

# **Schulinterner Lehrplan – FvSt Leverkusen zum Kernlehrplan für die 6. Klasse (G9)**

## **Geschichte**

(ab Schuljahr 2020/21)

## Entscheidungen zum Unterricht – Unterrichtsvorhaben

Die Darstellung der Unterrichtsvorhaben im schulinternen Lehrplan besitzt den Anspruch, sämtliche im Kernlehrplan angeführten Kompetenzen abzudecken. Dies entspricht der Verpflichtung jeder Lehrkraft, alle Kompetenzerwartungen des Kernlehrplans bei den Lernenden auszubilden und zu entwickeln. Die entsprechende Umsetzung erfolgt auf zwei Ebenen: der Übersichts- und der Konkretisierungsebene.

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

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

## **Übergeordnete Kompetenzerwartungen, die in allen Inhaltsfeldern vermittelt werden sollen:**

### **Sachkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler

- identifizieren Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart und entwickeln daran nach vorgegebenen Schemata angeleitete Fragen (SK 1),
- benennen aufgabenbezogen die subjektive Sichtweise des Verfassers oder der Verfasserin in Quellen niedriger Strukturiertheit (SK 2),
- beschreiben in einfacher Form Ursachen, Verlaufsformen sowie Folgen historischer Ereignisse (SK 3),
- beschreiben ausgewählte Personen und Gruppen in den jeweiligen Gesellschaften und ihre Funktionen, Interessen und Handlungsspielräume (SK 4),
- informieren fallweise über Lebensbedingungen, Handelsbeziehungen, kulturelle Kontakte sowie Konflikte von Menschen in der Vergangenheit (SK 5),
- identifizieren Ereignisse, Prozesse, Umbrüche, kulturelle Errungenschaften sowie Herrschaftsformen in historischen Räumen und ihrer zeitlichen Dimension (SK 6),
- beschreiben im Rahmen eines Themenfeldes historische Zusammenhänge unter Verwendung zentraler Dimensionen und grundlegender historischer Fachbegriffe (SK 7),
- benennen einzelne Zusammenhänge zwischen ökonomischen und gesellschaftlichen Prozessen (SK 8).

### **Methodenkompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler

- treffen mediale Entscheidungen für die Beantwortung einer Fragestellung (MK 1),
- ermitteln zielgerichtet Informationen in Geschichtsbüchern, digitalen Medien und in ihrem schulischen Umfeld zu ausgewählten Fragestellungen (MK 2),
- unterscheiden zwischen Quellen und Darstellungen und stellen Verbindungen zwischen ihnen her (MK 3),
- wenden grundlegende Schritte der Interpretation von Quellen unterschiedlicher Gattungen auch unter Einbeziehung digitaler Medien aufgabenbezogen an (MK 4),
- wenden grundlegende Schritte der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit auch digitalen historischen Darstellungen aufgabenbezogen an (MK 5),
- präsentieren in analoger und digitaler Form (fach-)sprachlich angemessene Arbeitsergebnisse zu einer historischen Fragestellung (MK 6).

### **Urteilskompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler

- unterscheiden zur Beantwortung einer historischen Frage zwischen einem Sach- und Werturteil (UK 1),
- beurteilen das historische Handeln von Menschen unter Berücksichtigung von Multiperspektivität und grundlegenden Kategorien (UK 2),
- beurteilen im Kontext eines einfachen Beispiels das historische Handeln von Menschen unter Berücksichtigung ihrer Handlungsspielräume (UK 3),
- bewerten menschliches Handeln in der Vergangenheit im Kontext eines überschaubaren Beispiels mit Entscheidungscharakter (UK 4),
- erörtern grundlegende Sachverhalte unter Berücksichtigung der Geschichtskultur, außerschulischer Lernorte und digitaler Deutungsangebote (UK 5),
- erkennen die (mögliche) Vielfalt von Sach- und Werturteilen zur Beantwortung einer historischen Fragestellung (UK 6).

### **Handlungskompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen einen Bezug von Phänomenen aus der Vergangenheit zur eigenen persönlichen Gegenwart her (HK 1),
- erklären innerhalb ihrer Lerngruppe den Sinnzusammenhang zwischen historischen Erkenntnissen und gegenwärtigen Herausforderungen (HK 2),
- erkennen die Unterschiedlichkeit zwischen vergangenen und gegenwärtigen Wertmaßstäben (HK 3),
- hinterfragen zunehmend die in ihrer Lebenswelt analog und digital auftretenden Geschichtsbilder (HK 4).

Thema im Schulbuch	Seite	Inhaltliche Schwerpunkte	Konkretisierte Kompetenzen
<b>1 Der Mensch und seine Geschichte</b> (ca. 7-10 Stunden)	10–11	<b>Inhaltsfeld 1: Frühe Kulturen und erste Hochkulturen</b>	
Was ist eigentlich Geschichte?	12–13		Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> <li>kennen den Begriff Quelle und die Großgruppen von Quellen (Sachquellen, Textquellen, Bildquellen, Tonquellen, Filmquellen, Zeitzeugenaussagen) (SK),</li> <li>können den Quellengruppen einzelne Beispiele zuordnen (MK),</li> <li>können den Prozess der historischen Erkenntnisgewinnung und Urteilsbildung nachvollziehen (UK),</li> <li>wissen, dass historische Urteile nicht endgültig und feststehend sind (UK).</li> </ul>
Kompetenztraining: Eine Zeitleiste erstellen	14–15	Steinzeitliche Lebensformen	Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> <li>beschreiben grundlegende Verfahrensweisen, Zugriffe und Kategorien historischen Arbeitens (SK),</li> <li>können Verfassertexte auswerten (MK),</li> <li>können Rekonstruktionszeichnungen untersuchen (MK),</li> <li>kennen die wichtigsten Arbeitstechniken von Archäologen (SK).</li> </ul>
Wie finden wir etwas über die Vergangenheit heraus?	16–17		
Kompetenztraining: Verfassertexte auswerten	18–19		
Der Geschichte auf der Spur	20–21		
Wie kam der Mensch auf die Erde?	22–23		
Geschichte begegnen: Urmenschen von nebenan – die Neandertaler	24–25		
Kompetenztraining: Sachquellen untersuchen	26–27		
Waren die Menschen der Altsteinzeit Überlebenskünstler?	28–31		
Kompetenztraining: Rekonstruktionszeichnungen untersuchen	32–33	Handel in der Bronzezeit	Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> <li>erläutern die Bedeutung von Handelsverbindungen für die Entstehung von Kulturen in der Bronzezeit (SK),</li> <li>erörtern Chancen und Risiken eines Austauschs von Waren, Informationen und Technologien für die Menschen (UK).</li> </ul>
Eine Revolution in der Jungsteinzeit?	34–37		
Handel und Kultur in der Bronzezeit	38–39		
Wiederholen und Anwenden	40–41		

<b>2 Leben in frühen Hochkulturen – das Beispiel Ägypten</b> (ca. 7-10 Std.)	42–43	<b>Inhaltsfeld 1: Frühe Kulturen und erste Hochkulturen</b>	
Ist Ägypten ein Geschenk des Nils?	42–43	Hochkulturen am Beispiel Ägyptens	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern Merkmale der Hochkultur Ägyptens und den Einfluss naturgegebener Voraussetzungen auf ihre Entstehung (SK).</li> <li>• erkennen, wie die naturräumlichen Bedingungen (Leben im Nildelta) das Entstehen einer arbeitsteiligen und sozial differenzierten Gesellschaft ermöglicht und gefördert haben (SK). Die SuS können beurteilen, dass das Entstehen einer arbeitsteiligen und sozial differenzierten Gesellschaft nur bei günstigen naturräumlichen Voraussetzungen möglich war (Wüstenklima, Wasserversorgung des Nils) (UK).</li> <li>• können anhand einer Textquelle ein Gespräch nachspielen (HK).</li> <li>• wissen, dass die ägyptische Schrift (hier: Hieroglyphen) eine herausragende Leistung der ägyptischen Hochkultur ist (SK) und können die Hieroglyphen „spielerisch“ erschließen und sind zu einem ersten Umgang mit Rekonstruktionszeichnungen befähigt (MK).</li> <li>• wissen, dass über Ägypten ein Pharao herrschte, der eine Doppelnatur (Mensch und Gott) verkörperte (SK).</li> <li>• erkennen Merkmale des Herrschaftssystems mit der gegenseitigen Verpflichtung für Herrscher und Untertanen (SK).</li> <li>• erkennen die Stellung der Frauen als nicht gleichberechtigt, im Ausnahmefall aber eine Frau Pharao werden konnte (SK)</li> <li>• können eine Textquelle analysieren und beurteilen die Grundzüge ihrer Aussagekraft (MK).</li> <li>• können Sachtexten zum Thema „Pharao – Mensch oder Gott?“ gezielt Informationen entnehmen und diese bewerten (MK).</li> <li>• können Bildquellen auswerten und stellen die gewonnenen Informationen in den thematischen Kontext(MK).</li> <li>• kommen zu einem ersten Urteil über die Notwendigkeit, Herrschaft zu legitimieren –hier am Beispiel der göttlichen Legitimation der Herrschaft des Pharaos (UK).</li> <li>• kennen mit den ägyptischen Pyramiden und der Grabkultur herausragende kulturelle Leistungen Altägyptens (SK).</li> <li>• erfahren am Beispiel des Pyramidenbaus Möglichkeiten und Grenzen historischer Rekonstruktionen (SK).</li> <li>• können Text- und Bildquellen zur altägyptischen Pyramidenkultur analysieren (MK).</li> <li>• beurteilen Bedeutung der Religion für die Ägypter und beurteilen die Rolle der Grabkultur für den Pharao, den führenden Gesellschaftsschichten und der Bevölkerung Altägyptens (UK).</li> <li>• kennen die Lebensverhältnisse von unterschiedlichen Gesellschaftsgruppen in Altägypten sowie die unterschiedlichen Tätigkeiten von Männern, Frauen und Kindern (SK).</li> </ul>
Kompetenztraining: Geschichtskarten untersuchen	44–47		
Der Pharao – Mensch oder Gott?	48–49		
Geheimnisvolle Pyramiden	50–51		
Wie sah der Alltag der Ägypter aus?	52–55		
Kompetenztraining: Schaubilder untersuchen	56–59		
Wiederholen und Anwenden	60–61		

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• können Rekonstruktionszeichnungen zur häuslichen Lebensweise der Ägypter auswerten und einen Kurzvortrag z.B. zur Lebensweise ägyptischer Frauen halten (MK).</li> <li>• erkennen, dass die ägyptische Gesellschaft durch ein hohes Maß an Arbeitsteilung geprägt war und dass der Vermögens- und die Bildungsstand über die Chancen im Leben entschied (UK).</li> <li>• versetzen sich in die Rolle zweier ägyptischer Jungen und spielen ein Gespräch zur jeweiligen sozialen Situation nach (HK).</li> </ul>
<b>3 Griechische Wurzeln Europas</b> (ca. 12-16 Std.)	64–65	<b>Inhaltsfeld 2: Antike Lebenswelten: Griechische Poleis und Imperium Romanum</b>	
Die Griechen: Ein Volk ohne gemeinsamen Staat	66–69	Lebenswelten und Formen politischer Beteiligung in griechischen Poleis	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• können historische Karten analysieren und daraus Schlüsse ziehen. (MK)</li> <li>• wissen, dass sich viele unabhängige Poleis bildeten, die eine gemeinsame Sprache, Religion und Kultur hatten (SK)</li> <li>• können historische Text- und Bildquellen zum antiken Griechenland untersuchen. (MK)</li> <li>• können die Begriffe Antike, Polis und Demokratie erklären. (SK)</li> <li>• können den Aufbau der Demokratie Athens erklären. (SK)</li> <li>• können die Möglichkeiten zur Mitbestimmung in Athen mit der heutigen Mitbestimmung vergleichen. (HK)</li> <li>• können beurteilen, inwieweit die Demokratie in Athen unserer heutigen Demokratie gleicht oder sich von ihr unterscheidet. (UK)</li> <li>• vergleichen in Ansätzen die Gesellschaftsmodelle Sparta und Athen (SK)</li> <li>• können die Vor- und Nachteile der dezentralen Herrschaftsform einschätzen. (UK)</li> <li>• wissen, wie sich die Griechen die Götterwelt und ihre Bedeutung für den Alltag vorstellten. (SK)</li> <li>• können erklären, wie die Olympischen Spiele abliefen. (SK)</li> <li>• recherchieren zum Thema Perserkriege im Internet und überprüfen die gefundenen Informationen kritisch. (MK)</li> </ul>
Mit Spielen die Götter verehren?	70–71		
Operatorenttraining: Beschreiben	72–73		
Geschichte begegnen: Die Olympischen Spiele der Neuzeit	74–75		
Athen – wo die Demokratie entstand	76–79		
Kompetenztraining: Im Internet recherchieren?	80-81		
Die attische Demokratie – ein Vorbild für uns?	82-83		
Kompetenztraining: Sach- und Werturteile formulieren	84–85		
Kompetenztraining: Textquellen untersuchen	86–87		
Mikon – ein Hausherr in Athen	88–89		
Sparta – ein Leben für den Staat?	90–93		
Griechenland – die Wiege unserer Kultur?	94–97		
Wiederholen und Anwenden			
Die Griechen: Ein Volk ohne gemeinsamen Staat	66–69		

<b>4 Vom Dorf zum Weltreich – Menschen im Römischen Reich</b> (ca. 14-18 Std.)	98-101	<b>Inhaltsfeld 2: Antike Lebenswelten: Griechische Poleis und Imperium Romanum</b>	
Rom – wie eine Stadt entsteht	100–101	Herrschaft, Gesellschaft und Alltag im Imperium Romanum	Die Schülerinnen und Schüler
Republik: Wie wurde die Macht aufgeteilt?	102–105		<ul style="list-style-type: none"> <li>stellen die Entwicklung Roms zum Stadtstaat dar und unterscheiden zwischen Sage und Wirklichkeit, (SK)</li> <li>können Karten zu den Völkern Italiens beschreiben, ihr die wesentlichen Informationen entnehmen und anhand der Karten untersuchen, welche Völker wohl Einfluss auf die Entstehung und Entwicklung der Stadt hatten, (MK)</li> <li>können die römische Expansion zeitlich und räumlich einordnen. (MK)</li> <li>wissen, dass das Ringen um die angemessene Verteilung der Macht (Ständekämpfe) in der Republik über 200 Jahre dauerte, dass die Leitung der Republik von den Magistraten übernommen wurde und dass eine Monarchie sich von einer Republik unterscheidet, (SK)</li> <li>beurteilen Werte der römischen Familienerziehung und bewerten sie unter Berücksichtigung gegenwärtiger familiärer Lebensformen (UK),</li> </ul>
Die römische familia – eine normale Familie?	106–109		
Kompetenztraining: Operatorentraining Zusammenfassen	110–111		
Warum wurde Rom zur Großmacht?	112–113		Die Schülerinnen und Schüler
Im Krieg erfolgreich, zu Hause in der Krise?	114–117		<ul style="list-style-type: none"> <li>kennen unterschiedliche Phasen der römischen Expansion, (SK)</li> <li>kennen mit dem Bundesgenossensystem und den Provinzen unterschiedliche Formen der Herrschaft Roms und erkennen, dass die Stabilität der Herrschaft durch ein wechselseitiges Geben und Nehmen zwischen den Römern und Bundesgenossen bzw. Provinzbewohnern erreicht wurde, (SK)</li> <li>stellen dar, wie politische Machtkämpfe und Bürgerkriege die Republik erschütterten und zerstörten, (SK)</li> <li>erklären Rückwirkungen der römischen Expansion auf die inneren politischen und sozialen Verhältnisse der res publica (SK),</li> <li>setzen sich durch einen Vergleich mit den Vorteilen des Bundesgenossensystems auseinander, (UK)</li> </ul>
Wer schafft neue Ordnung?	118–119		
Alltag und Pracht in Rom	120-123		Die Schülerinnen und Schüler
Kompetenztraining: Präsentieren	124–125		<ul style="list-style-type: none"> <li>stellen aus zeitgenössischem Blickwinkel großstädtisches Alltagsleben sowie Lebenswirklichkeiten von Menschen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen im antiken Rom dar (SK),</li> <li>beschreiben Rom als multikulturelle Großstadt, (SK)</li> <li>können folgende Grundbegriffe im entsprechenden Kontext korrekt verwenden und anwenden: Aquädukt, Thermen, Zirkus, Amphitheater, (MK)</li> <li>beurteilen die Vor- und Nachteile des Lebens in Rom mit Blick auf unterschiedliche Bevölkerungsgruppen. (UK)</li> </ul>

Römische Herrschaft – Unterdrückung der Provinzbewohner?	126–129		Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben die Errungenschaften in den römischen Provinzen und kennen den Begriff „Romanisierung“, (SK)</li> <li>• kennen die römische Götterwelt und ihre Rezeption bis in die Neuzeit, (SK)</li> <li>• beurteilen, ob es sich bei den Germanen um „Barbaren“ handelte, (UK)</li> <li>• beurteilen den Einfluss des Imperium Romanum auf die eroberten Gebiete (UK),</li> </ul>
Geschichte begegnen: Auf den Spuren römischer Göttinnen und Götter	130–131		
Römer und Germanen – unversöhnliche Nachbarn?	132–135		
China – ein Großreich im Fernen Osten	136–139		
Die Christen – Feinde des römischen Staates?	140–141		
Roms Untergang – eine Folge seiner Größe?	142–143		
Wiederholen und Anwenden	144–145		
			Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> <li>• vergleichen zeitgenössische Bauwerke hinsichtlich ihrer Aussage über den kulturellen, gesellschaftlichen und technischen Entwicklungsstand in globaler Perspektive (Chang’an – Rom, Große Mauer – Limes) (SK).</li> <li>• erklären, warum es im Römischen Reich zu Christenverfolgungen gekommen ist und beschreiben, wie es zur Wende unter Konstantin kam, (SK)</li> <li>• beurteilen die einseitigen Aussagen der Quellen zu den frühen Christen und welche Ziele frühchristliche Quellen verfolgten, (UK)</li> <li>• beschreiben, von welchen Stämmen/Völkern die Bedrohung des Römischen Reiches ausging, stellen die weiteren Ursachen für den Untergang Roms dar und benennen die Zusammenhänge zwischen einzelnen Phänomenen, (SK)</li> <li>• können zeitgenössische Textquellen zur Völkerwanderung auswerten, (MK)</li> <li>• beurteilen die einseitigen Aussagen der Quellen zum Untergang Roms und die Aussagen der Quellen zu den Germanen. (UK)</li> </ul>
<b>5 Herrschaft im mittelalterlichen Europa</b> (ca. 14-18 Std.)	148–149	<b>Inhaltsfeld 3a: Lebenswelten des Mittelalters</b>	
Mit den Franken ins Mittelalter – ein Neubeginn?	148–151	Herrschaft im Fränkischen Reich und im Heiligen Römischen Reich	Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären die Entwicklung vom Untergang Roms bis zur etablierten Herrschaft der Franken (1. Merowinger; 2. Karolinger) und die Weiterentwicklung zum „Heiligen Römischen Reich“ in Grundzügen und erläutern/verstehen die Missionsbestrebungen im Frühmittelalter (SK),</li> <li>• erklären anhand der Herrschafts- und Verwaltungspraxis von Karl dem Großen die Ordnungsprinzipien im Fränkischen Großreich (SK),</li> <li>• erkennen anhand von Auszügen mittelalterlicher Geschichtsschreibung die Perspektivität der Darstellungen (MK),</li> <li>• beurteilen den Stellenwert des christlichen Glaubens für Menschen der mittelalterlichen Gesellschaft (UK),</li> <li>• beurteilen den Beinamen („der Große“) und die Nachwirkung Karls (UK)</li> </ul>
König und Kaiser Karl – ein Großer?	152–155		
Woher nehmen Könige und Kaiser ihre Macht?	156–159		



