

REGIERUNG DER DEUTSCHSPRACHIGEN GEMEINSCHAFT

DIE REGIERUNG DER DEUTSCHSPRACHIGEN GEMEINSCHAFT,

Auf Vorschlag des für das Unterrichtswesen zuständigen Ministers,

Nach Beratung,

Beschließt:

Der für das Unterrichtswesen zuständige Minister wird damit beauftragt, dem Parlament der Deutschsprachigen Gemeinschaft den Dekretentwurf mit folgendem Wortlaut vorzulegen:



**DEKRETVORENTWURF ZUR ABÄNDERUNG DES DEKRETS
VOM 16. JUNI 2008 ZUR FESTLEGUNG VON KERNKOMPETENZEN
UND RAHMENPLÄNEN IM UNTERRICHTSWESEN**

INHALTSANGABE

Vorliegender Dekretvorentwurf fügt einen Rahmenplan in das Dekret vom 16. Juni 2008 zur Festlegung von Kernkompetenzen und Rahmenplänen im Unterrichtswesen ein.

CONSEIL D'ETAT
LEGISLATION
27 -11- 2019
RAAD VAN STATE
WETGEVING

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
Begründung	4
Allgemeine Erläuterungen.....	4
Kommentar zu den Artikeln	6
Dekretvorentwurf	7
Anhang	8

4

BEGRÜNDUNG

ALLGEMEINE ERLÄUTERUNGEN

Seit dem Jahr 2008 gelten in den Primarschulen und der ersten Stufe der Sekundarschulen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft kompetenzorientierte Rahmenpläne.

Seit dem Jahr 2012 wurden Rahmenpläne für die zweite und dritte Stufe des allgemeinbildenden und technischen Übergangsunterrichts in der Regelsekundarschule eingeführt.

So wurden unter anderem der Rahmenplan für das Fach Ethik (nicht konfessionelle Sittenlehre) für die Regelprimar- und die Regelsekundarschulen, die Rahmenpläne für die Fächer Französisch als Fremdsprache, Mathematik für die zweite und dritte Stufe des technischen Befähigungsunterrichts und des berufsbildenden Unterrichts, Deutsch für die zweite und dritte Stufe des technischen Befähigungsunterrichts und des berufsbildenden Unterrichts und Geografie für die zweite und dritte Stufe des technischen Befähigungsunterrichts und des berufsbildenden Unterrichts in der Regelsekundarschule eingeführt.

Nunmehr liegt der Rahmenplanentwurf für das Fach Geschichte für die zweite und dritte Stufe des technischen Befähigungsunterrichts und des berufsbildenden Unterrichts in der Regelsekundarschule vor.

In seinem einheitlichen Aufbau vom dritten Sekundarschuljahr bis zum Abschluss der Sekundarschule gibt das Dokument den Rahmen für die historisch-politische Bildung auf der Basis eines interdisziplinären Ansatzes im Fach Geschichte im technischen Befähigungsunterricht und im berufsbildenden Unterricht in der Regelsekundarschule vor.

Gefördert werden hierbei historische Kernkompetenzen, die es den Schülern ermöglichen, historische Entwicklungen sowie Veränderungen in der Vergangenheit zu erfassen. Dabei werden Vergleiche mit vorangehenden bzw. späteren Entwicklungen gezogen, vergangenheitsbezogene Deutungsmuster und zukunftsorientierte Sinnbildungen erkannt und diskutiert. Die Schüler setzen sich mit vorliegenden Geschichtsdarstellungen konstruktiv-kritisch auseinander und schaffen historische Narrationen. Sie erkennen den Konstruktionscharakter von historischen Darstellungen und werden durch den Rahmenplan befähigt, im Ansatz Dekonstruktionsarbeit zu leisten.

Der vorliegende Rahmenplan basiert auf den fünf historischen Kernkompetenzen (der Frage-, der Methoden-, Orientierungs-, Sach- und Kommunikationskompetenz). Das dem Rahmenplan zugrunde liegende Kompetenzmodell orientiert sich an der aktuellen geschichtsdidaktischen Forschung, die Geschichtsbewusstsein und historisches Denken in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellt.

Das Ziel des Rahmenplans ist die Schaffung eines reflektierten und selbstreflektierten Geschichtsbewusstseins. Vor diesem Hintergrund soll das Geschichtsbewusstsein einen inneren Zusammenhang von Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartsverständnissen und Zukunftserwartungen gewährleisten.

Abschließend sei vermerkt, dass der Rahmenplan Geschichte – ein dem Kompetenzniveau der Schüler angepasster Rahmenplan – für die technische Befähigung und den berufsbildenden Unterricht Kompetenzen vermittelt, die die Schüler befähigen, durch methodisch reguliertes historisches Denken über Begriffe, Konzepte, Strukturen Verfahrensweisen und Theorien zu einer historischen Orientierung zu gelangen, die in der Gegenwart verhaftet ist.



19. Anhang XIX: Rahmenplan Naturwissenschaften für die zweite und dritte Stufe des allgemeinbildenden und technischen Übergangsunterrichts in der Regelsekundarschule
20. Anhang XX: Rahmenplan Ethik für die Primar- und die Regelsekundarschule
21. Anhang XXI: Rahmenplan Französisch erste Fremdsprache für die zweite und dritte Stufe des technischen Befähigungsunterrichts und des berufsbildenden Unterrichts in der Regelsekundarschule
22. Anhang XXII: Rahmenplan Mathematik für die zweite und dritte Stufe des technischen Befähigungsunterrichts und des berufsbildenden Unterrichts in der Regelsekundarschule
23. Anhang XXIII: Rahmenplan Deutsch für die zweite und dritte Stufe des technischen Befähigungsunterrichts und des beruflichen Unterrichts in der Regelsekundarschule
24. Anhang XXIV: Rahmenplan Geografie für die zweite und dritte Stufe des technischen Befähigungsunterrichts und des berufsbildenden Unterrichts in der Regelsekundarschule
25. Anhang XXV: Rahmenplan Niederländisch dritte Fremdsprache für die zweite und dritte Stufe des allgemeinbildenden und technischen Übergangsunterrichts sowie des technischen Befähigungsunterrichts und des berufsbildenden Unterrichts in der Regelsekundarschule
26. Anhang XXVI: Rahmenplan Geschichte für die zweite und dritte Stufe des technischen Befähigungsunterrichts und des berufsbildenden Unterrichts in der Regelsekundarschule

Art. 2 – In dasselbe Dekret wird der Anhang XXVI, der im Anhang festgelegt ist, eingefügt.

Art. 3 – Das vorliegende Dekret tritt am 1. September 2020 in Kraft.

Eupen, den

Für die Regierung der Deutschsprachigen Gemeinschaft,

Der Ministerpräsident, Minister für lokale Behörden und Finanzen

O. PAASCH

Der Minister für Bildung, Forschung und Erziehung

H. MOLLERS

ANHANG

Anhang XXVI

Rahmenplan

**für die zweite und dritte Stufe des
technischen Befähigungsunterrichts und des
berufsbildenden Unterrichts in der
Regelsekundarschule**

Geschichte

4

Inhaltsverzeichnis

1 Grundsätze eines kompetenzorientierten Unterrichts	11
1.1 Was sind Kompetenzen?	12
1.2 Fachbezogene und überfachliche Kompetenzen	12
1.3 Kernkompetenzen und Kompetenzerwartungen	14
1.4 Inhalte/Inhaltskontexte	14
1.5 Lernen und Lehren	15
1.6 Leistungsermittlung und -bewertung	18
1.7 Struktur der Rahmenpläne	19
2 Der Beitrag des Faches Geschichte zur Kompetenzentwicklung	20
3 Eingangsvoraussetzungen und abschlussorientierte Kompetenzerwartungen	27
3.1 Eingangsvoraussetzungen	27
3.1.1 Eingangsvoraussetzungen für die 2. Stufe des technischen Befähigungsunterrichts	27
3.1.2 Eingangsvoraussetzungen für die 2. Stufe des berufsbildenden Unterrichts	30
3.2 Abschlussorientierte Kompetenzerwartungen	32
3.2.1 Abschlussorientierte Kompetenzerwartungen für den technischen Befähigungsunterricht	32
3.2.2 Abschlussorientierte Kompetenzerwartungen für den berufsbildenden Unterricht – 6. Sekundarschuljahr	34
3.2.3 Abschlussorientierte Kompetenzerwartungen für den berufsbildenden Unterricht – 7. Sekundarschuljahr	36
4 Empfehlungen für die Qualität der Unterrichtsgestaltung	38
5 Bezug zu den Kompetenzerwartungen und Inhaltskontexte	40
5.1 Übersicht der Themenfelder	40
5.1.1 Übersicht der Themenfelder für die technische Befähigung	40
5.1.2 Übersicht der Themenfelder für den berufsbildenden Sekundarunterricht	42
5.2 Bezug zu den Kompetenzerwartungen und Inhaltskontexte	44
A. TECHNISCHER BEFÄHIGUNGSUNTERRICHT	45
5.2.1 Zweite Stufe der Sekundarschule	45
5.2.2 Dritte Stufe der Sekundarschule	60
B. BERUFSBILDENDER UNTERRICHT	63
5.3.1 Zweite Stufe der Sekundarschule	63
5.3.2 Dritte Stufe der Sekundarschule	69
5.3.3 Das 7. Jahr der Sekundarschule: Berufsbildender Sekundarunterricht	75

Anlage: Operatoren

1 Grundsätze eines kompetenzorientierten Unterrichts

Die Erarbeitung und Implementierung von kompetenzorientierten Rahmenplänen sowie die Förderung und Entwicklung von Kernkompetenzen sind ein Schwerpunkt der Unterrichtspolitik in der Deutschsprachigen Gemeinschaft. Die Rahmenpläne für die zweite und dritte Stufe des technischen Befähigungsunterrichts und berufsbildenden Sekundarunterrichts in der Regelsekundarschule sind, wie die Rahmenpläne für die Primarschule und die erste Stufe der Sekundarschule sowie die Rahmenpläne für die zweite und dritte Stufe des allgemeinbildenden und technischen Übergangsunterrichts in der Sekundarschule, kompetenzorientiert aufgebaut. Sie schließen inhaltlich und methodisch an die Rahmenpläne der Primarschule und der ersten Stufe der Sekundarschule an und ermöglichen so eine kontinuierliche Unterrichtsarbeit bis zum erfolgreichen Abschluss der Schule. Gleichzeitig berücksichtigen sie drei neue Anforderungen:

- Der Unterricht und das gesamte schulische Leben müssen berücksichtigen, dass die Schüler zu jungen Erwachsenen werden.
- Die Schüler erweitern und vertiefen ihre bisher erworbenen Kompetenzen und bereiten sich zielstrebig auf die Anforderungen des Berufslebens, auf eine berufliche Ausbildung oder auf ein Studium vor. Deshalb müssen sich die Unterrichtsgestaltung und die schulischen Lernprozesse an den Erfordernissen der Lebens- und Arbeitswelt in der heutigen und zukünftigen Gesellschaft orientieren.
- Durch das Lernen und Leben in der Sekundarschule erfahren die Schüler die Gestaltbarkeit der Gesellschaft. Sie lernen, im Konsens Entscheidungen zu treffen, verantwortungsvoll in der Gemeinschaft zu handeln und das Miteinander in der Schule aktiv zu gestalten. Sie erwerben somit Kenntnisse und Erfahrungen zum demokratischen Handeln.

Kompetenzorientierte Rahmenpläne legen fest, welche Bildungsziele Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Sie sind Eckpfeiler in der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit. Sie sind ein Referenzsystem für das professionelle Handeln der Lehrer. Sie machen schulische Anforderungen für die Gesellschaft transparent und überprüfbar und leisten einen wichtigen Beitrag zur Sicherung der schulischen Bildungsqualität, zur Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse und zur Bildungsgerechtigkeit.

Im Rahmen der Festlegung verbindlicher Kernkompetenzen und Rahmenpläne haben die Schulträger bzw. die Schulen zugleich große Freiräume für die innerschulische Lernplanung und die Verwirklichung ihrer pädagogischen Zielsetzungen. Kompetenzorientierte Rahmenpläne sind eine Herausforderung für die Eigenverantwortlichkeit der Schulen und der Schulträger. Rahmenpläne zwingen den Unterricht keineswegs in ein enges Korsett, sondern ermöglichen pädagogisch-didaktisch-methodische Freiräume. Sie appellieren zugleich an die professionelle Verantwortung der Lehrer.

Eine auf den Kompetenzerwerb ausgerichtete schulische Bildung in der zweiten und dritten Stufe der Sekundarschule ermöglicht:

- **lebenslanges Lernen und Anschlussfähigkeit**

Anschluss-
fähigkeit

Ein linearer und kohärenter Aufbau des Kompetenzerwerbs wird vom ersten Primarschuljahr bis zum Ende der Sekundarschulzeit gewährleistet. Bei Sekundarschullehrern besteht Klarheit darüber, welche Qualifikationen Schüler zum Ende ihrer Sekundarschulzeit erworben haben müssen. Dadurch entsteht bei allen Lehrern Planungssicherheit.

In der schulischen Ausbildung erworbene Kompetenzen befähigen Schüler zum lebenslangen Weiterlernen und bereiten bestmöglich auf Anforderungen in Alltag, Beruf und Gesellschaft vor.

- **Ausbildungsfähigkeit**

Ausbildungsfähigkeit zielt auf die Förderung der Kompetenzen, die vonnöten sind, um im Studium und in Ausbildungs- und Arbeitsverhältnissen als Selbstständiger oder als Mitarbeiter zu bestehen. Sie schließt die Verfügung über grundlegendes Wissen, über Kulturtechniken und Basisqualifikationen ebenso ein wie ein differenziertes Verständnis für die Zusammenhänge und Entwicklungen der Arbeits- und Wirtschaftswelten sowie deren Bezug zu Gesellschaft und individuellen Lebenswelten.

Ausbildungs-
fähigkeit

- **Mündige Teilnahme an der Gestaltung der Gesellschaft**

Schulische Bildung legt die Grundlagen dafür, dass alle Schüler aktiv an der gesellschaftlichen Entwicklung teilhaben können und in der Lage sind, diese mündig mitzubestimmen und auszugestalten. Dazu gehört nicht nur die Einsicht, dass sich Freiheiten und Grenzen gegenseitig bestimmen, sondern auch die Fähigkeit zur Entwicklung von Entwürfen für die eigene Zukunft und die des gesellschaftlichen Umfeldes.

Mündige
Teilnahme
an der Gestaltung
der Gesellschaft

- **Stärkung der Persönlichkeit jedes einzelnen Schülers**

Obwohl unsere Welt von immer größerer Komplexität und immer globalerer Vernetzung bestimmt ist, bleibt die Verantwortung des Einzelnen für die Planung und Gestaltung des eigenen Lebens bestehen. Das verlangt von der Schule, persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit in das Zentrum der pädagogischen Arbeit zu stellen, damit die Schüler eigenverantwortlich Entscheidungen für ihre persönliche Weiterentwicklung in ihrem Leben und in der Gesellschaft treffen können.

Stärkung der
Persönlichkeit

1.1 Was sind Kompetenzen?¹

Kompetenzen befähigen Schüler, Probleme in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu lösen. Kompetenzen existieren keinesfalls losgelöst von Wissen, Haltungen und Einstellungen; ihre Entwicklung und Nutzung ist stets an Inhalte und Tätigkeiten geknüpft. Dabei wird die gesamte Persönlichkeit des Schülers angesprochen. Der Schüler verbindet in seinem Handeln sowohl Wissen, Verstehen, Wollen als auch Können.

Anbindung
an Inhalte und
Tätigkeiten

1.2 Fachbezogene und überfachliche Kompetenzen

Die Unterrichtsarbeit in der zweiten und dritten Stufe des technischen Befähigungsunterrichts und des berufsbildenden Unterrichts in der Regelsekundarschule geht vom Zusammenhang zwischen fachbezogenen und überfachlichen Kompetenzen aus.

- Die fachbezogenen Kompetenzen zielen auf den Erwerb und die Systematisierung von Kenntnissen und Fertigkeiten in einem Fach/Fachbereich, auf die Anwendung dieser Kenntnisse und Fertigkeiten in lebensnahen und berufsbezogenen Handlungszusammenhängen ab. Die Aneignung fachbezogener Kompetenzen umfasst unter anderem das Erkennen von Zusammenhängen, das Verstehen von Argumenten und Erklärungen, das Aufstellen von Hypothesen, das eigenständige methodengeleitete Finden von Lösungen, das Bewerten von Thesen und Theorien.
- Bei den überfachlichen Kompetenzen handelt es sich um Kompetenzen, die in allen Unterrichtsfächern und im schulischen Leben insgesamt entwickelt und angewendet werden. Sie sind eine Grundlage zur Erreichung allgemeiner Bildungsziele und eine wichtige Voraussetzung für die Persönlichkeitsentfaltung der Schüler. Zudem sind sie mit der Entwicklung fachbezogener Kompetenzen verbunden. Für die zielstrebige Erweiterung überfachlicher Kompetenzen sind vor allem komplexe offene

¹ Die hier verwendeten Bestimmungsmerkmale für Kompetenzen berücksichtigen die Kompetenzdefinition des Dekretes vom 31. August 1998 über den Auftrag an die Schulträger und das Schulpersonal sowie über die allgemeinen pädagogischen und organisatorischen Bestimmungen für die Regelschulen, des Dekretes vom 27. Juni 2005 zur Schaffung einer Autonomen Hochschule in der DG sowie der OECD-Grundlagenmaterialien (unter anderem der PISA-Forschung).

Aufgabenstellungen sowie abgestimmtes pädagogisch-didaktisches Handeln der Lehrer unerlässlich.

Folgende überfachliche Kompetenzen stehen in engem wechselseitigem Zusammenhang:

○ **Überfachliche Methodenkompetenzen**

Methoden-
kompetenzen

umfassen die flexible Nutzung vielfältiger Lern- und Arbeitsstrategien sowie die Nutzung von Arbeitsmitteln, die es erlauben, Aufgaben zu bewältigen und Probleme zu lösen. Langfristiges Ziel ist die Entwicklung eines selbstständigen, zielorientierten, kreativen und verantwortungsbewussten Lernprozesses. Sie umfassen unter anderem:

- das Reflektieren der eigenen Lernwege und Lernziele;
- die Weiterentwicklung der Lesekompetenz (Entwicklung von Lesefertigkeit, Lesetechniken und Lesestrategien);
- Fähigkeiten des Analysierens, Beurteilens und Wertens einschließlich der Aneignung und Anwendung ausgewählter wissenschaftlicher Methoden;
- die Entfaltung kommunikativer Fähigkeiten;
- den Einsatz von Medien zur Verarbeitung, Aufbereitung und Präsentation von Daten, Fakten, Bildern, Videos;
- die Nutzung von Recherchemodellen zur Suche, Verarbeitung und Präsentation von Informationen aus unterschiedlichen Medien;
- die Nutzung der verschiedenartigen Bibliotheken und Mediotheken, insbesondere der Schulmediotheken.

Medienkompetenz

○ **Soziale Kompetenzen**

Soziale
Kompetenzen

bezeichnen die Gesamtheit der Fähigkeiten und Einstellungen, das eigene Verhalten von einer individuellen Handlungsorientierung verstärkt auf eine gemeinschaftliche Orientierung auszurichten. Die Schüler bringen ihre individuellen Handlungsziele in Einklang mit denen anderer. Soziale Kompetenzen umfassen:

- das Vereinbaren und Einhalten von Regeln im Umgang mit anderen;
- das Beherrschen von Verhaltensregeln, die der gesellschaftliche Kontext gebietet (Höflichkeit, Zurückhaltung, Diskretion usw.);
- die Zusammenarbeit mit anderen;
- Strategien zur Konfliktlösung und Entwicklung der Konfliktfähigkeit;
- das Übernehmen von Verantwortung für sich und andere;
- das Erkennen und Anwenden von Grundsätzen solidarischen Handelns.

○ **Personale Kompetenzen**

Personale
Kompetenzen

sind ausgerichtet auf die Fähigkeit der Schüler, Chancen, Anforderungen und Grenzen in allen Lebenslagen zu erkennen. Sie umfassen:

- das Entwickeln einer objektiven Selbsteinschätzung;
- das Aufbauen von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl;
- das Finden und Entfalten der personalen Identität;
- das Eintreten für eigene Interessen und Rechte;
- die Entwicklung von Einfühlungsvermögen, positiver Wertschätzung, Akzeptanz und Toleranz zu sich und anderen;
- das Erkennen eigener Stärken und Schwächen mit dem Ziel der kritischen Selbstwahrnehmung;
- die Entwicklung einer kritischen Urteilsfähigkeit.

1.3 Kernkompetenzen und Kompetenzerwartungen

Kernkompetenzen

Die wesentlichen Kompetenzen im Fach/Fachbereich werden als Kernkompetenzen bezeichnet und sind Ausgangspunkt für die Formulierung von Kompetenzerwartungen. In der Regel beziehen sich die Kernkompetenzen auf ein fachspezifisches Kompetenzstrukturmodell.

Kernkompetenzen

Kompetenzerwartungen

Die Kompetenzerwartungen benennen die zu erreichenden Lernergebnisse der Schüler zum Ende ihrer Sekundarschulzeit und sind Instrumente zur Qualitätsentwicklung und -sicherung. Sie:

- orientieren alle Klassen bzw. Schulen an vergleichbare wesentliche Kompetenzen in den einzelnen Fächern oder Fachbereichen;
- machen schulische Anforderungen für die Gesellschaft transparent,
- beschreiben ein für die Schüler erreichbares mittleres Anforderungsniveau;
- legen fest, über welches fachliche Wissen die Schüler mit Blick auf die zentralen Inhalte des jeweiligen Faches/Fachbereichs verfügen sollen (Begriffe, Konzepte, Strukturen, Theorien, Methoden usw.);
- sind primär fachbezogen, enthalten jedoch zugleich den Bezug zu überfachlichen Kompetenzen;
- sind Maßstab für die Leistungsbewertung der Schüler (vgl. 1.6 Leistungsermittlung und -bewertung);
- bieten den Lehrern Orientierung und setzen Maßstäbe für die Planung und Durchführung eines Unterrichts, der jedem Schüler die individuell bestmögliche Förderung eröffnet;
- unterstützen Lehrer und Lehrerteams bei der Planung ihres Unterrichts.

1.4 Inhalte/Inhaltskontexte

Die Orientierung am Kompetenzstrukturmodell ermöglicht es, fachliche Inhalte sinnvoll zu bündeln und auf das Wesentliche zu komprimieren, wodurch verstärkt fachübergreifendes und fächerverbindendes Unterrichten möglich wird.

Inhalte sind kein Selbstzweck; vielmehr geht es darum, dass sie den Schülern ermöglichen, das Wesentliche des Faches zu erfassen, es begrifflich zu benennen und adäquat zu strukturieren. Sie spiegeln wesentliche Problemstellungen, Methoden und Denkweisen der Fächer und Fachbereiche wider. Insbesondere in der dritten Stufe folgt die Auswahl und

Strukturierung den Anforderungen künftiger Berufsvoraussetzungen und der Studierfähigkeit.

Alle Inhaltskontexte in der rechten Spalte dienen dem Kompetenzerwerb des Schülers. Sie sind nicht als Auflistung zu verstehen, die Punkt für Punkt abzuarbeiten ist. Bei der konkreten Unterrichtsplanung und -gestaltung dürfen bzw. sollen Lehrer innerhalb der aufgeführten Inhaltskontexte pädagogisch begründete Schwerpunkte setzen. Diese können von Jahr zu Jahr durchaus unterschiedlich gesetzt werden. (vgl. Kapitel 5).

1.5 Lernen und Lehren

Der kompetenzorientierte Unterricht ist nicht grundlegend neu. Im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht aber nun nicht mehr die reine Wissensvermittlung, sondern die Handlungsorientierung.

Handlungs-
orientierung

- Handlungen müssen von den Schülern möglichst selbst ausgeführt, also selbstständig geplant, durchgeführt, überprüft, gegebenenfalls korrigiert und schließlich bewertet werden oder aber gedanklich nachvollzogen werden (Lernen durch Handeln).
- Handlungen sollten ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern, zum Beispiel technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische, wirtschaftliche, soziale Aspekte einbeziehen.
- Handlungen müssen auf Erfahrungen und Umfeld der Schüler fußen und in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen reflektiert werden.

Primäres Ziel ist, dass die Schüler Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben und einüben, um dieses Wissen in realen persönlichen oder beruflichen Herausforderungen umsetzen und in Interaktion mit anderen anwenden zu können. Dies schließt aber nicht aus, dass in einzelnen Phasen des Unterrichts durch frontale Unterrichtsformen eine rationelle Darbietung/Erarbeitung angestrebt wird.

Schüler sollen darin bestärkt werden, sich auf Unbekanntes einzulassen und wechselnde Anforderungen im Sinne lebenslangen Lernens zu meistern.

Durch konkrete, reale und sinnstiftende Lernsituationen und durch einen hohen Grad an Selbsttätigkeit im Lernprozess werden unterschiedliche Kompetenzen bei den Schülern gefördert.

Aktivierende
Lerntätigkeit

Fähigkeiten wie das Organisieren und Steuern der eigenen Lerntätigkeit entwickeln sich aber nicht im Selbstlauf, sondern erfordern eine professionelle Beratung und Begleitung durch den Lehrer.

Neues Lern-
verständnis

Ein klar strukturierter Unterricht, eine hohe Klassenführungscompetenz, eine gezielte Methodenvielfalt, eine konsequente Schülermotivierung, eine gute Lernklimagestaltung und eine effiziente Zeitnutzung sind wichtige Voraussetzungen zur Förderung des eigenverantwortlichen und selbstständigen Lernens im Unterricht. Guter Unterricht gelingt nicht ohne die angemessene Einbeziehung der Schüler. Mitentscheidung, z.B. in Planungsprozessen, Mitverantwortung, u.a. für gemeinsam gewählte methodische Wege, Mitgestaltung, z.B. durch eigenständige Schülerbeiträge, sind sowohl für die Optimierung des Lernens als auch für die Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen unerlässlich.

Der technische Befähigungsunterricht und der berufsbildende Sekundarunterricht zielen auf eine umfassende berufliche, gesellschaftliche und personale Handlungskompetenz und bereiten auf ein lebensbegleitendes Lernen vor. Sie qualifizieren die Schüler, an Entwicklungen in Gesellschaft und Wirtschaft teilzunehmen und diese aktiv mitzugestalten.

Die Bildungsangebote des technischen Befähigungsunterrichts und berufsbildenden Unterrichts vermitteln systematisch die notwendigen Kompetenzen, die Anschlüsse an das gesamte Bildungssystem erleichtern, insbesondere an Bildungsgänge der dualen Ausbildung und Studium.

Parallel dazu werden die Kompetenzen vermittelt, die das selbstständige, fachliche Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben in umfassenden beruflichen Tätigkeitsfeldern bzw. entsprechenden Studiengängen ermöglichen. Dies bedingt, dass im Unterricht erworbene Kompetenzen systematisch aufgegriffen werden. Die

Unterrichtsplanung weist fächerübergreifende Komponenten, vor allen Dingen mit den berufsbildenden/technischen Fächern auf. Der direkte Bezug des Erlernten mit dem Interessengebiet bzw. späteren Berufswunsch des Schülers wirkt motivationsfördernd. In den technischen Befähigungsunterricht und berufsbildenden Unterrichten wird das Augenmerk gelegt auf den Erwerb von Handlungskompetenzen in Bezug auf:

- eine qualifizierte Tätigkeit oder die Bewältigung beruflicher Aufgaben in dem gewählten Berufsfeld (berufliche Handlungsfähigkeit)
- Aufnahme und erfolgreiches Absolvieren einer Hochschulausbildung (Studierfähigkeit)
- ein selbstbestimmtes, fundiertes und verantwortliches Handeln bei der Teilhabe an der Gesellschaft (personale und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit).

Lernen im berufsbildenden Sekundarunterricht vollzieht sich grundsätzlich in Beziehung auf konkretes, berufliches Handeln sowie in vielfältigen gedanklichen Operationen, auch gedanklichem Nachvollziehen von Handlungen Anderer. Dies bedeutet für den Rahmenplan, dass die Zielsetzungen und die Auswahl der Inhalte berufsbezogen erfolgen.

Auch werden im Sekundarunterricht die Kompetenzen und beruflichen Kenntnisse bevorzugt vermittelt, die zum Abschlusszeugnis der Oberstufe des technischen und berufsbildenden Sekundarunterrichts führen und den Schülern den Einstieg in eine qualifizierte Berufsausübung bzw. weiterführende Ausbildung ermöglichen.

Lernen ist ein persönlicher und konstruktiver Vorgang. Um Schülern optimale Lernchancen zu bieten und zugleich den fachlichen, institutionellen und gesellschaftlichen Ansprüchen gerecht zu werden, bedarf es eines breiten Spektrums an schul- und unterrichtsorganisatorischen sowie methodisch-didaktischen Entscheidungen. Dabei sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schüler zu berücksichtigen, indem verschiedene Maßnahmen zur Differenzierung des Unterrichts eingesetzt werden, z.B. bei der Wahl der Lernformen und Unterrichtsmaterialien, im Angebot von Lernaufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades, in Art und Umfang der jeweiligen Übungen, im Abstraktionsgrad der Arbeitsmaterialien usw.

Kompetenzorientierter Unterricht schafft eine Balance zwischen Fördern und Fordern, indem er, vom individuellen Lernstand ausgehend, die Lernfortschritte der Schüler ins Zentrum rückt und dazu gestufte Ziele setzt, die die Jugendlichen herausfordern, ohne sie dabei resignieren zu lassen.

Balance zwischen
Fördern und
Fordern

Durch die Fokussierung des Unterrichts auf den Kompetenzerwerb werden das Können und damit automatisch die Stärken der Schüler und somit nicht länger die Defizite oder Schwächen in den Vordergrund gerückt.

Lernen schließt individuelle Fehler, Irrtümer und Umwege ein. Sie geben dem Lehrer Informationen über inhaltliche und methodische Schwierigkeiten im Lernprozess. Fehler und Umwege sollen deshalb keinesfalls ausschließlich negativ gewertet werden. Wenn sie konstruktiv genutzt werden, z.B. für differenzierte Lernangebote, dann fördern sie in entscheidendem Maße den weiteren Lernprozess und sind eine Chance für weitere Lernfortschritte. Der produktive Umgang mit Fehlern setzt „Diagnosefähigkeit“ der Lehrer und kreative Ideen zur Förderung voraus.

Fehler im
Lernprozess

- Fachübergreifende und fächerverbindende Unterrichtsformen fördern den Kompetenzzuwachs.
 - **Fachunterricht** ist zumeist ein Abbild des disziplinaren Denkens und ermöglicht dem Schüler, fachspezifische Kompetenzen zu entwickeln. Nach wie vor bleibt wichtig, dass Schüler fachbezogene Begriffe, Theorien, Konzepte, Methoden usw. kennenlernen und in der Lage sind, diese in Transfersituationen aktiv zu gebrauchen.
 - Im **fachübergreifenden Unterricht** werden von einem Unterrichtsfach aus weitere Blickweisen auf ein zu bearbeitendes Thema eröffnet. Diese sind auf Inhalte, Fragestellungen und Verhaltensweisen gerichtet, die über die Grenzen des jeweiligen Fachs hinausgehen. Fachübergreifendes Arbeiten liegt in der

Verantwortung des jeweiligen Fachlehrers.

- Im **fächerverbindenden Unterricht** steht ein Unterrichtsthema im Mittelpunkt, das im Rahmen zweier oder mehrerer Fächer in seiner Mehrperspektivität insbesondere in Bezug auf die gewählte Berufsrichtung erfasst werden kann. Dieses Thema wird unter der Anwendung von Fragestellungen, Verfahrensweisen und Ergebnissen/Einsichten verschiedener Fächer bearbeitet. Inhaltliche und organisatorische Koordinierung sind durch die selbstorganisierte Zusammenarbeit der Fachlehrer zu leisten. Der fächerverbindende Unterricht trägt hinsichtlich des Wissenserwerbs, der Kompetenzentwicklung und der Werteorientierung in besonderem Maße zur Persönlichkeitsentwicklung und beruflichen Qualifizierung sowie der Studierfähigkeit der Schüler bei.
- Die Entwicklung gemeinsamer konsensfähiger Unterrichtskonzepte, Strategien und Bewertungsmaßstäbe erfordert eine verstärkte, intensive Zusammenarbeit zwischen Fachlehrern bzw. Lehrern derselben Stufe. In bestimmten Bereichen ist sogar die Gesamtheit des Lehrerkollegiums gefordert. Die gemeinsame Verantwortung für Ergebnisse wie für Prozesse nimmt zu. Grundlegende Abstimmungen, Festlegungen und Schwerpunkte für die Unterrichtsarbeit, an die sich alle Lehrer halten sollen, werden im schulinternen Curriculum im Bezug zum Schulprojekt festgehalten. Schulinternes Curriculum und Schulprojekt dienen in erster Linie der Qualitätssicherung. Ein gutes schulinternes Curriculum schafft mehr Planungssicherheit für alle Beteiligten und erleichtert bzw. verkürzt die eigene Planungstätigkeit, lässt jedem Lehrer aber einen ausreichenden pädagogischen Freiraum für die didaktisch-methodische Gestaltung des eigenen Unterrichts. Lehrerkooperation
- Ein kompetenzorientierter Unterricht erfordert angepasste organisatorische Rahmenbedingungen. Eine starre Einteilung des Stundenrasters in Einzelstunden und die Dominanz von lehrerzentriertem Unterricht - besonders in der Reduzierung des Unterrichtsgeschehens auf Frage-Antwort-Situationen - werden den heutigen Anforderungen nicht gerecht. Schulträger und Einzelschulen können spezifische organisatorische Lösungen, die ein effizientes und erfolgreiches Lernen ermöglichen, entwickeln. Organisations-
rahmen
des Unterrichts
- Der kompetenzorientierte Unterricht befähigt die Schüler bei der Organisation des eigenen Lern- und Arbeitsprozesses zur effektiven Nutzung der für eine Wissensgesellschaft charakteristischen Medienvielfalt (insbesondere auch des Internets), aber auch zu deren kritischer Reflexion.
- Wichtig ist und bleibt das Schaffen und Aufrechterhalten förderlicher sozialer Beziehungen sowohl zwischen Lehrern und Schülern als auch zwischen den Schülern selber. Dies ist eine entscheidende Voraussetzung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie für das Wohlbefinden und die Zufriedenheit aller an der Schule wirkenden Akteure. Sie ist wichtig für hohe individuelle wie kooperative Leistungen. Das Lernen fällt meist dort leichter, wo gute soziale Beziehungen ausgeprägt sind und wo Beratung und gegenseitige Hilfe stattfinden. Eine gute Arbeits- und Unterrichtsatmosphäre ermöglicht zudem, offen und ehrlich mit den Schülern über Lebensprobleme zu diskutieren. Positive
Arbeitsatmosphäre

1.6 Leistungsermittlung und -bewertung

Schüler müssen in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen optimal gefördert werden. Diese Förderung umfasst auch eine auf den kompetenzorientierten Unterricht abgestimmte Leistungsermittlung und -bewertung, die sich an den in den Rahmenplänen formulierten Kompetenzerwartungen (Kap.3.2) und Bezügen zu den Kompetenzerwartungen (Kap. 5) orientiert. Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Eine besondere Aufgabe der Sekundarschule erwächst daraus, dass die Schüler nicht nur weiter das „Lernen“ lernen, sondern gleichfalls das „Leisten“. Sie sollen also lernen, unterschiedliche anforderungsbezogene Leistungsprüfungen erfolgreich zu bewältigen. Bei der Vorbereitung auf Leistungsnachweise sind Aufgabeninhalte sowie Formen und Dauer so auszugestalten, dass die Schüler motiviert werden, zu zeigen, auf welchen Niveaus sie über die Kompetenzen der einzelnen Bereiche verfügen können.

Eine kompetenzorientierte Leistungsermittlung und -bewertung berücksichtigt folgende Aspekte:

- Schüler und Erziehungsberechtigte erhalten Einsicht in das vom Lehrerkollegium entwickelte Bewertungskonzept. Dadurch werden die Kriterien der Leistungsermittlung und -bewertung transparent.
- Bewertungskriterien werden kollegial erarbeitet und im Vorfeld der Leistungserhebung mitgeteilt.
- Nicht nur die individuelle, sondern auch die gemeinsam im Rahmen einer Gruppenarbeit vollbrachte Leistung der Schüler gehört zum „Normalfall“ des kompetenzorientierten Unterrichts. Es stehen allerdings verschiedene Kompetenzbereiche im Zentrum.
- „Fremdeinschätzung“ – etwa durch externe Vergleiche, Lehrer oder Mitschüler – ist durch die zunehmende Entwicklung von Selbsteinschätzung und Mitbeurteilung durch die Schüler zu ergänzen. Generell ist für die Unterrichtsarbeit zu berücksichtigen, dass Schüler in die Einschätzung von Leistungen und ihrer Bewertung einbezogen werden.
- Für einen professionellen Umgang mit Leistungen ist „Vergleichbarkeit“ wichtig, die auch in der Schule z.B. durch Vergleichsarbeiten und Wettbewerbe, durch Erst- und Zweitkorrektur, durch einen offenen Austausch über die Erwartungsbilder und Bewertungsmaßstäbe sowie über Musteraufgaben angestrebt werden kann.
- Eine kompetenzorientierte Leistungsermittlung und -bewertung ist so anzulegen, dass Schüler über ihre Lernfortschritte und den Stand ihrer individuellen Kompetenzentwicklung informiert sind. Eine solche Leistungsermittlung und -bewertung macht den Schülern auch die Notwendigkeit weiterer Lernanstrengungen bewusst. Den Schülern wird ein realistisches Bild ihres Leistungsstandes und ihres Leistungsvermögens aufgezeigt.

Transparenz für
Schüler und
Erziehungs-
berechtigte

Kollegiale
Absprachen

Unterstützende und ermutigende Leistungsermittlungen und -bewertungen sind wichtige Voraussetzungen zum Erhalt und zur Förderung der Leistungsbereitschaft der Schüler. Dies gilt besonders für Schüler mit Lernschwierigkeiten. Das Ziel besteht darin, die Lernmotivation der Schüler aufrechtzuerhalten und zu steigern.

1.7 Struktur der Rahmenpläne

Alle Rahmenpläne für die zweite und dritte Stufe der Sekundarschule sind nach einem einheitlichen Schema strukturiert:

Kapitel 1 „Grundsätze“ stellt die Prinzipien der allen Rahmenplänen zugrundeliegenden Kompetenzorientierung dar.

In **Kapitel 2** wird **„Der Beitrag des Faches“** zur fachbezogenen und überfachlichen Kompetenzentwicklung dargestellt. Hier sind zudem die fachbezogenen Kompetenzbereiche und Kernkompetenzen festgehalten.

Das **Kapitel 3 „Eingangsvoraussetzungen und abschlussorientierte Kompetenzerwartungen“** beginnt in 3.1 mit der Darstellung der Eingangsvoraussetzungen. Sie beruhen auf den bereits in Kraft gesetzten Kompetenzerwartungen der Rahmenpläne für die Primarschule und die erste Stufe der Sekundarschule. Im Anschluss daran erfolgt in 3.2 die konzentrierte Darstellung der Kompetenzerwartungen zum Ende ihrer Sekundarschulzeit und bis hin zum Abschlusszeugnis der Oberstufe des technischen oder berufsbildenden Sekundarunterrichts. Sie beziehen sich auf die Schüler und die von ihnen zu erwartenden Leistungen und benennen die zu erreichenden Lernergebnisse.

In **Kapitel 4** folgen **„Empfehlungen für die Qualität der Unterrichtsgestaltung“**. Hierbei handelt es sich um Hinweise und Vorschläge, die heutzutage zu den anerkannten Qualitätsansprüchen eines kompetenzorientierten Unterrichts gehören.

Das **Kapitel 5 „Bezug zu den Kompetenzerwartungen und Inhaltskontexte“** führt schließlich Zwischenziele auf, die wichtige Bezugspunkte für die Kompetenzentwicklung darstellen.

2 Der Beitrag des Faches Geschichte zur Kompetenzentwicklung

Zum Erwachsenwerden gehört, mit der Geschichtlichkeit und kulturellen Geprägtheit von Mensch und Welt umzugehen und die Möglichkeiten historischer Orientierung zu nutzen. Dabei geht es nicht zuletzt darum, sich durch das Einbeziehen von „Gewordensein“ und (Weiter-)Entwicklung in der Gegenwart besser zurechtzufinden und die Zukunft verantwortungsbewusst zu planen. Diesen Orientierungsprozess durch die Förderung historischer Kompetenzen zu unterstützen und zur Entwicklung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins beizutragen, ist das primäre Ziel des Geschichtsunterrichts.

Zeit,
Zeitabläufe und
Vergangenes

Der Geschichtsunterricht erschöpft sich aber nicht darin, den Schülern Hintergründe bedeutsamer Weichenstellungen zu vermitteln. Vielmehr lernen sie, die im Unterricht thematisierten Begebenheiten und Gegebenheiten aus der Vergangenheit in ihre historischen Kontexte einzuordnen und sich so Epochenspezifika zu erschließen. Dabei werden die Jugendlichen zunehmend mit Methoden und Wegen der Erkenntnisgewinnung vertraut. Indem den Schülern der Konstruktcharakter von Geschichte bewusst wird, ergibt sich als selbstverständliche, das eigene Leben bereichernde Konsequenz, Kompetenzen zu einem kritischen Umgang mit Vergangenheit und Geschichte zu entwickeln; einem Umgang, der den Menschen sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart und Zukunft gerecht wird.

Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht ist also keineswegs auf das Auswendiglernen von Daten und Fakten zu reduzieren. Das an ausgewählten Inhalten erworbene Wissen wird vielmehr so strukturiert und angeeignet, dass es den Schülern ermöglicht, historische Entwicklungen sowie Veränderungen in der Vergangenheit zu erfassen. Dabei werden Vergleiche mit vorangehenden bzw. späteren Entwicklungen gezogen, vergangenheitsbezogene Deutungsmuster und zukunftsorientierte Sinnbildungen erkannt und diskutiert. Die Schüler setzen sich mit vorliegenden Geschichtsdarstellungen kritisch auseinander und schaffen, zunehmend selbstständig, historische Narrationen.

Die Kompetenzbereiche im Fach Geschichte sind:

Kompetenzbereiche	Kernkompetenzen
Historische Fragekompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fragen an die Vergangenheit stellen können, um historische Kontexte zu erschließen, Orientierungsbedürfnisse zu erfüllen, Interessen nachzugehen; ▪ Fragestellungen erkennen können, die vorliegenden Geschichtsdarstellungen zugrunde liegen (in den Medien und anderen Feldern der Geschichtskultur, in der Geschichtswissenschaft, im Geschichtsunterricht).
Historische Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ historisch-kritische Methoden für den Umgang mit Quellen kennen und für die Re-Konstruktion von Vergangenem nutzen können; ▪ Methoden für die De-Konstruktion historischer Narrationen kennen und nutzen, um Geschichtsdarstellungen in ihrem Konstruktcharakter zu erschließen.
Historische Orientierungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ historische Erkenntnis zur besseren Orientierung in Gegenwart und Zukunft nutzen können (historisches Welt-, Fremd- und Selbstverstehen); ▪ Handlungsdispositionen für das Agieren in variablen Situationen historisch fundieren können;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ das eigene Geschichtsbewusstsein re-organisieren können.
Historische Sachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ über themenbezogene, verfahrensbezogene, theoriebezogene Fachbegriffe und Konzepte verfügen lernen, um wichtige Ereignisse, Entwicklungen, Strukturen und Prozesse beschreiben, deren Ursachen und Auswirkungen benennen und deren Orientierungspotenzial nutzen zu können; ▪ durch kategoriale Strukturierung historische Entwicklungen und Veränderungen in systematische Zusammenhänge bringen zu können.
Historische Kommunikationskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sich im Gespräch mit anderen über historisch relevante Sachverhalte fachgerecht austauschen und sich kritisch damit auseinandersetzen können; ▪ historische Sachverhalte fach-, adressaten- und mediengerecht präsentieren zu können.

Das dem Rahmenplan zugrunde liegende Kompetenzmodell orientiert sich an der aktuellen geschichtsdidaktischen Forschung, die Geschichtsbewusstsein und historisches Denken in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellt. Es werden fünf Kompetenzbereiche definiert, über die historisch Denkende in immer bewussterer Weise verfügen sollen.

Über alle Schulstufen hinweg ist der Aufbau eines **reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins** das Ziel. Generell stellt Geschichtsbewusstsein einen inneren Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung her. Wer diesen Zusammenhang **reflektiert** herstellen kann, wird sich zugleich des Konstruktcharakters von Geschichte bewusst: Die Quellenlage ist immer lückenhaft; die Fragestellungen an die Vergangenheit sind mitbedingt durch die Gegenwart des Fragestellers; der Forschungsstand verändert sich und ist zeit- bzw. kulturabhängig; die Forschungsmethoden werden immer weiter ausdifferenziert. Durch methodisch reguliertes historisches Denken lernen die Schüler, über Begriffe, Konzepte, Strukturen, Verfahrensweisen und Theorien so zu verfügen, dass sie zu historischer Orientierung befähigt werden.

Reflektiertes und selbst-reflexives Geschichtsbewusstsein

Dies setzt die Einsicht voraus, dass in Geschichte(n) sowohl kollektiv als auch individuell Sinn gebildet wird. In Prozessen der **(Selbst-)Reflexion** erkennen die Schüler nach und nach, dass die Fragen an die Vergangenheit durch persönliche und kollektive Erfahrungen mitbedingt sind und dass Geschichte somit immer existentiell verwurzelt ist. Geschichtsdarstellungen sind deshalb immer auch von der Gegenwart, in der bzw. für die sie erarbeitet wurden, geprägt.

Geschichtsbewusstsein hat neben der kollektiven stets auch eine personale Dimension. Für die Ausprägung des individuellen Geschichtsbewusstseins spielt die eigene Wahrnehmung eine wichtige Rolle, die z.B. von sozialer Herkunft, persönlichen Interessen und der Ausprägung politischer Bildung abhängig ist. **Selbstreflexiv** ist der Umgang mit Vergangenheit und Geschichte dann, wenn die Schüler sich der Prägungen bewusst werden oder wenn sie bereit und fähig sind, ihr eigenes Geschichtsbewusstsein einer Überprüfung zu unterziehen und es gegebenenfalls zu modifizieren.

Das Interesse der Schüler an geschichtlichen Fragestellungen soll im Unterricht genutzt und weiterentwickelt werden. Dabei kann **historisches Denken** und Arbeiten auf vielfältige Weise gefördert werden. Dies geschieht immer an ausgewählten historischen Themen. Dabei werden beispielhaft Bedingungen menschlichen Handelns, Denkens und Fühlens in ausgewählten Epochen rekonstruiert, ausgewählte Geschichtsdarstellungen de-konstruiert und in ihrer Struktur erfasst. Zudem wird herausgearbeitet, welchen Beitrag die Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte zur eigenen Orientierung leistet.

Historisches
Denken

Zugrunde liegt die Differenzierung von Vergangenheit und Geschichte: Die Vergangenheit ist unwiderruflich vorbei. Das, was wir im Nachhinein rekonstruierend über die Vergangenheit in die Erinnerung rufen, nennen wir „Geschichte“. Dabei handelt es sich um ein gedankliches Konstrukt, das notwendigerweise in einer historischen Narration dargestellt werden muss; als wissenschaftliche Darstellung, als historische Ausstellung, als Dokumentar- oder Spielfilm, als Zeitzeugenerzählung, als Hypertext im Internet etc.

Fachbezogene
Kompetenzen

Aufgrund eines Orientierungsbedürfnisses, eines Interesses oder, weil im Bildungsgang junger Bürger die Verantwortlichen Geschichte als bedeutsam für deren Bildungsprozess ansehen, erfolgt eine Hinwendung zur Vergangenheit. Diese bündelt sich in einer Fragestellung, die auf bestimmte Schwerpunkte fokussiert. Die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, mit historischen Fragen umzugehen, werden als „historische Fragekompetenz“ bezeichnet.

Historische Fragekompetenz

In der Primarschule und der 1. Stufe der Sekundarschule lernen die Schüler, Fragestellungen zu verstehen, die der Lehrer für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht formuliert hat. Zudem beginnen sie damit, erste eigene Fragen an die Vergangenheit zu stellen. In der 2. und 3. Stufe der Sekundarschule liegt der Fokus darauf, die Rolle der historischen Fragestellung für die Re-Konstruktion der Vergangenheit und für historische Orientierung zu erfassen und schließlich ein vertieftes Verständnis des Konstruktcharakters der Geschichte zu entwickeln. Der Weg führt also von der Formulierung punktueller Fragen über die zunehmend selbstständige Entwicklung von Fragestellungen hin zum Nachdenken über die Rolle historischer Fragen.

Verstärkt kommt in der 2. und 3. Stufe hinzu, de-konstruierend jene Fragestellungen zu erschließen, die bestehenden historischen Narrationen (in der Geschichtskultur, der Geschichtswissenschaft, dem Geschichtsunterricht, im Privaten) zugrunde liegen. Die Schüler sollen z.B. zunehmend selbstständig erkennen, inwieweit die gewählten Fragestellungen der Sache angemessen sind, ob sie auf Vergangenes fokussieren oder Gegenwart und/oder Zukunft historisch erklären wollen, ob in der Fragestellung der Adressatenbezug gewahrt wird und die Medienspezifik Berücksichtigung findet.

Es geht auch darum, zu klären, inwieweit in vorliegenden Darstellungen die eigenen Fragen bereits beantwortet worden sind bzw. wo und wie nachgefragt, hinterfragt, weitergefragt werden muss. Das Ziel ist, durch gezielte Vertiefung und Akzentuierung der Fragestellung die Welt, sich selbst sowie die anderen immer besser zu verstehen und historisch fundierte Zukunftsentscheidungen zu treffen.

Die Schüler der 2. und 3. Stufe lernen, kritisch auf einseitige Perspektiven zu reagieren, die sie z.B. in den Medien vorfinden.

Historische Methodenkompetenzen

Die historischen Methodenkompetenzen dienen der methodisch regulierten Suche nach Antworten. Das Ziel ihrer Weiterentwicklung ist, dass die Schüler nach Ende ihrer Schulzeit in der Lage sind, selbstständig plausible Antworten auf historische Fragen zu finden und zu formulieren.

Unter der Zielsetzung der Re-Konstruktion differenzieren die Schüler ihre Kompetenzen zur Arbeit mit Quellen (historisch-kritische Methode) und mit wissenschaftlicher/wissenschaftsnaher Literatur aus. Besonderes Gewicht wird in der 2. und 3. Stufe der Sekundarschule aber auf die Entwicklung der in der Primarschule und der 1. Stufe der Sekundarschule nur in Ansätzen beachteten De-Konstruktionskompetenz gelegt. Methoden der De-Konstruktion werden an Geschichtsdarstellungen im Film, in Hypertexten, aber auch in Schulbüchern, Zeitschriften des Edutainments und der Historiografie sowohl erlernt als auch angewandt und ausdifferenziert. Die Erschließung von Strukturen historischer Darstellungen und deren Beurteilung sind wichtig, weil bei der Beantwortung historischer Fragen bzw. bei der Überprüfung historischer Orientierungsangebote stets auf bereits geleistete Vorarbeiten anderer zurückgegriffen wird. Mündige Bürger müssen deshalb zur eigenständigen Bewertung vorzufindender Narrationen fähig sein.

Aufbauend auf Kompetenzen zur Literaturrecherche wird in der 2. und 3. Stufe der Sekundarschule die Teilkompetenz „Heuristik“, also die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zum eigenständigen Recherchieren nach Quellen, aufgebaut. Dabei geht es vorrangig um editierte Quellen im Internet und in Buchform. Exemplarisch sollen die Schüler lernen, in Archiven nach nicht editierten Quellen zu recherchieren. Besonderes Augenmerk wird darauf gelegt, plausibel zu entscheiden, an welchen Stellen des Re- bzw. De-Konstruktionsprozesses es sinnvoll bzw. notwendig ist, mit Quellen zu arbeiten.

Ausdifferenziert werden die Kompetenzen zur inneren Quellenkritik, zur Quelleninterpretation und zur Darstellung und Diskussion der Ergebnisse: Unterstützt von methodischen Leitfäden, die zum Teil bereits in der Primarstufe und der 1. Stufe der Sekundarschule erarbeitet wurden, erschließen die Schüler die Aussagen von Quellen. In der 2. und 3. Stufe der Sekundarschule wird besonders darauf geachtet, dass Quellen unterschiedlicher Perspektiven zur Re-Konstruktion herangezogen werden. Unverzichtbar ist jeweils die Kontextualisierung, die begründete Interpretation, das Darstellen der Erkenntnisse in historischen Narrationen und die abschließende Diskussion der Ergebnisse. Der Lehrer fungiert dabei zunehmend als Moderator. Die Schüler lernen an spezifischen Quellengattungen der thematisierten Epochen, zunehmend eigenständig über ein Repertoire an historisch-kritischen Methoden zu verfügen. Die Sprachenkenntnisse der Schüler werden genutzt, indem auf unnötige Übersetzungen von Quellen verzichtet wird.

Ebenso gezielt wird die Kompetenz zur Arbeit mit Fachliteratur ausdifferenziert. Die Überlappung mit der Förderung historischer Sachkompetenz ist hier von Bedeutung. Die unterstützenden Leitfäden berücksichtigen zunehmend, dass auch Fachliteratur als abgeschlossene Narration in ihrer Struktur erfasst und in ihrer Triftigkeit beurteilt werden muss (= De-Konstruktion).

4

Sowohl in den Prozessen der Re- als auch der De-Konstruktion erschließt sich den Schülern in vertiefter Weise auch der Konstruktcharakter von Geschichte. Ihnen wird die Gebundenheit von Quellen und Darstellungen an jeweilige Autorenperspektiven verdeutlicht; sie setzen sich mit der Orientierungsfunktion von Geschichte auseinander und erkennen die Notwendigkeit von Triftigkeitsprüfungen. Absichten und Interessen müssen geklärt, hinterfragt und auf eigene Motive und Orientierungsbedürfnisse bezogen werden.

Historische Orientierungskompetenz

Es ist das Ziel der 2. und 3. Stufe der Sekundarschule, dass die Schüler sich in Theorie und Praxis mit historischen Orientierungsangeboten auseinandersetzen. Sie sollen erkennen und erproben, inwiefern Geschichte eine Orientierungshilfe für das eigene Leben bzw. Handeln sein kann. Dies kann nur dann gelingen, wenn der Geschichtsunterricht die Lebenswelt der Schüler berücksichtigt, den Schülern Zeit einräumt, Spuren aus der Vergangenheit nachzugehen, sich Erinnerungskulturen zu erschließen, sich mit geschichtspolitischen Intentionen auseinanderzusetzen und Historizität auf vielfältige Weise in die Auseinandersetzung mit sich, der Welt und den Mitmenschen einzubeziehen.

Dabei sollen sich die Schüler auch der Tatsache bewusst werden, dass historische Narrationen durchaus zur Manipulation bzw. für nicht triftige Orientierungsangebote eingesetzt werden können. Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht muss den Schülern Zeit einräumen, derartige Darstellungen zu durchschauen bzw. zu erfahren und zu erproben, dass der reflektierte und selbstreflexive Umgang mit Geschichte praktische Bedeutung für ein Leben als mündiger Bürger hat.

Ohne Selbstreflexion der Schüler kann die Bereitschaft, beispielsweise auch eigene Einstellungen, Voreingenommenheiten u.a. zu hinterfragen, nicht zu einem Teil der Persönlichkeit werden. Ohne Empathie und „Fremdreflexion“ können kulturelle Prägung der anderen nicht erkannt werden. In beiden Hinsichten gilt, dass die Auseinandersetzung mit Alterität und Identität auch auf der Metaebene erfolgen muss.

Historische Sachkompetenz

Die Schüler der 2. und 3. Stufe sollen nicht nur fähig sein, Prozesse des historischen Denkens und historische Orientierungsangebote methodengeleitet zu vollziehen. Vielmehr sollen sie über ein strukturiertes Wissen verfügen, das es ihnen erlaubt, historische Gegebenheiten und Begebenheiten zu beschreiben, kategorial zu erschließen, zu kontextualisieren und in unterschiedlichen Hinsichten zu strukturieren.

Historische Sachkompetenz darf nicht mit Wissen gleichgesetzt werden. Es geht vielmehr um das Verfügen über Wissen; also um die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, Entwicklungen und Veränderungen mit historischen Begriffen und Konzepten zu erfassen und zu beschreiben. Neben der inhaltsbezogenen Dimension umfasst historische Sachkompetenz auch die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, Verfahrensweisen, Theorien und Orientierungskonzepte begrifflich zu fassen.

Dazu kommt die Kompetenz, Entwicklungen und Veränderungen, den Zusammenhang zwischen Vergangenheitsdeutung, Gegenwartserfahrung und Zukunftserwartung zu strukturieren. Die Art der Fragestellungen und die Auswahl der Methoden werden in diesem Vorgang reflektiert und in die Reorganisation des Geschichtsbewusstseins einbezogen. Die Schüler der 2. und 3. Stufe der Sekundarschule sollen zur Einsicht geführt werden, dass

Strukturierungen Werkzeug- und Modellcharakter haben, dass sie mehr oder weniger plausibel sein können und dass sie veränderlich sind.

Die Einzelkompetenzen werden an historischen Inhalten entwickelt. Letztere sind weder Selbstzweck noch beliebig austauschbar. Sie werden so gewählt, dass sie exemplarisch für etwas stehen, das als wesentliches Merkmal von Vergangenheit und Geschichte gilt. Es handelt sich dabei in der Regel um Konventionen, die keine überzeitliche Gültigkeit haben können, sondern stets aufs Neue diskutiert und verhandelt werden müssen („Jede Zeit schreibt ihre Geschichte neu.“). Dennoch ist es sinnvoll, dass die Schüler lernen, über die in ihrer Gesellschaft vereinbarten und allgemein akzeptierten Konventionen zu verfügen. Deren Funktionalität und Veränderbarkeit sollte von Beginn an in die Diskussion einfließen. Den Schülern der 2. und 3. Stufe der Sekundarschule muss bewusst sein, dass inhaltliche Auswahlentscheidungen getroffen wurden, die einer Begründung bedürfen, weil sie weder unumstritten noch objektiv sind.

Für die Primarschule und die 1. Stufe der Sekundarschule folgte die Auswahl der Inhalte der Chronologie. In der Fokussierung auf die Vergangenheit wurden zwei Durchgänge festgelegt, die eine politik- und gesellschaftsgeschichtlich strukturierte Auseinandersetzung mit Ereignissen und Entwicklungen ins Zentrum rücken und ein vom 19. und 20. Jahrhundert geprägtes Epochenbild mit handelnden Persönlichkeiten, Schlüsselereignissen und -daten ergeben. Gegenwarts- und Zukunftsbezüge müssen noch nicht verpflichtend thematisiert werden. Die Rahmenpläne bieten dafür aber zahlreiche Anhaltspunkte.

Ebenso wenig verpflichtend, aber möglich, sind die kritische Reflexion von Deutungs- und Sinnbildungsmustern, die Einführung von Methoden der De-Konstruktion sowie die eigenständige Entwicklung von Fragestellungen.

Für die 2. und 3. Stufe der Sekundarschule wurde eine andere Vorgehensweise gefunden: Die Auswahl der Inhalte beruht auf dem Leitgedanken „Grenzen und Freiheiten“. Damit wird u.a. das Alter der Schüler und ihr Streben nach Selbstfindung berücksichtigt; Gegenwarts- und Zukunftsbezüge werden somit erleichtert. Grenzen und Freiheiten werden auf die Großepochen Alte und Mittelalterliche Geschichte, Frühe Neuzeit, 19. und 20./21. Jahrhundert bezogen. Die gewählten Beispiele rücken - neben Politik und Gesellschaft - bewusst auch andere Kategorien ins Zentrum, die Entwicklungen und Veränderungen beeinflussen: Wirtschaft, Mentalität, Religion, Kommunikation und vor allem Raum und Zeit. Das Gebiet des heutigen Belgiens wird in den unterschiedlichen Bezügen thematisiert, die den Raum zu unterschiedlichen Zeiten prägten.

Die gewählten Schwerpunktthemen unterstützen nicht nur die Entwicklung von inhaltsbezogenen, sondern auch von verfahrens- oder theoriebezogenen Sachkompetenzen. Durch die Auseinandersetzung mit historisch relevanten Sachverhalten, mit Deutungs- und Sinnbildungsmustern, wird zugleich der Aufbau von historischer Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz unterstützt. Durch individuell angelegte Lernprozesse werden die Schüler optimal gefördert. Dies geschieht mit dem Ziel, das Geschichtsbewusstsein jedes einzelnen Jugendlichen bestmöglich zu erweitern.

Eingeleitet werden die epochenbezogenen Blöcke durch eine auf die Erhebung des Lernstandes ausgerichtete Hinführung, die den Anschluss an Primarschule und die 1. Stufe der Sekundarschule herstellt. Abgeschlossen werden die Einheiten durch die Betrachtung zentraler Epochensignaturen sowie die Bewusstmachung ihrer Abhängigkeit von Forschungsfragen und Gegenwartsproblemen.

Im historischen Denken werden zugleich immer auch überfachliche Kompetenzen aktiviert, wie zum Beispiel die Lesekompetenz, überfachliche Methodenkompetenzen wie Recherchekompetenz oder die Kompetenz, Arbeitsergebnisse gebunden an unterschiedliche Medien zu präsentieren.

Seinen Beitrag zur Entwicklung sozialer Kompetenzen leistet der Geschichtsunterricht nicht nur, wenn es gelingt, etwa durch Gruppen- und Projektarbeit die Fähigkeit zu entwickeln, im Team gemeinsam Aufgaben und geschichtliche Themen zu bearbeiten. Weil Historizität ein Wesensmerkmal des Menschen ist, hilft die Auseinandersetzung mit Gewordensein und Werden, sich selbst und den anderen besser zu verstehen. Empathie, Toleranz, Fremdverstehen, Konfliktüberwindung usw. können dadurch ebenso unterstützt werden wie eine mündige Mitbestimmung und Mitgestaltung der Gesellschaft.

**Soziale
Kompetenzen**

Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht befähigt die Schüler zunehmend zu eigenen Sach- und Werturteilen und unterstützt sie auf ihrem Weg zu einem eigenen Geschichtsbewusstsein, weil dabei viel Wert auf das eigene Begründen sowie auf das Einbeziehen persönlicher Motive, Interessen und Gefühle gelegt wird. Und da der Geschichtsunterricht Gelegenheit bietet, unterschiedliche Rollen und Perspektiven einzunehmen und sich in diese einzufühlen, lernen die Schüler, ihre eigenen Wertvorstellungen und Interessen zu erkennen bzw. zu entwickeln sowie zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zu unterscheiden. Dadurch kann der Geschichtsunterricht einen besonderen Beitrag zur Entwicklung der personalen Kompetenzen leisten.

**Personale
Kompetenzen**

3 Eingangsvoraussetzungen und abschlussorientierte Kompetenzerwartungen

3.1 Eingangsvoraussetzungen

Die Eingangsvoraussetzungen veranschaulichen den Stand der Kompetenzentwicklung, den die Schüler zu Beginn der zweiten Stufe des technischen Befähigungsunterrichts und des berufsbildenden Unterrichts in der Regelsekundarschule ansatzweise erreicht haben sollten. Sie fußen auf den Kompetenzerwartungen für das Ende des 2. Sekundarschuljahres.

Die Formulierungen der Kompetenzerwartungen für das Ende des 2. Sekundarschuljahres sind aus dem Rahmenplan Geschichte vom Dezember 2008 nicht wortwörtlich übernommen worden. Um den Lehrern die Progression in der Kompetenzentwicklung nachvollziehbar zu machen, wurden diese Kompetenzerwartungen umstrukturiert und gebündelt. Eine inhaltliche Veränderung hat dadurch nicht stattgefunden.

Am Ende des 2. Sekundarschuljahres erkennen die Schüler charakteristische Ereignisse, Personen und Daten aus den großen Geschichtsepochen und erfassen deren Grundmerkmale.

Sie beziehen sich dabei auf den europäischen Raum, insbesondere auch auf den eigenen Nahraum. Die Leitkategorie für die Beschäftigung mit vergangenen Entwicklungen und Veränderungen ist jeweils die Gesellschaft, wobei Politik, Religion, Wirtschaft und Kultur ebenfalls berücksichtigt werden.

In Grundzügen lernen die Schüler, mit Quellen und Geschichtsdarstellungen umzugehen. Sie werden darauf aufmerksam, dass Geschichte Orientierungsmöglichkeiten für Gegenwart und Zukunft eröffnet und dass die Fragestellungen, mit denen Vergangenes erschlossen wird, darüber entscheiden, was thematisiert wird bzw. letztlich unbeleuchtet bleibt.

3.1.1 Eingangsvoraussetzungen für die 2. Stufe des technischen Befähigungsunterrichts

Die Schüler...
Historische Fragekompetenzen
<ul style="list-style-type: none">▪ erfahren und verstehen, warum in ihrem Geschichtsunterricht die jeweiligen Fragestellungen verfolgt werden;
<ul style="list-style-type: none">▪ formulieren, unter Bezug auf ihre Gegenwart, eigene Fragen an die Vergangenheit;
<ul style="list-style-type: none">▪ erschließen für ausgewählte Beispiele aus der Geschichtskultur und des Geschichtsunterrichts, welche Fragestellungen hinter der präsentierten Darstellung stehen.
Historische Methodenkompetenzen

Historisch-kritische Methoden in ihren Grundzügen erkennen

- stellen zunehmend selbstständig Hypothesen und Vermutungen auf;
- entwickeln eigene Deutungen von Vergangenem bzw. eigene Sinnbildungen für Gegenwart und Zukunft und überprüfen deren Haltbarkeit (Triftigkeit).

Re-Konstruktionskompetenz entwickeln: mit Quellen arbeiten

- lernen an ausgewählten Beispielen, Quellen – gestützt auf methodische Leitfäden – zu erschließen;
- beginnen, verschiedene Quellengattungen zu unterscheiden und sich kritisch mit ihrem Aussagewert auseinanderzusetzen;
- stellen die Ergebnisse ihrer Arbeit mit Quellen selbstständig dar und beurteilen, inwiefern die gestellte Frage damit beantwortet ist.

De-Konstruktionskompetenz entwickeln: den Konstruktcharakter von Geschichte erkennen

- begreifen, dass Geschichte erst durch die Entwicklung von Fragestellungen und die Auslegung von Überlieferungen aus der Vergangenheit entsteht;
- erläutern, dass dabei immer Spielräume bleiben müssen und Vergangenes nie vollständig erfasst werden kann;
- erkennen, dass Geschichtsdarstellungen deshalb notwendigerweise Perspektiven berücksichtigen und lernen, mit der Multiperspektivität von Geschichte umzugehen;
- untersuchen ausgewählte Darstellungen aus der Geschichtskultur (Filme, Jubiläen, Reiseführer...) und/oder dem Geschichtsunterricht auf ihre Perspektive hin und greifen dabei auf methodische Hilfen und Leitfäden zurück;
- erkennen, dass in der Geschichtskultur, aber auch in Geschichtsbüchern, Orientierungsangebote gemacht werden, die überprüft werden müssen.

Historische Orientierungskompetenzen

- nehmen das Handeln und Denken von Menschen in der Vergangenheit als abhängig von damaligen Wertvorstellungen, Rahmenbedingungen und Handlungsspielräumen wahr und arbeiten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur heutigen Zeit heraus;

- stellen Bezüge zwischen Vergangenheit und Gegenwart her, indem sie Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart finden und die historische Bedingtheit heutiger Phänomene erkennen;

- diskutieren an ausgewählten Beispielen, inwiefern der vergangene Fall für sie heute von Bedeutung ist (historische Orientierung);

- reflektieren über die historische Bedingtheit menschlichen Lebens und übernehmen im Rahmen ihrer Möglichkeiten Verantwortung für die Gestaltung eines friedlichen, humanistischen und demokratischen Gemeinwesens.

Historische Sachkompetenzen

- ordnen historische Ereignisse und Prozesse, wie z. B. die Krise der Kirche zu Beginn der Neuzeit, chronologisch und räumlich ein und erkennen hierbei wesentliche Zusammenhänge, die die einzelnen Epochen charakterisieren, also z.B. die Spaltung der Kirche und deren politische Auswirkungen.

- lernen, über zentrale Begriffe wie z.B. Hochkultur, Lehnswesen, Stadtrecht, Staat, Nation, Diktatur, Demokratie oder Industrialisierung zu verfügen; Begriffe also, die grundlegende Konzepte und Erscheinungen beschreiben;

- ordnen Wissens Elemente, die sie bei der Erarbeitung einzelner Themen erwerben, z. B. menschliche Lebensgestaltungen, in größere Zusammenhänge und Strukturen ein, wie z.B. Auswirkungen des Naturraums auf menschliches Leben;

- beginnen, menschliches Tun und Handeln und die dafür relevanten Bedingungen insbesondere nach der Leitkategorie Gesellschaft zu ordnen, wobei auch die Kategorien Politik, Religion, Wirtschaft und Kultur mit einbezogen werden. Hierbei können sie die Entwicklung sozialer Ordnungen umfassend nachvollziehen und mithilfe von Fachbegriffen darstellen.

Kommunikationskompetenz

- stellen zunehmend selbstständig Lern- und Arbeitsergebnisse vor;

- verwenden die Fachsprache in ihren mündlichen und schriftlichen Äußerungen.

3.1.2 Eingangsvoraussetzungen für die 2. Stufe des berufsbildenden Unterrichts

Die Schüler...
Historische Fragekompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ erfahren und verstehen, warum in ihrem Geschichtsunterricht die jeweiligen Fragestellungen verfolgt werden;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ formulieren, unter Bezug auf ihre Gegenwart, eigene Fragen an die Vergangenheit;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ erschließen für ausgewählte Beispiele aus der Geschichtskultur und des Geschichtsunterrichts, welche Fragestellungen hinter der präsentierten Darstellung stehen.
Historische Methodenkompetenzen
Historisch-kritische Methoden in ihren Grundzügen erkennen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ stellen zunehmend selbstständig Hypothesen und Vermutungen auf;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ entwickeln eigene Deutungen von Vergangenem bzw. eigene Sinnbildungen für Gegenwart und Zukunft und überprüfen deren Haltbarkeit (Triftigkeit).
Re-Konstruktionskompetenz entwickeln: mit Quellen arbeiten
<ul style="list-style-type: none"> ▪ lernen an ausgewählten Beispielen, Quellen – gestützt auf methodische Leitfäden – zu erschließen;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ beginnen, verschiedene Quellengattungen zu unterscheiden und sich kritisch mit ihrem Aussagewert auseinanderzusetzen;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ stellen die Ergebnisse ihrer Arbeit mit Quellen selbstständig dar und beurteilen, inwiefern die gestellte Frage damit beantwortet ist.
De-Konstruktionskompetenz entwickeln: den Konstruktcharakter von Geschichte erkennen

- begreifen, dass Geschichte erst durch die Entwicklung von Fragestellungen und die methodisch geleitete Bearbeitung von Quellen und Darstellungen entsteht;
- erkennen, dass Vergangenes nie vollständig erfasst werden kann;
- erkennen, dass Geschichtsdarstellungen deshalb notwendigerweise Perspektiven der Geschichtsschreiber und -erzähler berücksichtigen und lernen, mit der Multiperspektivität von Geschichte umzugehen;
- untersuchen ausgewählte Darstellungen aus der Geschichtskultur (Malerei, Filme ...) und/oder dem Geschichtsunterricht auf ihre Perspektive hin und greifen dabei – anfangs unter Anleitung – auf methodische Hilfen und Leitfäden zurück;
- erkennen, dass in der Geschichtskultur, aber auch in Geschichtsbüchern, Orientierungsangebote gemacht werden, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen.

Historische Orientierungskompetenzen

- können das Handeln und Denken von Menschen in der Vergangenheit mit damaligen Wertvorstellungen, Rahmenbedingungen und Handlungsspielräumen in Zusammenhang bringen;
- vergleichen vergangenes und gegenwärtiges Geschehen und sind in der Lage, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten
- stellen Bezüge zwischen Vergangenheit und Gegenwart her, indem sie Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart finden und die historische Bedingtheit heutiger Phänomene erkennen;
- diskutieren an ausgewählten Beispielen, inwiefern der vergangene Fall für sie heute von Bedeutung ist (historische Orientierung);
- verstehen, dass menschlichen Leben immer auch historisch beeinflusst ist und übernehmen im Rahmen ihrer Möglichkeiten Verantwortung für die Gestaltung eines friedlichen, humanistischen und demokratischen Gemeinwesens.

Historische Sachkompetenzen

- ordnen historische Ereignisse und Prozesse, wie z. B. die Krise der Kirche zu Beginn der Neuzeit, chronologisch und räumlich ein und erkennen hierbei wesentliche Zusammenhänge, die die einzelnen Epochen charakterisieren, also z.B. die Spaltung der Kirche und deren politische Auswirkungen.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ lernen, über zentrale Begriffe wie z.B. Hochkultur, Lehnswesen, Stadtrecht, Staat, Nation, Diktatur, Demokratie oder Industrialisierung zu verfügen; Begriffe also, die grundlegende Konzepte und Erscheinungen beschreiben;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ordnen Wissens Elemente, die sie bei der Erarbeitung einzelner Themen erwerben, in Kontexte und (fach-) sprachliche Konzepte, wie z.B. begriffliche Konzepte wie Reformation oder Industrialisierung ein;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ beginnen, menschliches Tun und Handeln und die dafür relevanten Bedingungen insbesondere nach der Leitkategorie Gesellschaft zu ordnen, wobei auch die Kategorien Politik, Religion, Wirtschaft und Kultur mit einbezogen werden. Hierbei können sie die Entwicklung sozialer Ordnungen erfassen und mithilfe von Fachbegriffen darstellen.
Kommunikationskompetenz
<ul style="list-style-type: none"> ▪ stellen zunehmend selbstständig Lern- und Arbeitsergebnisse vor;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ verwenden die Fachsprache in ihren mündlichen und schriftlichen Äußerungen.

3.2 Abschlussorientierte Kompetenzerwartungen

Am Ende ihrer Schulzeit sind die Schüler in der Lage, historische Denkprozesse, die sie im Unterricht an ausgewählten Themenschwerpunkten entwickelt haben, auf neue Situationen zu beziehen und möglichst selbstständig zu erweitern. Dabei greifen sie auf Kategorien und Begriffskonzepte sowie auf methodische Verfahrensweisen zurück, die sie erlernt haben. Zur Recherche können sie gedruckte und neue Medien, aber auch Lernorte wie Archive und Museen nutzen. Sie sind in der Lage, zunehmend selbstständig Deutungen und Sinnbildungen als solche zu erkennen und in ihrer Triftigkeit kriteriengestützt zu beurteilen.

3.2.1 Abschlussorientierte Kompetenzerwartungen für den technischen Befähigungsunterricht

Ende des 6. Sekundarschuljahres
Die Schüler...
Historische Fragekompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ erschließen historische Themen durch eigene Fragestellungen;

- fragen nach ihren eigenen Sichtweisen auf Ereignisse der Vergangenheit und deren Verbindung mit gegenwärtigem Geschehen;

- ermitteln mithilfe methodischer Leitfäden die Fragestellungen vorgegebener geschichtlicher Quellen und Darstellungen;

Historische Methodenkompetenzen

- entwickeln an ausgewählten Themen die Fähigkeit, möglichst eigenständig nach geeigneten Informationen zu recherchieren (etwa im Internet, in Mediotheken, in Editionen in Buchform etc.) und dafür Hilfssysteme angemessen einzusetzen;

- untersuchen unterschiedliche Quellen und Darstellungen zunehmend eigenständig und wenden dabei methodische Leitfäden (etwa zur Untersuchung schriftlicher Quellen, zur Bildanalyse und zur Arbeit mit Geschichtskarten) an;

- erfassen Inhalte und Orientierungsangebote geschichtlicher Darstellungen, etwa anhand von Autorentexten in Unterrichtsmaterialien;

- stellen fachmethodisch geprüfte Erkenntnisse in unterschiedlichen medialen Formen dar, etwa in schriftlichen Texten, Schaubildern oder Internetpräsentationen.

Historische Orientierungskompetenzen

- erfassen exemplarisch die Zeitgebundenheit von Deutungen der Vergangenheit;

- reflektieren exemplarisch die Bedeutung von Vergangenheit und Geschichte für ihr eigenes Leben;

- erschließen an ausgewählten Beispielen den Einfluss von Vergangenheit und Geschichte auf die Entwicklung von Gruppen und Institutionen (etwa am Beispiel von Nation, Region/Gemeinschaft, Stadt);

Historische Sachkompetenzen

- ordnen historisches Wissen, indem sie zunehmend selbstständig Fachbegriffe verwenden;

- erkennen und erklären den Bedeutungswandel von Begriffen im Laufe der Zeit;

- bezeichnen methodische Verfahrensweisen (etwa zur Untersuchung von Quellen) mit Fachbegriffen.

Kommunikationskompetenz

- sind in der Lage, über Geschehnisse in der Vergangenheit und deren geschichtliche Darstellungen zu kommunizieren und dabei die Zusammenhänge von Vergangenheit und Gegenwart zu berücksichtigen;
- kommunizieren in unterschiedlichen sozialen Zusammensetzungen (z.B. in Unterrichtsgesprächen, Schülervorträgen, Diskussionen) und medialen Formaten (z.B. Präsentationsprogramme).

3.2.2 Abschlussorientierte Kompetenzerwartungen für den berufsbildenden Unterricht – 6. Sekundarschuljahr

Ende des 6. Sekundarschuljahres

Die Schüler...

Historische Fragekompetenzen

- erschließen historische Themen durch eigene Fragestellungen;
- fragen nach ihren eigenen Sichtweisen auf Ereignisse der Vergangenheit;
- ermitteln mithilfe methodischer Leitfäden die Fragestellungen vorgegebener geschichtlicher Quellen und Darstellungen.

Historische Methodenkompetenzen

- entwickeln an ausgewählten Themen die Fähigkeit, möglichst eigenständig nach geeigneten Informationen zu recherchieren (etwa im Internet, in Mediotheken, in Editionen in Buchform etc.) und dafür Hilfssysteme angemessen einzusetzen;
- untersuchen unterschiedliche Quellen und Darstellungen zunehmend eigenständig und wenden dabei methodische Leitfäden (etwa zur Untersuchung schriftlicher Quellen, zur Bildanalyse und zur Arbeit mit Geschichtskarten) an;
- stellen Erkenntnisse in unterschiedlichen medialen Formen dar, etwa in schriftlichen Texten, Schaubildern oder Internetpräsentationen.

Historische Orientierungskompetenzen

- erfassen exemplarisch die Zeitgebundenheit von Deutungen der Vergangenheit;

- reflektieren exemplarisch die Bedeutung von Vergangenheit und Geschichte für ihr eigenes Leben;

- erschließen an ausgewählten Beispielen den Einfluss von Vergangenheit und Geschichte auf die Entwicklung von Gruppen und Institutionen (etwa am Beispiel von Nation, Region/Gemeinschaft, Stadt).

Historische Sachkompetenzen

- ordnen historisches Wissen, indem sie zunehmend selbstständig Fachbegriffe verwenden;

- erkennen und erklären den Bedeutungswandel von Begriffen im Laufe der Zeit;

- bezeichnen methodische Verfahrensweisen (etwa zur Untersuchung von Quellen) mit Fachbegriffen.

Kommunikationskompetenz

- sind in der Lage, über Geschehnisse in der Vergangenheit und deren geschichtliche Darstellungen zu kommunizieren und dabei die Zusammenhänge von Vergangenheit und Gegenwart zu berücksichtigen;

- kommunizieren in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen (z.B. in Unterrichtsgesprächen, Schülervorträgen, Diskussionen) und medialen Formaten (z.B. Präsentationsprogramme).

