

Analyse des Hamburger Bildungsplan-Entwurfs Geschichte Studienstufe 2022

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Analyse.....	2
2.1 Didaktische Grundsätze.....	2
2.2 Das Kompetenzmodell.....	6
2.3 Fachliche Grundsätze.....	16
2.4 Inhalte.....	37
2.5 Modulübersicht.....	42
2.5.1 Allgemeines.....	42
2.5.2 Zum Modulkonzept.....	44
2.6 Feedback und Leistungsbewertung.....	53
3 Handlungsansätze.....	55

1 Einleitung

Die vorliegende fachdidaktische Analyse des Entwurfs des Hamburger Bildungsplans Geschichte Oberstufe von 2022¹ fällt deutlich umfangreicher und grundsätzlicher aus als ursprünglich vorgesehen. Zunächst vom zuständigen Fachreferenten um eine Einschätzung gebeten, fielen zunächst einzelne Inkonsistenzen in konkreten Formulierungen auf, aber auch einige grundsätzliche Festlegungen, die nicht diesen fachspezifischen Plan, sondern die ganze Generation neuer Pläne betraf, darunter die grundsätzlich zu begrüßende, in mehreren Fächern aber nur allgemein, im Konkreten aber weitgehend folgenlose Integration des neuen Strukturmoments der Leitperspektiven.² Eine daraufhin vorgenommene eingehendere Durchsicht ergab dann das vorliegende Ergebnis, dass seit Erarbeitung des Vorgängerplans eingetretene oder fortgeschrittene Entwicklungen der gesellschaftlichen und medialen Bedingungen nicht nur historischen schulischen Lernens ebenso wie solche der Fachdidaktik nicht oder nur oberflächlich einbezogen worden sind. Gesellschaftliche Heterogenität und Diversität, Inklusion und Digitalität etwa sind ebenso gar nicht oder nur oberflächlich aufgegriffen worden wie Subjektorientierung, neue Aufgaben- und Prüfungskultur. Das ist den Redakteuren des Entwurfs (allesamt nicht nur im Geschichtsunterricht, sondern auch im Richt-

* Prof. Dr. Andreas Körber, Universität Hamburg; Fakultät für Erziehungswissenschaft; Von-Melle-Park 8; D-20146 Hamburg; E-Mail: andreas.koerber@uni-hamburg.de. Ich danke für kritische Lektüre und Diskussion sowie hilfreiche Anmerkungen Katinka Kalusche, Kjell Listing, Anna Linde und Tim Griffel.

1 {Freie und Hansestadt Hamburg 2022 #21901}. <https://www.hamburg.de/bildungsplaene/15944904/geschichte-gyo-entwurf-2022/> (l. Zugriff 18.4.2022).

2 Vgl. dazu die Stellungnahme einer Reihe von Fachdidaktiker*innen der Universität Hamburg unter <https://historischdenkenlernen.blogs.uni-hamburg.de/entwuerfe-neuer-hamburger-bildungsplaene-stellungnahme-einiger-fachdidaktikerinnen-der-uhh/>.

linienmachen erfahrene Praktiker*innen) und auch Dr. Heyde als Fachreferent nicht vorzuwerfen. Vielmehr leidet der neue Plan offenkundig unter der Vorgabe, die neuen Strukturelemente wie auch neue Beziehungen bestehender Strukturelemente – nämlich die stärkere Verknüpfung von Kompetenzen und „Inhalten“ – im ansonsten weitgehend unveränderten Plan zu realisieren. Es zeigt sich, dass eine derartige Konstruktion auf rein redaktionellem Weg – und das heißt hauch: ohne fachdidaktische Beratung – offenkundig nicht funktioniert. Es gibt offenkundig bestimmte Schwellen der Veränderungen gesellschaftlicher Bedingungen und der von ihnen mit bewirkten neue Ansprüche an schulische Bildungsprozesse, die nicht überschritten werden können, ohne dass die Fortschreibung bestehender Pläne Inkonsistenzen erzeugt, die zumindest einige grundsätzliche Änderungen erfordern.

Die in der vorliegenden Analyse ausgeführten Sach- und Werturteile über den Bildungsplanentwurf sind dabei (und auch deswegen) selbst keineswegs als abschließend zu verstehen. Die bevorstehende Frist zur Einreichung von Stellungnahmen setzen der Beschäftigung mit weiteren Aspekten ebenso Grenzen wie nicht dafür vorhandene Ressourcen. Zudem stellt auch diese Analyse zunächst eine Perspektive auf den Bildungsplan dar, die mit anderen Wahrnehmungen, Verständnissen, sachlichen und wertenden Beurteilungen in Beziehung gesetzt werden müssen. Angesichts der Grundsätzlichkeit mancher allgemeiner wie fachspezifischer Punkte und ihrer Zusammenhänge wird dies wohl kaum kurzfristig zu realisieren sein. Vielmehr ist zu hoffen, dass ein grundlegenderer Diskurs über die Ziele, Zwecke und Bedingungen sowie Prinzipien historischen Lernens und die dafür nötigen Vorgaben in Gang kommt.

2 Analyse

2.1 Didaktische Grundsätze

In den didaktischen Grundsätzen wird als Ziel des Geschichtsunterrichts ein „reflektiertes Geschichtsbewusstsein“ im Sinne eines „historisch geschulten Gegenwartsverständnisses“ gesetzt, das „Selbst- und Fremdverstehen, persönliche und kollektive Orientierung, politische Handlungsfähigkeit und wertgebundene Toleranz“ ermögliche. Diese Bezug auf ein „reflektiertes Geschichtsbewusstsein“ ist zunächst einmal ein valider Anschluss an zwischenzeitlich weitgehend gesättigte geschichtsdidaktische Terminologie. Allerdings sind an die weiteren Ausführungen und Bestimmungen durchaus skeptische Fragen zu richten. Das beginnt mit einer terminologischen, darin aber durchaus konzeptuellen Unsauberkeit in der Definition dieses reflektierten Geschichtsbewusstseins als der „Art und Weise, in der Vergangenheitserfahrung, Gegenwartsorientierung und Zukunftserwartung bewusst miteinander verknüpft werden.“ Damit soll offenkundig auf die verbreitete Bestimmung des Geschichtsbewusstseins als keineswegs nur auf eine Bewusstheit von Vergangenen (oder gar einer objektivierten Vergangenheit als eines gegebenen Zusammenhangs) sondern als eine zugleich und konstitutiv die Gegenwart und Zukunft umgreifende mentale Konstruktion rekuriert werden, als die Karl-Ernst Jeismann es mit einer solchen Dreierformel bestimmt hat. Allerdings unterscheidet sich seine klassische Definition charakteristisch von der hier gegebenen, bestimmt

er das Geschichtsbewusstsein doch als Zusammenhang von „Vergangenheitsdeutung, Gegenwartserfahrung und Zukunftserwartung“ ({Jeismann 1997 #13013:42}). „Erfahren“ wird demnach die Gegenwart, nicht die Vergangenheit – diese muss in einem Denkkakt gedeutet werden. Wenn in der aktuellen Geschichtsdidaktik – etwa bei Rüsen – von Erfahrungen der Vergangenheit die Rede ist, dann sind damit a) Erfahrungen vergangener Menschen gemeint, die ihrerseits re-konstruierend erschlossen werden müssen, und b) in ebensolcher Re-Konstruktion (narrativ) fassbare gesättigte „Erfahrungen der Menschheit“. Das ist etwas anderes als „Vergangenheitserfahrung“ als Komponente von individuellem Geschichtsbewusstsein auszugeben. Ebenso unklar ist die im Bildungsplan genutzte Komponente „Gegenwartsorientierung“ als Bestandteil von Geschichtsbewusstsein. Eine Orientierung *auf* eine/die Gegenwart kann kaum gemeint sein, denn in dieser leben die mit einem solchen Geschichtsbewusstsein ausgestatteten Menschen bereits. Insofern damit aber – sachlich anschlussfähiger – die Funktion von Geschichte gemeint sei, gegenwärtiges Denken und Handeln zu orientieren, ist es nicht wirklich nachvollziehbar, dass diese hier als Bestandteil, also Komponente von Geschichtsbewusstsein bestimmt wird, nicht aber als die Funktion des gesamten Zusammenhangs. Jeismann (und Rüsen und anderen zufolge) ist es nämlich die Wahrnehmung der Gegenwart (etwa der in ihr vorfindlichen Bedingungen und Strukturen) und die (unsichere) Erwartung von Zukunft (Hoffnungen, Befürchtungen etc.), die den Blick in die Vergangenheit lenken und mittels aus dieser Gegenwart erfolgreicher Deutungen von Vergangenen (in seinen Zusammenhängen) das gegenwärtige, auf Zukunft gerichtete Denken und Handeln orientieren. Geschichtsbewusstsein besteht also nicht u.a. als eine statische Größe konstituiert aus Gegenwartsorientierung, sondern dient ihr als eine latente mentale Struktur und Operation.³

Entsprechend ist das Ergebnis der „kompetenten Durchführung“ von Operationen historischen Arbeitens nicht in unspezifischer Form „narratives Wissen“ etwa in Form der Verfügung über gewissermaßen feststehende Deutungen, sondern die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, sich in jeweils neuen Situationen historischer Orientierungsbedürftigkeit selbstständig orientieren zu können, indem mittels narrativer Operationen des Erzählens, situative und perspektivische Deutungen erarbeitet und begründet werden, aber auch, indem entsprechende vorliegende Deutungen aus anderer/fremder Perspektive analysiert und reflektiert werden.

Das betrifft wiederum die gleich eingangs vorgenommene andere Bestimmung von Geschichtsbewusstsein als „historisch geschultes“ Gegenwartsverständnis, das (u.a.) Selbst- und Fremdverstehen, persönliche und kollektive Orientierung ermöglicht. Sie ist wiederum insofern anschlussfähig an die Diskussion in der Geschichtsdidaktik, als Selbst- und Fremdverstehen als wesentliche Aspekte Historischen Denkens bestimmt werden, wobei „Selbst“ und „Fremd“ gerade nicht nur die zeitliche Komponente „heutiger“ vs. „früherer“ Denkweisen, Weltanschauungen, Normen und Handlungsweisen meint, sondern gerade auch gegenwärtig unterschiedliche Perspektiven auf Vergangenes, etc. In diesem Sinne wäre es gut, wenn die Formulierung von „persönlicher und kollektiver Orientierung“ nicht nur etwas

³ Vgl. auch den Untertitel von {Rüsen 1994 #3345}, {Rüsen 2008 #441}.

nachgeschärft wird (etwa in dem Sinne, dass es bei ‚kollektiver‘ Orientierung nicht nur um Fragen einheitlichen gemeinsamen Deutens und Urteilens geht, sondern auch um die Wahrnehmung von und den Umgang mit Diversität im Historischen Denken, sondern dieses sich auch in den konkreten Themen- und Zielbestimmungen und im Kompetenzmodell (dazu unten mehr) niederschlägt.

Das Verhältnis „persönlicher“ zu kollektiver Orientierung sollte zudem anhand des im letzten Jahrzehnt profilierten Konzept einer „subjektorientierten Geschichtsdidaktik“⁴ adressiert werden. Es würde die Begründungsqualität des fachspezifischen Bildungsplans insgesamt (über alle Stufen hinweg) deutlich erhöhen, wenn explizit argumentiert würde, in welchem Sinne und mit welcher Zielsetzung und Legitimation es in demokratischen, diversen und pluralistischen Gesellschaften Aufgabe staatlich organisierten und mandatierten sowie hoheitlich organisierten Unterricht geben darf und sollte, der auf das Verhältnis der einzelnen Individuen zur Vergangenheit, ihre historische „Identität“ und ihr Geschichtsdenken bzw. die Fähigkeit dazu Einfluss nimmt – und das mittels der Vorgabe nicht nur zu entwickelnder Fähigkeiten, sondern auch verbindlicher Themen und Problemstellungen. Das ist begründungspflichtig, aber auch -fähig. Zwecksetzungen einer Stiftung gemeinsamer Identität (weder einfach nationaler Art noch auch „europäischer“ oder anderer Art) werden dafür ebenso wenig ausreichen wie Bestimmungen der Funktion historischen Bewusstseins für das Individuum. Gerade wenn die Entwicklung nicht nur eines auf eine bestimmte Art vordefinierten, sondern als Befähigung zu eigenem, selbstständigen und -verantwortetem Denken und Urteilen, also die Entwicklung von nicht nur auf schulische Anforderungen orientierter Fähigkeiten, sondern von Kompetenzen im vollständigen Sinne als Ziel des Unterrichts gesetzt wird – was vollständig zu unterschreiben ist –, muss die Frage nach dem legitimen Interesse der Gesellschaft an diesen Kompetenzen, an den Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, an Einsichten, Haltungen, Deutungen und Werten argumentativ begründet werden.⁵ In heterogenen und diversen, sich als inklusiv verstehenden bzw. Inklusion anstrebenden Gesellschaften kann dies nicht durch die Versagung von Eigenständigkeit und Zuständigkeit

4 {Ammerer 2015 #17782}.

5 Dass Kompetenzorientierung dem gemeinsamen Kern aller Didaktik- (und somit auch aller Fachdidaktik-) Konzepte grundlegend widerspricht, weil sie nicht von einem gehaltvollen Konzept von Bildung als einer letztlich nicht im engeren Sinne lehrbaren, sondern durch bewusst zurückhaltendes Lehren zu ermöglichen- de, zu initiierende und zu begleitende eigenständige Erschließung von Welt folge, wie es u.a. Stefan Hopmann formuliert hat, gilt nur, wenn man sie als allein von einem eher mechanistischen Verständnis eines Kurzschlusses von Messbarem auf Bildung getrieben versteht: „Simply put, one assumes that different levels of mastery can be proven by different tasks, i.e. by dealing with different matter, if one can calculate a scale of needed abilities in doing this or that task.“ ({Hopmann 2007 #22117:118}). Solche Überlegungen mögen in der Entstehung der deutschen Kompetenzorientierung eine Rolle gespielt haben, einige (aber keineswegs alle) Formulierungen in frühen Texte – etwa auch in {Klieme 2003 #7445} – deuten darauf hin. Dass das aber alle Kompetenzorientierung beträfe, und somit zurückhaltende Didaktik von übergriffiger Bildungsforschung kolonisiert wäre, gilt insbesondere für die Geschichtsdidaktik nicht, welche vielmehr die Betonung der Fähigkeitendimension im Kompetenzkonzept ihrerseits genutzt hat, um genuin geschichts*didaktische* Prinzipien und Zielsetzungen des selbstständigen und (wie es in letzter Zeit häufiger formuliert wird: „eigensinnigen“) historischen Denkens formulieren und operationalisieren zu können. Vgl. dazu (ebenfalls in Englisch) {Körber 2015 #11946} sowie {Körber 2018 #16677}, {Körber 2021 #20653}. Das impliziert dann aber auch, dass das „Bewährungsfeld“ schulisch zu erwerbender bzw. zu elaborierender Kompetenzen nicht schulischer Unterricht und schulische Prüfungen sein dürfen, sondern lebensweltlich relevante historische Orientierungsbedürfnisse und -gelegenheiten (vgl. {Bräuer 2016 #14178}) sein müssen.

(Kompetenz) zugunsten oktroyierter gemeinsamer Geschichtsbilder und Vorstellungen begründet werden, sondern ggf. mit dem berechtigten Interesse der Gesellschaft als Ganzes, das Miteinander ihrer Mitglieder angesichts ihrer Heterogenität, Diversität und ihrer damit verbundenen unterschiedlichen Interessen und Fragen an, Perspektiven auf, Deutungen von, Urteilen über und Schlussfolgerungen aus Vergangenen dadurch als ein Friedliches zu befördern, dass sie *befähigt werden*, ohne Aufgabe von Normen, Kriterien und Urteilen mit dieser Vielfalt umzugehen. Das erfordert u.a., Unterschiede in Deutungen und Urteilen zu erkennen, sie analysieren und durchdenken und anerkennen zu können, auch wenn sie nicht identisch, wohl aber miteinander kompatibel sind. In diesem Sinne könnte (müsste?) es als Ziel staatlichen Unterrichts formuliert werden, die Lernenden zu einem Historischen Denken zu befähigen, das es ihnen erlaubt, sich in einer unübersichtlichen und diversen Vielfalt unterschiedlicher historischer Darstellungen, Urteile und offener Fragen selbstständig so zurechtzufinden, dass sie urteils- und orientierungsfähig sind hinsichtlich deren Anerkennung als zum legitimen Spektrum plausibler, miteinander kompatibler Orientierungen.

Dies kann auch den Hintergrund und die Begründung bilden für die im zweiten Absatz gegebene Aufgabenbestimmung des Geschichtsunterrichts, „alltagsweltliche Sichtweisen und Geschichtsbilder aufzunehmen, zu prüfen, zu erweitern und ggf. zu korrigieren“ (S. 4). Gerade die beiden letztgenannten Aspekte dieser Nutzung der alltagsweltlichen Sichtweisen gewinnt in Verbindung mit der folgenden Konkretisierung der „Gegenstände des Geschichtsunterrichts“ deutlich eine zentrale Stellung. Geschichtsunterricht erhält dadurch die Aufgabe einer Prüf- und Korrekturinstanz, welche diese alltagsweltlichen Sichtweisen nur unter dem Blickwinkel ihrer Vereinbarkeit mit dem institutionell und akademisch abgeseigneten historischen Wissen absegnet. Das ist gerade angesichts der Identitäts- und Orientierungsbedeutung historischen Wissens und historischer Deutungen und ihrer Nutzung auch für politische Indoktrination in Form von „FakeNews“ in der öffentlichen Auseinandersetzung nicht falsch, in der konkreten Form jedoch in doppelter Hinsicht unzureichend:

1. Zum einen dürfte es nicht hinreichen, solche alltagsweltlichen Geschichtsvorstellungen und -deutungen lediglich an wissenschaftlich fundierten Fassungen zu messen. Vielmehr müsste es als Aufgabe des Geschichtsunterrichts – zumal in der Studienstufe – festgeschrieben werden, dass die Lernenden befähigt werden, derart alltags- und lebensweltlich, d.h. geschichtskulturell, vorfindliche Deutungen und Erzählungen (aber auch etwa zugehörige Vorstellungen davon, was Geschichte denn überhaupt sei und könne) selbstständig mittels zunehmend elaborierter Kriterien argumentativ zu prüfen – und das wiederum nicht nur im Sinne einer Unterscheidung von vertrauenswürdigen und weniger bzw. gar nicht vertrauenswürdiger Geschichte, sondern in differenzierterer Form auch hinsichtlich der Art, in welcher sie etwa problematisch sind.⁶
2. Die zitierte Bestimmung dürfte sich zudem insbesondere auf solche Sichtweisen beziehen, die die Schüler*innen jeweils aus ihren Familien, ihrer *peer group*, ihrer *com-*

6 In diesem Sinne reicht die etwa vom US-amerikanischen Geschichtsdidaktiker Sam Wineburg (Stanford, CA) in den letzten Jahren propagierte Perspektive auf „Fact Checking“ mittels „Lateral Reading“ gerade nicht aus. Vgl. {Wineburg 2016 #14426}; {Wineburg 2018 #16787}; {Wineburg 2019 #19593}.

munity mitbringen. Gerade sie sollten vom Geschichtsunterricht als als einer gewissermaßen offiziellen Instanz nicht nur im prüfenden und korrigierenden Sinne aufgegriffen werden, sondern vielmehr auch dahingehend befragt werden, welche Bedeutung sie für die jeweiligen Gruppen und ihre historische Identitätsbildung und Orientierung besitzen – gerade auch dort, wo sie sich als problematisch erweisen. Nicht nur die Teilhabe an einem (geprüften und gewissermaßen offiziell abgeseigneten) „Kulturellen Erbe“ (S. 4), sondern ebenso die Befähigung zur zugleich Vielfalt anerkennenden und kritisch-reflektierenden Teilhabe an der durchaus auch diversen und kontroversen Geschichtskultur ist nämlich vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Diversität in den letzten Jahren als Aufgabe historischer Bildung herausgestellt worden.

Ganz im Sinne des Kontroversitätsgebots des Beutelsbacher Konsenses muss es daher auch darum gehen, den Lernenden ebenso solche Positionen, Auffassungen und Deutungen zugänglich zu machen – nicht zur Übernahme, wohl aber zur Erweiterung ihres Weltbildes und zur reflektierenden Prüfung ihrer Alteritätserfahrungen und ihrer Orientierungsfähigkeit – die ihnen „von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd“ sind.⁷

Das erfordert dann aber auch, dass die Bestimmungen zum Gegenstand des Geschichtsunterrichts entsprechend erweitert werden. Nicht nur (oder vornehmlich) Vergangenes in Form „politische[r], wirtschaftliche[r], ökologische[r], geistesgeschichtliche[r] und kulturelle[r] Entwicklungen und Verhältnisse“ (S. 4) mit Auswirkungen auf das frühere oder heutige Leben stellen dann diesen Gegenstand dar, sondern gerade auch die Gesamtheit der Geschichten, d.h. der verschiedenen späteren und gegenwärtigen Bezugnahmen auf diese vergangenen Ereignisse, Bedingungen, Zustände und Entwicklungen zum Zwecke der Orientierung etc.

Nicht nur die Bildung eigenen orientierenden Sinns mittels der Reflexion auf Vergangenes in seiner Vielfalt, seiner Zusammenhänge und seiner Bedeutung für die Gegenwart, sondern auch die Erkenntnis und Reflexion von anderen gebildeten historischen Orientierungssinns bildet dann die Aufgabe historischen Lernens. Das ist insbesondere deshalb bedeutsam, weil die heute Geschichte Lernenden sich nicht einfach darauf verlassen können, dass die anderen Mitglieder der Gesellschaft, mit denen sie zusammen handeln müssen, fraglos die gleichen historischen Überzeugungen haben. Die (Befähigung zur) Erfassung und Reflexion fremder historischer Überzeugungen und Vorstellungen und ihre Reflexion auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede ist somit wesentlicher Teil des Beitrags des Geschichtsunterrichts zu demokratischer Bildung.

Erst mit diesem Bezug auf nicht nur im engeren Sinne innerhalb der Geschichtswissenschaft und anerkannter Objekte der Geschichtskultur, sondern auch in der Alltagswelt vorliegender Sinnbildungen und Erzählungen wird die geforderte De-Konstruktionskompetenz vollständig.

⁷ Vgl. {Wehling 1977 #21913:178}, der fragt, ob Lehrpersonen „nicht geradezu im Sinne einer ‚Korrekturfunktion‘ solche ‚Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten‘ müssten, „die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd“ sind.

2.2 Das Kompetenzmodell

Dass die Mehrzahl an Kompetenzmodellen in der Geschichtsdidaktik ein Übel sei, wie manche Kolleg*innen berichten, teile ich nicht.⁸ Allerdings sind die vielfältigen und oft erratischen Kompetenz-Kombinationen in den Rahmen- und Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer durchaus ein Ärgernis. Insofern der Hamburger Bildungsplan (schon in den vorhergehenden Fassungen) Elemente von Michael Sauer vom Geschichtslehrerverband für dessen zu recht schwer verrissenen⁹ Entwurf von „Bildungsstandards“¹⁰ genutztem „pragmatischem“ Kompetenzmodell mit solchen anderer fachdidaktischer Kompetenzmodelle kombiniert, ist er durchaus nicht konsistent.

Das betrifft unter anderem die Definition von Orientierungskompetenz. Sie vermengt – bereits bei Sauer – zwei völlig unterschiedliche Konzepte von Orientierung, von denen nur eines tatsächlich tragfähig ist. „Orientierung in der Geschichte“ meint sowohl dort als auch im vorliegenden Kompetenzmodell wenig mehr als die Fähigkeit, einen jeweils gegebenen bzw. behandelten Gegenstand innerhalb einer gegebenen strukturierenden Ordnung der Vergangenheit zu verorten.¹¹ Es handelt sich also genau genommen um die *Fähigkeit zur Verfügung über konventionelle Strukturierungen und zu ihrer Anwendung*. In der Sache ist das berechtigt im Sinne der Verfügung über einen mit Hilfe mehrerer Strukturierungs- und Gliederungskonzepte mit jeweils unterschiedlichen Maßstabsebenen¹² gewonnenen und gesellschaftlich (konventionell) kommunizierbar gemachten Überblick über den Gegenstandsbereich vergangener Phänomene und Zustände – vor allem in zeitlicher (durch mehrere Periodisierungen unterschiedlicher Logik und Granularität), räumlicher (wiederum unterschiedlich maßstäblicher Abgrenzungen – etwa lokaler, regionaler bzw. landesbezogener, nationaler, kontinentaler, globaler bzw. universaler), sektoraler (durch Unterscheidung wissenschaftlich-kategorialer Perspektiven, darunter der Politik-, Wirtschafts-, Kultur-, Gesellschafts-, Umwelt-, Geschlechter-, Mentalitäts- und weiterer Geschichten) Hinsicht.

Orientierung im Sinne der Feststellung einer *eigenen Positionierung* und der durch sie gegebenen oder beschränkten Möglichkeiten eigenen Handelns, wie es ein auf Kant zurückgehender Begriff der Orientierung erfordert, ist damit aber gerade nicht gefordert.¹³ Problematisch sind aber die konkreten Beispiele in den Klammern. Epochen sind eben nicht nur Altertum,

8 Vgl. {Körber 2018 #16677} und {Körber 2021 #20653}.

9 Vgl. u.a. {Körber 2007 #14987}; {Witt 2007 #21996}; {Pohl 2008 #7760}; {Körber 2012 #3529}.

10 {Verband der Geschichtslehrer Deutschlands 2006 #3891}; {Stupperich 2008 #3349}; {Verband der Geschichtslehrer Deutschlands 2010/2011 #7984};

11 Diese Verwendung von „Orientierung“ ist – leider – in der Geschichtsdidaktik und dort sowohl in einigen Kompetenzmodellen (etwa bei {Sauer 2002 #3072} und somit in den „Bildungsstandard-Entwürfen“ des Geschichtslehrerverbandes 2006/2011 sowie in einigen anderen Bildungsplänen) verbreitet. Sie ist theoretisch aber nicht plausibel (siehe die vorangegangene Anmerkung). Andererseits entspricht sie ähnlich instrumentellen Verwendungsweisen des Orientierungsbegriff auch in anderen Disziplinen, gerade auch der Geographie, aus deren Domäne sie als Metapher ursprünglich in andere übernommen wurde, etwa wenn dort von „Orientierung auf der Karte“ gesprochen wird. Die formal entsprechende Formulierung „Orientierung im Raum“ hingegen ist nicht zwingend vergleichbar reduktionistisch, insofern es die Feststellung und Qualifizierung der konkreten eigenen Position in diesem Raum mit umfasst. Daher ist dieser reduzierte Orientierungsbegriff hier eher zu vermeiden.

12 Vgl. hierzu jetzt {Hughes-Warrington 2019 #19566}; {Hughes-Warrington 2022 #21000}.

13 Vgl. zum Orientierungsbegriff u.a. {Stegmaier 2005 #11979}; vgl. demnächst auch {Körber [i. Vorb.] #22022}.

Mittelalter und Neuzeit, sondern auch Romanik, Gotik etc. Oberflächlich scheint in dieser Hinsicht der Bildungsplan inkonsistent zu sein, insofern er durchaus unterschiedliche Periodisierungskonzepte und Epocheneinteilungen verwendet – bei genauerer Betrachtung ist das allerdings möglicherweise eine Voraussetzung für eine Stärke, die sich daraus ergeben könnte, wenn diese unterschiedlichen Periodisierungen und Epochenbegriffe nicht nur jeweils punktuell und ohne weitere Explikation dort gebraucht werden, wo sie gesellschaftlich und/oder wissenschaftlich üblich sind, sondern wenn sie mit ihren jeweils unterschiedlichen Hintergründen, Grundlagen, Prämissen und Gebrauchsweisen als auch hinsichtlich ihrer Zusammenhänge und partiellen Übersetzbarkeit explizit thematisiert würden. Es bedarf hier – nicht nur wegen gesellschaftlicher Heterogenität, sondern gerade auch für eine Kompetenzorientierung – einer Ausweitung dergestalt, dass auch Epochenbezeichnungen anderer Provenienz und Logik aufgenommen werden, etwa solche sozial-/alltagssprachlicher Art („gute alte Zeit“, „Zwischenkriegszeit“), aber auch solche kulturell anderer Herkunft. Diese sind wiederum nicht konkret vorzugeben, wohl aber ist festzulegen, dass es um die Verfügung nicht nur über einen einzigen Referenzrahmen geht, sondern über mehrere und über die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, diese sowohl vergleichend als auch situationsadäquat zu nutzen. Das gilt ebenso für die Sektoren. Gerade vor dem Hintergrund des Ziels der (Befähigung zur) Teilhabe an einer Geschichtskultur, die (zunehmend) als in sich heterogen und divers (an)erkannt wird, ist die Befähigung zum Umgang mit jeweils mehreren Strukturierungskonzepten vorzusehen, nicht die Einführung und Enkulturation in jeweils ein einziges (dominanzgesellschaftliches).

