

Bildungsplan

Stadtteilschule

Jahrgangsstufen 7–11

Geschichte

Impressum

Herausgeber:

Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule und Berufsbildung

Alle Rechte vorbehalten.

Gestaltungsreferat gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht und Aufgabengebiete

Referatsleitung: Dr. Hans-Werner Fuchs

Fachreferent: Dr. Philipp Heyde

Layout: Matthias Hirsch

Hamburg 2014

Inhaltsverzeichnis

1	Bildung und Erziehung in der Stadtteilschule	4
1.1	Auftrag der Stadtteilschule.....	4
1.2	Organisatorischer Rahmen und Gestaltungsaufgaben der Schule	5
1.3	Gestaltung der Lernprozesse	8
1.4	Leistungsbewertung und schriftliche Lernerfolgskontrollen	10
2	Kompetenzen und ihr Erwerb im Fach Geschichte	12
2.1	Überfachliche Kompetenzen	12
2.2	Bildungssprachliche Kompetenzen.....	14
2.3	Fachliche Kompetenzen: Die Kompetenzbereiche	14
2.4	Didaktische Grundsätze: Zum Kompetenzerwerb im Fach Geschichte	16
3	Anforderungen und Inhalte im Fach Geschichte.....	19
3.1	Anforderungen.....	19
3.2	Inhalte.....	29
4	Grundsätze der Leistungsrückmeldung und -bewertung.....	31

1 Bildung und Erziehung in der Stadtteilschule

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag aller Hamburger Schulen ergibt sich aus den §§ 1–3 und § 12 des Hamburgischen Schulgesetzes (HmbSG). Der spezifische Auftrag für die Stadtteilschule ist im § 15 HmbSG festgelegt. In der Stadtteilschule werden Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet (§ 12 HmbSG). Soweit erforderlich, erhalten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die auf der Grundlage dieses Bildungsplans unterrichtet werden, Nachteilsausgleich.

Auftrag der Stadtteilschule

Aufgaben und Ziele der Stadtteilschule

Die Lehrerinnen und Lehrer haben die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsfähigkeit zu fördern, sodass sie ihren Möglichkeiten entsprechenden Schulabschluss erwerben und in eine weiterführende Ausbildung in Beruf oder Hochschule übergehen können. Die Lehrerinnen und Schüler in der Stadtteilschule Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sowie unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft in einem gemeinsamen Lernumfeld. Die pädagogische Arbeit der Stadtteilschule ist auf eine Stärkung der Persönlichkeit, Motivation und der Anstrengungsbereitschaft aller Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Die Stadtteilschule ist es, ein anregendes Lernmilieu zu gestalten, damit alle Schülerinnen und Schüler ihr individuelles Leistungspotenzial optimal entwickeln können.

Schulabschlüsse und Übergang in die Studienstufe

An der Stadtteilschule erwerben die Schülerinnen und Schüler ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Die pädagogische Arbeit des Unterrichts wird durch eine fächerverbindende Arbeitsweise ergänzt. Die Stadtteilschule sichert den Erwerb einer breiten grundlegenden allgemeinen Bildung und ermöglicht allen Schülerinnen und Schülern den Zugang zu einer erweiterten und vertieften allgemeinen Bildung. Entsprechend können die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I den ersten Schulabschluss und den mittleren Schulabschluss erwerben. Mit einer entsprechenden Leistung können sie in die Vorstufe sowie am Ende der Jahrgangsstufe 11 in die Studien- und Berufsorientierung wechseln.

Studien- und Berufsorientierung

Die Studien- und Berufsorientierung ist ein Bestandteil des Bildungsauftrags der Stadtteilschule und daher ein durchgängiges Element der Sekundarstufen I und II. Die Stadtteilschule legt auf der Grundlage der Rahmenvorgaben der Bildungspläne der Stadtteilschule die Inhalte zur Studien- und Berufsorientierung im Schulcurriculum fest. Sie kooperiert in der Studien- und Berufsorientierung eng mit beruflichen Schulen und arbeitet mit Hochschulen, Wirtschaft und anderen außerschulischen Partnern zusammen.

Ausbildungsreife

Ein wichtiges Ziel der schulischen Ausbildung ist es, dass alle Schülerinnen und Schüler die Ausbildungsreife erlangen. Als ausbildungsreif kann ein Bewerber bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsmarktsituation kennen und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringen.

Die Ausbildungsreife ist ein Element des ersten allgemeinen Schulabschlusses. Dementsprechend sind die Anforderungen zur Ausbildungsreife in den Anforderungen für diesen Schulabschluss enthalten:

Ausbildungsreife umfasst zum einen *fachliche Basiskompetenzen* in den Bereichen

- (Recht-)Schreiben, Lesen, Sprechen und Zuhören,
- mathematische Grundkenntnisse vor allem in den Grundrechenarten sowie von Längen, Flächen und Volumina sowie ein räumliches Vorstellungsvermögen,
- Grundkenntnisse in den Bereichen Wirtschaft, Arbeit und Beruf.

Die diesbezüglich geforderten Kompetenzen werden in den Rahmenplänen der Stadtteilschule für Mathematik sowie Arbeit und Beruf dargestellt.

Ausbildungsreife umfasst zum anderen *überfachliche Kompetenzen* aus den Bereichen Selbstkompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz und lernmethodische Kompetenz (vgl. Kapitel 7). Zu den Merkmalen der Ausbildungsreife sind insbesondere Ausdauer, Zielstrebigkeit und Leistungsbereitschaft, Selbstvertrauen/Selbstwirksamkeit/Selbstkonzept, Frustrationstoleranz, Kommunikation, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Fähigkeit zur Regelakzeptanz, Belastbarkeit, Verantwortungübernahme und Zuverlässigkeit relevant.

Neben den generalistischen und überfachlichen Kompetenzen ist die Berufswahlreife ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildungsreife. Die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler zur Berufswahlreife werden im Rahmenplan für den Lernbereich Arbeit und Beruf sowie für das Aufgabengebiet Berufsorientierung ausgeführt, in dem auch der Umgang mit dem Berufswegeplan geregelt ist.

In der Vorstufe der gymnasialen Oberstufe erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre in der Sekundarstufe I erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten mit dem Ziel, sich auf die Anforderungen der Studienstufe vorzubereiten. In der gymnasialen Oberstufe ist es, Lernumgebungen zu gestalten, in denen die Schülerinnen und Schüler dazu herausgefordert werden, zunehmend selbstständig zu lernen. Die gymnasiale Oberstufe soll den Schülerinnen und Schülern

Vorbereitung auf die Anforderungen der Studienstufe

- eine vertiefte allgemeine Bildung,
- ein breites Orientierungswissen sowie
- wissenschaftspropädeutische Grundbildung vermitteln.

Die einjährige Vorstufe des dreizehnjährigen Bildungsweges hat zwei vorrangige Ziele:

- Die Schülerinnen und Schüler vergewissern sich die in der Sekundarstufe I erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und holen sich das nicht Gelernte nach.
- Sie bereiten sich in Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlkursen auf die Anforderungen der Studienstufe vor.

1.2 Organisatorischer Rahmen und Gesamtaufgaben der Stadteilschule

Die Stadteilschule ist eine neunstufige Schulform und umfasst die Klassen 5 bis 13. Sie besteht aus der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufen 5 bis 10) und der gymnasialen Oberstufe mit der Vorstufe (Jahrgangsstufe 11) und der Sekundarstufe II (Jahrgangsstufen 12 und 13).

Äußere Schulorganisation

Stadteilschulen vergeben die folgenden Abschlüsse:

- erster allgemeinbildender Schulabschluss (Jahrgangsstufe 9 oder 10),
- mittlerer Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10),
- schulischer Teil der Fachhochschulreife (Jahrgangsstufe 12),
- allgemeine Hochschulreife (Jahrgangsstufe 13).

Die Vergabe der Abschlüsse setzt die Erfüllung der jeweiligen abschlussbezogenen Bildungsstandards der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) voraus. In den Rahmenplänen dieses Bildungsplans sind für alle Fächer, Lernbereiche und Aufgabengebiete die Anforderungen festgelegt, die die Schülerinnen und Schüler mindestens erreichen müssen, um den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss bzw. den mittleren Schulabschluss zu erwerben. Mit Blick auf die Vorbereitung leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler auf den Übergang in die Jahrgangsstufe 11 (Vorstufe) sind die Mindestanforderungen des Gymnasiums unter Berücksichtigung des insgesamt um ein Jahr längeren Bildungsganges zu beachten.

Profilbildung

Die Stadtteilschule ermöglicht Schülerinnen und Schülern, im Verlauf ihres Bildungswegs individuelle Schwerpunkte zu setzen. Bei aller Vielfältigkeit der Akzentuierung des Bildungsangebots stellt jede Stadtteilschule die Vergleichbarkeit der fachlichen bzw. überfachlichen Anforderungen sicher.

Unter Nutzung der in den Stundentafeln ausgewiesenen Gestaltungsräume entscheidet jede Schule über standortspezifische Schwerpunktsetzungen und gestaltet ein schuleigenes Profil.

Das Profil zeichnet sich durch folgende Eigenschaften aus:

- ist organisatorisch dauerhaft angelegt, d. h., das Profil ist ein verlässliches Angebot in jedem Schuljahr.

- Es wird vom Kollegium insgesamt getragen und ist nicht an Einzelpersonen gebunden.

- Es ist auf den außerunterrichtlichen und freiwilligen Bereich beschränkt, sondern bezieht sich auf den regulären Unterricht ein.

Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, ein gewähltes Profil im Verlauf des Bildungswegs an der Stadtteilschule zu wechseln.

In den Jahrgangsstufen 5 bis 10 bietet die Stadtteilschule Strukturen und Unterrichtsangebote, um für jede Schülerin und jeden Schüler den individuellen Lernprozess bestmöglich zu gestalten, damit höchstmögliche Abschlüsse erreicht werden. Darüber hinaus werden die Schülerinnen und Schüler beim Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung bzw. ein Studium beraten und begleitet.

Bei der Gestaltung des Übergangs von den Jahrgangsstufen 9 und 10 entwickelt die Stadtteilschule ein schuleinspezifisches Konzept, das auf die angestrebten Abschlüsse und Übergänge. Dabei bezieht sie nach Möglichkeit externe Kooperationspartner (z. B. Betriebe, freie Träger, berufliche Schulen) ein. Die Stadtteilschule fungiert als Ansprechpartner bzw. der Ansprechpartnerin für den Übergang Schule – Beruf sowie als außerschulischen Beratungs- und Unterstützungsdienst. Hierdurch eröffnen sie den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Erfahrungen in der beruflichen Praxis zu sammeln.

Unterricht auf verschiedenen Anforderungsniveaus

Der Unterricht muss angesichts der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernentwicklungen in allen Lerngruppen individualisiert werden. Die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu einem standard- bzw. differenzialen Kursniveau erfolgt entsprechend der geltenden Ausbildungs- und Prüfungsordnungen. Eine äußere Fachleistungsdifferenzierung kann auf dieser Grundlage erfolgen, wenn dies die Einschätzung der Schule eine bessere individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ermöglicht wird.

Teamstruktur

Die Jahrgangsstufen 5 bis 10 der Stadtteilschule sind in Teams gegliedert. Bezug auf die Zusammensetzung der Teams von Lerngruppen bzw. der Zusammenarbeit zwischen den Teams von Schülerinnen und Schülern und Pädagogen möglichst kontinuierlich gestaltet. Sie werden von einem Teamleiter geleitet und begleitet. Die Teams übernehmen gemeinsam die Verantwortung für den Lernprozess ihrer Schülerinnen und Schüler einschließlich der Beratung und Unterstützung beim Übergang in den Beruf. Deshalb arbeiten ggf. auch Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagogen sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus anderen Trägern in den Teams mit. Das Team trifft im Rahmen der von der Schulkonferenz beschlossenen Grundsätze auch Absprachen über Umfang und Verteilung der Hausaufgaben.

Hausaufgaben

Hausaufgaben stellen eine sinnvolle Ergänzung des Lernens im Unterricht dar und dienen der individuellen Vorbereitung, Einübung und Vertiefung unterrichtlichen Inhalts. Voraussetzung ist, dass Schülerinnen und Schüler die Aufgaben in quantitativer Hinsicht selbstständig, also insbesondere ohne häusliche Hilfestellung, erledigen können. Zum anderen müssen sich die zu erledigenden Aufgaben aus dem Unterricht ergeben. Erledigte Hausaufgaben wieder in den Unterricht eingebunden werden.

Der Rahmen für einen sinnvollen Umfang von Hausaufgaben ergibt sich aus den Beschlüssen

Kapitel 1 ersetzt durch Bildungsplan Stadtteilschule - Allgemeiner Teil vom 12. September 2018 beziehungsweise der jeweils gültigen Fassung!

der Schulkonferenz, die für die gesamte Schule über Umfang und Verteilung der Hausaufgaben zu befinden (Art. 53 Absatz 4 Nummer 5 HmbSG). Diesen Rahmen im Hinblick auf die konkrete Ausgestaltung des Unterrichts und die Leistungsfähigkeit der jeweiligen Schülerinnen und Schüler hat die Lehrkraft zu berücksichtigen. Die Lehrkraft hat auch dafür Sorge zu tragen, dass Hausaufgaben nach Erledigung nachgesehen und ggf. korrigiert werden und dass die Hausaufgaben zum Gegenstand des weiteren Unterrichtsgeschehens gemacht werden.

Haben Schülerinnen und Schüler in der Stadtteilschule das Lernziel einer Jahrgangsstufe nicht erreicht, so ist für sie erreichbare Abschlussperspektive gefährdet, so tritt an die Stelle der Klassenwiederholung einer Jahrgangsstufe die verpflichtende Teilnahme an zusätzlichen Fördermaßnahmen. Diese zielen auf gezielte individuelle Förderung auf der Grundlage eines schuleigenen Förderkonzepts ab, das die individuellen Fähigkeiten und Stärken der Schülerinnen und Schüler verdeutlicht, Defizite aufzeigt und ihnen Erfolge ermöglicht, die sie befähigen, aktiv Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.