3.2.3 Abschlussorientierte Kompetenzerwartungen für den berufsbildenden Unterricht – 7. Sekundarschuljahr

Ende des 7. Sekundarschuljahres
Die Schüler...
Historische Fragekompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> erschließen historische Themen durch eigene Fragestellungen;
<ul style="list-style-type: none"> fragen nach ihren eigenen Sichtweisen auf Ereignisse der Vergangenheit und deren Verbindung mit gegenwärtigem Geschehen;
<ul style="list-style-type: none"> ermitteln mithilfe methodischer Leitfäden die Fragestellungen vorgegebener geschichtlicher Quellen und Darstellungen.
Historische Methodenkompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> entwickeln an ausgewählten Themen die Fähigkeit, möglichst eigenständig nach geeigneten Informationen zu recherchieren (etwa im Internet, in Mediotheken, in Editionen in Buchform etc.) und dafür Hilfssysteme angemessen einzusetzen;
<ul style="list-style-type: none"> untersuchen unterschiedliche Quellen und Darstellungen zunehmend eigenständig und wenden dabei methodische Leitfäden (etwa zur Untersuchung schriftlicher Quellen, zur Bildanalyse und zur Arbeit mit Geschichtskarten) an;
<ul style="list-style-type: none"> erfassen Inhalte und Orientierungsangebote geschichtlicher Darstellungen, etwa anhand von Autorentexten in Unterrichtsmaterialien;
<ul style="list-style-type: none"> stellen fachmethodisch geprüfte Erkenntnisse in unterschiedlichen medialen Formen dar, etwa in schriftlichen Texten, Schaubildern oder Internetpräsentationen.
Historische Orientierungskompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> erfassen exemplarisch die Zeitgebundenheit von Deutungen der Vergangenheit;
<ul style="list-style-type: none"> reflektieren exemplarisch die Bedeutung von Vergangenheit und Geschichte für ihr eigenes Leben;

- erschließen an ausgewählten Beispielen den Einfluss von Vergangenheit und Geschichte auf die Entwicklung von Gruppen und Institutionen (etwa am Beispiel von Nation, Region/Gemeinschaft, Stadt).

Historische Sachkompetenzen

- ordnen historisches Wissen, indem sie zunehmend selbstständig Fachbegriffe verwenden;
- erkennen und erklären den Bedeutungswandel von Begriffen im Laufe der Zeit;
- bezeichnen methodische Verfahrensweisen (etwa zur Untersuchung von Quellen) mit Fachbegriffen.

Kommunikationskompetenz

- sind in der Lage, über Geschehnisse in der Vergangenheit und deren geschichtliche Darstellungen zu kommunizieren und dabei die Zusammenhänge von Vergangenheit und Gegenwart zu berücksichtigen;
- kommunizieren in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen (z.B. in Unterrichtsgesprächen, Schülervorträgen, Diskussionen) und medialen Formaten (z.B. Präsentationsprogramme).

4 Empfehlungen für die Qualität der Unterrichtsgestaltung

Am Ende ihrer Schulzeit sollen Schüler in der Lage sein, historisch zu denken, also vergangene Erfahrungen zu nutzen, um die Gegenwart zu analysieren und die Zukunft zu planen. Deshalb sollen sie im Geschichtsunterricht lernen, dass die Auseinandersetzung mit Vergangenen kein Selbstzweck ist, sondern dazu dienen kann, die Welt, sich selbst und die anderen besser zu verstehen. Bedingung dafür ist, die Vergangenheit und die Gegenwart jeweils in ihren Besonderheiten wahrzunehmen, zugleich aber Kriterien zu suchen, die eine zeitenübergreifende, kategoriale Erschließung ermöglichen.

Den **Fragestellungen, mit denen im Geschichtsunterricht gearbeitet wird**, kommt dabei besondere Bedeutung zu: Sie müssen vergangenes menschliches Leben auf eine zeit- und raumspezifische Weise erschließen und zugleich Orientierung für das Leben der Schüler bieten: Der vorliegende Rahmenplan sieht nicht nur leitende Fragestellungen vor, sondern auch die für deren Beantwortung erforderlichen Leitkategorien und zentralen Begriffskonzepte sowie geeignete inhaltliche Schwerpunkte. Dies bildet die Grundlage für Vergleiche mit anderen Zeiten, aber auch mit der Gegenwart. Jede Schule/Klasse kann – im Rahmen der vorgegebenen Fragestellungen – konkrete Fälle und Inhalte auswählen und eigenständig angemessene didaktisch-methodische Entscheidungen treffen.

Neben den inhaltlichen Fragestellungen, die in der rechten Spalte des 5. Kapitels („Inhaltskontexte“) festgehalten sind, gibt der Rahmenplan vor, welche Kompetenzen am ausgewählten Themenschwerpunkt gefördert werden sollen. Die Operatoren, die bestimmen, was Schüler konkret „tun“ sollen, sind mit großem Bedacht gewählt. Neben den auf „Reproduktion“ ausgerichteten Aufgabenstellungen stehen solche, die „Transfer“ oder „(Meta-)Reflexion“ anstreben. In allen Jahrgangsstufen wurde darauf geachtet, Aufgaben aus allen drei Bereichen zu berücksichtigen. Im Glossar zu den Rahmenplänen werden die Operatoren näher aufgeschlüsselt.

Die Hinweise zur historischen **Sachkompetenz** zeigen, worum es inhaltlich in erster Linie gehen soll. Die Schüler werden zum einen dabei unterstützt, strukturiertes Wissen aufzubauen, zum anderen lernen sie, über dieses Wissen selbstständig und eigenverantwortlich zu verfügen. Geschichte wird somit zum Denkfach. Die Entwicklung von Sachkompetenz überlappt zum Teil mit der Entwicklung in anderen Kompetenzbereichen. Derartige Überlappungen werden jeweils ausgewiesen.

Die Hinweise zur historischen **Methodenkompetenz** beziehen sich häufig auf charakteristische Quellengattungen und Darstellungen oder den Umgang der Geschichtskultur mit dem Themenschwerpunkt. Die Schüler entwickeln ihre methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Re- bzw. De-Konstruktion sowie ihre Haltungen zu methodisch kontrolliertem Arbeiten, indem sie lernen, bislang unbekannte bzw. weniger beachtete Quellengattungen und Darstellungsformen zu erschließen. Sie erweitern so ihren „Werkzeugkasten“ für den eigenständigen Umgang mit Geschichte, u.a. ihre Fähigkeiten zur Recherche: Quellen sind seit langem nicht mehr nur vor Ort, in Archiven, Museen oder Gedenkstätten zu finden, sondern liegen häufig auch in editierter Form – beispielsweise in gedruckten Medien oder im Internet – vor. Schließlich geht es darum, die mithilfe von Quellen und historischen Darstellungen erarbeiteten historischen Narrationen in unterschiedlicher Weise zu präsentieren, in der Diskussion zu verteidigen oder ggf. zu revidieren. Die Schulmediotheken sind wichtige Partner für Recherche und Präsentation.

Die Hinweise zur **Orientierungskompetenz** befähigen Schüler dazu, Vergangenes und Gegenwart/Zukunft an konkreten Beispielen aufeinander zu beziehen und beschreiben mögliche Vorgehensweisen. Bezogen auf Geschichtsdarstellungen

aus der Geschichtskultur müssen die Schüler insbesondere lernen, plausible Orientierungsangebote von untriftigen oder gar manipulativen zu unterscheiden.

Die **Fragekompetenz** der Schüler zu entwickeln, bedeutet in erster Linie, ihnen in jeder Phase des Unterrichts bewusst zu machen, warum an einer bestimmten Fragestellung gearbeitet wird. Der Rahmenplan schlägt darüber hinaus einige Ansatzpunkte zum Selberfragen, zum Hinterfragen, zum Weiterfragen vor, gibt Anregungen dafür, wie die Fragestellungen historischer Narrationen erschlossen, verglichen und beurteilt werden können.

Wenn Geschichte „Denkfach“ und kein „Paukfach“ sein soll, muss der Unterricht so organisiert werden, dass die Schüler **Raum zum Selberdenken** erhalten. Lehrer sollen sich zu Moderatoren entwickeln, die im Unterricht nicht nur ihre Schüler fördern, sondern auch sich selbst weiterentwickeln. Die vom Rahmenplan vorgegebenen Themenschwerpunkte sind von der Geschichtswissenschaft zum Teil erst kürzlich erarbeitet und somit im Studium vieler Geschichtslehrer noch gar nicht thematisiert worden. Sich gemeinsam mit den Schülern an neue Themen heranzuwagen, eröffnet eine besondere Chance für kompetenzorientierten Geschichtsunterricht: Der Lehrer kann eigene Erfahrungen als Lernender einbringen.

Im Geschichtsunterricht müssen Arbeits- und Diskussionsphasen vorgesehen sein, aber auch Phasen, in denen projektorientiert gearbeitet wird. Außerdem ist die Einbeziehung von **außerschulischen Lernorten** und **Medien** notwendig. Der Rahmenplan schlägt solche Lernformen dann vor, wenn sie den Aufbau inhalts-, methoden- oder theoriebezogener Kompetenzen besonders fördern. Die Nutzung von Medien ausschließlich als Vermittlungsinstanz berücksichtigt kaum, dass die Schüler sich zu mündigen und medienkompetenten Bürgern entwickeln sollen. Dazu gehört, dass sie fähig sind, sich eine eigene Meinung, z.B. zu den Orientierungsangeboten der Medien, zu bilden. Dieses Ziel unterstützt u.a. auch die „produktive“ Medienarbeit, in der Schüler selbst kleine Filme drehen, Ausstellungen entwickeln, Internetseiten gestalten usw.

So wie die Arbeit mit Medien gelernt und trainiert werden muss, so muss auch die **Arbeit mit Texten**, insbesondere mit längeren Texten, (wieder) gelernt werden. Weil die Klassen heterogener werden, ist hier **Differenzierung** ebenso notwendig wie bei der Arbeit mit Quellen. Hilfen zur Strukturierung und Erfassung längerer Texte sollen den Schülern ebenso angeboten werden wie Hilfen zur Erschließung von Quellen (innere Quellenkritik/ -interpretation). Die Arbeit mit der originalen Quellsprache wird empfohlen. Es kann sich dabei durchaus um ‚altertümliche Sprache‘ handeln oder um Fremdsprachen.

Diese fachspezifischen Arbeitsweisen sind genauso wenig Selbstzweck wie die Inhalte. Ihre Funktion besteht darin, dass sich die Schüler zu historisch denkenden Bürgern entwickeln, die sich in der zunehmend globalisierten, interkulturellen und interreligiösen Welt zurechtfinden können.

5 Bezug zu den Kompetenzerwartungen und Inhaltskontexte

5.1 Übersicht der Themenfelder

5.1.1 Übersicht der Themenfelder für die technische Befähigung

Anhand folgender Themenfelder werden die unter 5.2 angegebenen Kompetenzen erarbeitet:

Allgemein geschichtliche und inhaltsbezogene Kompetenzerwartungen	Primarschule			Sekundarschule		
	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe	1. Stufe	2. Stufe: technische Befähigung	3. Stufe: technische Befähigung
			Thematische Zugriffe: Alte Geschichte <ul style="list-style-type: none"> Hochkulturen im Mittelmeerraum in der Antike Das Wesen der Hochkultur am Beispiel Ägyptens Das Leben im Römischen Reich 	Thematische Zugriffe: Alte Geschichte <ul style="list-style-type: none"> Hochkulturen in der Welt Zusammenleben und kulturelle Leistungen in einer Hochkultur <p>Das Leben in zwei unterschiedlichen griechischen Stadtstaaten</p>	Thematische Zugriffe: Nutzen der Geschichte für Gegenwart und Zukunft <ul style="list-style-type: none"> Was ist die Aufgabe von Geschichte und was nützt sie in Gegenwart und Zukunft? 	Thematische Zugriffe: Das 20. Jahrhundert – Katastrophen und Hoffnungen <ul style="list-style-type: none"> Nationalismus und Imperialismus. Wegbereiter moderner Konflikte? Erster Weltkrieg. Welche Charakteristika hat eine „Urkatastrophe“?
			Thematische Zugriffe: Mittelalterliche Geschichte <ul style="list-style-type: none"> Leben im europäischen Mittelalter 	Thematische Zugriffe: Mittelalterliche Geschichte <ul style="list-style-type: none"> Religion und Herrschaft im europäischen Mittelalter 	Thematische Zugriffe: Frühe Neuzeit – Freiheit und Grenzen <ul style="list-style-type: none"> Vom Mittelalter zur Frühen Neuzeit. Aufbruch in eine neue Zeit? Globalisierung – ein alter Hut? Vernetzungstendenzen in der Frühen Neuzeit 	Thematische Zugriffe: Das 20. Jahrhundert – Katastrophen und Hoffnungen <ul style="list-style-type: none"> Die zwanziger und dreißiger Jahre. Modernisierung und Überforderung durch einen neuen Aufbruch? Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg. Warum ‚entgleisen‘ Gesellschaften?
			Thematische Zugriffe: Geschichte der (Frühen) Neuzeit <ul style="list-style-type: none"> Entdeckungen und Erfindungen, Renaissance und Humanismus in der Neuzeit 	Thematische Zugriffe: Geschichte der (Frühen) Neuzeit <ul style="list-style-type: none"> Konflikte in der Neuzeit 	Thematische Zugriffe: Frühe Neuzeit – Freiheit und Grenzen <ul style="list-style-type: none"> Die Stadt in der Frühen Neuzeit. Vielfalt und Widersprüche? Entstehung unterschiedlicher Staats- und Regierungsformen. Wer hat die Macht? 	Thematische Zugriffe: Vom Kalten Krieg ins 21. Jahrhundert – Blockbildung und neue (Un-)Ordnung <ul style="list-style-type: none"> Wie verändert die Atombombe die Welt nach 1945? Die Welt nach 1990. Welche Lösungen gibt es für neue und alte Herausforderungen?

		Thematische Zugriffe: Neuere und neueste Geschichte/ Neueste Zeit (18. Jahrhundert bis heute) Oberstufe Primarschule: <ul style="list-style-type: none"> • Die Industrialisierung im 19. Jahrhundert • Bürger sein in Westeuropa im 20. Jahrhundert • Wohlstandsgesellschaft in Westeuropa im 20. und 21. Jahrhundert 	Thematische Zugriffe: Neuere und neueste Geschichte/ Neueste Zeit (18. Jahrhundert bis heute) <ul style="list-style-type: none"> • Von der ersten Industriellen Revolution im 18./19. Jahrhundert bis zur vierten Industriellen Revolution in der Gegenwart • Entwicklung zum demokratischen Staatsgebilde 	Thematische Zugriffe: Das lange 19. Jahrhundert – Umbrüche und Kontinuitäten <ul style="list-style-type: none"> • Was treibt Revolutionen an? • Veränderungen von Arbeiten und Leben der Menschen. Fortschritt, um welchen Preis? • Die Belgische Revolution. Entstehung einer Nation? 	
--	--	---	---	--	--

5.1.2 Übersicht der Themenfelder für den berufsbildenden Sekundarunterricht

Anhand folgender Themenfelder werden die unter 5.2 angegebenen Kompetenzen erarbeitet:

Allgemein geschichtliche und inhaltsbezogene Kompetenzerwartungen	Primarschule			Sekundarschule		
	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe	1. Stufe	2. Stufe: berufsbildender Unterricht	3. Stufe: berufsbildender Unterricht
			Thematische Zugriffe: Alte Geschichte <ul style="list-style-type: none"> Hochkulturen im Mittelmeerraum in der Antike Das Wesen der Hochkultur am Beispiel Ägyptens Das Leben im Römischen Reich 	Thematische Zugriffe: Alte Geschichte <ul style="list-style-type: none"> Hochkulturen in der Welt Zusammenleben und kulturelle Leistungen in einer Hochkultur Das Leben in zwei unterschiedlichen griechischen Stadtstaaten 	Thematische Zugriffe: <ul style="list-style-type: none"> Was ist die Aufgabe von Geschichte und was nützt sie in Gegenwart und Zukunft? Welt in Bewegung Entwicklung der Menschenrechte Globalisierung – weltweiter Austausch Offenes Modul – aktuelles politisches Geschehen und seine historischen Bezüge 	Thematische Zugriffe: <ul style="list-style-type: none"> Nationalismus und Imperialismus. Wegbereiter moderner Konflikte? Erster Weltkrieg. Welche Charakteristika hat eine „Urkatastrophe“? Die zwanziger und dreißiger Jahre. Modernisierung und Überforderung durch einen neuen Aufbruch? Offenes Modul – aktuelles politisches Geschehen und seine historischen Bezüge
			Thematische Zugriffe: Mittelalterliche Geschichte <ul style="list-style-type: none"> Leben im europäischen Mittelalter 	Thematische Zugriffe: Mittelalterliche Geschichte <ul style="list-style-type: none"> Religion und Herrschaft im europäischen Mittelalter 	Thematische Zugriffe: <ul style="list-style-type: none"> Demokratie und Mitbestimmung Leben und Arbeiten Krieg und Frieden Offenes Modul – aktuelles politisches Geschehen und seine historischen Bezüge 	Thematische Zugriffe: <ul style="list-style-type: none"> Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg. Warum „entgleisen“ Gesellschaften? Wie verändert die Atombombe die Welt nach 1945? Offenes Modul – aktuelles politisches Geschehen und seine historischen Bezüge
			Thematische Zugriffe: (Frühe) Neuzeit <ul style="list-style-type: none"> Entdeckungen und Erfindungen, Renaissance und Humanismus in der Neuzeit 	Thematische Zugriffe: (Frühe) Neuzeit <ul style="list-style-type: none"> Konflikte in der Neuzeit 		Thematische Zugriffe: <ul style="list-style-type: none"> Die Welt nach 1990. Welche Lösungen gibt es für neue und alte Herausforderungen? Offenes Modul – aktuelles politisches Geschehen und seine historischen Bezüge

		Thematische Zugriffe: Neuere und neueste Geschichte/ Neueste Zeit (18. Jahrhundert bis heute) Oberstufe Primarschule: <ul style="list-style-type: none"> • Die Industrialisierung im 19. Jahrhundert • Bürger sein in Westeuropa im 20. Jahrhundert • Wohlstandsgesellschaft in Westeuropa im 20. und 21. Jahrhundert 	Thematische Zugriffe: Neuere und neueste Geschichte/ Neueste Zeit (18. Jahrhundert bis heute) <ul style="list-style-type: none"> • Von der ersten Industriellen Revolution im 18./19. Jahrhundert bis zur vierten Industriellen Revolution in der Gegenwart • Entwicklung zum demokratischen Staatsgebilde 		
--	--	--	---	--	--

5.2 Bezug zu den Kompetenzerwartungen und Inhaltskontexte

Alle Inhaltskontexte in der rechten Spalte dienen dem Kompetenzerwerb des Schülers. Sie sind nicht als Auflistung zu verstehen, die Punkt für Punkt abzuarbeiten ist. Bei der konkreten Unterrichtsplanung und -gestaltung dürfen bzw. sollen Lehrer pädagogisch begründete Schwerpunkte setzen. Diese können von Jahr zu Jahr durchaus unterschiedlich gesetzt werden.

Leitkategorien ermöglichen es, Themenbereiche zusammenhängend zu ordnen und leiten sich von gesellschaftlichen und individuellen Lebens- und Gestaltungsbereichen ab.

Begriffskonzepte sind Deutungsmuster, die sich als zusammenfassende Bezeichnungen auf Teilbereiche des vergangenen Geschehens beziehen, diese verdichten und erschließen helfen.

Die Arbeit an den Sachthemen wird durch Leitfragen, Leitkategorien und ausgewählte Begriffskonzepte strukturiert. Dadurch lassen sich die Inhalte verdichten und konzentriert erfassen.

Die Schüler lernen, jene Leitkategorien zu erkennen, die hinter den Sachthemen stehen. Indem sie deren Erklärungspotenziale und Definitionen im Zusammenhang mit konkreten Themen erarbeiten, lernen die Schüler, über die Begriffskonzepte zu verfügen. Dabei soll von begrifflichen Vorverständnissen der Schüler ausgegangen werden.

Begriffskonzepte wie z.B. Krise, Revolution, Verfassung, Nation, Imperialismus oder Kolonialisierung werden in unterschiedlichen Sachthemen aufgegriffen, um ihre spezifisch historische Dimension bewusst zu machen. Die Schüler erkennen, dass sich Gegenwartsbegriffe einerseits auf ihre Vorläufer beziehen, andererseits aber auch heutige Absichten transportieren. Dadurch erhalten Begriffe ihre orientierende gesellschaftliche Wirksamkeit.

Zentrale Begriffskonzepte bilden das Grundgerüst historischer Argumentation. Schüler müssen erlernen, diese in Texten zu erkennen und ihre Reichweite zu bestimmen.

Um zu eigenen historischen Darstellungen fähig zu sein, sollen Schüler über vorliegende Definitionen verfügen und diese durch eigenständige Begriffsschöpfungen erweitern können. Nur dann sind sie in der Lage, an gesellschaftlichen Orientierungsprozessen aktiv und fundiert teilzunehmen.

Abkürzungen:

FK: Beitrag zur Förderung der Fragekompetenz

MK: Beitrag zur Förderung der Methodenkompetenz

OK: Beitrag zur Förderung der Orientierungskompetenz

SK: Beitrag zur Förderung der Sachkompetenz

A. TECHNISCHER BEFÄHIGUNGSUNTERRICHT

5.2.1 Zweite Stufe der Sekundarschule

BEZUG ZU DEN KOMPETENZERWARTUNGEN	INHALTSKONTEXTE
DIE SCHÜLER ...	
THEMATISCHE ZUGRIFFE: NUTZEN DER GESCHICHTE FÜR GEGENWART UND ZUKUNFT	
Sachthema: Was ist die Aufgabe von Geschichte und was nützt sie in Gegenwart und Zukunft?	
<p style="text-align: right;"><i>Leitkategorien: Zeit, Raum, Mensch</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Begriffskonzepte: Geschichte, Vergangenheit, historische Erzählung</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • können den Unterschied zwischen Geschichte und Vergangenheit mit Fachbegriffen beschreiben (SK); • stellen sich die Frage, wie und aus welchen Gründen Epochen und Epochengrenzen entstehen und verwendet werden (FK); • setzen sich mit der Darstellung von Vergangenheit und Geschichte in unterschiedlichen Medien auseinander (SK/OK); • erkennen den Unterschied zwischen fiktiven und historischen Konstruktionen (SK). 	<p><i>Sinn und Zweck von Geschichte und Geschichtsunterricht</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Geschichte beschreibt, ordnet und bewertet: etwa anhand der <ul style="list-style-type: none"> - Beschreibung von Lebensweisen, Machtverteilungen, Kulturen oder wirtschaftlichen Verhältnissen; - Aufteilung der Vergangenheit in Epochen. Wozu dienen Epochen? - Geschichte als Erzählung über die Vergangenheit mit unterschiedlichen medialen Mitteln: Beispiele zu Geschichte im Film, in Ausstellungen oder in Computerspielen (z.B. „Assassin's Creed“-Reihe)

THEMATISCHE ZUGRIFFE: (FRÜHE) NEUZEIT – FREIHEIT UND GRENZEN
Sachthema: Vom Mittelalter zur Frühen Neuzeit. Aufbruch in eine neue Zeit?
<p style="text-align: right;"><i>Leitkategorien: Zeit, Raum, Mensch</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Begriffskonzepte: Renaissance, Humanismus, technische/wissenschaftliche Innovation</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> • untersuchen das sich wandelnde Menschen- und Gesellschaftsbild, zum Beispiel in Malerei, Literatur, Architektur, etc. dieser Zeit (MK/FK/SK); • untersuchen die veränderten Weltbilder der Zeit um 1500, zum Beispiel durch die Auseinandersetzung mit städtischen / regionalen Karten oder mit Weltkarten (MK/SK). 	<p><i>Ein neues Bild vom Menschen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Veränderte Zeitdeutungen durch die Einflüsse von Humanismus und Renaissance; Krisen- und Aufbruchsempfindung <p><i>Ein neues Weltbild</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Raum als Gestaltungsgröße (Entdeckungsfahrten und ihre technischen und wissenschaftlichen Voraussetzungen: Schiffbautechnik, Kartentechnik, Mathematik)
--	---

Sachthema: Globalisierung – ein alter Hut? Vernetzungstendenzen in der Frühen Neuzeit	
<p style="text-align: right;">Leitkategorien: Wirtschaft, Kultur</p> <p><i>Begriffskonzepte: Globalisierung, Kolonialisierung, Kultur, Ökologie, Migration</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • fragen nach weltweiten Austauschprozessen, beschreiben diese anhand einzelner Beispiele und leiten die Folgen ab (FK/SK); • erläutern technische Neuerungen und setzen sie in Beziehung zu wirtschaftlichen Entwicklungen (MK/SK); • untersuchen die Gewinner und Verlierer von weltweitem Handel sowie der Gründung von Handelsniederlassungen und Kolonialreichen (MK/SK); • fragen nach den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der aufeinandertreffenden Kulturen (FK); 	<p><i>Entdeckungen, Austausch und Handel in der Frühen Neuzeit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entdeckungsfahrten der Europäer und ihre Folgen, zum Beispiel anhand von C. Kolumbus, V. da Gama oder F. Magellan • weltumspannende Austauschprozesse: Menschen, Tieren, Pflanzen und Krankheiten („Columbus Exchange“) • Handel über alle Kontinente (z.B. Ostindiengesellschaft) • Zusammenhänge zwischen technisch-naturwissenschaftlichem Fortschritt und Ausbeutung, etwa am Beispiel der Kolonien oder anhand von Möglichkeiten zu Wohlstandssteigerung durch Rohstoffgewinnung und -veredelung <p><i>Fremde Welten treffen aufeinander</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kolonialismus: Vernichtung von Kulturen durch europäische Eroberer, Export der europäischen ‚Zivilisation‘

<ul style="list-style-type: none"> • gewinnen Erkenntnisse über die Folgen des Zusammentreffens unterschiedlicher Kulturen und Wertvorstellungen in der Frühen Neuzeit und leiten Schlussfolgerungen für das gegenwärtige Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen ab (OK); • erklären Austauschprozesse der Gegenwart und leiten Handlungsmöglichkeiten für Ökologie, Nachhaltigkeit, Migration und Freizügigkeit ab (SK/OK). 	<ul style="list-style-type: none"> • Sichtweisen auf fremde Kulturen in der Kunst, etwa anhand von Beispielen aus der Malerei der Frühen Neuzeit • Chancen und Gefahren der Globalisierung in der Gegenwart
--	---

Sachthema: Die Stadt in der Frühen Neuzeit. Vielfalt und Widersprüche?

Leitkategorien: *Gesellschaft, Kultur, Geschlecht, Kommunikation*

Begriffskonzepte: *Stadt, Bürger, Geschlechterverhältnis, Konflikt*



<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Rolle der Stadt als Anziehungspunkt in der Frühen Neuzeit (SK); • erkennen die Stadt als chancenreichen und zugleich konfliktbeladenen Ort für unterschiedliche Gruppen der Bevölkerung (SK); • untersuchen die persönlichen Beziehungen und die gesellschaftliche Stellung von Mann und Frau (MK/SK); • entwickeln eigenständig Ideen des zukünftigen Zusammenlebens in Städten und stellen ihre Ergebnisse in Referaten oder Präsentationen vor (OK/KK). 	<p><i>Entwicklung der Städte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wachstum der Städte und städtisches Leben und Arbeiten (bürgerliche Lebensformen, Berufe, wirtschaftliche Zusammenschlüsse) an Beispielen, etwa Lüttich oder Köln • Zuzug von Bauern und anderen Personengruppen in die Städte • Zusammenleben unterschiedlicher Gruppen in der Stadt, zum Beispiel Handwerker, Händler, Patrizier <p><i>Zusammenleben in der Stadt der Frühen Neuzeit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftliche Konflikte als Reaktion auf Veränderung, zum Beispiel anhand des Umgangs mit Armen und Juden; Hexenverfolgungen • Rollenbestimmungen zwischen und Rechte von Mann und Frau; Stellung von Frauen in Gewerbe, Politik und Familie <p><i>Zukunftsort Stadt: Wie werden wir leben?</i></p> <p>Mögliche Entwicklungen, Chancen und Probleme in den städtischen Ballungszentren der Zukunft: Bevölkerungsanstieg, Umweltverschmutzung, infrastrukturelle Vernetzung</p>
---	---

Sachthema: Entstehung unterschiedlicher Staats- und Regierungsformen. Wer hat die Macht?	
<p>Leitkategorien: Politik, Wirtschaft, Kultur</p> <p><i>Begriffskonzepte: Staatsform, Regierung, Absolutismus, Merkantilismus, Propaganda, Republik, Monarchie, Diktatur</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden die unterschiedlichen Staats- und Regierungsformen und differenzieren ihre Weiterentwicklung (SK); 	<p><i>Regierungssysteme der Neuzeit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Staats- und Regierungsformen: Monarchie, Republik und Diktatur sowie ausgewählte Regierungssysteme in jeder Staatsform • Eine neue Staatsidee macht in Frankreich Schule: der Absolutismus

<ul style="list-style-type: none"> • fragen nach den Wirkungen unterschiedlicher Staatsformen auf das Leben des Einzelnen (FK); • analysieren die Darstellung von Macht (zum Beispiel Herrscherportraits des Barock, Münzprägungen, barocke Schlösser und Gärten) (MK). 	<ul style="list-style-type: none"> - Absolutismus als politisches Theater mit großer Wirkung („Machtstützen“: Hof als Konzentrationspunkt der Macht, Prestigebauten etwa am Bsp. von Schloss Versailles, auf den Herrscher ausgerichtete soziale Bindungen, Wissenschaft und Kunst als Propagandamittel, Idee des absoluten Königs) - Staats- und Regierungsvorstellungen in künstlerischen Darstellungen, zum Beispiel Paradebildnis König Ludwigs XIV. von Frankreich - Das Wirtschaftssystem des Merkantilismus: gesteuerter Handel, Manufakturen, Überschuss-erwirtschaftung • England: eine Gesellschaft mit Elementen der Mitbestimmung (Parlamentarismus, Bill of Rights)
---	--

Thematischer Zugriff: Das lange 19. Jahrhundert – Umbrüche und Kontinuitäten

Sachthema: Was treibt Revolutionen an?

Leitkategorie: Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Mentalität

Begriffskonzepte: Aufklärung, Revolution, Gewaltenteilung, Verfassung, Menschen- und Bürgerrechte, Staatsbürger, Terror, Staatsstreich

- fragen nach den Motiven gegenwärtiger Revolutionen und ergründen die politischen Ziele, für die sie aktiv werden (FK/OK);
- setzen sich mit den Mitteln zur Durchsetzung revolutionärer Ziele auseinander (zum Beispiel mediale Techniken, Protestmärsche, politische Reden, Gewaltaktionen etc.) (MK/SK);
- hinterfragen ihren eigenen Begriff von Freiheit und leiten Handlungsnotwendigkeiten zur Erhaltung der allgemeinen gesellschaftlichen Freiheit ab (FK/OK);
- setzen sich an Originaltexten mit den Ideen der Aufklärung auseinander, ordnen sie in den gesellschaftlichen Kontext ein und erkennen deren Sprengkraft für die soziale und politische Ordnung der damaligen Zeit (MK/SK);
- analysieren die Amerikanische Revolution als Ausdruck der Ideale der Aufklärung und untersuchen die Problematik der praktischen Umsetzung dieser Ideale und Forderungen (SK);

Revolutionen brandaktuell?

- Was ist eine Revolution? (Beispiele gegenwärtiger Erhebungen und Protestbewegungen, die auf eine grundlegende Veränderung der Gesellschaft zielen: Antriebskräfte, Akteure und deren Rollendefinitionen, Reaktionen)
- Medien als Werkzeuge der Veränderung: vom Druckerzeugnis zum Internet, etwa anhand von Flugblättern und Social-Media-Plattformen

Ideen und Forderungen der Aufklärung

- Wirkungen der Aufklärung auf die Veränderung der Gesellschaft im 17. und 18. Jahrhundert: Politik, Wissenschaft und Technik, Wirtschaft
- Entwicklung neuer Vorstellungen über Regierung und Gewaltenteilung (etwa am Beispiel von J. Locke oder Ch. de Montesquieu) sowie wirtschaftliche Freiheit (A. Smith)

Gründung der Vereinigten Staaten von Amerika

- Die Idee der Freiheit als Grundlage des Lebens von Bürgern (Beispiel: Freiheitsbewegung in den britischen Kolonien Nordamerikas, Bürger und ihre wirtschaftlichen Interessen, "No Taxation without representation!", Boston Tea Party, Unabhängigkeitserklärung 1776, Gewalt zur Durchsetzung politischer Ziele an ausgewählten Beispielen)

<ul style="list-style-type: none"> • untersuchen Ursachen, Verlauf und Ende der Französischen Revolution (SK); • analysieren bekannte Bilder des Revolutionsgeschehens und beurteilen diese ‚Ikonen‘ der Revolution (MK/SK); • fragen nach den Gründen der Radikalisierung der Französischen Revolution (FK); • interpretieren und beurteilen die Französische Revolution als einen Vorgang, der grundlegende gesellschaftliche und politische Veränderungen hervorbrachte und dabei auch traditionelle politische Ordnungsmuster aufgriff (SK/OK). 	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeiten und Grenzen der politischen Freiheit und Mitbestimmung in den USA nach der Unabhängigkeitserklärung: politische Institutionen und Machtverteilung, Wahlsystem, Stellung der Präsidenten, Menschenrechte für alle? <p><i>Französische Revolution – Vorbild aller Revolutionen?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Soziale, wirtschaftliche, politische Veränderungsbedürfnisse bilden im spätabolutistischen Frankreich einen revolutionären Handlungshorizont (zum Beispiel Ohnmacht des dritten Standes, drohender Staatsbankrott, Generalstände wandeln sich zur Nationalversammlung) • Eine Revolution verändert ein Land: Abschaffung der Privilegien des Adels (Menschen- und Bürgerrechte, Struktur der Verfassung von 1791, Abschaffung der Monarchie), Aufstieg des Bürgertums • Radikalisierung der Revolution: Vom Sturm auf die Bastille zur Schreckensherrschaft der Jakobiner • Repräsentanten der Revolution in medialen und künstlerischen Darstellungen, etwa anhand von Maximilien de Robespierre oder Danton, Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚Ikone der Revolution‘ • Frauen in der Französischen Revolution (etwa an folgenden Beispielen: Zug der Frauen nach Versailles 1789, Olympe de Gouges, Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin von 1791) • Das Ende der Revolution: Beginnt mit Napoleon der Rückweg? (zum Beispiel Code civil, 18. Brumaire, Selbstkrönung zum ‚Kaiser der Franzosen‘, Plebiszite)
---	--

Sachthema: Veränderungen von Arbeiten und Leben der Menschen. Fortschritt, um welchen Preis?

Leitkategorien: Wirtschaft, Gesellschaft, Mensch, Politik
Begriffskonzepte: Industrialisierung, Kapitalismus, soziale Frage, Sozialpolitik, Gewerkschaft, Infrastruktur, Digitalisierung, Ökologie

<ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit den technisch-industriellen Veränderungen der ersten Industriellen Revolution auseinander (SK); • beschreiben die Grundlagen der kapitalistischen Wirtschaftsform (SK); • erkennen den Zusammenhang zwischen der industriell-kapitalistischen Wirtschaftsweise des 19. Jahrhunderts und der sozialen Lage der Arbeiter (SK); • untersuchen die Folgen der Verelendung anhand von Sozialfotografien, Bau- oder Stadtplänen (MK/SK); • recherchieren nach Möglichkeiten zur Schaffung einer gerechten Wirtschafts- oder Gesellschaftsordnung und stellen ihre Ergebnisse mit selbstgewählten medialen Mitteln (etwa in Präsentationen, Audio- oder Filmbeiträgen oder Schülerzeitungsbeiträgen) dar (MK/SK/OK). 	<p><i>Entstehung und Folgen der Industrialisierung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Technisch-industrielle Veränderungen von der Zeit der ersten Industriellen Revolution bis in die Gegenwart, an selbstgewählten Beispielen: etwa Dampfmaschine, Mobilität/Transportnetze auf der Grundlage der Eisenbahntechnik, Telegrafie/Telefon, elektrische Geräte, Massenmedien, digitale Geräte und Vernetzungen <p><i>Neue Wirtschafts- und Gesellschaftsformen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung des Kapitalismus' als die bestimmende Wirtschaftsform des 19. und 20. Jahrhunderts (Eigentum an Produktionsmitteln, Gewinnstreben, Funktion des Marktes, Produktionsfaktoren) • Das Fabrikwesen als normierendes System und die Folgen der Industrialisierung für die Menschen: <ul style="list-style-type: none"> - Soziale Frage, Entstehung von sozialen Schichten, Pauperismus; - Entwicklung der Städte (Städtebau, Infrastrukturen für Massen, zum Beispiel Ver- und Entsorgung mit und von Wasser, Gas, Elektrizität oder Müll) - Auswirkungen der Industrialisierung auf andere gesellschaftliche Bereiche wie Kunst (Realismus und Romantik als Reaktion); Wissenschaft (Entwicklungen in der Medizin, C. Darwin und die Evolutionstheorie), etc.) • Lösungsansätze für das neue soziale Elend: <ul style="list-style-type: none"> - Entwicklung von Sozial- und Gesundheitsversorgung (Entwicklung des staatlichen Sozialsystems, Schutz und
---	--

<ul style="list-style-type: none"> • fragen nach den Kennzeichen und Folgen des industriell-technischen Wandels der Gegenwart, vergleichen diese mit der ersten industriellen Revolution und präsentieren ihre gewonnenen Informationen (FK/SK); • beschreiben im Rahmen der Digitalisierung den Wandel von Arbeitswelt, Kommunikationstechniken, Wissenstransfer, Vernetzung und Interaktion (SK/KK); • leiten Handlungsnotwendigkeiten für das eigene Leben in einer digitalen Welt etwa hinsichtlich Bildungsinteressen, Berufswahl, Lebensplanung ab (SK/OK); • recherchieren nach Möglichkeiten zur Lösung ökologischer Probleme in der Gegenwart und setzen sich mit diesen auseinander (SK/OK). 	<p>Unterstützung der unteren Schichten durch Gesetze, Entwicklung der Gewerkschaften, kirchliches oder bürgerliches Engagement)</p> <p>- Soziale und ökonomische Utopien und die Schwierigkeiten ihrer Umsetzung (Saint-Simon, Karl Marx, Friedrich Engels, etc.).</p> <p><i>Aktuelle Veränderungen in Arbeit und Gesellschaft</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Herausforderungen für Wirtschaft und Gesellschaft unter den gegenwärtigen Bedingungen von Globalisierung und Digitalisierung (Umweltzerstörung, Verteilung der Gewinne, digitale Revolution) • Visionen für Wirtschaft und Gesellschaft der Zukunft (Wegfall traditioneller Berufe in Industrie, Handel und Verwaltung, Entwicklung neuer digitaler Berufe, Möglichkeiten sozialer Absicherung, etwa durch andere Steuer- oder Grundeinkommensmodelle)
--	--

Sachthema: Die Belgische Revolution. Entstehung einer Nation?

Leitkategorien: Politik, Gesellschaft, Kultur

Begriffskonzepte: Restauration, Revolution, Selbstbestimmung, Wahlsystem, Föderation, Nation, Held, Ikone

- erwerben Kenntnisse über Ursachen und Verlauf der Revolution in Belgien 1830/31 (SK);

- untersuchen den interpretierenden und normierenden Gehalt von Historiengemälden und setzen sich dabei mit Begriffen ‚Helden‘ und ‚Ikonen‘ auseinander (MK/SK/OK);

- vergleichen ausgewählte Regelungen der belgischen Verfassung von 1831 mit jenen der Gegenwart mit Blick auf die Menschen- und Bürgerrechte sowie Möglichkeiten politischer Teilhabe (MK/SK);

- diskutieren vergleichend den Status Belgiens nach der Revolution von 1830 und in der Gegenwart unter der Frage, ob Belgien eine Nation ist (FK/OK).

Ursachen und Hintergründe der Revolution

- Ursachen für den Unmut im Süden des Königreichs der Vereinigten Niederlande: willkürliche Grenzziehungen und Restaurationspolitik des Wiener Kongresses, strukturelle Probleme, kulturelle Unterschiede
- Verlauf und Ergebnisse der belgischen Revolution: Träger, Profiteure und Enttäuschte der Belgischen Revolution, Verfassung von 1831

Ikone(n) der Revolution

- Darstellung der belgischen Revolution in künstlerischen Darstellungen, etwa im Historiengemälde von G. Wappers „Szene aus den Septembertagen von 1830“

Verfassung und Föderalismus

- Politisches System des belgischen Staates nach der Revolution von 1830 (Wahlsystem, Menschenrechte, Möglichkeiten für politische Teilhabe)
- Aufbau des belgischen Staates in der Gegenwart mit Schwerpunkt auf den föderalen Strukturen

5.2.2 Dritte Stufe der Sekundarschule

Thematischer Zugriff: Das 20. Jahrhundert – Katastrophen und Hoffnungen

Sachthema: Nationalismus und Imperialismus. Wegbereiter moderner Konflikte?