			<ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären anhand einer Königserhebung die Macht von Ritualen und Symbolen im Kontext der Legitimation von Herrschaft (SK),</li> <li>• hinterfragen auch anhand digitaler/filmischer Angebote die Wirkmächtigkeit gegenwärtiger Mittelalterbilder (MK; UK),</li> <li>• stellen spielerische eine Belehnung nach (HK);</li> </ul>
Kompetenztraining: Bildquellen untersuchen	160–161		<ul style="list-style-type: none"> <li>• können Bildquellen systematisch mit einem einfachen Dreischrittssystem untersuchen (Beschreiben, Untersuchen, Deuten ) (MK)</li> </ul>
Machtkampf zwischen König und Papst – oder: Wer bestimmt über die Kirche?	162–167		<ul style="list-style-type: none"> <li>• können die Begriffe „Investiturstreit“ und „Canossa“ erläutern und erklären altersgemäß, wie die Einigung beim Investiturstreit aussah (SK)</li> <li>• beurteilen das Handeln der Protagonisten im Investiturstreit im Spannungsverhältnis zwischen geistlicher und weltlicher Herrschaft (UK),</li> <li>• können perspektivisch geprägte Text- und Bildquellen vergleichen und auswerten (MK)</li> <li>• versetzen sich spielerisch in Rollen, um zu (perspektivischen) Bewertungen zu kommen (HK)</li> </ul>
Wer betet? Wer schützt? Wer arbeitet?	170–173	Lebensformen in der Ständegesellschaft: Land, Burg, Kloster	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern Lebens- und Vorstellungswelten in der mittelalterlichen Ständegesellschaft anhand der sozialen Gruppen (Adel, Klerus, Bauer, Bürger) (SK)</li> <li>• beschreiben mittelalterliche Herrschaftsformen (Grundherrschaft etc.) (SK)</li> <li>• können das Selbstverständnis adliger Herren rekonstruieren (MK)</li> <li>• setzen sich mit der Dreiständelehre auseinander und reflektieren über die Formen mittelalterlicher Herrschaftslegitimierung (UK)</li> <li>• setzen ihre eigene Lebenswelt in Beziehung zu mittelalterlichen Lebenswelten (UK)</li> <li>• können Merkmale und Ziele monastischen Lebens erläutern und über die Bedeutung von Klöstern für die mittelalterliche Gesellschaft reflektieren (SK, MK, UK)</li> <li>• benennen die Merkmale einer mittelalterlichen Stadt und erläutern die Bedeutung von Kaufleuten und Handwerkern für das Wirtschaftsleben einer mittelalterlichen Stadt (SK)</li> <li>• können anhand von Photographien und anderer Medien historische Bauwerke untersuchen (MK)</li> <li>• entwickeln zum Leben im Mittelalter ein historisches Rollenspiel (HK)</li> <li>• begeben sich auf mittelalterliche Spurensuche in der eigenen Stadt (HK)</li> </ul>
Zum Herrschen geboren? – Der Adel	174–177		
Bete und arbeite!	178–179		
Immer nur arbeiten? – Das Leben der Bauern	180–181		
Städtisches Leben im Mittelalter	182-193		
Geschichte begegnen: zu Besuch im Mittelalter?	194-195		<ul style="list-style-type: none"> <li>• hinterfragen auch anhand digitaler Angebote die Wirkmächtigkeit gegenwärtiger Mittelalterbilder (UK).</li> <li>• nehmen Stellung zur Authentizität von Mittelaltermärkten (UK)</li> </ul>