Vermeidung von Klassenwiederholungen

Um einen erfolgreichen Übergang von der Stadtteilschule zu einer beruflichen Ausbildung zu ermöglichen, arbeitet die Stadtteilschule verbindlich mit beruflichen Schulen, Betrieben und außerschulischen Bildungsträgern zusammen. Die Stadtteilschule und die berufliche Schule konkretisieren ihr gemeinsames Kooperationskonzept im Rahmen des Übergangsprogramms für die Jahrgangsstufen 7 bis 10. Die Stadtteilschule legt die Rahmenvorgaben zur Berufs- und Studienorientierung fest.

Übergang Schule – Beruf

Der Besuch der gymnasialen Oberstufe befähigt Schülerinnen und Schüler, ihren Bildungsweg an einer Hochschule oder in unmittelbar berufliche Ausbildungsgängen fortzusetzen. Das Einüben von wissenschaftspropädeutischem Lernen geschieht auf der Grundlage von Methoden, die verstärkt selbstständiges Handeln und Profilierungsmöglichkeiten erlauben. Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe fördert eine erwachsenengerechte Didaktik und Methodik, die das selbstverantwortete Lernen und Teamfähigkeit fördern.

Vorstufe der gymnasialen Oberstufe

Dieser Bildungsplan enthält Regelungen zur Vorstufe der gymnasialen Oberstufe der Stadtteilschule. Sie finden sich in den Rahmenplänen der jeweiligen Jahrgangsstufen. Mit dem Eintritt in die gymnasiale Oberstufe wachsen neben den inhaltlichen und methodischen Anforderungen auch die Anforderungen an die Selbstständigkeit des Lernens und die Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Bildungsgangs sowie an die Fähigkeit zur Verständigung und Zusammenarbeit in wechselnden Lerngruppen mit unterschiedlichen Lebens- und Lernerfahrungen. In der Vorstufe werden die Schülerinnen und Schüler bei der Bildung ihrer individuellen Interessen gefördert und über die Pflichtangebote und Vertiefungsangebote der Studienstufe informiert und beraten.

Die Stadtteilschule hat die Aufgabe, die Vorgaben dieses Bildungsplans im schulinternen Curriculum umzusetzen; sie sorgt durch ein schulinternes Curriculum für eine Abstimmung des pädagogischen Angebots auf den Ebenen der Jahrgangsstufen, der Fächer und Lernbereiche. In enger Zusammenarbeit der Lehrkräfte in Klassen-, Fachkonferenzen werden Grundsätze für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit abgestimmt, wie Leistungsanforderungen, die Überprüfung und Bewertung der Leistungen sowie die zur Berufsorientierung und zur Beratung und Unterstützung verabredet und geplant. Die festgelegten Unterrichtsstunden der Stundentafel bieten u. a. Lernzeit für unterstützenden, tiefenden oder erweiterten Unterricht sowie für die Förderung eines positiven Lernklimas durch Klassenlehrerstunden).

Schulinternes Curriculum

Die Stadtteilschule gewährleistet eine einheitliche Qualität des Unterrichts durch verbindliche Absprachen der Jahrgangsteams und der Fachkonferenzen, durch die Teilnahme an Lernstandserhebungen in den Jahrgangsstufen 5, 7, 8 und 9 und Prüfungen mit zentral gestellten Aufgaben in den Jahrgangsstufen 9 und 10 sowie die gemeinsame Reflexion der Ergebnisse von Lernstandserhebungen und Prüfungen.

Qualität

vom 12. September 2018 ersetzt durch Bildungsplan Stadtteilschule – Allgemeiner Teil
 Kapitel 1
 vom 12. September 2018
 Beziehungswiese der jeweils gültigen Fassung!

1.3 Gestaltung der Lernprozesse

Menschen lernen, indem sie Erfahrungen mit ihrer sozialen und dinglichen Umwelt sowie mit sich selbst machen, diese Erfahrungen verarbeiten und sich selbst verändern. Lernen ist somit ein individueller, eigenständiger Prozess, der von außen nicht direkt gesteuert, wohl aber angeregt, gefördert und organisiert werden kann. In Lernprozessen konstruiert der Lernende aktiv sein Wissen, während ihm die Pädagoginnen und Pädagogen Problemsituationen und Methoden zur Problembearbeitung zur Verfügung stellen.

Kompetenzorientierung

Die Schule hat zum Ziel, Schülerinnen und Schülern die Entwicklung fachlicher und fachlicher Kompetenzen zu ermöglichen. Schulische Lernarrangements ermöglichen den Kompetenzerwerb und die Entwicklung individuellen Könnens; sie wecken die Motivation, erworbenes Wissen und Können in vielfältigen Kontexten anzuwenden. Um eine Kompetenzentwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers zu ermöglichen, werden die unterschiedlichen Alters- und Entwicklungsstände der Kinder und Jugendlichen unterschiedliche inhaltliche und methodische Schwerpunkte gesetzt. Die Schülerinnen und Schüler lernen fachübergreifend und fächerverbindend in schulischen und außerschulischen Kontexten. Kompetenzorientiertes Lernen ist einerseits an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet und eröffnet andererseits allen Schülerinnen und Schülern Zugänge zum theoretischen und praktischen Lernen. Schulischer Unterricht in den Fächern, Lernbereichen und Aufgabengebieten orientiert sich an den Anforderungen, die im jeweiligen Rahmenplan beschrieben werden. Die Lernenden sollen die zu erreichenden Kompetenzen werden in den Rahmenplänen in Form von Anforderungsprofilen beschrieben und auf verbindliche Inhalte bezogen.

Die Schule gestaltet Lernsituationen und schafft Lernsituationen, die vielfältige Ausgangspunkte und Wege der Kompetenzentwicklung ermöglichen. Sie stellt die Schülerinnen und Schüler vor komplexe Aufgaben, die das Denken und Arbeiten fördern. Sie regt das problemorientierte, entdeckende und selbstbestimmte Lernen an. Sie gibt ihnen auch die Möglichkeit, an selbst gestellten Aufgaben zu arbeiten. Die Schule gewährleistet von Partizipationsmöglichkeiten, die Unterstützung einer lernerorientierten Gruppenentwicklung und die Vermittlung von Strategien und Kompetenzen an den Herausforderungen des alltäglichen Lebens sind integrale Bestandteile des Schullebens, die sich im Unterricht und im sonstigen Schulleben wiederfinden.

Die Schule bietet jeder Schülerin und jedem Schüler vielfältige Gelegenheiten, sich des eigenen Lernverhaltens bewusst zu werden und diesen bzw. seinen Lernprozess zu gestalten. Sie unterstützt die Lernenden darin, sich an den individuellen Lern- und Leistungsstand zu vergewissern und sich an vorgegebenen Lerninhalten zu setzen sowie am eigenen Lernfortschritt zu messen.

Grundlage für die Gestaltung der Lernprozesse ist die Berücksichtigung von Lernausgangslagen. In Lernentwicklungsgesprächen und Lernvereinbarungen werden die erreichten Kompetenzstände und die individuelle Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler festgelegt und die Wege der Kompetenzerweiterung beschrieben. Die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts umfasst individualisierte und kooperative Lernarrangements als auch instruktive und selbstbestimmte Lernphasen.

Individualisierung

Individualisierte Lernarrangements umfassen die Gesamtheit der didaktisch-methodischen Maßnahmen, durch die das Lernen der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers in den Blick genommen wird. Alle Schülerinnen und Schüler werden von Anfang an entsprechend ihrer Persönlichkeit sowie ihren Lernvoraussetzungen und Potenziale der Kompetenzentwicklung bestmöglich unterstützt. Das besondere Augenmerk gilt auf die Berücksichtigung von Lern- und Erfahrungsräumen, in denen unterschiedliche Potenziale entfaltet werden können. Dies setzt eine Lernumgebung voraus, in der

- die Lernenden ihre individuellen Ziele des Lernens kennen und für sich selbst bedeutsam ansehen,

- vielfältige Informations- und Beratungsangebote sowie Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade für sie zugänglich sind und
- sie ihr eigenes Lernprozesse und Lernergebnisse überprüfen, um ihre Lernbiografie aktiv zu gestalten und mitzugestalten.

Neben der individuellen Lernentwicklung ist Kooperation der zweite Bezugspunkt für die Gestaltung schulischer Lernprozesse. Notwendig ist diese zum einen, weil bestimmte Lerngegenstände eine intensive Zusammenarbeit nahelegen bzw. erfordern, und zum anderen, weil die Entwicklung sozialer und persönlicher Kompetenzen nur in gemeinsamen Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler möglich ist. Es ist Aufgabe der Schule, die Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und durch ein entsprechendes Klassenklima gezielt für eine lernförderliche Gruppenentwicklung zu sorgen. Bei der Gestaltung kooperativer Lernarrangements gehen die Lehrenden von der vorhandenen Heterogenität der Lernenden aus und verstehen die vielfältigen Begabungen und Hintergründe als Ressourcen für die individuellen Lernprozesse. Getragen sind diese Lernarrangements durch das Verständnis, dass alle Beteiligten zugleich Lernende wie Lehrende sind.

Kooperation

Bei der Unterrichtsgestaltung ist es notwendig, die eine Eigenverantwortung der Lernenden für ihre Lernprozesse zu fördern und Gelegenheit geben, Selbststeuerung einzüben. Ferner sind instruktive Lernarrangements durch die Lehrenden gesteuert, Lernarrangements erforderlich, um die Schülerinnen und Schüler mit Lerngegenständen vertraut zu machen, ihnen Strategien zur Selbststeuerung zu vermitteln und ihnen den Rahmen für selbst gesteuerte Lernprozesse zu setzen.

Selbststeuerung und Instruktion

Der Unterricht in den Fächern und Aufgabengebieten orientiert sich an den Anforderungen, die im jeweiligen Rahmenplan beschrieben sind. Der Rahmenplan legt konkret fest, welche abschlussbezogenen Anforderungen die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten zu erfüllen haben, welche Inhalte in allen Stufen verbindlich sind und nennt die Kriterien, nach denen Leistungen bewertet werden. Zu beachten, dass die in diesem Rahmenplan für die Sekundarstufe I tabellarisch aufgeführten Mindestanforderungen Kompetenzen benennen, die von allen Schülerinnen und Schülern erfüllt werden müssen, die den entsprechenden Abschluss erwerben wollen. Die Anforderungen für den Erwerb der Übergangsberechtigung in die Studienstufe der gymnasialen Oberstufe am Ende der Vorstufe (Jahrgangsstufe 11) sind ebenfalls im Rahmenplan dargestellt. Die Einführung von Mindestanforderungen werden die Vergleichbarkeit, die Nachhaltigkeit und die Anschlussfähigkeit des schulischen Lernens gewährleistet und es wird eine Orientierung an den Anforderungen der Schulen, Lehrerinnen und Lehrer, die Schülerinnen und Schüler sowie die weiterführenden Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen zu ermöglichen. Der Unterricht ist so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit haben, auch höhere und höchste Anforderungen zu erfüllen.

Orientierung an den Anforderungen des Rahmenplans

Im Unterricht aller Fächer, Lernbereiche und Aufgabengebiete wird auf sprachliche Kompetenz geachtet. Die Durchdringung der Fachinhalte ist immer auch eine sprachliche Aufgabe und damit Gelegenheit, die Verständlichkeit der Texte, den präzisen sprachlichen Ausdruck und den richtigen Gebrauch der Fachsprache zu fördern. Fehler müssen in allen schriftlichen Arbeiten zur Lernerfolgskontrolle markiert werden.

Sprachförderung in allen Fächern und Lernbereichen

Im Unterricht aller Fächer und Aufgabengebiete werden bildungssprachliche Konzepte systematisch aufgebaut. Die Lehrkräfte berücksichtigen, dass Schülerinnen und Schüler einer anderen Erstsprache als Deutsch nicht in jedem Fall auf intuitive und automatische Sprachkenntnisse zurückgreifen können, und stellen die sprachlichen Mittel und Strategien bereit, damit die Schülerinnen und Schüler erfolgreich am Unterricht teilnehmen können.

Die Schülerinnen und Schüler werden an die besondere Struktur von Fachsprachen und an fachspezifische Textsorten herangeführt. Dabei wird in einem sprachaktivierenden Unterricht bewusst zwischen den verschiedenen Sprachebenen (Alltags-, Bildungs-, Fachsprache) gewechselt.

vom 12. September 2018 ersetzt durch Bildungsplan Stadteilschule – Allgemeiner Teil

1.4 Leistungsbewertung und schriftliche Lernerfolgskontrollen

Leistung.

Leistungsbewertung ist eine pädagogische Aufgabe. Sie gibt den an Schule und Unterricht Beteiligten Aufschluss über Lernerfolge und Lerndefizite.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, ihre Leistungen und Lernfortschritte vor dem Hintergrund der im Unterricht angestrebten Ziele einzuschätzen. Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten Hinweise auf die Effektivität ihres Unterrichts und können den nachfolgenden Unterricht daraufhin differenziert gestalten.

Die Leistungsbewertung fördert in erster Linie die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Selbstregulation und Steuerung des eigenen Lernfortschritts. Sie berücksichtigt sowohl die Prozesse als auch die Ergebnisse des Lernens.

Die Zielsetzung der Lernprozesse zielt darauf, dass sich die Schülerinnen und Schüler durch Reflexion über Lernfortschritte und -hindernisse ihrer eigenen Lernwege bewusst werden, diese weiterentwickeln sowie unterschiedliche Lösungen reflektieren und selbstständig Entscheidungen treffen. Dadurch wird lebenslanges Lernen angebahnt und die Grundlage für ein selbstbestimmtes, durch Neugier und Interesse geprägtes Handeln gelegt. Fehler und Umwege werden dabei als notwendige Bestandteile von Erfahrungs- und Lernprozessen angesehen.

Die Bewertung bezieht sich auf die Produkte, die von den Schülerinnen und Schülern bei der Bearbeitung von Aufgaben und für deren Präsentation erstellt werden.

Die Leistungsbewertung orientiert sich an den fachlichen Anforderungen und überfachlichen Kompetenzen der Rahmenvereinbarung und trifft Aussagen zum Lernstand und zur individuellen Lernentwicklung.

Die Bewertungskriterien sind den Schülerinnen und Schülern vorab transparent dargestellt werden, damit sie Klarheit über die Leistungsanforderungen haben. An ihrer konkreten Auslegung werden die Schülerinnen und Schüler regelmäßig beteiligt.

Schriftliche

Lernerfolgskontrollen

Schriftliche Lernerfolgskontrollen dienen der Überprüfung der Lernerfolge der einzelnen Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung ihres individuellen Förderbedarfs als auch dem normierten Vergleich des erreichten Lernstandes mit dem zu einem bestimmten Zeitpunkt erwarteten Lernstand (Kompetenzen). Die Gestaltung von schriftlichen Lernerfolgskontrollen sowie die Durchführung und Bewertung geregelt.

Schriftliche Lernerfolgskontrollen sind:

1. Klassenarbeiten, an denen alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe unter Aufsicht und unter vorher festgelegten Bedingungen teilnehmen;
2. Prüfungsarbeiten, für die Aufgaben, Termine, Leistungsanforderungen, Klausurstäbe und das Korrekturverfahren von der zuständigen Behörde festgesetzt sind;
3. besondere Lernaufgaben, in denen die Schülerinnen und Schüler eine individuelle Aufgabenstellung selbstständig bearbeiten, schriftlich ausarbeiten und in einem Kolloquium Fragen zur Aufgabe beantworten; Gruppenarbeiten sind ebenfalls möglich, wenn der individuelle Anteil feststellbar und einsehbar ist.

Alle weiteren sich aus der Unterrichtsarbeit ergebenden Lernerfolgskontrollen sind nicht Gegenstand der folgenden Regelungen.

Kompetenzorientierung

Alle schriftlichen Lernerfolgskontrollen beziehen sich auf die in den jeweiligen Rahmenplänen genannten Anforderungen und fordern Transferleistungen ein. Sie überprüfen den individuellen Lernzuwachs und den Lernstand, der entsprechend den Rahmenplänen zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht sein soll. Sie umfassen alle Verständnisebenen von der Reproduktion bis zur Problemlösung.

In den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in den Fremdsprachen werden pro Schuljahr mindestens schriftliche Lernerfolgskontrollen bewertet. In den Jahrgangsstufen, in denen Prüfungen zum Erwerb eines Schulabschlusses geschrieben werden, zählen diese Arbeiten als schriftliche Lernerfolgskontrollen. In allen anderen Fächern mit Ausnahme der Fächer Bildende Kunst und Theater werden pro Schuljahr mindestens zwei schriftliche Lernerfolgskontrollen bewertet.

Sofern vier schriftliche Lernerfolgskontrollen vorzunehmen sind, können pro Schuljahr zwei davon aus einer Lernaufgabe bestehen. In den anderen Fächern kann pro Schuljahr eine schriftliche Lernerfolgskontrolle aus einer besonderen Lernaufgabe bestehen.

Schriftliche Lernerfolgskontrollen richten sich in Umfang und Dauer nach Alter und Leistungsfähigkeit der Schüler. Die Klassenkonferenz entscheidet zu Beginn eines jeden Halbjahres über die zeitliche Verteilung der Klassenarbeiten auf das Halbjahr; die Termine werden nach Möglichkeit innerhalb der Jahrgangsstufe festgelegt.

Die in den schriftlichen Lernaufgaben gestellten Anforderungen und die Bewertungsmaßstäbe werden den Schülern mit der Aufgabenstellung durch einen Erwartungshorizont deutlich gemacht. Die Anforderungen und besondere Lernaufgaben sind so anzulegen, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen können, dass sie die Mindestanforderungen erfüllen. Sie müssen den Schülerinnen und Schülern darüber hinaus Gelegenheit bieten, höhere und höchste Anforderungen zu erfüllen. Schülerinnen und Schüler gewinnen durch den Erwartungshorizont und die Korrekturanmerkungen Hinweise für ihre weitere Arbeit. In den Korrekturanmerkungen werden gute Leistungen hervorgehoben, individuelle Förderbedarfe explizit hervorgehoben. Schriftliche Lernerfolgskontrollen werden zum Zeitpunkt ihrer Durchführung korrigiert und bewertet zurückzugeben.

Hat mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler die Mindestanforderungen nicht erfüllt, so teilt dies die Fachlehrkraft der Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer und der Schulleitung mit. Die Schulleitung entscheidet, ob die Arbeit nicht angenommen wird und wiederholt werden muss.

Klausuren sind schriftliche Arbeiten, die von allen Schülern einer Klasse oder einer Lerngruppe im Unterricht und unter Aufsicht erbracht werden. Die Aufgabenstellungen sind grundsätzlich für alle gleich.

In der Vorstufe werden in den Fächern Deutsch, Mathematik sowie in den Fremdsprachen durchgeführten und der neu aufgenommenen Fremdsprache mindestens drei Klausuren geschrieben, in allen anderen Fächern (außer Sport) bzw. im Seminar mindestens eine Klausur pro Halbjahr wird mindestens eine Klausur je Fach (außer Sport) bzw. im Seminar geschrieben. Die Arbeitszeit beträgt mindestens eine Unterrichtsstunde (im Fach Deutsch mindestens eine Unterrichtsstunde).

In der Vorstufe kann maximal eine Präsentationsleistung pro Fach einer Klausur ersetzen und diese als Leistungsnachweis ersetzen, wenn dies aus Sicht der Lehrkräfte im Unterricht sinnvoll ist.

Für die Präsentationsleistungen als gleichgestellte Leistungen und die Korrektur und Bewertung von Klausuren und Präsentationsleistungen gelten die Bestimmungen des Bildungsplans für die gymnasiale Oberstufe.

Für die Vorstufe gilt, dass an einem Tag nicht mehr als eine Klausur oder eine gleichgestellte Leistung und in einer Woche nicht mehr als zwei Klausuren und eine gleichgestellte Leistung geschrieben werden sollen. Die Klausurtermine sind den Schülerinnen und Schülern zu Beginn des Halbjahrs bekannt zu geben.

Mindestanzahl

Korrektur und Bewertung

Klausuren in der Vorstufe

2 Kompetenzen und ihr Erwerb im Fach Geschichte

Beitrag des Faches zur Bildung

Im Unterricht des Faches Geschichte beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit politischen, wirtschaftlichen, sozialen, ökologischen, kulturellen und geistesgeschichtlichen Entwicklungen und Verhältnissen, die das Leben der Menschen bestimmt haben bzw. noch bestimmen. An ihnen erwerben die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit, die geschichtliche Dimension der menschlichen Lebenspraxis zu begreifen. Sie erkennen Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen menschlicher Einflussnahme auf den historischen Prozess, bedenken Entwicklungsvarianten, Entscheidungskonstellationen und Handlungsalternativen. Sie werden auf allgemeine historische Entwicklungsgrößen, treibende Kräfte und Einflussfaktoren aufmerksam, lernen spezifische Lebensformen, Weltbilder und Selbstdeutungen von Menschen in früheren Zeiten kennen, erkunden deren Voraussetzungen, verfolgen ihre Auswirkungen und entdecken so Kontinuitäten und Diskontinuitäten zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Zugleich weiten die Schülerinnen und Schüler ihren Blick von der Geschichte des heimatlichen und regionalen Nahraums auf die der Nation, auf die europäische und die außereuropäische bzw. Weltgeschichte. Sie vergleichen Entwicklungen in verschiedenen historischen Räumen, reflektieren ihre Wechselwirkung und denken über einen möglichen Richtungssinn der europäischen Geschichte sowie der Geschichte der Menschheit nach.

Ziel des Geschichtsunterrichts ist reflektiertes Geschichtsbewusstsein im Sinne eines historisch geschulten Gegenwartsverständnisses, das Selbst- und Fremdverstehen, persönliche und kollektive Orientierung, politische Handlungsfähigkeit und wertgebundene Toleranz ermöglicht. Ausgehend von lebensnahen Lernsituationen erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler die Kompetenz, sich mit zunehmend fachlichen Verfahren und Methoden Informationen zu erschließen, die sie zur Bewältigung konkreter Situationen benötigen, sie zu verarbeiten und mit anderen Informationen zu verknüpfen. Sie lernen, eigene Lösungsvorschläge und eigene Urteile zu formulieren, und überprüfen diese im Rahmen der an Humanität orientierten Grundsätze unseres Gemeinwesens (Menschenrechte, Grundgesetz). Sie entwickeln die Bereitschaft, die Meinungen und Einstellungen anderer zu respektieren und deren Rechte zu achten. Darüber hinaus erarbeiten sie sich elementare Ordnungsstrukturen, um weiteres historisches und allgemein gesellschaftswissenschaftliches Wissen, das sie im Laufe des lebenslangen Lernens erwerben werden, gedanklich einzusortieren und Orientierung zu gewinnen. Dies ermöglicht ihnen die Teilhabe am öffentlichen Diskurs in unserer Gesellschaft.

Der Unterricht eröffnet einen Raum für Reflexion sowohl über das Gewordensein der eigenen Gegenwart als auch über die offene Zukunft. Schülerinnen und Schüler erkennen die politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen menschlichen Handelns sowie die Verantwortung bei der Gestaltung von Zukunft. Die Beschäftigung mit anderen Gesellschaften und Kulturen in anderen Zeiten und Räumen lässt deren Eigenart und Eigenwert deutlich werden und leistet so einen Beitrag zur interkulturellen Bildung. Kontroverse Wertvorstellungen, Interessen und Zukunftsvorstellungen werden als Grundelemente des sozialen Zusammenlebens deutlich und zeigen die Notwendigkeit gesellschaftlicher und politisch-institutioneller Regelungen. Der Unterricht im Fach Geschichte trägt somit in besonderer Weise zur Wertevermittlung bei, indem er in seinem Vollzug grundlegende Werte und Normen erlebbar macht: Das Tolerieren abweichender Meinungen, den Umgang mit Konflikten im gewaltfreien Diskurs, das Einüben demokratischer Verhaltensweisen. Darüber hinaus macht er diese Werte und Normen selbst zum Thema, wenn sich die Schülerinnen und Schüler etwa mit der Entstehung der Menschenrechte zur Zeit der Aufklärung oder mit deren krassester Missachtung im Zivilisationsbruch des Holocaust auseinandersetzen.

2.1 Überfachliche Kompetenzen

In der Schule erwerben Schülerinnen und Schüler sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen. Während die fachlichen Kompetenzen vor allem im jeweiligen Unterrichtsfach,

aber auch im fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht vermittelt werden, ist die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen gemeinsame Aufgabe und Ziel aller Unterrichtsfächer sowie des gesamten Schullebens. Die Schülerinnen und Schüler sollen überfachliche Kompetenzen in drei Bereichen erwerben:

- Im Bereich **Selbstkonzept und Motivation** stehen die Wahrnehmung der eigenen Person und die motivationale Einstellung im Mittelpunkt. So sollen Schülerinnen und Schüler insbesondere Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln, aber auch lernen, selbstkritisch zu sein. Ebenso sollen sie lernen, eigene Meinungen zu vertreten sowie sich eigene Ziele zu setzen und zu verfolgen.
- Bei den **sozialen Kompetenzen** steht der angemessene Umgang mit anderen im Mittelpunkt, darunter die Fähigkeiten, zu kommunizieren, zu kooperieren, Rücksicht zu nehmen und Hilfe zu leisten sowie sich in Konflikten angemessen zu verhalten.
- Bei den **lernmethodischen Kompetenzen** stehen die Fähigkeit zum systematischen, zielgerichteten Lernen sowie die Nutzung von Strategien und Medien zur Beschaffung und Darstellung von Informationen im Mittelpunkt.

Die in der nachfolgenden Tabelle genannten überfachlichen Kompetenzen sind jahrgangsübergreifend zu verstehen, d. h., sie werden anders als die fachlichen Kompetenzen in den Rahmenplänen nicht für Jahrgangsstufen differenziert ausgewiesen. Die altersgemäße Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in den drei genannten Bereichen wird von den Lehrkräften kontinuierlich begleitet und gefördert. Die überfachlichen Kompetenzen sind bei der Erarbeitung des schulinternen Curriculums zu berücksichtigen.

Selbstkompetenzen (Selbstkonzept und Motivation)	Sozial-kommunikative Kompetenzen	Lernmethodische Kompetenzen
Die Schülerin bzw. der Schüler...		
... hat Zutrauen zu sich und dem eigenen Handeln,	... übernimmt Verantwortung für sich und für andere,	... beschäftigt sich konzentriert mit einer Sache,
... traut sich zu, gestellte/ schulische Anforderungen bewältigen zu können,	... arbeitet in Gruppen kooperativ,	... merkt sich Neues und erinnert Gelerntes,
... schätzt eigene Fähigkeiten realistisch ein,	... hält vereinbarte Regeln ein,	... erfasst und stellt Zusammenhänge her,
... entwickelt eine eigene Meinung, trifft Entscheidungen und vertritt diese gegenüber anderen,	... verhält sich in Konflikten angemessen,	... hat kreative Ideen,
... zeigt Eigeninitiative und Engagement,	... beteiligt sich an Gesprächen und geht angemessen auf Gesprächspartner ein,	... arbeitet und lernt selbstständig und gründlich,
... zeigt Neugier und Interesse, Neues zu lernen,	... versetzt sich in andere hinein, nimmt Rücksicht, hilft anderen,	... wendet Lernstrategien an, plant und reflektiert Lernprozesse,
... ist beharrlich und ausdauernd,	... geht mit eigenen Gefühlen, Kritik und Misserfolg angemessen um,	... entnimmt Informationen aus Medien, wählt sie kritisch aus,
... ist motiviert, etwas zu schaffen oder zu leisten und zielstrebig.	... geht mit widersprüchlichen Informationen angemessen um und zeigt Toleranz und Respekt gegenüber anderen.	... integriert Informationen und Ergebnisse, bereitet sie auf und stellt sie dar.

2.2 Bildungssprachliche Kompetenzen

Bildungssprache

Lehren und Lernen findet im Medium der Sprache statt. Ein planvoller Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen schafft für alle Schülerinnen und Schüler die Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen. Bildungssprache unterscheidet sich von der Alltagssprache durch einen stärkeren Bezug zur geschriebenen Sprache. Während alltagssprachliche Äußerungen auf die konkrete Kommunikationssituation Bezug nehmen können, sind bildungssprachliche Äußerungen durch eine raum-zeitliche Distanz geprägt. Bildungssprache ist gekennzeichnet durch komplexere Strukturen, ein höheres Maß an Informationsdichte und einen differenzierteren Wortschatz, der auch fachsprachliches Vokabular einbezieht.

Aufgabe aller Fächer

Bildungssprachliche Kompetenzen werden in der von Alltagssprache dominierten Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler nicht automatisch erworben, sondern ihr Aufbau ist Aufgabe aller Fächer, nicht nur des Deutschunterrichts. Jeder Unterricht orientiert sich am lebensweltlichen Spracherwerb der Schülerinnen und Schüler und setzt an den individuellen Sprachvoraussetzungen an. Die Schülerinnen und Schüler werden an die besonderen Anforderungen der Unterrichtskommunikation herangeführt. Um sprachliche Handlungen (wie z. B. „Erklären“ oder „Argumentieren“) verständlich und präzise ausführen zu können, erlernen Schülerinnen und Schüler Begriffe, Wortbildungen und syntaktische Strukturen, die zur Bildungssprache gehören. Differenzen zwischen Bildungs- und Alltagssprachegebrauch werden immer wieder thematisiert.

Fachsprachen

Die Schülerinnen und Schüler werden an die besondere Struktur von Fachsprachen herangeführt, sodass sie erfolgreich am Unterricht teilnehmen können. Fachsprachen weisen verschiedene Merkmale auf, die in der Alltagssprache nicht üblich sind, aber in Fachtexten gehäuft auftreten (u. a. Fachwortschatz, Nominalstil, unpersönliche Konstruktionen, fachspezifische Textsorten). Um eine konstruktive Lernhaltung zum Fach und zum Erwerb der Fachsprache zu fördern, wird Gelegenheit zur Aneignung des grundlegenden Fachwortschatzes, fachspezifischer Wortbildungsmuster, Satzchemata und Argumentationsmuster gegeben. Dazu ist es notwendig, das sprachliche und inhaltliche Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu aktivieren, Texte und Aufgabenstellung zu entlasten, auf den Strukturwortschatz (z. B. Konjunktionen, Präpositionen, Proformen) zu fokussieren, Sprachebenen bewusst zu wechseln (von der Fachsprache zur Alltagssprache), fachspezifische Textsorten einzuüben und den Gebrauch von Wörterbüchern zuzulassen.

Deutsch als Zweitsprache

Die Lehrkräfte akzeptieren, dass sich die deutsche Sprache der Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung befindet, und eröffnen ihnen Zugänge zu Prozessen aktiver Sprachaneignung. Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, können nicht in jedem Fall auf intuitive und automatisierte Sprachkenntnisse zurückgreifen.

Bewertung des Lernprozesses

Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch werden auch danach bewertet, wie sie mit dem eigenen Sprachlernprozess umgehen. Die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung des eigenen Lernprozesses und des Sprachstandes, das Anwenden von eingeführten Lernstrategien, das Aufgreifen von sprachlichen Vorbildern und das Annehmen von Korrekturen sind die Beurteilungskriterien.

Vergleichbarkeit

Für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, sind die für alle Schülerinnen und Schüler geltenden Anforderungen verbindlich. Auch die von ihnen erbrachten Leistungen werden nach den geltenden Beurteilungskriterien bewertet.

2.3 Fachliche Kompetenzen: Die Kompetenzbereiche

Reflektiertes Geschichtsbewusstsein ist die Art und Weise, in der Vergangenheitserfahrung, Gegenwartsorientierung und Zukunftserwartung bewusst miteinander verknüpft werden. Im Geschichtsunterricht zeigt es sich als die Fähigkeit, spezifische Operationen historischen Arbeitens kompetent durchzuführen und darüber zu narrativem Wissen zu gelangen. Diese fachspezifischen Operationen lassen sich in drei Kompetenzbereichen zusammenfassen:

- Unter Orientierungskompetenz wird die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft verstanden, sich sowohl innerhalb der Geschichte und ihrer Wissens- und Fragebestände zu orientieren als auch Orientierung aus der Geschichte zu gewinnen.
- Mit Methodenkompetenz ist in einem domänenspezifischen Verständnis des Begriffs vor allem die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft gemeint, historische Prozesse und Strukturen aus den Quellen zu rekonstruieren sowie bereits vorliegende Darstellungen dieser Prozesse und Strukturen zu dekonstruieren.
- Urteilskompetenz schließlich umfasst die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, über Vergangenes begründete und triftige Sachurteile sowie reflektierte Werturteile zu fällen.

Diese drei Kompetenzbereiche sind miteinander verschränkt und nur idealtypisch voneinander zu trennen: Ohne Urteile zu fällen, kann man keine Orientierung gewinnen, ohne Orientierung ist keine sinnvolle Anwendung fachspezifischer Methoden denkbar, ohne die man schließlich nicht zu triftigen und plausiblen Urteilen kommen kann. Die drei Kompetenzbereiche umfassen die folgenden Aspekte:

Orientierungskompetenz

Orientierungskompetenz

- Orientierung in der Geschichte
 - Epochen (Altertum, Mittelalter, Neuzeit) und Bereiche (Kultur/Gesellschaft, Politik, Wirtschaft) als gedankliche Ordnungsmuster erkennen und für die Darstellung historischer Phänomene und Verläufe nutzen,
 - zentrale Ereignisse, prägende Strukturen und spezifische Lebensformen aus der Vergangenheit benennen und historisch einordnen,
 - elementare historische Phänomene, wesentliche Zusammenhänge und grundlegende Entwicklungen beschreiben.
- Orientierung durch Geschichte
 - Entstehungs-, entwicklungs- sowie wirkungsgeschichtliche Verknüpfungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart erkennen und beschreiben,
 - aus der Gegenwart Fragen an die Vergangenheit sowie umgekehrt aus historischer Perspektive Fragen an die eigene Gegenwart stellen,
 - die diskursiven Angebote des Geschichtsunterrichts und anderer Vermittlungsformen von Geschichte zur Selbst- und Weltdeutung heranziehen.

Methodenkompetenz

Methodenkompetenz

- Lesen
 - Historische Quellen regelgerecht erschließen, auswerten und zur eigenen Darstellung von Geschichte heranziehen,
 - historische Darstellungen sinnverstehend lesen, in ihren Formen (fiktionaler Text/Sachtext; Filmdokument/Spielfilm) unterscheiden und analysieren,
 - verschiedene Erkenntnisebenen (Ereignis/Deutung) bzw. -voraussetzungen (Zeit-/ Standortgebundenheit) unterscheiden.
- Forschen
 - Daten recherchieren, Informationen vergleichen, Arbeitsergebnisse strukturieren,
 - verschiedene Formen medialer Kommunikation historischen Wissens nutzen,
 - Verfahren historischer Erkenntnisgewinnung kritisch reflektieren.
- Darstellen
 - Historische Zusammenhänge und Entwicklungen narrativ beschreiben und multiperspektivisch entfalten,
 - allgemeine Aussagen aus Einzeldaten ableiten bzw. an Beispielen konkretisieren,
 - Arbeitsergebnisse eigenständig, fachlich korrekt sowie situations- und adressatengerecht dokumentieren und präsentieren.

*Urteilskompetenz***Urteilskompetenz**

- Urteile fällen und begründen
 - Historische Ereignisse und Prozesse im Hinblick auf Anlässe, Ursachen, Folgen beschreiben,
 - eigene Wertungen vornehmen und dabei Auskunft geben über deren historische Voraussetzungen und normative Prämissen,
 - Ansätze zu eigener historischer Sinnbildung entwickeln und argumentativ erproben.
- Urteile reflektieren
 - Handlungen historischer Akteure im Kontext ihrer Zeit deuten und die Unterschiede in den Sichtweisen und Wertvorstellungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart herausarbeiten,
 - den hypothetischen Gehalt gegenwärtiger Aussagen über die Vergangenheit benennen und kontrolliert überprüfen,
 - Perspektivische Deutungen und Wertungen im Feld gegenwärtiger Geschichtskultur identifizieren, vergleichen und prüfen.

2.4 Didaktische Grundsätze: Zum Kompetenzerwerb im Fach Geschichte

Der Unterricht im Fach Geschichte ist kompetenzorientiert, das heißt, er zielt nicht auf die Ansammlung möglichst breiten Vorratswissens, sondern auf Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und die Bereitschaft, konkreten Anforderungssituationen gewachsen zu sein und konkrete Probleme zu bewältigen.

Schülerinnen und Schüler sind kompetent, wenn sie zur Bewältigung von Anforderungssituationen

- auf vorhandenes Wissen zurückgreifen,
- die Fähigkeit besitzen, sich erforderliches Wissen zu beschaffen,
- zentrale Zusammenhänge des jeweiligen Sach- bzw. Handlungsbereichs erkennen,
- angemessene Handlungsschritte durchdenken und planen,
- Lösungsmöglichkeiten kreativ erproben,
- angemessene Handlungsentscheidungen treffen,
- beim Handeln verfügbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einsetzen,
- das Ergebnis des eigenen Handelns an angemessenen Kriterien überprüfen.

Der Kompetenzerwerb beginnt bereits vor der Einschulung, wird in der Schule in fachlicher und überfachlicher Ausprägung fortgesetzt und im Studium und beruflichen Leben weitergeführt. Im Geschichtsunterricht erfolgt der Aufbau von Kompetenzen systematisch und kumulativ; Wissen und Können werden gleichermaßen berücksichtigt. Dabei ist zu beachten, dass Wissen „träges“, an spezifische Lernkontexte gebundenes Wissen bleibt, wenn es nicht aktuell und in verschiedenen Kontexten genutzt werden kann. Die Anwendung des Gelernten auf neue Themen, die Verankerung des Neuen im schon Bekannten und Gekonnten, der Erwerb und die Nutzung von Lernstrategien und die Kontrolle des eigenen Lernprozesses spielen beim Kompetenzerwerb eine wichtige Rolle.

Lernstrategien wie Organisieren, Wiedergabe von Gelerntem (Memorieren) und Verknüpfung des Neuen mit bekanntem Wissen (Elaborieren) sind in der Regel fachspezifisch lehr- und lernbar und tragen dazu bei, dass Lernprozesse bewusst gestaltet werden können. Planung, Kontrolle und Reflexion des Lernprozesses ermöglichen die Einsicht darin, was, wie und wie gut gelernt wurde. Beim Kompetenzerwerb ist daher von herausgehobener Bedeutung, dass die Schülerinnen und Schüler Gelerntes auf neue Themen anwenden, das Neue im schon Bekannten und Gekonnten verankern, Lernstrategien erwerben und nutzen und dadurch die Kontrolle über den eigenen Lernprozess behalten.

Indem sie sich mit vielfältigen Formen und Erscheinungen des Zusammenlebens von Menschen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft beschäftigen, erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die dazu beitragen, dass sie Verantwortung für das eigene Leben übernehmen und verantwortlich und reflektiert am gesellschaftlichen und politischen Leben teilnehmen können. Dieser Kompetenzerwerb setzt eine Strukturierung des Unterrichts voraus, die den Schülerinnen und Schülern Raum schafft, sich die notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen und diese einzuüben. Folgende Grundsätze, die in einem wechselseitig regulativen Verhältnis zueinander stehen, sind bei der Gestaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts zu berücksichtigen:

Der Unterricht knüpft bei der Auswahl und Gestaltung von Unterrichtsvorhaben altersangemessen an die vielfältigen Lebens- und Erfahrungswelten der Schülerinnen und Schüler an. Er berücksichtigt ihre jeweiligen unterschiedlichen Zugangs- und Betrachtungsweisen und unterstützt die Aufmerksamkeit und Offenheit für diese Unterschiede sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zum Wechsel der Perspektive. Durch anregende Problemstellungen im Unterricht, Realbegegnungen an außerschulischen Lernorten sowie mit Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen sowie durch Planspiele und Simulationen werden auch Gegenstände in den Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler gerückt, die ihrer Lebenswelt bisher fremd waren.

Lebensweltbezug

Problemorientierung beschreibt eine didaktische Figuration, die den Geschichtsunterricht als Denk- und Arbeitsunterricht gestaltet, der sich auf fragend-forschendes und entdeckendes Lernen stützt. Deswegen können die einzelnen Unterrichtsinhalte nicht stringent chronologisch oder nach dem Prinzip „Vom Nahen zum Fernen“ organisiert werden. Problemorientierung stellt einen Filter für die Auswahl und Zuspitzung des Themas der jeweiligen Unterrichtseinheit dar, sie sorgt für gedanklich produktive Konturen in Anlage und Verlauf des Unterrichts und trägt in Verknüpfung mit geschichtlich immer wiederkehrenden Grundfragen sowie aktuellen Kontroversen zum Orientierungswert historischer Bildung in der Gegenwart bei. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich ein geordnetes und systematisches Orientierungswissen, das als kategorialer Rahmen für spätere Situationen abrufbar ist. Sie gelangen so zu einem grundlegenden und transferfähigen Verständnis und zu Beständen von „intelligentem“, anschlussfähigem Wissen. Im Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts stehen also nicht Inhaltskataloge, die in allen ihren Bezügen und Zusammenhängen abzuarbeiten wären. Es geht vielmehr darum, Schülerinnen und Schülern Zugänge zu eröffnen, die ihnen zugleich ermöglichen, Fragen an einen historischen Gegenstand zu stellen, Kenntnisse über diesen zu erwerben sowie kategoriale Einsichten und Kompetenzen zu gewinnen. Die ausgewählten Themen und Probleme beziehen im Verlauf des Unterrichts bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10 sukzessive die nationale, europäische und internationale Dimension mit ein.

Problemorientierung

Im Fach Geschichte werden digitale Medien sowohl zur Erkenntnisgewinnung als auch zur Dokumentation von Lernprozessen sowie zur Präsentation und Kommunikation von Lernergebnissen zur Produktion digitaler genutzt. In einem systematisch aufgebauten Lernprozess lernen die Schülerinnen und Schüler, gezielt Information im Internet zu recherchieren, diese geeignet zu filtern und bzgl. der Relevanz für ihre Fragestellungen einzuschätzen.

Lernen mit digitalen Medien

Menschen lernen durch eigenes Tun. Sie suchen Informationen, wählen sie aus, verknüpfen sie und gleichen das so gewonnene neue Wissen mit ihren bestehenden Konzepten ab. Lernen erfordert mithin immer eigene Aktivitäten der Lernenden. Der Unterricht im Fach Geschichte ist daher handlungsorientiert: Er fordert die Schülerinnen und Schüler zur Selbsttätigkeit im Sinne eigenen, planenden Tuns heraus. Darbietende Unterrichtsformen treten in den Hintergrund gegenüber solchen, die den Schülerinnen und Schülern zunehmend eigene Entscheidungsspielräume und Verantwortung einräumen und sie darin unterstützen, sich in selbstregulierten Lernprozessen mit dem Lerngegenstand und den eigenen Lernstrategien auseinanderzusetzen, also in selbstgeplanten Erkundungen im schulischen Umfeld, in eigenständigen Literatur- und Internetrecherchen, in Projekten und bei der gemeinsamen oder individuellen Teilhabe an der Gestaltung des Schullebens. Die Schülerinnen und Schüler werden dabei mit komplexen Auf-

Handlungsorientierung und forschendes Lernen

gabenstellungen konfrontiert. Damit sind anregende, bedeutungsvolle Aufgaben gemeint, die keinen vorgezeichneten Lösungsweg haben. Die Lösung des Problems bzw. die kreative Gestaltung, die die komplexe Aufgabe von ihnen fordert, ist nur zu erreichen mit zunehmender Versiertheit in verschiedenen Arbeitsmethoden, einer selbstgesteuerten Auswahl und Anwendung der Arbeitsschritte und kooperativen Arbeitsformen im Team. Lernen im handlungsorientierten Unterricht bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler auch methodische Irrwege beschreiten können, um sich dann korrigieren und aus eigenen Fehlern lernen zu können. Dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler die Methoden, mit der sie die komplexe Aufgabe bewältigten, spätestens im Nachgang selbstkritisch reflektieren, erschließt der handlungsorientierte Unterricht auch den Erwerb von Lern- und Methodenkompetenzen.

Wettbewerbe

Schülerwettbewerbe wie der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten oder der Bertini-Preis geben interessierten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, im Rahmen des Unterrichts forschendes Lernen zu vertiefen und weiterzuentwickeln.

Sprachbewusstheit

Gesellschaftliche Mündigkeit wird stets auch im Medium der Sprache erworben. Dies stellt auch muttersprachliche Schülerinnen und Schüler vor erhebliche Anforderungen, umso mehr solche, für die Deutsch die Zweitsprache ist. Die Schülerinnen und Schüler schulen ihre Lesekompetenz in der Auseinandersetzung mit kontinuierlichen und diskontinuierlichen Textquellen, die aus zeitlich, räumlich und gesellschaftlich fremden Sprachumgebungen stammen können; die Arbeit mit Sachtexten ist meist die Erstbegegnung mit der sozialwissenschaftlichen Fachsprache und ihren abstrakten Begriffen; vielfältige und zunehmend anspruchsvolle Texte werden von den Schülerinnen und Schülern in die eigene Sprache übersetzt, die gleichwohl stets angemessen bleiben muss. Diese Übersetzungsarbeit und die damit verbundene Reflexion der verschiedenen Sprachebenen und Textsorten fördert Sprachbewusstheit der Schülerinnen und Schüler. Auch in den geregelteren Diskussionen, in denen sie ihre unterschiedlichen Deutungen und Wertungen begründen, verteidigen und gegebenenfalls revidieren, schulen sie ihre sprachlichen Kompetenzen. Aufgabe der Lehrkraft ist hier die Beobachtung der Schüleräußerungen auch auf sprachliche Richtigkeit hin, um korrigierend eingreifen oder individuelle Hilfen und Sprachfördermaßnahmen einleiten zu können.

Sprachbewusstheit kann nur unter Rahmenbedingungen gefördert werden, die sich durch Handlungsorientierung, Problemorientierung und Eigentätigkeit der Lernenden charakterisieren lassen. Für den zeitgemäßen Geschichtsunterricht bedeutet dies u. a., den Unterschied zwischen der Umgangssprache und der Fachsprache im Unterricht zu analysieren und zu verstehen. Sprachbewusstheit ist gerade auch im Geschichtsunterricht die Grundlage dafür, (Text-) Informationen erschließen und verwerten, Aufgaben und Arbeitsanweisungen genau verstehen und sich fachsprachlich angemessen artikulieren zu können.

Geschlechtersensibler Unterricht

Der Unterricht im Fach Geschichte berücksichtigt die unterschiedlichen Zugangs- und Betrachtungsweisen, die sich aufgrund der verschiedenen ethnischen, religiösen, kulturellen und sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler ergeben können. Dies gilt insbesondere für geschlechtsbedingte Unterschiede. Die verschiedenen Perspektiven und Interessen von Mädchen und Jungen werden gleichermaßen in den Unterricht einbezogen: So werden sowohl männliche als auch weibliche Lebensentwürfe und Lebensweisen thematisiert, die Gleichberechtigung der Geschlechter wird explizit in den Blick genommen. Neben den unterschiedlichen Interessen und thematischen Vorlieben von Jungen und Mädchen berücksichtigt der Unterricht auch ihre verschiedenen Stärken bei der Textarbeit und der Argumentation. Er macht diese Unterschiede bewusst, wirkt kompensatorisch und befähigt zu einem Wechsel der Perspektive.

Fächübergreifender und fächerverbindender Unterricht

Im Verlauf der Sekundarstufe I führen fächerübergreifende Aspekte zu einer zunehmenden Verzahnung des Geschichtsunterrichts mit Unterrichtsinhalten anderer Fächer: Der Unterricht greift in anderen Fächern erarbeitete Inhalte und Methoden so auf, dass die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht gefördert und die Anwendbarkeit des in anderen Fächern Gelernten erfahrbar wird, andererseits bringt er spezifische Aspekte des eigenen Faches in übergeordnete natur- und gesellschaftswissenschaftliche, sprachliche und künstlerische Fragestellungen ein.

3 Anforderungen und Inhalte im Fach Geschichte

Die auf den folgenden Seiten tabellarisch aufgeführten Mindestanforderungen benennen Kompetenzen, die von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden müssen. Sie entsprechen der Note „ausreichend“. Der Unterricht ist so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit erhalten, auch höhere und höchste Anforderungen zu erfüllen.

3.1 Anforderungen

Ende Jahrgangsstufe 6

Orientierungskompetenz

	Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Erhöhte Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6
	Die Schülerinnen und Schüler	
Orientierung in der Geschichte	<ul style="list-style-type: none"> • nennen die Epochen der europäischen Geschichte (Steinzeit, Altertum, Mittelalter, Neuzeit) und kennzeichnen sie mit Beispielen (z. B. Jäger und Sammler in der Steinzeit, Industrie in der Neuzeit), 	<ul style="list-style-type: none"> • nennen die Epochen der europäischen Geschichte (Steinzeit, Altertum, Mittelalter, Neuzeit) und kennzeichnen sie mit Beispielen (z. B. Jäger und Sammler in der Steinzeit, Industrie in der Neuzeit),
	<ul style="list-style-type: none"> • zeichnen Abfolgen von Ereignissen und einfache historische Prozesse chronologisch und in kausaler Verknüpfung nach, 	<ul style="list-style-type: none"> • zeichnen Abfolgen von Ereignissen und einfache historische Prozesse chronologisch und in kausaler Verknüpfung nach,
Orientierung durch die Geschichte	<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen mit Hilfestellung Phänomene der Vergangenheit mit solchen der Gegenwart (z. B. Erwerb von Nahrungsmitteln in der Altsteinzeit und heute), 	
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben unterschiedliche Lebenssituationen von anderen Menschen (z. B. Kinder in anderen Zeiten und Räumen). 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern unterschiedliche Lebenssituationen von anderen Menschen (z. B. Kinder in anderen Zeiten und Räumen).

Methodenkompetenz

	Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Erhöhte Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6
	Die Schülerinnen und Schüler	
Lesen	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen unter Anleitung ausgewählte Informationsquellen (Sachbücher, ausgewählte Internetseiten), 	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen selbstständig ausgewählte Informationsquellen (Sachbücher, ausgewählte Internetseiten),
	<ul style="list-style-type: none"> • entnehmen mit Hilfestellungen wie z. B. Fragestellungen einfachen oder bearbeiteten Geschichtsquellen Informationen, 	<ul style="list-style-type: none"> • entnehmen einfachen oder bearbeiteten Geschichtsquellen Informationen,
Forschen	<ul style="list-style-type: none"> • formulieren zu einem bekannten Problem eine Untersuchungsfrage, 	<ul style="list-style-type: none"> • entnehmen den bearbeiteten Materialien unter Anleitung eine Problemstellung und formulieren eine Untersuchungsfrage,
	<ul style="list-style-type: none"> • wählen unter Anleitung sachgemäß Informationen aus vorgegebenen Informationsquellen (z. B. Karten, Texten, Bildern) aus, 	<ul style="list-style-type: none"> • wählen sachgemäß Informationen aus vorgegebenen Informationsquellen (z. B. Karten, Texten, Bildern) aus,
	<ul style="list-style-type: none"> • setzen verschiedene Informationen zueinander in Beziehung, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • stellen mit Hilfestellung einfache kausale und funktionale Zusammenhänge her (z. B. die Entstehung des römischen Reichs und der Aufschwung des Handels). 	

	Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Erhöhte Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6
	Die Schülerinnen und Schüler	
Darstellen	<ul style="list-style-type: none"> • präsentieren Untersuchungsergebnisse mit Hilfestellung in Form eines Kurzvortrags, Plakats o. ä., 	<ul style="list-style-type: none"> • präsentieren Untersuchungsergebnisse in Form eines frei gehaltenen Kurzvortrags, erläuterten Plakate o. ä.,
	<ul style="list-style-type: none"> • fertigen mit Hilfestellung Zeitleisten an, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen altersangemessen einfache Fachbegriffe zum Beschreiben von Sachverhalten (z. B. Ackerbau, Sklaverei, Kaiser). 	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen altersangemessen Fachbegriffe zum Beschreiben von Sachverhalten (z. B. Verfassung, Monarchie, Provinzverwaltung).

Urteilskompetenz

	Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Erhöhte Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6
	Die Schülerinnen und Schüler	
Urteile fällen	<ul style="list-style-type: none"> • formulieren unter Anleitung zu eingeführten historischen Problemen und Entscheidungen ein begründetes Urteil unter Berücksichtigung verschiedener Sichtweisen, 	<ul style="list-style-type: none"> • formulieren zu historischen Problemen und Entscheidungen ein begründetes Urteil mit triftiger und umfassender Argumentation verschiedener Sichtweisen,
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben mit Hilfestellung die Standpunkte von unterschiedlichen historischen Personen und Gruppen (z. B. Sklaven und Sklavenhalter im alten Rom), 	<ul style="list-style-type: none"> • stellen mit einfachen Worten die Standpunkte von unterschiedlichen historischen Personen und Gruppen (z. B. Sklaven und Sklavenhalter im alten Rom) dar,
	<ul style="list-style-type: none"> • nehmen unter Anleitung in Rollenspielen die Rollen und Perspektiven von Vertretern unterschiedlicher historischer Gruppen ein, 	<ul style="list-style-type: none"> • nehmen in Rollenspielen in nachvollziehbarer Weise die Rollen und Perspektiven von Vertretern unterschiedlicher historischer Gruppen ein,
Urteile reflektieren	<ul style="list-style-type: none"> • prüfen Argumentationen anderer mit Hilfestellung, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • geben die Argumente anderer sinngemäß wieder, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • halten unterschiedliche Positionen aus und klären ansatzweise deren Berechtigung im Gespräch, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • zeigen unter Anleitung an Beispielen auf, dass Menschen in anderen Zeiten und Räumen andere Wertvorstellungen haben oder hatten, 	<ul style="list-style-type: none"> • zeigen an Beispielen auf, dass Menschen in anderen Zeiten und Räumen andere Wertvorstellungen haben oder hatten,
	<ul style="list-style-type: none"> • erkennen mit Hilfestellung einem Urteil zugrundeliegende Werte, Normen und Interessen in Wortbeiträgen und Sachtexten, 	<ul style="list-style-type: none"> • erkennen einem Urteil zugrundeliegende Werte, Normen und Interessen in Wortbeiträgen und Sachtexten,
	<ul style="list-style-type: none"> • benennen mit Hilfestellung Folgen historischer Entscheidungen, 	<ul style="list-style-type: none"> • benennen Folgen historischer Entscheidungen,
	<ul style="list-style-type: none"> • zeigen unter Anleitung an Beispielen auf, dass Darstellungen und Deutungen von historischen Sachverhalten sich je nach der Perspektive unterscheiden, aus der heraus sie geschrieben sind. 	

Ende Jahrgangsstufe 8, erster und mittlerer Schulabschluss

Orientierungskompetenz

	Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss	Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss
	Die Schülerinnen und Schüler		
Orientierung in der Geschichte	<ul style="list-style-type: none"> • nennen die Epochen der Geschichte (Steinzeit, Altertum, Mittelalter, Neuzeit) und kennzeichnen sie mit Beispielen (z. B. Jäger und Sammler in der Steinzeit, Industrie in der Neuzeit), • definieren die drei Bereiche des Historischen, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft/Kultur, mit Beispielen, 	<ul style="list-style-type: none"> • nennen die Epochen der Geschichte (Steinzeit, Altertum, Mittelalter, Neuzeit) und kennzeichnen sie mit Beispielen (z. B. Ritter im Mittelalter, Weltkriege in der Neuzeit), • definieren die drei Bereiche des Historischen, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft/Kultur, mit Beispielen, 	<ul style="list-style-type: none"> • nennen Epochen (Steinzeit, Altertum, Mittelalter, Neuzeit) und weitere Zeitabschnitte (z. B. Spätmittelalter, Frühe Neuzeit, Zeitgeschichte) und grenzen sie voneinander ab, • unterscheiden die drei Bereiche des Historischen, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft/Kultur und nennen punktuell Zusammenhänge zwischen ihnen,
	<ul style="list-style-type: none"> • ordnen bekannte historische Phänomene und Zeitabschnitte in Epochen und Bereiche ein (z. B. die Erfindung des Ackerbaus – Wirtschaft in der Steinzeit), 	<ul style="list-style-type: none"> • ordnen einfache historische Phänomene und Zeitabschnitte in Epochen und Bereiche ein (z. B. der Zweite Weltkrieg – Politik in der Neuzeit), 	<ul style="list-style-type: none"> • ordnen Schlüsselereignisse. Personen und Strukturen in Epochen und Zeitabschnitte sowie in die drei Bereiche ein (z. B. das heliozentrische Weltbild – Kultur/Gesellschaft der Frühen Neuzeit; Emanzipation der Juden – 19. Jahrhundert; Helmut Kohl – ein Politiker der Zeitgeschichte),
			<ul style="list-style-type: none"> • erläutern anhand wesentlicher Entwicklungen der europäischen Geschichte Dauer und Wandel (z. B. die Soziale Frage vom 19. Jahrhundert bis zum Hartz-IV-Gesetz 2005),
	<ul style="list-style-type: none"> • stellen die Standpunkte unterschiedlicher historischer Personen und Gruppen (z. B. spanische Entdecker und indigene Bevölkerung Amerikas im 16. Jahrhundert) dar, 	<ul style="list-style-type: none"> • stellen mit Hilfestellung die Standpunkte unterschiedlicher historischer Personen und Gruppen (z. B. spanische Entdecker und indigene Bevölkerung Amerikas im 16. Jahrhundert) dar, 	
Orientieren durch die Geschichte	<ul style="list-style-type: none"> • stellen zwischen bekannten Ereignissen der Geschichte und der eigenen Gegenwart kausale oder genetische Zusammenhänge her (z. B. Entdeckungen der Frühen Neuzeit und Urlaubsmöglichkeiten in der Dominikanischen Republik), • stellen einfache Vergleiche zwischen dem eigenen Leben und dem von Menschen in der Vergangenheit an (z. B. Massenmedien zur Zeit der Französischen Revolution und heute). 	<ul style="list-style-type: none"> • stellen zwischen bekannten Ereignissen der Geschichte und der eigenen Gegenwart kausale oder genetische Zusammenhänge her (z. B. Entdeckungen der Frühen Neuzeit und Urlaubsmöglichkeiten in der Dominikanischen Republik), • stellen einfache Vergleiche zwischen dem eigenen Leben und dem von Menschen in der Vergangenheit an (z. B. Reisemöglichkeiten vor der Industrialisierung und heute). 	<ul style="list-style-type: none"> • nennen Ereignisse und Zeitabschnitte, die für die Gegenwart von besonderer Bedeutung sind, und begründen ihre Wahl (z. B. die Zeit der NS-Herrschaft und die besondere deutsche Verantwortung gegenüber Israel),
			<ul style="list-style-type: none"> • formulieren bei der Begegnung mit Phänomenen der Vergangenheit sowohl Fremdheitserfahrungen als auch Identifikationsangebote, • vergleichen kriteriengeleitet vergangene Phänomene mit denen der Gegenwart,
			<ul style="list-style-type: none"> • entschlüsseln historische Anteile an öffentlichen Argumentationen und vollziehen sie nach (z. B. die Guillotine als Anspielung auf den Terror der Französischen Revolution oder Goebbels als Musterbeispiel eines Demagogen).

Methodenkompetenz

	Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss	Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss
	Die Schülerinnen und Schüler		
Lesen			<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden Quellen und Darstellungen in verschiedenen Textsorten (z. B. Brief, Gesetz, Schulbuchtext) anhand grundlegender Merkmale,
	<ul style="list-style-type: none"> • entnehmen den in angemessener Weise bearbeiteten Materialien (z. B. gekürzte Zeitungsartikel, Schaubilder, einfache Statistiken) Informationen, 	<ul style="list-style-type: none"> • entnehmen den in angemessener Weise bearbeiteten Materialien (z. B. gekürzte Zeitungsartikel, einfache Schaubilder) Informationen, 	<ul style="list-style-type: none"> • werten unterschiedliche Darstellungsformen leichter Komplexitätsgrades (z. B. Sachbücher, historische Karten, Filme) sach- und fachgerecht aus,
	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen unter Anleitung Informationsquellen, sowohl klassische (z. B. Sachbücher, Realbegegnung) als auch technikgestützte (z. B. Internet, DVDs, digitale Nachschlagewerke), 	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen unter Anleitung Informationsquellen, sowohl klassische (z. B. Sachbücher, Realbegegnung) als auch technikgestützte (z. B. Internet, DVDs, digitale Nachschlagewerke), 	
	<ul style="list-style-type: none"> • entnehmen einfachen oder bearbeiteten Quellen in verschiedenen Textsorten mithilfe geübter Frageschemata Informationen und werten sie anhand von gegebenen Leitfragen aus, 	<ul style="list-style-type: none"> • entnehmen einfachen oder bearbeiteten Quellen in verschiedenen Textsorten mithilfe geübter Frageschemata Informationen und werten sie anhand von gegebenen Leitfragen aus, 	<ul style="list-style-type: none"> • werten leichte bis mittelschwere und nur wenig bearbeitete Quellen verschiedener Gattungen mit geringer Hilfestellung aus,
			<ul style="list-style-type: none"> • werten leichte bis mittelschwere Bildquellen (Gemälde, Karikaturen, usw.) mit geringer Hilfestellung aus,
			<ul style="list-style-type: none"> • arbeiten aus geeigneten Quellen und Darstellungen Absichten und Wertvorstellungen des Verfassers heraus,
Forschen	<ul style="list-style-type: none"> • stellen selbstständig themenbezogene Fragen, 		<ul style="list-style-type: none"> • stellen selbstständig historische Fragen und formulieren dazu Hypothesen,
	<ul style="list-style-type: none"> • wählen unter Anleitung sachgemäß Informationen aus vorgegebenen Informationsquellen (z. B. Karten, Texten, Bildern, Statistiken, Diagrammen) aus, 	<ul style="list-style-type: none"> • wählen unter Anleitung sachgemäß Informationen aus vorgegebenen und in angemessener Weise vorbearbeiteten Materialien (z. B. Karten, Texten, Bildern, Statistiken, Diagrammen) aus, 	<ul style="list-style-type: none"> • erledigen Rechercheaufträge (z. B. in Bibliotheken, in Ausstellungen, im Internet),
	<ul style="list-style-type: none"> • wandeln die gewonnenen Informationen in andere Formen der Darstellung (z. B. Zahlen in Diagramme) um, 		
	<ul style="list-style-type: none"> • verknüpfen unter Anleitung die gewonnenen Informationen mit anderen Informationen, 		
	<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen die Aussagen verschiedener Quellen zum selben Gegenstand und stellen Vermutungen zur Erklärung der Unterschiede an, 	<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen die Aussagen verschiedener Quellen zum selben Gegenstand und benennen Unterschiede, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • leiten unter Anleitung aus einzelnen historischen Phänomenen und Ereignissen Aussagen über allgemeine Probleme ab bzw. konkretisieren diese an historischen Einzelbeispielen (z. B. Sicherung der Nahrung am Beispiel der Jäger und Sammler in der Steinzeit), 	<ul style="list-style-type: none"> • leiten mit Hilfestellungen aus einzelnen historischen Phänomenen und Ereignissen Aussagen über allgemeine Probleme ab bzw. konkretisieren diese an historischen Einzelbeispielen (z. B. der Widerstand gegen den Nationalsozialismus als Beispiel für die geringen Handlungsmöglichkeiten in einer Diktatur), 	
	<ul style="list-style-type: none"> • prüfen und bewerten unter Anleitung die gewählten Vorgehensweisen. 		<ul style="list-style-type: none"> • reflektieren unter Anleitung den eigenen Arbeitsprozess und den Erkenntniswert der benutzten Materialien.

	Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss	Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss
	Die Schülerinnen und Schüler		
Darstellen	<ul style="list-style-type: none"> • stellen ihre Ergebnisse mündlich und schriftlich inhaltlich und sprachlich angemessen dar und verwenden dabei in elementarer Form fachspezifische Methoden der Darstellung (z. B. einfache Statistik, Kurzvortrag, Plakate, gestaltete mediale Präsentation in einfacher Form), 	<ul style="list-style-type: none"> • stellen ihre Ergebnisse mündlich und schriftlich dar und verwenden dabei in elementarer Form Methoden der Darstellung (z. B. Kurzvortrag, Plakate, gestaltete mediale Präsentation in einfacher Form), 	<ul style="list-style-type: none"> • stellen Arbeitsergebnisse mündlich und schriftlich fachlich und sprachlich angemessen dar und verwenden dabei selbstgewählte fachspezifische Methoden der Darstellung (z. B. einfache Statistik, Kurzvortrag, Plakate, gestaltete mediale Präsentation in einfacher Form), • wählen bei der Darstellung ihrer Ergebnisse situationsgerecht Präsentationsformen (z. B. Referat, Schaubild, statistische Übersicht, schriftliche Ausarbeitung) aus und wenden sie geübt an,
			<ul style="list-style-type: none"> • schreiben auf vorgegebener Informationsbasis einfache Sachtexte oder fiktive Quellen (z. B. Tagebucheintrag, Brief),
	<ul style="list-style-type: none"> • fertigen für jeden behandelten Zeitabschnitt mit Hilfestellung eine Zeitleiste mit den wichtigsten Angaben an, 		<ul style="list-style-type: none"> • gestalten für jeden behandelten Zeitabschnitt eine thematische Zeitleiste mit den wichtigsten Angaben,
	<ul style="list-style-type: none"> • führen selbstständig ein Glossar, 		<ul style="list-style-type: none"> • erklären die im Unterricht erarbeiteten fachspezifischen Begriffe (z. B. Kalter Krieg, totalitär,) in einem selbst geführten Glossar und nutzen diese zur Analyse eines Problems.
	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen zunehmend selbstständiger Fachbegriffe (z. B. Revolution, Judenemanzipation, Industrialisierung) zum Beschreiben von Sachverhalten. 	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen zunehmend selbstständiger Fachbegriffe (z. B. Diktatur, Holocaust, Siegermächte) zum Beschreiben von Sachverhalten. 	

Kompetenzbereich Urteilsfähigkeit

	Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss	Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss
	Die Schülerinnen und Schüler		
Urteile fällen und begründen	<ul style="list-style-type: none"> • führen zu einfachen Problemlagen mit Hilfestellung eine Pro- und Kontra-Debatte führen, 		<ul style="list-style-type: none"> • vertreten in Diskussionen und Debatten zu ihnen bekannten historischen Themen eigene Standpunkte und verteidigen sie argumentativ,
	<ul style="list-style-type: none"> • nehmen in einer Diskussion im Ansatz Bezug auf die Argumente anderer, 	<ul style="list-style-type: none"> • geben die Argumente Anderer sinngemäß wieder, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • formulieren eigene Argumente zu historischen Sachverhalten, 	<ul style="list-style-type: none"> • formulieren eigene Argumente zu vertrauten historischen Sachverhalten, 	<ul style="list-style-type: none"> • fällen Sach- und Werturteile und begründen sie nachvollziehbar,
	<ul style="list-style-type: none"> • erkennen fehlerhafte Deutungen zu bekannten Inhalten. 	<ul style="list-style-type: none"> • überprüfen mit Hilfestellung eigene Argumente und die der Mitschülerinnen. 	<ul style="list-style-type: none"> • prüfen Sachurteile kritisch,
			<ul style="list-style-type: none"> • zeigen Kausalbeziehungen auch komplexerer Natur auf, • unterscheiden zwischen Anlass, Motiv und Ursache, Ursachen und Wirkungen, Voraussetzungen und Folgen.

	Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss	Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss
	Die Schülerinnen und Schüler		
Urteile fällen und begründen	<ul style="list-style-type: none"> • nehmen in Rollenspielen die Rollen und Perspektiven von Vertretern vorgegebener Interessen ein, 	<ul style="list-style-type: none"> • versetzen sich in einem Pro-und-Contra-Streitgespräch in eine vorgegebene Rolle und vertreten diese, 	<ul style="list-style-type: none"> • versetzen sich in Situationen und Personen der Vergangenheit hinein und beschreiben von dort her Handlungen und Ereignisse in früherer Zeit (z. B. die Wende in der DDR aus der Sicht eines Ausreisewilligen, eines Mitglieds der Bürgerbewegung und eines Bürgers der Bundesrepublik), • versetzen sich in eine vorgegebene Rolle und vertreten diese argumentativ in kontroversen Diskussionen und Rollenspielen,
	<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen eigene Argumentationen und Wertvorstellungen mit denen anderer Personen und ziehen diese zur Überprüfung der eigenen Perspektive heran, 	<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen eigene Argumentationen und Wertvorstellungen mit denen anderer Personen und ziehen diese zur Überprüfung der eigenen Perspektive heran, 	<ul style="list-style-type: none"> • entwickeln eigene Deutungen und Wertungen menschlicher Handlungen in der Vergangenheit, begründen sie und stellen sie zur Diskussion,
	<ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit Demokratie ablehnenden Orientierungen und Handlungsmustern (z. B. Antisemitismus) auseinander und widerlegen sie argumentativ, 		
Urteile reflektieren	<ul style="list-style-type: none"> • nehmen Meinungsverschiedenheiten zu historischen Sachverhalten wahr, halten sie aus und klären die Berechtigung unterschiedlicher Positionen im Gespräch, 		<ul style="list-style-type: none"> • vollziehen eine übersichtliche oder didaktisch reduzierte Diskussionslage zur Beurteilung und Bewertung eines historischen Sachverhalts nach und geben sie wieder (z. B. Kriegsschuldfrage 1914, Vergleichbarkeit von NS-Staat und DDR),
			<ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit leicht erkennbaren Deutungen und Wertungen in verschiedenen geschichtskulturellen Angeboten (z. B. in wissenschaftlichen Texten, TV-Features, Spielfilmen, Reden zu Gedenktagen) auseinander,
	<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden mit Hilfestellung Beschreibungen und Bewertungen in einfachen Texten und Wortbeiträgen, 		<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden zwischen Sach- und Werturteilen,
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben einem Urteil zugrundeliegende Werte, Normen und Interessen in Sachtexten und Wortbeiträgen, 		<ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Perspektiven und Handlungsoptionen der an einer Konflikt- oder Entscheidungssituation beteiligten Akteure und ihrer Interessengruppen und stellen sie einander gegenüber, • arbeiten Deutungen und Wertungen in verschiedenen altersgemäßen Darstellungen der Geschichte heraus und nehmen dazu Stellung,
	<ul style="list-style-type: none"> • zeigen mit Hilfestellung an geeigneten Beispielen den Konstruktcharakter von Geschichte auf (z. B. Lückenhaftigkeit oder Widersprüchlichkeit der Quellen), 		<ul style="list-style-type: none"> • zeigen an geeigneten Beispielen, wieso es eine objektive historische Wahrheit nicht geben kann,
	<ul style="list-style-type: none"> • zeigen an Beispielen auf, dass Menschen früherer Zeiten andere Wertvorstellungen hatten. 		<ul style="list-style-type: none"> • zeigen Unterschiede in früheren und heutigen Wertvorstellungen auf, • beziehen gegenwärtige und vergangene Wertvorstellungen kritisch aufeinander,
			<ul style="list-style-type: none"> • reflektieren den Prozess der Urteilsbildung und Bewertung.

Jahrgangsstufe 9 und Übergang in die Studienstufe

Die Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 9 dienen der Orientierung derjenigen Schülerinnen und Schüler, die den Übergang in die Studienstufe anstreben.

Orientierungskompetenz

		Zur Orientierung: Mindestanforderungen mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 9	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
		Die Schülerinnen und Schüler	
Orientierung in der Geschichte		<ul style="list-style-type: none"> • nennen Epochen (Antike, Mittelalter und Neuzeit) und andere Zeitabschnitte (z. B. Zeitalter der Entdeckungen, Zeitalter der Aufklärung) und ordnen sie chronologisch, 	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen Epochen (Antike, Mittelalter und Neuzeit) und andere Zeitabschnitte (z. B. Spätantike, Zeitgeschichte) zur Ordnung des historischen Materials,
			<ul style="list-style-type: none"> • reflektieren dabei über das Problem der Epochenabgrenzung,
		<ul style="list-style-type: none"> • ordnen wichtige Ereignisse, Personen und Merkmale Epochen, Zeitabschnitten oder Jahrhunderten zu (z. B. Völkerwanderung vom 4. bis 6. Jahrhundert, Lehnswesen im Mittelalter, Karl. V. im Zeitalter der Reformation, Judenemanzipation im 19. Jahrhundert), 	<ul style="list-style-type: none"> • ordnen Schlüsselereignisse, herausragende Personen, typische Strukturen und Lebensformen in Epochen und Zeitabschnitte von der Steinzeit bis zum Anfang des 21. Jahrhunderts ein und erläutern sie (z. B. neolithische Revolution in der Steinzeit, Caesar als antiker Heerführer, die Demokratie als politische Leitidee seit der Aufklärung, Großstadtleben als Signum der Moderne),
		<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben beispielhaft grundlegende Änderungen in Weltbild und Lebensweise von Menschen seit dem Mittelalter (z. B. die Durchsetzung des heliozentrischen Weltbilds, die Auflösung des „ganzen Hauses“), 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern anhand wesentlicher Entwicklungen der europäischen Geschichte Dauer und Wandel (z. B. das Aufkommen von Massenheeren aus Wehrpflichtigen am Ende des 18. Jahrhunderts als Umbruch der Kriegführung),
		<ul style="list-style-type: none"> • ordnen epochentypische Phänomene bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts den drei Bereichen Politik, Kultur/Gesellschaft und Wirtschaft zu (z. B. mittelalterliches Kaisertum → Politik, Hanse → Wirtschaft, Aufklärung → Kultur/Gesellschaft), 	<ul style="list-style-type: none"> • verdeutlichen Politik, Wirtschaft und Kultur/Gesellschaft als Bereiche des Historischen an Beispielen aus unterschiedlichen Epochen und Räumen der Geschichte,
		<ul style="list-style-type: none"> • zeigen punktuell Zusammenhänge zwischen den drei Bereichen auf (z. B. religiöse Motive für die Kreuzzüge, Auswirkungen von Aufklärung und Liberalismus auf die industrielle Revolution in England), 	<ul style="list-style-type: none"> • zeigen zwischen den drei Bereichen bestehende Zusammenhänge auf (z. B. ökonomische, politische und religiöse Motive der europäischen Auswanderung nach Amerika),
Orientierung durch Geschichte		<ul style="list-style-type: none"> • formulieren bei der Begegnung mit Phänomenen der Vergangenheit sowohl Fremdheitserfahrungen als auch Identifikationsangebote, 	<ul style="list-style-type: none"> • erkennen bei der Begegnung mit vergangenen Lebensformen Kontraste zur eigenen Gegenwart, Strukturen längerer Dauer und anthropologische Konstanten,
		<ul style="list-style-type: none"> • nennen Ursachen, Ausprägungen und Folgen der politischen und ökonomischen Umwälzungen im 18. und 19. Jahrhundert und beschreiben ihre Bedeutung für die Gegenwart, 	<ul style="list-style-type: none"> • nennen für das 20. Jahrhundert politische Konstellationen, Ereignisse und Entwicklungen im Spannungsfeld zwischen freiheitlicher Demokratie und nationalsozialistischer bzw. kommunistischer Ordnung und beschreiben ihre Bedeutung für die Gegenwart (z. B. die noch heute spürbaren Folgen der deutschen Teilung),
		<ul style="list-style-type: none"> • stellen Gegenwartsbezüge durch vergleichende diachrone Betrachtung der Geschichte her (z. B. Rechte von Kindern um 1850 und heute), 	<ul style="list-style-type: none"> • ziehen historische Kenntnisse zur Erläuterung gegenwärtiger Problemlagen heran und verwenden sie in Diskussionszusammenhängen,
		<ul style="list-style-type: none"> • entschlüsseln historische Anteile an öffentlichen Argumentationen und vollziehen sie nach (z. B. die Guillotine als Anspielung auf den Terror der Französischen Revolution). 	<ul style="list-style-type: none"> • entschlüsseln historische Anteile an öffentlichen Argumentationen und beurteilen deren Triftigkeit (z. B. Goebbelsvergleiche in politischen Auseinandersetzungen).

Methodenkompetenz

		Zur Orientierung: Mindestanforderungen mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 9	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler			
Lesen	<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden Quellen und Darstellungen in verschiedenen Textsorten (z. B. Brief, Gesetz, Schulbuchtext) anhand grundlegender Merkmale, 	<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden Quellen und Darstellungen sicher, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • entnehmen einfachen oder bearbeiteten Quellen (z. B. Reden oder Briefen) mit Hilfe eingeübter Schemata Informationen und werten sie anhand von Leitfragen schriftlich aus, 	<ul style="list-style-type: none"> • werten leichte bis mittelschwere und nur wenig bearbeitete Quellen verschiedener Gattungen (z. B. Tagebuch, Gesetzestext, Fotos, Tonaufnahmen) sach- und fachgerecht aus, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • entnehmen einfachen oder bearbeiteten Bildquellen (z. B. Karikaturen oder Gemälden) mit Hilfe eingeübter Schemata Informationen und werten sie anhand von Leitfragen schriftlich aus, 	<ul style="list-style-type: none"> • werten leichte bis mittelschwere Bildquellen (Gemälde, Karikaturen, usw.) sach- und fachgerecht aus, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • entnehmen einfachen Darstellungen (z. B. Schulbuchtexten, Karten, Schaubildern) mithilfe eingeübter Schemata Informationen und werten sie anhand von Leitfragen schriftlich aus, 	<ul style="list-style-type: none"> • werten unterschiedliche Darstellungsformen leichten bis mittleren Komplexitätsgrades (z. B. Fachtexte, Statistiken, Filme) sach- und fachgerecht aus, 	
Forschen	<ul style="list-style-type: none"> • arbeiten aus geeigneten Quellen und Darstellungen Absichten und Wertvorstellungen des Verfassers heraus, 	<ul style="list-style-type: none"> • untersuchen Quellen, Darstellungen und Erscheinungsformen der Geschichtskultur (z. B. Denkmal, Film, historischer Roman) im Blick auf zugrunde liegende Perspektiven, Wertungen und Absichten, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • verknüpfen zielgerichtet die gewonnenen Informationen mit anderen Informationen, 		
	<ul style="list-style-type: none"> • erledigen Rechercheaufträge mit Hilfe des Geschichtsbuchs oder anderer altersgemäßer Informationsträger (z. B. Lexika, Jugendbücher) und sammeln unter Anleitung Informationen in Museen und Ausstellungen, 	<ul style="list-style-type: none"> • recherchieren selbstständig (z. B. in Bibliotheken, in Ausstellungen, im Internet) und überprüfen Informationen kritisch, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern, welche Bedeutung Quellen für die historische Erkenntnis haben, 	<ul style="list-style-type: none"> • reflektieren rückblickend den Prozess der Erkenntnisgewinnung bei historischen Recherchen und den Erkenntniswert der benutzten Materialien, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • äußern Vermutungen und stellen Fragen an die Vergangenheit, die historisches Arbeiten und Denken einleiten, 	<ul style="list-style-type: none"> • formulieren historische Fragestellungen und entwickeln Hypothesen, 	
<ul style="list-style-type: none"> • leiten aus einzelnen historischen Phänomenen und Ereignissen Aussagen über allgemeine Probleme ab bzw. konkretisieren diese an historischen Einzelbeispielen (z. B. der Hof Ludwigs XIV. als Beispiel absolutistischer Herrschaft, Wohnungselend als Indiz für die soziale Frage). 	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren und vergleichen historische Sachverhalte kategorial (z. B. revolutionäre Gewalt 1789–94 in Frankreich und 1917–1920 in Russland im Vergleich; asymmetrische Kriegführung in den napoleonischen Kriegen, im Zweiten Weltkrieg und in Vietnam). 		

Zur Orientierung: Mindestanforderungen mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 9		Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler		
Darstellen	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen verschiedene Formen zur Darstellung von Arbeitsergebnissen (z. B. Mindmap, Tabelle, Glossar), 	<ul style="list-style-type: none"> • stellen Arbeitsergebnisse mündlich und schriftlich fachlich und sprachlich angemessen dar, wählen und verwenden dabei situationsgerecht verschiedene Präsentationsformen (z. B. Referat, Schaubild, statistische Übersicht, schriftliche Ausarbeitung),
	<ul style="list-style-type: none"> • dokumentieren Arbeitsergebnisse in nutzbarer Form (z. B. Geschichtsheft, Portfolio), 	<ul style="list-style-type: none"> • dokumentieren Arbeitsergebnisse selbstständig
	<ul style="list-style-type: none"> • wählen bei der Darstellung ihrer Ergebnisse situationsgerecht Präsentationsformen (z. B. Referat, Schaubild, statistische Übersicht, schriftliche Ausarbeitung) aus und wenden sie geübt an, 	<ul style="list-style-type: none"> • präsentieren Arbeitsergebnisse versiert mit verschiedenen, sinnvoll ausgewählten Medien
	<ul style="list-style-type: none"> • erstellen für jede behandelte Epoche oder jeden Zeitabschnitt eine Zeitleiste mit den wichtigsten Angaben, 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben wesentliche Entwicklungen in der europäischen Geschichte im Zusammenhang (z. B. Aufklärung im 18. Jahrhundert, Ausbildung der Europäischen Union im 20. Jahrhundert),
	<ul style="list-style-type: none"> • schreiben auf vorgegebener Informationsbasis einfache Sachtexte oder fiktive Quellen (z. B. Tagebucheintrag, Brief), 	<ul style="list-style-type: none"> • verfassen auf selbstgewählter Informationsgrundlage Sachtexte und fiktive Quellen (z. B. Interview, Chronik) zu bekannten historischen Zusammenhängen in angemessener Sprache,
	<ul style="list-style-type: none"> • wenden grundlegende historische Fachbegriffe (z. B. Lehnswesen, Absolutismus, Revolution, Reform, soziale Frage) bei der Beschreibung historischer Phänomene an. 	<ul style="list-style-type: none"> • wenden grundlegende historische Fachbegriffe (z. B. Nationalismus, totalitär, Volksdemokratie, supranational) bei der Beschreibung historischer Phänomene an.

Urteilskompetenz

Zur Orientierung: Mindestanforderungen mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 9		Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Die Schülerinnen und Schüler		
Urteile fällen und begründen	<ul style="list-style-type: none"> • fällen Sach- und Werturteile und begründen sie nachvollziehbar, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • prüfen Sachurteile kritisch, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • zeigen bei der Darstellung historischer Prozesse einfache Ursache-Wirkungs-Ketten auf, 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben bei der Darstellung historischer Zusammenhänge auch komplexere Kausalbeziehungen und unterscheiden sicher zwischen Anlass, Motiv und Ursache, Ursachen und Wirkungen, Voraussetzungen und Folgen,
	<ul style="list-style-type: none"> • versetzen sich in Situationen und Personen der Vergangenheit hinein und beschreiben von dort her Handlungen und Ereignisse in früherer Zeit (z. B. Ankunft des Kolumbus in der Neuen Welt aus der Sicht eines Indios und eines spanischen Matrosen), 	<ul style="list-style-type: none"> • versetzen sich in fremde Lebensformen und Ideenwelten hinein und beurteilen von daher historische Sachverhalte und Handlungen (z. B. Handlungsweisen und Motive eines Aufständischen, eines kaiserlichen Beamten, eines europäischen Soldaten und eines europäischen Politikers während des Boxeraufstands),
	<ul style="list-style-type: none"> • nehmen bei historisch strittigen Fragestellungen in Pro-und-Contra-Diskussionen Standpunkte ein und verteidigen sie argumentativ, 	<ul style="list-style-type: none"> • vertreten in selbstorganisierten Diskussionen und Debatten eigene Standpunkte und revidieren sie gegebenenfalls,
	<ul style="list-style-type: none"> • entwickeln eigene Deutungen und Wertungen menschlicher Handlungen in der Vergangenheit, begründen sie und stellen sie zur Diskussion, 	<ul style="list-style-type: none"> • entwickeln eigene historische Werturteile und stellen sie unter Benennung ihrer werthaftern Prämissen zur Diskussion,
<ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit Demokratie ablehnenden Orientierungen und Handlungsmustern (z. B. Antisemitismus) auseinander und widerlegen sie argumentativ, 		

		Zur Orientierung: Mindestanforderungen mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 9	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
		Die Schülerinnen und Schüler	
Urteile reflektieren	<ul style="list-style-type: none"> • zeigen an geeigneten Beispielen auf, wieso es keine objektive historische Wahrheit geben kann (z. B. fehlende, ungenaue oder sich widersprechende Quellen, Angewiesenheit auf plausible Spekulation), 	<ul style="list-style-type: none"> • zeigen den Konstruktcharakter von Geschichte exemplarisch auf (z. B. Ausschnitthaftigkeit der Quellen, unterschiedliche Erkenntnisinteressen der Darstellungen), 	
	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Perspektiven und Handlungsoptionen der an einer Konflikt- oder Entscheidungssituation beteiligten Akteure und Interessengruppen, 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Perspektiven, Rollen, Wertvorstellungen und Handlungsoptionen politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Akteure und Interessengruppen, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • stellen Perspektiven und Handlungsoptionen der an einer Konflikt- oder Entscheidungssituation beteiligten Akteure anhand vorgegebener Kriterien einander gegenüber, 	<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen anhand selbst gewählter Kriterien die Perspektiven, Rollen, Wertvorstellungen und Handlungsoptionen politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Akteure und Interessengruppen, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • versetzen sich in eine vorgegebene Rolle und vertreten diese argumentativ in kontroversen Diskussionen und Rollenspielen, 	<ul style="list-style-type: none"> • vertreten entsprechende fremde Positionen glaubhaft in kontroversen Diskussionen, Rollen- und Planspielen, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • vollziehen eine übersichtliche Diskussionslage zur Beurteilung und Bewertung eines historischen Sachverhalts nach und geben sie wieder (z. B. Bismarcks Sozialpolitik als Ansatz zur Lösung der sozialen Frage oder als Instrument des Machterhalts), 	<ul style="list-style-type: none"> • erkennen unterschiedliche Positionen bzw. kontroverse Standpunkte in der Beurteilung und Bewertung historischer Sachverhalte und ordnen sie gedanklich (z. B. Versailler Vertrag – ein zu harter oder ein zu milder Friede?), 	
	<ul style="list-style-type: none"> • reflektieren den Prozess der Urteilsbildung und Bewertung, 		
	<ul style="list-style-type: none"> • zeigen Unterschiede in früheren und heutigen Wertvorstellungen auf, 	<ul style="list-style-type: none"> • erkennen die historische Bedingtheit von Wertmaßstäben und nutzen sie für die eigene Urteilspraxis, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • beziehen gegenwärtige und vergangene Wertvorstellungen kritisch aufeinander, 	<ul style="list-style-type: none"> • beziehen gegenwärtige und vergangene Wertvorstellungen kritisch aufeinander, 	
	<ul style="list-style-type: none"> • benennen die historischen Hintergründe der freiheitlich-demokratischen Ordnung und der ihr zugrunde liegenden Wertvorstellungen (z. B. christliches Menschenbild, Ideen der Aufklärung, Englische und Französische Revolution, amerikanischer Unabhängigkeitskrieg), 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern die historischen Hintergründe der freiheitlich-demokratischen Ordnung und der ihr zugrunde liegenden Wertvorstellungen (z. B. die europäischen Traditionen der Aufklärung und der sozialen Gerechtigkeit, Erfahrung zweier deutscher Diktaturen im 20. Jahrhundert), 	
	<ul style="list-style-type: none"> • arbeiten leicht identifizierbare Deutungen und Wertungen in verschiedenen Darstellungen der Geschichte heraus und nehmen dazu Stellung, 	<ul style="list-style-type: none"> • arbeiten erkennbare Deutungen und Wertungen in verschiedenen diskursiven geschichtskulturellen Angeboten (z. B. in wissenschaftlichen Texten, TV-Features, Spielfilmen, Reden zu Gedenktagen) heraus und überprüfen sie, 	
<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden Beschreibungen und Bewertungen in Quellen und Darstellungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden Sach- und Werturteile in unterschiedlichen Textsorten sicher. 		

3.2 Inhalte

Jahrgang 5 bis 10

Im Folgenden werden die verbindlichen Inhalte des Faches Geschichte aufgeschlüsselt. Fachkonferenzen und Jahrgangsteams erarbeiten auf dieser Grundlage entsprechend den didaktischen Grundsätzen konkrete thematische Unterrichtsvorhaben, die zu einem verbindlichen schulischen Curriculum zusammengeführt werden. In diesem Curriculum werden die konkreten Unterrichtsthemen festgelegt, das Halbjahr, in dem sie erarbeitet werden, der zeitliche Rahmen, der dafür zur Verfügung steht, weitere Inhalte sowie die jeweils zugehörigen Fakten und Begriffe. Auch Absprachen über die jeweilige Arbeits- und Sozialform des Unterrichts (Freiarbeit, Erkundung, Projekt u. a.) gehören dazu. Die Fachkonferenz überprüft die Zweckmäßigkeit ihrer Festlegungen vor dem Hintergrund der Unterrichtserfolge und Unterrichtserfahrungen.

- Wie lebten die Großeltern?
- Wie sicherten die Steinzeitmenschen ihr Überleben?
- Wie lebten arme, wie lebten reiche Menschen im Römischen Reich?
- Worin unterschied sich der Alltag von Kindern und Jugendlichen in der Diktatur (NS und DDR) vom Leben heute?
- Wie lebten Menschen im Mittelalter in Dorf und Stadt?
- Welche Veränderungen brachten die Entdeckungen des Columbus mit sich?
- Wie versuchten im 18. Jahrhundert die Bürger in Frankreich (wahlweise: in Nordamerika) ein freies Zusammenleben ohne einen König zu gestalten?
- Warum entstanden im 19. Jahrhundert Fabriken, Eisenbahnen und Großstädte?
- Wie versuchte man seit dem 19. Jahrhundert die soziale Frage zu lösen?
- Woran scheiterte 1933 die erste deutsche Demokratie?
- Wie gelang es den Nationalsozialisten eine Diktatur zu errichten?
- Welches Leid brachten Diktatur, Judenverfolgung und Krieg in den Jahren 1933 bis 1945?
- Wie entwickelten sich die beiden deutschen Staaten nach der Teilung, wie wurde die Teilung überwunden?
- Wieso wuchs Europa nach dem Zweiten Weltkrieg immer stärker zusammen?

Vorstufe

Verbindlich ist die Erarbeitung von zwei der folgenden Themenfelder. Alle drei Epochen und alle drei Bereiche des Historischen sind längsschnittartig zu berücksichtigen. Auf Beschluss der Fachkonferenz können auch andere Aspekte Gegenstand des Unterrichts werden, wenn diese kategorial an den genannten Themenfeldern ausgerichtet sind und ein vergleichbares Reflexionsniveau aufweisen.

Nachbarn und Grenzen

Längsschnitt zu den Beziehungen zu einem Nachbarland Deutschlands, z. B.

- Deutschland und Polen – vom Treffen in Gnesen bis zum Grenzvertrag 1990, oder
- Deutschland und Frankreich – von der Teilung des Karolingerreiches bis zum Elyséevertrag 1963

Staat und Religion

Längsschnittartiger Vergleich zwischen Christentum einerseits und Judentum oder Islam andererseits anhand mindestens zweier der folgenden Aspekte:

- Überblick über Entstehung und historische Entwicklung
- Das Verhältnis von Staat und Religion (z. B. das alte Israel; Staat und Kirche im Mittelalter; das Bündnis von Thron und Altar im Deutschen Kaiserreich; das Kalifat von Bagdad; vom Osmanischen Reich zur modernen Türkei)
- „Heilige Kriege“ (z. B. Krieg im alten Israel, Kreuzzüge, Dihad)
- Religion und Aufklärung

Minderheiten und Migration

Mindestens einer der folgenden Aspekte wird längsschnittartig erarbeitet:

- Jüdische Geschichte von der Zerstörung des zweiten Tempels bis zum Zionismus
- Deutschland als Einwanderungsland (Sinti und Roma, Hugenotten, Polen, Vertriebene nach dem Zweiten Weltkrieg, Gastarbeiter, Flüchtlinge)
- Deutschland als Auswanderungsland (Ostkolonisation, Auswanderung nach Amerika, Emigration und Exil)
- Längsschnitt: Migration und Kolonisation (griechische Kolonisation, Völkerwanderung, Spanisch-Amerika, Kolonialismus um 1900)

Krieg und Frieden

Mindestens zwei der folgenden Aspekte werden erarbeitet:

- Entwicklung der Kriegstechnik (z. B. die römische Legion, mittelalterliche Ritterheere, die Erfindung des Schießpulvers und seine Folgen, die Industrialisierung des Krieges im 20. Jahrhundert, die Atombombe)
- Friedensordnungen im Vergleich (z. B. karthagischer Friede, Westfälischer Friede, der Friede von Prag 1866 und der Friede von Frankfurt 1871, Versailler Vertrag und Potsdamer Abkommen)
- Internationale Krisen im Vergleich: Wie lässt sich der Friede bewahren, wann ist Krieg unvermeidlich? (z. B. der Ausbruch der Perserkriege, der Ausbruch des Dreißigjährigen Krieges, Julikrise 1914, Appeasement, Kubakrise)
- Möglichkeiten der Friedenssicherung (Imperium, Gleichgewicht der Kräfte, Völkerrecht, internationale Organisationen)

4 Grundsätze der Leistungsrückmeldung und -bewertung

Die Bewertung von Schülerleistungen ist eine pädagogische Aufgabe, die durch die Lehrkräfte möglichst im Dialog mit den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern wahrgenommen wird, unter anderem in den Lernentwicklungsgesprächen gemäß § 44 Abs. 3 HmbSG. Gegenstand des Dialogs sind die von der Schülerin bzw. vom Schüler nachgewiesenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen vor dem Hintergrund der Anforderungen dieses Rahmenplans. Die Schülerin bzw. der Schüler soll dadurch zunehmend in die Lage versetzt werden, ihre bzw. seine Leistungen vor dem Hintergrund der im Unterricht angestrebten fachlichen und überfachlichen Ziele selbst realistisch einzuschätzen, Lernbedarfe zu erkennen, Lernziele zu benennen und den eigenen Lernprozess zu planen.

Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten durch das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern wichtige Hinweise über die Effektivität ihres Unterrichts und mögliche Leistungshemmnisse aus der Sicht der Gesprächspartner, die es ihnen ermöglichen, den nachfolgenden Unterricht differenziert vorzubereiten und so zu gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler individuell gefördert und gefordert werden.

Die Eltern erhalten Informationen über den Leistungsstand und die Lernentwicklung ihrer Kinder, die unter anderem für die Beratung zur weiteren Schullaufbahn hilfreich sind. Ebenso erhalten sie Hinweise, wie sie den Entwicklungsprozess ihrer Kinder unterstützen können.

Bereiche der Leistungsbewertung

Ein kompetenzorientierter Unterricht hat zum Ziel, unterschiedliche Kompetenzen zu fördern, und erfordert die Gestaltung von Lernangeboten in vielfältigen Lernarrangements. Diese ermöglichen Schülerinnen und Schülern eine große Zahl von Aktivitäten. Dadurch entstehen vielfältige Möglichkeiten und Bezugspunkte für die Leistungsbewertung. Grundsätzlich stehen dabei die nachweislichen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Die wesentlichen Bereiche der Leistungsbewertung sind:

- das Arbeitsverhalten (z. B. Selbstständigkeit, Kooperation bei Partner- und Gruppenarbeit, Mitgestaltung des Unterrichts),
- mündliche Beiträge nach Absprache (z. B. zusammenfassende Wiederholungen, Kurzreferate, Vortrag von selbst erarbeiteten Lösungen, Präsentationen von Projektvorhaben und -ergebnissen, mündliche Überprüfungen),
- praktische Arbeiten (z. B. das Herstellen von Modellen und Produkten, das Anfertigen von Zeichnungen und Plakaten, die Durchführung von Untersuchungen und Befragungen); dabei ist die Bewertung des Lernprozesses von der Bewertung des Lernergebnisses sorgfältig zu trennen,
- schriftliche Arbeiten (z. B. Klassenarbeiten und Tests, andere schriftliche Arbeiten, schriftliche Übungen, Protokolle, Heftführung, Arbeitsmappen).

Die Aufgaben und Aufträge für mündliche Beiträge nach Absprache, praktische Arbeiten sowie Klassenarbeiten und andere schriftliche Arbeiten sollen sich an den in Kapitel 3 dieses Rahmenplans genannten Anforderungen orientieren. Grundsätzlich ist die Bewertung des Lernprozesses von der Bewertung des Lernergebnisses sorgfältig zu trennen.

Bewertungskriterien

Die Bewertungskriterien orientieren sich an den fachlichen und überfachlichen Zielen, Grundsätzen, Inhalten und Anforderungen des Unterrichts im Fach Geschichte. Dabei ist zwischen der Bewertung von Lernprozessen und der Bewertung von Lernergebnissen zu unterscheiden.

Zu den Kriterien der Bewertung von Lernprozessen gehören u. a.:

- die individuellen Lernfortschritte,
- das selbstständige Arbeiten,
- die Fähigkeit zur Lösung von Problemen,
- das Entwickeln, Begründen und Reflektieren von eigenen Ideen,
- das Entdecken und Erkennen von Strukturen und Zusammenhängen,
- der Umgang mit Medien und Arbeitsmitteln.

Bei der Bewertung von Lernprozessen ist darauf zu achten, dass Fehler und der Umgang mit ihnen ein wesentlicher Bestandteil des schulischen Lernens und eine Lernchance sind. Fehler dürfen daher nicht negativ in die Bewertung von Lernprozessen eingehen; vielmehr soll auf einen produktiven Umgang mit Fehlern hingewirkt werden.

Zu den Kriterien für die Bewertung von Lernergebnissen gehören u. a.:

- die Angemessenheit von Lösungsansatz und -methode,
- der sichere Umgang mit Fachmethoden und -begriffen,
- die Genauigkeit,
- die angemessene sprachliche Darstellung,
- die Folgerichtigkeit der Ausführungen,
- die übersichtliche und verständliche Darstellung einschließlich der ästhetischen Gestaltung.

Die Fachkonferenz Geschichte legt die Kriterien für die Leistungsbewertung im Rahmen der Vorgaben dieses Rahmenplans fest. Sie sind auf den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler abzustimmen; dabei sind die Schülerinnen und Schüler mit höherer Jahrgangsstufe zunehmend einzubeziehen.

Die Lehrerinnen und Lehrer machen die Kriterien ihrer Leistungsbewertung gegenüber den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern transparent.