Leitkategorien: Raum, Gesellschaft, Kultur, Wirtschaft, Politik

Begriffskonzepte: Kolonie, Imperialismus, Nationalismus, Sozialdarwinismus, Rassismus

- charakterisieren den Imperialismus als Radikalisierung des Nationalismus und Folge wirtschaftlichen Expansionsdrangs (SK);
- betrachten den Imperialismus in historischer Dimension und erkennen ihn als konstantes Phänomen neuzeitlicher Gesellschaften (OK/SK);
- erläutern Mittel der Unterdrückung beherrschter Völker und die menschenverachtende Haltung der Kolonialherren (SK);
- fragen nach rassistischen Stereotypen in Darstellungen zum Kolonialismus und Imperialismus und analysieren diese. Dazu bearbeiten sie z.B. Fotografien, Karikaturen, Postkarten oder Werbung (FK/MK/SK);

- beschreiben an selbstgewählten Beispielen die Folgen imperialistischer Herrschaft bis in die Gegenwart (SK);
- recherchieren nach imperialen Tendenzen in der Gegenwart (MK/SK);
- diskutieren Möglichkeiten eines friedlichen Zusammenlebens unterschiedlicher Kulturen und gesellschaftlich-politischer Ordnungen (SK/OK/KK).

Imperialismus in seiner historischen Dimension

- Was ist neu am Imperialismus? (Ableitung der Gewaltpotenziale europäischer Massengesellschaften nach außen, wirtschaftliche Expansion, nationalistische Überhöhung, Sozialdarwinismus, Rassismus, Zusammenhang von technischem Fortschritt und imperialistischer Ausbeutung und Unterdrückung, Kolonien als Prestigeobjekt)
- Koloniale Herrschaft: Verhältnis von Kolonialherren und unterdrückten Völkern, Rechtfertigung von Ausbeutung und Unterdrückung, Folgen für die ‚Mutterländer‘ (am Beispiel Belgiens)
- Rassismus und rassistische Stereotype in der Populärkultur, etwa am Beispiel des Comics „Tintin au Congo“ von Hergé.

Auswirkungen des Imperialismus bis in die Gegenwart

- Folgen des Imperialismus bis in die Gegenwart, etwa anhand der wirtschaftlichen sowie gesellschaftlich-politischen Probleme ehemaliger Kolonien wie dem Kongo / der Demokratischen Republik Kongo.
- Imperialistische Tendenzen in der Gegenwart, etwa an der Außenpolitik Russlands oder Chinas.

Sachthema: Erster Weltkrieg. Welche Charakteristika hat eine „Urkatastrophe“?

Leitkategorien: Krieg, Frieden, Wirtschaft, Technik, Politik

Begriffskonzepte: Bündnissystem, Neutralität, Ressourcenkrieg, Friedensordnung, internationale Staatengemeinschaft, nationale Minderheit

<ul style="list-style-type: none"> • erläutern die europäischen Bündnisse vor Beginn des Ersten Weltkriegs und bestimmen deren Folgen für die Kriegsgefahr (SK); • kennen die militärischen, wirtschaftlichen und mentalen Umstände der Kriegführung des Ersten Weltkriegs und erklären seine neue Dimension (SK); • setzen sich mit dem Zusammenhang von technischem Fortschritt, Grausamkeit des Krieges und ethischer Verantwortung am Beispiel des Ersten Weltkriegs sowie gegenwärtiger Konflikte auseinander (SK/OK); • unterziehen die Kriegsdarstellungen (Kriegsfotografie, Filme, Propagandaplakate, Literatur) einer kritischen Analyse (MK/SK/OK); • erfassen den Friedensvertrag von Versailles als Folge des Krieges und als Versuch, Stabilität und Ordnung für die Zukunft herzustellen (SK/OK); • entwickeln und diskutieren Möglichkeiten zur Schaffung einer gerechten Friedensordnung und beziehen dabei z. B. das Instrument des Friedensvertrags unter den Aspekten ‚Ausgleich‘ und ‚Bestrafung‘ ein (SK/OK); • beschreiben die Volksabstimmung in Ostbelgien als Folge des Versailler Vertrags und stellen Vermutungen über die (gesellschaftlichen, ökonomischen und psychologischen) Folgen eines solchen Staatenwechsels an (SK/FK). 	<p>Ursachen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Außenpolitische Verflechtung der europäischen Mächte: Rüstungswettlauf, Bündnissysteme (Mittelmächte, Entente) und Neutralität (am Beispiel Belgiens) • Ausbruch des Krieges (Attentat von Sarajevo und die Folgen), Kriegsstrategien (Schlieffenplan und sein Scheitern) <p>Verlauf</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Schlachtfeld Europas: Belgien (Einmarsch der deutschen Truppen, Front in Westflandern, Hunger hinter der Front, Arbeitsverpflichtung, Widerstand) • Krieg als massenhafte Ressourcenvernichtung (Menschen und Material): Stellungskrieg, Ansätze des ‚totalen Kriegs‘, Technisierung des Kriegs, Materialschlachten, Propagandakrieg • Misslungene deutsche ‚Entscheidungsschlacht‘ im Westen 1918, Revolutionen stürzen die monarchischen Ordnungen (Beispiel Deutschland), Befreiung Belgiens, Waffenstillstand <p>Folgen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entstehung einer Friedensordnung: Völkersouveränität als Ordnungsprinzip (14-Punkte-Programm W. Wilsons, Völkerbund) • Territoriale Gestaltungen (Pariser Vorortverträge am Beispiel des Vertrags von Versailles), revisionistische Bestrebungen • Eupen und Malmedy in Belgien (Beispiel einer Kriegsentschädigung, Sinn der Volksbefragung)
---	--

Sachthema: Die zwanziger und dreißiger Jahre. Modernisierung und Überforderung durch einen neuen Aufbruch?

Leitkategorien: Politik, Gesellschaft, Alltag, Kultur, Mentalität

Begriffskonzepte: Lebensformen, Moderne, Avantgarde, Emanzipation, Wirtschaftskrise, Faschismus

- setzen sich mit Tendenzen der Modernisierung in den 1920er- und 1930er-Jahren auseinander, zum Beispiel anhand avantgardistischer Kunstströmungen (Malerei, Film), moderner Architektur, Sexualität etc. (MK/SK);
- finden Begründungen dafür, dass Modernisierungsbestrebungen einer Minderheit von der Mehrheit der Gesellschaft skeptisch bis ablehnend betrachtet wurden, zu Revisionsbemühungen führen konnten und in der Gegenwart immer noch können (SK/OK);
- beschreiben und bewerten die Rolle von Frauen in der Zwischenkriegszeit (SK/OK);
- untersuchen die Entwicklung der Frauenrechte in mehreren europäischen Ländern im Längsschnitt und vergleichen diese mit aktuellen Entwicklungen (SK/OK).

Modernisierung und Revisionismus

- Modernisierungsbestrebungen einer Avantgarde verändern konservative Gesellschaften:
 - neue Arbeits- und Lebensformen
 - künstlerische Aufbrüche
 - globale Vernetzungen (z.B. Luftverkehr, Rundfunk, Geldmarkt)
- Die Moderne löst Gegenreaktionen aus: Revisionsdenken, Angst vor dem Fortschritt in traditionellen Milieus, extremistische Bewegungen, zum Beispiel Faschismus in Italien oder NS-Bewegung in Deutschland oder Rexisten und VNV in Belgien

Entwicklung der Frauenrechte

Beginnende Veränderungen im Verhältnis von Mann und Frau:

- frühe Formen der Geschlechtergleichheit,
- Entwicklung der Frauenrechte vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart, zum Beispiel anhand von Wahlrecht, Berufstätigkeit, Zulassung zu Bildungseinrichtungen

Sachthema: Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg. Warum ‚entgleisen‘ Gesellschaften?

Leitkategorien: Politik, Gesellschaft, Krieg

Begriffskonzepte: Diktatur, Ideologie, Totalitarismus, Holocaust, Kollaboration, Widerstand, Entnazifizierung

<ul style="list-style-type: none"> • fragen danach und untersuchen, unter welchen Bedingungen sich in einigen Ländern totalitäre Systeme entwickeln konnten und in anderen nicht (FK/SK); • arbeiten Aspekte der Machtstrukturen der nationalsozialistischen Diktatur heraus und zeigen auf, dass die nationalsozialistische Ideologie alle Lebensbereiche durchdrang (SK); • betrachten die Reaktion der ostbelgischen Bevölkerung auf den Aufstieg der Nationalsozialisten (probelgisch, prodeutsch, „neutrale Mitte“) und hinterfragen deren Motive (SK/MK/FK); • kennen die unterschiedlichen Phasen und Etappen des Zweiten Weltkriegs (SK); • beschreiben die Entwicklung der systematischen Ausgrenzung und Entrechtung von Minderheiten (zum Beispiel Juden, Sinti und Roma) in der nationalsozialistischen Gesellschaft (SK); • analysieren Dokumente oder Darstellungen zur Organisation und Durchführung des Holocaust und 	<p><i>Entstehungsbedingungen und Festigung totalitärer Strukturen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Radikale streben nach der Macht: <ul style="list-style-type: none"> - politische Strukturen („Republik ohne Republikaner“ in Deutschland), - wirtschaftliche Entwicklungen (wirtschaftliche Krisen der 1920er Jahre, Inflation, Weltwirtschaftskrise), - Revisionsstreben (Kampf gegen Versailles, Rückgabeverhandlungen über die Ostkantone zwischen deutscher und belgischer Regierung seit 1925) • Deutschland ab 1933: ‚Machtergreifung‘ der NSDAP, Aufbau einer Diktatur (Ideologisierung, Aufhebung der Gewaltenteilung und der Grundrechte, Gleichschaltung), Widerstand gegen die Diktatur, Kriegsvorbereitungen (Fünf-Jahres-Plan, Wiedereinführung der Wehrpflicht, Außenpolitik in zwei Phasen) <p><i>Ostbelgien nach 1933</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ostbelgien nach 1933: Polarisierung probelgischer und prodeutscher Gruppen, Nichtpolitisierung als Faktor • Ostbelgien 1940-1945: Angliederung Eupen-Malmedys an Deutschland, Einberufung von Soldaten, Kriegserfahrungen im Norden und Süden Ostbelgiens, Widerstand, Ende des Krieges <p><i>Zweiter Weltkrieg, Kriegsende und Vergangenheitsbewältigung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Zweiter Weltkrieg aus europäischer Perspektive (Etappen: Revisionskrieg 1939-40, Krieg um ‚Lebensraum‘ 1941-43, ‚totaler Krieg‘ 1943-45, Bildung der Anti-Hitler-Koalition) • Vom Antisemitismus zum Holocaust: Die Ideologie des Nationalsozialismus und ihre barbarischen Folgen (Verfolgung der Juden: ‚Von der Entrechtung bis zur Vernichtung‘) • „Säuberungen“ nach dem Krieg in Belgien (Vergleich mit der Entnazifizierung in Deutschland)
---	--

<p>kontrastieren sie mit individuellen Zeugnissen der Opfer (etwa mit Briefen oder Tagebüchern). Dabei erfahren sie den Gegensatz zwischen der entmenslichten NS-Sprache und der Eindringlichkeit menschlichen Erlebens und Leidens (MK/OK);</p> <ul style="list-style-type: none"> • entwickeln aus der Entnazifizierung (z.B. in Ostbelgien) Fragen zum Funktionieren nachtotalitärer Gesellschaften (Schuldfrage, Schweigen und Verdrängen) (FK); • fragen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen früheren und heutigen radikalen politischen Strömungen und vergleichen diese (FK/SK); • recherchieren und diskutieren Ursachen, Absichten und Gefahren einer Beteiligung rechtspopulistischer/-extremer Parteien an gegenwärtigen Regierungen (SK/OK). 	<p><i>Aktuelle politische Radikalisierungstendenzen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rechtsradikale Tendenzen in der Gegenwart an selbstgewählten Beispielen, etwa aus Belgien, Deutschland oder den USA (Ursachen, Bedrohung der Demokratie, Möglichkeiten zur Eindämmung) und radikale Bewegungen der Vergangenheit
---	--

5.2.2 Dritte Stufe der Sekundarschule

Vom Kalten Krieg ins 21. Jahrhundert – Blockbildung und neue (Un-)Ordnung	
Sachthema: Wie verändert die Atombombe die Welt nach 1945?	
<p>Leitkategorien: Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Raum <i>Begriffskonzepte: Ost- und Westblock, (soziale) Marktwirtschaft, Planwirtschaft, Atomzeitalter</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> erarbeiten die Staatenordnung nach 1945 anhand der Begriffe und Konzepte „Weltmacht“ und „Blockbildung“ (SK); analysieren Bild-, Ton- oder Videodokumente aus dem ‚Osten‘ und dem ‚Westen‘ (etwa Karikaturen, Plakate oder Fernsehnachrichten) anhand von Beispielen unterschiedlicher Länder (MK/SK); hinterfragen die atomare Bedrohungsstrategie: Warum wurde aus dem Kalten kein Heißer Krieg? (FK/SK); deuten den Untergang des Ostblocks aus verschiedenen Perspektiven, entwickeln dazu eigene Argumentationen, präsentieren und verteidigen sie (MK/SK/OK). 	<p><i>Machtblöcke: Ost vs. West</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Der ‚Westen‘ entsteht: Freiheit und Wohlstand für alle? (Marktwirtschaft, NATO, europäische Integration, „68er-Bewegung“) Der ‚Ostblock‘: „real existierender Sozialismus“ (Diktatur, staatlich gelenkte Planwirtschaft, Warschauer Pakt, Oppositionsbewegungen) Medialisierung der Gesellschaft: neue Medien (Radio, Fernsehen, Kino, Zeitschriften, Illustrierte etc.) treiben den sozialen und kulturellen Wandel voran. Die Blockfreien: Gibt es einen dritten Weg? (Beispiel Indien) <p><i>Kalter Krieg, Stellvertreterkriege und Ende der bipolaren Welt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Weltweite Konflikte und Kriege in der Zeit der Blockkonkurrenz (zum Beispiel Korea- oder Vietnamkrieg), Rüstungswettlauf, Atomrüstung und die Folgen (Kubakrise), Abrüstungsbemühungen und Friedensbewegung, Krise und Ende des ‚Ostblocks‘, Ende des Kalten Krieges Entsteht nach der Öffnung des Eisernen Vorhangs eine neue Weltordnung?

Sachthema: Die Welt nach 1990. Welche Lösungen gibt es für neue und alte Herausforderungen?
<p>Leitkategorien: Raum, Zeit, Technik, Mentalität, Krieg und Frieden <i>Begriffskonzepte: internationale Organisation, Weltmacht, Föderalismus, Postdemokratie, Digitalisierung, Globalisierung, Klimawandel, Migration</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> • erläutern gegenwärtige Probleme und Herausforderungen der westlichen Demokratien an einzelnen Beispielen in historischer Perspektive und nutzen dabei zum Beispiel die Begriffe ‚Postdemokratie‘, ‚Kultur‘, ‚Migration‘, ‚Terrorismus‘, ‚Digitalisierung‘, ‚Demografie‘ oder ‚Klima‘ (SK); • setzen sich mit dem Wandel der globalen Machtverhältnisse infolge des Aufstiegs neuer Weltmächte auseinander (SK/OK); • fragen nach Problemen der europäischen Demokratien (etwa am Beispiel Belgiens) und globalen Herausforderungen der Gegenwart (FK); • diskutieren anhand der These der ‚Postdemokratie‘ die Entwicklung von Demokratiedefiziten in westlichen Gesellschaften (SK/OK); • erkennen, dass Terrorismus und asymmetrische Kriegführung ihre Wurzeln in der Vergangenheit haben (SK/OK); • entwickeln eigene Ansätze zur Lösung und Vermeidung von Kriegen und Konflikten auf der Basis historischer Beispiele (FK/OK). 	<p><i>Herausforderungen der Demokratie und neue Global Player:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Aufstieg neuer Weltmächte am Beispiel Chinas (Bevölkerungsentwicklung, Wirtschaftsdaten, internationale Interessen, Kultur, Außen- und Militärpolitik) • Ist die Demokratie in der Krise? Demographischer Wandel, fortschreitende Individualisierung der westlichen Gesellschaften, demokratische Prozesse im Medien- und Digitalzeitalter, „Postdemokratie“ (nach C. Crouch), neue Formen der Mitbestimmung der Bevölkerung • Föderalstaat Belgien: Idealzustand der Demokratie oder Problem für die demokratische Entwicklung? • Minderheitenschutz in Europa an ausgesuchten Beispielen, zum Beispiel anhand der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens oder Südtirols • Ist die Europäische Union (EU) in der Krise? Wirtschaftliches Ungleichgewicht zwischen den Ländern im Süden und in der Mitte/im Norden Europas, Verhältnis Nationalstaaten – EU <p><i>Terrorismus und „Neue Kriege“</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ursprung einer neuen Weltordnung? Weltweiter Terrorismus, etwa anhand der Anschläge vom 11.9.2001 in New York; asymmetrische Kriege • Ursachen und Gefahren des Terrorismus in historischer Perspektive: Ressourcenmangel als Ursache von Konflikten, Terrorismus als Bedrohung des Gewaltmonopols und inneren Friedensversprechens europäischer Staaten, Lösungsansätze gegenüber terroristischer Gewaltstrategie etc.
---	--

<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die digitale Revolution als Vernetzung sowie Verbreitung einer neuen Basis- und Querschnittstechnologie und setzen sie ins Verhältnis zu früheren industriellen Revolutionen (SK); • setzen sich mit den Chancen und Risiken der Digitalisierung auseinander und leiten Handlungsmöglichkeiten für ihr eigenes Leben ab (SK/OK); <ul style="list-style-type: none"> • erkennen die Bedeutung internationaler Institutionen für die Regelung internationaler Herausforderungen und Probleme und stellen sich die Frage, ob gegenwärtige Probleme lokal, national oder international lösbar sind (SK/FK); • diskutieren Ideen für ein friedliches Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Kulturen (SK/OK); 	<p><i>Neue Entwicklungen und Innovationen in Arbeit und Alltag</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leben in der digitalen Welt: Internet als Basisinnovation aller Lebens- und Arbeitsbereiche, die Chancen und Risiken birgt: <ul style="list-style-type: none"> - Veränderte Arbeitswelt: neues Verhältnis von Arbeit und Freizeit, Verkürzung von Produktionszeiten, verändertes Konsumverhalten - Verändertes Privatleben: veränderter Umgang mit Raum und Zeit bei Einkauf, Unterhaltung, Kommunikationsverhalten - Digitale und soziale Medien: neue Formen der Teilhabe und Kommunikation, Umgang mit Fake-News und Verschwörungstheorien in historischer Perspektive, Populismus und Geschichtsfälschung als politisches Mittel <p><i>Globale Phänomene als Herausforderung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sicherung des Friedens in einer unübersichtlichen Welt: Rückkehr zum Nationalismus oder internationale Zusammenarbeit? Bedeutung von UNO und anderen internationalen Institutionen • Globale Probleme und internationale Zusammenarbeit als deren Lösungsmöglichkeiten: <ul style="list-style-type: none"> - Klimawandel, Möglichkeiten zum Klimaschutz und Folgen konsequenten Klimaschutzes für Lebensstile, Konsum und weltweite Chancenverteilung - Migration als weltweite Herausforderung: Migration in der Vergangenheit, globale Fluchtursachen und -bewegungen der Gegenwart, Flucht- und Migrationsbewegungen in und nach Europa seit 1990, Integration oder Assimilation? Unterschiedliche Lebensweisen und Kulturen in einem Land?
--	--

B. BERUFSBILDENDER UNTERRICHT

5.3.1 Zweite Stufe der Sekundarschule

Sachthema: Was ist die Aufgabe von Geschichte und was nützt sie in Gegenwart und Zukunft?	
Leitkategorien: Raum, Zeit, Mensch <i>Begriffskonzepte: Geschichte, Vergangenheit, historische Erzählung</i>	
<ul style="list-style-type: none">• können den Unterschied zwischen Geschichte und Vergangenheit beschreiben (SK);• setzen sich mit der Darstellung von Vergangenheit und Geschichte in unterschiedlichen Medien auseinander (SK/OK);• erkennen den Unterschied zwischen Fiktion und historischer Konstruktion (SK).	<p><i>Sinn und Zweck von Geschichte und Geschichtsunterricht</i></p> <ul style="list-style-type: none">• unterscheiden zwischen Vergangenheit und Geschichte anhand ihrer eigenen Biografie (z. B. Kinderfotos, Familiengeschichte, etc.)• Geschichte als Erzählung über die Vergangenheit mit unterschiedlichen medialen Mitteln: Beispiele zu Geschichte im Film, in Ausstellungen oder in Computerspielen (etwa anhand der „Assassin's Creed“-Reihe)

Sachthema: Welt in Bewegung	
Leitkategorien: Raum, Kultur, Mensch, Politik <i>Begriffskonzepte: Migration, Kolonialisierung, Imperialismus</i>	
<ul style="list-style-type: none">• blicken auf aktuelle und historische Migrationsbewegungen anhand von Beispielen aus der eigenen Lebenswelt (SK/OK);• fragen nach den Beweggründen von Menschen, die ihre Heimat verlassen (FK).	<p><i>Menschen wandern</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Unterschiedliche Lebenswege (evtl. anhand der Geschichte der Mitschüler oder der eigenen Familiengeschichte)• Warum wandern Menschen aus? (Ursachen aus den Bereichen Politik, Ökonomie, Religion, Bildung oder Umwelt) <p><i>Fremde Welten treffen aufeinander</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> • fragen nach und verstehen die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der aufeinandertreffenden Kulturen (FK/SK); • leiten Erkenntnisse für das gegenwärtige Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen ab (OK). 	<ul style="list-style-type: none"> • Europäer erobern die Welt (Belgien und der Kongo, Spanien und Südamerika) • Vernichtung, Vermischung oder Abschottung von Kulturen
--	---

Sachthema: Entwicklung der Menschenrechte	
<p>Leitkategorien: Politik, Recht, Gesellschaft, Mensch</p> <p><i>Begriffskonzepte: Menschenrechte, Demokratie, Rechtsstaat, Diktatur, Revolution</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • fragen nach ihren eigenen Vorstellungen von Menschenrechten (FK); • erkennen Menschenrechte als Teil einer historischen Entwicklung, die noch nicht abgeschlossen ist (SK/OK); • diskutieren aktuelle oder historische Menschenrechtsverletzungen (SK/OK/MK). 	<p><i>Ursprünge der Menschenrechte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Historische Entwicklung der Menschenrechte (Amerikanische Revolution: Unabhängigkeitserklärung 1776, Französische Revolution: Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte 1789, Vereinte Nationen: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948) <p><i>Aktuelle und historische Menschenrechtsverletzungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leben in einer Diktatur, zum Beispiel Nordkorea, Syrien oder China • Konfliktfelder des demokratischen Rechtsstaats: (digitale) Überwachung, Recht auf Arbeit und Wohnen, Todesstrafe

Sachthema: Globalisierung – weltweiter Austausch	
<p>Leitkategorien: Raum, Wirtschaft, Kultur</p> <p><i>Begriffskonzepte: Globalisierung, Kommunikation, Arbeitsteiligkeit</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • kennen die Merkmale gegenwärtige und historische Prozesse der Globalisierung (SK); 	<p><i>Merkmale der Globalisierung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • weltumspannende Austauschprozesse, zum Beispiel von Menschen („Arbeitsnomaden“, weltweite Digitalelite), Technologien (Internet, soziale Medien), Kulturen (Musik, Film oder Mode)

<ul style="list-style-type: none"> • untersuchen die Gewinner und Verlierer von wirtschaftlichen Entwicklungen und weltweitem Handel (SK/OK); • erläutern die Gefälle im Lebensstandard und bei gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten anhand von begrifflichen Gegensätzen, etwa anhand von Arm – Reich oder Recht – Unrecht (SK); • stellen die Chancen und Gefahren der Globalisierung für ihre eigene Lebenswelt etwa in Plakaten und Vorträge dar (SK/MK/OK). 	<ul style="list-style-type: none"> • Handel und Transfer über alle Kontinente (Herstellungsprozesse von Computern, Mobiltelefonen oder Kleidung) <p><i>Gewinner und Verlierer</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Chancen der Globalisierung: internationale Zusammenarbeit, wirtschaftliche Entwicklung, kultureller Austausch, Kommunikation und Wissenstransfer • Zusammenhang zwischen globalisierter Massenproduktion und Kinderarbeit • Unterschiedliche Lebensstandards in der Welt • Probleme der Nachhaltigkeit in einer Überfluggesellschaft (Verhältnis Ökonomie und Ökologie)
---	---

Sachthema: Offenes Modul – aktuelles politisches Geschehen und seine historischen Bezüge

<ul style="list-style-type: none"> • recherchieren in unterschiedlichen Medien zu einem aktuell historisch-politischen Thema (MK); • analysieren ihre Ergebnisse anhand einer selbstgewählten Fragestellung (FK/MK); • präsentieren ihre Erkenntnisse (MK/KK). 	<ul style="list-style-type: none"> • politische Ereignisse und Entwicklungen, historische Jahrestage
---	---

Sachthema: Demokratie und Mitbestimmung

Leitkategorien: Politik, Mensch, Recht, Gesellschaft

Begriffskonzepte: Staatsform, Regierung, Republik, Monarchie, Diktatur, Bürgerrechte

- unterscheiden die unterschiedlichen Staats- und Regierungsformen (SK);
- kennen die eigenen Rechte und Pflichten als Bürger in einer Demokratie (SK/OK);
- fragen nach den Unterschieden zwischen einem Leben in einer Diktatur und in einer Demokratie (FK/SK);
- interpretieren Demokratie als Resultat politische Auseinandersetzungen und historischer Entwicklungen (SK/OK).

Was ist eine Demokratie?

- Staats- und Regierungsformen: Monarchie, Republik und Diktatur sowie ausgewählte Regierungssysteme in jeder Staatsform
- Rechte und Pflichten der Bürger in einem demokratischen System (Wahlrecht, Versammlungsrecht, Meinungsfreiheit etc.)

Entwicklung der Mitbestimmung

- Gewalt als notwendiger Schritt zur Mitbestimmung? (Bsp. Französische Revolution, Friedliche Revolution in der DDR)
- Entwicklung des Frauenwahlrechts

Sachthema: Leben und Arbeiten

Leitkategorien: Wirtschaft, Technik, Gesellschaft

Begriffskonzepte: Industrialisierung, Kapitalismus, soziale Frage, Sozialpolitik, Gewerkschaft, Infrastruktur, Digitalisierung

- setzen sich mit den technisch-industriellen Veränderungen der Arbeitswelt auseinander (SK);
- beschreiben die Grundlagen der kapitalistischen Wirtschaftsform (SK);
- erkennen den Zusammenhang zwischen der industriell-kapitalistischen Wirtschaftsweise und der sozialen Lage der Arbeiter (SK);

Entstehung und Folgen der Industrialisierung

- Technisch-industrielle Veränderungen von der Zeit der ersten Industriellen Revolution bis in die Gegenwart an selbstgewählten Beispielen: etwa Dampfmaschine, elektrische Geräte, Mobilität/Transportnetze auf der Grundlage der Eisenbahntechnik, Telegrafie/Telefon, Massenmedien, digitale Geräte und Vernetzungen

Neue Wirtschafts- und Gesellschaftsformen

- Entwicklung des Kapitalismus' als die bestimmende Wirtschaftsform des 19. und 20. Jahrhunderts (Eigentum an Produktionsmitteln, Gewinnstreben,

<ul style="list-style-type: none"> stellen die Folgen und Lösungsansätze der neuen Arbeitsweisen dar (SK/OK/MK); beschreiben im Rahmen der Digitalisierung den Wandel der Arbeitswelt, Kommunikationstechniken, Wissenstransfer, Vernetzung und Interaktion und verdeutlichen ihre Erkenntnisse in Vorträgen oder Gruppendiskussionen (SK/KK); leiten Handlungsnotwendigkeiten für das eigene Leben in einer digitalen Welt etwa hinsichtlich Bildungsinteressen, Berufswahl, Lebensplanung ab (SK/OK). 	<p>Funktion des Marktes, Produktionsfaktoren)</p> <ul style="list-style-type: none"> Neue Arbeitsweisen und die Folgen für die Menschen: <ul style="list-style-type: none"> - Soziale Frage, Entstehung von sozialen Schichten, Pauperismus - Entwicklung der Städte (städtisches Bauen, Infrastrukturen für Massen) - Entwicklung von Sozial- und Gesundheitsversorgung (Sozialgesetzgebung, Gewerkschaften, Bürgerinitiativen etc.) <p><i>Aktuelle Veränderungen in Arbeit und Gesellschaft</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Herausforderungen für Wirtschaft und Gesellschaft unter den gegenwärtigen Bedingungen von Globalisierung und Digitalisierung (Verteilung der Gewinne, Arbeitszeitmodelle oder Steuerpflichten) Visionen für Wirtschaft und Gesellschaft der Zukunft: Wie werden wir später arbeiten?
--	--

Sachthema: Krieg und Frieden	
<p>Leitkategorien: Krieg, Frieden, Gesellschaft</p> <p><i>Begriffskonzepte: Konflikt, Propaganda, Bündnis, Kommunikation, Erinnerung</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> erklären anhand eines Beispiels die Bedingungen zur Entstehung eines Krieges (SK/OK); setzen sich mit unterschiedlichen medialen Darstellungen des Krieges auseinander (Fotografien, Postkarten, Plakate, Filme, Computerspiele, etc.) (SK/MK); betrachten die Lebensumstände während eines Krieges (SK); 	<p><i>Kriegsentsstehung und -vermeidung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Kriegsgründe: territoriale Konflikte, Machtstreben, religiöse Auseinandersetzungen, ökonomische Interessen, kulturelle Unterschiede Stimmungsmache für den Krieg: Propaganda Wie schafft man dauerhaft Frieden? (Verträge, Zusammenarbeit, Bündnisse) <p><i>Leben und Sterben im Krieg</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Leben an der Front (Wehrdienst, Materialisierung des Krieges)

<ul style="list-style-type: none"> • fragen danach, wie und warum an Kriege erinnert wird und präsentieren ihre Resultate (FK/MK) 	<ul style="list-style-type: none"> • Leben im Kriegsalltag (Rationierung, Frauen in der Rüstungsindustrie, Kinder im Krieg, „Heimatfront“) <p><i>Erinnerungskultur</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bewusstes Erinnern: Gedenkfeiern, Jahrestage, Forschung, Denkmäler, Friedhöfe • Verdrängung, Vergessen, Schweigen
--	--

Sachthema: Offenes Modul – aktuelles politisches Geschehen und seine historischen Bezüge	
<ul style="list-style-type: none"> • recherchieren in unterschiedlichen Medien zu einem aktuell historisch-politischen Thema (MK); • analysieren ihre Ergebnisse anhand einer selbstgewählten Fragestellung (FK/MK); • präsentieren ihre Erkenntnisse (KK/MK). 	<ul style="list-style-type: none"> • politische Ereignisse und Entwicklungen, historische Jahrestage, etc.

5.3.2 Dritte Stufe der Sekundarschule

Sachthema: Nationalismus und Imperialismus. Wegbereiter moderner Konflikte?	
<p>Leitkategorien: Raum, Gesellschaft, Kultur, Wirtschaft, Politik Begriffskonzepte: Kolonie, Imperialismus, Nationalismus, Sozialdarwinismus, Rassismus</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • charakterisieren den Imperialismus als Radikalisierung des Nationalismus und Folge wirtschaftlichen Expansionsdrangs (SK); • erläutern Mittel der Unterdrückung beherrschter Völker und die menschenverachtende Haltung der Kolonialherren (SK); • analysieren rassistische Stereotype in Darstellungen zum Kolonialismus und Imperialismus. Dazu bearbeiten sie z.B. Fotografien, Karikaturen, Postkarten oder Werbung (SK/MK); • fragen nach imperialen Tendenzen in der Gegenwart (FK/SK). 	<p><i>Imperialismus in seiner historischen Dimension</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Was ist neu am Imperialismus? (Ableitung der Gewaltpotenziale europäischer Massengesellschaften nach außen, wirtschaftliche Expansion, nationalistische Überhöhung, Sozialdarwinismus, Rassismus, Zusammenhang von technischem Fortschritt und imperialistischer Ausbeutung und Unterdrückung, Kolonien als Prestigeobjekt) • Koloniale Herrschaft: Verhältnis von Kolonialherren und unterdrückten Völkern, Rechtfertigung von Ausbeutung und Unterdrückung, Folgen für die ‚Mutterländer‘ (am Beispiel Belgiens) • Rassismus und rassistische Stereotype in der Populärkultur, etwa am Beispiel des Comics „Tintin au Congo“ von Hergé. <p><i>Auswirkungen des Imperialismus bis in die Gegenwart</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Folgen des Imperialismus bis in die Gegenwart, etwa anhand der wirtschaftlichen sowie gesellschaftlich-politischen Probleme ehemaliger Kolonien wie dem Kongo / der Demokratischen Republik Kongo • Imperialistische Tendenzen in der Gegenwart, etwa an der Außenpolitik Russlands oder Chinas.

Sachthema: Erster Weltkrieg: Welche Charakteristika hat eine „Urkatastrophe“?

Leitkategorien: Krieg, Frieden, Wirtschaft, Technik, Politik

Begriffskonzepte: Bündnissystem, Neutralität, Ressourcenkrieg, Friedensordnung, internationale Staatengemeinschaft, nationale Minderheit

<ul style="list-style-type: none"> stellen die europäischen Bündnisse vor Beginn des Ersten Weltkriegs dar und bestimmen deren Folgen für die Kriegsgefahr (SK); kennen die militärischen, wirtschaftlichen und mentalen Umstände der Kriegführung des Ersten Weltkriegs und erklären seine neue Dimension (SK); setzen sich mit dem Zusammenhang von technischem Fortschritt, Grausamkeit des Krieges und ethischer Verantwortung am Beispiel des Ersten Weltkriegs auseinander (SK); analysieren die Kriegsdarstellungen (Kriegsfotografie, Filme, Propagandaplakate, Literatur) (MK/SK/OK); erfassen den Friedensvertrag von Versailles als Folge des Krieges und als Versuch, Stabilität und Ordnung für die Zukunft herzustellen (SK/OK); entwickeln und diskutieren Möglichkeiten zur Schaffung einer gerechten Friedensordnung (SK/OK); beschreiben die Volksabstimmung in Ostbelgien als Folge des Versailler Vertrags (SK). 	<p>Ursachen</p> <ul style="list-style-type: none"> Außenpolitische Verflechtung der europäischen Mächte: Rüstungswettlauf, Bündnissysteme (Mittelmächte, Entente) und Neutralität (am Beispiel Belgiens) Ausbruch des Krieges (Attentat von Sarajevo und die Folgen), Kriegsstrategien (Schlieffenplan und sein Scheitern) <p>Verlauf</p> <ul style="list-style-type: none"> Das Schlachtfeld Europas: Belgien (Einmarsch der deutschen Truppen, Front in Westflandern, Hunger hinter der Front, Arbeitsverpflichtung, Widerstand) Krieg als massenhafte Ressourcenvernichtung (Menschen und Material): Stellungskrieg, Ansätze des ‚totalen Kriegs‘, Technisierung des Kriegs, Materialschlachten, Propagandakrieg Misslungene deutsche ‚Entscheidungsschlacht‘ im Westen 1918, Revolutionen stürzen die monarchischen Ordnungen (Beispiel Deutschland), Befreiung Belgiens, Waffenstillstand <p>Folgen</p> <ul style="list-style-type: none"> Entstehung einer Friedensordnung: Völkersouveränität als Ordnungsprinzip (14-Punkte-Programm W. Wilsons, Völkerbund) Territoriale Gestaltungen (Pariser Vorortverträge am Beispiel des Vertrags von Versailles), revisionistische Bestrebungen Eupen und Malmedy in Belgien (Beispiel einer Kriegsentschädigung, Sinn der Volksbefragung)
---	--

Sachthema: Die zwanziger und dreißiger Jahre: Modernisierung und Überforderung durch einen neuen Aufbruch?

Leitkategorien: Politik, Gesellschaft, Alltag, Kultur, Mentalität

Begriffskonzepte: Lebensformen, Moderne, Avantgarde, Emanzipation, Wirtschaftskrise, Faschismus

- setzen sich mit Tendenzen der Modernisierung in den 1920er- und 1930er Jahren auseinander, zum Beispiel anhand avantgardistischer Kunstströmungen (Malerei, Film), moderner Architektur, Sexualität etc. (MK/SK);
- stellen dar, dass Modernisierungsbestrebungen einer Minderheit von der Mehrheit der Gesellschaft skeptisch bis ablehnend betrachtet wurden und zu Revisionsbemühungen führen konnten (SK/OK).

Modernisierung und Revisionismus

- Modernisierungsbestrebungen einer Avantgarde verändern konservative Gesellschaften:
 - neue Arbeits- und Lebensformen
 - künstlerische Aufbrüche
 - globale Vernetzungen (z.B. Luftverkehr, Rundfunk, Geldmarkt)
 - Entwicklung des Frauenbildes und der Frauenrechte
- Die Moderne löst Gegenreaktionen aus: Revisionsdenken, Angst vor dem Fortschritt in traditionellen Milieus, extremistische Bewegungen (z.B. Faschismus in Italien oder NS-Bewegung in Deutschland oder Rexisten und VNV in Belgien)

Sachthema: Offenes Modul – aktuelles politisches Geschehen und seine historischen Bezüge

- recherchieren in unterschiedlichen Medien zu einem aktuell historisch-politischen Thema (MK);
- analysieren ihre Ergebnisse anhand einer selbstgewählten Fragestellung (MK);
- präsentieren ihre Erkenntnisse (KK/MK).

- politische Ereignisse und Entwicklungen, historische Jahrestage, etc.

h

Sachthema: Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg: Warum ‚entgleisen‘ Gesellschaften?

Leitkategorien: Politik, Gesellschaft, Krieg

Begriffskonzepte: Diktatur, Ideologie, Totalitarismus, Holocaust, Kollaboration, Widerstand, Entnazifizierung

- fragen danach und untersuchen, unter welchen Bedingungen sich in einigen Ländern totalitäre Systeme entwickeln konnten und in anderen nicht (FK/SK);

- arbeiten Aspekte der Machtstrukturen der nationalsozialistischen Diktatur heraus und zeigen auf, dass die nationalsozialistische Ideologie alle Lebensbereiche durchdrang (SK);

- betrachten die Reaktion der ostbelgischen Bevölkerung auf den Aufstieg der Nationalsozialisten (probelgisch, prodeutsch, „neutrale Mitte“) (SK/MK/FK);

- kennen die unterschiedlichen Phasen und Etappen des Zweiten Weltkriegs (SK);
- beschreiben die Entwicklung der systematischen Ausgrenzung und Entrechtung von Minderheiten (zum Beispiel Juden, Sinti und Roma) in der nationalsozialistischen Gesellschaft (SK);

- entwickeln aus der Entnazifizierung (z.B. in Ostbelgien) Fragen zum

Entstehungsbedingungen und Festigung totalitärer Strukturen

- Radikale streben nach der Macht:
 - politische Strukturen („Republik ohne Republikaner“ in Deutschland),
 - wirtschaftliche Entwicklungen (wirtschaftliche Krisen der 1920er Jahre, Inflation, Weltwirtschaftskrise),
 - Revisionsstreben (Kampf gegen Versailles, Rückgabeverhandlungen über die Ostkantone zwischen deutscher und belgischer Regierung seit 1925)
- Deutschland ab 1933: ‚Machtergreifung‘ der NSDAP, Aufbau einer Diktatur (Ideologisierung, Aufhebung der Gewaltenteilung und der Grundrechte, Gleichschaltung), Widerstand gegen die Diktatur, Kriegsvorbereitungen (Fünf-Jahres-Plan, Wiedereinführung der Wehrpflicht, Außenpolitik in zwei Phasen)

Ostbelgien nach 1933

- Ostbelgien nach 1933: Polarisierung probelgischer und prodeutscher Gruppen, Nichtpolitisierung als Faktor
- Ostbelgien 1940-1945: Angliederung Eupen-Malmedys an Deutschland, Einberufung von Soldaten, Kriegserfahrungen im Norden und Süden Ostbelgiens, Widerstand, Ende des Krieges

Zweiter Weltkrieg, Kriegsende und Vergangenheitsbewältigung

- Zweiter Weltkrieg aus europäischer Perspektive (Etappen: Revisionskrieg 1939-40, Krieg um ‚Lebensraum‘ 1941-43, ‚totaler Krieg‘ 1943-45, Bildung der Anti-Hitler-Koalition)
- Vom Antisemitismus zum Holocaust: Die Ideologie des Nationalsozialismus und ihre barbarischen Folgen (Verfolgung der Juden: ‚Von der Entrechtung bis zur Vernichtung‘)
- „Säuberungen“ nach dem Krieg in Belgien (Vergleich mit der Entnazifizierung in Deutschland)

<p>Funktionieren nachtotalitärer Gesellschaften (Schuldfrage, Schweigen und Verdrängen) (FK);</p> <ul style="list-style-type: none"> recherchieren und diskutieren Ursachen, Absichten und Gefahren einer Beteiligung rechtspopulistischer/-extremer Parteien an gegenwärtigen Regierungen (SK/OK/MK/KK). 	<p><i>Aktuelle politische Radikalisierungstendenzen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Rechtsradikale Tendenzen in der Gegenwart an selbstgewählten Beispielen, etwa aus Belgien, Deutschland oder den USA (Ursachen, Bedrohung der Demokratie, Möglichkeiten zur Eindämmung)
--	--

<p>Sachthema: Wie verändert die Atombombe die Welt nach 1945?</p>	
<p><i>Leitkategorien: Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Raum</i> <i>Begriffskonzepte: Ost- und Westblock, (soziale) Marktwirtschaft, Planwirtschaft, Atomzeitalter</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> erarbeiten die Staatenordnung nach 1945 anhand der Begriffe und Konzepte „Weltmacht“ und „Blockbildung“ (SK); hinterfragen die atomare Bedrohungsstrategie: Warum wurde aus dem Kalten kein Heißer Krieg? (FK/SK); skizzieren den Untergang des Ostblocks (SK). 	<p><i>Machtblöcke: Ost vs. West</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Der ‚Westen‘ entsteht: Freiheit und Wohlstand für alle? (Marktwirtschaft, NATO, europäische Integration, „68er-Bewegung“) Der ‚Ostblock‘: ‚real existierender Sozialismus‘ (Diktatur, staatlich gelenkte Planwirtschaft, Warschauer Pakt, Oppositionsbewegungen) Die Blockfreien: Gibt es einen dritten Weg? (Beispiel Indien) <p><i>Kalter Krieg, Stellvertreterkriege und Ende der bipolaren Welt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Weltweite Konflikte und Kriege in der Zeit der Blockkonkurrenz (zum Beispiel Korea- oder Vietnamkrieg), Rüstungswettlauf, Atomrüstung und die Folgen (Kubakrise), Abrüstungsbemühungen und Friedensbewegung, Krise und Ende des ‚Ostblocks‘, Ende des Kalten Krieges Entsteht nach der Öffnung des Eisernen Vorhangs eine neue Weltordnung?

Sachthema: Offenes Modul – aktuelles politisches Geschehen und seine historischen Bezüge

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Recherchieren in unterschiedlichen Medien zu einem aktuell historisch-politischen Thema (MK)• analysieren ihre Ergebnisse anhand einer selbstgewählten Fragestellung (MK)• präsentieren ihre Erkenntnisse (KK/MK) | <ul style="list-style-type: none">• politische Ereignisse und Entwicklungen, historische Jahrestage, etc. |
|---|---|

5.3.3 Das 7. Jahr der Sekundarschule: Berufsbildender Sekundarunterricht

Sachthema: Die Welt nach 1990: Welche Lösungen gibt es für neue und alte Herausforderungen?

Leitkategorien: Raum, Zeit, Technik, Mentalität, Krieg und Frieden

Begriffskonzepte: internationale Organisation, Weltmacht, Föderalismus, Postdemokratie, Digitalisierung, Globalisierung, Klimawandel, Migration

<ul style="list-style-type: none"> • erläutern gegenwärtige Probleme und Herausforderungen der westlichen Demokratien an einzelnen Beispielen in historischer Perspektive und nutzen dabei zum Beispiel die Begriffe ‚Postdemokratie‘, ‚Kultur‘, ‚Migration‘, ‚Terrorismus‘, ‚Digitalisierung‘, ‚Demografie‘ oder ‚Klima‘ (SK); • setzen sich mit dem Wandel der globalen Machtverhältnisse infolge des Aufstiegs neuer Weltmächte auseinander (SK/OK); • fragen nach Problemen der europäischen Demokratien (etwa am Beispiel Belgiens) und globalen Herausforderungen der Gegenwart (FK); • diskutieren anhand der These der ‚Postdemokratie‘ die Entwicklung von Demokratiedefiziten in westlichen Gesellschaften (SK/OK); • erkennen, dass Terrorismus und asymmetrische Kriegsführung keine Erfindungen des 21. Jahrhunderts sind, sondern ihre Wurzeln in der Vergangenheit haben (SK/OK); • entwickeln eigene Ansätze zur Lösung und Vermeidung von Kriegen und Konflikten auf der Basis historischer Beispiele (FK/OK); 	<p><i>Herausforderungen der Demokratie und neue Global Player:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Aufstieg neuer Weltmächte am Beispiel Chinas (zum Beispiel Bevölkerungsentwicklung, Wirtschaftsdaten, internationale Interessen, Kultur, Außen- und Militärpolitik) • Ist die Demokratie in der Krise? Demographischer Wandel, fortschreitende Individualisierung der westlichen Gesellschaften, demokratische Prozesse im Medien- und Digitalzeitalter, „Postdemokratie“ (nach C. Crouch), neue Formen der Mitbestimmung der Bevölkerung • Föderalstaat Belgien: Idealzustand der Demokratie oder Problem für die demokratische Entwicklung? • Minderheitenschutz in Europa an ausgesuchten Beispielen, zum Beispiel anhand der Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens oder Südtirols • Ist die Europäische Union (EU) in der Krise? Wirtschaftliches Ungleichgewicht zwischen den Ländern im Süden und in der Mitte/im Norden Europas, Verhältnis Nationalstaaten – EU <p><i>Terrorismus und „Neue Kriege“</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ursprung einer neuen Weltunordnung? Weltweiter Terrorismus, etwa anhand der Anschläge vom 11.9.2001 in New York, asymmetrische Kriege • Ursachen und Gefahren des Terrorismus in historischer Perspektive: Ressourcenmangel als Ursache von Konflikten, Terrorismus als Bedrohung des Gewaltmonopols und inneren Friedensversprechens europäischer Staaten, Lösungsansätze gegenüber terroristischer Gewaltstrategie etc.
---	--

<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die digitale Revolution als Vernetzung sowie Verbreitung einer neuen Basis- und Querschnittstechnologie und setzen sie ins Verhältnis zu früheren industriellen Revolutionen (SK); • setzen sich mit den Chancen und Risiken der Digitalisierung auseinander und leiten Handlungsmöglichkeiten für ihr eigenes Leben ab (SK/OK); • erkennen die Bedeutung internationaler Institutionen für die Regelung internationaler Herausforderungen und Probleme und stellen sich die Frage, ob gegenwärtige Probleme lokal, national oder international lösbar sind (SK/FK); • diskutieren Ideen für ein friedliches Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Kulturen (SK/OK). 	<p><i>Neue Entwicklungen und Innovationen in Arbeit und Alltag</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leben in der digitalen Welt / Internet als Basisinnovation aller Lebens- und Arbeitsbereiche, die Chancen und Risiken birgt: <ul style="list-style-type: none"> - Veränderte Arbeitswelt: neues Verhältnis von Arbeit und Freizeit; Verkürzung von Produktionszeiten; verändertes Konsumverhalten - Verändertes Privatleben: Bewegung im Raum für Einkauf, Unterhaltung, Kommunikation, etc. - Digitale und soziale Medien: neue Formen der Teilhabe und Kommunikation, Umgang mit Fake-News und Verschwörungstheorien in historischer Perspektive, Populismus und Geschichtsfälschung als politisches Mittel, <p><i>Globale Phänomene als Herausforderung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sicherung des Friedens in einer unübersichtlichen Welt: Rückkehr zum Nationalismus oder internationale Zusammenarbeit? Bedeutung von UNO und anderer internationaler Institutionen • Globale Probleme und internationale Zusammenarbeit als deren Lösungsmöglichkeiten: <ul style="list-style-type: none"> - Klimawandel, Möglichkeiten zum Klimaschutz und Folgen konsequenten Klimaschutzes für Lebensstile, Konsum und weltweite Chancenverteilung - Migration als weltweite Herausforderung: Migration in der Vergangenheit, globale Fluchtursachen und -bewegungen der Gegenwart, Flucht- und Migrationsbewegungen in und nach Europa seit 1990, Integration oder Assimilation? Unterschiedliche Lebensweisen und Kulturen in einem Land?
--	--

Sachthema: Offenes Modul – aktuelles politisches Geschehen und seine historischen Bezüge

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Recherchieren in unterschiedlichen Medien zu einem aktuell historisch-politischen Thema (MK)• analysieren ihre Ergebnisse anhand einer selbstgewählten Fragestellung (MK)• präsentieren ihre Erkenntnisse (KK/MK) | <ul style="list-style-type: none">• politische Ereignisse und Entwicklungen, historische Jahrestage, etc. |
|---|---|

Anlage: Operatoren

- **Anforderungsniveau I: Reproduktion**

Operatoren

- **nennen/benennen**
einen Sachverhalt ohne weitere Erläuterung auflisten oder aus vorhandenem Material (Quellen und Darstellungen) ohne weitere Erklärungen oder Kommentare entnehmen
- **erschließen, herausarbeiten**
aus Materialien bestimmte Sachverhalte herleiten, die ggf. nicht explizit genannt werden
- **beschreiben**
historische Sachverhalte re- und de-konstruierend, ggf. auf Materialgrundlage, auf Wesentliches reduziert, zusammenhängend und strukturiert darstellen
- **skizzieren**
historische Sachverhalte, Problemstellungen, Entwicklungen zielgerichtet erfassen und in groben Zügen angemessen darstellen
- **darstellen**
einen bekannten historischen Sachverhalt/ein Geschehen in eigenen Worten geordnet und im Zusammenhang darlegen, ohne zu bewerten

- **Anforderungsniveau II: Reorganisation – Transfer**

Operatoren

- **analysieren, untersuchen**
historische Sachverhalte/Geschehnisse auf der Grundlage von Materialien (Quellen, Darstellungen) kriterienorientiert bzw. aspektgeleitet erschließen und die Ergebnisse zusammenhängend darstellen
- **zu-/einordnen, in Beziehung setzen**
einen oder mehrere historische Sachverhalte auf der Grundlage einzelner Gesichtspunkte in einen größeren Zusammenhang stellen
- **kennzeichnen, erläutern, erklären**
einen historischen Sachverhalt/ein Geschehnis oder das Ergebnis einer Analyse entlang von Kriterien (z.B. Ursache und Wirkung) darstellen, historische Sachverhalte durch zusätzliche Informationen und Beispiele konkretisieren
- **begründen, nachweisen**
Thesen, Urteile, Wertungen durch Argumente stützen, die auf historischen Tatsachen und fachwissenschaftlichen Erkenntnissen basieren
- **vergleichen, gegenüberstellen**
nach vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen zwei oder mehreren historischen Sachverhalten, Entwicklungen oder Prozessen erfassen und verdeutlichen
- **diskutieren, abwägen**
zu einer historischen Problemstellung oder These eine Argumentation entwickeln, die Grundlage einer begründeten Bewertung/Beurteilung sein kann
- **charakterisieren**
historische Sachverhalte, Strukturen, Entwicklungen, Personen mit ihren typischen Merkmalen kriterienorientiert beschreiben und strukturiert darstellen
- **anwenden**
Erkenntnisse, Kriterien usw. auf etwas beziehen, übertragen

- **Anforderungsniveau III: Reflexion und Problemlösung**

Operatoren

- **reflektieren**
ein Geschehen in der Vergangenheit oder eine historische Darstellung bedenken/durchdenken, sich von vorliegenden Narrationen und ihren Orientierungsangeboten distanzieren können, um sie untersuchen zu können
- **prüfen, überprüfen**
Hypothesen, Behauptungen, Urteile im jeweiligen historischen Kontext auf ihre Angemessenheit hin untersuchen bzw. ihre Richtigkeit bestätigen oder begründet widerlegen
- **beurteilen**
auf der Grundlage von Fachkenntnissen und der Analyse von Materialien einen Sachverhalt/ein Geschehen einschätzen und sich eine begründete Meinung bilden, den Stellenwert historischer Sachverhalte im jeweiligen Kontext bestimmen
- **bewerten**
anhand der Darlegung der eigenen Maßstäbe zu einem begründeten, an modernen demokratischen Prinzipien orientierten Werturteil gelangen
- **interpretieren/Stellung nehmen**
aus Quellen und Darstellungen über Geschehnisse der Vergangenheit auf der Grundlage einer Analyse Sinnzusammenhänge erschließen und durch Erläuterung und Bewertung eine begründete Stellungnahme/eigene Meinung formulieren



Gouvernement de la Communauté germanophone

Le Gouvernement de la Communauté germanophone,

Sur la proposition du Ministre compétent en matière d'Enseignement;

Après délibération,

Arrête :

Le Ministre compétent en matière d'Enseignement est chargé de soumettre au Parlement de la Communauté germanophone le projet de décret dont la teneur suit :

Avant-projet de décret modifiant le décret du 16 juin 2008 fixant les macro-compétences et les référentiels de compétences dans l'enseignement

CONTENU

Le présent avant-projet de décret ajoute un référentiel dans le décret du 16 juin 2008 fixant les macro-compétences et les référentiels de compétences dans l'enseignement.

TABLE DES MATIÈRES

Page

Exposé des motifs..... 4

Explications générales 4

Commentaire des articles 6

Avant-projet de décret..... 7

Annexe..... 8

EXPOSÉ DES MOTIFS

EXPLICATIONS GÉNÉRALES

Depuis 2008, des référentiels de compétences sont appliqués dans les écoles primaires et dans le premier degré des écoles secondaires en Communauté germanophone.

Depuis 2012, des référentiels ont été introduits pour les deuxième et troisième degrés dans l'enseignement général et technique de transition de l'enseignement secondaire ordinaire.

Ainsi ont été introduits, entre autres, le référentiel pour la discipline « Éthique » (morale non confessionnelle) dans les écoles primaires et secondaires ordinaires et les référentiels pour le « Français langue étrangère » et « Mathématiques » pour les deuxième et troisième degrés dans l'enseignement technique de qualification et dans l'enseignement professionnel; ceux pour la discipline « Allemand » et la discipline « Géographie » l'ont été pour les deuxième et troisième degrés dans l'enseignement technique de qualification et dans l'enseignement professionnel de l'enseignement secondaire ordinaire.

Désormais, c'est le projet de référentiel pour la discipline « Histoire » qui est disponible pour les deuxième et troisième degrés dans l'enseignement technique de qualification et dans l'enseignement professionnel de l'enseignement secondaire ordinaire.

Ce document, structuré de manière uniforme de la troisième année secondaire à la fin du secondaire, fixe le cadre de la formation historico-politique basée sur une perspective interdisciplinaire dans la discipline « histoire » en ce qui concerne l'enseignement technique de qualification et l'enseignement professionnel dans l'enseignement secondaire ordinaire.

Ce faisant, les macro-compétences en matière historique seront soutenues ; elles permettront aux élèves de comprendre les évolutions historiques ainsi que les changements survenus dans le passé. Des comparaisons seront établies entre les développements passés et futurs, des modèles d'interprétation liés au passé et des constructions de sens tournées vers l'avenir seront reconnus et feront l'objet de débats. Les élèves se pencheront de manière critique et constructive sur les représentations historiques présentées ici et créeront des récits historiques. Ils reconnaîtront par-là le caractère « construit » des représentations historiques et seront capables, dès le départ et par la mise en œuvre de ce référentiel, d'effectuer un travail de déconstruction.

Le présent référentiel se fonde sur les cinq macro-compétences historiques (compétences de questionnement, de méthodes, d'orientation, pratiques et de communication). Le modèle de compétences sous-jacent à ce référentiel se porte sur la recherche didactique actuelle en matière d'histoire, la conscience et la pensée historiques, qui sont placées au centre des réflexions.

L'objectif de ce référentiel est de créer une conscience historique réfléchie et auto-réfléchie. Dans ce contexte, la conscience historique sert à garantir l'établissement d'un

rapport interne entre les représentations du passé, la compréhension du présent et les attentes quant à l'avenir.

Il faut enfin faire remarquer que le référentiel « Histoire » – adapté au niveau de compétences des élèves – pour l'enseignement technique de qualification et l'enseignement professionnel transmet des compétences qui permettent aux élèves de parvenir à une orientation historique par le biais d'une réflexion sur l'histoire, méthodiquement régulée, en ce qui concerne les termes, les concepts, les structures, les procédures et les théories, orientation enracinée dans le présent.

COMMENTAIRE DES ARTICLES

Article 1^{er}

Le nombre d'annexes dans l'article 1^{er} du décret du 16 juin 2008 est modifié.

Article 2

Insère l'annexe XXVI dans le décret du 16 juin 2008.

Article 3

L'entrée en vigueur est prévue le 1^{er} septembre 2020.

Le Ministre de l'Éducation et de la Recherche scientifique

H. MOLLERS

AVANT-PROJET

Avant-projet de décret modifiant le décret du 16 juin 2008 fixant les macro-compétences et les référentiels de compétences dans l'enseignement

Article 1^{er} – L'article 1^{er} du décret du 16 juin 2008 fixant les macro-compétences et les référentiels de compétences dans l'enseignement, remplacé par le décret du 25 octobre 2010 et modifié en dernier lieu par le décret du 29 avril 2019, est remplacé par ce qui suit :

« Article 1^{er} – Les référentiels de compétences de l'enseignement sont fixés dans les annexes suivantes :

- 1° Annexe I^{re} : référentiel « Allemand langue de l'enseignement » pour l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire;
- 2° Annexe II : référentiel « Français première langue étrangère » pour l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire;
- 3° Annexe III : référentiel « Mathématiques » pour l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire;
- 4° Annexe IV : référentiel « Histoire/Géographie » pour l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire;
- 5° Annexe V : référentiel « Sciences/Technologie » pour l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire;
- 6° Annexe VI : référentiel « Musique/Art » pour l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire;
- 7° Annexe VII : référentiel « Éducation physique » pour l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire;
- 8° Annexe VIII : référentiel « Aide-soignant » pour la 7^e année de l'enseignement secondaire professionnel ordinaire;
- 9° Annexe XI : référentiel « Préparation au choix d'une profession et orientation professionnelle en milieu scolaire » pour l'enseignement primaire et secondaire ordinaire ;
- 10° Annexe X : référentiel « Allemand première langue étrangère » pour l'enseignement primaire ;
- 11° Annexe XI : référentiel « Français langue de l'enseignement » pour l'enseignement primaire ;
- 12° Annexe XII : référentiel « Allemand » pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement général et technique de transition dans l'enseignement secondaire ordinaire;
- 13° Annexe XIII : référentiel « Français » pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement général et technique de transition dans l'enseignement secondaire ordinaire;
- 14° Annexe XIV : référentiel « Géographie » pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement général et technique de transition dans l'enseignement secondaire ordinaire;
- 15° Annexe XV : référentiel « Histoire » pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement général et technique de transition dans l'enseignement secondaire ordinaire;
- 16° Annexe XVI : référentiel « Éducation physique » pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire ordinaire;
- 17° Annexe XVII : référentiel « Anglais deuxième langue étrangère » pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement général et technique de transition dans l'enseignement secondaire ordinaire;
- 18° Annexe XVIII : référentiel « Mathématiques » pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement général et technique de transition dans l'enseignement secondaire ordinaire;

- 19° Annexe XIX : référentiel « Sciences » pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement général et technique de transition dans l'enseignement secondaire ordinaire;
- 20° Annexe XX : référentiel « Éthique » pour l'enseignement primaire et secondaire ordinaire ;
- 21° Annexe XXI : référentiel « Français première langue étrangère » pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement technique de qualification et professionnel dans l'enseignement secondaire ordinaire ;
- 22° Annexe XXII : référentiel « Mathématiques » pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement technique de qualification et professionnel dans l'enseignement secondaire ordinaire ;
- 23° Annexe XXIII : référentiel « Allemand » pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement technique de qualification et professionnel dans l'enseignement secondaire ordinaire ;
- 24° Annexe XXIV : référentiel « Géographie » pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement technique de qualification et professionnel dans l'enseignement secondaire ordinaire;
- 25° Annexe XXV : référentiel « Néerlandais, troisième langue étrangère » pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement général et technique de transition ainsi que de l'enseignement technique de qualification et professionnel dans l'enseignement secondaire ordinaire;
- 26° Annexe XXVI : référentiel « Histoire » pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement technique de qualification et professionnel dans l'enseignement secondaire ordinaire.

Art. 2 – L'annexe XXVI, jointe au présent décret, est insérée dans le même décret.

Art. 3 – Le présent décret entre en vigueur le 1^{er} septembre 2020.

Eupen, le

Pour le Gouvernement de la Communauté germanophone,

Le Ministre-Président, Ministre des Pouvoirs locaux et des Finances

O. PAASCH

Le Ministre de l'Éducation et de la Recherche scientifique

H. MOLLERS

Référentiel de compétences

**pour le 2^e et le 3^e degrés de l'enseignement
technique de qualification (TB) et de
l'enseignement professionnel (BU) dans
l'enseignement secondaire ordinaire**

Histoire

Table des matières

1 Principes d'un cours basé sur les compétences	3
1.1 Que sont les compétences ?	4
1.2 Compétences disciplinaires et transversales.....	4
1.3 Macro-compétences et compétences terminales	6
1.4 Contenus/Contextes.....	6
1.5 Apprentissage et enseignement	7
1.6 Évaluation formative et certificative des compétences.....	10
1.7 Structure des référentiels de compétences.....	11
2. Contribution du cours d'histoire au développement des compétences.....	12
3. Compétences requises et compétences terminales	19
3.1. Compétences requises	19
3.1.1. Compétences requises pour le 2 ^e degré de l'enseignement technique de qualification	19
3.1.2. Compétences requises pour le 2 ^e degré de l'enseignement professionnel.....	22
3.2. Compétences terminales.....	24
3.2.1. Compétences terminales pour l'enseignement technique de qualification	24
3.2.2. Compétences terminales pour l'enseignement professionnel – 6 ^e année	25
3.2.3. Compétences terminales pour l'enseignement professionnel – 7 ^e année	27
4. Recommandations pour un enseignement de qualité.....	29
5. Références aux compétences terminales et contenus/contextes.....	31
5.1. Aperçu des champs thématiques.....	31
5.1.1. Aperçu des champs thématiques pour l'enseignement technique de qualification	31
5.1.2. Aperçu des champs thématiques pour l'enseignement professionnel	33
5.2. Compétences, contenus et contextes d'apprentissage	35
A. ENSEIGNEMENT TECHNIQUE DE QUALIFICATION	36
5.2.1. Deuxième degré de l'enseignement secondaire	36
5.2.2. Troisième degré de l'enseignement secondaire.....	46
B. ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL	53
5.3.1. Deuxième degré de l'enseignement secondaire	53
5.3.2. Troisième degré de l'enseignement secondaire.....	58
5.3.3. 7 ^e année de l'enseignement secondaire professionnel.....	63

Annexe : opérateurs

1 Principes d'un cours basé sur les compétences

L'acquisition et l'implémentation de référentiels de compétences ainsi que la promotion et le développement des macro-compétences constituent l'une des priorités de la politique d'enseignement de la Communauté germanophone. Les référentiels de compétences pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement technique de qualification et de l'enseignement professionnel dans l'enseignement secondaire ordinaire sont, tout comme les référentiels de compétences déjà introduits dans l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire ainsi que les référentiels de compétences pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement général et technique de transition, élaborés sur base de modèles de compétences. Ils s'alignent du point de vue du contenu et de la méthodologie sur les référentiels de compétences de l'enseignement primaire et du premier degré de l'enseignement secondaire et assurent ainsi la continuité du travail d'enseignement jusqu'à la fin du parcours scolaire. Parallèlement, ils tiennent compte de trois nouvelles exigences :

- L'enseignement et tous les acteurs de la vie scolaire doivent prendre en considération le fait que les élèves deviennent de jeunes adultes.
- Les élèves élargissent et approfondissent leurs compétences acquises jusqu'ici et se préparent avec zèle aux exigences de la vie professionnelle, en vue d'une formation professionnelle ou d'études supérieures. Par conséquent, il faut concevoir et adapter les cours et les apprentissages scolaires aux besoins de la vie quotidienne et du monde du travail dans la société actuelle et future.
- L'apprentissage et la vie à l'école secondaire permettent aux élèves de vivre et d'expérimenter la manière dont la société est organisée. Ils apprennent à prendre des décisions par consensus, à agir de manière responsable dans la communauté et à contribuer activement à la vie harmonieuse en groupe au sein de l'école. Ils acquièrent ainsi des connaissances et des expériences visant l'action démocratique.

Les référentiels de compétences fixent les objectifs de formation qui doivent être acquis par les élèves à un degré d'enseignement défini. Ils forment la pierre angulaire de l'ensemble des efforts consentis pour garantir et améliorer la qualité du travail scolaire. Ils constituent également un système de référence pour le travail des enseignants. Ils rendent les exigences scolaires transparentes et vérifiables pour la société et garantissent considérablement la qualité de l'enseignement, assurent la comparabilité des diplômes et contribuent au caractère équitable des études.

Dans le cadre de la mise en place des macro-compétences obligatoires et des référentiels de compétences, les pouvoirs organisateurs et les établissements scolaires jouissent d'une grande liberté quant à la planification d'apprentissage au sein de l'école et à la réalisation de leurs objectifs pédagogiques. Les référentiels de compétences sont un défi pour la prise de responsabilité propre des établissements scolaires et des pouvoirs organisateurs. Les référentiels de compétences n'enferment pas l'enseignement dans un carcan, mais lui donnent une liberté d'action sur les plans pédagogique, didactique et méthodologique. Ils appellent en même temps à la responsabilité professionnelle des enseignants.

Un enseignement basé sur l'acquisition des compétences pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire garantit :

- **L'apprentissage tout au long de la vie et la capacité d'enchaînement**

Capacité
d'enchaînement

Une structure linéaire et cohérente de l'acquisition des compétences est établie de la première année de l'enseignement primaire jusqu'à la sixième année de l'enseignement secondaire. Les qualifications que les élèves doivent avoir acquises à la fin de leurs études secondaires sont transparentes pour les enseignants. Il s'agit là d'un gage de sécurité quant à la planification de leurs cours.

En outre, les compétences acquises au cours de la scolarité permettent aux élèves de continuer à apprendre tout au long de leur vie et les préparent de manière optimale aux exigences de la vie quotidienne et professionnelle ainsi qu'à celles de la société.

- **La capacité d'apprentissage**

La capacité d'apprentissage vise la promotion des compétences nécessaires pour réussir ses études, sa formation ou sa carrière professionnelle (indépendant ou salarié) et permet d'organiser celles-ci de manière proactive. Elle implique la présence de connaissances fondamentales, de références culturelles et de qualifications de base. Elle appréhende également les relations et les développements des mondes du travail et de l'économie de manière différenciée et met en évidence leurs rapports à la société et à la vie privée.

Capacité
d'apprentissage

- **La participation responsable à l'organisation de la société**

La formation scolaire pose les bases qui permettront à tous les élèves de participer activement au développement et à l'organisation de la société en agissant en citoyens responsables et créatifs. À cela s'ajoutent non seulement l'idée que les libertés et les frontières se déterminent mutuellement mais aussi la capacité de développer des projets profitables à leur propre avenir et à celui de la société.

Participation
responsable à
l'organisation de
la société

- **Le renforcement de la personnalité de chaque élève**

Si la société actuelle évolue vers plus de complexité et qu'elle se caractérise par une mondialisation des relations, il revient à chacun de planifier et d'organiser sa propre vie. L'école doit mettre l'épanouissement personnel et la responsabilité sociale au centre du travail pédagogique pour permettre à chaque élève de prendre les décisions adéquates quant à son développement personnel dans sa vie privée et au sein de la société.

Renforcement de
la personnalité

1.1 Que sont les compétences ?¹

Les compétences permettent aux élèves de résoudre des problèmes avec succès et de manière responsable dans diverses situations. Les compétences ne sont nullement détachées de connaissances, d'attitudes et de préparations ; leur développement et leur utilisation sont toujours liés à des contenus et des activités. Dans ce contexte, la personnalité des apprenants dans son entièreté est prise en compte. Dans leurs actes, les élèves associent à la fois connaissances, compréhension, volonté ainsi que savoir-faire.

En relation avec
des contenus et
des activités

1.2 Compétences disciplinaires et transversales

L'enseignement des compétences des deuxième et troisième degrés de l'enseignement technique de qualification et de l'enseignement professionnel dans l'enseignement secondaire ordinaire se fonde sur les relations entre compétences disciplinaires et transversales.

- Les compétences disciplinaires visent l'acquisition et la systématisation de connaissances et d'habiletés relatives à la discipline/spécialité en question, ainsi que l'application de celles-ci dans des mises en situation proches de la vie quotidienne. L'acquisition de compétences disciplinaires comprend notamment la reconnaissance de relations, la compréhension d'arguments et d'explications, la formulation d'hypothèses, la recherche méthodique et autonome de solutions, l'évaluation de thèses et de théories.
- Les compétences transversales sont des compétences qui sont développées et appliquées globalement dans toutes les disciplines et dans la vie scolaire. Elles constituent l'assise permettant d'atteindre les objectifs généraux de la formation et une condition importante pour l'épanouissement des élèves. En outre, elles sont liées au développement de compétences disciplinaires. L'acquisition des compétences

¹ Les caractéristiques des compétences telles qu'elles sont traitées ici tiennent compte des définitions contenues dans le décret du 31 août 1998 relatif à la mission des pouvoirs organisateurs [...], du décret du 27 juin 2005 portant création d'une Haute Ecole autonome ainsi que des matériaux de base OECD (e.a. recherche PISA)

transversales nécessite principalement des tâches ouvertes et complexes ainsi qu'une attitude pédagogique adaptée de la part des enseignants.

Les compétences transversales suivantes sont étroitement liées les unes aux autres :

o **Les compétences méthodologiques transversales**

Compétences
méthodologiques

englobent l'utilisation flexible de stratégies variées d'apprentissage et de travail ainsi que de moyens d'apprentissage qui permettent d'accomplir des tâches et de résoudre des problèmes. L'objectif à long terme est de développer l'apprentissage autonome, ciblé, créatif et responsable. Ceci inclut notamment :

- la réflexion sur ses propres méthodes et objectifs d'apprentissage ;
- le développement de la compétence de lecture (développement de la capacité de lecture, des techniques et des stratégies de lecture) ;
- les capacités d'analyse, de jugement et d'évaluation, y compris l'acquisition et l'application de méthodes scientifiques sélectionnées ;
- le développement de capacités de communication ;
- l'utilisation de médias pour traiter, exploiter et présenter des données, des faits, des images et des vidéos ;
- l'utilisation d'outils de recherche pour la recherche, le traitement et la présentation d'informations issues de différents types de médias ;
- l'utilisation de différents types de bibliothèques et médiathèques, en particulier les médiathèques scolaires.

Compétences dans
les techniques de
l'information et des
médias

o **Les compétences sociales**

Compétences
sociales

désignent l'ensemble des capacités et attitudes pour passer d'une conduite individuelle à un comportement davantage orienté vers la vie en société. Les élèves mettent leurs propres objectifs d'évolution en harmonie avec ceux d'autrui. Ceci inclut notamment

- le respect de règles convenues dans ses rapports avec autrui ;
- la maîtrise de règles de comportement que le contexte social impose de manière consensuelle (politesse, retenue, discrétion, etc.) ;
- la collaboration avec autrui ;
- les stratégies pour résoudre des situations de conflits et développer la capacité à les gérer efficacement ;
- la prise de responsabilité pour soi-même et pour autrui ;
- la reconnaissance et l'application de principes d'un comportement basé sur la solidarité.

○ **Les compétences personnelles**

sont axées sur la capacité des élèves à identifier les opportunités, les exigences et les limites rencontrées dans toutes les circonstances de la vie. Ceci inclut notamment :

- le développement d'une autoévaluation objective ;
- le développement de la confiance en soi et de l'estime de soi ;
- la découverte et l'épanouissement de l'identité personnelle ;
- l'expression de ses propres centres d'intérêts et de ses droits ;
- le développement de l'empathie, de l'estime positive, de l'acceptation et de la tolérance de soi et des autres ;
- l'identification de ses forces et de ses faiblesses visant la perception critique de soi ;
- le développement d'une capacité de jugement critique.

1.3 Macro-compétences et compétences terminales

Macro-compétences

Macro-compétences

On appelle macro-compétences, les compétences principales d'une discipline/spécialité. Elles constituent un point de départ pour la formulation des compétences terminales. En principe, les macro-compétences se rapportent à un modèle de structuration des compétences disciplinaires.

Les compétences terminales

Les compétences terminales définissent ce que les élèves doivent avoir acquis au terme de leurs études secondaires et sont des instruments permettant et assurant la qualité de l'enseignement :

- elles décrivent une orientation pour toutes les classes et écoles en définissant les compétences fondamentales comparables pour chaque matière et chaque discipline ;
- elles rendent transparentes les exigences éducatives pour la société ;
- elles décrivent un niveau d'exigence moyen accessible pour les élèves ;
- elles définissent quelles connaissances disciplinaires les élèves doivent avoir acquises sur le plan des contenus principaux d'une discipline/spécialité (notions, concepts, structures, théories, méthodes, etc.) ;
- elles décrivent principalement les compétences disciplinaires, mais reprennent en même temps des compétences transversales ;
- elles sont une référence pour l'évaluation des compétences des élèves (voir 1.6 Evaluation certificative des compétences) ;
- elles offrent une orientation et fixent des critères aux enseignants dans la planification et la mise en œuvre du cours en vue de stimuler chaque élève individuellement de manière optimale ;
- elles aident les enseignants et les équipes éducatives dans la planification de leurs cours.

1.4 Contenus/Contextes

La référence au modèle de compétences permet de concentrer le contenu des cours sur l'essentiel et de l'adapter de manière judicieuse, ce qui rend davantage possible des approches pluri- et interdisciplinaires.

Les contenus ne sont pas une fin en soi ; il s'agit davantage de permettre aux élèves de comprendre l'essentiel de la matière, de pouvoir la définir du point de vue sémantique et de la structurer de manière adéquate. Ils reflètent des problématiques, des méthodes et

des façons de penser de la discipline et de la spécialité. En particulier au troisième degré, ils sont choisis et structurés en fonction des exigences des études supérieures potentielles.

Tous les contenus et les contextes d'apprentissage qui se trouvent dans la colonne de droite servent au développement des compétences de l'élève. Ils ne doivent cependant pas être vus comme les points d'une liste à voir et à étudier de manière linéaire. L'enseignant peut ainsi planifier et organiser librement son cours et approfondir des points qui lui paraissent prioritaires. Ceux-ci peuvent d'ailleurs varier d'une année à l'autre à condition que l'enseignant respecte le cadre obligatoire que lui impose le présent référentiel. (cf. chapitre 5)

Contenus/Contextes

1.5 Apprentissage et enseignement

L'enseignement par compétences n'est pas fondamentalement nouveau. Mais le cours repose désormais sur l'action à travers l'accomplissement de tâches et non plus sur la transmission pure de connaissances.

Apprentissage basé sur l'action

- Les élèves doivent, dans la mesure du possible, exécuter eux-mêmes les tâches, c'est-à-dire procéder de manière autonome à leur planification, mise en œuvre, vérification, éventuellement correction et finalement évaluation ou alors à leur appropriation mentale (apprentissage par tâches).
- Les tâches devraient permettre aux élèves de se représenter la réalité du métier. Elles devraient intégrer par exemple des aspects techniques, concernant la technologie de la sécurité, des aspects économiques, juridiques, écologiques, économiques et sociaux.
- Les tâches doivent reposer sur l'expérience et l'environnement des élèves et être conçues en lien avec leurs répercussions dans la société.

L'objectif principal est que les élèves acquièrent et exercent des capacités et des habiletés afin d'utiliser ces connaissances dans des situations réelles de défis personnels ou professionnels et afin de pouvoir les appliquer dans leurs interactions avec les autres. Ceci n'exclut pas qu'à certaines phases de l'apprentissage, l'on ait recours à des formes d'enseignement frontal dans un souci d'efficacité (mobilisation) plus rationnelle des ressources.

Il faut encourager les élèves à accepter l'inconnu et à s'y lancer ainsi qu'à s'adapter et à surmonter des exigences changeantes et ce, en vue d'un apprentissage tout au long de la vie.

Grâce aux situations d'apprentissage concrètes, réelles et pertinentes qui leur sont proposées ainsi qu'au niveau important d'initiative personnelle que les élèves ont dans le processus d'apprentissage, on favorise le développement de diverses compétences chez les élèves.

Apprentissage actif

Des capacités comme organiser et mener un apprentissage autonome ne s'acquièrent cependant pas naturellement mais nécessitent des conseils et un accompagnement professionnels par les enseignants.

Nouvelle
appréhension de
l'apprentissage

Une séquence d'apprentissage bien structurée, une très bonne gestion de classe, un grand répertoire méthodologique, une vraie motivation des élèves, un climat d'apprentissage positif et un emploi du temps efficace sont des conditions importantes pour promouvoir un apprentissage autonome et responsable au cours. Un bon cours ne peut réussir que si l'on implique les élèves de manière appropriée dans la prise de décision p.ex. décision relative aux processus de planification, dans la prise de responsabilité, et notamment, la responsabilité concernant des choix collectifs de méthodes, dans l'organisation, p.ex. la contribution autonome des élèves. Ceci est indispensable pour l'optimisation de l'apprentissage et pour le développement de la personnalité de l'adolescent.

L'enseignement technique de qualification et l'enseignement professionnel ont pour but d'acquérir des compétences pour agir tant dans les domaines professionnels, sociaux que personnels. Ils préparent également à l'apprentissage tout au long de la vie. Ils qualifient les élèves à participer et à contribuer activement aux développements sociaux et économiques.

Les offres de formation de l'enseignement technique de qualification et de l'enseignement professionnel transmettent systématiquement les compétences nécessaires pour faciliter l'accès à l'ensemble du système éducatif, en particulier aux filières de formation en alternance ainsi qu'aux études de manière plus générale.

En parallèle, on transmet les compétences qui favorisent une démarche autonome, relative au domaine de spécialisation dans la planification, la mise en œuvre et le jugement de tâches dans tous les secteurs d'activités professionnelles ou de filières d'études correspondantes. Ceci implique que les compétences acquises soient abordées de manière systématique aux cours. Ceux-ci sont planifiés de sorte à comporter des parties en interdisciplinarité, surtout avec les cours techniques/professionnels. Le lien direct entre ce qui est appris et le centre d'intérêt des élèves ou leur aspiration professionnelle ultérieure favorise la motivation.

Dans l'enseignement professionnel et technique de qualification, l'attention est mise sur l'acquisition des compétences à agir relatives à :

- une activité spécialisée ou à la maîtrise de tâches professionnelles dans le domaine professionnel choisi (capacité d'action professionnelle) ;
- l'entreprise et à la réussite d'études supérieures (capacité à faire des études) ;
- une action volontaire, fondée et responsable lors de la participation à la société (capacité d'actions personnelles et sociales).

Dans l'enseignement professionnel, l'apprentissage se déroule principalement sur la base de tâches professionnelles concrètes ainsi que de nombreuses opérations mentales ou de représentation mentale des actions d'autrui. Dans le cadre du référentiel, cela signifie que l'objectif et le choix des contenus se font en fonction du domaine de spécialisation.

De ce fait, on privilégiera, en particulier dans l'enseignement professionnel, la transmission des compétences et connaissances professionnelles qui mènent à l'obtention du diplôme du degré supérieur des humanités professionnelles et techniques et qui permettent aux élèves d'exercer une profession spécialisée ou de poursuivre une formation.

Apprendre est un processus individuel et constructif. Pour offrir aux élèves des possibilités d'apprentissage optimales et répondre en même temps aux exigences disciplinaires, institutionnelles et sociales, un éventail de mesures relatives à l'organisation des écoles et des cours ainsi que pour les décisions didactiques et méthodologiques s'impose. De ce fait, il faut tenir compte des similitudes et des différences quant aux exigences et aux besoins des élèves en ayant recours à des démarches de pédagogie différenciée, p.ex. pour la sélection des thèmes ou des contenus, pour le choix des formes d'apprentissage et du matériel didactique, pour l'offre des tâches à accomplir de niveaux de difficulté différents, pour la nature et l'importance des exercices y correspondant, pour le niveau d'abstraction des documents de travail, etc.

L'enseignement par compétences trouve un équilibre entre soutien et exigence. En se basant sur le niveau d'apprentissage individuel de chaque élève et en leur fixant des objectifs graduels qui mettront leurs progrès au centre, on encourage les élèves sans jamais les pousser à la résignation.

Equilibre entre
soutien et exigence

En focalisant l'enseignement sur l'acquisition des compétences, les capacités et automatiquement les forces des élèves sont mises en exergue au lieu de leurs défauts ou de leurs faiblesses.

Toute démarche d'apprentissage comporte des fautes, des erreurs et des détours individuels. Ils sont des indicateurs de difficultés relatives aux contenus et aux méthodes dans le processus d'apprentissage. C'est pourquoi ils ne doivent pas être considérés de manière négative. Au contraire, ils peuvent être utilisés de manière constructive, p.ex. dans le cadre d'une pédagogie différenciée, ils stimulent de manière déterminante l'évolution du processus d'apprentissage et constituent une opportunité de progrès chez les élèves. Traiter les erreurs de manière productive, implique que l'enseignant soit capable de poser des diagnostics et qu'il propose des idées créatives pour encourager les élèves.

Erreurs dans le
processus
d'apprentissage

- Les formes d'enseignements interdisciplinaire et transdisciplinaire encouragent le développement de compétences.

- **L'enseignement disciplinaire** reflète la plupart du temps le mode de raisonnement de la discipline et permet aux élèves de développer des compétences s'y rapportant. Il reste toujours d'actualité que les élèves apprennent des notions, des théories, des concepts, des méthodes, etc. et qu'ils soient capables de les utiliser activement dans des situations de transfert.
- **Dans l'enseignement interdisciplinaire**, on élargit, à partir d'une discipline enseignée, les points de vue relatifs à un thème. Ceux-ci sont orientés sur des contenus, des questions et des procédures qui dépassent les limites de la discipline considérée. Le travail interdisciplinaire est placé sous la responsabilité de l'enseignant de la discipline.
- **Dans l'enseignement transdisciplinaire**, un thème, qui occupe une position centrale, peut être appréhendé dans sa perspective multiple par deux ou plusieurs disciplines. Ce thème est traité en utilisant des questions, des procédures et des résultats/conclusions appartenant à différentes disciplines. La coordination sur le plan du contenu et de l'organisation doit être assurée par une collaboration entre professeurs de ces disciplines. En ce qui concerne l'acquisition de connaissances, le développement de compétences et l'orientation de valeurs, l'enseignement transdisciplinaire contribue particulièrement au développement de la personnalité, de la spécialisation/qualification professionnelle et de la capacité à faire des études des élèves.

Le développement de concepts de cours, de stratégies et de critères d'évaluation consensuels exige une collaboration renforcée et permanente entre professeurs de la même discipline, professeurs du même degré et, dans certains domaines, au niveau de l'ensemble du corps enseignant. La responsabilité commune quant aux résultats et aux processus devient plus importante. Les accords et décisions fondamentales ainsi que les matières importantes concernant le travail d'enseignement auquel tous les enseignants doivent se tenir, sont définis dans le curriculum interne et le projet d'établissement. Le curriculum interne et le projet d'établissement servent en première ligne à assurer la qualité. Un bon programme interne permet également une meilleure planification pour tous les acteurs et facilite ou réduit le travail de planification personnel, tout en laissant assez de liberté pédagogique à chaque enseignant pour organiser librement son cours sur le plan méthodologique.

Coopération entre enseignants

Un enseignement par compétences implique des conditions d'organisation adaptées. Une segmentation rigide de l'horaire en différentes heures, la prédominance d'un enseignement centré sur l'enseignant, de même que la réduction de l'enseignement à des situations de questions-réponses ne répondent plus à elles seules aux exigences modernes. Au contraire, les pouvoirs organisateurs et les différentes écoles peuvent développer des solutions organisationnelles spécifiques qui rendent possible un apprentissage qui assure une meilleure efficacité et qui offre davantage de chances de réussite.

Organisation de l'enseignement

Au travers d'un enseignement par compétences, les élèves apprennent à utiliser de manière critique les médias de tous types (en particulier l'Internet) pour l'organisation de leur propre processus d'apprentissage et de travail.

La création et le maintien d'un bon climat socio-affectif sont indispensables, tant dans les relations entre enseignants et élèves que dans les relations entre ces derniers. Un tel climat est une condition sine qua non pour le bon fonctionnement de l'école, pour l'efficacité des cours ainsi que pour la satisfaction et le bien-être personnels de tous les acteurs de la vie scolaire. Elle est importante pour de bonnes performances individuelles et collectives. L'apprentissage est généralement facilité grâce à de bonnes relations sociales et des conseils réciproques et où l'entraide mutuelle règne. Une atmosphère de travail agréable en classe permet également de discuter ouvertement et sincèrement de problèmes de la vie quotidienne.

Atmosphère de travail positive

1.6 Évaluation formative et certificative des compétences

Les élèves doivent être stimulés de manière optimale dans leur processus d'apprentissage et de développement. Cette stimulation englobe également une évaluation certificative des compétences qui se fonde sur les compétences terminales (Chap.3.2.) et sur les stades intermédiaires de développement des compétences terminales (Chap.5) formulés dans les référentiels de compétences. L'évaluation des compétences se rapporte aux connaissances, aux capacités et aux habiletés transmises dans le cadre du cours. Un objectif particulier qui incombe à l'enseignement secondaire est d'amener les élèves, non seulement, à poursuivre leur « apprentissage » mais également à « être performant ». Ils doivent donc apprendre à réussir des contrôles de niveaux d'exigences différents. Lors de la préparation à ces évaluations, les contenus des tâches ainsi que les formes ou la durée doivent être organisés de manière à motiver les élèves à montrer à quel niveau de compétence ils se situent dans chaque discipline.

Une évaluation formative et certificative au sein d'un enseignement par compétences tient compte des aspects suivants :

- Les élèves et leurs parents ou tuteurs ont accès aux modalités d'évaluation décidées par le corps enseignant, ce qui rend les critères d'évaluation certificative transparents.
- Les critères d'évaluation sont élaborés de manière collégiale et communiqués aux élèves avant les épreuves.
- Dans le cadre d'un cours basé sur les compétences, il faut également tenir compte des performances communes réalisées dans le cadre d'un travail de groupe et pas seulement des performances individuelles. En effet, différents domaines de compétences sont au centre de l'apprentissage.
- L'évaluation peut se faire par d'autres intervenants – par exemple : par des évaluateurs externes, des enseignants ou des camarades de classe (évaluation mutuelle). À cela s'ajoutent de manière significative l'auto-évaluation ainsi que la participation des élèves dans le processus d'évaluation. Pour le travail en classe, il faut généralement tenir compte du fait que les élèves sont impliqués dans l'appréciation et l'évaluation de leur niveau de maîtrise de compétences.
- Pour une approche professionnelle des performances, la notion de « comparabilité » est importante. Celle-ci peut être réalisée dans les écoles, p.ex. par des études comparatives et des concours, par un système de double-correction, au travers d'un échange ouvert sur les attentes et les critères d'évaluation et sur les tâches-problèmes types.
- L'évaluation certificative des compétences doit être organisée de manière à ce que les élèves soient informés de leur progrès d'apprentissage et de l'état du développement individuel de leurs compétences. Ce concept d'évaluation des compétences sensibilise également les élèves à la nécessité de fournir de nouveaux efforts dans leur apprentissage. Ainsi, les élèves se font une image réaliste de leurs niveaux de connaissance et de leurs capacités de performance.

Transparence pour
les élèves et les
parents

Décisions collégiales

L'évaluation certificative et formative des compétences basée sur le soutien et l'encouragement constitue une condition essentielle au maintien et à la stimulation de la volonté des élèves pour l'obtention de résultats. Ceci s'applique en particulier aux élèves qui connaissent des difficultés d'apprentissage. L'objectif consiste à maintenir et à augmenter leur motivation d'apprendre.

1.7 Structure des référentiels de compétences

Tous les référentiels de compétences pour les deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire ont un schéma uniforme qui se présente comme suit :

Dans le **chapitre 1, « Principes d'un cours axé sur les compétences »**, on présente les principes du modèle de compétences qui est à la base de tous les référentiels.

Dans le **chapitre 2**, on présente « **La contribution de la discipline** » au développement des compétences disciplinaires et transversales. Les macro-compétences disciplinaires y sont également mises en exergue.

Dans le **chapitre 3 « Compétences requises et compétences terminales »**, on présente les compétences requises dans la rubrique 3.1. Elles se rapportent aux référentiels de compétences déjà introduits dans l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire. Ensuite, dans la rubrique 3.2., on présente les compétences terminales au terme de l'enseignement secondaire. Ces compétences se conçoivent par rapport aux élèves et aux performances que l'on attend d'eux et elles fixent les objectifs/résultats de l'apprentissage.

Le **chapitre 4** est consacré aux « **Recommandations pour un enseignement de qualité** ». Il s'agit de suggestions et de propositions qui font actuellement partie des exigences reconnues pour un enseignement par compétences.

Dans le **chapitre 5, « Références aux compétences et contenus/contextes d'apprentissage »**, on présente finalement les objectifs intermédiaires qui représentent des étapes importantes dans le développement de compétences.

2. Contribution du cours d'histoire au développement des compétences

Devenir adulte, c'est être capable de traiter l'historicité et les empreintes culturelles de l'homme et du monde ainsi que d'exploiter les possibilités de l'orientation historique. Il s'agit notamment de tenir compte de ce que l'on est devenu et de l'évolution continue pour mieux faire face au présent et de projeter le futur de manière responsable. La finalité du cours d'histoire est de favoriser ce processus d'orientation par le biais des compétences historiques et de contribuer au développement d'une prise de conscience réfléchie et autoréflexive de l'histoire.

Temps,
déroulement et
événements passés

Le cours d'histoire ne se limite cependant pas à transmettre des contextes de faits importants aux élèves. Ces derniers apprennent plutôt à replacer les événements thématiques au cours et les événements du passé dans leur contexte historique et ainsi à se repérer par rapport à des époques spécifiques. Ce faisant, les jeunes se familiarisent peu à peu avec des méthodes qui favorisent une approche cognitive de l'histoire. La prise de conscience du caractère construit de l'histoire s'avère être un atout évident et enrichissant pour leur propre vie : ils vont développer des compétences visant une approche critique du passé et de l'histoire ; une approche qui appréciera l'homme du passé, du présent et du futur à sa juste valeur.

Le cours d'histoire basé sur les compétences ne se réduit en aucun cas à l'apprentissage par cœur de dates et de faits. Les connaissances acquises, liées à des contenus sélectionnés, sont au contraire structurées et appropriées par les élèves de manière à leur permettre de comprendre les évolutions historiques ainsi que les changements survenus dans le passé. Dans cette perspective, on établit des comparaisons avec des développements en cours ou ultérieurs, on reconnaît et on discute des modèles d'interprétation basés sur le passé et des interprétations se rapportant au futur. Les élèves traitent des descriptions historiques existantes de manière critique et rédigent des récits historiques en faisant preuve de plus en plus d'autonomie.

Les domaines de compétences au cours d'histoire sont :

Domaines de compétences	Macro-compétences
Questionnement historique	<ul style="list-style-type: none">▪ Poser des questions relatives au passé pour comprendre le contexte historique, répondre à des besoins d'orientation, satisfaire ses intérêts ;▪ Reconnaître, identifier les questions qui sont à la base de descriptions historiques (dans les médias et autres domaines de la culture historique, dans la science de l'histoire, au cours d'histoire) ;
Méthodologie historique	<ul style="list-style-type: none">▪ Connaître les méthodes de critique historique quant au traitement des sources et les appliquer pour reconstruire le passé ;▪ Connaître et appliquer les méthodes de déconstruction des récits historiques afin de comprendre le caractère construit des interprétations historiques ;
Orientation historique	<ul style="list-style-type: none">▪ Utiliser les connaissances historiques pour mieux s'orienter dans le présent et le futur (compréhension historique du monde, d'autrui et de soi) ;▪ Fonder historiquement les raisons d'agissements et d'interventions dans diverses situations ;▪ Ré-organiser sa propre prise de conscience de l'histoire ;

Connaissances historiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maîtriser la terminologie et les concepts appropriés aux thèmes, aux processus et à la théorie de la discipline afin de décrire des événements, des développements, des structures et des processus, en citer les causes et les répercussions et en exploiter le potentiel d'orientation ; ▪ Établir des liens systématiques entre des développements et des changements historiques grâce à une structuration en catégories ;
Communication en histoire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Débattre de faits historiques significatifs de manière appropriée et les traiter de manière critique ; ▪ Présenter des faits historiques de manière adéquate au niveau de la terminologie, du destinataire et du support.

Le modèle de compétences à la base de ce référentiel s'aligne sur la recherche actuelle de la didactique de l'histoire, qui place la prise de conscience de l'histoire et la pensée historique au centre de ses réflexions. Cinq domaines de compétences, auxquels les spécialistes de l'histoire se réfèrent, de plus en plus consciemment, y sont définis.

Prise de conscience
réflexive et
autoréflexive de
l'histoire

Développer une prise de conscience historique **réflexive et autoréflexive** est l'objectif visé à tous les niveaux d'enseignement. D'une manière générale, la prise de conscience de l'histoire établit un lien étroit entre l'interprétation du passé, la compréhension du présent et les attentes de l'avenir. Celui qui est capable d'établir ce lien de manière **réflexive** prendra, en même temps, conscience du caractère construit de l'histoire : les ressources présentent toujours des lacunes, les questionnements sur le passé sont déterminés par le présent de celui qui pose les questions, l'état des recherches change et dépend respectivement de l'époque et de la culture ; les méthodes de recherche sont de plus en plus différenciées. Par une pensée historique réglée méthodiquement, les élèves apprennent à exploiter des notions, des concepts, des structures, des procédures et des théories qui les aident à s'orienter dans l'histoire.

Ceci implique une appréhension collective et individuelle de l'histoire (des histoires). Dans les processus de **(l'auto)réflexion**, les élèves reconnaissent, petit à petit, que les expériences personnelles ou collectives déterminent leur questionnement sur le passé, et que l'histoire est ainsi enracinée de manière existentielle. C'est pourquoi les représentations historiques sont toujours marquées par l'époque à/pour laquelle elles ont été réalisées.

En plus de la dimension collective, la prise de conscience historique a également toujours une dimension personnelle. La perception personnelle joue un rôle important dans la prise de conscience individuelle ; en effet, cette perception peut varier en fonction de la provenance sociale, des intérêts personnels ou des compétences acquises en matière de citoyenneté. Le regard porté sur le passé et l'histoire est **autoréflexif** lorsque les élèves prennent conscience de ces empreintes ou lorsqu'ils sont prêts et capables de soumettre leur propre prise de conscience historique à une révision puis éventuellement, de la modifier.

L'intérêt des élèves pour les questions historiques doit être exploité et développé au cours. De cette manière, la **réflexion** et le travail historiques peuvent être encouragés de multiples façons. À partir de thèmes historiques exemplatifs, on reconstruit les conditions qui sont à la base d'actions, de pensées, de sentiments humains à des époques sélectionnées. On déconstruit ainsi des représentations historiques sélectionnées pour en comprendre la structure. De plus, on tente de dégager dans quelle mesure la prise en compte du passé et de l'histoire contribue à son orientation personnelle.

Réflexion historique

On se fonde sur la différenciation entre le passé et l'histoire : le passé est à jamais révolu. Ce que nous, par la suite, évoquons à propos du passé, a été reconstruit et nous l'appelons histoire. Il s'agit d'une représentation mentale, qui doit nécessairement être interprétée dans une narration historique ; comme une interprétation scientifique, comme une exposition historique, comme un film documentaire ou long métrage, comme un récit de témoin d'époque, comme un hypertexte dans l'Internet, etc.

Sur la base d'un besoin d'orientation, d'un intérêt ou parce que les responsables des cursus de formation des jeunes citoyens considèrent que l'histoire est importante dans leur processus de formation, on assiste à un nouvel intérêt pour le passé. Celui-ci se traduit par un questionnement qui se focalise sur certains domaines principaux. Les capacités, les habiletés et les dispositions à traiter les questions historiques constituent la compétence du questionnement historique.

La compétence du questionnement historique

Dans l'enseignement primaire et dans le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire, les élèves apprennent à comprendre les questions et les problèmes que le professeur a formulés dans le cadre d'un cours basé sur les compétences. De plus, ils commencent à poser leurs premières propres questions sur le passé. Aux 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire, il est primordial que les élèves saisissent le rôle du questionnement historique dans la reconstruction du passé et dans l'orientation historique. Finalement, ils développent leur compréhension du caractère construit de l'histoire de manière approfondie. On passe donc de la formulation de questions ponctuelles à l'élaboration progressivement autonome de questionnements pour aboutir à une réflexion sur le rôle des questions historiques.

Aux 2^e et 3^e degrés, on insiste davantage sur la compréhension du caractère déconstruit des questionnements, qui sont à la base des récits historiques existants (dans la culture historique, la science de l'histoire, au cours d'histoire, dans le privé). Les élèves doivent p.ex. comprendre, de manière de plus en plus autonome, dans quelle mesure les questionnements choisis sont appropriés aux faits, s'ils se focalisent sur des événements du passé ou si leur but est d'expliquer historiquement le présent et/ou le futur. En outre, les élèves se demandent si les questionnements font référence au destinataire et si la spécificité du support est prise en considération.

Il s'agit également de déterminer dans quelle mesure les représentations mises à disposition ont permis de répondre aux questions personnelles et plus particulièrement où et comment le questionnement doit être approfondi, mis en cause et poursuivi. Le but est de mieux comprendre le monde et de prendre des décisions d'avenir fondées sur l'histoire futures réfléchies de manière historique et ce, pour soi-même et pour les autres, grâce à un questionnement approfondi et ciblé.

Les élèves du 2^e et 3^e degrés apprennent à réagir de manière critique aux perspectives univoques qu'ils trouvent p.ex. dans les médias.

La compétence de méthodologie historique

Les compétences de la méthodologie historique servent à la recherche méthodique de réponses. L'objectif de son développement est que les élèves soient, après leur scolarité, en mesure de trouver des réponses plausibles à des questions historiques et de les formuler de façon autonome.

Sous l'objectif de la reconstruction, les élèves différencient leurs compétences en vue du traitement des sources (méthode de critique historique) et de celui de la littérature scientifique ou s'y rapprochant. Aux 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire, on accorde une importance particulière au

développement de la compétence de déconstruction, seulement abordée dans les grandes lignes dans l'enseignement primaire et au 1er degré de l'enseignement secondaire. Les méthodes de déconstruction sont apprises, appliquées et différenciées par le biais d'interprétations historiques dans des films, des hypertextes, mais également des manuels scolaires, des revues de logiciels ludo-éducatifs et d'historiographie. La compréhension des structures d'interprétations historiques et de leur évaluation est importante. En effet, lorsque l'on répond à des questions scientifiques ou que l'on examine les offres d'orientation historique, on a toujours recours à des travaux préliminaires déjà réalisés par d'autres personnes. Tout citoyen responsable doit, par conséquent, être capable d'évaluer des récits existants de manière autonome.

Les compétences de recherche dans la littérature qui sont travaillées au cours des 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire développent la compétence « heuristique », c'est-à-dire la capacité, l'habileté et la disposition à la recherche autonome de sources. Il s'agit avant tout de sources livresques ou éditées dans l'Internet. A titre exemplatif, les élèves doivent apprendre à chercher des sources non-éditées dans des archives. On accordera une attention particulière à une prise de décision plausible, notamment dans le choix des moments où il est opportun voire indispensable, de recourir à l'utilisation de sources dans les processus de dé- ou de reconstruction.

On distingue les compétences relatives à la critique des sources, à l'interprétation des sources, à la représentation et discussion des résultats. Les élèves comprennent les mentions des sources grâce à des outils de références méthodologiques, en partie acquis dans l'enseignement primaire et au 1er degré de l'enseignement secondaire. Aux 2^e et 3^e degrés du secondaire, on veillera particulièrement à ce que des sources présentant des perspectives différentes soient consultées lors de la reconstruction. Indispensables sont, respectivement, la contextualisation, l'interprétation fondée, la représentation des connaissances dans les narrations historiques et la discussion finale des résultats. Le professeur fait, de plus en plus, fonction d'animateur. En consultant divers genres de sources spécifiques des époques thématiques, les élèves apprennent à utiliser de manière de plus en plus autonome, un répertoire de méthodes de critique historique. Les connaissances linguistiques des élèves permettent d'éviter le recours à des traductions superflues.

De même, la compétence relative au traitement de la littérature spécialisée doit être distinguée. On notera ici un recoupement important avec la compétence liée aux connaissances historiques. Dans une telle perspective, la littérature spécialisée, en tant que narration indépendante, doit être comprise dans sa structure et jugée pour sa pertinence (= déconstruction).

Tant pour les processus de déconstruction que de reconstruction, le caractère construit de l'histoire se révèle de manière approfondie aux élèves. Ils se rendent compte du lien étroit entre les sources et les interprétations. Ce lien est déterminé par les perspectives de l'auteur de l'époque. Ils se penchent sur la fonction de l'orientation historique et voient la nécessité d'en vérifier la pertinence. Les intentions et les intérêts doivent être clarifiés, remis en question, et renvoyés à leurs propres besoins d'orientation.

La compétence d'orientation historique

L'objectif des 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire est que les élèves examinent les offres d'orientation historique en théorie et en pratique. Ils doivent reconnaître et tester dans quelle mesure l'histoire peut les aider à s'orienter dans leur propre vie ou les aider dans leurs actions. Ceci ne peut réussir que si le cours d'histoire prend en compte les situations réelles de la vie quotidienne des élèves, leur laisse le temps de suivre les traces du passé, de comprendre des cultures passées, de se pencher sur les intentions historico-

politiques et d'intégrer l'historicité de diverses manières dans leur analyse de soi, du monde et de leurs semblables.

Dans cette perspective, les élèves doivent aussi se rendre compte que les narrations historiques peuvent être rédigées à des fins de manipulation ou bien d'orientation non-pertinente. Le cours d'histoire basé sur les compétences doit accorder du temps aux élèves pour leur permettre de voir clair dans de telles interprétations voire les expérimenter et les tester, et ainsi se rendre compte que la prise de conscience réflexive et autoréflexive de l'histoire a une signification pratique dans leur vie de citoyen responsable.

Sans démarche autoréflexive de la part des élèves, leur disposition à se remettre en question (ainsi que leurs propres points de vue ou partis pris) ne peut devenir partie intégrante de la personnalité. Sans empathie ni « réflexion sur les autres », on ne peut pas reconnaître leur empreinte culturelle. Dans ces deux situations, il est question d'analyser l'altérité et l'identité également à un méta-niveau.

La compétence liée aux connaissances historiques

Les élèves des 2^e et 3^e degrés ne doivent pas seulement être capables d'effectuer les processus de la pensée historique et d'examiner les offres d'orientation historique. Ils doivent aussi disposer d'un savoir structuré, qui leur permet de décrire des événements historiques ou d'autres événements, de les classer, de les contextualiser et de les structurer à différents égards.

Il ne faut pas confondre la compétence liée aux connaissances historiques et le savoir. En effet, il s'agit de disposer du savoir, donc de capacités, d'habiletés et de dispositions permettant de comprendre et de décrire les développements et les changements en termes de notions et de concepts historiques. Outre la dimension se rapportant aux contenus, la compétence liée aux connaissances historiques comprend aussi les capacités, habiletés et dispositions à comprendre les procédures, les théories et les concepts d'orientation du point de vue sémantique.

A cela s'ajoute la compétence de structurer des développements et des changements ou encore de traiter le lien entre les interprétations du passé, les expériences contemporaines et les attentes futures. Le type de questionnement et le choix des méthodes sont réfléchis dans ce processus et inclus dans la réorganisation de la prise de conscience de l'histoire. Il faut amener les élèves des 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire à comprendre que les procédés de structuration servent de modèles, de boîtes à outils et qu'ils peuvent être plus ou moins plausibles et variables.

Chaque compétence issue des différents domaines est développée au travers de contenus historiques. Ces derniers ne sont pas une fin en soi, mais ne peuvent pas non plus être interchangeables à l'envi. Ils sont choisis à titre exemplatif pour représenter ce qui est considéré comme une caractéristique essentielle du passé et de l'histoire. Il s'agit, en règle générale, de conventions qui perdent leur validité au fil du temps, et doivent donc constamment être rediscutées et renégociées (« Chaque époque réinvente son histoire »). Il est cependant intéressant que les élèves connaissent les conventions communément acceptées dans leur société. Leur fonction et leur caractère modifiable devraient, dès le début, être intégrés dans la discussion. Les élèves des 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire doivent être conscients du fait que des choix ont été opérés au niveau des contenus ; ces choix nécessitent une justification, car ils ne sont ni incontestables, ni objectifs.

Pour l'enseignement primaire et le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire, la sélection des contenus s'est opérée selon la chronologie. En ce qui concerne le passé, deux tranches ont été fixées, l'une qui place au centre l'analyse politique,

socio-historique structurée des événements et des développements et l'autre qui dresse un portrait d'époque des 19^e et 20^e siècles avec les personnalités influentes, les événements et les dates-clés. Les rapprochements avec le présent et le futur ne doivent pas encore y être thématisés de manière obligatoire. Les référentiels de compétences offrent toutefois de nombreuses indications à cet égard.

De la même façon, la réflexion critique de modèles d'interprétation et de sens, l'introduction de méthodes de déconstruction ainsi que le développement autonome du questionnement peuvent être abordés mais ne sont pas obligatoires.

Pour les 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire, on a adopté une autre procédure : la sélection des contenus repose sur l'idée directrice « Frontières et Libertés ». De cette façon, on prend en considération, entre autres, l'âge des élèves, leur aspiration à se connaître soi-même ; les références présentes et futures sont ainsi facilitées. Les frontières et les libertés sont en rapport avec les grandes époques de l'histoire ancienne, médiévale, du début des Temps Modernes, des 19^e et 20/21^e siècles. Outre la politique et la société, les exemples choisis mettent volontairement d'autres catégories au centre. Celles-ci influencent les développements et les changements : l'économie, la mentalité, la religion, la communication et, avant tout, l'espace et le temps. Le territoire de la Belgique d'aujourd'hui est abordé dans les différents aménagements qu'il a connus à différentes époques.

Les thèmes prioritaires choisis ne soutiennent pas seulement le développement des compétences liées aux connaissances du sujet en matière de contenus, mais également en matière de procédures et de théories. En analysant des faits historiques pertinents, des modèles d'interprétation et de sens, on favorise en même temps les compétences du questionnement, de méthodes et d'orientation. Par la mise en place de processus d'apprentissage individuels, les élèves sont stimulés de manière optimale ; la finalité étant de développer au mieux la prise de conscience de l'histoire de chacun.

Les séquences relatives aux époques sont introduites et conduites de manière à vérifier le niveau de compétences atteint et assurent ainsi la transition de l'enseignement primaire et du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire. Les unités sont clôturées avec l'analyse de signes caractéristiques d'époque et la conscientisation qu'ils sont conditionnés par les questions scientifiques et les problèmes actuels.

La pensée historique fait également constamment appel aux compétences transversales, comme p.ex. la compétence de lecture, la compétence transversale de méthode et de recherche ou la compétence de présenter des résultats de travaux liés à différents supports.

Le cours d'histoire ne contribue pas seulement au développement des compétences sociales lorsque l'on arrive, p.ex. via des travaux de groupes ou de projets, à développer la capacité à travailler en équipe et à traiter des thèmes historiques. L'historicité étant une caractéristique propre à l'homme, analyser « ce que l'on est devenu » et le « devenir » aide à mieux se comprendre soi-même et à comprendre autrui. Ainsi, l'empathie, la tolérance, la compréhension de l'autre, la résolution de conflits etc. peuvent également être favorisées comme la participation responsable dans les décisions et l'organisation de la société.

Compétences sociales

Un cours d'histoire basé sur les compétences rend les élèves de plus en plus capables d'évaluer des connaissances et de porter des jugements de valeur personnels. Il les soutient également dans leur cheminement vers une prise de conscience personnelle de l'histoire. Ce faisant, on accorde une grande valeur à la justification personnelle ainsi qu'à l'utilisation de motifs, de centres d'intérêts et de sentiments personnels. Et comme le cours d'histoire offre la possibilité

Compétences
personnelles

d'adopter des rôles et des perspectives différents et de se projeter dans ceux-ci, les élèves apprennent à reconnaître ou à développer leurs propres systèmes de valeur et centres d'intérêts ainsi qu'à faire la différence entre la perception de l'autre et la sienne. De cette façon, le cours d'histoire peut apporter une contribution particulière au développement des compétences personnelles.

3. Compétences requises et compétences terminales

3.1. Compétences requises

Les compétences requises correspondent au niveau de développement des compétences que les élèves devraient avoir atteint en partie au début du 2^e degré de l'enseignement technique de qualification et de l'enseignement professionnel dans un établissement ordinaire de plein exercice. Elles se basent sur les compétences attendues à la fin de la 2^e année de l'enseignement secondaire.

La formulation des compétences attendues à la fin de la 2^e année de l'enseignement secondaire pour le cadre de référence en histoire datant de décembre 2008 n'a pas été reprise à la lettre.

Les compétences attendues ont été restructurées et concentrées, ce afin de rendre la progression du développement des compétences compréhensible aux enseignants. Il n'y a eu aucun changement de contenu.

A la fin de la 2^e année secondaire, les élèves sont capables de reconnaître des faits, des personnes et des données typiques pour des grandes époques de l'histoire, ainsi que d'en comprendre les caractéristiques de base.

Les élèves se réfèrent à l'espace européen, ainsi qu'à leur propre environnement. L'élément principal de ces développements et changements passés est, à chaque fois, la société dans laquelle aussi bien la politique que la religion, la science et la culture sont considérées.

Les élèves apprennent dans les grandes lignes à utiliser les sources et les représentations de l'histoire. Ils seront attentifs au fait que l'histoire ouvre des possibilités de repères, ainsi qu'au fait que les problématiques rendant la compréhension du passé possible ont une influence sur ce qui va être thématiqué et sur ce qui ne sera pas étudié en détails.

3.1.1. Compétences requises pour le 2^e degré de l'enseignement technique de qualification

Les élèves...
Questionnement historique
<ul style="list-style-type: none">▪ appréhendent les problématiques actuelles et comprennent pourquoi elles sont abordées dans leur cours d'histoire ;
<ul style="list-style-type: none">▪ formulent leurs questions sur le passé en se référant à leur présent ;
<ul style="list-style-type: none">▪ comprennent les problématiques qui se dégagent derrière les représentations proposées et ce, à partir d'exemples issus de la culture et du cours d'histoire.
Méthodologie historique
Reconnaître globalement les méthodes de critique historique

<ul style="list-style-type: none"> ▪ formulent des hypothèses et des suppositions de façon de plus en plus autonome ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ développent leurs propres interprétations du passé, donnent un sens au présent et au futur et contrôlent la cohérence et la pertinence.
Développer la compétence de reconstruction : le travail des sources
<ul style="list-style-type: none"> ▪ apprennent à exploiter les sources pour des exemples sélectionnés selon des procédures méthodiques ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ commencent à faire la différence entre les différents types de sources et à aborder de manière critique la valeur de leur énoncé ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ présentent le résultat de leur travail des sources et évaluent dans quelle mesure la question posée a trouvé réponse.
Développer la déconstruction : reconnaître le caractère construit de l'histoire
<ul style="list-style-type: none"> ▪ comprennent que l'histoire se construit principalement à travers le développement de problématiques et l'interprétation de traditions issues du passé ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ expliquent qu'il doit toujours rester une marge de manœuvre suffisante autour des interprétations et que le passé ne sera jamais tout à fait compris ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ se rendent compte que les représentations de l'histoire considèrent nécessairement différentes perspectives et apprennent à fonctionner avec les perspectives multiples offertes par l'histoire ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ examinent des représentations choisies, tirées de la culture historique (films, jubilés, commémorations, guides touristiques, etc.) et/ou de leur cours d'histoire par rapport à leur perspective et recourent à des aides et guides méthodiques ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ se rendent compte que leurs repères sont construits non seulement dans la culture historique mais aussi dans les livres d'histoire et comprennent la nécessité de les vérifier.
Orientation historique
<ul style="list-style-type: none"> ▪ se rendent compte que l'action et la pensée des hommes du passé sont dépendantes de la représentation du monde, du contexte et des marges de manœuvres propres à chaque époque et dégagent des similitudes et des différences avec l'époque actuelle ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ élaborent des rapports entre le passé et le présent en retrouvant des traces du passé dans le présent et prennent conscience du caractère conditionnel historique des phénomènes actuels ;

- débattent sur base d'exemples choisis, dans quelle mesure une situation passée est toujours significative à l'époque actuelle (repères historiques) ;
- réfléchissent au caractère conditionnel historique de la vie et assument dans la mesure de leurs possibilités, la responsabilité de contribuer à une communauté pacifique, humaniste et démocratique.

Connaissances historiques

- situent dans le temps et dans l'espace des faits et des processus historiques, comme p.ex. la crise de l'Église au début des Temps Modernes. En faisant cela, ils se rendent compte de rapports essentiels qui caractérisent les époques isolées, dont le clivage de l'Église, ses répercussions et ses conséquences politiques ;
- apprennent à utiliser des termes primordiaux, comme la civilisation avancée, la féodalité, le droit de Cité, la démocratie ou l'industrialisation. Par conséquent, ces notions décrivent les concepts et phénomènes fondamentaux ;
- classent les connaissances qu'ils ont acquises lors de l'exploitation des différents thèmes p.ex. les modes de vie dans leurs contextes et structures comme p.ex. les impacts de la nature sur la vie humaine ;
- commencent à classer les actes et actions humaines, ainsi que les conditions pertinentes nécessaires à de tels classements selon la catégorie principale « société », catégorie reprenant également les catégories suivantes : politique, religion, économie et culture. En faisant cela, les élèves peuvent comprendre le développement de systèmes de société et peuvent les présenter à l'aide de termes spécifiques.

Communication

- présentent les résultats de leur apprentissage et de leur travail de façon autonome ;
- utilisent les termes appropriés dans leurs propos écrits et oraux.

3.1.2. Compétences requises pour le 2^e degré de l'enseignement professionnel

Les élèves ...
Questionnement historique
<ul style="list-style-type: none">▪ appréhendent les problématiques actuelles et comprennent pourquoi elles sont abordées dans leur cours d'histoire ;
<ul style="list-style-type: none">▪ formulent leurs questions sur le passé en se référant à leur présent ;
<ul style="list-style-type: none">▪ comprennent les problématiques qui se dégagent derrière les représentations proposées et ce, à partir d'exemples issus de la culture et du cours d'histoire.
Méthodologie historique
Reconnaitre globalement les méthodes de critique historique
<ul style="list-style-type: none">▪ formulent des hypothèses et des suppositions de façon de plus en plus autonome ;
<ul style="list-style-type: none">▪ développent leurs propres interprétations du passé, donnent un sens au présent et au futur et contrôlent la cohérence et la pertinence.
Développer la compétence de reconstruction : le travail des sources
<ul style="list-style-type: none">▪ apprennent à exploiter les sources pour des exemples sélectionnés selon des procédures méthodiques ;
<ul style="list-style-type: none">▪ commencent à faire la différence entre les différents types de sources et à aborder de manière critique la valeur de leur énoncé ;
<ul style="list-style-type: none">▪ présentent le résultat de leur travail des sources et évaluent dans quelle mesure la question posée a trouvé réponse.
Développer la déconstruction : reconnaître le caractère construit de l'histoire
<ul style="list-style-type: none">▪ comprennent que l'histoire se construit principalement à travers le développement de questionnements et l'interprétation méthodique des sources et représentations ;
<ul style="list-style-type: none">▪ reconnaissent que le passé ne sera jamais tout à fait compris ;
<ul style="list-style-type: none">▪ constatent que les représentations de l'histoire tiennent compte de l'auteur et du narrateur et apprennent à gérer ces perspectives multiples ;

<ul style="list-style-type: none"> ▪ examinent d'abord en suivant des instructions, des représentations choisies, tirées de la culture historique (films, tableaux,...) et/ou de leur cours d'histoire par rapport à leur perspective et en recourant ensuite à des aides et guides méthodiques ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ se rendent compte que des repères, auxquels ils doivent se confronter, existent non seulement dans la culture historique mais aussi dans les livres d'histoire.
Orientation historique
<ul style="list-style-type: none"> ▪ sont capables de mettre en relation les actes et les pensées des hommes dans le passé avec les valeurs, les conditions d'existence et les marges de manœuvre de l'époque ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ comparent les événements actuels et passés et sont capables de dégager des similitudes et des différences ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ élaborent des rapports entre le passé et le présent en retrouvant des traces du passé dans le présent et prennent conscience du caractère conditionnel historique des phénomènes actuels ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ débattent sur base d'exemples choisis, dans quelle mesure une situation passée est toujours significative à l'époque actuelle (repères historiques) ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ comprennent que la vie est influencée par l'histoire et assument dans la mesure de leurs possibilités, la responsabilité de contribuer à une communauté pacifique, humaniste et démocratique.
Connaissances historiques
<ul style="list-style-type: none"> ▪ situent dans le temps et dans l'espace des faits et des processus historiques, comme p.ex. la crise de l'Église au début des Temps Modernes. En faisant cela, ils se rendent compte de rapports essentiels qui caractérisent les époques isolées, dont le clivage de l'Église, ses répercussions et ses conséquences politiques ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ apprennent à utiliser des termes primordiaux, comme la civilisation avancée, la féodalité, le droit de Cité, la démocratie ou l'industrialisation. Par conséquent, ces notions décrivent les concepts et phénomènes fondamentaux ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ classent les connaissances qu'ils ont acquises concernant des thèmes particuliers dans leur contexte et grâce à des concepts spécifiques comme p.ex. Réforme et industrialisation ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ commencent à classer les actions et les actes humains, ainsi que les conditions pertinentes nécessaires à de tels classements selon la catégorie principale « société », catégorie reprenant également les catégories suivantes : politique, religion, économie et culture. En faisant cela, les élèves peuvent comprendre le développement de systèmes de société et peuvent les présenter à l'aide de termes spécifiques.

Communication

- présentent les résultats de leur apprentissage et de leur travail de façon autonome ;
- utilisent les termes appropriés dans leurs propos écrits et oraux.

3.2. Compétences terminales

Au terme de leur scolarité, les élèves sont capables d'appliquer des processus cognitifs historiques à de nouvelles situations et si possible, de les étendre de manière indépendante. Pour ce faire, ils utilisent les catégories, notions et procédures méthodologiques qu'ils ont apprises. Pour effectuer une recherche, ils utilisent aussi bien les nouveaux médias et les supports imprimés que des lieux d'apprentissage comme les archives ou les musées. Les élèves sont capables de reconnaître les interprétations et significations comme telles, ainsi que de les juger sur la base de leur bien-fondé, et ce, de manière de plus en plus autonome.

3.2.1. Compétences terminales pour l'enseignement technique de qualification

À la fin de la 6^e année de l'enseignement secondaire

Les élèves ...

Questionnement historique

- comprennent les thèmes historiques grâce à leur propre questionnement ;
- s'interrogent sur leur propre perception des faits passés et sur leur relation avec des événements actuels ;
- élaborent des représentations et des questionnements liés aux sources historiques données à l'aide de consignes méthodiques.

Méthodologie historique

- sur base de thèmes sélectionnés, ils développent la capacité à rechercher des informations appropriées de manière autonome (sur Internet, à la médiathèque, dans des éditions en version papier, etc.) et pour ce faire, utilisent des systèmes d'aide appropriés ;
- examinent différentes sources et représentations et appliquent des procédés méthodiques (analyse de sources écrites, analyse d'images et travail avec des cartes historiques) ;
- comprennent les contenus et les possibilités d'orientation de représentations historiques sur base de textes d'auteurs contenus dans leur cours ;

<ul style="list-style-type: none"> représentent des faits examinés – selon la méthodologie de la discipline – à l'aide de différents supports, textes, schémas ou présentations Internet.
Orientation historique
<ul style="list-style-type: none"> comprennent l'influence des époques sur les interprétations du passé et ce, à l'aide d'exemples sélectionnés ;
<ul style="list-style-type: none"> réfléchissent à la signification du passé et de l'histoire pour leur propre vie et ce, à l'aide d'exemples ;
<ul style="list-style-type: none"> dégagent l'influence du passé et de l'histoire sur le développement de groupes et d'institutions et ce, à l'aide d'exemples sélectionnés (p.ex. nation, région/communauté, ville).
Connaissances historiques
<ul style="list-style-type: none"> classent les connaissances historiques en utilisant de manière de plus en plus autonome les termes appropriés ;
<ul style="list-style-type: none"> reconnaissent et expliquent les changements de signification des concepts au cours du temps ;
<ul style="list-style-type: none"> désignent les procédés méthodiques à l'aide de termes appropriés (concernant l'examen des sources).
Communication
<ul style="list-style-type: none"> sont capables de communiquer sur des événements du passé, sur leurs représentations historiques et de tenir compte de la relation entre passé et présent ;
<ul style="list-style-type: none"> communiquent au sein de différentes formes sociales (p.ex. discussion en classe, exposés, ...) et en utilisant différents formats (p.ex. programme de présentation).

3.2.2. Compétences terminales pour l'enseignement professionnel – 6^e année

À la fin de la 6^e année de l'enseignement secondaire
Les élèves ...
Questionnement historique
<ul style="list-style-type: none"> comprennent les thèmes historiques grâce à leur propre questionnement ;
<ul style="list-style-type: none"> s'interrogent sur leur propre perception des faits passés ;

- élaborent des représentations et des questionnements liés aux sources historiques données à l'aide de consignes méthodiques.

Méthodologie historique

- sur base de thèmes sélectionnés, ils développent la capacité à rechercher des informations appropriées de manière autonome (sur Internet, à la médiathèque, dans des éditions en version papier, etc.) et pour ce faire, utilisent des systèmes d'aide appropriés ;
- examinent différentes sources et représentations de manière de plus en plus autonome et appliquent des procédés méthodiques (analyse de sources écrites, analyse d'image et travail avec des cartes historiques) pour ce faire ;
- représentent des faits connus à l'aide de différents supports, textes, schémas ou présentations.

Orientation historique

- comprennent l'influence des époques sur les interprétations du passé et ce, à l'aide d'exemples sélectionnés ;
- réfléchissent à la signification du passé et de l'histoire pour leur propre vie et ce, à l'aide d'exemples ;
- dégagent l'influence du passé et de l'histoire sur le développement de groupes et d'institutions et ce, à l'aide d'exemples sélectionnés (p.ex. nation, région/ communauté, ville).

Connaissances historiques

- classent les connaissances historiques dans lesquelles ils appliquent des notions spécifiques de manière autonome ;
- reconnaissent et expliquent les changements de signification des concepts au cours du temps ;
- désignent les procédés méthodiques à l'aide de concepts spécifiques (concernant l'examen des sources).

Communication

- sont capables de communiquer sur des événements du passé, sur leurs représentations historiques et de tenir compte de la relation entre passé et présent ;
- communiquent au sein de différentes formes sociales (p.ex. discussions en classe, exposés, ...) et en utilisant différents formats (p.ex. programmes de présentation).

3.2.3. Compétences terminales pour l'enseignement professionnel – 7^e année

À la fin de la 7 ^e année de l'enseignement secondaire
Les élèves ...
Questionnement historique
<ul style="list-style-type: none"> comprennent les thèmes historiques grâce à leur propre questionnement ;
<ul style="list-style-type: none"> s'interrogent sur leur propre perception des faits passés et sur leur relation avec des événements actuels ;
<ul style="list-style-type: none"> élaborent des représentations et des questionnements liés aux sources historiques données à l'aide de consignes méthodiques.
Méthodologie historique
<ul style="list-style-type: none"> sur base de thèmes sélectionnés, ils développent la capacité à rechercher des informations appropriées de manière autonome (sur Internet, à la médiathèque, dans des éditions en version papier, etc.) et pour ce faire, utilisent des systèmes d'aide appropriés ;
<ul style="list-style-type: none"> examinent différentes sources et représentations de manière de plus en plus autonome et appliquent des procédés méthodiques (analyse de sources écrites, analyse d'images et travail avec des cartes historiques) pour ce faire ;
<ul style="list-style-type: none"> comprennent les contenus et les possibilités d'orientation de représentations historiques sur base de textes d'auteurs contenus dans leur cours ;
<ul style="list-style-type: none"> représentent des faits examinés – selon la méthodologie de la discipline – à l'aide de différents supports, textes, schémas ou présentations Internet.
Orientation historique
<ul style="list-style-type: none"> comprennent l'influence des époques sur les interprétations du passé et ce, à l'aide d'exemples sélectionnés ;
<ul style="list-style-type: none"> réfléchissent à la signification du passé et de l'histoire pour leur propre vie et ce, à l'aide d'exemples ;
<ul style="list-style-type: none"> dégagent l'influence du passé et de l'histoire sur le développement de groupes et d'institutions et ce, à l'aide d'exemples sélectionnés (p.ex. : nation, région/ communauté, ville).
Connaissances historiques

<ul style="list-style-type: none"> ▪ classent les connaissances historiques dans lesquelles ils appliquent des notions spécifiques de manière autonome ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ reconnaissent et expliquent les changements de signification des concepts au cours du temps ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ désignent les procédés méthodiques à l'aide de termes appropriés (concernant l'examen des sources).
Communication
<ul style="list-style-type: none"> ▪ sont capables de communiquer sur des événements du passé et sur leurs représentations historiques et de tenir compte de la relation entre passé et présent ;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ communiquent au sein de différentes formes sociales (p.ex. discussions en classe, exposés, ...) et en utilisant différents formats (p.ex. ; programmes de présentation).

4. Recommandations pour un enseignement de qualité

À la fin de leur scolarité, les élèves doivent être en mesure de penser historiquement, donc d'utiliser des expériences passées pour analyser le présent et projeter le futur. C'est pourquoi au cours d'histoire, ils doivent apprendre que l'analyse du passé n'est pas une fin en soi, mais peut servir à mieux comprendre le monde, les autres et soi-même. La condition pour cela est de considérer, respectivement, le passé et le présent dans leurs particularités, mais en même temps, de chercher des critères qui permettent de les comprendre à travers le temps et de manière structurée.

Ainsi s'ajoute un sens particulier aux **questionnements avec lesquels on travaille au cours** : ils doivent aider les élèves à comprendre la vie des gens du passé de manière spatio-temporelle et en même temps les aider à s'orienter dans leur propre vie. Le présent référentiel de compétences ne prévoit pas seulement des questionnements essentiels, mais également les catégories principales, les notions, les concepts importants ainsi que les principaux contenus appropriés et nécessaires pour y répondre. Ceci constitue une base pour l'établissement de comparaisons avec d'autres époques mais également avec le présent. Chaque école/classe peut – dans le cadre de questionnements existants – sélectionner des cas et des contenus concrets et, de manière autonome, prendre les décisions didactiques appropriées.

En plus des questions de fond, qui sont reprises dans la colonne de droite du chapitre 5 (« Contextes »), le référentiel de compétences indique quelles compétences doivent être sollicitées par rapport au thème principal. Les opérateurs qui déterminent ce que les élèves doivent « faire » concrètement, sont choisis avec beaucoup d'attention. Outre les tâches à réaliser visant la « reproduction », on trouve des tâches qui visent le « transfert » ou la « (méta-) réflexion ». À tous les niveaux d'études, on veille à prendre en compte des tâches relevant des trois domaines. Dans le glossaire du référentiel de compétences, les opérateurs sont davantage détaillés.

Les indices concernant la compétence liée aux **connaissances historiques** montrent de quoi il retourne, en premier lieu, du point de vue du contenu. D'une part, les élèves sont encouragés à construire des savoirs structurés et d'autre part, ils apprennent à disposer de manière autonome et responsable de ces savoirs. Le cours d'histoire devient ainsi un cours de réflexion. Le développement de la compétence liée aux connaissances historiques recoupe en partie le développement d'autres domaines de compétence. De tels recoupements sont signalés à chaque fois.

Les indications relatives à la compétence de **méthodologie historique** se rapportent souvent soit à des catégories de sources et interprétations caractéristiques soit à l'approche de la culture historique en rapport avec le thème principal. Les élèves développent leurs capacités et habiletés méthodologiques à la re- et dé-construction, ainsi que leurs attitudes lors de travaux contrôlés méthodiquement, en apprenant à exploiter des catégories de sources ou formes d'interprétation, qui leur étaient jusque-là peu voire méconnues. Ils étendent ainsi leur « boîte à outils » en vue d'une approche autonome de l'histoire et, « entre autres », leurs capacités à la recherche. Depuis longtemps, les sources ne sont plus seulement disponibles localement : dans les archives, les musées ou les mémoriaux. Elles se trouvent aussi souvent sous formes éditées – p.ex. dans les médias imprimés ou sur Internet. Finalement, il s'agit de présenter, de diverses façons, les narrations historiques compilées à l'aide de sources et d'interprétations historiques, de les défendre dans une discussion, ou le cas échéant, de les réviser. Les médiathèques scolaires sont des partenaires importants pour la recherche et la présentation.

Les indications relatives à la **compétence d'orientation** amènent les élèves à mettre des événements passés, contemporains et futurs en rapport avec des exemples concrets. Elles décrivent aussi des procédures possibles. En ce qui concerne les interprétations historiques de la culture historique, les élèves doivent surtout apprendre à faire la distinction entre les offres d'orientation plausibles et celles qui sont non-pertinentes, voire manipulatrices.

Développer la **compétence de questionnement** des élèves implique, tout d'abord, de les conscientiser à chaque phase du cours, des raisons pour lesquelles on se penche sur une certaine question. Le référentiel de compétences propose, en outre, des points de départ à l'auto-questionnement, à la remise en question, au questionnement supplémentaire et incite à des entretiens avec des experts

et des témoins d'époque, donne des pistes quant aux moyens de comprendre, de comparer et d'évaluer des questions relatives à des narrations historiques.

Si le cours d'histoire se veut être un « cours de réflexion » et non un « cours à bâcher », il doit être organisé de telle manière à **amener les élèves à penser par eux-mêmes**. Les professeurs doivent devenir des animateurs, qui n'encouragent pas seulement leurs élèves au cours, mais qui évoluent également à titre individuel. Les thèmes principaux définis dans le référentiel de compétences viennent, en partie, d'être appréhendés par les spécialistes de l'histoire et n'ont, dès lors, pas encore été thématisés dans le cursus de beaucoup de professeurs d'histoire. Oser aborder de nouveaux thèmes avec les élèves représente une opportunité pour un cours d'histoire basé sur les compétences : le professeur, en tant qu'apprenant, peut apporter son expérience personnelle.

Le cours d'histoire doit prévoir des phases de travail et de discussion, mais également des phases où l'on travaille dans le cadre de projets. En outre, il est nécessaire d'inclure **des lieux d'apprentissage extrascolaires** et des **médias**. Le référentiel de compétences propose de telles formes d'apprentissage lorsque celles-ci favorisent particulièrement bien la construction des compétences liées aux contenus, méthodes ou à la théorie. En utilisant les médias exclusivement en tant que moyen de transmission d'informations, on ne tient pas compte du fait que les élèves doivent devenir des citoyens responsables et compétents en matière de médias. Pour cela, ils doivent être capables de se faire une opinion personnelle p.ex. relative aux offres d'orientation des médias. Cet objectif soutient entre autres aussi le travail « productif » sur les médias où les élèves tournent eux-mêmes des petits films, montent des expositions, conçoivent des sites internet, etc.

Tout comme il faut apprendre et s'entraîner à travailler avec les médias, il faut aussi (ré)apprendre à travailler avec **des textes**, en particulier des textes plus longs. Comme les classes deviennent plus hétérogènes, **une pédagogie différenciée** est tout aussi indispensable comme c'est le cas pour le travail avec des sources. Il faut proposer de l'aide aux élèves pour structurer et comprendre des textes plus longs, comme on leur fournit une aide pour comprendre les sources (critique interne/interprétation des sources). Il est conseillé de travailler avec la langue-source originale. Il peut s'agir de langues archaïques ou de langues étrangères.

Tout comme les contenus, ces méthodes de travail disciplinaires ne sont pas une fin en soi. Leur fonction consiste à amener les élèves à se développer en citoyens pensant historiquement, capables de faire face à une mondialisation croissante et à un monde de plus en plus interculturel et interreligieux.

5. Références aux compétences terminales et contenus/contextes

5.1. Aperçu des champs thématiques

5.1.1. Aperçu des champs thématiques pour l'enseignement technique de qualification

Les compétences mentionnées au point 5.2. sont développées en parallèle à ces champs thématiques :

Compétences historiques générales attendues en référence aux contenus	Enseignement primaire			Enseignement secondaire		
	Degré inférieur	Degré moyen	Degré supérieur	Degré inférieur	2 ^e degré de l'enseignement technique de qualification	3 ^e degré de l'enseignement technique de qualification
			Thématique : Histoire ancienne <ul style="list-style-type: none"> Les grandes civilisations dans l'espace méditerranéen durant l'Antiquité L'existence de la civilisation avancée avec l'exemple de l'Égypte La vie sous l'Empire Romain 	Thématique : Histoire ancienne <ul style="list-style-type: none"> Les grandes civilisations à travers le monde La vie en communauté et les accomplissements culturels dans une civilisation avancée La vie dans deux cités grecques différentes 	Thématique : Intérêt de l'histoire pour le présent et le futur <ul style="list-style-type: none"> Quel est le rôle de l'histoire et quelle est sa contribution dans le présent et le futur ? 	Thématique : Le 20^e siècle – Catastrophes et espoirs <ul style="list-style-type: none"> Nationalisme et impérialisme. Préparation des conflits modernes ? Première guerre mondiale. Quelles sont les caractéristiques d'une catastrophe originelle ?
			Thématique : Histoire du Moyen Âge <ul style="list-style-type: none"> La vie pendant le Moyen Âge européen 	Thématique : Histoire du Moyen Âge <ul style="list-style-type: none"> La religion et le pouvoir pendant le Moyen Âge européen 	Thématique : Le début des Temps Modernes – Liberté et frontières <ul style="list-style-type: none"> Du Moyen Âge aux Temps Modernes. Départ dans une nouvelle époque ? Mondialisation– un vieux concept ? Les réseaux au début des Temps Modernes 	Thématique : Le 20^e siècle – Catastrophes et espoirs <ul style="list-style-type: none"> Les années 1920 et les années 1930 Modernisation et excès dus à un nouveau départ ? National-socialisme et deuxième guerre mondiale. Pourquoi les sociétés « déraillent »-elles ?
			Thématiques : (Le début des) Temps Modernes <ul style="list-style-type: none"> Découvertes et inventions, la Renaissance et l'humanisme dans les Temps Modernes 	Thématique : (le début des) Temps Modernes <ul style="list-style-type: none"> Les conflits dans les Temps Modernes 	Thématique : Le début des Temps Modernes – Liberté et frontières <ul style="list-style-type: none"> La Cité à l'époque des Temps Modernes. Diversité et résistance ? Apparition de différentes formes d'états et de gouvernements. Qui détient le pouvoir ? 	Thématique : De la guerre froide au 21^e siècle – Apparition de deux blocs et d'un (dés)ordre nouveau <ul style="list-style-type: none"> Comment la bombe atomique a-t-elle changé le monde après 1945 ? Le monde après 1990. Quelles solutions y a-t-il pour les nouveaux et anciens défis ?

		<p>Thématique : Histoire moderne et époque contemporaine (du 18^e siècle jusqu' aujourd'hui)</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'industrialisation au 19^e siècle • Être citoyen dans l'Europe occidentale au 20^e siècle • La société d'abondance de l'Europe occidentale aux 20^e et 21^e siècles 	<p>Thématique : Histoire moderne et époque contemporaine (du 18^e siècle jusqu'aujourd'hui)</p> <ul style="list-style-type: none"> • De la première révolution industrielle aux 18^e et 19^e siècle jusqu'à la 4^e révolution industrielle du présent • - Développement de la formation d'états démocratiques 	<p>Thématique : Le long 19^e siècle– Ruptures et continuités</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'ont entraîné les révolutions ? • Changements dans le travail et la vie des gens. Des progrès mais à quel prix ? • La révolution belge. Naissance d'une nation ? 	
--	--	--	--	--	--

5.1.2. Aperçu des champs thématiques pour l'enseignement professionnel

Les compétences mentionnées au point 5.2. sont développées en parallèle à ces thématiques :

Compétences historiques générales attendues en référence aux contenus	Enseignement primaire			Enseignement secondaire		
	Degré inférieur	Degré moyen	Degré supérieur	1 ^{er} degré	2 ^e degré de l'enseignement professionnel	3 ^e degré de l'enseignement professionnel
			Thématique : Histoire ancienne <ul style="list-style-type: none"> Les grandes civilisations dans l'espace méditerranéen durant l'Antiquité L'existence de la civilisation avancée avec l'exemple de l'Égypte La vie sous l'Empire Romain 	Thématique : Histoire ancienne <ul style="list-style-type: none"> Les grandes civilisations à travers le monde La vie en commun et les accomplissements culturels dans une civilisation avancée La vie dans deux cités grecques différentes 	Thématiques : <ul style="list-style-type: none"> Quel est le rôle de l'histoire et quelle est sa contribution au présent et au futur ? Le monde en mouvement Développement des droits de l'homme Mondialisation – échanges à l'échelle mondiale Module ouvert – événement politique actuel et sa perspective historique 	Thématiques : <ul style="list-style-type: none"> Nationalisme et impérialisme. Préparation des conflits modernes ? Première guerre mondiale. Quelles sont les caractéristiques d'une catastrophe originelle ? Les années 1920 et les années 1930. Modernisation et excès dus à un nouveau départ ? Module ouvert – événement politique actuel et sa perspective historique
			Thématique : Histoire du Moyen Âge <ul style="list-style-type: none"> La vie pendant le Moyen Âge européen 	Thématique : Histoire du Moyen Âge <ul style="list-style-type: none"> La religion et le pouvoir pendant le Moyen Âge européen 	Thématiques : <ul style="list-style-type: none"> Démocratie et participation Vivre et travailler Guerre et paix Module ouvert – événement politique actuel et sa perspective historique 	Thématiques : <ul style="list-style-type: none"> National-socialisme et deuxième guerre mondiale. Pourquoi les sociétés « déraillent »-elles ? Comment la bombe atomique a-t-elle changé le monde après 1945 ? Module ouvert – événement politique actuel et sa perspective historique
			Thématique : (Le début des) Temps Modernes <ul style="list-style-type: none"> Découvertes et inventions, la Renaissance et l'humanisme dans les Temps Modernes 	Thématique : (le début des) Temps Modernes <ul style="list-style-type: none"> Les conflits dans les Temps Modernes 		Thématiques : <ul style="list-style-type: none"> Le monde après 1990. Quelles solutions y a-t-il pour les nouveaux et anciens défis ? Module ouvert – événement politique actuel et sa perspective historique

		<p>Thématique : Histoire moderne et époque contemporaine (du 18^e siècle jusqu'à aujourd'hui)</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'industrialisation au 19^e siècle • Être citoyen dans l'Europe occidentale au 20^e siècle • La société d'abondance de l'Europe occidentale aux 20^e et 21^e siècles 	<p>Thématique : Histoire moderne et époque contemporaine (du 18^e siècle jusqu'à aujourd'hui)</p> <ul style="list-style-type: none"> • De la première révolution industrielle aux 18^e et 19^e siècles jusqu'à la 4^e révolution industrielle du présent • Développement de la formation d'états démocratiques 		
--	--	---	---	--	--

5.2. Compétences, contenus et contextes d'apprentissage

Tous les contenus et contextes d'apprentissage qui se trouvent dans la colonne de droite servent au développement des compétences de l'élève. Ils ne doivent cependant pas être vus comme les points d'une liste à voir et à étudier de manière linéaire. L'enseignant peut ainsi planifier et organiser librement son cours et approfondir des points qui lui paraissent prioritaires. Ceux-ci peuvent d'ailleurs varier d'une année à l'autre.

Les catégories principales permettent d'ordonner les domaines connexes et découlent de sphères de vie et d'organisations collectives et individuelles.

Les concepts terminologiques sont des exemples de signification qui font référence à des parties d'événements passés en tant qu'appellation générale. Ils permettent de condenser et de comprendre ces événements.

Le travail sur les questions d'histoire est structuré au moyen de questions clés, de catégories principales et de concepts choisis. De cette manière, les contenus se laissent comprendre de manière condensée et concentrée.

Les élèves apprennent à reconnaître chaque catégorie principale qui se cache derrière les questions de civilisation. Puisqu'ils élaborent des possibilités d'explications et des définitions en lien avec des thèmes concrets, les élèves disposent de concepts terminologiques. De là découlent les connaissances préalables des élèves sur ces concepts.

Les notions principales, comme p.ex. une crise, une révolution, une constitution, une nation, l'impérialisme ou encore la colonisation, seront appréhendées sous différents thèmes afin de faire prendre conscience aux élèves de leur dimension historique spécifique. Les élèves prennent conscience que les concepts contemporains se réfèrent à leurs prédécesseurs d'une part, mais véhiculent également des objectifs actuels. Par-là, ces concepts conservent leur efficacité sociétale.

Les concepts centraux construisent la trame de base de l'argumentation historique. Les élèves doivent apprendre à reconnaître celle-ci dans des textes ainsi qu'à en déterminer sa portée. Pour être capable de construire leur propre représentation de l'histoire, les élèves devraient disposer de définitions préexistantes et pouvoir les étendre grâce à leur propre création de notions. Ce n'est qu'à partir de ce moment qu'ils seront capables de prendre part activement et de manière fondée aux processus de construction des repères sociétaux.

Abréviations :

FK : contribution au développement de la compétence de questionnement

MK : contribution au développement de la compétence méthodologique

OK : contribution au développement de la compétence d'orientation historique

SK : contribution au développement des connaissances historiques

A. ENSEIGNEMENT TECHNIQUE DE QUALIFICATION

5.2.1. Deuxième degré de l'enseignement secondaire

RÉFÉRENCES AUX COMPÉTENCES TERMINALES	CONTENUS ET CONTEXTES D'APPRENTISSAGE
Les élèves ...	
Thématique : intérêt de l'histoire pour le présent et le futur	
Thème : quel est le rôle de l'histoire et quelle est sa contribution dans le présent et le futur ?	
<p align="center"><i>Catégories principales : temps, espace, homme</i></p> <p align="center"><i>Concepts : histoire, passé, récit historique</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> sont capables de décrire la différence entre histoire et passé en utilisant des termes appropriés (SK) ; se demandent comment et pour quelles raisons les époques et leurs délimitations dans le temps apparaissent et sont appliquées (FK) ; traitent les représentations de l'histoire et du passé présentées sous différents supports (SK/OK) ; reconnaissent la différence entre des constructions fictives et historiques (SK). 	<p><i>Sens et buts de l'histoire et du cours d'histoire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> L'histoire décrit, classe et évalue p.ex. au moyen de : <ul style="list-style-type: none"> - Descriptions de modes de vie, partages du pouvoir, cultures ou réalités économiques - Répartition du passé en époques. À quoi servent les époques ? - Récits historiques sur le passé sous différents supports : films, expositions, jeux vidéo (p.ex. : la série Assassin's Creed)

Thématique : le début des Temps Modernes-Liberté et frontières
Thème : du Moyen Âge aux Temps modernes : départ dans une nouvelle époque ?
<p align="center"><i>Catégories principales : temps, espace, homme</i></p> <p align="center"><i>Concepts : Renaissance, Humanisme, innovation scientifique/technique</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> examinent l'évolution de l'image de l'homme et de la société par exemple dans la peinture, la littérature et l'architecture, etc. de cette époque (MK/FK/SK) ; examinent les représentations changeantes du monde en 1500 en observant par exemple des cartes régionales ou mondiales (MK/SK). 	<p><i>Une nouvelle image de l'homme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Changements des interprétations de l'époque selon les influences de l'Humanisme, de la Renaissance, des crises et ressentis face aux changements <p><i>Une nouvelle représentation du monde</i></p> <ul style="list-style-type: none"> L'espace en tant que sphère d'organisation (Les voyages des Grandes Découvertes et leurs implications techniques et scientifiques : construction navale, cartographie, mathématique)
---	--

Thème : mondialisation – un vieux concept ? Les réseaux au début des Temps Modernes

Catégories principales : économie, culture

Concepts : globalisation, colonialisation, culture, écologie, migration

<ul style="list-style-type: none"> s'interrogent sur les procédés d'échanges à l'échelle mondiale, décrivent ces derniers à l'aide d'exemples et déduisent les conséquences (FK/SK) ; expliquent les nouveautés techniques et les mettent en relation avec les développements scientifiques (MK/SK) ; analysent les gagnants et les perdants du commerce mondial ainsi que la création de comptoirs et d'empires coloniaux (MK/SK) ; s'interrogent sur les différences et les points communs des cultures en contact (FK) ; 	<p><i>Découvertes, échanges et commerce au début des Temps Modernes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Grands voyages des Européens et leurs conséquences, p.ex. C. Colomb, V. de Gama, F. Magellan Procédés d'échanges à l'échelle mondiale : hommes, animaux, plantes et maladies (« Columbus Exchange ») Commerce à travers tous les continents (p.ex. société de L'Inde orientale) Relation entre les progrès techniques et scientifiques et l'exploitation à l'aide de l'exemple des colonies ou des possibilités d'amélioration du bien-être grâce à l'obtention et au travail des matières premières <p><i>Rencontre de mondes étrangers</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Colonialisme : extermination de cultures par les conquérants européens, exportation de la civilisation européenne Perception de cultures étrangères dans les arts au moyen d'exemples
---	--

<ul style="list-style-type: none"> • connaissent les conséquences de la rencontre de différentes cultures et représentations du monde au début des Temps Modernes et tirent des conclusions pour la coexistence actuelle de différentes cultures (OK) ; • expliquent les procédés d'échanges actuels et déduisent des possibilités d'actions pour l'écologie, le développement durable, la migration et la liberté de circulation (SK/OK). 	<p>dans la peinture au début des Temps Modernes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opportunités et dangers de la mondialisation à l'époque contemporaine
--	---

Thème : la ville au début des Temps Modernes. Diversité et antagonisme ?

Catégories : société, culture, genre, communication

Concepts : ville, citoyens, rapports entre hommes et femmes, conflit

<ul style="list-style-type: none"> • décrivent le rôle de la ville en tant que pôle d'attraction au début des Temps Modernes (SK) ; • perçoivent la ville comme un espace d'opportunité et de conflits pour différents groupes de la population (SK) ; • analysent les relations interpersonnelles et les positions sociales de l'homme et de la femme (MK/SK) ; • développent de manière autonome des idées sur la vie future dans les villes et présentent les résultats de leurs réflexions 	<p><i>Développement des villes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Croissance des villes, de la vie urbaine et du travail (vie citoyenne, métiers, regroupements économiques) à l'exemple de Liège ou Cologne • Afflux de paysans et d'autres groupes dans les villes • Vie en communauté de différents groupes dans la ville, p.ex. les artisans, les commerçants, les Patriciens <p><i>Vie en communauté en ville au début des Temps Modernes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conflits sociaux en réaction au changement, p.ex. contacts avec les pauvres, les Juifs ; chasse aux sorcières • Détermination des rôles entre les hommes et les femmes ainsi que leurs droits respectifs : place des femmes dans l'artisanat, la politique et la famille <p><i>La ville, espace du futur : comment vivrons-nous ?</i></p> <p>Possibles développements, opportunités et problèmes dans les centres urbains du</p>
--	---

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

dans un exposé ou une présentation (OK/KK).	futur : augmentation de la population, pollution et mise en réseaux
---	---

Thème : apparition de différentes formes d'états et de gouvernements. Qui détient le pouvoir ?

Catégories : politique, économie, culture

Concepts : formes d'états, gouvernement, absolutisme, mercantilisme, propagande, république, monarchie, dictature

<ul style="list-style-type: none">différencient les formes d'états et de gouvernements ainsi que leur développement (SK) ;s'interrogent sur les impacts des différentes formes d'états sur la vie de chacun (FK) ;analysent la représentation du pouvoir (p.ex. portraits des monarques	<p><i>Gouvernements à l'époque des Temps Modernes</i></p> <ul style="list-style-type: none">Formes d'états et de gouvernements : monarchie, république ainsi que les systèmes de gouvernement choisis dans chaque forme d'étatUne nouvelle idée d'état fait école en France : l'absolutisme
---	--

<p>baroques, frappes des pièces de monnaie, châteaux baroques et jardins) (MK).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'absolutisme en tant que théâtre politique ayant un impact important (« les piliers du pouvoir » : la cour en tant que point de concentration du pouvoir, constructions prestigieuses à l'exemple du château de Versailles, les relations sociales déterminées en fonction du monarque, la science et l'art comme moyens de propagande, concept du Roi absolu) - Présentations de l'état et du gouvernement dans les représentations artistiques, p.ex. portraits du roi de France, Louis XIV - Le système économique du mercantilisme : gestion du commerce, manufactures, traitement des excédents • Angleterre : une société marquée par des éléments de participation citoyenne (parlementarisme, Bill of Rights)
---	---

Thématique : le long 19^e siècle – Ruptures et continuités

Thème : qu'ont entraîné les révolutions ?

Catégories : politique, société, économie, mentalité

Concepts : Lumières, révolution, séparation des pouvoirs, constitution, droits de l'homme et du citoyen, citoyen de l'État, Terreur, coup d'état

- s'interrogent sur les causes des révolutions actuelles et analysent les buts politiques qu'elles poursuivent (FK/OK) ;
- analysent les moyens utilisés pour atteindre les objectifs révolutionnaires (p.ex. les techniques médiatiques, les marches de protestation, les discours politiques, les actes de violence) (MK/SK) ;
- remettent en question leur propre concept de liberté et se rendent compte de la nécessité d'agir pour le maintien de la liberté dans la société (FK/OK) ;

- examinent des textes originaux contenant les idées des Lumières, situent ces derniers dans leur contexte social et reconnaissent leur force pour l'ordre social et politique de cette époque (MK/SK) ;

- analysent la révolution américaine comme expression de l'idéal des Lumières et examinent la problématique de l'application pratique de cet idéal et de ses exigences (SK) ;

Révolutions, une actualité brûlante ?

- La révolution, qu'est-ce que c'est ? (Exemples de soulèvements, de mouvements de protestation qui visent un changement fondamental de la société : élément moteur, acteurs et leurs rôles, réactions)
- Les médias comme outils du changement : de l'imprimé à Internet, p.ex. au moyen de tracts et des plateformes sur les réseaux sociaux

Idées et exigences des Lumières

- Impacts des Lumières sur le changement de la société aux 17^e et 18^e siècles : politique, science et technique, économie
- Développement de nouvelles idées relatives au gouvernement, la séparation des pouvoirs (à l'exemple de J. Locke ou Ch. de Montesquieu) et la liberté économique (A. Smith)

Fondation des États-Unis d'Amérique

- L'idée de la liberté comme principe de base de la vie des citoyens (p.ex. mouvement d'indépendance dans les colonies britanniques en Amérique du Nord, les citoyens et leurs intérêts économiques « No Taxation without representation! », Boston Tea Party, la Déclaration d'Indépendance de 1776, la violence pour imposer ses objectifs politiques au moyen de différents exemples)

<ul style="list-style-type: none"> • analysent les causes, le déroulement et la fin de la Révolution française (SK) ; • analysent des images connues sur les événements révolutionnaires et évaluent ces « icônes » de la révolution (MK/SK) ; • s'interrogent sur les causes de la radicalisation de la Révolution française (FK) ; • interprètent et évaluent la Révolution française comme l'élément déclencheur de bouleversements politiques et sociaux comme la fin du modèle traditionnel d'ordre social et politique (SK/OK). 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilités et limites de la liberté politique et de la participation citoyenne aux Etats-Unis après la Déclaration d'indépendance : institutions politiques, répartition du pouvoir, système électoral, fonction de président, droits de l'homme pour tous ? <p><i>La Révolution française – Modèle de toutes les révolutions ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les besoins de changements sociaux, économiques et politiques forment un horizon propice à l'action révolutionnaire dans une France longuement dirigée par l'absolutisme (p.ex. absence de pouvoir pour le Tiers État, faillite menaçante de l'état, les États Généraux se transforment en Assemblée nationale) • Une révolution change un pays : suppression des privilèges de la noblesse (droits de l'homme et du citoyen, structure de la Constitution de 1791, abolition de la monarchie), montée de la bourgeoisie • Radicalisation de la révolution : de la prise de la Bastille au régime de terreur des Jacobins • Protagonistes de la révolution dans les représentations artistiques et médiatiques, avec l'exemple de Maximilien de Robespierre ou de Danton, confrontation avec le concept d'« icônes de la révolution » • Les femmes dans la révolution (à l'aide des exemples suivants : la marche des femmes sur Versailles en 1789, Olympe de Gouges, la déclaration des droits des femmes et des citoyennes de 1791) • La fin de la révolution : le début d'un retour en arrière avec Napoléon ? (p.ex. Code civil, le 18 Brumaire, auto-couronnement de l'« Empereur des Français », plébiscites)
---	---

Thème : changements dans le travail et la vie des gens. Des progrès mais à quel prix ?

Catégories : économie, société, homme, politique

Concepts : industrialisation, capitalisme, question sociale, politique sociale, syndicat, infrastructure, digitalisation, écologie

- analysent les changements techniques et industriels de la première révolution industrielle (SK) ;

- décrivent les fondements du capitalisme (SK) ;

- reconnaissent la relation entre le mode économique industriel capitaliste du 19^e siècle et la situation sociale des travailleurs (SK) ;

- examinent les conséquences de l'appauvrissement au moyen de photographies sociales et de plans de constructions et de villes (MK/SK) ;

- recherchent des pistes possibles pour créer un ordre économique et social équitable, présentent leurs résultats avec des supports choisis librement (présentations, documents audio ou vidéo, contributions au journal de l'école) (MK/SK/OK).

Développement et conséquences de l'industrialisation

- Changements techniques et industriels de l'époque de la première révolution jusqu'à l'époque actuelle au moyen d'exemples choisis librement : p.ex. la machine à vapeur, mobilité, réseaux ferroviaires, télégraphe, téléphone, appareils électriques, médias de masse, appareils digitaux, mises en réseaux

Nouvelles formes économiques et sociales

- Développement du capitalisme comme mode économique déterminant des 19^e et 20^e siècles (possession des moyens de production, recherche des bénéfices, fonctions du marché, facteurs de production)

- L'usine comme système standard et les conséquences de l'industrialisation sur les hommes

- Question sociale, apparition des couches sociales, paupérisation ;

- Développement des villes, infrastructures pour les masses, (par exemple l'approvisionnement en eau et son évacuation, gaz, électricité et déchets)

- Impacts de l'industrialisation sur d'autres domaines de la société comme l'art (réalisme et romantisme comme réaction) ; sciences (développement de la médecine, C. Darwin et la théorie de l'évolution etc.)

- Solutions possibles face à la nouvelle misère sociale

<ul style="list-style-type: none"> • s'interrogent sur les caractéristiques et les conséquences du changement industriel et technique actuel, comparent ce dernier avec celui de la première révolution industrielle, présentent les informations recueillies (FK/SK) ; • décrivent le changement du monde du travail, des techniques de communication, de la transmission du savoir, de la mise en réseaux et de l'interaction et ce, dans le cadre de la digitalisation (SK/KK) ; • déduisent la nécessité d'agir pour leur propre vie dans un monde digitalisé, par exemple en ce qui concerne leur choix de formation, l'orientation professionnelle et leur projet de vie (SK/OK) ; • recherchent selon leurs possibilités des solutions aux problèmes écologiques du présent et les analysent (SK/OK). 	<ul style="list-style-type: none"> - Développement de services sociaux et sanitaires (développement d'un système social étatique, protection et soutien légaux pour les classes sociales défavorisées, apparition des syndicats, engagement ecclésiastique et citoyen) - Utopies sociales et économiques et les difficultés de leur mise en œuvre (Saint-Simon, Karl Marx, Friedrich Engels, etc.). <p><i>Changements actuels dans le travail et la société</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Défis économiques et sociaux soumis au contexte actuel de la mondialisation et de la digitalisation (destruction de l'environnement, partage des bénéfices, révolution digitale) • Visions pour l'économie et la société du futur : disparition des métiers traditionnels dans l'industrie, le commerce et l'administration, apparition de nouveaux métiers « digitaux », possibilités de protection sociale p.ex. grâce à d'autres modèles fiscaux et de garantie de revenus
--	--

Thème : la révolution belge. Naissance d'une nation ?

Catégories : politique, société, culture

Concepts : restauration, révolution, autodétermination, système électoral, fédération, nation, héros, icône

<ul style="list-style-type: none"> • acquièrent des connaissances sur les causes et le déroulement de la révolution belge de 1830/31 (SK) ; 	<p><i>Causes et contexte de la révolution</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Causes du mécontentement au Sud du Royaume des Pays-Bas : délimitation aléatoire des frontières et politique de restauration du Congrès de Vienne, problèmes structurels, différences culturelles • Déroulement et résultats de la révolution belge : meneurs, profiteurs et déçus de la révolution belge, Constitution de 1831
--	--

<ul style="list-style-type: none"> analysent le contenu standard et interprété de la peinture historique et analysent les concepts de « héros » et d' « icône » (MK/SK/OK) ; comparent des articles choisis de la Constitution belge de 1831 avec les règles actuelles en tenant compte de la perspective des droits de l'homme et du citoyen ainsi que des possibilités de participation politique (MK/SK) ; comparent le statut de la Belgique après la révolution de 1830 et celui de nos jours en se posant la question de savoir si la Belgique est une nation (FK/OK). 	<p><i>Icônes de la révolution</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Représentation de la révolution belge dans les œuvres d'art comme p.ex. la peinture historique de G. Wappers « Épisode des journées de septembre 1830 » <p><i>Constitution et fédéralisme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Système politique de l'état belge après la révolution de 1830 (système électoral, droits de l'homme, possibilités de participation politique) Construction actuelle de l'état belge et mise en évidence des structures fédérales
---	---

5.2.2. Troisième degré de l'enseignement secondaire

Thématique : le 20 ^e siècle – Catastrophes et espoirs	
Thème : nationalisme et impérialisme. Préparation des conflits modernes ?	
Catégories : espace, société, culture, économie, politique Concepts : colonie, impérialisme, nationalisme, darwinisme social, racisme	
<ul style="list-style-type: none"> caractérisent l'impérialisme comme une radicalisation du nationalisme et comme une conséquence de l'expansionnisme économique (SK) ; envisagent l'impérialisme dans sa dimension historique et le considèrent comme un phénomène constant des sociétés modernes (OK/SK) ; expliquent les moyens d'oppression des populations dominées et l'attitude méprisante des colonisateurs (SK) ; s'interrogent sur les stéréotypes racistes dans les représentations coloniales et impérialistes, analysent ces derniers. Ils travaillent p.ex. des photos, des caricatures, des cartes postales et des publicités (FK/MK/SK) ; 	<p><i>L'impérialisme dans sa dimension historique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Qu'y a-t-il de nouveau dans l'impérialisme ? (le détournement du potentiel de violence des sociétés de masse européennes vers l'extérieur, expansion économique, élévation nationaliste, darwinisme social, racisme, relation entre progrès technique et exploitation et oppression impérialistes, colonies comme objets de prestige) Domination coloniale : relations entre les colonisateurs et les peuples opprimés, justification de l'oppression, conséquences pour les mères patries (l'exemple de la Belgique) Racisme et stéréotypes racistes dans la culture populaire à l'exemple de la BD « Tintin au Congo » de Hergé. <p><i>Impacts de l'impérialisme sur la société actuelle</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Conséquences de l'impérialisme sur la société actuelle à l'exemple des problèmes économiques, sociaux et politiques des anciennes colonies comme le Congo/la République Démocratique du Congo Tendances impérialistes dans la société actuelle, à l'exemple de la politique étrangère de la Russie et de la Chine
<ul style="list-style-type: none"> décrivent d'après des exemples choisis les conséquences de l'impérialisme sur la société actuelle (SK) ; recherchent au sujet de tendances impérialistes dans la société actuelle (MK/SK) ; discutent les possibilités d'une cohabitation pacifique de différentes cultures et d'ordres sociaux et politiques (SK/OK/KK). 	

Thème : première guerre mondiale. Quelles sont les caractéristiques d'une catastrophe originelle ?

Catégories : guerre, paix, économie, technique, politique

Concepts : système d'alliances, neutralité, guerres des ressources, ordre de paix, communauté internationale, minorité nationale

- expliquent les alliances en Europe avant le début de la première guerre mondiale et mesurent leur impact sur un danger de guerre (SK) ;
- connaissent les circonstances militaires, économiques et mentales de la conduite de la première guerre mondiale et expliquent sa nouvelle dimension (SK) ;
- analysent la relation entre le progrès technique et la cruauté de la guerre ainsi que la responsabilité éthique à l'exemple de la première guerre mondiale et des conflits actuels (SK/OK) ;
- soumettent les représentations de la guerre (photographies de guerre, films, affiches de propagande, littérature) à une analyse critique (MK/SK/OK) ;
- considèrent le Traité de Versailles comme une conséquence de la guerre et comme une tentative d'assurer stabilité et ordre pour le futur (SK/OK) ;
- développent et discutent des possibilités de création d'une Paix équitable et y associent p.ex. l'instrument du traité de paix en abordant les perspectives de réparation et de punition (SK/OK) ;
- décrivent le référendum populaire en Belgique de l'Est comme une conséquence du Traité de Versailles et formulent des hypothèses sur les conséquences (sociales, économiques et psychologiques) d'un tel changement d'Etat (SK/FK).

Causes

- Interdépendance des politiques extérieures des puissances européennes : course à l'armement, système d'alliances (Empires centraux, Entente) et neutralité (à l'exemple de la Belgique)
- Éclatement de la guerre (Attentat de Sarajevo et ses conséquences), stratégies de guerre (Plan Schlieffen et son échec)

Déroulement

- Champ de bataille en Europe : la Belgique (invasion des troupes allemandes, le front en Flandre occidentale, la faim derrière le front, l'obligation de travail, la résistance)
- La guerre comme destruction massive des ressources (hommes et matériel) : guerre des tranchées, débuts de la « guerre totale », technicité de la guerre, combats pour le matériel, guerre de propagande
- Échec de la « bataille décisive » pour l'Allemagne à l'ouest en 1918, les révolutions renversent les régimes monarchiques (p.ex. l'Allemagne), libération de la Belgique, Armistice

Conséquences

- Apparition d'un ordre de paix : la souveraineté des peuples comme principe d'ordre (les 14 points de Wilson, la Société des Nations)
- Organisations territoriales (Traités de la banlieue de Paris à l'exemple du Traité de Versailles), tentations révisionnistes

	<ul style="list-style-type: none"> Eupen et Malmedy en Belgique (exemple d'une réparation de guerre, sens du référendum populaire)
--	---

Thème : les années 1920 et les années 1930. Modernisation et excès dûs à un nouveau départ ?

Catégories : politique, société, vie quotidienne, culture, mentalité

Concepts : modes de vie, modernité, avant-garde, émancipation, crise économique, fascisme

- analysent les tendances de la modernité dans les années 1920 et 1930 p.ex. au moyen des courants avant-gardistes (peinture, film), de l'architecture moderne, de la sexualité (MK/SK) ;
- trouvent des justifications à ce que les efforts de modernisation d'une minorité ont été considérés de manière sceptique voire hostile par la majorité de la société et ont pu conduire à des tendances révisionnistes et le peuvent encore aujourd'hui (SK/OK) ;

Modernité et révisionnisme

- Les efforts de modernisation de l'avant-garde bouleversent les sociétés conservatrices :
 - Nouveaux modes de vie et de travail
 - Renouveau artistique
 - Réseaux mondiaux (p.ex. aviation, radio, marché financier)
- La modernité déclenche des réactions contraires : pensées révisionnistes, peur du progrès dans les milieux traditionnels, mouvements extrémistes (comme le fascisme en Italie, le mouvement national-socialiste en Allemagne, les rexistes et le VNV (Ligue nationale flamande) en Belgique)

Développement des droits de la femme

Amorces de changements dans la relation entre hommes et femmes :

- décrivent et évaluent le rôle des femmes dans l'entre-deux guerres (SK/OK) ;
- examinent le développement des droits de la femme dans plusieurs pays européens et le comparent avec les développements actuels (SK/OK).

- Premières formes de l'égalité des sexes,
- Évolution des droits de la femme du 19^e siècle jusqu'à l'époque actuelle, p.ex. au moyen du droit de vote, activité professionnelle, accès aux établissements scolaires

Thème : national-socialisme et deuxième guerre mondiale. Pourquoi les sociétés « déraillent »-elles ?

Catégories : politique, société, guerre

Concepts : dictature, idéologie, totalitarisme, holocauste, collaboration, résistance, dénazification

Conditions propices à l'apparition de structures totalitaires et à leur consolidation

<ul style="list-style-type: none"> • s'interrogent et examinent les conditions sous lesquelles certains pays ont développé un système totalitaire et d'autres pas (FK/SK) ; • dégagent les aspects des structures du pouvoir de la dictature national-socialiste et montrent que l'idéologie national-socialiste traversa tous les domaines de la vie (SK) ; • considèrent les réactions de la population de la Belgique de l'Est face à la montée du national-socialisme (pro-Belges, pro-Allemands, « neutres » ?) et s'interrogent sur leurs motivations (SK/MK/FK) ; • connaissent les différentes phases et étapes de la deuxième guerre mondiale (SK) ; • décrivent le développement de l'exclusion et de la privation de droits des minorités (p.ex. les Juifs, Sinté et Roms) dans la société national-socialiste (SK) ; • analysent des documents sur l'organisation et l'exécution de l'holocauste et les mettent en contraste avec les témoignages individuels des victimes (lettres, journaux intimes, etc.). Grâce à cela, ils constatent la contradiction entre les propos déshumanisants des Nazis et l'intensité de l'expérience et de la souffrance humaines (MK, OK) ; • à partir de la dénazification (p.ex. en Belgique de l'Est), ils formulent des questions sur le fonctionnement des sociétés post-totalitaires (question de 	<ul style="list-style-type: none"> • Les radicaux aspirent au pouvoir : <ul style="list-style-type: none"> - Structures politiques (« république sans républicains » en Allemagne), - <i>Evolutions économiques</i> (crise économique des années 1920, inflation, crise économique mondiale) - Tentations révisionnistes (combat contre Versailles, négociations entre les gouvernements belge et allemand depuis 1925) • L'Allemagne dès 1933 : « Prise de pouvoir » de la NSDAP, établissement d'une dictature (idéologisation, suppression de la séparation des pouvoirs et des droits fondamentaux, mise au pas), résistance face à la dictature, préparations à la guerre (plan quinquennal, réintroduction du service militaire, politique étrangère en deux phases) <p><i>La Belgique de l'Est après 1933</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La Belgique de l'Est après 1933 : polarisation en groupes pro-Belges et pro-Allemands, la non-politisation comme facteur • La Belgique de l'Est 1940-45 : le rattachement d'Eupen et Malmedy à l'Allemagne, enrôlements de soldats, expériences de guerre au nord et au sud de la Belgique de l'Est, résistance, fin de la guerre <p><i>La deuxième guerre mondiale, la fin de la guerre et la gestion du passé</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La Deuxième Guerre mondiale sous la perspective européenne (étapes : guerre de révision de 1939 à 1940, guerre pour l'« espace vital » de 1941 à 1943, « guerre totale » de 1943 à 1945, formation de la coalition anti-Hitler) • De l'antisémitisme à l'holocauste : l'idéologie du national-socialisme et ses conséquences barbares (persécution des Juifs, de la privation de leurs droits jusqu'à leur extermination) • « Nettoyages » en Belgique après la guerre (Comparaison avec la dénazification en Allemagne)
---	--

<p>responsabilité, mutisme et refoulement) (FK) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • s'interrogent sur les points communs et les différences entre les courants politiques radicaux passés et actuels et les comparent (FK/SK) ; • recherchent et discutent les causes, les intentions et les dangers de la participation à un gouvernement actuel des partis populistes de droite ou d'extrême-droite (SK/OK). 	<p><i>Tendances politiques actuelles de radicalisation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tendances de droite radicale dans la société actuelle à l'aide d'exemples sélectionnés p.ex. en Belgique, en Allemagne, aux USA (causes, menace de la démocratie, possibilités d'endiguement) et mouvements radicaux du passé
---	--

Thématique : de la guerre froide au 21^e siècle– Apparition de deux blocs et d'un (dés)ordre nouveau	
Thème : comment la bombe atomique a-t-elle changé le monde depuis 1945 ?	
<p>Catégories : politique, économie, société, espace</p> <p>Concepts : blocs de l'Est et de l'Ouest, économie (sociale) de marché, économie planifiée, ère atomique</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • conceptualisent l'ordre des Etats après 1945 au moyen des notions et concepts de « grande puissance » et de « bloc » (SK) ; • analysent des images, des documents audio et vidéo provenant de l'Est et de l'Ouest (p.ex. des caricatures, affiches et infos télévisées) à l'aide d'exemples de différents pays (MK/SK) ; • remettent en question la stratégie de la menace atomique : pourquoi la guerre froide n'est-elle pas devenue une guerre « chaude » ? (FK/SK) ; • interprètent la chute du bloc de l'Est d'après différentes perspectives, développent leurs propres argumentations, les présentent et les défendent (MK/SK/OK). 	<p><i>Deux grands blocs de pouvoir : Est vs Ouest</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'Ouest apparaît : liberté et prospérité pour tous ? (économie de marché, défense commune : OTAN, médiatisation de la société, mouvement de mai 68') • Le bloc de l'Est : socialisme réel (dictature, économie planifiée dirigée par l'Etat, le pacte de Varsovie, les mouvements d'opposition) • Médiatisation de la société : les nouveaux médias (radio, télévision, cinéma, journaux, magazines, etc.) accélèrent le changement culturel et social • Les pays non alignés : y a-t-il une troisième voie ? (exemple de l'Inde) <p><i>Guerre froide, guerre par procuration et fin d'un monde bipolaire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conflits à l'échelle mondiale et guerres durant l'époque de l'opposition entre les deux blocs (p.ex. la guerre de Corée ou la guerre du Vietnam), course à l'armement, arme atomique et ses conséquences (crise de Cuba), volonté de désarmement, mouvement pour la paix, crise et fin du bloc de l'Est, fin de la guerre froide • Y a-t-il eu un nouvel ordre mondial après l'ouverture du rideau de fer ?

Thème : le monde après 1990. Quelles solutions existe-t-il pour les anciens et nouveaux défis ?

Catégories : espace, temps, techniques, mentalité, guerre et paix

Concepts : organisation internationale, puissance mondiale, fédéralisme, postdémocratie, digitalisation, globalisation, changements climatiques, migration

- expliquent les problèmes actuels et les défis des démocraties occidentales à l'aide d'exemples travaillés dans la perspective historique et utilisent p.ex. les concepts « postdémocratie », « culture », « migration », « terrorisme », « digitalisation », « démographie » ou « climat » (SK) ;
- analysent les changements des relations de pouvoir à la suite de la montée des nouvelles puissances mondiales (SK/OK) ;

- s'interrogent sur les problèmes des démocraties en Europe (à l'exemple de la Belgique) et sur les défis du présent (FK) ;
- discutent le développement du déficit démocratique dans les sociétés occidentales à partir de la thèse de la « postdémocratie » (SK/OK) ;

- reconnaissent que le terrorisme et les guerres asymétriques trouvent leurs racines dans le passé (SK/OK) ;
- développent leurs propres raisonnements sur la résolution et l'évitement de guerres et conflits sur base d'exemples historiques (FK/OK).

Défis de la démocratie et nouveaux acteurs mondiaux principaux

- L'apparition de nouvelles puissances mondiales à l'exemple de la Chine (évolution de la population, informations économiques, intérêts internationaux, culture, politique étrangère et militaire)
- La démocratie est-elle en crise ?
Changement démographique, individualisation progressive des sociétés occidentales, procédures démocratiques à l'âge de la digitalisation et des médias, « postdémocratie » (selon C. Crouch), nouvelles formes de participation citoyenne
- L'Etat fédéral belge : un idéal de démocratie ou un obstacle pour l'évolution démocratique ?
- Protection des minorités en Europe à l'aide d'exemple choisis comme la Communauté germanophone de Belgique ou le Tyrol du Sud
- L'Union Européenne (UE) est-elle en crise ?
Déséquilibre économique entre les pays du sud et ceux du centre et du nord de l'Europe, relations des états avec l'UE

Terrorisme et « nouvelles guerres »

- Origine d'un nouveau désordre mondial ?
Terrorisme à l'échelle mondiale à l'exemple de l'attentat du 11.09.2001 à New York, guerres asymétriques
- Origines et dangers du terrorisme dans une perspective historique : pénurie de ressources comme cause de conflits, terrorisme comme menace du monopole de la puissance publique et de la promesse de paix intérieure des Etats au sein de l'UE, pistes de solutions face à la stratégie terroriste de violence, etc.

B. ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

5.3.1. Deuxième degré de l'enseignement secondaire

Thème : quel est le rôle de l'histoire et quelle est sa contribution au présent et au futur ?

Catégories : espace, temps, homme

Concepts : histoire, passé, récit historique

- décrivent la différence entre histoire et passé (SK) ;
- analysent la représentation du passé et de l'histoire dans différents médias (SK/OK) ;
- reconnaissent la différence entre fiction et construction historique (SK).

Sens et but de l'histoire et du cours d'histoire

- différencient le passé et l'histoire à l'aide de leur propre biographie (p.ex. photos d'enfants, histoire de la famille, etc.)
- L'histoire sous forme de récits sur le passé sous différents supports : films, expositions, jeux vidéo (p.ex. la série « Assassin's Creed »)

Thème : le monde en mouvement

Catégories : espace, culture, homme, politique

Concepts : migration, colonialisme, impérialisme

- observent les mouvements migratoires actuels et historiques à l'aide d'exemples de leur propre univers (SK/OK) ;
- s'interrogent sur les causes qui poussent des hommes à quitter leur patrie (FK) ;

Les hommes migrent.

- Différents parcours de vie (éventuellement grâce à l'histoire de condisciples ou de leur propre histoire familiale)
- Pourquoi les hommes migrent-ils ? (Causes dans le domaine de la politique, de l'économie, de la religion, de l'éducation et de l'environnement)

- s'interrogent sur et comprennent les différences et les points communs des cultures qui s'affrontent (FK/SK) ;
- déduisent des conclusions pour la cohabitation actuelle de différentes cultures (OK).

Des mondes étrangers s'affrontent

- Les Européens conquièrent le monde (Belgique et Congo, Espagne et Amérique du Sud)
- Destruction, mélange ou repli des cultures

Thème : développement des droits de l'homme

<p>Catégories : politique, droit, société, homme</p> <p><i>Concepts : droits de l'homme, démocratie, état de droit, dictature, révolution</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • s'interrogent sur leurs propres représentations des droits de l'homme (FK) ; • reconnaissent les droits de l'homme comme une partie de l'évolution historique qui n'est pas encore terminée (SK/OK) ; • discutent les atteintes actuelles et historiques aux droits de l'homme (SK/OK/MK). 	<p><i>Origine des droits de l'homme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Évolution historique des droits de l'homme (révolution américaine : déclaration de l'Indépendance en 1776, Révolution française : Déclaration des droits de l'homme et du citoyen en 1789, les Nations Unies : Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948) <p><i>Atteintes actuelles et historiques aux droits de l'homme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La vie dans une dictature, p.ex. en Corée du Nord, en Syrie ou en Chine • Domaines de conflits dans l'Etat de droit démocratique : surveillance (digitale), droit au travail et au logement, peine de mort

<p>Thème : mondialisation – échanges à l'échelle mondiale</p>	
<p>Catégories : espace, économie, culture</p> <p><i>Concepts : mondialisation, communication, répartition du travail</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • connaissent les caractéristiques des processus actuel et historique de la mondialisation (SK) ; • analysent les gagnants et les perdants du développement économique et du commerce à l'échelle mondiale (SK/OK) ; • expliquent les écarts dans les niveaux de vie et dans les possibilités de participation à la société au moyen de concepts 	<p><i>Caractéristiques de la mondialisation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Processus d'échanges à l'échelle mondiale à l'exemple des hommes (« travailleurs nomades », élite digitale à l'échelle mondiale), des technologies (Internet, réseaux sociaux), des cultures (la musique, les films ou la mode) • Commerce et transferts à travers tous les continents (production d'ordinateurs, de téléphones portables ou de vêtements) <p><i>Gagnants et perdants</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Opportunités de la mondialisation : collaboration internationale, développement économique, échanges culturels, communication et transmission des connaissances • Relation entre la production de masse à l'échelle mondiale et le travail des enfants

<p>antinomiques, p.ex. riche-pauvre, droit-injustice (SK) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> représentent les chances et les dangers de la mondialisation pour leur propre univers p.ex. au moyen d'affiches ou d'exposés (SK/MK/OK). 	<ul style="list-style-type: none"> Différents niveaux de vie dans le monde Problème de la durabilité dans une société de consommation et d'abondance (relation entre l'économie et l'écologie)
--	--

Thème : module ouvert – événement politique actuel et sa perspective historique

<ul style="list-style-type: none"> font des recherches sur un thème actuel historique/politique dans différents médias (MK) ; analysent leurs résultats au moyen de leur propre questionnaire (FK/MK) ; présentent leurs conclusions (MK/KK). 	<ul style="list-style-type: none"> Événements et développements politiques, anniversaires historiques
--	--

Thème : démocratie et participation

Catégories : politique, homme, droit, société

Concepts : formes d'Etat, gouvernement, république, monarchie, dictature, droits civiques

<ul style="list-style-type: none"> distinguent les différentes formes d'Etats et de gouvernements (SK) ; connaissent leurs droits et devoirs en tant que citoyen dans une démocratie (SK/OK) ; s'interrogent sur les différences entre la vie dans une dictature et dans une démocratie (FK/SK) ; considèrent la démocratie comme le résultat de confrontations politiques et de développements historiques (SK/OK). 	<p><i>Qu'est-ce qu'une démocratie ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Formes d'Etats et de gouvernements : monarchie, république, dictature ainsi qu'un choix de systèmes de gouvernement dans chaque forme d'Etat Droits et devoirs du citoyen dans un système démocratique (droit de vote, droit d'association, liberté d'opinion, etc.) <p><i>Développement de la participation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> La violence, une étape nécessaire pour la participation citoyenne ? (p.ex. Révolution française, révolution pacifique en RDA) Développement du droit de vote pour les femmes
--	---

Thème : vivre et travailler

Catégories : économie, technique, société

Concepts : industrialisation, capitalisme, question sociale, politique sociale, syndicat, infrastructure, digitalisation	
<ul style="list-style-type: none"> analysent les changements techniques et industriels du monde du travail (SK) ; décrivent les principes de base du capitalisme (SK) ; reconnaissent la relation entre le monde économique industriel capitaliste et la situation sociale des travailleurs (SK) ; représentent les conséquences et les pistes de solution des nouvelles formes de travail (SK/OK/MK) ; décrivent, dans le cadre de la digitalisation, les changements du monde du travail, les techniques de communication, la transmission des connaissances, la mise en réseau et l'interaction, expliquent leurs conclusions dans des exposés ou des discussions en groupes (SK/KK) ; déduisent la nécessité d'agir pour leur propre vie dans un monde digital, p.ex. en ce qui concerne les intérêts de formation, l'orientation professionnelle et leur projet de vie (SK/OK). 	<p><i>Apparition et conséquences de l'industrialisation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Bouleversements techniques et industriels de l'époque de la première révolution industrielle jusqu'à aujourd'hui au moyen d'exemples sélectionnés : la machine à vapeur, les appareils électriques, la mobilité/le réseau des transports sur base de la technique ferroviaire, le télégraphe/le téléphone, les appareils digitaux, les médias de masse et les réseaux <p><i>Nouvelles formes d'économie et de société</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Développement du capitalisme comme mode économique déterminant des 19^e et 20^e siècles (possession des moyens de production, recherche des bénéfices, fonctions du marché, facteurs de production) Nouvelle façon de travailler et ses conséquences : <ul style="list-style-type: none"> - Question sociale, apparition des couches sociales, paupérisation - Développement des villes, urbanisme, infrastructures pour les masses - Développement des services sociaux et des services de santé (législation sociale, syndicats, initiatives citoyennes etc.) <p><i>Changements actuels dans le travail et la société</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Défis économiques et sociaux soumis au contexte actuel de la globalisation et de la digitalisation (répartition des bénéfices, organisation du temps de travail, obligations fiscales) Visions de l'économie et de la société du futur : comment travaillerons-nous plus tard ?

Thème : guerre et paix

Catégories : guerre, paix, société

<ul style="list-style-type: none"> expliquent à l'aide d'un exemple, les conditions d'éclatement d'une guerre (SK/OK) ; analysent différentes représentations de la guerre (photos, cartes postales, affiches, films, jeux vidéo, etc.) (SK/MK) ; observent les conditions de vie pendant une guerre (SK) ; se demandent comment et pourquoi la guerre fait l'objet d'un acte de souvenir et présentent le résultat de leurs réflexions (FK/MK). 	<p><i>Éclatement de la guerre et son évitement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Causes de la guerre : conflits territoriaux, soif de pouvoir, confrontations religieuses, intérêts économiques, différences culturelles Bourrage de crâne pour la guerre : propagande Comment assure-t-on la paix de manière durable ? (Traités, collaboration, alliances) <p><i>Vivre et mourir pendant la guerre</i></p> <ul style="list-style-type: none"> La vie sur le front (service militaire, matérialisation de la guerre) La vie quotidienne pendant la guerre (rationnement, les femmes dans l'industrie de l'armement, les enfants dans la guerre, « front patriotique ») <p><i>Culture du souvenir</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Souvenir conscient : commémoration, anniversaire, recherche, mémorial, cimetières Refoulement, oubli, mutisme
--	---

Thème : module ouvert – événement politique actuel et sa perspective historique

<ul style="list-style-type: none"> font des recherches sur un thème actuel historique/politique dans différents médias (MK) ; analysent leurs résultats au moyen de leur propre questionnement (FK/MK) ; présentent leurs conclusions (MK/KK). 	<ul style="list-style-type: none"> Événements et développements politiques, anniversaires historiques
---	--

5.3.2. Troisième degré de l'enseignement secondaire

Thématique : le 20^e siècle – Catastrophes et espoirs

Thème : nationalisme et impérialisme. Préparation des conflits modernes ?

Catégories : espace, société, culture, économie, politique

Concepts : colonie, impérialisme, nationalisme, darwinisme social, racisme

<ul style="list-style-type: none"> caractérisent l'impérialisme comme une radicalisation du nationalisme et comme une conséquence de l'expansionnisme économique (SK) ; expliquent les moyens d'oppression des populations dominées et l'attitude méprisante des colonisateurs (SK) ; analysent les stéréotypes racistes dans les représentations coloniales et impérialistes, analysent ces derniers. Ils travaillent p.ex. des photos, des caricatures, des cartes postales et des publicités (FK/MK/SK) ; s'informent sur les tendances impérialistes dans la société actuelle (MK/SK) ; 	<p><i>L'impérialisme dans sa dimension historique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Qu'y a-t-il de nouveau dans l'impérialisme ? (le détournement du potentiel de violence des sociétés de masse européennes vers l'extérieur, expansion économique, élévation nationaliste, darwinisme social, racisme, relation entre progrès technique et exploitation et oppression impérialistes, colonies comme objets de prestige) Domination coloniale : relations entre les colonisateurs et les peuples opprimés, justification de l'oppression, conséquences pour les mères patries (l'exemple de la Belgique) Racisme et stéréotypes racistes dans la culture populaire à l'exemple de la BD « Tintin au Congo » de Hergé. <p><i>Impacts de l'impérialisme sur la société actuelle</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Conséquences de l'impérialisme sur la société actuelle à l'exemple des problèmes économiques, sociaux et politiques des anciennes colonies comme le Congo/la République Démocratique du Congo Tendances impérialistes dans la société actuelle, à l'exemple de la politique étrangère de la Russie et de la Chine
---	---

Thème : première guerre mondiale. Quelles sont les caractéristiques d'une catastrophe originelle ?

Catégories : guerre, paix, économie, technique, politique

Concepts : système d'alliances, neutralité, guerres des ressources, ordre de paix, communauté internationale, minorité nationale

<ul style="list-style-type: none"> représentent les alliances en Europe avant le début de la première guerre mondiale et 	<p><i>Causes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Interdépendance des politiques extérieures des puissances européennes : course à l'armement, système d'alliances (Empires
---	--

<p>mesurent leur impact sur un danger de guerre (SK) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • connaissent les circonstances militaires, économiques et mentales de la conduite de la première guerre mondiale et expliquent sa nouvelle dimension (SK) ; • analysent la relation entre le progrès technique et la cruauté de la guerre ainsi que la responsabilité éthique à l'exemple de la première guerre mondiale (SK) ; • analysent les représentations de la guerre (photographies de guerre, films, affiches de propagande, littérature) (MK/SK/OK) ; <ul style="list-style-type: none"> • considèrent le Traité de Versailles comme une conséquence de la guerre et comme une tentative d'assurer stabilité et ordre pour le futur (SK/OK) ; • développent et discutent des possibilités de créer un ordre pacifique et juste (SK/OK) ; • décrivent le référendum populaire en Belgique de l'Est comme une conséquence du Traité de Versailles (SK). 	<p>centraux, Entente) et neutralité (à l'exemple de la Belgique)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Éclatement de la guerre (Attentat de Sarajevo et ses conséquences), stratégies de guerre (Plan Schlieffen et son échec) <p><i>Déroulement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Champ de bataille en Europe : la Belgique (invasion des troupes allemandes, le front en Flandre occidentale, la faim derrière le front, l'obligation de travail, la résistance) • La guerre comme destruction massive des ressources (hommes et matériel) : guerre des tranchées, débuts de la « guerre totale », technicité de la guerre, combats pour le matériel, guerre de propagande • Échec de la « bataille décisive » pour l'Allemagne à l'Ouest en 1918, les révolutions renversent les régimes monarchiques (p.ex. l'Allemagne), libération de la Belgique, Armistice <p><i>Conséquences</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apparition d'un ordre de paix : la souveraineté des peuples comme principe d'ordre (les 14 points de Wilson, la Société des Nations) • Organisations territoriales (Traités de la banlieue de Paris à l'exemple du Traité de Versailles), tentations révisionnistes • Eupen et Malmedy en Belgique (exemple d'une réparation de guerre, sens du référendum populaire)
---	---

Thème : les années 1920 et les années 1930. Modernisation et excès dûs à un nouveau départ ?

Catégories : politique, société, vie quotidienne, culture, mentalité

Concepts : modes de vie, modernité, avant-garde, émancipation, crise économique, fascisme

<ul style="list-style-type: none"> examinent les tendances de la modernité dans les années 1920 et 1930 p.ex. au moyen des courants avant-gardistes (peinture, film), de l'architecture moderne, de la sexualité, etc. (MK/SK) ; trouvent des justifications à ce que les efforts de modernisation d'une minorité ont été considérés de manière sceptique voire hostile par la majorité de la société et ont pu conduire à des tendances révisionnistes et le peuvent encore aujourd'hui (SK/OK) ; 	<p><i>Modernité et révisionnisme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Les efforts de modernisation de l'avant-garde bouleversent les sociétés conservatrices : <ul style="list-style-type: none"> - Nouveaux modes de vie et de travail - Renouveau artistique - Réseaux mondiaux (p.ex. aviation, radio, marché financier) - Evolution de l'image de la femme et de ses droits La modernité déclenche des réactions contraires : pensées révisionnistes, peur du progrès dans les milieux traditionnels, mouvements extrémistes (comme le fascisme en Italie, le mouvement national-socialiste en Allemagne, les rexistes et le VNV -Ligue nationale flamande- en Belgique)
--	---

Thème : module ouvert – événement politique actuel et sa perspective historique

<ul style="list-style-type: none"> font des recherches sur un thème actuel historique/politique dans différents médias (MK) ; analysent leurs résultats au moyen de leur propre questionnaire (MK) ; présentent leurs conclusions (KK/MK). 	<ul style="list-style-type: none"> Événements et développements politiques, anniversaires historiques
---	--

Thème : national-socialisme et deuxième guerre mondiale. Pourquoi les sociétés « déraillent »-elles ?

Catégories : politique, société, guerre

Concepts : dictature, idéologie, totalitarisme, holocauste, collaboration, résistance, dénazification

<ul style="list-style-type: none"> s'interrogent et examinent les conditions sous lesquelles certains pays ont développé un système totalitaire et d'autres pas (FK/SK) ; dégagent les aspects des structures du pouvoir de la dictature national-socialiste et montrent 	<p><i>Conditions propices à l'apparition de structures totalitaires et à leur consolidation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Les radicaux aspirent au pouvoir : <ul style="list-style-type: none"> - Structures politiques (« république sans républicains » en Allemagne)
--	---

<p>que l'idéologie national-socialiste traversa tous les domaines de la vie (SK) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • considèrent les réactions de la population de la Belgique de l'Est face à la montée du national-socialisme (pro-Belges, pro-Allemands, « neutres ») (SK/MK/FK) ; • connaissent les différentes phases et étapes de la deuxième guerre mondiale (SK) ; • décrivent le développement de l'exclusion et de la privation de droits des minorités (p.ex. les Juifs, Sinté et Roms) dans la société national-socialiste (SK) ; • à partir de la dénazification (p.ex. en Belgique de l'Est), ils formulent des questions sur le fonctionnement des sociétés post-totalitaires (question de responsabilité, mutisme et refoulement) (FK) ; • recherchent et discutent les causes, les intentions et les dangers de la participation des partis populistes de droite ou d'extrême-droite à un gouvernement actuel (SK/OK/MK/KK). 	<ul style="list-style-type: none"> - Evolutions économiques (crise économique des années 1920, inflation, crise économique mondiale) - Tentations révisionnistes (combat contre Versailles, négociations entre les gouvernements belge et allemand depuis 1925) • L'Allemagne dès 1933 : « Prise de pouvoir » de la NSDAP, établissement d'une dictature (idéologisation, suppression de la séparation des pouvoirs et des droits fondamentaux, mise au pas), résistance face à la dictature, préparations à la guerre (plan quinquennal, réintroduction du service militaire, politique étrangère en deux phases) <p><i>La Belgique de l'Est après 1933</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La Belgique de l'Est après 1933 : polarisation en groupes pro-Belges et pro-Allemands, la non-politisation comme facteur • La Belgique de l'Est 1940-45 : le rattachement d'Eupen et Malmedy à l'Allemagne, enrôlement de soldats, expériences de guerre au nord et au sud de la Belgique de l'Est, résistance, fin de la guerre <p><i>La deuxième guerre mondiale, la fin de la guerre et la gestion du passé</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La deuxième guerre mondiale sous la perspective européenne (étapes : guerre de révision de 1939 à 1940, guerre pour l'« espace vital » de 1941 à 1943, « guerre totale » de 1943 à 1945, formation de la coalition anti-Hitler) • De l'antisémitisme à l'holocauste : l'idéologie du national-socialisme et ses conséquences barbares (persécution des Juifs, de la privation de leurs droits jusqu'à leur extermination) • « Nettoyages » en Belgique après la guerre (Comparaison avec la dénazification en Allemagne) <p><i>Tendances politiques actuelles de radicalisation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tendances de droite radicale dans la société actuelle à l'aide d'exemples sélectionnés p.ex. en Belgique, en Allemagne, aux USA (causes, menace de la démocratie, possibilités d'endiguement)
---	---

Thème : comment la bombe atomique a-t-elle changé le monde depuis 1945 ?

Catégories : politique, économie, société, espace

Concepts : blocs de l'Est et de l'Ouest, économie (sociale) de marché, économie planifiée, ère atomique

<ul style="list-style-type: none"> conceptualisent l'ordre des Etats après 1945 au moyen des notions et concepts de « grande puissance » et de « bloc » (SK) ; remettent en question la stratégie de la menace atomique : pourquoi la guerre froide n'est-elle pas devenue une guerre « chaude » ? (FK/SK) ; abordent la chute du bloc de l'Est (SK). 	<p><i>Deux grands blocs de pouvoir : Est vs Ouest</i></p> <ul style="list-style-type: none"> L'Ouest apparaît : liberté et prospérité pour tous ? (économie de marché, défense commune : OTAN, médiatisation de la société, mouvement de mai 68') Le bloc de l'Est : socialisme réel (dictature, économie planifiée dirigée par l'Etat, le pacte de Varsovie, les mouvements d'opposition) Les pays non alignés : y a-t-il une troisième voie ? (exemple de l'Inde) <p><i>Guerre froide, guerre par procuration et fin d'un monde bipolaire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Conflits à l'échelle mondiale et guerres durant l'époque de l'opposition entre les deux blocs (p.ex. la guerre de Corée ou la guerre du Vietnam), course à l'armement, arme atomique et ses conséquences (crise de Cuba), volonté de désarmement, mouvement pour la paix, crise et fin du bloc de l'Est, fin de la guerre froide Y a-t-il eu un nouvel ordre mondial après l'ouverture du rideau de fer ?
--	---

Thème : module ouvert – événement politique actuel et sa perspective historique

<ul style="list-style-type: none"> font des recherches sur un thème actuel historique/politique dans différents médias (MK) ; analysent leurs résultats au moyen de leur propre questionnement (MK) ; présentent leurs conclusions (KK/MK). 	<ul style="list-style-type: none"> Événements et développements politiques, anniversaires historiques
--	--

5.3.3. 7^e année de l'enseignement secondaire professionnel

Thème : le monde après 1990. Quelles solutions existe-t-il pour les anciens et nouveaux défis ?

Catégories : espace, temps, techniques, mentalité, guerre et paix

Concepts : organisation internationale, puissance mondiale, fédéralisme, postdémocratie, digitalisation, globalisation, changements climatiques, migration

- expliquent les problèmes actuels et les défis des démocraties occidentales à l'aide d'exemples travaillés dans la perspective historique et utilisent p.ex. les concepts « postdémocratie », « culture », « migration », « terrorisme », « digitalisation », « démographie » ou « climat » (SK) ;
- analysent les changements des relations de pouvoir à la suite de la montée des nouvelles puissances mondiales (SK/OK) ;
- s'interrogent sur les problèmes des démocraties en Europe (à l'exemple de la Belgique) et sur les défis du présent (FK) ;
- discutent le développement du déficit démocratique dans les sociétés occidentales à partir de la thèse de la « postdémocratie » (SK/OK) ;
- reconnaissent que le terrorisme et les guerres asymétriques ne sont pas des inventions du 21^e siècle, mais qu'ils trouvent leurs racines dans le passé (SK/OK) ;
- développent leurs propres raisonnements sur la résolution et l'évitement de guerres et conflits sur base d'exemples historiques (FK/OK) ;
- décrivent la révolution digitale comme une mise en réseaux et comme la propagation d'une nouvelle technologie de base et transversale. Ils mettent cette révolution en relation avec les révolutions industrielles antérieures (SK) ;

Défis de la démocratie et nouveaux acteurs mondiaux principaux

- L'apparition de nouvelles puissances mondiales à l'exemple de la Chine (évolution de la population, informations économiques, intérêts internationaux, culture, politique étrangère et militaire)
- La démocratie est-elle en crise ? Changement démographique, individualisation progressive des sociétés occidentales, procédures démocratiques à l'âge de la digitalisation et des médias, « postdémocratie » (selon C. Crouch), nouvelles formes de participation citoyenne
- L'État fédéral belge : un idéal de démocratie ou un obstacle pour l'évolution démocratique ?
- Protection des minorités en Europe à l'aide d'exemples choisis comme la Communauté germanophone de Belgique ou le Tyrol du Sud
- L'Union Européenne (UE) est-elle en crise ? Déséquilibre économique entre les pays du sud et ceux du centre et du nord de l'Europe, relations des états avec l'UE

Terrorisme et « nouvelles guerres »

- Origine d'un nouveau désordre mondial ? Terrorisme à l'échelle mondiale à l'exemple de l'attentat du 11.09.2001 à New York, guerres asymétriques
- Origines et dangers du terrorisme dans une perspective historique : pénurie de ressources comme cause de conflits, terrorisme comme menace du monopole de la puissance publique et de la promesse de paix intérieure des Etats au sein de l'UE, pistes de solutions face à la stratégie terroriste de violence, etc.

Nouveaux développements et innovations au travail et dans la vie quotidienne

- Vivre dans un monde digital : Internet comme innovation essentielle dans tous les domaines de la vie et du travail avec les chances et risques qu'il comporte :
- Le monde du travail en mutation : nouvelle relation entre travail et loisirs, réduction du

<ul style="list-style-type: none"> analysent les chances et les risques de la digitalisation et déduisent des options pour leur propre vie (SK/OK) ; reconnaissent l'importance des institutions internationales pour la gestion des défis et des problèmes internationaux et s'interrogent sur la possible résolution des problèmes aux niveaux local, national et international (SK/FK) ; échangent des idées pour une cohabitation pacifique d'hommes issus de différentes cultures (SK/OK). 	<p>temps de production, nouveau comportement du consommateur</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modification de la vie privée : nouveau rapport à l'espace et au temps lors d'achats, divertissements, communication - Réseaux sociaux et numériques : nouvelles formes de participation et de communication, gestion des fake-news et des théories du complot dans une perspective historique, populisme et falsification historique comme outil politique <p><i>Défis des phénomènes mondiaux</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Maintien de la paix dans un monde complexe : retour vers le nationalisme ou collaboration internationale ? Raison d'être de l'ONU et des autres organisations internationales Problèmes mondiaux et collaboration internationale comme solutions possibles : <ul style="list-style-type: none"> - Changements climatiques, possibilités de protection climatique, conséquences de la protection climatique sur le mode de vie, la consommation et la répartition des chances à l'échelle mondiale - La migration comme défi mondial : migration dans le passé, causes des exils et migrations dans la société actuelle, exils et mouvements migratoires en Europe et vers l'Europe depuis 1990, intégration ou assimilation ? Différents modes de vie et cultures au sein d'un pays ?
--	---

Thème : module ouvert – événement politique actuel et sa perspective historique	
<ul style="list-style-type: none"> font des recherches sur un thème actuel historique/politique dans différents médias (MK) ; analysent leurs résultats au moyen de leur propre questionnement (MK) ; présentent leurs conclusions (KK/MK). 	<ul style="list-style-type: none"> Événements et développements politiques, anniversaires historiques

Annexe : opérateurs

- **Niveau d'exigence I : reproduction**

Opérateurs

- **nommer/dénommer**
lister des faits sans explication supplémentaire ou les repérer sans explication ni commentaire complémentaires à partir de matériel à disposition (sources et représentations)
- **dégager, identifier**
faire ressortir des faits précis qui ne sont pas nommés de manière explicite à partir de matériel à disposition
- **décrire**
représenter de façon structurée et cohérente des faits historiques reconstruits ou déconstruits sur base de matériel, réduits à l'essentiel
- **esquisser**
saisir de manière ciblée des faits historiques, des problématiques des développements et les représenter globalement
- **représenter**
expliquer de manière ordonnée et avec ses propres mots, un fait historique connu/un événement sans l'évaluer

- **Niveau d'exigence II : réorganisation – transfert**

Opérateurs

- **analyser, examiner**
dégager des faits historiques/des événements à partir de matériel mis à disposition, en fonction de critères et d'aspects précis et présenter les résultats de manière cohérente
- **associer, classer, mettre en relation**
mettre un ou plusieurs faits historiques en corrélation sur base d'un point de vue /un aspect précis
- **caractériser, commenter, expliquer**
représenter un fait historique/un événement ou le résultat d'une analyse en fonction de critères (p.ex. causes et conséquences), concrétiser un fait historique grâce à des informations supplémentaires et des exemples
- **justifier, démontrer**
étayer une thèse, un jugement, une appréciation au moyen d'arguments qui se basent sur des faits historiques ou des connaissances scientifiques spécifiques
- **comparer, confronter**
dégager selon un point de vue librement choisi ou donné, les points communs et les différences entre deux ou plusieurs faits historiques, développements ou processus et les illustrer
- **discuter, évaluer**
développer une argumentation sur une problématique historique ou une thèse qui pourra servir de base à une estimation fondée/un jugement fondé
- **caractériser**
décrire selon des critères, des faits historiques, des structures, des développements, des personnes avec leurs caractéristiques typiques et les représenter de manière structurée
- **appliquer**
transférer, mettre en relation des connaissances, des critères

- **Niveau d'exigence III : réflexion et résolution de problème**

Opérateurs

- **réfléchir**
réfléchir à un événement dans le passé ou à une représentation historique, être capable de se distancer d'un récit et de son orientation afin de l'analyser
- **examiner, contrôler**
analyser la pertinence d'hypothèses, d'affirmations, de jugements dans leurs contextes historiques respectifs et confirmer leur véracité ou les réfuter de manière justifiée
- **juger**
sur base de connaissances spécifiques à la discipline et de l'analyse de matériel, estimer un fait/un événement et se forger un avis motivé qui détermine l'importance d'un fait historique dans son contexte respectif
- **évaluer**
parvenir à un jugement de valeur justifié et déterminé selon les principes démocratiques modernes à partir d'un exposé de ses propres références
- **interpréter/prendre position**
dégager des corrélations sensées à partir d'une analyse de sources et représentations d'événements passés et formuler sa propre position/son propre avis justifiés par une explication et une évaluation