Dass nicht nur eine Orientierung innerhalb „der Geschichte“ als einer geordneten und strukturierten Vergangenheit gefordert ist, sondern gerade auch im Gefüge von Fragestellungen – sie sich ja nicht (allein) *aus* den genannten Einteilungen ergeben, sondern vielmehr auch aus Wahrnehmungen gesellschaftlicher Problemlagen neu gewonnen werden und die mit Hilfe solcher Strukturierungen institutionalisiert werden, ist sehr zu begrüßen. Es ist selbst ein wesentlicher Beleg dafür, dass nicht die vergangenen Phänomene den Gegenstand (und die „Inhalte“) der Geschichtswissenschaft und des historischen Lernens im Geschichtsunterricht bilden, sondern die der (individuellen wie gesellschaftlichen) Orientierung dienenden mentalen Zugriffe und die ihrer Plausibilisierung und Kommunikation dienenden (zumeist wissenschaftlichen) Konzepte, Perspektiven, Prinzipien, Methoden und Kriterien. In diesem Sinne wäre aber explizit von einer Orientierung in und durch Historisches Denken bzw. einer Orientierung in der Geschichte als Disziplin und ihrer Gegenstände und durch die Ergebnisse Historischen Denkens zu sprechen.

Diese Formulierung ist somit besser als die Ausführung im Kompetenzmodell unten, insofern auch eine Orientierung in Wissens- und Fragebeständen eingeschlossen ist. Dennoch ist sie noch inkonsistent. Es müsste hier deutlich werden, dass es nicht um Orientierung „in der Vergangenheit“ geht (das ist eine leider weit verbreitete fehlerhafte, unterkomplexe Anwendung des Konzepts „Orientierung“), sondern um Orientierung in der Domäne Geschichte geht anhand der dafür erarbeiteten disziplinären Konzepte. Es geht eben nicht (das wird unten deutlich) um die Frage: „Wo sind wir gerade in der Geschichte“, sondern um die Nutzung

disziplinärer Konzepte zum eigenständigen Denken, Darstellen, Fragen, etc. Dann aber wird das Ganze eher zu einer Strukturierungskompetenz, zur Verfügung über die zur Strukturierung des Gegenstandsfelds (des „Universums des Historischen“¹⁴) konventionell genutzten Konzepte und Kategorien. Das ist anschlussfähig an eine elaborierte Kompetenztheorie, passt aber nicht wirklich zum Begriff der „Orientierung“, wie er in der Philosophie ausgearbeitet ist.¹⁵ Der zweite Orientierungsbegriff (Orientierung „durch Geschichte“; Historisches Denken¹⁶) ist da deutlich relevanter anschlussfähiger.¹⁷

In der Konkretisierung der Orientierungskompetenz auf S. 5 ist insbesondere die im zweiten Punkt gegebene Definition problematisch, derzufolge die Lernenden „zentrale Ereignisse, prägende Strukturen und spezifische Lebensformen“ aus der Vergangenheit „benennen und historisch einordnen“ können sollen. Das bezeichnet aber gerade keine Kompetenz, sind diese doch definitionsgemäß Fähigkeiten (Fertigkeiten und Bereitschaften) zur Lösung jeweils *neuer*, unbekannter Probleme. Was hier formuliert ist, bezeichnet einfach Kenntnisse sowohl von Einzelheiten als auch ihrer konventionellen Zusammenhänge sowie die Fähigkeit, sie instrumentell abzurufen und anzuwenden. Das kann man nicht unter Kompetenz einordnen. Wichtig wäre hier vielmehr, festzulegen, dass es um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft geht, die Konzepte „Ereignisse“, Struktur etc. begründet und (in der Oberstufe reflektiert) auf Neues anzuwenden, etc. Kompetenzorientiert könnte eine solche Formulierung etwa lauten: „Verfügung über (mehrere, auch alternative) Konzepte zur Gliederung der Vergangenheit in zeitlicher (,Epochen’), sektoraler, räumlicher und anderer Hinsicht sowie über ebenso unterschiedliche Konzepte zeitlicher und anderer Zusammenhänge von Ereignissen (Vorläufer-Nachfolger, Ursache-Wirkung, Typus/Beispiel, Fall/Klasse, etc.) mitsamt der Fähigkeit, sie kritisch-reflexiv und abwägend) zur gegenseitigen Verortung und Charakterisierung von Zusammenhängen von Ereignissen, Strukturen etc. zu nutzen).“

Das gleiche gilt schließlich für den dritten Punkt. Auch hier ist eine reine reproduzierende Fähigkeit bezeichnet, die nicht in ein Kompetenzmodell gehört, schon gar nicht in die Orientierung.

Die drei Definitionselemente der Kompetenz zur „Orientierung durch Geschichte“ – also des konsistenteren Orientierungskonzepts, sind alle richtig, aber doch sehr allgemein. Man kann sie konkreter formulieren. Insbesondere aber muss es auch um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft gehen, diese Operationen nicht im Sinne und Rahmen eines einzigen anzuerkennenden Narrativs zu vollziehen, sondern a) dies selbstständig und unter Berücksichtigung der eigenen Perspektiven und Fragen sowie derjenigen anderer zu tun (Perspektivität!) und b)

14 Dieser Begriff von Peter Gauthschi ist selbst unscharf. Er soll für das Gesamt der Phänomene der Vergangenheit stehen. Vgl. u.a. {Bernhardt 2011 #21248}.

15 Vgl. {Mittelstraß 1982 #21932:11-36;50-51}; {Mittelstraß 1999 #21933:35} {Stegmaier 2005 #11979}, {Stegmaier 2008 #17375}; {Berger 1997 #10043} u.a.) und fachspezifisch genutzt wird ({Rüsen 1994 #3345}, {Rüsen 2008 #441}, {Rüsen 2017 #15171}; vgl. auch demnächst Körber 2023.

16 Eigentlich noch besser: „durch Historisches Denken“ bzw. „Historische Orientierung“. Beide Begriffe hier mit großen „H“, weil es um die der Domäne spezifische Denkoperation geht.

17 Zu dieser Orientierungsfunktion vgl. klassisch {Rüsen 1994 #3345}, {Rüsen 2008 #441} und jüngst (gewissermaßen auch als didaktisches Vermächtnis) die thematischen Analysen und Vorschläge in {Borries 2022 #21885}.

auch bestehende Erzählungen, Deutungen etc. argumentativ auf die Relevanz für die eigene Orientierung zu analysieren.

Dass hier das Fragen in beiden Richtungen (aus der Gegenwart an die Vergangenheit und umgekehrt) aufgeführt wird, ist einerseits zu begrüßen, andererseits bleibt es in seiner konstitutiven Funktion gerade auch für das Zusammenspiel der unter den anderen Kompetenzbereichen angeführten Tätigkeiten wie auch hinsichtlich des inneren Zusammenhangs beider Richtungen unterbestimmt. In der hier gegebenen Form bleibt es beim Fragen – weder ihre (eigenständige individuelle oder kollaborative) Bearbeitung im Rahmen eines Prozesses Historischen Denkens scheint von Bedeutung zu sein noch ein Fokus auf die Qualität des Fragens und der dabei entstehenden Fragen. Soll es ausreichen, dass Schüler*innen *überhaupt* Fragen „an die“ Vergangenheit (ist nicht eher gemeint: über Vergangenes bzw. zu Vergangenen und seiner Bedeutung für die Gegenwart) stellen – egal, ob es um eher schematische Faktenfragen geht, oder um komplexere Orientierungsfragen, die aus einer gegenwärtigen Irritation abgeleitet werden; ob die Fragen so formuliert werden, als sollten sie von einem Gegenüber (etwa einer Lehrperson, einer Expert*in) einfach beantwortet werden, oder aber so, dass sie selbstständig bearbeitet und eigenständig interpretierend beantwortet werden? Nur im letzteren Falle wäre ja das Fragen Ausdruck eigener Orientierungsleistung. Nicht die Tatsache des Fragens, sondern seine Eigenständigkeit, Historizität und (argumentative bzw. reflexive) Qualität wäre also als Facette von Kompetenz zu formulieren.

Schließlich: Wenn weiter oben auch die disziplinären Wissens- und Fragebestände in die Orientierungskompetenz einbezogen wurden, dann muss das hier auch ausgeführt werden. Es ist also zu fordern, dass Schüler*innen die Fähigkeit/Fertigkeit/Bereitschaft erwerben, über Konzepte Historischen Denkens und Erzählens so zu verfügen, dass sie sie für eigenes Denken nutzen können. Das betrifft etwa unterschiedliche *first-order concepts* (Opfer, Täter, Königtum, ...), *second-order-concepts* (Quelle/Darstellung/Evidence, Verursachung, Intentionalität, Plausibilitätskriterien, etc.) – jeweils in ihrem Verhältnis zueinander (und daher im Plural).

Dass unter Methodenkompetenz nicht nur die Fähigkeit zum eigenen Narrativieren (was in der Disziplin zuweilen in reduktionistischem Verständnis als „Narrative Kompetenz“ figuriert) verstanden werden soll, sondern auch diejenige zum De-Konstruieren,¹⁸ ist ausdrücklich zu begrüßen. Ein wenig verwundert die Einengung der Re-Konstruktion mit der (durchaus altehrwürdigen) Formel „aus den Quellen“. Sie schließt – gerade vor dem Hintergrund einer in vielen Richtlinien und Lehrplänen (auch im derzeit gültigen Bildungsplan Geschichte Gymnasium Sek 1) vorgenommenen, tendenziell binären Unterscheidung von Quellen und Darstellungen –¹⁹ nicht nur tendenziell andere Formen historischer Überlieferung bzw. der

18 Bitte in dieser Schreibung. Es geht um anderes als etwa in der Dekonstruktion des Poststrukturalismus (nach Derrida), auch wenn natürlich einige Aspekte gemeinsam sind. Das Begriffspaar „Re- und De-Konstruktion“ ist durch das FUER-Modell in die Geschichtsdidaktik eingeführt worden und sollte auch so verwendet werden; vgl. {Schreiber 2007 #15021}.

19 Vgl. {Freie und Hansestadt Hamburg #2211:21 u.ö.}: Die Schüler*innen „unterscheiden unter Anleitung anhand einfacher Beispiele Quellen von Darstellungen“ (Ende Jg. 6), „unterscheiden Quellen und Darstellungen in verschiedenen Textsorten (z. B. Brief, Gesetz, Schulbuchtext) anhand grundlegender Merkmale“

Erfahrungsbegründung aus (etwa Zeitzeugenberichte und eigene Erinnerung), und trägt somit zu einer gewissen Persistenz eines traditionellen Bildes der Geschichtswissenschaft als auf überlieferte Texte fokussiert bei, sondern unterschlägt auch, dass – selbst in der Geschichtswissenschaft – keineswegs durchweg alle einzelnen Informationen den Quellen, sondern diese vielmehr auch (zuvor de-konstruierten und kritisch analysierten) Darstellungen entnommen werden.²⁰

Diese Ausdifferenzierung der Methodenkompetenz (S. 5) in Teilkompetenzen ist jedoch in keinem mir bekannten fachspezifischen Kompetenzmodell begründet. Bedenken ergeben sich in formaler und inhaltlicher Hinsicht:

1. Formal: „Lesen“, „Darstellen“ und „Forschen“ sind zunächst einmal Tätigkeiten, keine Kompetenzen, bezeichnen allenfalls Performanzen. Inwiefern sie Elemente domänenspezifischer Problemlösefähigkeiten sind, wäre doch gerade erst anzugeben.
2. Sie sind (vielleicht mit Ausnahme von „Darstellen“) gerade nicht fachspezifisch begründet, aber auch für diese Tätigkeit dort wird das Fach- wie das Kompetenzspezifische nicht formuliert. Die hier (wie auch bei den anderen „Kompetenzbereichen“) gegebenen Formulierungen geben gerade *keinen* Hinweis darauf, unter welchen Bedingungen die entsprechenden Performanzen als auf einem bestimmten Niveau „kompetent“ anzusehen sein sollen.

Diesen Formulierungen zufolge kommt es allein darauf an, *dass* Entsprechendes getan wird – und sei es in rein reproduktiver Form ohne irgendeinen eigenen, problemlösenden Fokus. Somit fehlt jegliche Form von Qualitäts- bzw. Niveaukriterium. Solche Kriterien werden aber benötigt, um zu unterscheiden, inwiefern eine Performanz (1) gar nichts mit einer (auf welchem Niveau auch immer) kompetenten Problemlösung, also eigenem (historischem) Denken zu tun hat, etwa in einer rein mechanischen und nicht verstandenen Abarbeitung einer Aufgabe, oder aber (2) Ausweis einer Kompetenz ist – wenn auch auf unterschiedlichem Niveau.

(Ende Jg. 8), „unterscheiden Quellen und Darstellungen sicher“ (Übergang zur Studienstufe). Diese Tendenz zu binären Formulierungen ist selbst ein Problem – und ein Beispiel für die Notwendigkeit einer kategorialen Lernprogression zu Fachbegriffen. Die Formulierung suggeriert, bei „Quelle“ und „Darstellung“ handelte es sich um *Eigenschaften* der Materialien, wogegen es vielmehr *Funktionen* von Materialien im historischen Erkenntnisprozess sind, die ihnen jeweils aufgrund der Fragestellung und einer Einschätzung der Materialien durch die Forschenden/historisch Denkenden (möglichst argumentativ) zugeschrieben werden. Es muss also durchaus Aufgabe des Geschichtsunterrichts, den Lernenden die Verfügung über die in den genannten Begriffen ausgerückte Zuschreibung unterschiedlicher Erkenntnisqualität zu Materialien einsichtig zu machen. Gleichwohl darf diese nicht so weit gehen, dass Lernende (1) diese eben für Eigenschaften der Materialien selbst halten und ihnen dadurch (2) besondere Konfigurationen der Erkenntnisfunktionen und differenzierende Argumentationen zu ihnen verbaut werden, wie sie etwa für Zeitzeugen ebenso nötig sind wie für sog. „erzählende Quellen“, etwa jeweils deutlich nach einem Ereignis entstandene und somit retrospektiv-deutende, gleichwohl früheste „Nachrichten“ (z.B. in Heiligenviten). In diesem Sinne muss es Angelegenheit historischen Unterrichts sein, diese üblichen Konzepte und Termini zugleich einzuführen und deren sicheren Gebrauch ebenso zu ermöglichen (intermediäres Niveau) wie die Fähigkeit zu ihrer eigenständigen prüfenden Abwandlung und ggf. Kritik (elaboriertes Niveau). Vgl. dazu u.a. {Körber 2007 #14988}; {Körber 2017 #13304:58-61}.

20 Vgl. auch das Strukturschema in {Hasberg 2003 #6538:187}.

3. Schließlich wird das methodische Zusammenspiel der Facetten/Elemente/Teilkompetenzen gerade nicht benannt. „Lesen“ steht *neben* „Darstellen“ und „Forschen“. Diese Form reduziert die drei Operationen zu Tätigkeiten, die gerade nicht im Sinne einer Kompetenz(orientierung) ineinander greifende und aufeinander verweisende (ja auch von einander abhängige) Operationen eines Problemlösekomplexes sind. Sicher können (und sollen) sie unterrichtlich auch immer wieder fokussiert und „für sich“ thematisiert, geklärt und geübt werden, aber doch als Selbstzweck und mit dem Ziel der Befähigung zu ihrer isolierten Performanz auf Abforderung von außen (etwa in Aufgaben), sondern als Bestandteile einer Fähigkeit historisch-orientierenden Problemlösens.

Diese allgemeine Form mag damit begründet sein, dass es in diesem Kapitel gerade nicht um die (oben eingeforderte) Spezifizierung der Besonderheit des Geschichtsunterrichts in der Sek II geht – weder hinsichtlich der Themen und Operationen noch der Anforderungen an sie und ihrer Gestaltung. Gerade darum aber müsste die allgemeine Beschreibung zumindest andeuten, dass es in Geschichtsunterricht nicht darum geht, die einzelnen Tätigkeiten irgendwie zu performieren, sondern die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, sie selbstbestimmt und -verantwortet zur Klärung historischer (Orientierungs-)Fragen zu nutzen, zu entwickeln.

Die Ausdifferenzierung der einzelnen Operationen wiederum bedarf auch einiger Kommentierung:

1. Dass sich die Operation des „Lesens“ (zur grundlegenden Problematik siehe oben) bzw. die Fähigkeit dazu sich sowohl auf Quellen wie auf Darstellungen beziehen muss, ist wichtig. Allerdings erscheint dies hier noch zu sehr nebeneinander stehend und jeweils in sich mechanisch.
2. Die Formulierung zur „regelgerechten“ Erschließung von Quellen besagt ohne nähere Bestimmung dieser Regeln erst einmal gar nichts. Das liegt unter anderem daran, dass der Quellencharakter eines Materials offenkundig einfach als gegebene und bekannte Qualität vorausgesetzt wird. Dabei ist es gerade das Ergebnis einer Lektüre (bzw. bei nicht-textlichen Quellen: Erschließungs-Prozesses), diesem diese Funktion (nicht: Eigenschaft) zuzuerkennen, nicht (nur) deren Voraussetzung. Zur Fähigkeit zur Lektüre jeglicher Materialien gehört somit zunächst nicht nur ein Sinn entnehmendes (und einfach anerkennendes) „Lesen“, sondern das Identifizieren von Perspektive, Zeithorizont etc., und die darauf basierende „regelgerechte“ (nämlich diese Erkenntnisse methodisch in die Auswertung einbeziehende) weitere Nutzung.
3. In diesem Sinne ist auch die für die Darstellungen angegebene Bestimmung unterkomplex. Es kann gerade nicht nur um „Sinnentnahme“ gehen – ebenso wenig wie um eine „Unterscheidung“ von Formen oder Gattungen *innerhalb* der (vermeintlichen) Gruppe. Vielmehr bedarf es auch hier der Identifikation derjenigen Eigenschaften, die das Material als Darstellung qualifiziert und die seine Spezifik ausmachen, um diese (das geht über Sinnentnahme hinaus) kritisch auf ihre Perspektive und die in ih-

- nen geleistete Sinnbildung mit den Sach- und Werturteilen zu analysieren (de-konstruieren).
4. Schließlich ist auch die Aufgabe der Unterscheidung der hier unterschiedlichen „Erkenntnisebenen“ und -voraussetzungen genannten Aspekte zu wenig. Sie tut so, als wäre eine Typologie dieser Ebenen und Voraussetzungen vollständig bestimmt gegeben und den Lernenden derart konkret bekannt, dass allein die Operation Einordnung von Facetten eines Materials schon die Erkenntnis hervorbringt. Es müsste doch eigentlich andersherum sein. Mit Hilfe einer Unterscheidung von Erkenntnisebenen und -voraussetzungen müssen die Lernenden die Fähigkeit erlangen, die Bedeutung von zeitlicher, sozialer und anderer Perspektive sowie konkreter Urteile für die Aussage und die Beurteilung der Aussagekraft des Materials zu reflektieren.
 5. „Lesen“ bleibt so ein rein internalisierender Vorgang der Entnahme von in Texten/Materialien enthaltener Informationen (incl. Deutungen). Fragegeleitetes, fokussiertes Lesen etwa ist hier nicht umfasst. Das wird dem oben genutzten Begriff der De-Konstruktion noch nicht wirklich gerecht. Das Analysieren müsste dazu konkretisiert werden. Es geht beim De-Konstruieren um die Analyse von Darstellungen nicht nur auf ihre manifeste Aussage hin („sinnentnehmendes Lesen“), sondern um die Herausarbeitung von Positionen und Perspektiven, von Sach- und/vs. Werturteilen, Wahrnehmung von Orientierungsangeboten (Appellen) etc. (vgl. {Schreiber 2007 #15021}).
 6. Auch die Formulierungen zum „Darstellen“ sind nicht falsch, werden aber dem eigentlichen Kompetenzbegriff noch nicht wirklich gerecht. Auch hier werden eher die Tätigkeiten als Facetten der Fähigkeit zu ihrem kompetenten Vollzug formuliert. Ansatzweise sind Ansprüche an die Tätigkeiten des Darstellens darin enthalten, dass es „narrativ“ und „multiperspektivisch“ sein soll, dass offenkundig reine Nennung von Einzeldaten oder Beschreibung von Beispielen nicht ausreichen, sondern aus ihnen eigenständig und „fachgerecht“ „allgemeine Aussagen“ abzuleiten sind, und die Ergebnisse dieser mentalen Tätigkeiten nicht nur in sich stimmig, sondern situations- und adressatengerecht zu dokumentieren und zu präsentieren sind. Woran sich diese Fach-, Situations- und Adressatengerechtigkeit bemisst, dazu wird jedoch nichts ausgesagt. Vor allem aber erscheinen die genannten Tätigkeiten als rein äußerliche Vollzüge äußerlicher Arbeitsaufträge ohne jegliche Qualifikation der dazu nötigen (abstufbaren) Handlungsfähigkeit und -mächtigkeit (*agency*), die sich in ihrem Vollzug zeigt. Inwiefern etwa Lernende die entsprechenden Tätigkeiten (allein) auf eine extern gegebene (schultypische) Aufgabenstellung hin und in weitgehend schematischer Art zu vollziehen in der Lage sind, oder ob sie sie angesichts von Orientierungsbedarfen und sich stellenden Fragen auch selbst initiieren²¹ und dazu vorgegebene Muster argumentativ begründet variieren können, wäre eine solche Qualifikation. (Dazu mehr zum Abschluss dieses Abschnitts).

²¹ Zur Qualifikation, nicht nur gestellte Fragen zu bearbeiten, sondern sich selbst Fragen zu stellen, vgl. {Girmes 2004 #3075} sowie {Girmes 2003 #3078}.

7. Vergleichbares gilt auch für die Tätigkeit „Forschen“. Hier werden ebenfalls allesamt sinnvolle Tätigkeiten beschrieben, die Schüler*innen können müssen, um zu eigenständigen Aussagen über Geschichte zu gelangen. In der Facette des „kritischen Reflektierens“ der Methoden ist auch ein Ansatz an Kompetenzorientierung erkennbar, der aber – wiederum – von der Anwendung der Methoden (oder Techniken) eigentümlich separiert bleibt. Dass diese Reflexion nötig ist als Grundlage für die Entscheidung über die Art und Weise ihrer Anwendung (oder auch gerade ihrer Zurückweisung), dass diese Reflexion also Bestandteil der Anwendung ist, fehlt. Es hat den Anschein, als sollten Lernende zum einen die Methoden mehr oder wenig schematisch anwenden, sie dann aber auch „kritisieren“ können, ohne dass sie daraus Schlussfolgerungen zu ziehen hätten. Auch hier könnte eine Bestimmung, dass die Nutzung der Methoden und Erkenntnisweisen in kritischer Argumentation ihrer Brauchbarkeit und Reichweite erfolgen soll, hilfreich.
8. Zugleich gilt aber auch hier, dass die Kompetenz- (oder besser:) Tätigkeitsfacette als solche von den beiden vorangehenden einigermaßen isoliert bleibt. Sicher ist „Lesen“ und alles „Darstellen“ nicht nur in konkreten Forschungszusammenhängen nötig, doch ist es gerade dort Bestandteil. Das „Daten recherchieren“ und „Informationen vergleichen“ ist jedoch – gerade im Historischen – von der sachgerechten (kritischen) Erschließung der Quellen und Darstellungen nicht zu trennen. In diesem Sinne meint „Forschen“ anscheinend eine übergreifende, integrierende Facette, in welcher die auch anderweitig vorkommenden Tätigkeiten in einem fragegeleiteten und zielgerichteten zusammenhängenden Prozess kombiniert werden müssen. Dann ist aber zu kritisieren, dass das Stellen von Fragen und ihre Operationalisierung zu bearbeitbaren Arbeitsschritten hier nicht genannt wird – und sei es als Verweis auf die hier unter Orientierungskompetenz gefasste Fähigkeit des Fragens.
9. Dass das Hamburger Kompetenzmodell auch eine Urteilskompetenz ausweist, ist wohl vornehmlich damit zu erklären, dass es eine solche Kompetenz auch in den Modellen anderer Fächer wie auch in einigen anderen Geschichtskompetenzmodellen gibt (etwa im Kernlehrplan NRW, Bayern). Aus der Zeit vor der genuinen Kompetenzorientierung mit umfänglichen Kompetenzmodellen ist zudem eine Definition einer solchen Kompetenz im historisch-politischen Lernbereich bekannt ({Kayser 2005 #3954:24}; vgl. auch {Kayser 2010 #15079}). In den „großen“ Kompetenzmodellen der Geschichtsdidaktik gibt es einen derartigen eigenen Kompetenzbereich jedoch nicht – und das mit gutem Grund. Zwar gehört die Fähigkeit zum Urteilen (insbesondere, aber nicht ausschließlich zum Sach- und Werturteilen) konstitutiv zum Historischen Denken hinzu, sie bildet aber keine eigene Kompetenzdimension, insbesondere weil die meisten solcher Urteile im spezifisch Historischen Denken konstitutiv narrativer Natur sind, also die Form historischer Aussagen annehmen, sofern es nämlich gilt, vergangene Ereignisse, Handlungen und Prozesse aus einer gegenwärtigen Perspektive heraus zu beurteilen. Das betrifft im Übrigen Sach- und Werturteile gleichermaßen.²²

22 Vgl. unten Anm. 20.

10. Insbesondere aber entspricht die in der Bildungsplanformulierung gegebene Formulierung nicht dem Stand der Theoriebildung: Weder ist es einzusehen, dass Sachurteile „begründet und triftig“, Werturteile hingegen „reflektiert“ sein sollen – diese (und ggf. weitere) Qualitätskriterien müssen vielmehr für beide (und weitere) Urteilsformen gleichermaßen gelten, wie schon aus der bereits als zentral anzusehenden Ausweisung einer normativen, also wertbezogenen Triftigkeit bei Rügen deutlich wird.²³ Darüber hinaus aber ist die in der Formulierung auf S. 4 zu findende Einschränkung, es gehe vornehmlich um Urteile „über Vergangenes“ problematisch und wird – sinnvollerweise – nicht durchgehalten: Auf S. 5 werden sie auch auf gegenwärtige Phänomene der Geschichtskultur bezogen! Allerdings gerät dabei die Unterscheidung von Sach- und Werturteilen durcheinander, womit dieser Bildungsplanentwurf jedoch keineswegs allein steht. Dass der Vergleich unterschiedlicher Wertsysteme zwischen einer Vergangenheit und der eigenen Gegenwart ein Sachurteil sein soll (richtig), entsprechende Vergleiche unterschiedlicher heutiger Wertungen in Darstellungen hingegen ein Werturteil, ist nicht konsistent. In beiden Fällen geht es so lange um *Sachurteile* über Wertsysteme, als die Urteilenden (hier: Lernenden) nicht selbst werthaft urteilen müssen – auch nicht wenn der Gegenstand des Urteils zeitlich, kulturell, sozial oder anderweitig fremde Werturteile sind.²⁴

Auch die Erstellung und argumentative Erprobung eigener Sinnbildungen gehört nicht allein in den Bereich der Werturteile. Eine Serie von Phänomenen etwa als eine Entwicklung hin zu höherer Komplexität zu beurteilen oder eine vergangene Tat als ein „typisches“ Beispiel einer zeitübergreifenden Regel, ist ebenso Teil einer argumentativ zu erprobenden Sinnbildung, auch wenn darin noch keine explizite Wertung begründet ist. Dieses Sinnbilden gehört demnach m.E. in die Orientierungskompetenz, insofern es auf der Basis der Gegenwartswahrnehmung und Vergangenheitsdeutung eine (mindestens implizit) in die Zukunft gerichtete Zeitverlaufsvorstellung konstruiert.²⁵

²³ Zum Modell der (nunmehr) vier Plausibilitäten (so der neuere Begriff) bei Rügen siehe {Rügen 2013 #14942:60-66}.

²⁴ Dass selbst Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen die Unterscheidung zwischen Sach- und Werturteilen sehr unterschiedlich vornehmen, zeigen eindrücklich {Fauth 2020 #19236}, deren eigene Lösung jedoch nicht überzeugen kann. Eine anschlussfähigere Systematisierung findet sich bei {Buchsteiner 2021 #21777}.

²⁵ Begrifflich ist hier richtigerweise von *Sinnbildung* die Rede und nicht etwa von *Sinnstiftung*, insofern das Sinnkriterium zwar aus der Gegenwart (quasi a priori) an die gedeuteten bzw. zu deutenden Erfahrungen der Vergangenheit herangetragen wird, aber zu diesen passen muss (empirische und narrative Triftigkeit). Der von Heinrich Ammerer unter Unterscheidung eines „der Erfassung und dem Verstehen der dinglichen Welt“ dienenden, überwiegend bewussten „epistemischen“ und eines „das Individuum beim Handeln in der (sozialen) Welt“ anleitenden und überwiegend unbewussten „phronetischen“ Sinns jüngst gebildete Begriff der „Sinnschöpfung“ hingegen erscheint mir gegenwärtig noch problematisch. Phronetischer Sinn entstehen durch Beobachtung einer „Passung zwischen Verhalten und mutmaßlichen Lebenszielen“ bei sich selbst oder anderen als „das Geschöpf des beobachteten Verhaltens selbst“ und könne „vom wahrnehmenden Individuum abgeschöpft werden“ Vgl. {Ammerer 2022 #21981:16; 58}. Historische Sinnbildung sensu Rügen (und anderer) dient aber gerade nicht allein der Erkenntnis einer dinglichen Welt, sondern einer Orientierung von ein (Identität) und Handeln in der Zeit und ist somit zugleich epistemisch, insofern er die Erkennbarkeit von Vergangenen und der Ableitbarkeit von Zeitverlaufsvorstellungen mit der Frage nach daraus zu gewinnenden Orientierungen zusammenführt. Historischer Sinn und historische Orientierung ist in diesem Sinne epistemisch und phronetisch, oder vielmehr phronetisch-epistemisch. Auch konnotiert der Wortgebrauch des „Schöpfens“ zugleich in der expliziten Formulierung des „Abschöpfens“ (s.o.) eine Gege-

Insgesamt erweist sich das Kompetenzmodell zu sehr als eine Zusammenstellung einzelner Tätigkeiten (wohl gemeint als der Fähigkeiten zu ihrem Vollzug), deren innerer Zusammenhang beim Historischen Denken ebensowenig angesprochen ist wie die Bedeutung dieser Tätigkeiten für das orientierende historische Sinnbild. Dadurch gewinnt dieses Kompetenzmodell stark den Charakter einer Zusammenstellung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die jedoch nicht im Sinne der Kompetenzorientierung des deutschen Bildungswesens seit PISA auch offiziell zugrunde gelegten Kompetenzdefinition von Weinert²⁶ als Komplex aus Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie sozialen und volitionalen Dispositionen (Bereitschaften) zur Behandlung *neuer*, unbekannter lebensweltlicher Herausforderungen, sondern zur Bearbeitung jeweils weiterer, von außen gestellter Anforderungen im Feld Schule. Dass diese Formulierungen nicht einmal im Bildungsplan für die Studienstufe, d.h. mit einem konkreten Blick auf das Ende der Schulzeit, eine Konzeption erkennen lassen, dass und wie sie gerade nicht mehr nur zur Bearbeitung fremder Anforderungen befähigen sollen, sondern zur selbstständigen, selbst zuständigen („kompetenten“) und eigenverantwortlichen Bewältigung lebensweltlicher Herausforderungen Historischen Denkens (etwa angesichts von Debatten der Geschichtskultur, „Zeitenwenden“ etc.), ist ein deutliches Zeichen, dass „Kompetenz“ hier nur in einem arg reduzierten Verständnis umgesetzt ist. Das „Bewährungsfeld“ (Pandel) dieser „Kompetenzen“ ist die Schule, nicht das Leben.

Gerade vor diesem Hintergrund ist aber ebenso problematisch, dass offenkundig das ganze Kapitel zum „Lernen im Fach Geschichte“ keinerlei Ausführungen dazu enthält, in welcher Hinsicht sich das Lernen in der Studienstufe von jenem in der Sekundarstufe I systematisch qualitativ unterscheiden soll. Es fehlt dem Plan ein grundlegendes und belastbares Modell einer langfristigen Lernprogression über die „formativen Jahre“ hinweg.²⁷

2.3 Fachliche Grundsätze

Zunächst ist positiv hervorzuheben, dass unter Wissenschaftsorientierung nicht eine eng verstandene Wissenschaftspropädeutik im Sinne einer Vorbereitung auf ein geschichtswissenschaftliches Studium verstanden wird. Dies würde weder der Realität gerecht, dass auch Schulabgänger*innen auch mit Abitur nur in der Minderzahl das Fach Geschichte studieren, noch dem weitgehenden Konsens, dass schulisches Geschichtslernen auf eine Befähigung zum Historischen Denken mindestens im Sinne der Teilhabe an der gegenwärtigen Geschichtskultur und zu individueller wie kollektiver historischer Orientierung ausgerichtet sein soll. Wissenschaftsorientierung meint hier also korrekterweise eine Orientierung der Prinzipien des schulischen historischen Lernen an Prinzipien, die in der institutionalisierten und professionellen Geschichtswissenschaft entwickelt und formuliert worden sind, und das gerade nicht im Sinne einer Abbilddidaktik trivialen Verständnisses als Vermittlung ihrer Ergebnisse, sondern der Aufnahme gerade auch ihrer „Arbeitsweisen“ und „Diskussionen“. Gerade in

benheit des (phronetischen) Sinns im beobachteten Material *und* eine Neuschaffung aus dem Nichts (wie bei der Welterschöpfung).

26 {Weinert 2001 #13010:27f} verwendet auch in {Klieme 2003 #7445:21}.

27 Ein Gegenbeispiel ist etwa der Rahmenplan PGW, in welchem zumindest von einer „Vertiefung“ der in der Sekundarstufe I entwickelten Kompetenzen die Rede ist.

letzterer Sicht wird der Plan in dem durch die vorgegebenen Module umrissenen Stoffplan diesem Anspruch nicht gerecht, insofern aktuelle Fragestellungen der Geschichtswissenschaft nicht konstitutiv einbezogen werden.²⁸ Geschichtswissenschaftliche Prinzipien sind somit in diesem Verständnis so etwas wie ein regulativer Pol historischen Arbeitens in der Schule, insbesondere insofern „Wissenschaft“ hier für einen rationalen Diskurs steht.

Gleichwohl ist die Bestimmung dieses Prinzips hier unterbestimmt. Was konkret unter den Arbeitsweisen der Wissenschaft zu verstehen ist, wird ebenso wenig erläutert, wie diese in den Kreis der Gegenstände historischen Lernens einbezogen werden. Sie spielen offenkundig eher im Hintergrund und in der didaktischen Kontrolle durch die Lehrperson eine Rolle. Gerade insofern Wissenschaft aber keinen stetig gleich bleibenden, in sich geschlossenen und unstrittigen Bestand an Perspektiven, Fragestellungen, Prinzipien und Arbeitsweisen dar- und bereit stellt, sondern in ihrer institutionalisierten Form wie als Dimension des gesellschaftlichen Umgangs mit Geschichte diese Arbeitsweise ihrerseits stetig weiterentwickelt und (dabei) strittig diskutiert, wäre hier festzulegen, dass die Reflexion auf die Spezifika gerade auch unterschiedlicher Formen wissenschaftlicher Geschichtsforschung und -schreibung und ihrer Verhältnisse zu anderen Formen des Umgangs mit Vergangenem in der Gesellschaft (ihrer Geschichtskultur) selbst im Unterricht zu thematisieren ist, mit der Zielstellung, dass Lernende befähigt werden, über diese besondere Form, ihre Leistungen und Grenzen urteilsfähig zu werden.²⁹ Die Formulierung ist somit zustimmungsfähig, es ist aber – gerade mit Blick auf die Oberstufe – zu fordern, dass hier das Verhältnis der spezifisch wissenschaftlichen zu anderen geschichtskulturellen Formen historischen Erzählens, Denkens etc. explizit aufgenommen wird und zwar nicht einfach als Kontrast („Wissenschaft gut, alles andere Verzerrung“). Vielmehr muss die grundlegende Relevanz der wissenschaftlichen Prinzipien und Verfahren als elaborierte und methodisierte Formen allen Historischen Denkens und die prinzipielle Geltung der in der Wissenschaft in besonderer Form ausgearbeiteten Kriterien für alles Denken reflektierbar werden.

Aus diesem Grund ist es sehr angebracht, die nötige und richtige Wissenschaftsorientierung zu ergänzen um eine Orientierung auf die Geschichtskultur, wenn auch in etwas anderem Sinne: Die dort vorzufindenden Prinzipien und Formen des Umgangs mit Geschichte sollen nicht in gleicher Form Regulative des eigenen Umgangs sein, wohl aber in ihrer Gegebenheit und ihrer offenkundigen gesellschaftlichen Funktionen zugleich (an-)erkannt wie kritisch reflektiert werden. Geschichtswissenschaft ist dabei anzusehen als ein, wenn auch konstituti-

28 Kolonialgeschichte, Holocaust zwischen Partikularismus und Universalisierung, Genderperspektiven, Umweltgeschichte in Form von Klimageschichte (Anthropozän), aber auch Medien- und kommunikationshistorische Debatten etc.

29 Eine vergleichbare Bestimmung wie hier hatte etwa schon 1899 Ernst Bernheim formuliert, indem er dekretierte, der Unterricht auf jeglicher Stufe dürfen den Formen wissenschaftlicher Erkenntnis nicht entgegenstehen ({Bernheim 1899 #3387}; vgl. {Buszello 1978 #8073}). Bernheim tat dies allerdings ebenso fraglos vor dem Hintergrund der damals allseits anerkannten historistischen Schule. Gerade nach der Kritik ihrer Grundlagen und Methoden spätestens in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und der Entwicklung einer ganzen Reihe alternativer und/oder komplementärer Ansätze (vgl. etwa {Raphael 2012 #11777}), ist es somit mit einem derart allgemeinen Verweis auf „die Wissenschaft“ als einer quasi einheitlichen Instanz nicht getan. Vielmehr muss es gerade Teil der Wissenschaftsorientierung sein, diese Grundlagen und Prinzipien historischer Wissenschaft wie ihre Ergebnisse zumindest im Ansatz auch kritisch reflektieren zu können.

ver und besonders institutionalisierter Teil der Geschichtskultur(en), die ihrerseits als (potentielles) Handlungsfeld der Lernenden in den Blick gerät. Damit kommt auch ein erweiterter Begriff von Handlungsorientierung in den Blick als er im Rahmenplan genutzt wird, nämlich der Bezug auf eine Selbsttätigkeit und eigenen Gestaltungsfähigkeit und eigene Verantwortung nicht nur für den Lernprozess in der Schule, sondern in der Gesellschaft im Sinne einer prinzipiellen Partizipations- und gar Teilhabefähigkeit an der Geschichtskultur.³⁰ Das ist im Übrigen ein deutlich breiteres und anschlussfähigeres Prinzip als das zuvor (S. 4) formulierte der Teilhabe „am kulturellen Gedächtnis“, welches eine Einheitlichkeit eines traditional gegebenen derartigen Gedächtnisses ebenso voraussetzt, wie es eine kritisch-reflexive Ausprägung dieser Teilhabe gerade nicht vorsieht, sondern wie ein Auftrag zur Enkulturation in eine gegebene, nicht aber zu be- oder hinterfragende Kultur wirkt. Beides wird weder dem Leitbild der pluralen und inklusiven Gesellschaft noch Anforderungen einer heterogenen und diversen Geschichtskultur an Historisches Denken gerecht.³¹

Der hier verwendete Begriff des „Orientierungswissens“ ist wiederum problematisch. Es handelt sich um einen eingeführten Begriff, der aber wiederum unterschiedlich verwendet wird, so dass hier zu klären wäre, was er konkret bedeuten soll. Geht es um (a) „Überblickswissen“ über Phänomene anhand gegebener Kategorien und Strukturen (etwa gemäß dem oben kritisierten reduzierten Verständnis einer „Orientierung in der Geschichte“)? Dann sollte es auch eher „Überblickswissen“ heißen; oder aber um (b) Kenntnis verschiedener Orientierungen gehen, also formulierter oder angedeuteter Konsequenzen für gegenwärtiges Handeln, die von verschiedenen Akteur*innen der Geschichtskultur historisch hergeleitet und/oder begründet werden?³²

Auch die Aussagen zur Problemorientierung sind nicht falsch, aber noch zuzuspitzen. So wäre zu fordern, dass die Problemorientierung die Zuwendung zu Facetten „der Vergangenheit“ von gegenwärtigen und möglichst lebensweltlich relevanten Problemen her meint, etwa von aktuellen Kontroversen. Evtl. ist auch ein Hinweis hilfreich, dass gerade aus öffentlichen Debatten über Geschichte (etwa zu Ausstellungen, Filmen, politischen Streitfragen) oft orientierungsrelevante Probleme entwickelt werden können, und dass diese problemorien-

30 „Teilhabe“ meint in diesem Sinne gerade mehr als nur aktive Partizipation, nämlich den grundlegenden Anspruch auf ein Beteiligt-Sein, unabhängig vom Grad der eigenen Aktivität – etwa nach dem Vorbild einer Teilhaberschaft an einer Firma. Befähigung zur Teilhabe muss beinhalten, grundsätzlich (im Sinne der „Reflektierten Zuschauer*innen“ im Bürger*innenleitbilder-Konzept von {Breit 2002 #22037}) aktiv oder passiv die Vorgänge in der eigenen (hier: geschichtskulturellen) Umwelt kritisch und reflektiert beobachten und gegebenenfalls auch im eigenen (hier zumeist: Orientierungs-) Interesse aktiv teilnehmen zu können („interventionsfähige*r Bürger*in“). Ein stetiges Engagement (als quasi „geschichtskulturelle Aktivbürger*in“) sollte angestrebt und zumindest ermöglicht, aber weder eingefordert noch verhindert werden.

31 Vgl. u.a. {Körber 14.06.2019 #18005}; {Körber 2020 #15538}; nunmehr auch {Georgi 2022 #22020}.

32 Beispiele solchen Wissens wären etwa die Kenntnis historischer Narrative pazifistischer Art („noch jeder Krieg sei durch Verhandlungen beendet worden“) und realpolitischer Art im außenpolitischen Bereich; diejenige mehrerer historisch begründeter Verständnisse von Antifaschismus, unterschiedlicher historisch begründeter Haltungen zu Fragen der Umverteilung gesellschaftlichen Wohlstands – etwa zu bedingungslosem Grundeinkommen – im wirtschafts- und gesellschaftspolitischen sowie der Beispiele der Heranziehung früherer Pandemien zu Fragen der Pandemieprävention und -eindämmung im gesundheitspolitischen Bereich usw. Alle diese wären nicht einfach zu übernehmen, wohl aber in ihren Logiken zu verstehen, um beurteilt werden zu können.

tierte Zuspitzung zwar in der Verantwortung der Lehrkräfte liegt, sie aber mindestens insofern mit den Schüler*innen gemeinsam zu erfolgen hat, als ihre möglicherweise unterschiedlichen Perspektiven auf eine Problemlage selbst wesentliche Dimensionen einer gesellschaftlichen Problematik ausmachen, die durch historische Wendung zu bearbeiten ist. Gerade der (richtige) Verweis auf komplexe Aufgaben erfordert einen Einbezug der Lernenden in die Operationalisierung der Probleme in bearbeitbare (Lern-)Aufgaben im Sinne einer entwickelten Aufgabekultur.

Problemorientierung ist aber nicht nur ein der kognitiven Aktivierung dienliches und daher zu präferierendes Prinzip für die *Gestaltung* von Lern- und Arbeitsprozessen, die als solche grundsätzlich als bereits gegeben angenommen werden müssen, sondern sie bezeichnet eine der Orientierungsfunktion Historischen Denkens gemäße Grundfigur, aus welcher sich das zu Lernende erst wirksam und lebensweltbedeutsam ergibt. Problemorientierung ist somit mehr als eine Handlungsoption der Lehrkraft, sondern eine grundlegende Konzeption, mittels welcher die Lernenden zu Subjekten des Historischen Denkens werden. Die Gegenwart kommt in dieser Konzeption nicht in Form eines an ein vorgegebenes Thema angehängten „Gegenwartsbezugs“ zur Geltung („und wie ist es heute“? „was hat das alles nun mit uns zu tun“), sondern stellt den Ausgangspunkt des historischen Fragens und Denkens dar, so dass zu den wesentlichen jeweils zu gewinnenden (orientierenden) Einsichten Formen des historischen Zusammenhangs der jeweils thematisierten vergangenen Phänomene und Entwicklungen mit denjenigen Phänomenen der Gegenwart zählen, die das Fragen ausgelöst haben. Dieser Aspekt ist deswegen so bedeutsam, weil er in der Beschreibung vieler Module in Kap. 2.3 gerade nicht eingelöst ist, wie auch viele der (weiter unten zu besprechenden) Leitperspektiven dort auch eigentümlich losgelöst von der jeweiligen Thematik angesprochen werden. Da heißt es dann, dass die Thematisierung der römischen Sklavenhaltergesellschaft „Gelegenheit“ biete, „die aus dem Grundgesetz ableitbare Werteordnung, die Menschenrechte und das Ziel einer grundsätzlich gewaltfreien Konfliktaustragung in den Blick zu nehmen“ (S. 21). Auf diese Weise wird zwar erst ein vergangenes Phänomen behandelt, dann aber soll – allenfalls *à propos* dessen – eine kontrastierende Gestaltung gegenwärtiger Verhältnisse in eigenem Recht, aber gerade nicht in historischer Perspektive behandelt werden. Zusammenhänge beider kommen so gerade nicht in den Blick. Gerade auf diese aber käme es aber bei Umsetzung des Prinzips der Problemorientierung an – nämlich gerade nicht in Form einfach behaupteter Kontinuitäten oder simpler und oftmals beruhigender Kontraste („zwar damals aber heute“),³³ sondern in der Form, dass reflektiert wird, inwiefern gegenwärtige Phänomene den Blick in die Vergangenheit und zurück lenken (nur dann würde auch die unter der Orientierungskompetenz formulierte Zweiseitigkeit des Fragens eingelöst). Inwiefern interessiert etwa die vergangene Sklavenhaltungsgesellschaft? Doch nicht, um angesichts ihrer und eines etwaigen erzeugten Schreckens den Lernenden den Eindruck zu vermitteln, sie lebten glücklicherweise in einer von derartigen Problemen freien Welt. Vielmehr wäre gerade hier eine Problemorientierung nötig, mittels derer aus gegenwärtigen Phäno-

33 Daran ändert auch die z.T. gegebene Formulierung einer „bis heute nur teilweise“ realisierten „Umsetzung“ solcher Prinzipien nichts (vgl. S. 26).

menen sowie gegenwärtigen Diskussionen um Typologienunfreiwilliger Arbeit³⁴ und ihrer Abgrenzung von Sklaverei Fragen unterschiedlicher Art an die Vergangenheit gestellt werden, deren Erkundung wiederum Antworten auf diese Fragen oder aber neue Frageperspektiven erbringen. Dazu gehören etwa Fragen nach zeitübergreifenden Typen oder aber Entwicklungen von Versklavung (Schuldknechtschaft, Versklavung unterlegener Feinde, etc.), Rechtsvorstellungen und Realitäten, Organisationsformen etc.

Die einleitende Formulierung zum Prinzip der Schülerorientierung klingt sehr defensiv. Soll damit ausgedrückt werden, dass sie als nachrangiges Prinzip einer Gestaltung angesehen werden soll, die Inhalte des Unterrichts also als vorab gesetzt gelten, und die Lernenden erst dann einen „Bezug dazu entwickeln“ können sollen? Das entspricht traditionellen Konzeptionen eines Unterrichts von der Perspektive der Gesellschaft her. Sowohl geschichtstheoretische Einsichten in die Funktion von Geschichte als Orientierungsleistung aufgrund jeweils perspektivischer und somit in großen Kollektiven wie kleinen Gruppen vielfältiger Fragestellungen³⁵ als auch geschichtsdidaktische Einsichten in Bedingungen und Funktionen Historischen Denkens und Lernens in pluralen, besonders heterogenen und diversen Gesellschaften (s.o.) legen es aber sehr deutlich nahe, dass ein sowohl im Sinne der Effektivität als auch in jenem der Bedeutung der Ergebnisse für die Lernenden wirksames historisches Lernen nicht nur einen sekundären Bezug letzterer zu gegebenen Themen, sondern eine konstitutive Berücksichtigung ihrer Orientierungsbedürfnisse und Perspektiven erfordert (vgl. auch die Ausführungen zur Problemorientierung). In diesem Sinne ist es zu empfehlen, die Konzepte und Kategorien „Subjektorientierter Geschichtsdidaktik“ ({Ammerer 2015 #17782}) deutlich in diese Bestimmung einfließen zu lassen.

Die Ausführungen zur reflektierten Auseinandersetzung mit „unterschiedlichen normativen Grundlagen“ angesichts verschiedener „ethnischer, religiöser, kultureller und sozialer Prägungen“ sprechen diese Dimension bereits an. Allerdings ist (abgesehen von der indikativischen Beschreibung) hier zum einen zu monieren, dass die Fachspezifik nicht ausgewiesen wird. Es geht hier eben nicht nur um abstrakt unterschiedliche Perspektiven und Identitäten, sondern um ihre Bedeutung für unterschiedliche Perspektiven auf und Fragen an die Geschichte sowie unterschiedliche Schlussfolgerungen, d.h. „Geschichtsbilder“, die dann wiederum sowohl als mögliche Perspektiven wahrgenommen als auch hinsichtlich ihrer Orientierungsleistungen und Plausibilitäten reflektiert werden müssen, also um eine spezifisch historische Schüler*innen- bzw. Subjektorientierung im „diversen Plural“!³⁶

Der letzte Satz des Absatzes zur Schülerorientierung ist irgendwie falsch positioniert. Inhaltlich ist gegen ihn kaum etwas zu sagen. Allerdings wird in ihm reflektiertes Geschichtsbewusstsein als eine Voraussetzung der Teilhabe definiert – und somit (in Verbindung mit der Formulierung zur Teilhabe weiter oben) gewissermaßen als Ziel schulischen Geschichtsunterrichts definiert. In diesem Absatz aber geht es um Prinzipien der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Wenn der Satz somit an das zuvor formulierte Ziel anschließen soll, fehlt die

34 Vgl. etwa {Zeuske 2019 #18026}.

35 {Rüsen 1994 #3345}, {Rüsen 2008 #441}; {Hasberg 2003 #6538}.

36 {Körber 2020 #15538:254}.

Schlussfolgerung daraus. Allerdings ist es damit wiederum nicht getan. Der Begriff „reflexives Geschichtsbewusstsein“ wird hier erstmals verwendet. Es geht also um mehr als um einen Anschluss an oben. Der Begriff müsste somit (oben) konkreter definiert werden.³⁷ Dass hier von Reflexivität die Rede ist, ist aber gerade in einem Oberstufen-Bildungsplan durchaus angebracht, wenn man die an das FUER-Modell angelehnte Unterscheidung von Reflektiertheit und Reflexivität zugrundelegt ({Körber 23.09.2021 [unpubl.] #21443}), derzufolge ersteres die begründete Nutzung konventioneller Konzepte, letzteres die Reflexion sowohl auf die eigene Rolle bei und Verantwortung für solche Nutzung als auch auf die Reichweite und Grenzen der Konzepte umfasst.

Auch im Prinzip der Methodenorientierung wird wieder (wie bei der Wissenschaftsorientierung) das Verhältnis zur Geschichtswissenschaft thematisiert. Das ist im Wesentlichen richtig und sinnvoll – vor allem, insofern hier Methoden des Erkenntnisgewinns angesprochen werden, die in die Hand der Schüler*innen gehören, und nicht die Methodik des Unterrichts in den Vordergrund gestellt wird.³⁸ Auch die Betonung der Diskursfähigkeit ist wichtig und richtig. Sie könnte aber noch wesentlicher damit begründet werden, dass – gerade in pluralen und heterogenen Gesellschaften und (ihren) Geschichtskulturen – die Befähigung nicht nur zu re- und de-konstruktivem historischem Denken als Operationen, sondern gerade die Kommunikation über ihre unterschiedlichen Voraussetzungen (Perspektiven, Fragestellungen, Haltungen, Überzeugungen, Methoden, Geschichtsbilder) und Ergebnisse (Orientierungen) nicht im Sinne der Herstellung einer Einheitlichkeit, wohl aber der Verständigung über Kompatibilität der Orientierungen wesentlich ist.³⁹ Der folgende Satz ist ebenfalls wichtig, aber seinerseits klärungsbedürftig, ist doch das Verhältnis wissenschaftlicher Formen Historischen Denkens und denen, die in der Schule gelehrt werden in den letzten Jahren in der Forschung in mehrfacher Hinsicht diskutiert worden. Dass die Schüler*innen im Unterricht „die Arbeitsweisen“ „der Historiker*innen“ *kennenlernen* sollen sind, ist sicher unstrittig. In welchem Sinne dieses „Kennenlernen“ erfolgen soll, ist aber alles andere als eindeutig. Nicht nur, dass – wie schon oben dargelegt – die Erkenntnisweisen der akademischen bzw. professionellen Geschichtsschreibung selbst Änderungen unterworfen und Gegenstand z.T. heftiger Debatten sind, macht eine solch allgemeine Bestimmung problematisch – gerade auch vor dem Hintergrund der Teilhabe-Zielbestimmung oben und unter dem Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses. Mehr noch aber ist steht die Vorstellung, dass Schüler*innen im Unterricht grundsätzlich dieselbe Art des Umgangs mit Geschichte erlernen sollen, wie sie die akademische Disziplin entweder einheitlich oder in mehreren Formen entwickelt hat, in einem deutlichen Spannungsverhältnis zur gerade zuvor eingeforderten Schüler*innen- oder Subjektorientierung, ist doch erstere grundlegend auf intersubjektive Erkenntnis und strenge Methodik ausgerichtet, letztere gerade auch auf eigene Orientierungsfragen.

37 Zumeist ist in der Literatur von „reflektiertem“ oder – im Zusammenhang des FUER-Modells auch von „reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein“ – die Rede (vgl. {Schreiber 2002 #20283}; {Schreiber 2005 #8399}).

38 So ja schon in Hugo Gaudigs oft zitierter Formulierung „[...] der Schüler muss Methode haben. Dem Lehrer aber muss die Methode, seinen Zögling zur Methode zu führen, eigen sein.“ ({Gaudig 1922 #13649:21}). Zur Einordnung und auch Problematik vgl. {Weigand 2011 #22039}.

39 Vgl. u.a. {Röttgers 1982 #11735}.

Hinzu kommt die ebenfalls im Kommentar zur „Schülerorientierung“ angedeutete Orientierung auf zumindest diverse Milieus der Geschichtskultur. Insofern diese gerade nicht Teile der Vergangenheit sind, sondern der Gegenwart und des gegenwärtigen Umgangs mit Geschichte und Vergangenheit, sind sie nicht einfach mit den Methoden der historischen Erkenntnisgewinnung zu bearbeiten. Es braucht vielmehr eine systematische Erweiterung auf (letztlich) sozialwissenschaftliche und erkenntnistheoretische bzw. philosophische und psychologische Kategorien des Wahrnehmens, Reflektierens (auch: Erforschens) dieses gegenwärtigen Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte in der Gesellschaft (einschließlich der Geschichtswissenschaft). Auch hierfür stellt die akademische Geschichtswissenschaft als selbst-reflexive Disziplin durchaus Konzepte und Methoden bereit (etwa in ihrer eigenen Theoriebildung, in der *public history* etc.) Das müsste hier aufgenommen werden. Es fehlt also somit in den Zielbestimmungen oben grundlegend eine Einforderung der Thematisierung nicht nur von Vergangenen, sondern ebenso der gegenwärtigen Geschichtskultur (im umfassenden Sinne, einschließlich der Wissenschaft).

Auch im engeren Sinne ist die Orientierung an den Methoden „der Historiker“(*innen) zu eng. Diese Formulierung suggeriert eine Eigenständigkeit dieser Methoden als vom Historischen Denken der weiteren Geschichtskultur geradezu abgekoppelt – ähnlich wie etwa Sam Wineburg (USA) Historisches Denken als einen „unnatürlichen Akt“ bestimmt, der dem Menschen gerade nicht angeboren ist, sondern gewissermaßen kontraintuitiv erlernt werden müsse, um der Vergangenheit erkennend gerecht zu werden.⁴⁰ Es geht dabei um die Überwindung eines – so Wineburg – uns allen quasi angeborenen „Präsentismus“, also der unreflektierten Tendenz, die Vergangenheit jeweils so zu betrachten, als wäre sie der Gegenwart strukturgleich – unter Anwendung heutiger Konzepte, Begriffe, Normvorstellungen etc. Diese Tendenz zu überwinden erfordert es – Wineburg zufolge –, die von der Geschichtswissenschaft erarbeiteten spezifischen Erkenntnisformen quasi kontraintuitiv zu erlernen. An diesem Konzept ist einiges plausibel – es hat aber auch deutlich seine Probleme, insofern es gerade nicht darauf orientiert, die Kompetenzen der Schüler*innen zu entwickeln und sie zu einer Teilhabe an einer Geschichtskultur zu befähigen, in welcher die akademische Geschichtswissenschaft nur eine (wenn auch eine wesentliche und besondere) Form des Umgangs mit Vergangenheit ist.

Anschlussfähiger an die Kompetenzorientierung, an die Teilhabebefähigung wie auch an alle Forderungen an Inklusion ist deshalb ein anderes Theoriekonzept der deutschsprachigen Geschichtsforschung und -didaktik, demzufolge die Erkenntnisweisen und Methoden der Historiker*innen nicht als kontraintuitive „unnatürliche Akte“ die lebensweltlichen, quasi angeborenen präsentistischen Fehlformen ersetzen sollen, sondern als spezifische elaborierte Varianten einer allgemeinen und allen Menschen verfügbaren mentalen Orientierungsleistung „Historisches Denken“ gelten.⁴¹ Mit Hilfe dieses Konzepts ist eine Orientierung (auch) an den Konzepten und Methodiken der akademischen Geschichtswissenschaft möglich, die aber nicht als die einfach zu übernehmenden Formen Historischen Denkens und Arbeitens gelten,

40 {Wineburg 1999 #15526}; {Wineburg 2001 #14954}; vgl. kritisch u.a. {Levisohn 2017 #20795}.

41 {Rüsen 1994 #3345}; {Rüsen 2008 #441}.

sondern als regulative Orientierungen derselben, die ihrerseits auf ihre Leistungen, Reichweiten und Grenzen hin reflektiert werden können. Darüber hinaus ermöglicht die Konzeptualisierung der akademischen Geschichtswissenschaft und ihrer Methoden als regulative Orientierung für Lernprozesse auch die Ausarbeitung einer Lernprogression, in welcher der (partielle, elementarisierte) Erwerb dieser Methoden ein wesentliches Element darstellt, ihre (durchaus abwägend-kritische) Reflexion jedoch ein höheres (reflexives), der Oberstufe angemessenes Niveau. In diesem Sinne ist „Methodenorientierung“ vor dem Hintergrund gerade der Kompetenzdebatte zu konkretisieren als eine Facette einer allgemeinen Orientierung auf die Förderung und Elaboration von Kompetenzen eines Historischen Denkens, das nicht als letztlich nur von der akademischen Forschung zu reflektieren, von allen anderen (etwa im Geschichtsunterricht) aber nur zu übernehmen wäre, sondern als eine spezifische, professionelle, mit einer besonderen Erkenntnisqualität, aber auch besonderer Perspektive ausgestattete Form des Umgangs mit Vergangenheit, zu der sich auch die nicht akademischen gebildeten Mitglieder der Gesellschaft mindestens im Sinne von urteilsfähigen Beobachter*innen verhalten lernen sollten. Nur so ist eine vollwertige Teilhabe an einer Geschichtskultur denkbar, die eine solche professionalisierte Geschichtswissenschaft kennt.

Bei der weiteren Qualifikation der Methodenorientierung dahingehend, dass es um den „methodisch angeleiteten Umgang mit Quellen und Darstellungen“ geht, fehlt die Anforderung einer Reflexion auf die Konzepte, Methoden und Instrumente. Gerade die selbstverständliche Trennung (nicht nur analytische und funktionale Unterscheidung) von „Quelle“ und „Darstellung“ ist ein durchlaufendes Problem der deutschen Lehrplan- und Unterrichtspraxisliteratur. Die beiden Begriffe bezeichnen gerade nicht Klassen von Materialien oder Eigenschaften derselben, sondern Funktionen im Erkenntnisprozess. Die (Befähigung zur) Reflexion darauf und Bestimmung der jeweiligen Funktion ist somit als eine wesentliche Facette der Entwicklung von Sach- und Methodenkompetenz festzuhalten. Besser noch wäre eine Orientierung am angelsächsischen Konzept des Gebrauchs von Spuren als „Evidence“.

Die Aussagen zur Handlungsorientierung schließlich sind weitestgehend allgemeinpädagogisch gedacht. Eine fachspezifische Qualifizierung dessen, was „Handlungsorientierung“ meinen kann, fehlt hingegen. Immerhin werden hier nicht eher aktionistische Formen spielerischer Präsentation von Vergangenheit gegenüber Lernenden und durch diese in den Vordergrund gestellt, wie sie Hans-Jürgen Pandel vor einigen Jahren ironisch inkriminiert hat,⁴² sondern ansatzweise „Handlung“ als Historisches Denken und Urteilen verstanden. Dem ist zuzustimmen. Wie solches Handeln im Unterricht aussehen kann (Performanz), worin es bestehen kann und welchen Bezug es zur Entwicklung von Kompetenzen Historischen Denkens haben kann, wäre aber noch darzulegen. Eine Möglichkeit wäre ein Hinweis auf Formen historischen Lernens, in denen (phasen- und funktionsweise) Lern- und Leistungsräume⁴³ deutlich voneinander getrennt werden, so dass für Lernprozesse die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden (etwa in von anderen Mitgliedern der Lerngruppe erarbeiteten) ersten

42 {Pandel 1999 #19209}; vgl. auch das Schlusskapitel zu {Pandel 2010 #22132}; dazu u.a. {Pallaske 4.2.2013 #20350}.

43 {Leisen 2008 #8892}; {Leisen 2017 #15980}.

„Lösungen“ (besser: Arbeitsergebnissen) und die dabei erforderlichen Begründungs- und Reflexions-Handlungen konstitutiv sind.⁴⁴ Zentraler aber noch wäre ein Hinweis darauf, dass sich die zu erwerbenden Kompetenzen letztlich im geschichtskulturellen Handeln bewähren können müssen – vgl. dazu die obigen Ausführungen zur Teilhabe an der Geschichtskultur.⁴⁵

Über diese Anmerkungen zu den Prinzipien hinaus ist leider festzustellen, dass der Bildungsplan nicht nur keine Angaben zum spezifischen Beitrag des Studienstufen-Unterrichts im Rahmen längerfristiger Lernprozesse macht, sondern auch über die hier genannten (und in sich z.T. problematisch umgesetzten „Orientierungen“ hinweg) hinaus kaum Angaben zu Prinzipien einer Unterrichtsgestaltung, die den Ansprüchen an Kompetenz- und Reflexionsorientierung Historischen Denkens gerecht wird. Aussagen wären hilfreich und ggf. nötig zu

1. Trennungen bzw. Unterscheidungen von Lern- und Leistungsphasen bzw. „-räumen“ und einer entsprechenden Unterscheidung von Aufgabenfunktionen und -typen:⁴⁶
 1. Formen kooperativen und kollaborativen Lernens sowie reflexionsorientierter Aufgaben;⁴⁷
 2. Prinzipien im weiten Sinne interkulturellen Lernens;⁴⁸
 3. Prinzipien der Thematisierung und Gestaltung von Geschichtslernen in der Kultur der Digitalität⁴⁹ – insbesondere vor dem Hintergrund digitaler Medien in der breiteren Geschichtskultur.⁵⁰
2. Schließlich sind auch spezifische Prinzipien aus dem Bereich der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer und der Geschichtsdidaktik aufzunehmen, insbesondere
 1. die Bestimmungen des Beutelsbacher Konsenses (nicht nur in der Nennung, sondern in der ggf. konkretisierenden Bestimmung und insbesondere in der Klärung, dass damit gerade keine „Neutralität“ gemeint sei, sondern Werteorientierung damit verbunden werden muss);⁵¹
 2. Multiperspektivität in allen drei Formen (multiperspektivische Quellen, „kontroverse“ retrospektive Deutungen und die Ermöglichung unterschiedlicher Deutungen und Wertungen: „Pluralität“);⁵²
 3. Mit Blick auf die Überschrift des Unterabschnitts 1.2 schließlich ist zu fragen, inwiefern im Licht der obigen Kommentare und der ihnen unterliegenden Bestim-

44 Vgl. dazu z.B. {Körber 2021 #21169}.

45 Vgl. oben S. 18 mit Anm. 26.

46 Vgl. aus allgemeindidaktischer Perspektive {Leisen 2008 #8892}, {Leisen 2011 #19937}, {Leisen 2017 #15980}; {Köster 10.12.2014 #15979}; aus geschichtsdidaktischer u.a. {Köster 2021 #21227}; {Körber 2017 #18257}.

47 z.B. {Körber 2021 #21169}.

48 vgl. {Alavi 1998 #4243}; {Körber 2001 #34}; {Körber 2010 #6559}; {Körber 14.06.2019 #18005}; {Yildirim 2018 #16491} u.a)

49 {Stalder 2017 #17172}.

50 {Körber 2004 #13308}; {Demantowsky 2015 #17423}; {Demantowsky 2015 #11655}; {Giere 2018 #16398}.

51 {Wehling 2016 #21911}.

52 {Lücke 2012 #15215}; vgl. auch die jüngere Diskussion um den Begriff „eigensinniger“ Geschichtsaneignungen; vgl. u.a. {Musenberg 2016 #13618}).

mung schulischen Lernens als Befähigung zu historischem Denken und zur Teilhabe an der Geschichtskultur das ganze Kapitel nicht anders zu überschreiben und somit zu fokussieren wäre. Die gegenwärtige Formulierung „Lernen *im Fach* Geschichte“ setzt wiederum das Fach und seine Existenz voraus, ohne die Funktion von Geschichte und seiner Institutionalisierung als Schulfach überhaupt zu thematisieren. Eine dem folgenden Unterkapitel analoge Formulierung könnte nicht nur die Anschlussfähigkeit an diesen Stand der didaktischen Forschung und Diskussion, sondern auch an andere Diskussionslinien stärken – gerade auch mit Blick auf die Kompetenzorientierung, forderte doch schon die Klieme-Expertise (2003) auf, den „Bildungsauftrag“ der einzelnen Fächer zu qualifizieren,⁵³ indem vom „Beitrag des Geschichtsunterrichts zu einer zeitgemäßen Bildung und Kompetenzentwicklung“ und den dafür geltenden Prinzipien gesprochen wird.

Vor diesem Hintergrund ist die neue Bildungsplanebene der Leitperspektiven zunächst sehr zu begrüßen. Allerdings gilt hier das gerade Gesagte gerade nur als eine von mindestens zwei Perspektiven: Nicht nur muss es darum gehen, welchen Beitrag das jeweilige Fach bzw. die in ihm adressierte Domäne⁵⁴ zu den Leitperspektiven leisten kann, sondern ebenso darum, welche Bedeutung die Leitperspektiven für die Konturierung des Faches entfalten können, sind sie doch selbst Ausfluss gegenwärtiger Problem- und Handlungsbedarfswahrnehmungen domänenübergreifender Art, zu deren gesellschaftlicher Bearbeitung nicht nur die einzelnen Domänen (Fächer) beitragen können und müssen, sondern die ihrerseits domänenspezifisch operationalisiert werden müssen, wobei das überkommene Frage-, Methoden- und Arbeitsweisengefüge ggf. modifiziert werden muss und kann. Ganz im Sinne der Problemorientierung gilt es also, die in den Leitperspektiven formulierten Problemwahrnehmungen fachspezifisch in Fragestellungen umzusetzen und diese zu operationalisieren, so dass deren Bearbeitung wiederum gesellschaftlich als Beitrag zur ihrer Lösung und individuell als Beitrag zur Befähigung der Lernenden zur Teilhabe daran gedacht werden kann. In diesem Sinne und weil die Leitperspektiven bereits im A-Teil der Bildungspläne in allgemeiner (domänen- bzw. fachunspezifischer) Form dargelegt werden, gilt es in den Fachlehrplänen, diese in beiden Richtungen fachspezifisch zu konkretisieren – in diesem Kapitel in allgemeiner Form und in den Modulen (exemplarisch, nicht erschöpfend) als Ausweis der durch sie und für sie nötigen und möglichen besonderen (Orientierungs-)Fragen.

Dies ist sowohl in diesem Kapitel als auch in den Modulbeschreibungen nur zum Teil umgesetzt bzw. gelungen.

Die Aussagen zur Werteorientierung stellen zunächst erfreulich auf das Phänomen der historischen Veränderlichkeit gesellschaftlicher Wertsysteme und Normen ab, die Schüler*innen gedanklich zu eröffnen ist. Diese Bestimmung ist nicht falsch, aber klärungs- und ergänzungsbedürftig in (mindestens) zweifacher Hinsicht:

53 {Klieme 2003 #7445:23}. Vgl. insbesondere auch {Fthenakis 2001 #20281} und die unter dieser Formulierung des „Bildungsbeitrags“ der einzelnen Fächer stehenden Aufsätze des Bandes {Wiater 2001 #20263}, für Geschichte {Filser 2001 #20279}.

54 {Klieme 2003 #7445:22 u.öfter}.

1. Die Formulierung suggeriert, dass es die Alterität ist, die die Herausforderung darstellt. Eine solche Alterität muss aber (als Sachurteil) erst einmal festgestellt bzw. geklärt werden. Sie ist nicht einfach vorzusetzen. Gerade auch die Voraussetzung der Vergangenheit als „anders“ – als aufgrund der zeitlichen Distanz zeitlich nicht verstehbar – ist eine Prämisse, die als Denkmodell zugleich wichtig, aber hinsichtlich ihrer Problematik wiederum zu reflektieren ist. Zu qualifizieren ist also sowohl die Voraussetzung des „ganz anders“, nicht zuletzt, weil sich zu vielen Zeiten immer wieder Beispiele unterschiedlicher wertbezogener Argumentationen finden, die gerade nicht alle gleich unterschiedlich zu heutigem Denken sind – man denke etwa an mittelalterliche Toleranzkonzepte bei Wolfram von Eschenbach, frühneuzeitliche Kritik am Hexenglauben (Friedrich von Spee; Johan Weyer) usw. Nicht *dass* Menschen in vergangenen Gesellschaften andere Werte hatten, ist einzusehen, sondern a) inwiefern und b) was dies für unser Bild von ihnen sowie c) für unser Verständnis unserer eigenen Werte und Normen bedeutet. Wäre die Vergangenheit nicht verstehbar aufgrund absoluter Alterität⁵⁵ oder würde sie so präsentiert bzw. thematisiert, wäre ihre Thematisierung nicht zur Orientierung geeignet, sondern allenfalls zur Entwicklung von Überheblichkeit oder Relativismus. Es muss also darum gehen, zugleich Fremdheit zu ermessen und sie mit Hilfe zeitübergreifend angewandter, heute verständlicher und bedeutungsvoller Vergleichs-Konzepte zu qualifizieren.
2. Ein weiteres Problem mit dieser Bestimmung ist (erneut), dass hier als Gegenstand des Geschichtsunterrichts allein das Denken und Handeln von Menschen in vergangenen Zeiten herausgestellt wird, nicht aber die Befassung mit gegenwärtigen Interessen und Fragen an, sowie Deutungen und Nutzungen von Vergangenen, die – gerade in ihrer Vielfalt und Diversität – unsere Gesellschaft prägen. Auch deshalb ist die Erweiterung der Gegenstands- und Zielbestimmungen des Geschichtsunterrichts auf Geschichtskultur und -politik zwingend. Nicht nur Unterschiede von Werten und Perspektiven zwischen Vergangenheit und Gegenwart, sondern gerade auch auf unterschiedliche gegenwärtige Werte zurückgehende Perspektiven auf Vergangenes müssen in der Dimension der Wertebildung thematisiert werden. Das betrifft etwa Unterschiede zwischen nationalen (und gar nationalistischen) und weltbürgerlichen bzw. menschenrechtlich orientierten Perspektiven, solche zwischen affirmativen und kritischen Interessen an „eigener“ Geschichte und weitere.

Die folgende Bestimmung, vergangene Zeiten dürften „nicht ausschließlich von heute aus bewertet“ werden klingt zunächst in historistischem (d.h. Historizität und Wandel anerkennendem) Sinne plausibel. Sie wird aber konkret betrachtet weder der Herausforderung Historischen Denkens noch den Ansprüchen an kompetenzorientiertes historisches Lernen gerecht. Der Absatz betrifft den Beitrag des Faches zur Werteorientierung. Dieser Satz formuliert aber lediglich ein Erkenntnisproblem, nicht aber, wie es zum Gegenstand historischen

55 Vgl. zu einer solchen Position etwa David Lowenthal's „The Past is a Foreign Country“ (Lowenthal 2015 #12493) und seine Vorstellung einer Vergangenheit, die unverstehbar „weird“ sei (Lowenthal 2000 #13942:74); dazu (Körber 2019 #18041:110).

Lernens werden kann. Die Alternative einerseits-andererseits (bzw. hier „gleichzeitig“) ist dazu nicht geeignet. Zu formulieren wäre vielmehr, dass Lernende sich (zunehmend!) zweier Probleme bzw. Herausforderungen Historischen Denkens bewusst werden und sich zu ihnen verhalten lernen müssen:

1. des Spannungsverhältnisses zwischen dem Anspruch, die Vergangenheit aus sich selbst heraus zu verstehen und (hier vergangene) Menschen nicht einfach nach Maßstäben zu beurteilen, die ihnen nicht bekannt sein konnten einer- und unseren heutigen Orientierungsbedürfnissen andererseits, die es erfordern, die Vergangenheit unter unseren Perspektiven, mit unseren Begriffen und anhand unserer Werte zu betrachten; sowie
2. der Tatsache, dass auch die „heutigen“ Begriffe, Konzepte und Werte keineswegs einheitlich und allen identisch einfach gegeben sind, sondern dass auch sie sowohl divers sind und als solche nur im Kontrast mit denen der Vergangenheit einerseits und solchen anderen Perspektiven, Gruppen etc. erkannt und reflektiert werden können.

Lernende müssen somit lernen, die Ambiguität Historischen Denkens als zugleich verstehend *und* urteilend für sich zu reflektieren und einen Umgang damit zu finden.⁵⁶ In diesem Sinne trägt der Geschichtsunterricht nicht nur dadurch zur Wertebildung bei, dass er *angesichts* einer Erkenntnis der historischen Variabilität und Alterität von Werten „zur Reflexion der eigenen Werte“ beiträgt, sondern dass er dies in einer ganz besonderen Art und Weise tun muss. Er muss ihnen die für diese Reflexion nötigen Konzepte die Konstruktion und Reflexion unterschiedlicher möglicher zeitlicher Zusammenhänge zwischen früheren und heutigen Werten bzw. Wertesystemen an die Hand geben und sie samt ihrer möglichen Kombinationen und Reichweiten mit ihnen erörtern – darunter solcher traditionaler Bindung an überlieferte Werte, solche der Ableitung vergleichbarer (exemplarischer) Funktionen und Grundorientierungen hinter unterschiedlichen konkreten Normen und Werten sowie solche der Anerkennung von Veränderungen und Entwicklungen im Sinne genetischer Sinnbildung, was auch die Möglichkeit der Veränderung unserer heutiger Werte in eine Zukunft hinein impliziert.

Problematisch ist in diesem Absatz die Formulierung zum Beutelsbacher Konsens. Dieser fordert gerade nicht, dass kontroverse Fragen im Unterricht „zur Diskussion gestellt“ werden müssen. Es ist eine gut gemeinte, aber oft falsch verstandene Paraphrasierung des zweiten Prinzips (des „Kontroversitätsgebots“), dem zufolge das, was in Wissenschaft und (/oder) Gesellschaft kontrovers ist, auch im Unterricht kontrovers *erscheinen* (!) muss.⁵⁷ Das Kontroversitätsgebot meint somit zunächst einmal, die Kontroversität solcher Fragen weder zu leugnen noch zu verschweigen, sondern *die Tatsache*, dass über sie in der Gesellschaft diskutiert wird, deutlich werden zu lassen, sowie dass (in den allermeisten Fällen) diese Kontroversität zur Normalität in pluralen und diversen Gesellschaften gehört und in Demokratien ausgehalten und ausgetragen werden muss. Von einem Auftrag, solche Fragen im Unterricht zur Diskussion zu stellen, kontroverse Fragen im Unterricht, d.h. in einem gerade nicht freiwilligen und

⁵⁶ Vgl. für ein Beispiel {Körber 2000 #6225}.

⁵⁷ Vgl. {Körber 27.2.2022 #22063}; {Körber 28.4.2022/4.5.2022 #22062}.

auch nicht hierarchiefreien Kontext „ausdiskutieren zu lassen“ und so Lernende vielleicht noch zu nötigen, ganz persönliche Betroffenheiten und/oder Meinungen kund tun zu müssen, ist dort aber gerade nicht die Rede. Daher sollte diese Formulierung unbedingt geändert werden. Das bedeutet natürlich nicht, dass im Unterricht nicht diskutiert und abgewogen werden soll – im Gegenteil! Es muss Schüler*innen erlaubt sein, im Unterricht ihre eigenen, durchaus unterschiedlichen Auffassungen zu kontroversen Fragen zu äußern – und das gerade auch dort, wo diese Meinungen noch nicht gefestigte Überzeugungen sind, sondern wo Lernende nach Sicherheiten und Positionen suchen, um sie ringen, Sicherheit in der Verfügung über Kenntnisse, Begriffe und Konzepte und Kriterien suchen. Schule muss in dieser Hinsicht gerade in Fächern, in denen Überzeugungen und Orientierungen im Spiel sind, einen gewissen Schon- und Schutzraum bieten. Bekenntnisse und abschließende Urteile dürfen dabei aber gerade nicht abgefordert werden. Oft ist es sinnvoll und möglich, dass Lernende bestimmte Urteile und die ihnen zugrunde liegenden Überlegungen, Werte, Hypothesen nicht als sie selbst, sondern in Übernahme einer mehr oder weniger fremden Perspektive (oder Rolle) ausprobieren, so dass sie in die Lage versetzt werden, ihre eigenen persönlichen Schlussfolgerungen ggf. individuell und für sich zu ziehen. In vielen Fällen werden es im Sinne des Kontroversitätsgebots auch nicht die großen Konflikte selbst sein, die unterrichtlich fruchtbar thematisiert werden können, sondern *zu ihnen* in der Gesellschaft vorfindliche Diskussionen um Haltungen, Begriffe, Konzepte, Positionen. Das ist gerade für den Geschichtsunterricht bedeutsam. So sinnvoll es etwa ist, auch im Rahmen von Rollen- und Planspielen vergangene Konflikte und die Handlungsoptionen der Akteure „rollen-spielerisch“ zu erschließen, so wenig darf der Eindruck entstehen, dass die Überlegungen und Hypothesen im Unterricht die reale Lage auch nun annähernd abbilden und dass somit im Unterricht in bestimmte Weise valide Lösungen erarbeitet werden könnten. Entsprechend kann es auch nicht darum gehen, eigene Haltungen zum Konflikt „ausdiskutieren“, sondern vielmehr anhand solcher Rollenspiele die Viel- und Mehrdimensionalität der Konfliktlagen wie (das ist für diesen Absatz einschlägig) die Wertbezogenheit des Handelns der Akteure erschließbar zu machen.

Die abschließend formulierte Bestimmung, dass es Schüler*innen möglich sein muss, zu einem eigenen Urteil zu kommen (sie wurde oben schon als „Pluralität“ im Rahmen des Multiperspektivitätsprinzips bzw. als „Eigensinnigkeit“ angesprochen), ist natürlich gültig. Sie darf aber gerade nicht besagen, dass diese Urteilsbildung im Unterricht und gewissermaßen dort öffentlich auch zu erfolgen habe. Dass dies in autoritären Regimes anders ist – muss das im Rahmen eines Bildungsplans noch gesagt werden?

Die geschichtsdidaktischen Fokussierungen der Bildung für nachhaltige Entwicklung fallen allerdings hinter diesen Stand noch zurück. Dass es gilt, gegenwärtige Probleme „in ihrer historischen Bedingtheit zu verstehen“ und „die Historizität heutiger Handlungsansätze zu begreifen“ ist ja richtig – nur es sagt noch nichts über den Aspekt der Nachhaltigkeit aus, sondern ist Ausdruck der historischen Perspektive jeglicher Problemorientierung (siehe oben). Das gleiche gilt für das „Tiefenverständnis“, das globalgeschichtliche Perspektiven für gegenwärtige Entwicklungen geben. Ebenso sind die Konkretisierungen schwierig, insofern sie je-

weils bestimmte Einsichten formulieren – weder Probleme, die im Modus des Historischen Denkens zu bearbeiten wären noch die dafür geeigneten spezifisch historischen Konzepte – diese aber dann aber unverbindlich lassen – wohl weil es sich sonst um die Vorgaben konkreter Einsichten und Erkenntnisse und gerade nicht um die Befähigung zum eigenen Denken handeln würde.

Die zustimmungsfähigen Aussagen zu den Herausforderungen gesellschaftlicher Pluralität und Heterogenität wären wohl zwingend zu erweitern um die Befähigung zum Umgang mit pluraler, diverser und oft kontroverser Geschichtskultur (und -politik). Geschichtslernen bedeutet – gerade im Sinne von Nachhaltigkeit – nicht nur das Lernen aus der Vergangenheit bzw. der Reflexion über Vergangenes, sondern auch aus der und durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Interessen und Fragen an, Perspektiven auf, Deutungen der und Schlussfolgerungen aus der Vergangenheit.

Dass Umweltbedingungen und der Umgang mit Ressourcen Auswirkungen haben *können*, ist keine sonderlich schwierige Einsicht. Die Kategorie des „Niedergangs und Aufstiegs“ von Gesellschaften erinnert zudem in fataler Weise an ein Geschichtsbild, das einen steten Wettstreit zwischen Nationen oder Kulturen (hier nun moderner „Gesellschaften“) um einen Platz in einer nullsummenartig funktionierenden Rangordnung unterstellt. Ähnliches gilt für die Fokussierungen und Zu- und Abwanderungen sowie die weiteren Aussagen in quasi nationalökonomischer Perspektive. Dass und wie aber gerade gegenwärtige Wahrnehmungen einer krisenhaften Entwicklung (Klima und Anthropozän;⁵⁸ Verteilungsungerechtigkeiten und Pandemien,⁵⁹ aber auch Aussichten eines sich tatsächlich ergebenden oder auch erwartet veränderten Verhältnisses der Menschheit zu ihrer Umwelt, sei es im Sinne der Theorie des Anthropozän;⁶⁰ oder auch der Mensch-Maschine-Integration, technisch erzeugter Chimären etc.⁶¹) auch zu ganz anderen Kategorisierungen und Perspektiven führen können (oder diese zumindest zu überlegen sind), müsste im Sinne einer Nachhaltigkeit, d.h. einer Befähigung zu historischem Denken auch unter noch nicht absehbaren Bedingungen hinzutreten. In diesem Sinne stehen die genannten Aspekte nicht außerhalb der Leitperspektive BNE, werden ihr aber in ihrer Spezifik noch nicht gerecht. Ich würde daher dazu raten, von der Formulierung bestimmter Einsichten abzusehen, selbst wenn sie derart abstrakt sind. Vielmehr wäre es – gerade angesichts des vorangehenden Absatzes – angebracht zu formulieren, dass Historisches Denken lernen zentral dazu befähigt, gegenwärtiges Handeln in der Gegenwart und für die Zukunft zeitlich zu orientieren, indem es Gelegenheit schafft sowie Bedingungen und Kriterien klärt für die Auseinandersetzung mit Fragen, (a) *inwiefern* und (b) *wie* der Umgang mit den natürlichen Lebensgrundlagen bestimmend war, bzw. Einfluss gehabt hat auf die Möglichkeiten der Gestaltung gesellschaftlicher Lebensverhältnisse und zwischengesellschaftlicher Beziehungen, auf ökonomischen Wohlstand und sein (keineswegs immer gleichgerichtetes) Verhältnis zu dessen Nachhaltigkeit, etc. Nicht vorgefertigte Problemstellungen und Perspektiven, sondern die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, neue Fragen an die Ver-

58 Z.B. {Blom 2018 #22041}.

59 U.a. {Thießen 2014 #19368}; {Thießen 31.3.2020 #19553}; {Thießen 2021 #22042}.

60 Konzeptionell: {Mauelshagen 2012 #21930}; {Chakrabarty 2022 #22040}.

61 Vgl. etwa die bei {Harari 2017 #16950} im 1. Kapitel aufgeworfenen Fragen.

gangenheit zu stellen und dabei auch neue Deutungsmöglichkeiten kontrolliert zu probieren, werden dazu nötig sein. Inwiefern entsprechende Denkübungen auch schon mit Schüler*innen möglich oder gar von ihnen zu verlangen sind (etwa in Prüfungen), kann hier nicht entschieden werden. Eine Propädeutik für die Wahrnehmung von sowie kritische Beteiligung der Entwicklung neuer Formen Historischen Denkens aber wäre wichtig. Geschichtsunterricht – auch in seiner heutigen Verfassung – kann dazu zumindest durch leistungsfreie „Lernräume“ (Leisen) für offenes, Deutungshypothesen generierendes und gemeinsam reflektierendes Lernens beitragen.

Die Ausführungen zur Bildung in der digitalen Welt (und man muss wohl ergänzen: sowie für sie) gehen insofern in die richtige Richtung, als sie Digitalität nicht nur als Mittel zum Zweck und Instrument zum Lernen in den Blick nehmen, sondern auch als Gegenstand in ihrer Eigenschaft als Medium (im Sinne von Umwelt) gesellschaftlichen Lebens. Allerdings fehlt eine wesentliche Dimension (oder Ebene). Nicht nur sind die Veränderungen des Lebens der Menschen unter dem Einfluss der neuen Medien und insbesondere des Internets historisch zu reflektieren, sondern auch die Spezifika historischer Informationsgewinnung, -speicherung, -verarbeitung und -präsentation sowie -diskussion unter den Bedingungen der Digitalität ({Stalder 2017 #17172}). Das ist insbesondere auch deswegen als wesentliche Dimension der Gegenstände und Inhalte aufzunehmen, als die Geschichtskultur, zu deren Teilhabe der Geschichtsunterricht die Schüler*innen befähigen soll, von Strukturen der Digitalität geprägt ist, die einer unterrichtlichen Reflexion bedürfen. Das betrifft insbesondere veränderte Kommunikationsstrukturen über Geschichte in der Gesellschaft⁶² als auch besondere Formen der Präsentation und der ihnen zugehörigen „agency“ der Rezipierenden („user“).⁶³ Es fehlt also auch hier die ganze Gegenstandsebene der Erschließung der gegenwärtigen Geschichts- und Erinnerungskultur(en) in ihrer medialen (und das heißt aktuell: digitalen) Charakteristik.

Die Angaben zur Querschnittsaufgabe der Sprachbildung – wohl aus Gründen der Systematik im Gesamtbildungsplan mit eigenem Kapitel – wiederum bleiben gänzlich fachunspezifisch bzw. verweisen auf die „Kompetenzmatrix Sprachbildung“. Das bleibt wiederum einseitig, insofern umgekehrt der Beitrag sprachlicher Dimensionen und Bildung zum Geschichtslernen ebenfalls reflektiert und ausgewiesen werden müsste. Gerade im letzten Jahrzehnt sind hier eine ganze Reihe an Forschungsarbeiten entstanden, die mehr oder weniger beide „Richtungen“ des Zusammenhangs beleuchten. Es geht ja keineswegs darum, wie und in welche Weise die Befassung mit Vergangenen zu einer allgemeinen Sprachbildung – etwa hinsichtlich des Erwerbs einer allgemeinen und fachlichen Bildungssprache sowie von Fachsprachen – beiträgt, sondern auch darum, die Bedeutung sprachlicher Strukturen und Elemente für das historische Denken zu erkennen – wobei es nicht allein darum gehen dürfte, im Sinne eines *conceptual change* alltagssprachliche und/oder soziolektale Ausdrücke durch wissenschaftliche zu ersetzen, sondern gerade auch in Konnotationen alltagssprachlicher Ausdrücke und Konstruktionen enthaltene Deutungselemente reflektieren zu können. In die-

62 {Körber 2004 #13308}; {Körber 2008 #13053}.

63 Vgl. etwa zu Spielen {Nolden 2019 #17365}; {Nolden 2021 #21414}; {Körber 2018 #16238}; {Aumayr 2020 #19877}; {Bender 2012 #9943}; {Gieryn 2018 #16398}; {Gieryn 2019 #21286}; und viele andere.

sem Sinne dürfte es gerade nicht nur um Sprachfähigkeit gehen, sondern auch spezifisch um Sprachsensibilität im Sinne einer Aufmerksamkeit für den Einfluss unterschiedlicher (ggf. auch gleichwertiger) sprachlicher Formen für das historische Denken.

Hier wäre also mindestens zu formulieren, dass Lernende in der Befassung mit de- und rekonstruktiven Operationen Historischen Denkens sowohl ihr eigenes Repertoire an vergangenheits- und geschichts- (d.h. deutungs-)bezogenen Sprachelementen ausweiten und elaborieren als auch ihre Fähigkeit zur Sprachmittlung (etwa zwischen Alltags- und Fachsprache, aber auch zwischen unterschiedlichen medialen Genres etc.) fördern sollen, und sich dabei der konstitutiven Bedeutung von Sprache für die behandelten oder zu erstellenden Narrationen bewusst werden sollen.

Das Kapitel der überfachlichen Kompetenzen soll hier nicht eingehend behandelt werden. Es werden nur vereinzelt Aspekte herausgegriffen:

1. „Selbstwirksamkeit“ als Facette „personaler Kompetenz“ (S. 9) ist ein Begriff, der der Definition von Kompetenzen nach Weinert gerade nicht entspricht. In der gegebenen Formulierung und Definition bezeichnet er eine Eigenschaft, keine Fähigkeit und Bereitschaft – zumal eine stärkere Ausprägung hier gerade nicht unbedingt eine höhere Kompetenzausprägung (um nicht von Niveaus zu reden) bedeuten muss, sondern geradezu das Gegenteil bezeichnen kann (Überschätzung der eigenen Fähigkeiten). Eine Kompetenzformulierung in diesem Aspekt müsste vielmehr dahingehend lauten, dass die/der Lernende in der Lage ist, die eigenen Fähigkeiten zunehmend selbst-reflexiv als solche wahrzunehmen, sie einzuschätzen und sie in reflektierter Form zum eigenen Agieren in Problemlösungs- und Handlungssituationen einzusetzen – oder so ähnlich. Ähnliches gilt für „Selbstbehauptung“ und (in etwa abgeschwächter Form) für „Selbstreflexion“, wie auch für die korrekt so bezeichneten „motivationalen Eigenschaften“ (S. 10).
2. Die tabellarischen Konkretisierungen der „fachlichen Kompetenzen“ (S. 10ff) sind an vielen Stellen (1) uneinheitlich und (2) in sich theoretisch nicht stimmig. Dies (3) wirft grundlegende Probleme der Bildungsplanstruktur auf hinsichtlich des (4) Kompetenzverständnisses sowie (5) der eigenen Textsorte. Im Einzelnen:
 1. zu (1): Manche Felder der Tabelle weisen gar keine Unterscheidung zwischen beiden „Anforderungsniveaus“ auf, manche formulieren hingegen dieselben „Anforderungen“ bzw. Ziele, differenzieren dabei dahingehend, dass bzw. inwiefern Beispiele herangezogen werden können sollen. Dabei ist durchaus nicht überall ersichtlich, inwiefern die Anforderung des Heranziehens von Beispielen (i) eine *Erhöhung* des Niveaus (der „Anforderung“) bedeutet oder aber auch (ii) eine *Erleichterung*, also eine Art „Senkung“ des Anspruchs bedeuten kann, insofern Beispiele auch als Verminderung der geforderten Abstraktionsleistung interpretiert werden können. Zumindest müsste jeweils angegeben werden, inwiefern „an einem Beispiel“ oder „an mehreren Beispielen“ bedeuten soll, dass die Lernenden die entsprechende Performanz an ihnen jeweils (unvorbereitet?) zu gebenden Beispielen

exemplifizieren können sollen, oder ob Beispiele auch selbst beizubringen sind. Auch dann ist aber die konkrete Wirkung kaum abzuschätzen. Meint „ohne Beispiel“ eher eine grobe, vielleicht alltagsweltliche und -sprachliche Performanz, wogegen die Erörterung von Beispielen zu Fachlichkeit und Abwägung zwingt? Oder ist es gerade eine höhere Anforderung, *ohne* Beispiele zu abstrakteren Formulierungen zu gelangen? Das ist so einheitlich wohl gar nicht zu formulieren. In manchen Feldern erscheint das „höhere“ Anforderungsniveau nicht eine in irgendeiner Form stärkere Ausprägung derselben Anforderung zu formulieren, sondern der grundlegend gleichen Anforderung wie im „grundlegenden“ Anforderungsniveau noch eine *weitere*, andere Operation hinzu zu tun. Es ist also keineswegs geklärt und keineswegs einheitlich, was hier unter „Anforderungsniveau“ jeweils fachlich verstanden werden soll.

2. Gerade in dieser Hinsicht besteht aber an mehreren Stellen noch viel deutlicherer Klärungsbedarf. Mehrfach scheint das „grundlegende“ Anforderungsniveau gerade keinerlei Reflexivität o.ä. zu verlangen, nicht zu einer zuvor theoretisch als Ziel formulierten Eigenständigkeit des Denkens, Schließens und Urteilens als Anforderung zu gelangen, sondern dies dem „erhöhten“ Anforderungsniveau vorzubehalten zu sein. Bedeutet das, dass das grundlegende Niveau (für den Abschluss der Sekundarstufe II und somit des obligatorischen Schulbesuchs!) nur eingeschränkte Kompetenzen vorsieht, und eine in irgendeiner Form reflektierte und reflexive Form Historischen Denkens nur von den Lernenden des „erhöhten Anforderungsniveaus“ verlangt wird? Das *kann* man so vorsehen, sollte das aber zuvor eben so formulieren. Es ist sogar denkbar, dass das in der Tat eine wesentliche Differenzierung sein wird, welcher sich Bildungspläne stellen müssen.
3. Allerdings erscheint es dann deutlich problematisch, eine derartige Differenzierung gerade nicht im Sinne der Kompetenzorientierung als „outcome-Differenzierung, sondern als eine des „Anspruchs“ zu formulieren. Das bedeutet einen wesentlichen Unterschied. Eine *outcome*-Differenzierung wäre auf die Deutung gegründet, dass Lernende, die die jeweils abgeforderten Operationen in einer vielleicht begründeten, aber eher unselbstständigen, Vorgegebenes anwendenden Form performieren (also allenfalls „reflektiert“, nicht aber „reflexiv“ vorgehen), ein intermediäres Niveau ihrer Kompetenz belegen, das ihnen dann als eben solches attestiert werden müsste – sei es durch eine entsprechende Notengebung oder durch Qualifikation der Kompetenzzuerkennung. Solchen Schüler*innen hingegen, die bei *derselben* Anforderung eine Selbstständigkeit nicht nur in der Ausführung in Nutzung, sondern auch in der Entscheidung über Umfang und Art der Anwendung und ggf. sogar (aufgrund reflexiven Zugangs) der Abwandlung von Konzepten, Methoden etc. unter Beweis stellen, müsste ein erhöhtes Niveau zuerkannt werden. Hier jedoch werden die Anforderungen variiert, so dass durchaus fraglich ist, ob die jeweiligen Resultate valide als unterschiedliche Performanzen derselben Kompetenz angesehen werden können. Die Frage ist also, ob im Rahmen eines

kompetenzorientierten Bildungsplans aufgrund einer äußeren Differenzierung unterschiedliche Niveaus *angestrebt und abgefordert* werden dürfen, oder ob ein kompetenzorientierter Lehrplan darauf setzen muss, dass allen Lernenden das Erreichen der gleichen Kompetenzniveaus angeboten werden muss und die Differenzierung der Kompetenzen erst *post factum* diagnostisch erfolgen darf. Das spricht *nicht* gegen eine äußere Differenzierung in grundlegende und erhöhte Ressourcen und auch nicht gegen unterschiedliche Anforderungen, *an denen* die Kompetenzen *erworben* werden sollen, wohl aber dagegen, entsprechende Performanzunterschiede als unterschiedliche Niveaus der Kompetenzen zu interpretieren.

Reichweite, Komplexität, Umfang und Schwierigkeit sowie „wissenschaftspropädeutische Anteile“ sind ihrerseits keine guten Parameter zur Unterscheidung von Niveaus – zumindest nicht unter dem Anspruch der Kompetenzorientierung.

4. Wenn gilt, dass die Oberstufe auf das Abitur als nicht nur notwendige, sondern hinreichende Zugangsbedingung zu Wissenschaft vorbereiten soll, ist eine Abstufung anhand der Wissenschaftspropädeutik nur möglich, wenn damit verbunden wird, dass Lernende, die das grundlegende Niveau erreichen, gerade nicht den Zugang zur (entsprechenden) Wissenschaft erhalten. Das aber ist hier – mit guten Gründen – nicht gemeint. Grundlegendes *und* erhöhtes Niveau sollen zum Abitur führen. Hier ist also grundsätzlich zu klären, was hinsichtlich von „Niveaus“ unterschieden werden soll. Die Formulierung der „Komplexität des Gegenstands“ deutet darauf hin, dass es um eine Unterscheidung der *Inputs* geht. Das passt aber gerade nicht zur Differenzierung der Kompetenzen, die zur *Outcome*-Seite gehören. Auch fokussiert „Anforderungs-Niveau ja gerade nicht auf den Input, auf die „*Opportunities-to-learn*“, sondern auf die Anforderungen, welche die Lernenden am Schluss des Unterrichts (zum Ende der Studienstufe) zu bewältigen in der Lage sein können. Insofern geht es um eine Form von Kompetenz-Niveaus. Insofern auch die Überschrift auf „Kompetenzen“ lautet, müssten hier Niveaus der Kompetenzen der Lösung von Anforderungen formuliert werden.

Wenn Kompetenzorientierung gemeint ist (dies suggeriert die Überschrift), müssen ernsthaft Niveaus der gleichen Kompetenzen ausgewiesen werden. Das ist hier wie in den folgenden Tabellen aber nicht wirklich der Fall (vgl. dazu auch die weiteren Anmerkungen).

1. „Komplexität“ *der Gegenstände* ist somit kein plausibles Maß für Kompetenzniveaus, eher wäre die Komplexität der erfolgreich zu lösenden *Aufgaben* als solches anzusehen – aber auch das bedarf einer fachlichen Bestimmung, worin die Komplexität jeweils begründet ist. Geht es um die Anzahl an Aufgaben? Geht es darum, ob die Problemlösefähigkeit darauf angewiesen ist, dass die Aufgaben nach einem äußeren Kriterium differenziert werden, oder ob die Differenzierung von Facetten und Aspekten in komplexen Aufgaben Teil der Aufgabe ist?

2. Unbestimmt ist auch das Kriterium der „Reichweite“. Was soll unter der „Reichweite“ eine „Gegenstands“ verstanden werden? Insofern damit jedoch gemeint sein könnte (es ist nicht ausgewiesen), ob bzw. inwiefern eine Aufgabe an einem unterrichtlich bereits zuvor behandelten Problem-/Gegenstandskomplex auch erwiesen können werden soll, handelte es sich um die Frage des Transfers, die der Kompetenzdefinition aber unabdingbar inhärent ist.⁶⁴ Dann handelte es sich bei „Reichweite“ um eine Facette der Unterscheidung von einfachen, erworbenen Fähigkeiten, nicht aber um Kompetenzen. Insofern kann dieses Verständnis von Reichweite nicht zur Differenzierung von *Kompetenz*-Niveaus herangezogen werden, soll doch auch das grundlegende Niveau kompetenzorientiert sein.

3. Umfang“ und „Schwierigkeit“ der „Materialien“ sind sicher Kriterien, welche die von Aufgaben gestellten Anforderungen mit bestimmen. Allerdings ist durchaus unklar, inwiefern damit spezifisch fachliche Aspekte angesprochen sind. Quantität der zur Kenntnis zu nehmenden Informationen, die Zahl der darin angesprochenen und zu verarbeitenden Wissensformen, Transferweite etc. zählen zu den gerade nicht-fachlichen Kriterien der Aufgabenanalyse.⁶⁵ Diese darf (muss) hier auch berücksichtigt werden -- ohne auch fachliche Differenzierungen können damit aber keine Kompetenzniveaus angesprochen werden. Hinzu kommt, dass diese Formulierung suggeriert, dass das Kompetenzniveau eine Funktion der Materialien ist. Das ist nur dann plausibel, wenn davon ausgegangen wird, dass Materialien nur entweder „richtig“ ausgewertet oder aber an ihnen gescheitert werden kann. Unter dieser Bedingung wäre (analog zur entsprechenden Logik probabilistischer Kompetenzmessung mittels standardisierter Aufgaben) das Kompetenzniveau als eine Funktion der Materialeigenschaften anzusehen. Gerade beim historischen Lernen ist aber gerade nicht davon auszugehen, dass die Materialien die jeweils zu erarbeitenden Lösungen in sich tragen, dass also die erfolgreiche Auswertung eines Materials im Sinne des Erlangens einer vorab bekannten Lösung als eine Eigenschaft des Materials anzusehen ist. Vielmehr gehört es zur Natur Historischen Denkens, dass Materialien sowohl in unterschiedlichen Zusammenhängen als auch aufgrund unterschiedlicher Perspektiven unterschiedlich interpretiert werden können, und sich Qualitäts- und Kompetenzunterschiede nicht so sehr daran zeigen, welche Interpretation/Auswertung gewählt wird bzw. ob überhaupt eine erfolgt, sondern welche strukturelle Qualität diese hat. Kompetenzniveaus müssten somit als Funktion der strukturellen Qualität der Bearbeitungen ausgewiesen werden. Diese kann von Umfang, sprachlicher Abstraktion und Register, Struktur der Materialien *mitbestimmt* werden, geht aber nicht darin auf.⁶⁶

⁶⁴ Vgl. wiederum die der Kompetenzorientierung im deutschen Bildungswesen fast ausschließlich zugrunde gelegte Kompetenzdefinition nach {Weinert 2001 #13010:27f}.

⁶⁵ {Maier 2013 #12365}.

2. Auch die tabellarische Differenzierung der fachspezifischen Kompetenzen in Facetten und „Niveaus“ (zur Problematik des Niveaubegriffs siehe oben) kann hier nicht vollständig analysiert und kommentiert werden. Die folgenden Anmerkungen stellen somit nur eine Auswahl dar.

1. Orientierungskompetenz

1. O.01: Die Verwendung des Epochenkonzepts in diesem Bildungsplan ist hoch problematisch. Er geht wie selbstverständlich von der Existenz dieser vier Epochen aus, d.h. er setzt sie auch für die Lernenden voraus. Gerade der Epochenbegriff gehört aber zu jenen Begriffen, deren Funktion zur Ordnung und Gliederung eines gerade nicht von sich aus gegliederten Phänomenbestands erkannt und reflektiert werden muss, gerade auch in ihrer Abhängigkeit von Perspektiven – hier einer europäischen Perspektive der europäischen Neuzeit,⁶⁷ und zwar sowohl zur Erkenntnis der Notwendigkeit solcher Gliederungen wie der Leistungen, aber auch Grenzen und Kontingenz der konkreten Gliederung. Eine kompetenzorientierte Formulierung in Bezug auf den Epochenbegriff darf also gerade nicht nur darauf abstellen, dass die Lernenden die überkommene Epochengliederung kennen (und gar für selbstverständlich, für in der Sache gegeben, ansehen), sondern dass sie sie *als Instrumentarium* erkannt haben und sie selbst als solche reflektieren können. Es bedarf also einer Formulierung einer Kompetenz, die sich auf die Verfügung über (zudem nicht nur einen, sondern mehrere) Epochenbegriffe und ihre reflektierte (zur Zuerkennung des erhöhten Niveaus: reflexive) Nutzung abstellt. In der Formulierung für das erhöhte (Anforderungs-)Niveau ist dieser Aspekt ansatzweise enthalten – wenn auch nur in der Form der Erläuterung „der“ offenkundig als solche (wenn auch offenkundig konsequenzenfrei) lernbaren „Problematik“. Auch das ist kaum mit der Kompetenzorientierung kompatibel. Müsste nicht vielmehr die Formulierung *einer* für grundlegendes und erhöhtes Niveau *gemeinsamen* Anforderung lauten:

„Die Lernenden verfügen über mindestens x (etwa: 3) Konzepte zur zeitlichen Einteilung der Vergangenheit in ‚Epochen‘ und können diese zur (bei der) Darstellung, Charakterisierung und Diskussion von Strukturen, Bedingungen, Ereignissen und Entwicklungen heranziehen und korrekt anwenden,

1. auf grundlegendem Niveau durch korrekte Heranziehung mindestens eines der üblichen Einteilungsschemata und seiner Be-

66 Vgl. zur Diskussion unterschiedlicher möglicher fachspezifischer wie fachunspezifischer Graduierungs- (also Niveauunterscheidungs-)Parameter historischer Kompetenzen {Körber 2007 #14986}, {Körber 2007 #14988}, {Körber 2012 #8155}, {Körber 2016 #13519}, {Körber 2007 #14993}.

67 Vgl. u.a. {Ranke 1971 #20325}; {Burckhardt 2007 #22125}; {Le Goff 2016 #16533}; {Borries 2008 #7134}.

griffe und seiner Nutzung zur (Diskussion der) Unterscheidung zeitlich auseinanderliegender Phänomene;

2. zum Ausweis des erhöhten Niveaus, indem sie die Leistung des Konzepts zur Unterscheidung der Phänomene im jeweiligen Themen- und Phänomenbereich diskutieren (Bsp: ‚Antike‘/ ‚Mittelalter‘ oder ‚Vormoderne‘)?“
2. Auch bei der Facette O.02 ist der Kompetenzcharakter unklar. In der gegebenen Form sind es erst einmal „nur“ Fähigkeiten oder Fertigkeiten, die gerade keinerlei problemlösenden Ansatz in sich tragen.
3. Schließlich stellt sich bei O.3 die Frage, inwiefern die Formulierungen wirklich zwei Niveaus derselben Anforderung ansprechen. Wiederum ist gerade keine Problemlösungsanforderung erkennbar. Worin besteht denn „die Geschichtsgebundenheit“ „der“ (welcher?) konkreten Lebenssituation? Ebenso ist unklar, um wessen Lebenssituation es geht: Ist das hoch individuell zu denken – und bedeutete das somit vielleicht gar eine Überschreitung der Grenzen zur Privatsphäre – müsste etwa ein Ukraine-Flüchtling die konkrete Involviertheit seiner Familie darlegen können? – oder geht es um kollektive „eigene“ Lebenssituationen?

Gegenvorschlag:

„Die Lernenden können unter Heranziehung fachlich einschlägiger Denkmuster, Begriffe und Argumentationsweisen *erörtern*, inwiefern eine gegenwärtige relevante Grundlage und/oder Facette des eigenen Lebens historisch bedingt, d.h. durch in der Vergangenheit liegende Bedingungen und Entscheidungen (mit) bestimmt ist.

1. auf grundlegendem Niveau: Sie können eine (gegebene/selbst zu wählende) gegenwärtige Situation unter begründeter Heranziehung gegebener Begriffe und Konzepte als historisch (mit) bedingt oder nicht diskutieren;
2. zum Ausweis des erhöhten Niveaus: Sie können unter begründeter und reflexiver Diskussion von Konzepten der Historizität eine These zur Art und zum Ausmaß der Bedingung gegenwärtiger Situationen durch vergangenes diskutieren (also eher ‚*inwiefern*‘)“.
4. Zu M10: Hier ist der de-konstruktive Modus (gem. FUER) einmal ausgewiesen und auch auf digitale Medien der Geschichtskultur ausgeweitet. Das ist wichtig und gut. Die Formulierung „auf zugrunde liegende Perspektiven, Wertungen und Absichten untersuchen“ geht schon in die richtige Richtung. Allerdings kommt zu kurz, dass nicht nur Absichten und Wertungen, sondern auch die Funktion sowohl von „außerwissenschaftlicher“ Geschichtskultur in der Gesellschaft bzw. der Geschichtskultur im umfassenden Sinne einschließlich der Wis-

senschaft untersucht und reflektiert werden müssen, sowie nicht nur die Absichten der jeweiligen Autoren, sondern auch etwa die Bedeutung der Darstellungen (einzeln sowie als Typ, Klasse etc.) in der Gesellschaft und für Nutzer*innen (etwa hinsichtlich der Attraktivität ...).

5. Die Formulierung zu M13 hingegen ist eine sehr unbestimmt, zumal sie gerade *keine* Graduierung oder Differenzierung anwendet. Studierende lernen noch lange nach der Schulzeit in spezialisiertem Studium solche Modelle, Theorien und Verfahren erst kennen und anwenden. Das sollte also nicht in dieser generischen Anspruchsform auch für die Schule gelten. Was also wird hier gefordert? Dass Schüler*innen am Ende von Sek II dies grundsätzlich (bei jedem Gegenstand) selbstständig tun können, wie es auch ein Geschichtswissenschaftler tun würde? – wohl kaum. Oder reicht es aus, wenn sie es einmal exemplarisch an einem Beispiel gelernt haben? Dann ist der Kompetenzcharakter nicht gegeben. Das Problem ist also die generische, nicht-graduierte Formulierung.

Zudem: Was ist hier mit „Perspektiven, Verfahren und Modellen“ gemeint? Die Beispiele in der Klammer figurieren an anderer Stelle im Bildungsplan als „Themenbereiche“ der Geschichte, was angesichts der Verwendung gerade dieses Terminus im Bildungsplan selbst als Strukturierungselement seinerseits problematisch ist. Ist also Politikgeschichte eine „Perspektive“, „Sozialgeschichte eine „Methode“? Das bleibt unklar.

Warum kann nicht formuliert werden, dass

1. (M10a): Die Lernenden a) über das Konzept spezifischer mehrerer geschichtswissenschaftlicher Perspektiven auf die Vergangenheit verfügen, b) (für das grundlegende Niveau) zwei bis drei von ihnen nennen und erläutern, sowie c) ihnen abstrakt typische Thematisierungen von, Fragestellungen an und Methoden der Erforschung und Darstellungen von Vergangenheit (ggf. auch Quellenarten) zuordnen und d) (für das erhöhte Niveau) konkrete historiographische Darstellungen differenziert darauf untersuchen können, inwiefern in ihnen solche Perspektiven erkennbar werden, und welche Bedeutung das für ihre Interpretation, Beurteilung und Orientierungskraft hat.
2. M10b. Für eigene Re-Konstruktionen (Argumentationen, Darstellungen) mit Hilfe dieser Konzepte gezielt eine Perspektive, zugehörige Methode(n) und Materialien (Literatur) auswählen können, sowie (für das erhöhte Niveau) die Bedeutung der Unterscheidung für die Konzeption der eigenen Argumentation reflektieren können.

2.4 Inhalte

Die Bestimmung der „Inhalte“ wird dem gegenwärtigen Stand der fachdidaktischen Diskussion nicht im Ansatz gerecht, insofern als „Inhalte“ des Geschichtsunterrichts offenkundig ausschließlich Facetten der Vergangenheit gelten, mit der einen kleinen Ausnahme einer (ge-

rade nicht reflexiv angelegten) Thematisierung „nationaler“ (warum nur dieser?) Erinnerungskulturen und von Geschichtspolitik. Eine Inhaltsbestimmung, die die zuvor behauptete Orientierung auf Teilhabe (selbst auf das „kulturelle Gedächtnis“ bezogen) ernst nähme, müsste im Einklang mit dem gegenwärtigen Stand der Geschichtsdidaktik mindestens gleichwertig eine Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Geschichts- und Erinnerungskultur und den dazugehörigen Politiken nicht nur in einem Themenbereich, sondern als umfassende Fokussierung beinhalten, in einer Weise, die diese weder als eine Entwicklung der Vergangenheit thematisiert, sondern als die Art und Weise, wie Gesellschaften mit ihren Vergangenheiten umgehen. Das ist nur, aber auch zentral aufgrund der konstitutiven Kontroversität und Vielschichtigkeit jeweils gegenwärtiger Bezugnahmen auf Vergangenes in pluralen Gesellschaften notwendig, und besonders in solchen Gesellschaften (wie der unseren), in denen sowohl mehrere Diktatur- und Gewalterfahrungen mit jeweils mehreren Formen der Betroffenen- und Eingebundenheit (Opfer, Täter, Zuschauer/Komplizen) und retrospektiver Bezugnahmen miteinander verhandelt werden.

Gerade das Neben- und Ineinander dieser mehrfachen und komplex ineinander verwobenen Gewalt- und Verbrechensgeschichten (Shoah/Holocaust; DDR-Geschichte, Kolonialisierung, Kreuzzüge u.a.)⁶⁸ und der in der Gesellschaft vorhandenen unterschiedlichen Bezüge und Bezugnahmen darauf (Diskussionen um Singularitäten und Vergleichbarkeit, um multidirektionales Erinnern etc.) wie auch die dadurch den Lernenden lebensweltlich begegnenden Diskussionen um Erinnerungsformen und Schlussfolgerungen machen eine unterrichtliche Thematisierung der in diesen Diskussionen und den ihnen zugrunde liegenden bzw. in ihnen verhandelten historischen Denkformen zum Zwecke der Teilhabebefähigung nötig.

Der vorliegende Entwurf spart diese systematisch aus. Er verhindert nicht explizit die Berücksichtigung entsprechender Gegenwartsbezüge bei der Behandlung entsprechender Thematiken, fordert sie aber auch nicht systematisch ein und droht vielmehr, diese aufgrund der Stofffülle unmöglich zu machen. Entsprechend leistet er (wohl eher ungewollt) einer Konzeption Vorschub, welche dem Geschichtsunterricht die Ausstattung der Lernenden mit einem (vermeintlich) nicht zu befragenden *Master Narrative* zuweist, vor dem alle den Lernenden geschichtskulturell (und somit lebensweltlich) begegnenden Deutungen und Kontroversen aber lediglich als Abweichungen und Verzerrungen erscheinen können. Eine systematische Befähigung zur Analyse und De-Konstruktion erfordert aber die explizite Thematisierung sowohl von Funktionen, Strukturen, Formen und Kriterien gesellschaftlichen Umgangs mit Vergangenen a) als eigene theoretische Thematik und b) als Dimension der Thematisierung aller Gegenstände. Ohne eine systematische Thematisierung von Geschichts- und Erinnerungskultur (bzw. *Public History*⁶⁹) und ihrer Phänomene wird der Bildungsplan dem eigenen Anspruch wie dem Stand der Diskussion daher nicht gerecht.

Grundsätzlich: Dass Bildungspläne Themen verbindlich vorschreiben, ist in Ordnung und widerspricht auch nicht der Kompetenzorientierung. „Inhalte“/„Gegenstände“/„Themen“ stel-

68 Vgl. u.a. {Klävers 2019 #20854}; {Rothberg 2021 #22122}; {Sznaider 2022 #21701}.

69 Vgl. {Hinz 2020 #17927}; {Gundermann 2021 #20932}.

len aber eine andere Dimension historischen Lernens dar als Kompetenzen.⁷⁰ Beide müssen beim Lernen miteinander verschränkt, d.h. aufeinander bezogen werden können. Dies darf aber nicht so geschehen, dass etwa Inhalte als Bestandteile von Kompetenzen erscheinen oder umgekehrt. Das impliziert zweierlei:

1. Kompetenzen sind möglichst (aufgrund ihres konstitutiv auf die historisch denkende Bearbeitung neuer Problemlagen ausgerichteten Charakters) anhand jeweils *mehrerer* Themen und Gegenstände progredierend zu erwerben und zu entwickeln, insofern sich erst dann ihr Transfer-Charakter erweisen kann.
2. Bildungspläne müssen genügend Freiräume und Offenheit bieten – nicht nur, um instrumentelle Arbeitstechniken, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln bzw. ihnen deren Erwerb zu ermöglichen, sondern auch anhand vergleichender Reflexion ihrer jeweiligen Leistungen bei der Bearbeitung gegenständlich unterschiedlicher Probleme die Eigenständigkeit zu entwickeln, die für Kompetenz konstitutiv ist.

Daraus folgt weiter, dass eigentlich nicht den einzelnen Themenbereichen jeweils Kompetenzen zugeordnet werden sollten, sondern (a) zunächst einmal die Entwicklung der Kompetenzen von einem Niveau zum anderen abstrakt zu beschreiben ist – etwa: welches Spektrum an Ausprägungen (Niveaus) der einzelnen Teil-Kompetenzen zu Beginn der Studienstufe erwartet (wenn auch wohl nicht als zwingend vorausgesetzt) kann, inwiefern diese zu einem erhöhten Niveau weiter entwickelt werden sollen, sowie welches Spektrum unterschiedlicher Niveausausprägungen als für das Erreichen des Lernziels hinreichend angesehen werden soll; wie auch (b) welche Hinweise ggf. darauf sinnvoll sind, wie die Behandlung auf einzelne oder ihren Vergleich gerichteter Fragen zu dieser Kompetenzentwicklung beitragen kann.

Konkret: Die Ausweisung von eher breit gehaltenen Themenbereichen anstelle eines Kanons verbindlicher Gegenstände ist somit durchaus zu befürworten. Der Begriff „Thema“ impliziert jedoch eine Verbindung von Gegenständen (Phänomenen wie Ereignissen, Strukturen, Bedingungen, Handlungen, Entwicklungen) und an/zu ihnen zu erwerbenden Zielen (Kenntnissen, Einsichten, Haltungen sowie zu entwickelnden Kompetenzen). Diese wären jeweils zu explizieren.

Die Formulierung der Themen als recht groß gehaltene Bereiche ist somit zu befürworten, wobei eigens ausgewiesen werden sollte, dass das nicht bedeutet, es wären jeweils ganze Semester nur mit dem jeweiligen Themenbereich zu verbringen. Freiräume für aktuelle lebensweltliche und gesellschaftliche Problem- und Orientierungsfragen, für Vertiefung und Festigung einzelner Facetten etwa von Kompetenzen, für Phasen der Reflexion der eigenen Lern- und Erkenntnisentwicklung etc. sollten explizit dahingehend quantifiziert werden, dass ihnen ein nicht zu gering bemessener Raum (30%?) garantiert wird. Auch die Freistellung der konkreten Reihenfolge der Themenbereiche über die Semester ist durchaus sinnvoll. Das aber impliziert eigentlich zusammen mit dem eingangs dieses Kommentars Gesagten, dass die

⁷⁰ Vgl. allgemein {Körber 2021 #20653}, konkret {Borries 2007 #14962}.

Kompetenzentwicklung *quer* zu den Themenbereichen und den 4 Semestern zu beschreiben/einzufordern ist, nicht aber in sie hineinzusortieren.

Vor Anmerkungen zur Sinnhaftigkeit der einzelnen Themenbereichsformulierungen sind einige andere Voraussetzungen zu klären bzw. ihre Klärung einzufordern:

1. Die in der Tabelle auf S. 18 geforderte Zuordnung und Verteilung der „Epochen auf die Themenbereiche“ ist mindestens unklar, potentiell auch theoretisch und didaktisch problematisch:
 1. *formal*: Die Tabelle auf S. 18 macht gerade *nicht* deutlich, worin die Freiheit für die Fachkonferenzen liegt: Sind diese prinzipiell frei, die Zuordnung der Reihe zu den Spalten anders vorzunehmen (also etwa „Lebenswelten und Weltbilder in verschiedenen Kulturen“) statt an der Vormoderne auch am „kurzen 20. Jh.“ vorzusehen, *oder* besteht Freiheit nur in der konkreten Ausfüllung der mit dem vorher nicht bestimmten Konzepts „Thema“ verbindlich markierten Tabellenzelle? In welchem Verhältnis stehen diese zu den „Kern-“ und „Wahlmodulen“?
 2. *strukturell*: Die Tabelle scheint eine *Zu*-Ordnung der Themenbereiche zu den Epochen zu verlangen. Dies ist aber in zweifacher Hinsicht offenkundig nicht ganz frei möglich: Zum Einen ist einer der Themenbereiche – wie auch aus der Tabelle auf S. 18 ersichtlich – schon per definitionem epochal (und zudem räumlich national) zugeordnet. Das schränkt die Freiheiten in der Verteilung der anderen Themen zu den Epochen ein. Zum Anderen macht die Modulübersicht auf S. 19 wiederum deutlich, dass zwar für einige der Themen eine Verteilung auf alle „Epochen“ grundsätzlich möglich ist (Macht und Herrschaft; wenn auch gerade kein im engeren Sinne zeitgeschichtliches Thema – etwa zu Herrschaft im NS, zur Weimarer und Berliner Republik etc. gegeben ist, vermutlich weil das im dritten Themenbereich mit verhandelt werden soll?): Bei anderen dagegen fehlen einzelne *Zu*-Ordnungsvorgaben – so bei „(Krisen, Umbrüche und) Modernisierungsprozesse in Wirtschaft und Gesellschaft“ jeglicher Antike-Bezug.
 3. *inhaltlich*: Einige (die meisten) der Themenbereiche sind so allgemein formuliert, dass sie gerade nicht auf eine bestimmte Epoche zugeschnitten sind, sondern gewissermaßen längsschnittartig bzw. vergleichend auf alle „Epochen“ angewandt werden können. Die Tabelle auf S. 18 scheint dieses aber auszuschließen. Dabei besteht gerade in einer nicht auf die Übernahme auf bestimmte Epochen fokussierter Konzepte und Begriffe, sondern in der Reflexion (möglichen) Wandels ihrer Bedeutungen und/oder ihrer Relevanz quer zu den Epochen ein wesentlicher Teil der Orientierungsfunktion historischen Lernens.

„Macht und Herrschaft“ als unbedingt nötiges Thema darf – sowohl unter Prämissen einer Ausstattung der Lernenden mit einer Orientierung als auch und gerade in einem kompetenzorientierten Bildungsplan – gerade nicht nur auf die Situation der 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts beschränkt sein, sollen die Lernenden in die Lage versetzt werden, sich in einer Gegen-

wart zu orientieren, in welcher Fragen von Beharrung vermeintlich „natürlicher“ Staatlichkeit von Macht und Herrschaft und/oder der Transformation zu anderen Formen (seien es solche der Entwicklung inter- und transnationaler Formen Interessen- und Sicherheitspolitik sowie Entwicklung und der Behandlung ökologischer Fragen, seien es Phänomene des Erstarkens sub- und nicht-staatlicher Akteure)⁷¹ konstitutiv verhandelt werden.

Ebenso sind Fragen der „Modernisierung in Wirtschaft und Gesellschaft“ (ist erstere ein Teil der letzteren?) keineswegs nur Phänomene des „langen 19. Jahrhunderts“, sondern höchst gegenwärtig. Die feste Fokussierung dieses Themenbereichs auf diese „Epoche“ unterstellt gewissermaßen eine Abgeschlossenheit der Modernisierung mit dem Beginn des 19. Jahrhunderts und reduzierte sie damit auf die Überwindung „vormoderner“ Gesellschaftsformen. Damit aber sind weder weiterhin wichtige Deutungen des Faschismus („technische Modernisierung bei gesellschaftlicher Rückständig- und oft auch Rückschrittigkeit“) reflektier- und diskutierbar noch gegenwärtige Orientierungsfragen hinsichtlich weiterer nötiger gesellschaftlicher Modernisierung (etwa mit Blick auf Diversitätsanerkennung, Inklusion, Liberalität) sowie zu Leistungen und Grenzen auf technologische Modernisierung setzende Strategien der Bearbeitung ökologischer Fragen sowie zur Bedeutung von Utopien und Dystopien.

Auch „Staat und Nation in der dt. Geschichte des 19. und 20. Jh.“ als einziger Themenbereich, der schon per definitionem eine Epocheneingrenzung enthält und damit die Freiheit der Zuordnung deutlich einschränkt, gewinnt seine Orientierungs- und Kompetenz-Relevanz eigentlich erst dann, wenn diese Fokussierung aufgegeben wird. Fähigkeiten Historischen Denkens über Fragen zu erwartender, zu wünschender, zu befürchtender oder (etwa zugunsten einer Weltinnenpolitik, anderer Organisationsformen) zu überwindender Nationalität und Nationalstaatlichkeit lassen sich eigentlich erst dann entwickeln, wenn auch Fragen danach, inwiefern (und wenn ja in welchem Sinne) in der Vormoderne von „Nationen“ und „Staaten“ gesprochen werden kann, etc.

Die Themenbereiche entfalten ihre Lehr- und Lernfunktion in Richtung auf Historisches Denken also eigentlich erst dann, wenn sie als Längsschnittthemen interpretiert werden können und die Freiheit und Aufgabe der Fachkonferenzen und/oder der Lehrer*innen darin besteht, festzuhalten, wie der Beitrag der Behandlung unterschiedlicher Epochen sowohl für sich als auch in ihrer Sequenzierung (Anordnung, Reihenfolge) zur Progression (Addition? Kumulation, Differenzierung, Reflexion) der Verfügung der Lernenden über Kenntnisse, Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten beitragen soll, und welche konkreten Themen dabei herangezogen werden können bzw. sollen.

Gerade komplexe Begriffe wie „Modernisierung“ bedürfen dabei einer Progression ihres Erwerbs, die weniger additiv („welches war der nächste Schritt der Modernisierung“?) als vielmehr zugleich differenzierend: „inwiefern“, d.h. in welchem Verständnis des Begriffs und mit welcher Berechtigung seiner Anwendung kann eine bestimmte Entwicklung als (weitere) Modernisierung verstanden werden, oder aber als etwas anderes?“, „Inwiefern kann davon

71 Vgl. etwa {Münkler 2003 #21663}.

gesprochen werden, dass die jeweiligen Modernisierungen a) solche der ganzen Gesellschaft sind, b) nur einzelne ihrer Facetten oder Teile erfasst haben, oder c) in dem Sinne ambivalent waren, dass sie mit Nachteilen oder gar Rückschritten ‚erkauft‘ werden mussten?“) und reflexiv („inwiefern ist diese Feststellung einer Modernisierung durch unsere Kenntnis späterer Entwicklungen bestimmt?, „Inwiefern entspricht sie den Erwartungen/Hoffnungen/Befürchtungen zeitgenössischer Menschen?“; „Inwiefern ist/war diese Entwicklung für diese überhaupt absehbar, und wenn auch nur als Möglichkeit/Erwartung/Befürchtung“?).

1. Zum Themenbereich „Krisen, Umbrüche und Modernisierungsprozesse in Wirtschaft und Gesellschaft“:⁷² Warum werden hier nur diese drei genannt? Bedarf es nicht ebenso der Herausbildung einer (begrenzten) Mehrzahl von Faschismusbegriffen, von solchen autoritärer Orientierung und weiterer vergleichbarer Konzepte? Inwiefern können die hier genannten in einer nicht (mehr) nur westlich geprägten Gesellschaft als „die“ grundlegenden politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ordnungsvorstellungen festgeschrieben werden, wenn gleichzeitig sowie jeweils mit historischer Tiefe ganz andere, etwa religiöse und quasi-feudale, aber auch esoterisch-ideologische Ordnungen in Deutschland und in der heutigen Welt existieren? Bedarf es nicht gerade in der heterogenen, interkulturellen Gesellschaft einer breiteren Fokussierung solcher Begriffs- (Sachkompetenz-) und Orientierungs-Fragen?
2. Zur Epocheneinteilung (S. 17): Dass die Zuordnung der Themen zu den Epochen nicht eine zwingend chronologische Reihenfolge der letzteren erfordert, ist zu begrüßen. Gleichzeitig ist aber der Rückgriff auf das Epochenkonzept und die Definition und Abgrenzung derselben keineswegs selbstverständlich, so dass sie einfach vorausgesetzt werden könnten. Gerade wenn der Geschichtsunterricht in der Oberstufe vom klassisch-chronologischen Durchgang abweicht zugunsten einer thematischen Sortierung ist a) einer thematischen Längsschnittstruktur der Vorzug zu geben, oder besser b) die Einteilung der Epochen nicht schematisch über alle Themen festzulegen, zumindest aber c) die jeweilige Epochendefinition und -abgrenzung und somit die fachspezifische Operation der Periodisierung zum Gegenstand des Lernens zu machen, anstatt sie unerläutert und unreflektiert vorauszusetzen. Dies könnte ein (weiteres) Element der Abgrenzung von und des Anschließens an den Sekundarstufen-I-Unterricht sein – weniger dahingehend, dass nach einem dortigen chronologischen Durchgang nun eine thematische Vertiefung erfolgt als vielmehr, dass ein sukzessiver Aufbau mehrerer konventioneller, eingeführter Periodisierungen (klassisch-westliche historische Großepochen, kunst- und kulturhistorische etc.) in der Sek II reflexiv gewendet und die Prämissen und Grundlagen sowie Leistungen/Reichweiten und Grenzen der Einteilungen reflektiert werden sollen.

72 Die Benennung dieses Themenbereichs ist nicht einheitlich über die Seiten 17-19 hinweg.

2.5 Modulübersicht

2.5.1 Allgemeines

Zur eher formalen Frage der inkonsistenten Zuordnungsmöglichkeit der Themen zu den „Epochen“ ist oben schon etwas gesagt. Hier soll es nun um das Themenspektrum insgesamt gehen. Zunächst ist festzuhalten, dass mit der Vorgabe, im jeweiligen Semester jeweils das Kern- und ein Wahlmodul (auf erhöhtem Niveau zwei) zu unterrichten eine rein quantitative Überfrachtung nicht zu erwarten ist. Allerdings erweisen sich die Module und Themen sowohl hinsichtlich ihrer einzelnen Charakterisierungen (dazu unten mehr) als auch in der Zusammenschau als problematisch. Diese Zusammenschau weist das Spektrum der zu behandelnden Stoffe als einen nur geringfügig an Anforderungen historischen (Denken) Lernens in einer und für eine heterogene, diverse und plurale Gesellschaft angepassten, klassischen Kanon aus einem nationalen „*Master Narrative*“ aus. Zwar sind (wie oben schon ausgeführt) die Themendefinitionen in ihrer Grundstruktur problemorientiert (wenn auch ohne Fragehorizonte) und in den Kernmodulen entsprechend strukturiert, die Fragen selbst greifen aber gegenwärtig und in der näheren Zukunft erwartbare historische Orientierungsfragen gerade nicht auf, sondern spiegeln eher additiv die Problemhorizonte einer klassischen National-, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte sowie einer älteren, von Kulturen als gegebenen Entitäten ausgehenden Kulturgeschichte.

Insbesondere solche Fragen, die sich bereits heute als „epochentypische Schlüsselprobleme“ ansprechen lassen und einen von gegenwärtigen Orientierungsproblemen ausgehenden Blick in die Vergangenheit prägen könnten, fehlen weitestgehend. Ein paar Beispiele können sein:

1. Frieden und Gewalt in sozialen und internationalen Beziehungen / Kollektive Sicherheit;
2. das Mensch-Umwelt-Verhältnis (Stichworte: Klimawandel-Diskussion, Anthropozän⁷³);
3. Formen von Vergesellschaftung und Identitäten/Identifizierungen in der Geschichte; u.a. Norm und Devianz; Gesellschaftliche Wahrnehmung von und Umgang mit Diversität, Minderheiten, etc.;
4. Erinnerungskultur(en) und Nutzung von Geschichte in öffentlichen Diskursen in pluralen und heterogenen, demokratischen Geschichtskulturen;
5. Historische Identitätsdebatten;
6. Belastete und belastende Vergangenheiten und ihre Bedeutungen für Gesellschaften auf unterschiedlichen Maßstabsebenen (u.a. Kolonialgeschichte, Debatte um Erinnerungskulturen ...);
7. Teilhabe, Partizipation und Exklusion.

73 Vgl. oben S. 29.

Themen dieser Art sind und wären gut geeignet, jeweils mit einem Blick sowohl in nähere als auch weiter entfernte Geschichte, aber auch über den europäischen Rahmen hinaus problemorientiert er- und bearbeitet zu werden. Das würde es u.a. erfordern, zu jedem Themenbereich nicht nur auf dem erhöhten Niveau die Behandlung von Gegenständen/Fällen/Strukturen/Beispielen aus deutlich auseinander liegenden Zeiten zu verlangen, auf grundlegendem Niveau jeweils in sich weniger komplex. Das würde zudem erfordern, die einzelnen Module nicht wie abgeschlossene, von den Lernenden nur zu übernehmende, nach-zu-entdeckende, Komplexe ausinterpretierter Zusammenhänge („Die Reformation und ihre Folgen“) zu formulieren, sondern als zeitliche Horizonte, zu denen jeweils Fragen aus dem zugeordneten Themenbereich gestellt werden sollen.

Während die gegenwärtigen Wahl-Moduldefinitionen die Zuordnungen zu den Themenbereichen bereits vornehmen (zur Antike interessiert offenkundig hinsichtlich Macht und Herrschaft nur die Krise und der Untergang der Römischen Republik, das Verhältnis der Römer und Germanen zueinander hingegen nur als „Kulturbegegnung“) müssten problemorientierte Module jeweils zu den einzelnen „Epochen“ Fragen a) zu den Themenbereiche und b) zu ihren Zusammenhängen vorschlagen.

Innerhalb der oben vorgeschlagenen alternativen Themenbereiche könnten statt solcher abgebundener Komplexe Fragehorizonte formuliert werden, mit denen gerade auch unterschiedliche Perspektiven und Orientierungsbedürfnisse innerhalb der Gesellschaft aufgegriffen werden können.

Ein Beispiel: Das Thema „Kolonialgeschichte“ ist keineswegs (wie es auf dem 2. Fachforum vorgeschlagen wurde) insbesondere für solche Gruppen interessant, die nennenswert aus Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ bestehen. Eine solche Begründung für die Thementauswahl würde mindestens eine Kulturalisierung⁷⁴ bedeuten („das ist nun Deine/Eure Geschichte“), sowie unterschlagen, dass es gerade auch für Schüler*innen bedeutsam ist, sich mit dieser Geschichte auseinanderzusetzen, die nicht über familiäre oder kulturelle Beziehungen zu kolonialisierten Gesellschaften verfügen – prägen sie und ihre Folgen doch weitgehend die Vorstellungen von „fremd“ und „eigen“, von Zugehörigkeit usw. und bilden so einen Hintergrund für das keineswegs geklärte Verständnis unserer Gesellschaft und für gegenwärtige Rassismen und Rassismuserfahrungen sowie die Diskussionen darum. Auch eine solche zweifache Begründung für jeweils unterschiedliche Gruppen wird der Problematik aber gerade nicht gerecht angesichts durchaus verbreiteter mehrfacher Bezüge und einem ganzen Spektrum unterschiedlicher Fragen an diese Vergangenheit und ihre jeweils gegenwärtigen Bedeutungen. Gerade im Sinne eines reflexiven Geschichtslernens in der und für die heterogene und inklusive Gesellschaft kann es nicht darum gehen, unterschiedliche Perspektiven von Lernenden nebeneinander aufzugreifen, sondern gerade auch die Vielfalt dieser Perspektiven den Lernenden jeweils erkennbar zu machen. Das aber gilt für alle Themen und Fragestellungen. Auch in diesem Sinne ist somit eine problemorientierte Organisation der Themen und eine jeweils breite Spanne zuzuordnender Epochen vorzuziehen mit

74 Vgl. {Alavi 1998 #4243}: „Kulturalisierungsfalle“.

Moduldefinitionen, die Hinweise darauf geben wie unter der (im Kernmodul aufgerissenen) Fragestellung die Epochen zur historischen Sinnbildung thematisiert werden können.

2.5.2 Zum Modulkonzept

Die Vorgabe, pro Semester (und in letztlich freier Reihenfolge) jeweils ein verbindliches Kern- mit (auf dem „grundlegenden Niveau“) einem bzw. (auf „erhöhtem Niveau“) zwei Wahlmodulen zu kombinieren, erscheint zunächst sinnvoll. Eine inhaltliche Überfrachtung ist aus diesem Grundkonzept allein noch nicht abzuleiten. Allerdings kann diese aus dem Zusammenspiel dieser Strukturen mit inhaltlichen Aspekten und dem Leistungsmessungskonzept resultieren. So resultiert aus dem Konzept der Wahlmodule in Verbindung mit zu erwartenden zentralen Prüfungsanteilen ein hohes Risiko, dass die Inhalte des Ersteren als allein obligatorisches Fundamentum, diejenigen der (in sich ja austauschbaren) Wahlmodule eher als Addendum oder als Exempla aufgefasst werden. Inwiefern und wie sich dieses konkret auswirkt, hängt dabei wohl sowohl davon ab, inwiefern die Prüfungsaufgaben in der Tat erkennbar kompetenzorientiert gestaltet sind, d.h. die erworbenen Kompetenzen auf neue, aus dem Unterricht als solche nicht bekannte, sondern entweder aus den mitgegebenen Materialien oder aber mittels offener Nutzung von Informationsmedien wie dem Internet erschließbare Sachverhalte zu übertragen fordern, und inwiefern diese Charakteristik der Aufgaben vorab bekannt ist, als auch davon, wie das Verhältnis von Kern- zu Wahlpflichtmodulen inhaltlich bzw. konzeptuell gestaltet ist.

Gerade dieses Verhältnis von Kern- zu Wahlmodulen (offenkundig ein durchlaufendes Element aller Bildungspläne dieser Generation) erscheint im hier vorliegenden Geschichts-Bildungsplan Studienstufe weder einheitlich noch überall plausibel. Das bedeutet, dass die einzelnen Kern- und/oder Wahlpflichtmodule nicht nur jeweils für sich, sondern auch in den unterschiedlichen, sich durch Wahl ergebenden Kombinationen und Konfigurationen analysiert und reflektiert werden müssen.

1. Im Themenbereich 1 „Macht und Herrschaft“ scheint das Kernmodell so etwas wie eine theoretische und kategoriale Grundlegung für die Wahl(pflicht)module zu sein, also eigenständig und allein gerade nicht als historisch charakterisiert werden zu können, insofern vornehmlich soziologische und politikwissenschaftliche Theoriekonzepte zu lernen sind (Weber, Foucault, Marx, Cameron, Arendt), die zwar naturgemäß sämtlich (auch) an historischen Phänomenen erarbeitet wurden (wie sollte es auch anders sein), hier aber gerade (noch) nicht auf konkrete Phänomenkomplexe „angewandt“ werden sollen, so dass einerseits diese durch die theoretische Perspektive kategorial erfasst und zugleich (gewissermaßen umgekehrt) die Leistungen und Reichweiten (und somit auch Grenzen) der Theoriekonzepte daran thematisiert werden können. Dies ist erst mit Hilfe der Wahlpflichtmodule möglich. Gerade hier aber entsteht ein spezifisches Problem: Je nach Wahl des (auf grundlegendem) bzw. der Optionalmodule (auf erhöhtem Niveau) ergeben sich ganz andere historische Fragestellungen und Logiken – was als solche nicht schlimm ist, aber an irgendeiner Stelle thematisiert werden muss, bedeutet es doch, dass die Module gerade nicht für eine Modularisierung im Sinne konsequenzenfreier Auswahl mit jeweils

nur nach „innen“ wirkenden Konsequenzen sorgen. An nur einem Beispiel sei das ausgeführt: Indem das Kernmodul den Begriff der Revolution sowohl in Abgrenzung zu anderen „Transformationsprozessen“ als auch mit Blick auf unterschiedliche Revolutionstheorien setzt, ergeben sich spezifische Fragen an die Wahlmodule. Ist nur ein einzelnes Wahlmodul gewählt, entsteht leicht der Eindruck, dass die dortige Thematik den Charakter eines typischen Beispiels für zumindest eine Form von Revolution darstellt. Schon der Versuch der Ablehnung des Konzepts (etwa in der Anwendung auf Modul 1.1 als typische neuzeitlich und für die Antike nicht passend) ist in dieser Konzeption insofern schwierig, als neuzeitliche Beispiele dann gar nicht mehr zu wählen sind (abgesehen davon, dass die Titulierung der Politik der Gracchen als „Reformversuche“ die mögliche Fragestellung bereits im Keim ersticken, wobei wiederum ein spezifisch neuzeitlicher Begriff genutzt wird). Ähnliche Fragen stellen sich etwa bei der Auswahl der Französischen und Russischen Revolution: Sie stellen in gewissem Sinne in der Tat zwei Beispiele für Prozesse dar, die unter einen (weit verbreiteten) exemplarischen Begriff von Revolution gefasst werden können – nämlich als zeitlich kurze und weitgehend spontane, dabei gewaltsame und grundlegende Umwälzungen politischer und gesellschaftlicher Zustände weit über den Austausch von Regierungen und Eliten hinaus. Was aber ist dadurch gewonnen, zwei derart ähnliche Beispiele zu thematisieren? *Historisch* wird die Thematisierung doch erst, wenn die Frage aufgeworfen werden kann, inwiefern dieser Revolutionsbegriff selbst historisch insofern ist, dass er gerade nicht auf jegliche Zeiten angewandt werden kann, sondern nur auf die Neuzeit – und inwiefern er nicht in jüngster Zeit auch eine Begrenzung erfahren hat, insofern etwa die zur Wiedervereinigung Deutschlands führenden Ereignisse und vergleichbare andernorts im früheren „Ostblock“ ebenfalls als „Revolution“ betitelt werden (Samtene Revolution, friedliche Revolution). *Kompetenz* (in diesem Falle Sach-Kompetenz gemäß FUER) kann doch in solchen Fällen gerade erst dort entstehen, wo sowohl kategorial als auch diachron verglichen werden kann (was eigentlich auch erfordert, den Begriff der Revolution für den Übergang von der Alt- zur Jungsteinzeit und für die Industrialisierung mit zu thematisieren; sie liegen aber in einem anderen Sektor der Geschichte). Die Besonderheit dieser Modulsammlung im Themenbereich 1, fast ausschließlich politikwissenschaftlich bzw. soziologisch-theoretisch zu sein – was ja im Sinne einer Problemorientierung durchaus begrüßt werden kann – trägt also nicht, wenn nicht gleichzeitig a) eine zeitübergreifende und komparative Fragestellung und b) ein Grundgerüst an Beispielen angegeben wird, welche den Kontrast für eine problemorientiert-fragende Behandlung der Modulbeispiele liefern.

Die konkreten Formulierungen der Module in diesem Themenbereich haben aber auch weitere Probleme, die hier nicht alle erschöpfend ausgeführt und diskutiert werden können. Für das Kernmodul gilt das etwa in Bezug auf die genannten Begriffe und Typen von Macht und Herrschaft. Zunächst zu letzteren:

1. Der Rekurs auf „drei Typen legitimer Herrschaft“ bei Max Weber ist problematisch. Max Weber unterscheidet nicht drei Formen von Herrschaft, die legitim seien, sondern drei Formen, wie Herrschaft *legitimiert worden ist/werden kann*. Dass sie alle drei glei-

chermaßen legitim wären, geht daraus aber nicht hervor. Insofern wäre von „drei Legitimierungs-Konzepten“ von Herrschaft zu sprechen. Die drei Formen sind zudem nicht einfach alternativ zueinander und sind auch nicht einfach (exemplarisch) auf alle Zeiten übertragbar. Inwiefern etwa „gesetzte Ordnungen“ („legale Herrschaft“; Weber 1999, Kap 1, §2) wirklich bereits Legitimität verleihen, wäre gerade vor dem Hintergrund historischer Erfahrungen zu problematisieren. Positives Recht ist eben gerade nicht immer „legitim“ – wie auch die Reaktion der Eltern des Grundgesetzes mit ihrer Formulierung in Art 1 GG aufweist. Demokratische Herrschaft im Sinne des Grundgesetzes (und des zweiten Punktes) besteht ja gerade in keinem der drei von Max Weber ausgewiesenen Typen.

2. Außer einer Schärfung dieser stichwortartigen Bezüge auf bestimmte Theorieelemente, aus denen offenkundig zu lehrende/lernende Begriff abgeleitet werden, bedürfte es einer (beispielhaften) fundamentalen Problemorientierung. Inwiefern braucht es dann nicht aber sowohl eine Ausweitung der Begriffsfelder wie auch dringend eine innere Differenzierung – nicht nur „Macht“ und (=versus?) „Herrschaft“, sondern auch „Gewalt“ (im staatsrechtlichen wie im physischen und strukturellen Sinne (in der Leitperspektive „Wertebildung“ unten wird der Begriff ja zudem genutzt), „Führung“, „Regierung“ etc. – bis hin zu Konzepten von Nicht-Herrschaft („Anarchie“). Auch ist zu fragen, inwiefern es weitere Dimensionen braucht:

1. personale vs. korporative und institutionelle Formen von „Herrschaft“, Führung, Macht,
2. nicht nur Legitimation, sondern auch Macht- bzw. Herrschaftsbegrenzung und -kontrolle und mögliche Ansätze dazu (Annuität, Demarchie, Gewaltenteilung, Unterwerfung auch von Herrschaft unter eine Justiz, Ressortprinzipien),
3. Alternativen und Komplemente zu Entscheidung durch Macht und Herrschaft (Konsensorientierung, Aushandlung/Deliberation statt Dezision, ...).

Ist es also hilfreich, gerade diese Herrschafts-„Definitionen“ vorzuschreiben – und das in einer nicht-reflexiven Form. Gerade Max Webers Definitionen von Herrschaft gehören in den Kontext der Herausbildung westlicher politischer Formen der Moderne. Das bedeutet nicht, dass sie nicht auch auf vormoderne Formen rekurren. Inwiefern diese Typologie aber (neben Foucault und anderen) als notwendig oder gar hinreichend gelten soll, müsste begründet werden. Wie steht es etwa um Fragen internationaler Machtbeziehungen (Imperialismus, Kolonialismus), wie um nicht-personale, religiöse Konzepte und Begründungen (etwa auch im Gottesgnadentum?), die gerade nicht auf Charisma und gesetzte, sondern (vermeintlich?) vorgegebene Ordnungen rekurren? Besser wäre es wohl, die Verfügung über je 2-3 unterschiedliche Definitionen von Herrschaft, Macht, Gewalt, vorzuschreiben, darunter *zum Beispiel* Max Webers Definition von Herrschaft als legitimierter Gehorsamserwartung ggü. Macht als nicht notwendig legitimierter Form,⁷⁵ Ulrich Weiß' eher deskriptiver Begriff

⁷⁵ Mit Bezug auf Foucault ist wohl von Machtbegriffen im Plural zu sprechen – das ist eine Entwicklung seiner Theoriebildung.

von Herrschaft als asymmetrischer Beziehung mit Verhaltenserwartungen,⁷⁶ sowie 2-3 nicht-soziologische, sondern historische Differenzierungen, ggf. ergänzt um unterschiedliche Begriffe und Bedeutungen von Gewalt – physische, psychische, institutionalisierte (etwa: Amts-), und andere Formen – mit der Festlegung, dass die Lernenden

- auf grundlegendem Niveau
 1. diese Begriffe und Konzepte (bzw. eine festzulegende Zahl davon) jeweils für sich und voneinander abgrenzend erläutern und
 2. historische Phänomene daraufhin untersuchen können sollen, inwiefern diese auf sie passen, bzw. in historischen Argumentationen auf diese Begriffe (Mehrzahl) begründet und differenzierend zurückgreifen können sollen;
 - für das erhöhte Niveau die jeweiligen Prämissen der Begriffe und Typologien und somit ihre Reichweite und Anwendbarkeit erfassen sollen – etwa: inwiefern die gegenwärtige Gestaltung des staatlichen Gewaltmonopols im Innern – etwa bei Polizeieinsätzen gegen Demonstranten – als Durchsetzung legitimer Herrschaft, als Macht oder als Gewalt zu bezeichnen ist und inwiefern historische Beispiele unterschiedlicher (zeitlicher, gesellschaftlicher) Kontexte zur Differenzierung beitragen können (etwa: Altonaer Blutsonntag; Rosenstraßen-Protest 1943; 2. Juni 1967 in Berlin; ...).
2. Am Wahlmodul 1.2 kann auch ein allgemeines Problem dieser Moduldefinitionen aufgezeigt und diskutiert werden: Sie sind vielfach viel zu eng an traditionellen Deutungen und an der Chronologie angelegt. Damit werden quer zu den Epochen und Themen liegende, problem- und kompetenzorientierte Fragestellungen geradezu verhindert. *Wozu* der Aufstieg der Römischen Republik zur Hegemonialmacht im Mittelmeerraum, ihre innere Verfasstheit und die familiären Ordnungen, die Herausforderungen der sozialen Umbrüche und die Krise der Heeresverfassung ebenso wie die Reformversuche der Gracchen und das Ende des inneren Friedens thematisiert werden sollen, sowie die Auflösung des staatlichen Gewaltmonopols – und wozu die Frage bearbeiten (erforscht? diskutiert?) werden soll, ob (oder besser: „inwiefern“) der Prinzipat eine Militärdiktatur war – und gar eine „getarnte“, das wird nicht deutlich – außer dass daran Begriffe wie „Patron“, Klientel“, „pater familias“ etc. erworben werden sollen, deren Zweck und Nutzen für die Kompetenz der Lernenden zum Historischen Denken selbst wiederum begründet werden müsste. Es fehlt also wesentlich das, was selbst in einer klassischen Didaktischen Analyse nach Wolfgang Klafki⁷⁷ als Lebenswelt-, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Gegenstandes angesprochen werden würde: Welche allgemeine und übertragbaren (!) Einsichten, Verfahrensweisen etc. lassen sich daran erwerben?

Nur etwas besser steht es um den Beitrag zur Leitperspektive Wertebildung: Dass die Thematisierung der römischen Sklavenhaltergesellschaft und die „extreme Gewaltgeschichte der

⁷⁶ {Weiß 1998 #22130}.

⁷⁷ {Klafki 1962 #13465}. Vgl. zur Bedeutung {Meyer 2007 #20982}.

Bürgerkriege“ „Gelegenheit bieten“, die aus dem Grundgesetz ableitbare Werteordnung, die Menschenrechte und das Ziel einer grundsätzlich gewaltfreien Konfliktaustragung in den Blick zu nehmen, ist sicher richtig, aber es ist weder überraschend, noch wird irgendwie etwas dazu ausgeführt, inwiefern das mehr als nur „Gelegenheit bietet“. Das Grundproblem präsentiert sich hier in mehreren Formen: Wenn überhaupt, sind Gegenwartsbezüge eher beliebig und okkasionell den historischen Phänomenen zugeordnet. Man soll also über das Grundgesetz und die heutigen Werte reden *anlässlich* der Behandlung des Anderen. Historisches Denken und Forschen erfordert aber anderes. Es bedarf der Formulierung von Fragen an a) Vergangenes und b) seine möglichen Zusammenhänge mit den heutigen Bedingungen, Herausforderungen. Diese müssen qualifiziert werden. Konkret würde das hier etwa bedeuten, dass nicht einfach *anlässlich des Themas* über die heutigen Werte gesprochen wird, sondern dass explizit gefragt wird, ob (bzw. inwiefern) die zu erschließende Vergangenheit und die dabei zu gewinnenden Einsichten eine Bedeutung gewinnt für das Heute. Kann in irgendeiner Weise gefolgert oder begründet werden, dass die angesprochene Werteordnung des Grundgesetzes, die Friedensorientierung etc. (auch) als Schlussfolgerung nicht nur aus ihrer unmittelbaren Vorgeschichte, sondern auch aus Einsichten in entsprechende Herausforderungen und Handlungsweisen von Menschen in weiter zurückliegender Zeit (bzw. aus unserem Wissen darum) anzusehen sind? Oder könnte/sollte man eher folgern, dass wenn über so lange Zeiten hinweg solche Phasen der Gewalt festzustellen sind, eher nicht davon auszugehen sein wird, dass die gegenwärtige Ordnung hält – muss man sie vielleicht sogar als wohlfeilen Versuch halten? – eine ganze Reihe solcher und weiterer, in sich unterschiedlicher historischer Argumentationen ließen sich als Hypothesen formulieren, hinsichtlich ihrer Aussagen über die Vergangenheit am Quellenmaterial prüfen, hinsichtlich der Verwendung von Begriffen und Konzepten argumentativ diskutieren, etc. So würde historisches Lernen kompetenzorientiert und bildend.

Das betrifft gerade auch die Begrifflichkeiten, die in diesem Modul vorgeschlagen werden. Es ist schon interessant, dass unter „Fachbegriffen“ nur Begriffe Erster Ordnung (*first order concepts*)⁷⁸ aufgelistet werden, und zwar solche, die die jeweilige Zeit betreffen, dass die Thematisierungen aber wie selbstverständlich moderne Begriffe nutzen, deren Passung auf die damalige Zeit nicht einfach zu prüfen (*ob*), sondern zu reflektieren ist (*inwiefern* sie passen). Besonders deutlich wird das am Begriff des „staatlichen Gewaltmonopols“ und dem Begriff der „Militärdiktatur“, der mittels der fragenden Qualifikation nach ihrer „Tarnung“ auch gleich bewertet wird (wäre eine offene Militärdiktatur etwa besser?). In der vorgeschlagenen Form, „*ob*“ der Prinzipat eine solche Diktatur war, bleibt die Frage herzlich folgenlos. Man kann sich damit befassen, man kann daran üben, gegebene Definitionen dessen, was eine solche Dik-

⁷⁸ Das Konzept einer Unterscheidung von Konzepten/Begriffen Erster und Zweiter Ordnung (jüngst probeweise auch Dritter; vgl. {Alvén 2021 #22131}; Auch einiger von {Limón 2002 #8183:xxx} aufgeführten „History Metaconcepts“ können als solche angesehen werden) prägt seit ca. 20 Jahren die internationale, insbesondere angelsächsische Diskussion über *History Education* und Historisches Denken deutlich. Eingeführt wurde sie in die Debatte in der Form der Differenzierung „substantiver“ (die Phänomene der Vergangenheit als Substanz des Historischen Denkens betreffender) und für die Disziplin fundamentaler „Second Order Concepts“ durch {Lee 1983 #22061:25}. Vgl. für eine kurze deutschsprachige Erläuterung {Trautwein 2017 #10193:41ff}.

tatur auszeichnet, auf aus Quellen (und Darstellungen) zu erschließende Bedingungen anzuwenden, und zu einem Urteil zu kommen. Was das jeweilige Sach- und das Werturteil aber für das eigene Denken, die Orientierung bedeutet, warum es überhaupt wichtig sein soll, ob der Prinzipat eine solche Diktatur war (oder vielleicht etwas anderes, nicht aber notwendigerweise besseres) – das wird nur erschließbar, wenn mindestens zugleich diese Begriffe und Konzepte als Fachbegriffe mit eingeführt und in ihrer Bedeutung und Reichweite und die Relevanz der mit ihnen formulierten Fragen ebenso reflektiert wird: Es geht dann nicht nur darum, ob das alte Rom ein „Weltstaat ohne Frieden und Freiheit“⁷⁹ war, also um die Prüfung seines heutigen Images an heutigen Begriffen, sondern gerade auch um die Bewusstmachung der gegenwärtigen Normen, die in solchen Fragen enthalten sind. Inwiefern ist der Begriff der Militärdiktatur (und das implizite Gegenstück einer zivilen eher demokratischen Gesellschaft) passend für die Bedingungen der Antike? Und: warum interessiert uns das heute? Vielleicht, weil bestimmte Aspekte damaliger „Staatlichkeit“ (auch zu reflektieren) und Prüfen (etwa Macht, Pomp, etc.) noch (oder wieder) für einige attraktiv sind, weil Konzepte wie Imperium auch heute eine Rolle spielen? Gleiches gilt für den Begriff des „staatlichen Gewaltmonopols“. Anstatt dieses sich in der besonderen Neuzeitlichen Staatstheorie herausbildende Konzept umstandslos auf die Römische Republik anzuwenden, gehört(e) es zur Kompetenzorientierung, das sich in diesem Begriff ausdrückende Interesse an der Einhegung von Gewalt durch Institutionen etc. und deren moderne Herkunft selbst bewusst zu machen.

Es ist sicher nicht hilfreich, solche Fragen konkret vorzugeben. Vielmehr müsste wohl

1. das Verhältnis von Kern- und Wahlmodulen neu gedacht werden. Nur zusammen ergeben sie historische Fragestellungen. In der gegenwärtigen Fassung sind die Kernmodule (zumindest teilweise) seltsam ahistorisch. Man könnte sie zu den „Klammern“ umfunktionieren, welche die gegenwärtigen Perspektiven auf die dann in den Wahlmodulen zu adressierenden Vergangenheiten erarbeiten, die Fragen an Vergangenes und an die Orientierung anhand Vergangenen ausarbeiten. Das würde aber erfordern, dass das Konzept einer Orientierung *durch* Geschichte zuvor (unter den fachspezifischen Denk- und Lernformen) expliziert und eine spezifisch historische Problemorientierung zum Prinzip erhoben wird, derzufolge jeweils an vermeintlich Feststehendes (tatsächlich aber von den Orientierungsbedürfnissen der Lernenden und unserer Gesellschaft losgelöstes) angehängte Gegenwartsbezüge nicht ausreichen, sondern das Stellen von Fragen an die Geschichte und ihre Reflexion ebenso konstitutiv eingefordert wie die der genutzten Methoden und der Schlussfolgerungen/Urteile/Orientierungen;
2. die Kernmodule somit zum Kern von (intern durchaus unterschiedlich strukturierten) Verfahren der Thematisierung und Reflexion werden, die aber alle einen nicht auf einzelne Epochen, sondern auf Zeit(verlaufs-)Reflexion fokussierten Charakter haben, d.h. die in den Kernmodulen niedergelegten Aspekte didaktischer Thematisierung (Lebenswelt-, Gegenwarts- und exemplarischer Gehalt der Thematiken, einschlägige Konzepte, Methoden und Einsichten; Kompetenzbereiche sowie de-

⁷⁹ {Borries 1985 #22046} – dort allerdings schon auf die Republik bezogen.

ren Entwicklungsperspektiven) als „Klammer“ formuliert werden müssten, welche die Wahlmodule sowohl begründen/einleiten als auch die („nachlaufende“) Reflexion der Einsichten, Orientierungen, des Begriffs-, Konzept- und Methodenerwerbs einfordern.

3. Zum Wahlmodul 1.3: Frauenklöster als *wirtschaftliche* Zentren unter „Vita Contemplativa“ zu fassen, ist eine interessante Perspektive, als einfache stichwortartige Festlegung bleibt sie aber fragwürdig. Richtiger (und kompetenzorientiert anschlussfähiger) wäre eine Festlegung, dass
 1. die Konzepte *vita activa* und *vita contemplativa* beherrscht werden sollen (auch in ihrer Begrenzt- und Aufeinander-Bezogenheit)
 2. die Lernenden das Phänomen von Frauenklöstern mit ihrer Hilfe analysieren und charakterisieren können sollen i) auf grundlegendem Niveau in einer begründeten (besser: auch differenzierenden) Zuordnung zu einem dieser Konzepte, und ii) auf erhöhtem Niveau in einer Reflexion darauf, inwiefern diese Konzepte geeignet sind, das Phänomen zu erfassen (ggf. in einer Differenzierung zwischen Anspruch/Idee und Wirklichkeit etc.)
2. Im Themenbereich 3 hingegen hat das Kernmodul offenkundig eine ganz andere Struktur, aber auch ein anderes Verhältnis zu den Wahlpflichtmodulen. Es skizziert hier gewissermaßen – neben einer wiederum zeitübergreifend angelegten Begriffsgrundlegung – selbst anhand einer Anzahl an konkreten Gegenständen ein „Hintergrundnarrativ“ des Zeitalters, welches dann in den Wahlmodulen vornehmlich optional-ausschnitthaft vertieft wird. Der ganze Themenbereich 3 erscheint so wie ein partiales nationales *Master Narrative*, dessen Grundform (die Geschichte der Werdens der Deutschen Nation) qua verbindlichem und aufgrund des optionalen Charakters der Wahlmodule übermächtigem Kernmodul allen Schüler*innen zur Beherrschung vorgegeben wird. Weder das Kernmodul noch die Wahlpflichtmodule sind dabei auch nur ansatzweise problemorientiert und somit kompetenzförderlich angelegt⁸⁰ – sie wirken wie Kapitel in einer großen konventionellen Erzählung, Kapitel an welche gerade keine neuen, gegenwärtig orientierungsrelevanten Fragen gerichtet werden.
3. Einigermaßen gemischt – oder auch: uneinheitlich bzw. inkonsistent – gestaltet sich das Verhältnis der beiden Modultypen im Themenbereich 2. Das Kernmodul ist hier so angelegt, dass eine Leitfrage/-these aufgeworfen wird (nämlich die nach einer Sonderung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher von politischen Facetten der Geschichte oder aber einem konstitutiven Zusammenhang), die – aufgrund ihrer umgreifenden Formulierung – für das ganze Semester gelten könnte. Inwiefern es so gemeint ist, ist jedoch unklar, gibt doch auch hier das Kernmodul selbst einen – wenn auch deutlich größeren – „Gesamtüberblick“ über wesentliche Wirtschafts- und Gesellschaftsformationen. Die Wahlmodule scheinen zumindest teilweise geeignet, die in der Leitfrage aufgeworfene These einer Prüfung zu unterziehen, so etwa wenn im Modul 2.2 zur mittelalterlichen Stadt gerade

auch politische Aspekte angesprochen werden. Schon das Modul 2.3 hingegen kommt seinerseits sowohl ohne jegliche Leitperspektive/Überschrift als auch ohne politische Aspekte im angesprochenen engeren Sinne aus. Auch die übrigen Module haben eher den Charakter nur äußerst lose mit der gar nicht mehr leitenden Frage des Kernmoduls zusammenzuhängen.

4. Am deutlichsten ist der Charakter des Kernmoduls, eine Leitfrage für die Behandlung der in den übrigen Modulen zur Wahl stehenden Gegenstände zu formulieren, im Themenbereich 4 zu erkennen, thematisieren diese doch alle unterschiedliche und zeitlich unterschiedlich gelagerte „Kulturkontakte“. Allerdings erscheint die Leitfrage in der Fassung „was ist Kultur“ einigermaßen unterkomplex, insofern sowohl das Kernmodul den Begriff der Kultur umstandslos als Konzept zur Unterscheidung von durch qua Gewohnheiten und Lebensweisen unterschiedene Gruppen von Menschen festlegt und sowohl andere wesentliche Facetten des Kulturbegriffs ebenso völlig ignoriert (etwa die Entgegensetzungen von Natur und Kultur, niederer bzw. Volks- und Hochkultur etc.) wie auch neuere und kritische Reflexionen dieses Verständnisses, das von einem quasi gegebenen Plural voneinander getrennter Kulturen ausgeht. Ohne diese aber sind gerade aktuelle Fragen heterogener Einwanderungsgesellschaften und ihrer „Identität“ (bzw. in Abkehr vom Identitätskonzept arbeitender Konzepte gesellschaftlichen Zusammenhalts)⁸¹ nicht zu denken – gerade auch nicht in historischer Perspektive.⁸²

Die in den Wahlmodulen gegebenen Themenbereiche sind jeweils für sich für diesen Zusammenhang bedeutsam und wichtig, müssen aber jeweils für sich wie auch in ihrem (je nach Auswahl und Kombination unterschiedlichen) Zusammenspiel daraufhin zu befragen, inwiefern in ihnen multi- und allenfalls interkulturelle Konzepte voneinander notwendig getrennter Gesellschaften geradezu vorausgesetzt und reproduziert werden, nicht aber auf ihre Reichweite hin befragt werden können. Auch wenn mit dem Modul zum deutschen Kolonialreich ein Beispiel enthalten ist, in dem die Frage der Bedeutung der kolonialen Vergangenheit für das heutige Deutschland als Nachfolgestaat der kolonisierenden Gesellschaft und somit Aspekte aktueller Diskussionen über Konsequenzen aus solch „belasteter“ Vergangenheit aufgegriffen werden können (was allerdings wiederum in nicht-problemorientierter Form lediglich unter „Nachgeschichte“ firmiert, nicht als Fragen konstituierendes Gegenwartsphänomen), haben die meisten der Wahlmodule doch den Charakter von Exempla für ein ganz anderes Verständnis von Geschichte, nämlich dass es gewissermaßen folgenlos, unvermeidlich und ohne Bedeutung für die Gegenwart unterschiedliche Formen von Kulturkontakten gibt, deren einige man bedauern kann und muss (Konflikte). Gerade Fragen, was diese Vergangenheiten aber für die jeweils anderen Beteiligten (also die Kolonisierten, Gegenparteien etc.) bedeutet haben und was ihre Folgen heute für sie bedeuten wird ebenso wenig systematisch aufgeworfen wie diejenige, was diese Vergangenheiten in unserer heutigen Gesellschaft bedeuten kann und muss, die gerade nicht mehr homogen aus Nachkommen der Ko-

81 Vgl. dazu u.a. {Hansen 2011 #3296}; {Rathje 2006 #3340}; {Rathje 2009 #16562}; {Welsch #11413}; {Welsch 2014 #11427}.

82 Vgl. u.a. {Körber 2001 #34}; darin {Körber 2001 #11856}, {Borries 2001 #11861}, {Alavi 2001 #11862}, sodann {Körber 2010 #6559}, {Körber 14.06.2019 #18005}, {Georgi 2022 #22020}.

lonisierer, Eroberer etc. (also der „Täter“ und „Komplizen“) besteht, sondern in denen nennenswert Menschen leben, die sowohl familiär und kulturell ganz andere Bezüge zu dieser Vergangenheit haben (als Nachfahren von „Opfern“) als auch sich als Teil der Kolonia-Nachfolgegesellschaft verstehen müssen. Das Spektrum unterschiedlicher innergesellschaftlicher Perspektiven⁸³ auf und Fragen an diese Vergangenheit wie auf den gesellschaftlichen Umgang damit (Geschichtskultur) wird überhaupt nicht angesprochen. Das ist in der heutigen Gesellschaft sicher nicht mehr hinreichend. Konkreter: Die Formulierungen zu „kolonialem Erbe“ in Wahlmodul 4.7 werden den gegenwärtigen Diskussionen um die Bedeutung des „Kolonialen Erbes“ – nicht nur in den früheren Kolonien, sondern gerade auch in den ehemaligen kolonisierenden Gesellschaften – in ihrer distanziert-objektivierenden Form (der Vorformulierung abstrakter, nicht aber lebensweltlich bedeutsamer Einsichten) gerade nicht gerecht. Hier wären vielmehr gegenwärtige Fragen an die Bedeutungen dieses Erbes für unsere Gesellschaften aufzuwerfen und unter Rückgriff auf vergangene Phänomene zu beantworten – von Fragen der Restitution von Kulturgütern (etwa zwischen Anerkennung von Unrecht und Verpflichtung daraus auch ohne individuelle Schule einerseits und Reparations-Bedenken andererseits, aber auch dem Spannungsfeld zwischen einer positiven Beurteilung der Überwindung kultureller zugunsten kosmopolitischer oder trans-nationaler Identitäten einer- und der Erkenntnis des Zusammenhangs modernen Kosmopolitismus mit früherer Ausbeutung anderer Völker andererseits etc.; aber etwa auch möglichen Konsequenzen für Veränderungen von Identitätskonzepten (national, hybrid, „afropäisch“ ...). Vor diesem Hintergrund ist die Optionalität gerade dieser Fragestellungen deutlich zurückzuweisen. Sie stellen vielmehr (in entsprechender nicht-abstrakter Form) einen wesentlichen Ansatz für eine multiperspektivische und diversitätssensible Problemorientierung historischen Lernens dar.⁸⁴

2.6 Feedback und Leistungsbewertung

Dass die jede Schülerin und jeden Schüler darin „unterstützen“ soll, „sich des eigenen Lernverhaltens bewusst zu werden und die Reflexion vergangener Lernprozesse für die Gestaltung künftiger Lernprozesse zu nutzen“ ist sinnvoll. Diese Unterstützung darf dann aber nicht allgemein und ideell bleiben, sondern muss Eingang in die Bildungsprozesse und somit auch die Bildungspläne finden – etwa durch die Festschreibung spezifisch reflexiver Lehr- und Lernformen – etwa solcher, in denen nicht die Erstbearbeitung von Aufgaben durch die Lernenden als der eigentliche Lernprozess betrachtet und die Ergebnisse direkt beurteilt werden, sondern in denen diese Bearbeitungsergebnisse als Grundlage zur Reflexion genutzt werden, etwa indem sie (ggf. anonymisiert) miteinander verglichen und nicht nur auf unterschiedliche Qualität im Sinne von Güte, sondern auch auf unterschiedliche Lösungs- und Interpretationsansätze (Hypothesen) hin verglichen werden. Gleiches gilt für die wichtige Formulierung, dass „Fehler als bedeutende und notwendige Anknüpfungspunkte im Lernprozess gesehen“ werden. Das erfordert wohl einen Bezug auf die Unterscheidung und partielle

⁸³ Vgl. etwa {Körber 2018 #16490}.

⁸⁴ Dass in den Angaben zur Leitperspektive Wertebildung in Wahlmodul 4.7 die Grammatik nicht stimmt, sei nur nebenbei angemerkt, doch nicht ohne die Vermutung, dies deute auf eine fehlende Konkretisierung und Stringenz dieser Werteperspektive hin.

Trennung von Lern- und Leistungsphasen (bzw. -räumen)⁸⁵ im Unterricht, die durch unterschiedliche Aufgaben- und Fehlerkulturen charakterisiert werden. Allerdings bedarf es gegenüber der von einem naturwissenschaftlichen Fehlerkonzept bei Leisen eine fachspezifischen Klärung, dass nicht nur manifeste „Fehler“ in dieser Form als „Anknüpfungspunkte“ in Lernprozessen konzipiert (und somit begrüßt) werden sollten, sondern gerade auch Deutungs- und Wertungsunterschiede auch unter Schüler*innen, die etwa durch unterschiedliche Betroffenheiten, Interessen, Perspektiven etc. bedingt sind. Im Gegensatz zur Konzeption bei Leisen bedeutet das zudem, dass gerade auch in „Leistungsräumen“ (etwa in Kompetenzmessungen, -diagnostiken und Prüfungen) eine solche Pluralität der Deutungen anzuerkennen ist.

Die unter 3.2 gegebene Festlegung, dass es „neben bewerteten Arbeitsphasen und bewerteter Leistungsfeststellung“ auch „bewertungsfreie Arbeitsphasen und Leistungsfeststellungen geben“ kann und soll, scheint auf den ersten Blick sie der oben geforderten Differenzierung in Lern- und Leistungsräume nach Leisen zu entsprechen. Die konkrete Formulierung widerspricht dem aber. Das Konzept von Leisen trennt Phasen, in denen unter Geltung einer liberalen Fehler- (und es ist zu ergänzen: Differenz-) Kultur Wissen und Fähigkeiten erworben werden können, indem gerade zu hypothetischem Denken „ins Unreine“ und die Reflexion der Leistungen und Grenzen der so ausprobierten Lösungswege und Ergebnisse etc. ermutigt wird („Lernräume“) von solchen, in den das in jenen Phasen erworbene Wissen und Können nun unter definierten Bedingungen unter Beweis gestellt werden muss, wobei die zuvor als Anlass zur Reflexion und zum Lernen herangezogenen und ausgewerteten Fehler gerade vermieden werden sollen („Leistungsräume“), was in sozial- und kulturwissenschaftlichen Fächern aufgrund der anzuerkennenden Pluralität von Lösungen jedoch zu differenzieren ist. Die hier vorzufindende Formulierung zu leistungsfreien Phasen folgt jedoch einer ganz anderen Logik. Sie unterscheidet zwischen Phasen, in denen Leistungsrelevantes und solchen, in denen „frei“ gelernt werden soll, wodurch das dort zu lernende jedoch gerade als nicht leistungsrelevant gilt. Das entwertet einerseits das „freie“ Lernen, insofern es offenkundig nicht „zählt“, und untergräbt die Freiheit hypothetischen, probierenden, Ergebnisse vergleichenden und reflexiven Lernens, welches gerade auch in Themenbereichen und Aspekten wertvoll und nötig sind, die später als leistungsrelevant gelten sollte. Zudem unterwirft diese Formulierung den Erwerb der als „leistungsrelevant“ geltenden Bestände wiederum einem ständigen Leistungsregime. Das passt zu Natur vieler Aufgaben in Schulbüchern, den Lernenden zu suggerieren, es gelte eine prinzipiell schon vorher gegebene Lösung zu finden oder sich zu erarbeiten – nicht aber der (multi-)perspektivischen, deutenden Form und Funktion Historischen Denkens mit dem Charakter der notwendigen Pluralität – also auch in der Funktion, „Lernaufgaben“ zu sein, letztlich „Leistungsaufgaben“ zu gleichen.

Auch wenn die Differenzierung von „Lern-“ und „Leistungsräumen“ sowie -aufgaben nach Leisen u.a. ihrerseits durchaus Grenzen hat (etwa insofern auch an der Bearbeitung von Leistungsaufgaben gelernt werden kann und darf (etwa in nicht-punktuellen Wettbewerben wie dem Projektlernen im Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten), und auch die Bearbei-

85 Vgl. oben S. 25, Anm. 41.

tung von genuinen und offenen Lernaufgaben einen Leistungsaspekt hat (der aber anders gelagert ist als im Nachweis des Treffens eines vorgegebenen Lösungsraums erwiesen werden zu können, etwa insofern die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, sich auf offene Erkenntnisprozesse und ihre Reflexion einzulassen, entsprechend Energie aufzuwenden, auch als Leistung aufgefasst werden kann und muss und entsprechend zu honorieren wäre), entspricht die hier vorliegende Unterscheidung der gegenwärtigen Theoriebildung wie den eigenen Ansprüchen nicht.

Was in diesen ganzen Ausführungen zur Leistungsbewertung völlig fehlt, ist jeglicher Bezug auf einen fachspezifischen Leistungsbegriff, der zum pluralen Deutungscharakter Historischen Denkens und Lernens kompatibel wäre. Insbesondere ist es unverständlich und theoretisch nicht plausibel, dass nicht auch im Fachlichen zwischen der Feststellung (Einschätzung) der Kompetenzen und der Bewertung der jeweils festgestellten Kompetenzstände unterschieden wird. Beide fallen keineswegs in eins. Auch die Fokussierung der Leistungsbewertung auf einen jeweiligen „Lernstand“ ist zu eng. Die auch bewertende Qualifizierung von *Lernentwicklungen* und somit einer wesentlichen Leistungsdimension wird damit ausgeschlossen. Wertende Anerkennung darf sich somit nicht auf das eigentliche Lernen beziehen. Die individuelle Bezugsnorm von Leistungsbewertung⁸⁶ wird damit gegenüber den anderen zurückgedrängt, womit interpersonale Vergleiche (soziale Bezugsnorm) und Abgleiche gegen vermeintlich objektiv gültige Lösungsräume ein problematisches Gewicht erhalten.

Schließlich sind auch die Angaben zur regelmäßigen Nutzung „digitaler Formate“ der Leistungserbringung nicht hinreichend. Ohne eine Festlegung, was hier mit „Digitalität“ gemeint ist, worin das Spezifische „digitaler“ Leistungserbringung verstanden wird, geht es darum, dass etwa klassische Formen von Überprüfungen von Wissen und Können – z.B. als Single- oder Multiple Choice-Tests, Klassenarbeiten etc. – lediglich mittels digitaler elektronischer Hilfsmittel zu erbringen sind, „digital“ als lediglich eine Charakteristik von Hilfsmitteln meint? Dann wäre die Bestimmung didaktisch und fachlich leer. Demgegenüber ist die Bestimmung hoch notwendig, wenn es darum geht, andere Facetten von Kompetenzen zu erfassen (zu messen, zu diagnostizieren und zu bewerten), wie sie die Kultur der Digitalität⁸⁷ zur Teilhabe erfordert. Dann geht es nämlich etwa um spezifische Anforderungen der Erschließung und De-Konstruktion (Analyse) historischer Darstellungen in-multimedialen, interaktiven und immersiven Medien, in multidirektionalen Diskussionen und Debatten (die gerade nicht nur fach- und bildungssprachlich codiert sind), die Erschließung und Einschätzungen von Informationen aus speziell strukturierten Datenbankbeständen etc. Sollen die genannten „digitalen Tools“ (S. 51) nur als Mittel zum Zweck verstanden werden, als Instrumente ohne eigene Spezifik des historischen (etwa der Form der Narrativität) – das wäre ein den gegenwärtigen Diskussionen und der Forschung nicht entsprechender Stand, oder geht es darum ihre reflexive Nutzung auch als Gegenstand der zur erfassenden Leistung anzusehen, etwa in der Erfassung der Spezifik digitaler Geschichtsdarstellungen und -erzählungen

86 Vgl. u.a. {Kühberger 2016 #12088}.

87 {Stalder 2017 #17172}.

und ihrer de- und re-konstruktiver Nutzungen als Gegenstand historischen Lernens und Leistens?

3 Handlungsansätze

Was kann aus der Analyse gefolgert werden?

1. Der Plan bedarf einer grundlegenden Konzeption längerfristiger Lernprogression über die formativen Jahre hinweg – nicht in Form eines kleinschrittigen zwingenden und alle Lernenden gleichschrittig einspannenden Prozesses, aber als eine grundlegende Vorstellung davon, wie – jenseits oder besser ohne grundlegend chronologischen Aufbau – eine Entwicklung historischen Wissens, Denkens und Könnens als *gerichtet* gedacht werden kann und soll. Dazu gehört ebenso fundamental eine Konzeption, wie der Unterricht auf der Studienstufe an denjenigen der Sekundarstufe 1 anschließt und diesen mit einer neuen Qualität – etwa hin zu einem neuen Kompetenzniveau – versieht. Entscheidungen in dieser Hinsicht haben dann auch Auswirkungen auf solche der Definition und Anordnung von Themen. Grundsätzlich sind mehrere grundlegende Modelle denkbar, die jeweils argumentativ auszuweisen sind:
 - a) Die Möglichkeit eines doppelten chronologischen Durchgangs, bei dem die Studienstufe eine nochmalige, aber in zu definierender Weise „vertiefte“, wohl auch eigenständigere und diskursiv-ergebnisoffenere Behandlung zumindest einer Auswahl oder größerer Bedingungs-, Ereignis- und Zusammenhangskomplexe vorsieht, die aufgrund der Problematik der unbefragt nationalen *Master Narrative* selbst nicht ohne eine grundlegende Problemorientierung denkbar und somit anderen Modellen eher unterlegen ist, wäre etwa zu denken an
 - b) Eine Fortführung einer bereits in der Sekundarstufe 1 einsetzenden Serie thematischer Längsschnitte mit mehrfach (im groben) wiederkehrenden Themenbereichen und quer zu den „Inhalten“ ausgewiesener Progressionslinien hinsichtlich (1) Ergänzung und Konkretisierung sowie zugleich Abstraktion substantiver und konzeptueller Wissensbestände, (2) Erweiterung, Differenzierung und Verfeinerung von Methodenkenntnissen und -fähigkeiten, (3) Erweiterung und Differenzierung der Wahrnehmung und Berücksichtigung aber auch kritische Reflexion unterschiedlicher Perspektiven auf die Vergangenheit, und (4) zunehmender Bewusstmachung und Reflexion eigener und fremder Haltungen, Einsichten, Schlussfolgerungen. Die Spezifik der Fortführung in der Studienstufe kann etwa darin bestehen, die in den einzelnen Längsschnitten der Sekundarstufe 1 als Facetten und Aspekte des jeweiligen gegenständlichen Themas angesprochen werden, nunmehr themengebend werden. Das kann zum Beispiel für ein Semester der Studienstufe bedeuten, dass (1) ein in allen vorangegangenen Themen-Längsschnitten als Ausgangspunkt des Fragens verwendeter Blick auf die gegenwärtige Geschichtskultur nunmehr themengebend wird und Strukturen und Prozesse unserer wie auch anderer (sowohl früherer wie auch in anderen, etwa autoritären, Gesellschaften vor-

zufindender) Geschichtskulturen das Zentrum der Behandlung bilden. In ähnlicher Weise können etwa (2) bislang stetig mit bedachte Dimensionen, wie etwa die Behandlung digitaler (interaktiver, immersiver) (Re-)Präsentationen und Diskussionen nun systematisch und themenvergleichend adressiert werden.

Diese – wie auch ggf. andere – vornehmlich inhaltliche Konzepte der Fortführung des Mittelstufenunterrichts in anderer Qualität sollten dabei grundsätzlich ebenso hinsichtlich der Kompetenzorientierung spezifisch profiliert werden, insofern spätestens auf dieser Stufe ein elaboriertes Kompetenzniveau anzustreben und schließlich im Abitur zumindest für mehr als ausreichende Leistungen auch zu fordern ist. Wie diese elaborierte Niveaustufe konkret definiert sein soll, müsste im Bildungsplan definiert werden. Derzeit ist ein spezifisches („Graduierungs“-)Modell der Unterscheidung von Kompetenzniveaus nur im FUER-Modell ausgewiesen.⁸⁸ Dort bedeutet ein elaboriertes Niveau, dass Lernende Historisches Denken nicht nur situativ, dabei konzeptuell (begrifflich) und methodisch inkonsistent und ohne die Fähigkeit zur Nutzung konventioneller Begriffe und Konzepte sowie Methoden (basales Niveau) vollziehen, aber ebenso wenig die letztgenannten Konzepte und Methoden einfach sachgerecht anwenden können, sondern diese hinsichtlich ihrer Plausibilität, Reichweite und Passung selbst mit zu bedenken. Das (diesem Vorschlag zufolge) in der Studienstufe zumindest grundzulegende Niveau besteht also darin, die Lernenden zu befähigen, ihre eigene Perspektive, ihre jeweiligen und mit denen anderer wohl kompatiblen, nicht aber identischen Interessen und Fragen sowie die darin ihre eigene Rolle im historischen Deuten und Werten, die darin liegende Zuständigkeit („Kompetenz“) und Verantwortung wahr- und anzunehmen und zu bedenken – geht es doch nicht darum, dass die Lernenden lediglich von anderen bereits vorgegebene Deutungen und Urteile nachvollziehen oder gar nach-entdecken und ggf. für eigene halten, sondern dass sie in der Tat befähigt werden, selbstständig und -verantwortlich zu denken.

2. Die Themenbereiche sollten grundlegend in ihrer Problemorientierung gestärkt werden. Dazu wären sie jeweils intern (und wohl auch im Kernmodul, s. unten 57) längsschnittartig anzulegen,⁸⁹ so dass die Auswahl der Optionalmodule dann Schwerpunkte in einzelnen Epochen setzen kann (obwohl das nicht die beste Lösung wäre), ohne dass die spezifisch historische Fragestellung verloren geht und letztere Optionalmodule – gerade auf dem grundlegenden Niveau, wo sie jeweils alleine mit dem Kernmodul die Semesterthematik bilden – quasi automatisch den Charakter von Exempla erhalten.
3. Das Verhältnis der Kernmodule zu den Wahlpflichtmodulen sollte grundlegend geklärt werden. Dazu bietet es sich an, Aspekte der oben herausgearbeiteten *unterschiedlichen* Ausprägungen und Funktionen des „Kern“-Konzepts bei allen vier Themenbereichen zusammenzuführen und zu kombinieren, so dass nicht *entweder* quasi a-historische (soziologische und politikwissenschaftliche) Konzepte ohne Historisie-

88 {Körber 2007 #14986}; {Körber 2007 #7671}; {Körber 2012 #8155}; zu einer Fehlvorstellung: {Körber 2016 #13519}.

89 Vgl. jetzt auch {Körber 2021 #19725}.

rung und materiale Grundlage, *oder aber* letztere und zudem diese weitgehend ohne Problemorientierung, geboten werden, sondern alle drei in spezifischer Kombination:

- a) die Funktion, dem Themenbereich eine epochen- und beispielübergreifende Problem- und Frageorientierung zu geben, d.h. nicht nur eine Grundlage zu legen, sondern auch eine verbindende fragende Klammer, die es gerade auch im Falle der Behandlung nur eines Optionalmoduls erlaubt, übergreifende Fragen zu bearbeiten und somit zu spezifisch historischen Deutungen zu gelangen,
- b) die Funktion, für eine übergreifende und vergleichende bzw. historische Zusammenhänge (re-konstruktiv) herstellende und (de-konstruktiv) erwägende Behandlung passende übergreifende Fragestellungen und Konzepte/Begriffe anzubieten. Das gilt für Begriffe *Erster Ordnung* – also solche, die den Phänomenbereich der Vergangenheit betreffen, insofern sie nämlich als den Sozial- oder anderen Wissenschaften entlehnte oder auch als spezifisch geschichtswissenschaftliche Begriffe auf mehrere Bereiche der Vergangenheit angewandt werden können („Macht“, „Herrschaft“, „Entwicklung“, ...), ebenso wie für erkenntnistheoretische Begriffe *Zweiter Ordnung*, die den Vorgang Historischen Denkens strukturieren (etwa Differenzierungen von Quellen- und Darstellungs Begriffen, von Operationen Historischen Denkens und Urteilkriterien),⁹⁰
- c) die Funktion, den problemorientierten Thematisierungen die nötige historische Breite und Tiefe zu geben, indem gerade im Kernmodul nicht ein Basisnarrativ gegeben wird, zu dem sich die einzelnen Optionalmodulthemen nur noch als Exempla oder Ausnahmen verhalten können (wie es tendenziell bei Themenbereich 3 geraten ist), wohl aber einen zeitlich und möglichst auch räumlich und kulturell breit gefächerten Überblick über einschlägige Beispiele gegeben wird, die für die problemorientierte Behandlung der Optionalmodulthemen als Vergleichsobjekte und Widerlager herangezogen werden können.

In diesem Sinne müssten die Kernmodule wohl nicht nur einen Einstieg in die jeweilige Semesterthematik darstellen, sondern in Form einer Klammer zugleich für einen gegenwartsbasiert-problemorientierten Einstieg, eine konzeptuelle sowie materiale Grundlage und schließlich für eine Gelegenheit zur thematisch zusammenführenden, zugleich aber pluralen Reflexion auf die Orientierungsbedeutung der Thematiken sorgen.

4. Die Begriffs-Dimension in den Modulbeschreibungen müssten ihrerseits anders strukturiert werden.
 - a) In den einzelnen Wahl(pflicht-)Modulen werden zu Recht solche Begriffe angeführt, die wesentlich themenspezifisch sind, also überwiegend Begriffe *Erster Ord-*

⁹⁰ Es könnte erwogen werden, diese Ebene in einem eigenen, alle vier Semester übergreifenden „Meta-Kern“-Modul zusammenzuführen. Allerdings erscheint es durchaus überlegen, diese Grundstrukturen Historischen Denkens *in allen* Modulen zu thematisieren und dies jeweils zu deren Elaboration zu nutzen – etwa durch Reflexion auf themen- und epochenspezifische Unterschiede und Gemeinsamkeiten – und eine Zusammenschau entweder immer wieder zwischenschalten oder aber am Ende jedes Semesters als theoriebezogene Zusammenfassung vorzusehen.

nung mit einem Fokus auf einen eng begrenzten Themenbereich, ggf. auch Begriffe „nullter Ordnung“, also zeitgenössische Bezeichnungen. Sicher ist es – im Sinne eines begrifflichen Kerncurriculums –⁹¹ sinnvoll, dass Lernende auch einzelne Phänomene und -komplexe betreffende Bezeichnungen lernen (etwa „levée en masse“ zur Französischen Revolution, „Gleichschaltung“ zum Nationalsozialismus etc.) – Orientierungsbedeutung gewinnen diese Begriffe aber erst durch In-Beziehung-Setzung zu anderen, mit denen sie etwas gemeinsam haben und/oder von denen sie sich charakteristisch unterscheiden. In diesem Sinne ist es sinnvoll, Begriffe nicht nur in Form von Listen von Termini vorzugeben, sondern mit kurzen Charakterisierungen ihrer jeweiligen Bedeutung („levée en masse“ als Bezeichnung für eine neue Charakteristik eines ‚totalen‘ Volks-Krieges) zu geben – gerade auch um die konzeptuelle Qualität, dass diese Begriffe nicht nur wiedergebend „erläutert“, sondern argumentativ angewandt werden sollen.

- b) Begriffe *Zweiter Ordnung* hingegen werden wohl kaum jemals nur in einem Optionalmodulthema eine Rolle spielen und somit weitgehend auf der Ebene der Kernmodule angegeben werden müssen – wohl aber gehört es ggf. zur begrifflichen Ebene der Optionalmodule, dass Besonderheiten und Spezifika ihrer Ausprägungen angegeben werden. Am deutlichsten ist dies dort zu erkennen, wo die Funktionen von Quellen und Darstellungen – also zweier vergangenheitsbezogenes Erkennen betreffender theoretischer Leitkonzepte – in der Figur der „Zeitzeugen“ nicht einfach kombiniert, sondern auf spezifische Weise ineinander verflochten sind. „Zeitzeugenschaft“⁹² und die zum gleichen Feld gehörenden Begriffe sind somit epochenspezifische Spezialformen allgemeinerer *Second Order Concepts* der Zeitgeschichte als Geschichte der Mitlebenden und des kommunikativen sowie besonders sozialen Gedächtnisses (auch diese Begriffe und ihre Unterscheidung untereinander und Abgrenzung vom „kulturellen Gedächtnis“ wären somit ebenso wichtig für ein Verständnis der heutigen Geschichtskultur) – nicht zuletzt, weil aktuelle neue Medien mittels „Augmented“ und „Virtual Reality“ in eigene Reflexion fordernden Formen die spezifischen Qualitäten dieser Form der Überlieferung zu konservieren suchen und suggerieren.⁹³

5. Angesichts der veränderten Bedingungen historischen Lernens in einer tatsächlich oder vermeintlich durch zunehmende Heterogenität – zumindest aber einer durch verstärkte Anerkennung der Tatsache und Legitimität von Diversität –⁹⁴ sowie durch deutlich andere mediale Formen der Kommunikation auch über Geschichte geprägten

91 Zum Verhältnis von Kerncurriculum und Kompetenzorientierung vgl. {Klieme 2003 #7445:95} sowie für die Geschichtsdidaktik {Borries 2007 #14962}.

92 Vgl. {Jureit 2007 #8125}; {Sabrow 2012 #21592}; Zur didaktischen Dimension vgl. u.a. {Borries 2021 #20859}; sowie am Beispiel DDR-Geschichte {Bertram 2014 #17304}, {Bertram 2016 #13250}.

93 Man denke an die Hologramm-Zeitzeugen in den WDR AR-Apps ({WDR AR 1933-1945 Augmented Reality 2019 #17308}); {Barricelli 2010 #12376}.

94 Es ist gut denkbar, dass die Homogenität der Gesellschaft vor den großen Immigrationsbewegungen seit den 1960er Jahren nur einer geringeren Wahrnehmung „innerer“ Diversität geschuldet war oder aber nur in der Retrospektive so erscheint.

Gesellschaft erscheint es unumgänglich, auch die Art der für die einzelnen Semester vorgesehenen Themenbereiche zu verändern. Dass in einem Geschichtsbildungsplan eines deutschen Bundeslandes deutsche Geschichte einen gewissen Schwerpunkt darstellt, ist dabei gar nicht zu beklagen. Allerdings muss diese inhaltliche Perspektive die Selbstverständlichkeit als der gesetzte, nicht zu befragende, sondern überwiegend – wenn auch durchaus in kritischem Zugriff – eher kennen zu lernende Rahmen verlieren und als solcher frag-würdig werden. Nicht nur haben viele Mitglieder unserer Gesellschaft familiäre Wurzeln gerade nicht nur in der Deutschen Geschichte, sondern in anderen Gesellschaften, so dass sie neben Fragen an andere räumliche und politische Facetten der Vergangenheit auch andere Fragen an die deutsche Geschichte mitbringen, die aufgegriffen werden müssen – und zwar im Sinne der Beförderung einer inklusiven Gesellschaft weder im Sinn der Konstruktion einer neuen, alles verschmelzenden „gemeinsamen“ Geschichte noch in der Separierung unterschiedlicher Geschichten, sondern gerade auch im gegenseitigen Kennenlernen der unterschiedlichen Fragen und Perspektiven sowie Deutungen eines in sich differenzierten Zusammenhangs. Das bedeutet, dass viele überkommener Weise sehr berechtigte Fragen an die Deutsche Geschichte – gerade auch dort, wo sie gerade nicht unproblematisch, sondern sensitiv ist – nicht mehr wie vielleicht noch vor zwanzig Jahren als quasi stellvertretend für alle, sondern mit einem Blick auf die Pluralität gestellt werden müssen: nicht nur *ob und wie* die Kolonialgeschichte die deutsche Gesellschaft als Ganze zu bestimmten Einsichten und Konsequenzen gegenüber anderen verpflichte, sondern *inwiefern und wie* aus ihr auch unterschiedliche Schlussfolgerungen im Umgang mit anderen Mitgliedern der eigenen Gesellschaft resultieren, wäre also zu fragen – wie es ja schon länger für die NS-Geschichte thematisiert wurde. Auch zu anderen Themen (etwa die Klimageschichte) lassen sich ähnlich weitreichende Diskussionen in der gegenwärtigen Gesellschaft finden, deren historische Bearbeitung nicht zu einheitlichen, wohl aber gemeinsamen Orientierungen führen kann und muss.

6. In diesem Sinne erweisen wohl gerade die deutlich erkennbaren Herausforderungen gesellschaftlicher, wissenschaftlicher (Klima, Pandemie etc.) und medialer Komplexität der letzten Jahrzehnte mitsamt den sie adressierenden gesellschafts- und bildungspolitischen Initiativen (interkulturelles und diversitätssensibles Lernen, Inklusion, BNE) in Kombination mit den allgemein- und geschichtsdidaktischen Entwicklungen (Problemorientierung, Kompetenzorientierung, Subjektorientierung), dass eine einfache „Aufladung“ der bisherigen Bildungspläne mit entsprechenden Leitperspektiven ohne eine grundlegende Neuorientierung nicht ausreicht. Sie muss entweder zu übermäßiger Detailliertheit der Vorgaben in der Zusammenführung aller Ansprüche oder aber zu nur scheinbarer Verknüpfung der Dimensionen führen, die über den Charakter eines Verweises auf Möglichkeiten nicht hinaus kommt. Als Lösungsansatz bietet sich m.E. vor allem eine konsequentere Orientierung an der Befähigung zur reflektierten Wahrnehmung und Analyse von und Teilnahme an gesellschaftlichen Debatten über die historischen Dimensionen aktueller Probleme und über die Be-Deutun-

gen von Geschichte an, die nur unter problemorientierter Befassung mit Vergangenen selbst zu kompetenter Teilhabe zu haben ist. Dies impliziert eine recht große inhaltliche Offenheit und Flexibilität eines problemorientierten Geschichtsunterrichts bei gleichzeitiger deutlicher Konturierung der Struktur- und Qualitätskriterien des an diesen Beispielen zu erlernenden (in der Oberstufe: reflexiv zu elaborierenden) Historischen Denkens. Hier bedarf es also einer inhaltlichen Neukonzeption in Form konsequent von gegenwärtigen Debatten ausgehender Problemorientierung mit einiger Freiheit im Inhaltlichen bei deutlicher Verbindlichkeit hinsichtlich der strukturellen Merkmale dessen, was Geschichte und Historisches Denken ausmacht.

Für eine Überarbeitung wäre also ein deutliches geschärftes Thematisierungskonzept vorzusehen, welches die – außer im gegenwärtigen Themenbereich 3 – bereits angelegte Problemorientierung schärft. Soll zudem ein explizites Progressionsrisiko über die formativen Jahre hinweg konturiert werden, so wären Themen für die Studienstufe so zu wählen, dass sie – in einer Abwandlung des Konzepts von Spiralcurricula – Themenbereiche der Mittel- und Unterstufe wieder aufgreifen und weiterführen – sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich der zu adressierenden Kompetenzniveaus. Es müsste dann also darum gehen, in der Mittelstufe erworbene Konzepte und Begriffe der Bildungs- und Fachsprache – erstere für einen Bezug auf die weitere, letztere auf die fachwissenschaftliche Facette derselben – und ihre anschlussfähige passive (im Verstehen von Quellen, Darstellungen und Äußerungen anderer) sowie aktive Anwendung (als Bedingung des Verstanden-Werdens durch andere, die Nutzung von Findmitteln, Suchmaschinen etc.) von einer reflektierten Form wie auch die ebenso erworbenen methodischen Fähigkeiten usw. von der reflektierten (begründeten) zu einer reflexiv-argumentativen Anwendung weiterzuführen.

7. Gerade mit Blick auf die Bedeutung historischer Argumentationen in der Geschichtskultur – Stichworte: Klima, Pandemie; *nation building* und Legitimation(s-Versuche) politischen und militärischen Handelns (Ukraine!) – sind deutlich andere Themen zu überlegen. Einige wenige seien hier skizziert:

a) Historische Orientierungsfragen auf unterschiedlichen Maßstabebenen im Vergleich und Zusammenhang:

- „Big Histories“: gattungs-, universal- und umweltgeschichtliche Deutungen großen Maßstabs im Vergleich: Etwa Hans Roslings und Steven Pinkers positive und optimistische Projektionen⁹⁵ gegenüber eher skeptischen (Yuval Harari, Graeber/Wengrow)⁹⁶ und weiteren Deutungen (Anthropozän; Chakrabartys planetarische Dimension) – kontrastierend und im Zusammenhang zu denken mit kleinmaßstäblichen Geschichte (etwa individueller Holocaustopfer etc.); dazu auch Geschichten großmaßstäblicher menschlicher Kommunikation (orale, handschriftliche, Druck- und Digitale Kulturen); die jeweils ebenso auf die ihnen zugrunde liegenden und/oder die in ihnen erkennbaren Denkmodelle zu

95 {Rosling 2018 #17387}; {Pinker 2013 #20724}; dagegen u.a. {Dwyer 2021 #21316}.

96 {Harari 2017 #22110}, als Comic: {Harari 2021 #22107}; {Harari 2021 #22108}; {Harari 2017 #16950}; {Graeber 2022 #21655}; {Chakrabarty 2022 #22040}.

analysieren wären wie auf die in ihnen erkennbaren möglichen Schlussfolgerungen und Appelle;

- alternativ: Geschichten des Mensch-Natur-Verhältnisses auf unterschiedlichen Maßstäben (Klimageschichten unterschiedlichen Maßstabs; Anthropozän; planetarische Perspektiven; individuelle Klima- und Umweltgeschichten);
- Formen menschlicher Vergesellschaftung im Streit historischer Perspektiven: u.a. „Stamm“ als vermeintlich naturgegebene Form; Das Problem des „Volks“-Konzepts als Projektion; Fragen des *nation building*⁹⁷ als Versprechen und Problem, alternativ-kontrastiver Gesellschaftsorientierungen: Weltbürgertum und Kosmopolitismus als Überwindung nationaler Verengung oder der Abgehobenheit von Eliten; Europäisierung als Aufhebung nationalstaatlicher Gegnerschaft oder Wiederholung gleicher Prozesse auf anderer Maßstabsebene („Festung Europa“), Klassen, usw.;
- Geschichtskulturelle Debatten (insbesondere um Kolonialgeschichte und mögliche Schlussfolgerungen – im Verhältnis zu Holocaust-Erinnerung; aber auch mediale Identitätsprojektionen („Die Deutschen“) ...);

b) Perspektiven: *innerhalb dieser Themen* müssten jeweils Anforderungen formuliert werden, sie aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, also etwa

- die Konturen und die Bedeutung (auch deutscher) Nationalität in Zeiten von Immigration, Heterogenität und Globalisierung – auch anhand multiperspektivischer Erinnerungen zu Erfahrungen verschiedener Menschen mit Nationalität – etwa: Nationale und andere (etwa: territoriale, herr- und landschaftsbezogene), aber auch grenzübergreifend regionale sowie supranationale (kosmopolitische) Identifikationen im Übergang und Widerstreit; Nationalstaatlichkeit aus der Perspektive von Einwander*innen, etc.

8. Mit Blick auf Fragen der Leistungsbewertung erfordert dies eine Abkehr von dem Fokus auf die Abforderung punktueller Anwendung gelernten Wissens und Könnens an bekannten, oder (kompetenzorientiert:) unbekanntem Fragestellungen und Beispielen. Dass das Schreiben herkömmlicher Klausuren in seinem Gewicht noch gestärkt werden soll, wird der Realität von Leistungsanforderungen im späteren Leben der Lernenden gerade nicht gerecht. Schulische Klausurformate bereiten auf die sehr unterschiedlichen Formen von Prüfungen in verschiedenen universitären Studiengängen (von Single- und Multiple-Choice, Präsentationsprüfungen zu freien Portfolios usw.) ebensowenig vor wie auf die vielfältigen Anforderungen in der Arbeitswelt, bei denen oftmals Eigenständigkeit und kompetente Kreativität im Umgang mit neuen Situationen im Vordergrund stehen. Das bedeutet nicht, dass Klausuren gar nicht mehr stattfinden sollen. Sie stellen aber eine äußerst unnatürliche Leistungssituation dar, die

97 U.a. {Anderson 2005 #17778}.

keinesfalls in der Lage ist, fachlicher Kompetenzenanforderungen vollumfänglich oder auch exemplarisch ihren Kern abzubilden.

Vielmehr bedarf es eines Fokus auch auf prozedurale Leistungen der Befassung mit neuen, inhaltlich *und* operational unbekanntem Fragestellungen. *Lern*-Leistungen nicht nur im Sinne des Erwerbs schon vorab definierten Wissens und Könnens sondern auch des reflektierten und reflexiven Sich-Auseinandersetzens mit neuen Fragen historischer Orientierung, des Probierens und Erwägens von Deutungen und Argumentationen, des Auslotens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden mit und zu anderen in Perspektive, Interesse, Deutungen, Wertungen und Schlussfolgerungen, muss gelernt und ebenso honoriert werden können – denn diese Fähigkeiten werden in der unabsehbaren Zukunft als neue gesellschaftliche Debatten diejenigen Herausforderungen bisheriger Sicherheiten darstellen, auf die sich die heutigen Lernenden selbstständig (auch ständig selbst) einlassen können müssen. In diesem Sinne ist eine Erweiterung der Leistungs- und Prüfungskonzepte dringend zu empfehlen dahingehend, dass auch prozessorientierte (Facharbeit, Präsentationen, Ersatzleistungen mit eigenem Gestaltungsanteil) und kollaborative Formen einbezogen werden.

4 Literatur

- Alavi, Bettina (1998): *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen*. Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Diss., 1998. Frankfurt/Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation (Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität, 9).
- Alavi, Bettina (2001): *Von der Theorie zur Praxis interkulturellen Lernens. Problembereiche bei der Planung und Durchführung von Unterricht*. In: Andreas Körber (Hg.): *Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung; konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze*. Münster: Waxmann (Novemberakademie, 2), S. 97–106.
- Alvén, Fredrik (2021): *Opening or closing Pandora's box? – Third-order concepts in history education for powerful knowledge*. In: *FdP* 12, S. 245–263. DOI: 10.14201/fdp202112245263.
- Ammerer, Heinrich (2022): *Geschichtsunterricht vor der Frage nach dem Sinn. Geschichts(unter)bewusstsein und die Optionen eines sinnzentrierten Unterrichts*. Frankfurt: Wochenschau Wissenschaft (Wochenschau Wissenschaft). Online: <https://daten.wochenschau-verlag.de/download/9783734413957.pdf>.
- Ammerer, Heinrich; Hellmuth, Thomas; Kühberger, Christoph (Hg.) (2015): *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Anderson, Benedict R. (2005): *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. 2., um ein Nachw. erw. Aufl. Frankfurt/Main, New York: Campus (Campus Bibliothek).
- Aumayr, Florian; Preisinger, Alexander (Hg.) (2020): *Digitale Spiele. Im Geschichtsunterricht & in der Politischen Bildung*. Zentrum polis; Edition Polis. 1. Auflage. Wien: Edition Polis (Digitales Lernen und Politische Bildung).

- Barricelli, Michele (2010): Kommemorativ oder kollaborativ? Historisches Lernen mithilfe digitaler Zeitzeugenarchive (am Beispiel des Visual History Archive). In: Bettina Alavi (Hg.): Historisches Lernen im virtuellen Medium. Heidelberg: Mattes (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd. 54), S. 13–30.
- Bender, Steffen (2012): Virtuelles Erinnern. Kriege des 20. Jahrhunderts in Computerspielen. Bielefeld: Transcript-Verlag (Histoire, 23).
- Berger, Peter A.; Hastedt, Heiner; Lethen, Helmut; Thomä, