, Aufgabe 1</p> <p>– Quellen zur Polendebatte: S. 44–45, Aufgabe 2, Seite 45</p> |

**Unterrichtsreihe 2:  
Das deutsche Kaiserreich**

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|---|--|--|
| <p>Ein konsensfähiger Nationalstaat? Die Reichsgründung – Beurteilung eines historischen Ereignisses aus verschiedenen Perspektiven</p>                               | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern den Prozess der „Reichsgründung“ und die politische Grundlagen des Kaiserreiches im zeitgenössischen Kontext.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten den politischen Charakter des 1871 entstandenen Staates unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung: Das deutsche Kaiserreich (S. 52–53)</li> <li>– Die Reichsgründung 1871 (S. 54–61)</li> <li>– Deutungen des Kaiserreichs (S. 62–67)</li> </ul> |
| <p>Reichsfeinde überall? Wandel des Nationalismus im Kaiserreich – Analyse einer historischen Entwicklung</p>   | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die veränderte Funktion des Nationalismus im Kaiserreich.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Der Wandel des Nationalismus im Kaiserreich (S. 68–75)</li> </ul>   |
| <p>Integration oder Ausgrenzung? Mehrheiten und Minderheiten im Kaiserreich – Auseinandersetzung mit einem gesellschaftlichen Problem in historischer Perspektive</p> | <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen an historischen Beispielen die Funktion von Segregation und Integration für einen Staat und eine Gesellschaft.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Minderheiten und Mehrheitsgesellschaft (S. 76–83)</li> </ul>  |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|----------------------|--|--|
|                      | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen –<br/>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifizieren Verstehensprobleme bei komplexen Materialien und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</li> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, selbstständig Schritte der Interpretation von Textquellen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• interpretieren und analysieren eigenständig sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Schaubilder, Bilder, Karikaturen und Filme (MK7).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quelle: Hermann Baumgarten (S. 58f.), Aufgabe 2 (S. 59)</li> <li>– Quellen: „Kampf gegen die Reichsfeinde“ und „Nationalismus im Kaiserreich“ (S. 72–75)</li> <li>– Training: Probeklausur: Interpretation einer schriftlichen Quelle (S. 85)</li> <li>– Die Reichsgründung im Spiegel von Karikaturen (S. 60–61)</li> <li>– Gründungsmythos – Ein Historienbild analysieren (S. 66)</li> <li>– Training: Probeklausur: Interpretation einer Karikatur (S. 84)</li> </ul> |
|                      | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen –<br/>Handlungskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beziehen differenziert Position in Debatten über gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ein deutscher Sonderweg? – Eine Kontroverse (S. 67)</li> <li>– Zum Umgang mit Minderheiten – Deutsche Bürger jüdischen Glaubens: Quellen (S. 80–81); Aufgabe 2, Seite 81</li> </ul>   |

## Unterrichtsvorhaben II:

### Die moderne Industriegesellschaft zwischen Fortschritt und Krise

#### Inhaltsfeld: Die moderne Industriegesellschaft zwischen Fortschritt und Krise (IF 4)

##### Inhaltliche Schwerpunkte:

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

**Zeitbedarf:** 40 Std.

##### Unterrichtsreihe 1:

#### Die „Zweite Industrielle Revolution“ und die Entstehung der modernen Massengesellschaft

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|--|--|--|
| Beginn, Entfaltung und Durchsetzung der Industrialisierung in Deutschland im 19. Jahrhundert | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• beschreiben Modernisierungsprozesse in den Bereichen Bevölkerung, Technik, Arbeit, soziale Sicherheit, Kommunikation, Verkehr und Umwelt sowie Prozesse der Urbanisierung in ihrem Zusammenhang,</li><li>• erläutern am Beispiel einer europäischen Metropole städtebauliche Strukturveränderungen im Prozess der Modernisierung,</li><li>• beschreiben an ausgewählten Beispielen die Veränderung der Lebenswelt für unter-</li></ul> | <p>Verfassertexte (S. 92–95; S. 130–132; S. 135–138; S. 145–146; S. 148–151)</p> <p>Quellen und Darstellungen zum Industrialisierungsprozess in Deutschland (M2–M8, S. 92–101)</p> <p>Quellen und Darstellungen zur Bevölkerungsentwicklung, Ernährung und Gesundheit (M1–M3, S. 130–131; M5–M7, S. 133; M8–M9, S. 134),<br/>Urbanisierung (M1–M13, S. 135–144),<br/>zum Vergleich europäischer Metropolen im 19. Jahrhundert (M1–M5, S. 145–147),<br/>zur Verkehrs- und Kommunikationsentwicklung</p> |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|---|--|--|
| <p>Alte und neue Industrien: Chancen und Probleme einer entstehenden Industriegesellschaft</p>  | <p>schiedliche soziale Schichten und Gruppen und verfolgen diese bis in die Gegenwart.</p> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen aus historischer und gegenwärtiger Perspektive die Eignung des Fortschrittsparadigmas für die Interpretation der Industrialisierungsprozesse.</li> </ul> | <p>(M1 – M13, S. 148 – 155)</p>  |
| <p>Eine neue soziale Ordnung: Arbeitswelt und Klassengesellschaft</p>   |  | <p>Verfassertext (S. 102 – 105)</p>  |
| <p>„Mann der Arbeit, aufgewacht ...!“ – Die „Soziale Frage“ und ihre Lösungsmöglichkeiten</p>   |  | <p>Quellen zur Wahrnehmung der Zweiten Industriellen Revolution durch die Zeitgenossen (M5 – M6, S. 106; M12, S. 117 – 118)<br/>Quellen zu den ökologischen Folgen (M7 – M8; S. 107)</p> |
| <p>„Unendlich groß sind die Errungenschaften ...“ – Fortschritt als Mythos?</p>   |  | <p>Verfassertext (S. 109 – 114)</p>  |
| <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen –<br/>Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen zu komplexen Problemstellungen (MK2),</li> </ul> |  | <p>Grafik und wissenschaftliche Darstellungen zur sozialen Schichtung und zum Begriff der „Klassengesellschaft“ (M8 – M11, S. 115)</p>   |
|   |  | <p>Verfassertext (S. 124 – 126)</p>  |
|   |  | <p>Quellen zu den Lösungsversuchen der Sozialen Frage (M1 – M9, S. 124 – 129)</p>  |
|   |  | <p>Verfassertext (S. 156)</p>  |
|   |  | <p>Quellen und Darstellungen zum Begriffs des Fortschritts und seiner Problematisierung (M1 – M6, S. 156 – 159)</p>  |
|   |  | <p>Aufgabe 1.b), 3.a) (S. 147)</p>   |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|----------------------|--|--|
|                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen so auch den Konstruktcharakter von Geschichte heraus (MK3),</li> <li>• identifizieren Verstehensprobleme bei komplexen Materialien und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</li> </ul>  | <p>z. B. Quellen und Darstellungen zur „Sozialen Frage“, S. 124–129</p> <p>z. B. Faktorenmodell zur regionalen Industrialisierung (M6, S. 96) oder Grafiken und Statistiken zur Bevölkerungsentwicklung (M2–M3, S. 131) und Urbanisierung (M6–M7, S. 139)</p>  |
|                      | <p>wenden unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwartsgenetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, selbstständig Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• interpretieren und analysieren eigenständig sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Statistiken, Schaubilder, Diagramme, Bilder, Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u. a. Denkmäler) (MK7),</li> </ul> <p>• stellen fachspezifische Sachverhalte auch</p> | <p>Synchrone Untersuchung der Entwicklungsphänomene im Zeitalter der Zweiten Industrialisierung</p> <p>z. B. Quellen zur Fortschrittsproblematik (M3–M6, S. 156–159)<br/>Probeklausur zur Quelleninterpretation („An der Schwelle des 20. Jahrhunderts“, Frankfurter Zeitung vom 31.12.1899, S. 232)</p> <p>Training: Interpretation einer historischen Bildquelle (Adolph Menzel: „Das Eisenwalzwerk“ (1875) (M13, S. 119–123)</p> <p>Vergleich historischer Bildquellen (Jakob Scheiner: Vogelschauansichten von Köln von 1886 und 1896, M8–M9, S. 140–141)</p> <p>Analyse von grafischen Darstellungen (z. B. M6, S. 96; M2, S. 131)</p> <p>Training: Umgang mit Statistiken und Diagrammen (S. 98–101)</p> |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|----------------------|--|---|
|                      | <p>mit hohem Komplexitätsgrad unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe/Kategorien adressatenbezogen sowie problemorientiert dar und präsentieren diese auch unter Nutzung elektronischer Datenverarbeitungssysteme anschaulich (MK9).</p>  | <p>Umsetzung statistischer Daten in grafische Darstellungsformen (z. B. M8, S. 100)</p> |
|                      | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Handlungskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• entwickeln differenziert Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung historischer Erfahrungen und der jeweils herrschenden historischen Rahmenbedingungen (HK2),</li> <li>• präsentieren eigene historische Narrationen und vertreten begründet Positionen zu grundlegenden historischen Streitfragen (HK6).</li> </ul> | <p>Auseinandersetzung mit dem Fortschrittsnarrativ, Aufgabe 1.c) (S. 159)</p>           |

**Unterrichtsreihe 2:  
Imperialismus – Expansion im Industriezeitalter**

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|---|--|--|
| <p>„Des weißen Mannes Bürde“? – Die Europäisierung der Welt im Zeitalter des Imperialismus</p>  | <p>Konkretisierte Sachkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern Merkmale, Motive, Ziele, Funktionen und Formen des Imperialismus.</li> </ul> <p>Konkretisierte Urteilskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> | <p>Verfassertext (S. 162–165)</p> <p>Quellen zu den Motiven des Imperialismus am Beispiel Großbritanniens (M6–M9, S. 166–167)</p> <p>Bild- und Textquellen zur zeitgenössischen Kritik am Imperialismus (M10–M11, S. 168–169)</p>  |
| <p>„Unser Platz an der Sonne“ – Deutsche Kolonialpolitik zwischen Anspruch und Wirklichkeit</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten imperialistische Bewegungen unter Berücksichtigung zeitgenössischer Perspektiven.</li> </ul>   | <p>Verfassertext (S. 170–172),<br/>Geschichtskarte „Deutsche Kolonien vor 1914“ (M1, S. 171)</p> <p>Text- und Bildquellen zur deutschen Kolonialpolitik (M5–M13, S. 173–177)</p> <p>Darstellungen und Quellen zur deutschen Kolonialpolitik am Beispiel der Vernichtung der Herero und Nama:<br/>Info-Text und Karte „Deutsch-Südwest“ (M3) sowie Text- und Bildquellen (M4, M14–M16, S. 172 und S. 178–179)</p> |

| Unterrichtssequenzen        | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|-----------------------------|---|---|
| Imperialismus – Eine Bilanz |   | <p>Verfassertext (S. 180)</p> <p>Quellen und darstellende Texte: Deutungen, Erklärungsmodelle und Versuche einer Bilanz des Imperialismus (M1–M8, S. 180–185)</p>   |
|                             | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen zu komplexen Problemstellungen (MK2),</li> <li>• erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen so auch den Konstruktcharakter von Geschichte heraus (MK3),</li> <li>• wenden unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwartsgenetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5),</li> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, selbstständig Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• interpretieren und analysieren eigenständig sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Statistiken, Schaubilder, Diagramme,</li> </ul> | <p>Aufgabe 2.e) (S. 185)</p> <p>Quellen und Darstellungen zu Erklärungsmodellen und zur Bilanz des Imperialismus (M1–M8, S. 180–185)</p> <p>Fallanalyse zum deutschen „Vernichtungskrieg“ gegen die Herero und Nama in Deutsch-Südwest (M14–M16, S. 178–179)</p> <p>Vergleichende Quelleninterpretation zu den Motiven des Imperialismus (M6–M8, S. 166–167); zur historischen Debatte um eine deutsche Kolonialpolitik (M5–M10, S. 173–177)</p> <p>Interpretation von Karikaturen, z. B.: M9, M10, S. 167 u. 168; M8, S. 174; M15, S. 178)<br/>Analyse von Geschichtskarten (M1, S. 171)</p> |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|----------------------|--|---|
|                      | <p>Bilder, Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u. a. Denkmäler) (MK7),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>stellen auch komplexe Zusammenhänge strukturiert und optisch prägnant in Kartenskizzen, Diagrammen und Strukturbildern dar (MK8).</li> </ul>                 | <p>Aufgabe 1.c) (S. 169)</p>  |
|                      | <p>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Handlungskompetenz:<br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>beziehen differenziert Position in Debatten über gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3).</li> </ul> | <p>Debatte um Wiedergutmachungsanspruch Namibias: M16 (S. 179),<br/>Aufgabe 1.d) (S. 179)</p> |

**Unterrichtsreihe 3:  
Erster Weltkrieg – „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts“?**

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|---|--|---|
| „Mitten im Frieden überfällt uns der Feind.“ – Der Weg in die „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts“      | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• charakterisieren am Beispiel der Kriegspropaganda im Ersten Weltkrieg Feindbilder und deren Funktion,</li> <li>• beschreiben die besonderen Merkmale der Kriegsführung, die Organisation der Kriegswirtschaft und deren Auswirkungen auf das Alltagsleben.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen zeitgenössische Begründungen und moderne Erklärungen für den Ausbruch des Ersten Weltkriegs,</li> <li>• beurteilen die Kriegsziele der Beteiligten aus unterschiedlichen Perspektiven,</li> <li>• erörtern die Relevanz der Unterscheidung zwischen „herkömmlicher“ und „moderner“ Kriegsführung.</li> </ul> | Verfassertext (S. 188–191)<br>Geschichtskarten (M3, S. 188; M5, 189; M9, S. 192)<br>Interpretation historischer Quellen (z. B. M3 u. M4, S. 202)                            |
| „Griff nach der Weltmacht“ oder „Desaster der Schlafwandler“? – Die Frage nach Schuld und Verantwortung |  | Feindbilder im Spiegel der Kriegspropaganda (M10–M12, S. 193)<br>Analyse historischer Darstellungen zur Frage der Verantwortung für den Kriegsausbruch (M9–M10, S. 207–208) |
| Der Erste Weltkrieg als „moderner“ Krieg  |  | Verfassertext (S. 194–196);<br>Interpretation von Text- und Bildquellen (M2–M5, S. 195–198) sowie Analyse von Darstellungen (M8, S. 199)                                    |
| „Gedenket unserer Gefallenen!“ – Unterschiedliche Formen des Erinnerns an den Ersten Weltkrieg          |  | Verfassertext und M1–M2 (S. 210)<br>Aufgabe 1. und 2. (S. 211)  |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|----------------------|---|---|
|                      | <p><b>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen zu komplexen Problemstellungen (MK2),</li> <li>• wenden unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwartsgenetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5),</li> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, selbstständig Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• interpretieren und analysieren eigenständig sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Statistiken, Schaubilder, Diagramme, Bilder, Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u. a. Denkmäler) (MK7).</li> </ul> | <p>z. B. Recherchen zur Erinnerungskultur an den Ersten Weltkrieg, insbesondere das Ehrenmal „Menin Gate“ in Ypern (S. 210; Aufgabe 1., S. 211)</p> <p>Ideologiekritische Untersuchung von Kriegspropaganda (z. B. M10–M12, S. 193)</p> <p>Training: Probeklausur zur Interpretation einer historischen Quelle: Erklärung Hugo Haases (SPD) vom 4. August 1914 (S. 233);<br/>Training: Vergleichende Analyse historischer Darstellungen zur Kriegsschuldfrage (M9–M10, S. 206–209)</p> <p>z. B. vergleichende Analyse von Geschichtskarten (M3–M4, S. 188–189);<br/>Interpretation von Kriegerdenkmälern als historische Quellen (S. 211)</p> |
|                      | <p><b>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Handlungskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• entscheiden sich für oder gegen die Teilnahme an Formen der öffentlichen Erinnerungskultur und begründen ihre Entschei-</li> </ul>  | <p>z. B. Frage der Erinnerungskultur in Bezug auf das Gedenken an den Ersten Weltkrieg und seine Opfer (S. 210–211);</p>  |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|----------------------|--|---|
|                      | <p>dung differenziert (HK4),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nehmen, ggf. in kritischer Distanz, an der öffentlichen Geschichts- und Erinnerungskultur mit differenzierten eigenen Beiträgen teil (HK5).</li> </ul> | <p>Umgang mit Kriegerdenkmälern: Aufgabe 1. und 2. (S. 211)</p> |

**Unterrichtsreihe 4:  
Der Große Crash – Die Weltwirtschaftskrise im Jahr 1929**

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|--|--|---|
| Weltökonomie aus den Fugen? Ursachen, Verlauf und Folgen der Weltwirtschaftskrise      | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die Ursachen und Wirkungszusammenhänge der Weltwirtschaftskrise.</li> </ul>  | <p>Verfassertexte (S. 214–215; S. 218–219)</p> <p>Quellen und Darstellungen, darunter Info-Grafik und Statistiken (M1–M6, S. 212–217; M1–M7, S. 218–221)</p>  |
| „Durch schwerste Lasten und Opfer ...“ – Versuche der Krisenbewältigung in Deutschland | <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die Bedeutung von internationalen Verflechtungen in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg für die Entwicklung von Krisen und Krisenbewältigungsstrategien,</li> </ul>   | <p>Verfassertext (S. 222–223)</p> <p>Quellen und Darstellungen zur Politik Brünings und seinen Handlungsspielräumen (M1, M2–M3)</p>   |
| Von der „Great Depression“ zum „New Deal“: die USA auf dem Weg zum Sozialstaat?        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die im Kontext der Weltwirtschaftskrise getroffenen wirtschaftlichen und politischen Krisenentscheidungen der Handelnden in Deutschland und den USA unter Berücksichtigung ihrer Handlungsspielräume.</li> </ul>   | <p>Verfassertext (S. 227–229)</p> <p>Quellen und Darstellungen zur Politik des „New Deal“ in den USA (M1–M5, S. 227–231)</p>  |
|  | <p><b>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifizieren Verstehensprobleme bei komplexen Materialien und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</li> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, selbstständig Schritte der Interpre-</li> </ul> | <p>Untersuchung von Wirtschaftsdaten zum Verlauf der Weltwirtschaftskrise (M4, M5, S. 216); Wirtschaftshistorische Darstellungen zu den Handlungsspielräumen der Regierung Brüning (M3a–c, S. 225–226)</p> <p>Interpretation zeitgenössischer Quellen zur Politik der Regierung Brüning (M2a–c,</p> |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|----------------------|--|--|
|                      | <p>tation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>interpretieren und analysieren eigenständig sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Statistiken, Schaubilder, Diagramme, Bilder, Karikaturen, Filme und historische Sachquellen (u. a. Denkmäler) (MK7).</li> </ul> | <p>S. 224–225)</p> <p>Analyse von Info-Grafik und Statistiken zur Weltwirtschaftskrise (M2, S. 214; M4–M5, S. 216)</p> |
|                      | <p><b>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Handlungskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>präsentieren eigene historische Narrationen und vertreten begründet Positionen zu grundlegenden historischen Streitfragen (HK6).</li> </ul>  | <p>Debatte um Handlungsspielräume Brünnings: Aufgabe 2.f) (S. 226)</p>   |

### Unterrichtsvorhaben III:

#### Nationalsozialismus und „zweite Geschichte“ des Nationalsozialismus

**Inhaltsfeld: Die Zeit des Nationalsozialismus – Voraussetzungen, Herrschaftsstrukturen, Nachwirkungen und Deutungen (IF 5)**

#### **Inhaltliche Schwerpunkte:**

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

**Zeitbedarf:** 55 Std.

#### **Unterrichtsreihe 1:**

#### **Politische Voraussetzungen des Nationalsozialismus: Das Scheitern der Weimarer Republik**

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| <b>Unterrichtssequenzen</b>   | <b>Zu entwickelnde Kompetenzen</b>  | <b>Materialbasis</b>  |
|---|---|---|
| Eine Republik mit Geburtsfehlern? – Die Revolution von 1918/19 und die Entstehung der Weimarer Republik | <b>Konkretisierte Sachkompetenz*:</b><br>Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"><li>• erklären wesentliche Phasen und Ergebnisse der Revolution von 1918/19 (zu SK3).</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>– Orientierung: Voraussetzung der NS-Diktatur: Das Scheitern der Weimarer Republik (S. 240f.)</li><li>– Eine Republik mit Geburtsfehlern (S. 242–244)</li><li>– Quellen: Positionen und Urteile zu Revolution und Republik (S. 249f.)</li></ul> |
| Eine Demokratie ohne Demokraten? – Erläuterung und Beurteilung der Verfassung                           | <b>Konkretisierte Sachkompetenz*:</b><br>Die Schülerinnen und Schüler ...   | <ul style="list-style-type: none"><li>– „Demokratischste Demokratie der Welt?“</li></ul>  |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|---|---|---|
| <p>der Weimarer Republik und der Positionen politischer Akteure der Republik</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern wesentliche Elemente der Verfassung der Weimarer Republik (zu SK2),</li> <li>• erläutern die Haltung von Parteien, politischen Akteuren und Zeitgenossen zur Weimarer Republik (zu SK4).</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz*:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die Verfassung der Weimarer Republik unter Bezug auf demokratische Grundelemente und die Position des Reichspräsidenten (zu UK3).</li> </ul>  | <p>Die Verfassung (S. 244–246, S. 251)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Eine Demokratie ohne Demokraten? – Haltung von Parteien, politischer Akteure und Zeitgenossen zur Republik (S. 246–248, S. 252)</li> </ul>  |
| <p>Bewährungsproben der Republik: Analyse und Beurteilung der Einflüsse von Weltwirtschaftskrise und politischem Radikalismus auf die Stabilität der Republik</p> | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz*:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern den Zusammenhang von Weltwirtschaftskrise und Scheitern der Weimarer Republik (zu SK4),</li> <li>• ordnen rechten (Adolf Hitler und die NSDAP) und linken (KPD) politischen Radikalismus in den historischen Kontext der politischen Entwicklung der Republik ein (zu SK1),</li> <li>• erklären unter der Perspektive von Multikausalität und Interdependenz lang- und kurzfristige Gründe für das Scheitern der Weimarer Republik sowie deren Zusammenhang mit dem Aufstieg der NSDAP.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz*:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen den Einfluss von Weltwirtschafts-</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Republik am Abgrund: Verlauf und Folgen der Weltwirtschaftskrise (S. 253)</li> <li>– Die Republik am Abgrund: Radikalismus von rechts und von links (S. 253–255)</li> <li>– Quellen: Karikatur und Statistiken zur „Republik am Abgrund“ (S. 259f.)</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis  |
|--|---|--|
|  | krise und politischem Radikalismus auf das Scheitern der Weimarer Republik (zu UK3).  |  |
| Bewahrung oder Scheitern der Republik? – Beurteilung des Regierens durch Notverordnungen                             | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz*:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die politische Regierungspraxis durch Notverordnungen (zu SK2).</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz*:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten den Einfluss des Regierens durch Notverordnungen (zu UK7).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Anfang vom Ende: Das Scheitern der großen Koalition 1930 (S. 255 f.)</li> <li>– Die Kanzlerschaft Brüning und die Praxis der Notverordnungen (S. 257 f.)</li> </ul> |
| Der 30. Januar 1933: Ein Betriebsunfall? Vergleichen und Erörtern von Positionen zum Scheitern der Weimarer Republik | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären unter der Perspektive von Multikausalität und Interdependenz lang- und kurzfristige Gründe für das Scheitern der Weimarer Republik sowie deren Zusammenhang mit dem Aufstieg der NSDAP.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz*:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erörtern, ob es sich mit dem 30. Januar 1933 um einen „Betriebsunfall“ gehandelt hat (zu UK5).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Der Weg in die Diktatur (S. 261 f., S. 264 f.)</li> <li>– Der 30. Januar 1933: Ein Betriebsunfall? (S. 262 f., S. 266 f.)</li> </ul>                                |
|  | <p><b>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informatio-</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Der 30. Januar 1933: Ein Betriebsunfall? – Quelle und Darstellungen (Historikerurteile)</li> </ul>  |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|----------------------|--|--|
|                      | <p>nen aus ihnen miteinander und stellen so auch den Konstruktcharakter von Geschichte heraus (MK3),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifizieren Verstehensprobleme bei komplexeren Materialien (hier: Schaubildern) und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</li> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, selbstständig Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• interpretieren und analysieren eigenständig sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Statistiken, Schaubilder und Karikaturen (MK7).</li> </ul> | <p>im Vergleich (S. 266f.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Schaubild zur Verfassung der Weimarer Republik (S. 245)</li> <li>– Die Revolution von 1918/19: Zeitgenössische Quellen interpretieren (S. 249)</li> <li>– Schaubild zur Verfassung der Weimarer Republik (S. 245)</li> <li>– Die Republik am Abgrund: Eine Karikatur analysieren (S. 259)</li> <li>– Statistiken zum Radikalismus von rechts (S. 260)</li> </ul> |

**Unterrichtsreihe 2:  
Die Herrschaft des Nationalsozialismus in Deutschland und Europa**

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|---|---|---|
| <p>Das Ende der Republik – Analyse und Beurteilung des Prozesses von der „Machtergreifung“ zur totalitären Diktatur</p>                                 | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern Entstehung und grundsätzliche Etablierung des nationalsozialistischen Systems totalitärer Herrschaft.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz*:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die These zur „Legalität der NS-Machtergreifung“ (zu UK4).</li> <li>• beurteilen die NS-Herrschaft vor dem Hintergrund der Ideen der Aufklärung.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung: Errichtung und Ausbau der Diktatur (S. 268)</li> <li>– Die Etablierung der Diktatur (S. 270–273)</li> <li>– Quelle: Gesetze analysieren – „Reichstagsbrandverordnung“ und „Ermächtigungsgesetz“ (S. 274)</li> <li>– Historikerurteil zur Frage nach der Legalität der Machtergreifung (S. 274f.)</li> <li>– „Ermächtigungsgesetz“ und Gewaltenteilung (S. 275, Aufgabe 2b)</li> <li>– Debatte: Über Straßenumbenennungen diskutieren (S. 276f.)</li> </ul> |
| <p>Vergleich von ideologischen Voraussetzungen des Nationalsozialismus mit zentralen Elementen der NS-Ideologie – ideologiekritische Untersuchungen</p> | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern wesentliche Elemente der NS-Ideologie und deren Ursprünge,</li> <li>• erläutern den ideologischen Charakter des nationalsozialistischen Sprachgebrauchs.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ideologische Voraussetzungen des Nationalsozialismus (S. 278–280, S. 282f.)</li> <li>– Zentrale Elemente der NS-Ideologie (S. 280f., S. 284f.)</li> <li>– NS-Sprachgebrauch – Eine ideologiekritische Untersuchung (S. 281, S. 286f.)</li> </ul>   |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis  |
|---|---|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen Kontinuitäten und Diskontinuitäten von Denkmustern und Wertesystemen am Beispiel der NS-Ideologie.</li> </ul>   |  |
| <p>Etablierung der totalitären Diktatur durch aktive Zustimmung oder Gewalt- und Terrorherrschaft? – Analyse und Beurteilung von Herrschaftsstruktur und Gesellschaft im NS-Staat</p> | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern Entstehung und grundsätzliche Etablierung des nationalsozialistischen Systems totalitärer Herrschaft,</li> <li>• erläutern die Funktion der NS-Ideologie im Herrschaftssystem.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erörtern am Beispiel des Nationalsozialismus die Bedeutung von Strukturen und Einzelpersonen in der Geschichte.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Herrschaftsstruktur und Gesellschaft im NS-Staat (S. 288–290)</li> <li>– Führermythos und „Führerprinzip“: NS-Propaganda analysieren (S. 291)</li> <li>– Die „Volksgemeinschaft“ – einen Begriff definieren (S. 292)</li> <li>– Gewalt und Terror – Ein Beispiel aus Köln (S. 293)</li> <li>– Charismatische Herrschaft oder Überwachungsdictatur? – Eine Kontroverse (S. 294f.)</li> </ul> |
| <p>Ein „Wolf im Schafspelz“? – Reale Politik und öffentliche Darstellung der NS-Außenpolitik</p> <p>Appeasementpolitik – Lernen aus der Vergangenheit?</p>                            | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären an Hand der NS-Außenpolitik den Unterschied zwischen realer Politik und öffentlicher Darstellung.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten an ausgewählten Beispielen abwägend Schuld und Verantwortung der Zeitgenossen.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung: Außen- und Wirtschaftspolitik auf dem Weg in den Zweiten Weltkrieg (S. 296)</li> <li>– Die NS-Außenpolitik (S. 298–301)</li> <li>– Quellen: NS-Außenpolitik – Schein und Wirklichkeit (S. 302f.)</li> <li>– Appeasementpolitik – Lernen aus der Vergangenheit? (S. 304f.)</li> </ul>  |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis  |
|---|---|--|
| <p>„Kanonen statt Butter“? – Reale NS-Wirtschaftspolitik und deren öffentliche Darstellung</p> <p>Die NS-Wirtschaftspolitik – eine „Ökonomie der Zerstörung“ (Adam Tooze)?</p>  | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären an Hand der NS-Wirtschaftspolitik den Unterschied zwischen realer Politik und öffentlicher Darstellung.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Die NS-Wirtschaftspolitik (S. 306f.)</li> <li>– Quellen und Darstellungen zur NS-Wirtschaftspolitik: Vorbereitung auf den Krieg (S. 308f.)</li> </ul>   |
| <p>Ein ideologisch motivierter Krieg, ideologisch motivierte Kriegsverbrechen? – Erläuterung und Beurteilung des Zweiten Weltkrieges in Europa</p> <p>Der Zweite Weltkrieg: ein europäischer Krieg? Analyse, Erläuterung und Beurteilung der globalen Dimension des Zweiten Weltkrieges</p> | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz*:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die europäische Dimension des Zweiten Weltkrieges (zu SK2),</li> <li>• erläutern die globale Dimension des Zweiten Weltkrieges.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten an ausgewählten Beispielen abwägend Schuld und Verantwortung der Zeitgenossen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Der Zweite Weltkrieg in Europa (S. 310–312)</li> <li>– Arbeit mit Karten: Der Zweite Weltkrieg in Europa (S. 314f.)</li> <li>– Erörterung und Bewertung: Handlungsspielräume von Tätern im Vernichtungskrieg im Osten (S. 316f.)</li> <li>– Die globale Dimension des Krieges (S. 312f., S. 317)</li> </ul>   |
| <p>Erzeugung einer „Volksgemeinschaft“ durch Inklusion und Exklusion – Erläuterung und Beurteilung der Maßnahmen gegen Juden von 1933 bis 1938</p>  | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die gezielte Politik des nationalsozialistischen Staates gegen die deutsche und europäische jüdische Bevölkerung.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten an ausgewählten Beispielen abwägend Schuld und Verantwortung der Zeitgenossen.</li> </ul>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung: Ausgrenzung, Verfolgung und Vernichtung (S. 318f.)</li> <li>– Von Bürgern zu Ausgegrenzten: Judenverfolgung in Deutschland 1933–1939 (S. 320f., S. 322f.)</li> <li>– Die Novemberpogrome von 1938 im Spiegel zeitgenössischer Quellen (S. 324f.)</li> <li>– Novemberpogrome: Handlungsspielräume, Schuld und Verantwortung der deutschen</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|--|--|---|
| <p>Mord oder Tötung auf Befehl? – Erläuterung und Beurteilung von Handlungsspielräumen in Völkermord und Vernichtungskrieg</p>                         | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die gezielte Politik des nationalsozialistischen Staates gegen die deutsche und europäische jüdische Bevölkerung bis hin zur systematischen Verfolgung und Vernichtung,</li> <li>• erläutern den Zusammenhang von Vernichtungskrieg und Völkermord.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten an ausgewählten Beispielen abwägend Schuld und Verantwortung der Zeitgenossen.</li> </ul> | <p>Bevölkerung (S. 325, Aufgabe 3e)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Von der Verfolgung zum Massenmord: „Euthanasie“ und Holocaust (S. 326 f.)</li> <li>– Quellen zur Deportation deutscher Juden (S. 328)</li> <li>– Vernichtungskrieg und Völkermord (S. 329)</li> <li>– Quellen und Darstellungen zu Auschwitz im Vergleich (S. 330 f.)</li> </ul> |
| <p>Das NS-Regime: eine „mehrheitsfähige Zustimmungsdiktatur“? – Erläuterung von Unterstützung und Anpassung der Bevölkerung im Nationalsozialismus</p> | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern Motive und Formen der Unterstützung und der Anpassung der Bevölkerung im Nationalsozialismus.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten an ausgewählten Beispielen abwägend Schuld und Verantwortung der Zeitgenossen.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung: Leben im Nationalsozialismus zwischen Unterstützung und Widerstand (S. 332 f.)</li> <li>– Anpassung und Unterstützung (S. 334 f.)</li> <li>– „Hitlers Volksstaat“? – Eine wissenschaftliche Kontroverse (S. 336 f.)</li> <li>– Der Völkermord und die Täter – Erklärungsversuche (S. 338)</li> </ul>       |
| <p>Wie war Widerstand möglich? Erläuterung und Beurteilung unterschiedlicher Formen des Widerstands gegen das NS-Regime</p>                            | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Widerstand im Nationalsozialismus (S. 339 f.)</li> </ul>   |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|----------------------|--|---|
|                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern Motive und Formen des Widerstandes der Bevölkerung im Nationalsozialismus.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen an ausgewählten Beispielen unterschiedliche Formen des Widerstands gegen das NS-Regime.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Debatte um „Kriegsverräter“ (S. 341)</li> <li>– Militärischer Widerstand und Traditionsbildung – Beispiel des 20. Juli 1944 (S. 342f.)</li> <li>– Internetrecherche: Verhalten unangepasster Jugendlicher 1933–1945 (S. 344f.)</li> </ul>  |
|                      | <p><b>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen zu komplexeren Problemstellungen (MK2),</li> <li>• erläutern den Unterschied zwischen Quellen und Darstellungen, vergleichen Informationen aus ihnen miteinander und stellen auch weniger offenkundige Bezüge zwischen ihnen her (MK3),</li> <li>• wenden angeleitet unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwarts-genetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5),</li> <li>• interpretieren und analysieren sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Bilder und Karten (MK7).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Das Internet im Geschichtsunterricht nutzen (S. 345)</li> <li>– Quellen und Darstellungen zu Auschwitz im Vergleich (S. 330f.)</li> <li>– Untersuchung eines historischen Falls: Über Straßenumbenennungen diskutieren (S. 276f.)</li> <li>– Gegenwartsgenetische und perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung (S. 277, Aufgabe 1d), S. 287, Aufgabe 1)</li> <li>– Bilder: Umgang mit einer antisemitischen Postkarte (S. 283)</li> <li>– Karten: Der Zweite Weltkrieg in Europa (S. 314f.)</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis  |
|----------------------|---|--|
|                      | <p><b>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Handlungskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>entwickeln differenziert Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung historischer Erfahrungen und der jeweils herrschenden historischen Rahmenbedingungen (HK3).</li> </ul> | <p>– Appeasementpolitik – Lernen aus der Vergangenheit? (S. 305, Aufgabe 1d)</p> |

**Unterrichtsreihe 3:  
Vergangenheitspolitik und „Vergangenheitsbewältigung“**

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|--|--|---|
| Erklärung und Beurteilung des Umganges der Besatzungsmächte mit dem Nationalsozialismus: „Siegerjustiz“? | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären den Umgang der Besatzungsmächte und der deutschen Behörden mit dem Nationalsozialismus am Beispiel der unterschiedlichen Praxis in den Besatzungszonen.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung: Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus (S. 346)</li> <li>– Die Besatzungsmächte und der Nationalsozialismus (S. 348–351)</li> <li>– Quellen und Darstellungen: Entnazifizierung im Westen und Osten (S. 352–355)</li> </ul>  |
| Die „zweite Geschichte“ zum Nationalsozialismus: „Vergangenheitsbewältigung“?                            | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären den Umgang der deutschen Behörden mit dem Nationalsozialismus am Beispiel der unterschiedlichen Praxis in den beiden deutschen Teilstaaten.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen, unter Beachtung der jeweiligen Perspektive, verschiedene historische Formen der kollektiven Erinnerung an die Gewaltherrschaft, den Holocaust sowie die Verfolgung und Vernichtung von Minderheiten und Andersdenkenden.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in beiden deutschen Staaten 1949–1989 (S. 356–359)</li> <li>– Darstellung: Zur juristischen Aufarbeitung in beiden deutschen Staaten (S. 360)</li> <li>– Umgang mit der NS-Vergangenheit in der DDR am Beispiel der Gedenkstätte Buchenwald (S. 361)</li> <li>– Quellen: Vergleich des Gedenkens an den 8. Mai 1945 in beiden deutschen Staaten (S. 362f.)</li> </ul> |
| Wie erinnern? – Analyse und Erörterung zum Umgang mit dem Nationalsozialismus in                         | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz*:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Entwicklungen und Tendenzen im Umgang</li> </ul>   |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|---|--|---|
| Gegenwart und Zukunft   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern Entwicklungen und Tendenzen im Umgang mit der NS-Vergangenheit seit 1990 und in ihrer Gegenwart und Zukunft (zu SK4).</li> </ul>  | <p>mit der NS-Vergangenheit (Schwerpunkt: Holocaust) seit der Wiedervereinigung (S. 364–366)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Erinnerungskultur: Stolpersteine – Angemessene Erinnerung an die Opfer des NS? (S. 368)</li> <li>– Zum Umgang mit dem NS im Internet: Kontrafaktische Geschichte und Zukunft der Erinnerung (S. 369)</li> </ul> |
| Zwölf Jahre NS-Diktatur: Ein Sonderfall der deutschen Geschichte? Analyse und Erörterung von Deutungen und Erklärungsansätzen zum Nationalsozialismus | <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erörtern die Stichhaltigkeit und Aussagekraft von unterschiedlichen Erklärungsansätzen zum Nationalsozialismus in historischen Darstellungen oder Debatten.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quellen: Erklärungsansätze zum Nationalsozialismus – Deutungen vornehmen (S. 367)</li> </ul>   |
|   | <p><b>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien und beschaffen zielgerichtet Informationen zu komplexeren Problemstellungen (MK2),</li> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, selbstständig Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Zum Umgang mit dem NS im Internet (S. 369)</li> <li>– Darstellungen und Quellen analysieren: Entnazifizierung im Westen und Osten (S. 354f.)</li> </ul>  |



## Unterrichtsvorhaben IV:

**Zwischen Teilung und Einheit – Nation, staatliches Selbstverständnis und nationale Identität in Deutschland von 1945 bis heute**

**Inhaltsfeld: Nationalismus, Nationalstaat und deutsche Identität im 20. Jahrhundert (IF 6)**

### **Inhaltliche Schwerpunkte:**

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

**Zeitbedarf:** 55 Std.

### **Unterrichtsreihe 1:**

**Aus dem Ende ein Anfang? – Deutschland 1945 bis 1949**

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| <b>Unterrichtssequenzen</b>   | <b>Zu entwickelnde Kompetenzen</b>   | <b>Materialbasis</b>  |
|---|--|---|
| Was soll aus Deutschland werden? – die Deutschlandpläne der Alliierten und die Besatzungsherrschaft | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• erläutern die Deutschlandpläne der Alliierten unter dem Aspekt der wachsenden Konfrontation.</li></ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• beurteilen am Beispiel der Potsdamer Konferenz die Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Geschichte Nachkriegs-</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>– Fassertext (S. 378–380)</li><li>– Karte: Besatzungszonen (S. 380)</li><li>– Quelle: Memoiren eines US-Diplomaten (S. 381)</li><li>– Historikerurteil zur Potsdamer Konferenz (S. 381)</li></ul> |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|---|--|---|
|   | deutschlands.  |   |
| Deutschland 1945/46 – eine Gesellschaft am Rande des Zusammenbruchs?                              | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären Folgen und Auswirkungen des Zweiten Weltkrieges und seines Endes auf die deutsche Nachkriegsgesellschaft unter dem Aspekt von Brüchen und Kontinuitäten.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die gesellschaftliche Situation im Nachkriegsdeutschland unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven.</li> </ul>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verfassertext (S. 383–384)</li> <li>– Fotografien (S. 383–385)</li> <li>– Statistiken: Kalorienverbrauch und Schwarzmarktpreise (S. 385)</li> <li>– Karte: Zerstörungsgrad deutscher Städte (S. 386)</li> <li>– Quellen: amerikanischer Bericht über die Einstellungen der deutschen Bevölkerung und Predigt des Kölner Erzbischofs</li> </ul> |
| Flucht und Vertreibung – Integration als Herausforderung und Leistung der Nachkriegsgesellschaft? | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Hintergründe und Formen der Vertreibung nach dem Zweiten Weltkrieg,</li> <li>• erläutern den Prozess der Integration von Flüchtlingen und Vertriebenen in die deutsche(n) Nachkriegsgesellschaft(en).</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten den Prozess der Vertreibung und Integration unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verfassertext (S. 388–390)</li> <li>– eine Bildquelle interpretieren (S. 391)</li> <li>– eine Darstellung analysieren: Eingliederung der Vertriebenen (S. 392)</li> <li>– Analyse eines Internetauftrittes (S. 393)</li> </ul>   |
| Herausbildung der bipolaren Welt – der Kalte Krieg  | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verfassertext (S. 394–396)</li> </ul>  |

| Unterrichtssequenzen                                   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|--|--|--|
| <p>Deutschland als Spielball im Ost-West-Konflikt?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die Herausbildung der bipolaren Welt und des Ost-West-Konflikts.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen am Beispiel der Berlin-Blockade 1948/49 Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Geschichte Ost- und Westdeutschlands nach 1945.</li> </ul> | <p>– Ideologiekritische Untersuchung: die Berlin-Blockade (S. 397–399)</p> |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|---|---|---|
| <p>Auf dem Weg zu zwei deutschen Staaten – ein Werk der Besatzungsmächte?</p> <p>Die doppelte Staatsgründung – wer vertritt die Nation?</p> | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die Entstehung zweier deutscher Staaten im Kontext des Ost-West-Konflikts,</li> <li>• erläutern die Grundlagen des staatlichen und nationalen Selbstverständnisses der DDR und der Bundesrepublik zum Zeitpunkt ihrer Gründungen.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen am Beispiel der Schritte hin zu den beiden Staatsgründungen Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Geschichte Ost- und Westdeutschlands nach 1945.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verfassertexte (S. 400–402, S. 406–407)</li> <li>– Quellen zur Entstehung der DDR und zur Bodenreform 1946 (S. 403–404)</li> <li>– Quellen zur Entstehung der Bundesrepublik: „Frankfurter Dokumente“ (S. 405)</li> <li>– Quellen: Regierungserklärungen der DDR und der Bundesrepublik (S. 408)</li> <li>– Schaubild: Staatsaufbau der Bundesrepublik (S. 409)</li> </ul> |
|   | <p><b>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stellen fachspezifische Sachverhalte auch mit hohem Komplexitätsgrad unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe/Kategorien adressatenbezogen sowie problemorientiert dar und präsentieren diese auch unter Nutzung elektronischer Datenverarbeitungssysteme anschaulich (MK9),</li> <li>• treffen selbstständig unter Offenlegung und Diskussion der erforderlichen Teiloperationen methodische Entscheidungen für eine historische Untersuchung (MK1),</li> <li>• identifizieren Verstehensprobleme bei komplexen Materialien und führen fachgerecht</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Eine Darstellung verfassen (S. 387)</li> <li>– Befragung von Zeitzeugen (S. 387, 1b)</li> <li>– Einen Begriff definieren: Der Kalte Krieg (S. 399)</li> <li>– Eine Ideologiekritische Untersuchung durchführen (S. 397–399)</li> </ul>   |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p>die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenden unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwartsgenetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5),</li> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, selbstständig Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• interpretieren und analysieren eigenständig sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Statistiken und Bilder (MK7).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Darstellungen vergleichen (S. 381 – 382)</li> <li>– Karte: Analyse von Geschichtskarten (S. 380 und S. 386)</li> <li>– Statistiken auswerten (S. 385)</li> <li>– Bilder: Interpretation einer Fotografie (S. 391)</li> </ul> |
|  | <p><b>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Handlungskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nehmen, ggf. in kritischer Distanz, an der öffentlichen Geschichts- und Erinnerungskultur mit differenzierten eigenen Beiträgen teil (HK5).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Analyse und Rezension eines Internetauftritts (S. 393)</li> </ul>  |

## Unterrichtsreihe 2:

### Nationale Identität und demokratisches Selbstverständnis unter den Bedingungen der Zweistaatlichkeit – die Bundesrepublik Deutschland (1949–1989)

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

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

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis  |
|--|---|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen am Beispiel verschiedener Stellungnahmen und Einstellungen von Vertretern der politischen Öffentlichkeit Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Bundesrepublik.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quellen: Stellungnahmen zur Bundesrepublik, die Spiegel-Affäre im Streit und Erinnerungen eines „68ers“ (S. 425–427)</li> </ul>   |
| <p>„Wandel durch Annäherung“? – die neue Außenpolitik der Bundesrepublik in den 70er-Jahren</p> <p>„Mehr Demokratie wagen!“ – eine neue Innenpolitik der Bundesrepublik in den 70er-Jahren?</p> <p>Der RAF-Terrorismus – eine Gefahr für die Demokratie?</p> | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern am Beispiel der Neuen Ostpolitik und der Neuen Frauenbewegung die außen- und innenpolitischen Umbrüche und die Entwicklung des staatlichen und nationalen Selbstverständnisses der Bundesrepublik in den 70er-Jahren.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen am Beispiel der Neuen Ostpolitik Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Geschichte Westdeutschlands nach 1945,</li> <li>• beurteilen und bewerten Anspruch und Wirklichkeit der Forderungen der Frauenbewegung nach Gleichberechtigung,</li> <li>• beurteilen und bewerten das Selbstverständnis von Protagonisten des RAF-Terrorismus.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verfassertext (S. 428–431)</li> <li>– Perspektiven erfassen: Quellen zur Ostpolitik (S. 432–433)</li> <li>– Quelle zur Gleichberechtigung der Frauen (S. 434)</li> <li>– Quelle zum RAF-Terrorismus (S. 435)</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|--|--|---|
| Die Neuen Sozialen Bewegungen in den 80er-Jahren – eine Gesellschaft im Wertewandel? | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern am Beispiel der Neuen Sozialen Bewegungen die Entwicklung des gesellschaftlichen, staatlichen und nationalen Selbstverständnisses der Bundesrepublik Deutschland.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verfassertext (S. 436–439)</li> <li>– Quellen zu den Neuen Sozialen Bewegungen (S. 440)</li> <li>– Quelle zur Alltags- und Mentalitätsgeschichte bundesrepublikanischer Jugendlicher (S. 441–442)</li> </ul> |
|  | <p><b>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, selbstständig Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien (z. B. im Internet) und beschaffen zielgerichtet Informationen auch zu komplexeren Problemstellungen (MK2),</li> <li>• interpretieren und analysieren eigenständig sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Fotos und Karikaturen (MK7).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Historikerurteil zum Verhältnis von Nationalgedanke und Demokratie (S. 443)</li> <li>– Zeitzeugen befragen (S. 427, 2b)</li> <li>– Karikaturen (S. 416, 421, 427, 435, 441)</li> </ul>                       |

**Unterrichtsreihe 3:  
Nationale Identität und staatliches Selbstverständnis unter den Bedingungen der Zweistaatlichkeit –  
die DDR (1949–1989)**

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|---|--|--|
| <p>„Völker, hört die Signale! ...“ – der Aufbau des Sozialismus in der DDR als Beginn eines „anderen“ Deutschlands?</p> <p>„Politiker, hört die Signale!“ – der Volksaufstand von 1953 in der DDR</p> <p>Der Bau der Berliner Mauer 1961 – wie soll der Westen reagieren?</p> | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die Grundlagen und die Entwicklung des staatlichen und nationalen Selbstverständnisses der DDR in den 50er-Jahren.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen am Beispiel des Volksaufstandes von 1953 und am Beispiel des Baues der Berliner Mauer 1961 Handlungsoptionen der politischen Akteure in der Geschichte Ost- und Westdeutschlands nach 1945.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung: Die DDR (1949–1989) (S. 444)</li> <li>– Verfassertext (S. 446–448)</li> <li>– Darstellungstext und Quellen zum Aufbau des Sozialismus, zum Volksaufstand 1953 und zum Bau der Berliner Mauer (S. 446–451)</li> <li>– Einen diplomatischen Briefwechsel untersuchen (S. 450–451)</li> </ul>                                |
| <p>Der Beginn der „Ära Honecker“ 1971 – Aufbruch zur deutsch-deutschen Annäherung?</p> <p>Die DDR auf Liberalisierungskurs? – der „real existierende Sozialismus“ zu Beginn der 70er-Jahre</p> <p>Die Staatssicherheit in der DDR – Überwachung und „Zersetzung“</p>          | <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen am Beispiel der Präambeln der drei Verfassungen und am Beispiel des Grundlagenvertrages das staatliche und nationale Selbstverständnis der DDR,</li> <li>• beurteilen und bewerten die Tätigkeiten der Staatssicherheit sowie deren Folgen und Auswirkungen auf die DDR-Gesellschaft.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verfassertext (S. 452–454)</li> <li>– Verfassungspräambeln vergleichen (S. 455)</li> <li>– Perspektiven erfassen: Der Grundlagenvertrag (S. 456–457)</li> <li>– Quellen zu den Tätigkeiten der „Staatssicherheit“ (S. 458)</li> <li>– Zeitzeugen- und Historikerurteil zur Frage der individuellen Schuld und zum „Leben mit</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|---|--|--|
| <p>Die DDR in der Systemkrise? – Misswirtschaft, Repression und Opposition in den späten 70er- und 80er-Jahren</p>                              | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben die ökonomische und ökologische Entwicklung sowie die Entstehung von Oppositionsbewegungen in der DDR.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen am Beispiel des „Falles Biermann“ Handlungsoptionen der politischen Akteure und bewerten den staatlichen Umgang mit Oppositionellen in der DDR.</li> </ul> | <p>der Stasi“ (S. 459)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verfassertext (S. 460–462)</li> <li>– eine Fallanalyse durchführen: der „Fall Biermann“ (S. 464–465)</li> <li>– Operatoren-Training: „beurteilen“ und „bewerten“ (S. 463)</li> </ul> |
| <p>Alltag von Frauen in der DDR – ein gleichberechtigtes Leben?</p> <p>Alltag von Jugendlichen in der DDR – eine „heile Welt der Diktatur“?</p> | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben exemplarisch den Arbeits- und Lebensalltag von Frauen und Jugendlichen sowie den Stellenwert des Sports in der DDR.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen am Beispiel von Zeitzeugenaussagen die Gleichberechtigung von Frauen und den Lebensalltag von Jugendlichen in der DDR.</li> </ul>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verfassertext (S. 466–469)</li> <li>– Quellen zum Arbeitsalltag von Frauen und zur Alltags- und Mentalitätsgeschichte Jugendlicher untersuchen und vergleichen (S. 470–472)</li> </ul>                          |
|   | <p><b>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p>  |  |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|----------------------|---|---|
|                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• recherchieren fachgerecht und selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule in relevanten Medien (z. B. Internet) und beschaffen zielgerichtet Informationen zu komplexen Problemstellungen (MK2),</li> <li>• wenden die historische Untersuchungsform der Fallanalyse an (MK5),</li> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, selbstständig Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Training: Ein Referat halten (S. 473)</li> <li>– Internetrecherche zu deviantem Verhalten Jugendlicher in der DDR (S. 472)</li> <li>– Historische Fallanalyse (S. 464–465)</li> <li>– Zeitzeugenberichte untersuchen (S. 459, 470–472)</li> <li>– Historikerurteil analysieren (S. 459)</li> </ul> |

#### Unterrichtsreihe 4:

### Die Überwindung der deutschen Teilung – Ergebnis einer friedlichen Revolution?

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|--|--|---|
| Das Ende des Kalten Krieges und die Auflösung der bipolaren Welt – revolutionäre Umbrüche dank Glasnost und Perestroika? | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• erläutern die Voraussetzungen, Ursachen und Folgen der politischen Umbrüche in Osteuropa.</li></ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• erörtern mithilfe unterschiedlicher Deutungen den revolutionären Charakter der politischen Umbrüche in Osteuropa.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>– Orientierung (S. 474)</li><li>– Verfassertext (S. 476–478)</li><li>– Begriffsklärung „Perestroika und Glasnost“ (S. 476)</li><li>– Quellen der Popkultur interpretieren (S. 479)</li><li>– Historikerurteile zur historisch-politischen Einordnung der Umbrüche in Osteuropa analysieren (S. 480–481)</li></ul> |
| Der Fall der Mauer 1989 – das Ende der DDR?  | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• erklären die friedliche Revolution von 1989 im Kontext nationaler und internationaler Bedingungsfaktoren.</li></ul>   | <ul style="list-style-type: none"><li>– Verfassertext (S. 482–484)</li><li>– Karikaturen interpretieren und vergleichen (S. 485)</li><li>– Eine historische Fallanalyse durchführen: der 9. Oktober 1989 – „der Tag der Entscheidung“ (S. 486–487)</li></ul>  |

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|---|---|---|
| <p>Innere und äußere Aspekte der Wiederherstellung der staatlichen Einheit – ein „glücklicher Zufall“ der Geschichte?</p>   | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären die Ereignisse des Jahres 1989 und die Entwicklung vom Umsturz in der DDR bis zur deutschen Einheit im Kontext nationaler und internationaler Bedingungsfaktoren,</li> <li>• vergleichen nationale und internationale Akteurinnen und Akteure, ihre Interessen und Konflikte im Prozess 1989/90.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen am Beispiel des Vereinigungsprozesses Handlungsoptionen der nationalen und internationalen politischen Akteurinnen und Akteure in der Geschichte Ost- und Westdeutschlands 1989,</li> <li>• erörtern die Bedeutung der Veränderungen von 1989/90 für ihre eigene Gegenwart.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verfassertext (S. 488–491)</li> <li>– Darstellungen interpretieren: Handlungsoptionen der Akteure beurteilen – das Beispiel der Währungsunion (S. 492–493)</li> <li>– Quellen interpretieren: die Wiedervereinigung aus der Sicht der Westmächte (S. 496)</li> <li>– Karikaturen zur Wiedervereinigung analysieren (S. 497)</li> <li>– Zeitzeugenmeinungen analysieren: Zwei Stimmen zur Wiedervereinigung (S. 494–495)</li> </ul> |
| <p>„Mit der Einheit ist es wie mit der Demokratie: Sie ist nie fertig“ (Horst Köhler) – das nationale Selbstverständnis des vereinten Deutschlands</p> <p>Die Berliner Republik – wie gehen wir mit der gemeinsamen getrennten Geschichte um?</p> | <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die langfristige Bedeutung von Zweistaatlichkeit und Vereinigungsprozess für das nationale Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland,</li> <li>• erörtern die Bedeutung der Veränderungen von 1989/90 für ihre eigene Gegenwart.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verfassertext (S. 498–499)</li> <li>– Darstellungen zur Deutung der gemeinsamen Geschichte (S. 500–501)</li> <li>– Filme analysieren: „Das Leben der Anderen“ und „Good Bye, Lenin!“ (S. 502)</li> <li>– Training Probeklausur: Darstellung zum Umgang mit der DDR-Geschichte analysieren (S. 504–505)</li> </ul>  |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|----------------------|---|---|
|                      | <p><b>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• interpretieren und analysieren eigenständig sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie z.B. Karikaturen und Filme (MK7),</li> <li>• wenden die Untersuchungsform der historischen Fallanalyse an (MK5).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Karikaturen analysieren</li> <li>– Training: Filme zum Umgang mit der gemeinsamen Geschichte analysieren (S. 502–503)</li> <li>– Probeklausur: Darstellungen analysieren (S. 504–505)</li> <li>– Historische Fallanalyse (S. 486–487)</li> </ul> |

## Unterrichtsvorhaben V:

Wie kann Frieden gelingen? Ordnung und Sicherung des Friedens in der Moderne

Inhaltsfeld: Friedensschlüsse und Ordnungen des Friedens in der Moderne (IF 7)

### Inhaltliche Schwerpunkte:

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

Zeitbedarf: 43 Std.

### Unterrichtsreihe 1:

#### Die Idee vom Frieden und die Geschichte des Völkerrechts

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|---|---|---|
| Was ist ein (gelungener) Frieden? Frieden zwischen Utopie und Wirklichkeit – Klärung und Diskussion eines historischen Begriffs und von Friedenskonzepten | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• erklären den Begriff Frieden und entwickeln Kriterien, um einen Friedensschluss als gelungen zu bezeichnen,</li><li>• erläutern die ideengeschichtliche Entwicklung internationaler Friedenskonzepte des 19. und 20. Jahrhunderts.</li></ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> | <ul style="list-style-type: none"><li>– Orientierung: Die Idee vom Frieden und die Geschichte des Völkerrechts (S. 512–513)</li><li>– Ewiger Frieden – eine Utopie? (S. 514–516)</li><li>– Darstellungstexte zum (gelungenen) Frieden (S. 517–518)</li><li>– Quelle: Immanuel Kant: Vom ewigen Frieden (S. 517)</li></ul> |

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|--|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erörtern, ob Frieden eine Utopie ist.</li> </ul>  |   |
| <p>Haben Völker Rechte? Entwicklung des Völkerrechts – Beurteilung der Möglichkeiten der Friedenssicherung durch das Völkerrecht</p> | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die ideengeschichtliche Entwicklung des Völkerrechts.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erörtern, unter welchen Bedingungen der Friede in Gegenwart und Zukunft gesichert werden könnte.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Entwicklung des Völkerrechts (S. 519–520)</li> <li>– Kommentar zum Völkerrecht (S. 521)</li> </ul> |
|  | <p><b>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifizieren Verstehensprobleme bei komplexen Materialien und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</li> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, selbstständig Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Darstellungen und Quellen zum Thema „Frieden“ (S. 517–518, 521)</li> </ul>                             |

**Unterrichtsreihe 2:  
Multilateraler Interessenausgleich nach dem Dreißigjährigen Krieg**

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|---|--|--|
| <p>Der Dreißigjährige Krieg - ein europäischer Krieg? – Darstellung der Ursachen, des Verlaufs und des Ende des Dreißigjährigen Krieges</p> | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die europäische Dimension des Dreißigjährigen Krieges.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung: Multilateraler Interessenausgleich nach dem Dreißigjährigen Krieg (S. 522–523)</li> <li>– Der Dreißigjährige Krieg (1618–1648) (S. 524–525)</li> <li>– Krieg in Europa – Gräuuel des Krieges und Gründe für den Krieg (S. 526–527)</li> </ul> |
| <p>Wie kann man nach dreißig Jahren Krieg Frieden schließen? – Darstellung und Beurteilung des Westfälischen Friedens</p>                   | <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erörternden Stellenwert konfessioneller Fragen im Friedensvertrag von 1648,</li> <li>• beurteilen die Stabilität der Friedensordnungen von 1648.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Westfälischer Frieden (S. 528–532)</li> <li>– Darstellungen zum Westfälischen Frieden (S. 533–535)</li> </ul>   |
|   | <p><b>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifizieren Verstehensprobleme bei komplexen Materialien und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</li> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, selbstständig Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit histo-</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Darstellungen zum Westfälischen Frieden (S. 533–535)</li> </ul>   |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|----------------------|---|---|
|                      | <p>rischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• interpretieren und analysieren eigenständig sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten (MK7).</li> </ul> | <p>– Karte: Analyse einer Geschichtskarten (S. 539)</p> |

**Unterrichtsreihe 3:  
Europäische Friedensordnung nach den Napoleonischen Kriegen**

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen  | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|---|---|---|
| <p>Ewiger Frieden durch Napoleons Hegemonie?<br/>Die Napoleonischen Kriege und ihre Folgen –<br/>Beurteilung der imperialen Herrschaftsidee<br/>Napoleons</p> | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die europäische Dimension der Napoleonischen Kriege.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die imperiale Herrschaftsidee Napoleons und ihre Folgen für Europa.</li> </ul>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung: Europäische Friedensordnungen nach den Napoleonischen Kriegen (S. 536–537)</li> <li>– Die Napoleonischen Kriege (S. 538–540)</li> <li>– Napoleons Herrschaft über Europa (S. 542)</li> </ul> |
| <p>„Der Kongress macht keine Fortschritte, er tanzt.“ – Erarbeitung der Beschlüsse und Friedensordnung des Wiener Kongresses und ihrer Folgen</p>             | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern Grundsätze, Zielsetzungen und Beschlüsse der Verhandlungspartner von 1815 sowie deren jeweilige Folgeerscheinungen.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Beschlüsse des Wiener Kongresses (S. 544–547)</li> <li>– Stellungnahmen zum 200-jährigen Jahrestag des Wiener Kongresses 2014 (S. 548f.)</li> </ul>  |
|   | <p><b>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• treffen selbstständig unter Offenlegung und Diskussion der erforderlichen Teiloperationen methodische Entscheidungen für eine historische Untersuchung (MK1),</li> <li>• identifizieren Verstehensprobleme bei komplexen Materialien und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Training: Grundformen historischer Untersuchung (S. 37)</li> <li>– Darstellung: Beurteilungen der Herrschaft und Person Napoleon (S. 542–543)</li> </ul>   |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis  |
|----------------------|---|--|
|                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenden unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwartsgenetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5),</li> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, selbstständig Schritte der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• interpretieren und analysieren eigenständig sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten und Karikaturen (MK7).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Darstellungen: Aktuelle Bewertungen des Wiener Kongresses (S. 548)</li> <li>– Karte: Analyse von drei Geschichtskarten (S. 541)</li> <li>– Quelle: Interpretation einer politischen Karikatur (S. 543)</li> </ul> |

**Unterrichtsreihe 4:  
Internationale Friedensordnung nach dem Ersten Weltkrieg**

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis  |
|--|--|--|
| Wie schließt man Frieden nach dem Großen Krieg? Der Versailler Vertrag – Erschließung einer Friedensordnung  | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern Grundsätze, Zielsetzungen und Beschlüsse der Verhandlungspartner von 1919 sowie deren jeweilige Folgeerscheinungen (Außenpolitik der Weimarer Republik).</li> </ul>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung: Internationale Friedensordnung nach dem Ersten Weltkrieg (S. 550–551)</li> <li>– Der Versailler Vertrag (S. 552–555)</li> </ul>   |
| „Die Deutschen sind schuld“ – Beurteilung deutscher Reaktionen auf den Versailler Vertrag und den Kriegsschuldartikel  | <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die Bedeutung des Kriegsschuldartikels im Versailler Vertrag für die Friedenssicherung in Europa.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Deutsche Reaktionen auf den Versailler Vertrag (Textquelle, historische Karte, Karikatur) (S. 556–558)</li> </ul>   |
| Der Wiener Kongress ein gelungener, der Versailler Vertrag ein misslungener Frieden? – Ein Vergleich der Friedensschlüsse  | <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen vergleichend die Stabilität der Friedensordnungen von 1648, 1815 und 1919.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Historikerurteil zum Versailler Vertrag (S. 559)</li> </ul>   |
| „Friedenssicherung durch einen Völkerbund? Entstehung, Konzept und Scheitern eines völkerrechtlichen Bündnisses – Erörterung der Perspektiven und Möglichkeiten des Völkerbundes für die Friedenssicherung | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die Folgeerscheinungen der Grundsätze, Zielsetzungen und Beschlüsse der Verhandlungspartner von 1919 (Völkerbund),</li> <li>• ordnen die Entstehung des Völkerbundes in</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Entstehung und Scheitern des Völkerbunds (S. 560–561)</li> <li>– Auszüge aus der Satzung des Völkerbundes (S. 562)</li> <li>– Historikerurteil zum Völkerbund (S. 562–563)</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen  | Materialbasis   |
|----------------------|--|---|
|                      | <p>die ideengeschichtliche Entwicklung des Völkerrechts und internationaler Friedenskonzepte des 19. und 20. Jahrhunderts ein.</p> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die Bedeutung des Völkerbundes für eine internationale Friedenssicherung.</li> </ul>  |   |
|                      | <p><b>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifizieren Verstehensprobleme bei komplexen Materialien und führen fachgerecht die notwendigen Klärungen herbei (MK4),</li> <li>• wenden unterschiedliche historische Untersuchungsformen an (gegenwartsgenetisch, diachron, synchron, perspektivisch-ideologiekritisch, Untersuchung eines historischen Falls) (MK5),</li> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, selbstständig Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• interpretieren und analysieren eigenständig sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten und Karikaturen (MK7).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Auseinandersetzung mit der diachronen Untersuchungsform (S. 559, Aufgabe 1d)</li> <li>– Quellen: „Reaktionen auf den Versailler Vertrag“ (Textquelle, historische Karte, Karikatur) (S. 556–558)</li> <li>– Darstellung: „Eine Beurteilung des Versailler Vertrags“ (S. 559)</li> <li>– Quelle: „Völkerbundsatzung“ (S. 562)</li> <li>– Darstellung: „Bilanz des Völkerbundes“ (S. 562–563)</li> </ul> |

**Unterrichtsreihe 5:  
Konflikte und Frieden nach dem Zweiten Weltkrieg**

Vorhabenbezogene Konkretisierung:

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis  |
|--|---|--|
| <p>Kommt nach dem Zweiten der Dritte Weltkrieg?<br/>– Skizzierung und Beurteilung des Kalten Krieges</p>       | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die Entwicklung der internationalen Beziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die besonderen Merkmale der Nachkriegsordnung nach 1945 im Zeichen des Kalten Krieges,</li> <li>• beurteilen die Chancen einer internationalen Friedenspolitik vor dem Hintergrund der Beendigung des Kalten Krieges.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientierung: Konflikte und Frieden nach dem Zweiten Weltkrieg (S. 564–565)</li> <li>– Darstellungstext und Quellen zum Kalten Krieg (S. 556–572)</li> <li>– Stellungnahme zum Ende des Kalten Krieges (S. 573)</li> </ul>            |
| <p>Sichert ein geeintes Europa den Frieden? – Die Entstehung und Beurteilung der Europäischen Gemeinschaft</p> | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern den Prozess der europäischen Einigung bis zur Gründung der Europäischen Union.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die Bedeutung des europäischen Einigungsprozesses für den Frieden in Europa und für Europas internationale Beziehungen.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Die europäische Integration bis zur Gründung EU (S. 574–577)</li> <li>– Die Anfänge der Europäischen Integration (Churchills Europa Idee und Schuman Plan) (S. 578–579)</li> <li>– Der Vertrag von Maastricht (S. 580–581)</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen   | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis  |
|--|---|--|
| <p>Weltfrieden durch die Vereinten Nationen? – Skizzierung der Geschichte der Vereinten Nationen und Beurteilung der Chancen einer gegenwärtigen internationalen Friedenspolitik</p> | <p><b>Konkretisierte Sachkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die Entwicklung der internationalen Beziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg.</li> </ul> <p><b>Konkretisierte Urteilskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen vergleichend die Bedeutung des Völkerbundes und der UNO für eine internationale Friedenssicherung,</li> <li>• beurteilen die Chancen einer internationalen Friedenspolitik vor dem Hintergrund der Beendigung des Kalten Krieges,</li> <li>• erörtern, unter welchen Bedingungen der Friede in Gegenwart und Zukunft gesichert werden könnte.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Friedenssicherung durch die Vereinten Nationen (S. 582–583)</li> <li>– Die Charta der Vereinten Nationen (S. 584)</li> <li>– Die Zukunft der Vereinten Nationen (S. 585)</li> </ul>   |
|  | <p><b>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Methodenkompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenden, an wissenschaftlichen Standards orientiert, selbstständig Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an (MK6),</li> <li>• interpretieren und analysieren eigenständig sach- und fachgerecht nichtsprachliche Quellen und Darstellungen wie Karten, Grafiken, Schaubilder, Diagramme, Karikaturen, (MK7).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quellen: Der Kalte Krieg – Grundlegende Quellen aus West und Ost (S. 571); Die Anfänge der Europäischen Integration – Politische Reden interpretieren (S. 578–579); Die Europäische Union – Stellungnahme zum Vertrag von Maastricht untersuchen (S. 580–581); Die Charta der Vereinten Nationen (S. 584)</li> <li>– Karten: „Die Welt im Ost-West-Konflikt nach 1949“ (S. 569), „Die Erweiterung der Europäischen Union“ (S. 577)</li> <li>– Karikaturen: Karikaturenlängsschnitt zum Kalten Krieg (S. 572)</li> </ul> |

| Unterrichtssequenzen | Zu entwickelnde Kompetenzen   | Materialbasis   |
|----------------------|---|---|
|                      |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Schaubilder: Europäischer Binnenmarkt (S. 580); Organisation der Vereinten Nationen (S. 584); Szenarien zur Zukunft der Vereinten Nationen (S. 585)</li> <li>– Darstellung: „Kalter Krieg adé“ (S. 573)</li> </ul> |
|                      | <p><b>Allgemeine Kompetenzerwartungen – Handlungskompetenz:</b><br/>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• entwickeln differenziert Handlungsoptionen für die Gegenwart unter Beachtung historischer Erfahrungen und der jeweils herrschenden historischen Rahmenbedingungen (HK2),</li> <li>• beziehen differenziert Position in Debatten über gegenwärtige Verantwortung für historische Sachverhalte und deren Konsequenzen (HK3).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Diskussion der Szenarien der Friedenssicherung (S. 585, Aufgabe 1)</li> <li>– Erörterung der Utopie des Weltfriedens (S. 518, Aufgabe 1 d)</li> </ul>  |

### 3 Grundsätze der fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit

Unter Berücksichtigung des Schulprogramms und in Absprache mit der Lehrerkonferenz hat die Fachkonferenz Geschichte folgende sowohl fächerübergreifende als auch fachspezifische, methodische und didaktische Grundsätze für die Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe II verbindlich beschlossen.

#### Fächerübergreifende Grundsätze

1. Grundsatz des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe ist die Wissenschaftspropädeutik im Sinne eines systematischen und methodischen Arbeitens.
2. Der Unterricht ist problem- und kompetenzorientiert.
3. Das Ziel des Unterrichts ist klar, und der Unterricht führt für alle Beteiligten in transparenter Weise zum Ziel.
4. Materialien und Unterrichtsmethoden sind auf Thema und Ziel abgestimmt.
5. Der Unterricht ist methodisch abwechslungsreich und orientiert sich an den Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler.
6. Die Lehrkraft berücksichtigt im Sinne der individuellen Förderung die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in der Lerngruppe.
7. Die Lernumgebung ist vorbereitet; der Unterricht wird mit einem hohen Anteil echter Lernzeit genutzt.
8. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Gelegenheit zu selbstständiger Arbeit und werden dabei unterstützt.
9. Strukturierte und funktionale Partner- und Gruppenarbeiten werden gefördert.
10. Strukturierte Arbeit im Plenum wird gefördert.
11. Das Lernklima ist, gerade im Hinblick auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, positiv.
12. Der Unterricht ermöglicht eine sachgerechte Anwendung von Fachbegriffen, auf die Einhaltung des Fachvokabulars wird Wert gelegt.

#### Fachspezifische Grundsätze

13. Kompetenzen und Inhalte werden miteinander sinnvoll verbunden. Es geht nicht um die Vermittlung von „Stoff“.
14. Exemplarität ist ein wesentliches Prinzip, an dem sich der Unterricht orientiert.
15. Der Unterricht bietet ausreichend Gelegenheit zur Entwicklung von Urteilsfähigkeit (Sach- und Werturteil).
16. Der Unterricht bezieht auch die Fächer desselben Aufgabenfeldes, beispielsweise Erdkunde oder Sozialwissenschaften, mit ein.
17. Der Unterricht beinhaltet verschiedene Untersuchungsformen und Herangehensweisen (synchron, diachron etc.).
18. Der Unterricht ist schülerorientiert, knüpft an Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler an und zeigt den Erkenntniswert historischen Denkens.
19. Der Unterricht bietet Gegenwarts- und Zukunftsorientierung für die Schülerinnen und Schüler an.

20. Durch den Unterricht werden Alteritätserfahrungen ermöglicht, die sich positiv auf das Schulleben auswirken.
21. Der Unterricht ermöglicht durch Exkursionen zu außerschulischen Lernorten, bspw. zu Erinnerungsstätten und Museen, die aktive Teilhabe an der Erinnerungskultur.
22. Die Lehrkräfte verfügen über Kenntnisse der aktuellen Diskussion und sichern durch die Teilnahme an Fortbildungen die Qualität des Unterrichts.

## 4 Grundsätze der Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung

Auf der Grundlage von § 48 SchulG, § 13 APO-GOST sowie Kapitel 3 des Kernlehrplans Geschichte hat die Fachkonferenz im Einklang mit dem entsprechenden schulbezogenen Konzept die nachfolgenden Grundsätze zur Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung beschlossen. Die nachfolgenden Absprachen stellen die Minimalanforderungen an das lerngruppenübergreifende gemeinsame Handeln der Fachgruppenmitglieder dar. Bezogen auf die einzelne Lerngruppe kommen ergänzend weitere der in den Folgeabschnitten genannten Instrumente der Leistungsüberprüfung zum Einsatz.

### Verbindliche Absprachen:

- Für die Erfassung der Leistungen werden die jeweiligen „Überprüfungsformen“ gem. Kapitel 3 des Lehrplans (S. 45f.) angewendet.
- Die Note richtet sich nach der Niveaustufe der Kompetenzerreichung.
- Es gibt ein gemeinsames methodisches Vorgehen bei der Interpretation von Quellen und der Analyse von Darstellungen (gem. Schritte der Quelleninterpretation, [www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de)).
- Klausuren:
  - Gemeinsame Erstellung von Klausuraufgaben und Bewertung mit vereinbartem Kriterienraster (Q2/1)
  - Gemeinsame Korrektur einer exemplarischen Klausur
- Sonstige Mitarbeit:
  - Einsatz möglichst vielfältiger Formen zur Überprüfung der Sonstigen Mitarbeit
  - Erprobung von Graduierungsmodellen für übergeordnete Kompetenzen

### Verbindliche Instrumente:

I. Als Instrumente für die Beurteilung der schriftlichen Leistung werden Klausuren und ggf. Facharbeiten herangezogen:

Klausuren:

- In der Einführungsphase wird eine Klausur pro Halbjahr geschrieben; dabei ist darauf zu achten, dass die Klausur im 2. Halbjahr rechtzeitig vor der Wahl der Fächer in der Qualifikationsphase geschrieben wird. Im Blick auf die Kurswahlen zur Qualifikationsphase können Schülerinnen und Schüler die 2. Klausur auch als Probeklausur außerhalb der Leistungsbewertung schreiben.

- Die zeitliche Dauer wird festgelegt wie folgt: Grundkurs Q1/1, Q1/2: 2 UStd., Grundkurs Q2/1: 3 UStd., Grundkurs Q2/2: 3 Zeitstd., Leistungskurs Q1/1, Q1/2: 3 UStd., Leistungskurs Q2/1: 4 UStd., Leistungskurs Q2/2: 4,25 Zeitstd..
- Klausuren orientieren sich immer am Abiturformat und am jeweiligen Lernstand der Schülerinnen und Schüler.
- Klausuren bereiten die Aufgabentypen des Zentralabiturs sukzessive vor; dabei wird der Grad der Vorstrukturierung zurückgefahren.
- Die Bewertung der Klausuren erfolgt grundsätzlich mit Hilfe eines Kriterienrasters.
- Die Fachkonferenz einigt sich auf die Verwendung einheitlicher Fehlerzeichen für schriftliche Korrekturen (vgl. Ende des Kapitels 2.3).

#### Facharbeiten:

- Die Regelung von § 13 Abs.3 APOGOST, nach der „in der Qualifikationsphase [...] nach Festlegung durch die Schule eine Klausur durch eine Facharbeit ersetzt“ wird, wird angewendet.
- Bei der Vergabe von Themen für Facharbeiten sollen folgende Kriterien beachtet werden:
  - thematische Fokussierung,
  - starker regionaler Bezug und / oder starker familienbiografischer Bezug,
  - Gewährleistung eines individuellen Zugriffs und breiter Materialrecherche.

#### II. Als Instrumente für die Beurteilung der Sonstigen Mitarbeit gelten insbesondere:

- mündliche Beiträge zum Unterrichtsgespräch,
- individuelle Leistungen innerhalb von kooperativen Lernformen / Projektformen,
- Präsentationen, z.B. im Zusammenhang mit Referaten,
- Vorbereitung und Durchführung von Podiumsdiskussionen,
- Protokolle,
- Vorbereitung von Exkursionen, Archiv- oder Museumsbesuchen,
- eigenständige Recherche (Bibliothek, Internet, Archiv usw.) und deren Nutzung für den Unterricht,
- Erstellung eines Portfolios im Laufe der Qualifikationsphase,
- Vorbereitung, Durchführung, Auswertung und Reflexion eines Zeitzeugeninterviews,
- Beiträge zum Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten
- (als Option nach (zweijähriger) Absprache in der Fachkonferenz).

#### Übergeordnete Kriterien:

Die Bewertungskriterien für eine Leistung müssen den Schülerinnen und Schülern transparent und klar sein. Die folgenden allgemeinen Kriterien gelten sowohl für die schriftlichen als auch für die sonstigen Formen der Leistungsüberprüfung:

- Umfang des Kompetenzerwerbs,
- Grad des Kompetenzerwerbs.

### Konkretisierte Kriterien:

#### *Kriterien für die Überprüfung und Bewertung der schriftlichen Leistung (Klausuren)*

Umfang und Grad des Kompetenzerwerbs werden unter folgenden Gesichtspunkten geprüft:

- Verständnis der Aufgabenstellung,
- Textverständnis und Distanz zum Text,
- Sachgerechte Anwendung der Methoden zur Interpretation von Quellen und Analyse von Darstellungen (gem. Schritte der Quelleninterpretation, [www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de)),
- sachgerechte Anwendung und Transfer von Fachwissen,
- Formulierung selbstständiger, angemessener, triftiger Urteile,
- sprachliche Richtigkeit und fachsprachliche Qualität der Darstellung.

Diese Kriterien werden für die einzelne Klausur konkretisiert in den kriteriellen Erwartungshorizonten, die der Korrektur zugrunde gelegt werden.

Die Bepunktung der Teilaufgaben entspricht zunehmend mehr den Proportionen im Zentralabitur.

#### *Kriterien für die Überprüfung und Bewertung von Facharbeiten*

Die Beurteilungskriterien für Klausuren werden auch auf Facharbeiten angewendet. Darüber hinaus ist ein besonderes Augenmerk zu richten auf die folgenden Aspekte:

##### 1. Inhaltliche Kriterien:

- Genauigkeit und Stringenz der Fragestellung,

- Zuverlässigkeit des historischen Wissens und Könnens,
- Gründlichkeit und Selbstständigkeit der Recherche,
- Perspektivenbewusstsein, Perspektivenwechsel,
- Eigenständigkeit des Ergebnisses,
- Grad der Reflexion des Arbeitsprozesses.

## 2. Methodische Kriterien:

- Methodisch sicherer Umgang mit Quellen und Darstellungen (Unterscheidung, Fragestellungen, Funktion im Gedankengang),
- Gliederung: Funktionalität, Plausibilität.

## 3. Formale Kriterien:

- sprachliche Qualität,
- sinnvoller und korrekter Umgang mit Zitaten,
- sinnvoller Umgang mit den Möglichkeiten des PC (z.B. Rechtschreibüberprüfung, Schriftbild, Fußnoten, Einfügen von Dokumenten, Bildern etc., Inhaltsverzeichnis),
- Korrekter Umgang mit Internetadressen (mit Datum des Zugriffs),
- vollständiges, korrektes, übersichtliches und nach Quellen und Darstellungen sortiertes Verzeichnis der verwendeten Quellen und Darstellungen.

### *Kriterien für die Überprüfung der sonstigen Mitarbeit*

Umfang und Grad des Kompetenzerwerbs werden unter folgenden Gesichtspunkten geprüft:

- Umfang des Kompetenzerwerbs:
  - Zuverlässigkeit und Regelmäßigkeit,
  - Eigenständigkeit der Beteiligung.
- Grad des Kompetenzerwerbs:
  - Sachliche und (fach-)sprachliche Angemessenheit der Beiträge,
  - Reflexionsgehalt der Beiträge und Reflexionsfähigkeit gegenüber dem eigenen Lernprozess im Fach Geschichte;

- Umgang mit anderen Schülerbeiträgen und mit Korrekturen;
- Sachangemessenheit und methodische Vielfalt bei Ergebnispräsentationen.

### Grundsätze der Leistungsrückmeldung und Beratung

Die Leistungsrückmeldungen zu den Klausuren erfolgen in Verbindung mit den zugrunde liegenden kriteriellen Erwartungshorizonten, die Bewertung von Facharbeiten wird in Gutachten dokumentiert.

Die Leistungsrückmeldung über die Note für die sonstige Mitarbeit und die Abschlussnote erfolgt in mündlicher Form zu den durch SchulG und APO-GOST festgelegten Zeitpunkten sowie auf Nachfrage.

Im Interesse der individuellen Förderung werden bei Bedarf die jeweiligen Entwicklungsaufgaben konkret beschrieben.

## **5 Lehr- und Lernmittel**

- Horizonte – Geschichte Einführungsphase, Sekundarstufe II NRW, Hrsg.: Prof. Dr. Ulrich Baumgärtner u.a., Westermann-Verlag, Braunschweig 2014.
- Horizonte – Geschichte Qualifikationsphase, Sekundarstufe II NRW, Hrsg.: Prof. Dr. Ulrich Baumgärtner u.a., Westermann-Verlag, Braunschweig .

## 6 Entscheidungen zu fach- und unterrichtsübergreifenden Fragen

Vor dem Hintergrund des Schulprogramms und Schulprofils des Städtischen Rhein-Ruhr-Gymnasiums sieht sich die Fachkonferenz Geschichte folgenden fach- und unterrichtsübergreifenden Entscheidungen verpflichtet:

- Das Fach Geschichte unterstützt das schulinterne Methodenkonzept durch die Schulung überfachlicher und fachspezifischer Methoden sowie von Medienkompetenz im Zusammenhang mit den festgelegten konkretisierten Unterrichtsvorhaben (Anfertigung von Referaten, Protokollen, Recherchen, Präsentationen sowie Analyse bzw. Interpretation von Texten, Bildern, Filmen, Karten, Statistiken etc.); die Lernenden führen ein entsprechendes Methodenheft. Im Rahmen von Methodentagen für die Schülerinnen und Schüler der Einführungs- sowie Qualifikationsphase bereitet die Fachkonferenz Geschichte ein Modul zu einer ausgewählten Methode vor.
- Im Zuge der Sprachförderung wird sowohl auf eine akkurate Einführung und Verwendung von Fachbegriffen wie auch auf eine konsequente Verbesserung des (fach-)sprachlichen Ausdrucks geachtet. Die Schüler/-innen legen eigenständig ein fortlaufendes Glossar zu relevanten Fachbegriffen an; (Lern-)Aufgaben werden als Fließtext formuliert.
- Mindestens einmal pro Schuljahr finden – angebunden an die konkretisierten Unterrichtsvorhaben – vor- und nachbereitete Unterrichtsgänge bzw. Exkursionen zu außerschulischen Lernorten (Museum, Archiv, Gedenkstätte etc.) statt. Durch die Zusammenarbeit mit den (ansässigen) Orten der Erinnerungskultur liefert die Fachgruppe Geschichte einen über den reinen Fachunterricht hinausgehenden Beitrag zur historisch-politischen Bildung, zur Identitätsbildung und Integration, zur weiteren Methodenschulung und zum fachübergreifenden Lernen.
- Grundsätzlich wird die Zusammenarbeit mit anderen Fächern vereinbart, wie z.B. bei der Durchführung von Exkursionen, Projekten. Die Präsentation des Hauscurriculums Geschichte an einem Pädagogischen Tag unterstützt dieses Anliegen. Zumindest beim Unterrichtsvorhaben II (Qualifikationsphase) sprechen sich die Fächer Geschichte und Sozialwissenschaften ab und erarbeiten eine gemeinsame Teilsequenz; zeitweise erfolgt auch der Unterricht (ggf. auch außerplanmäßig) gemeinsam.
- Mindestens einmal pro Schuljahr findet eine schulinterne Fortbildung, evtl. unter der Leitung von außerschulischen Moderatorinnen oder Moderatoren, zu aktuellen fachspezifischen Themen statt.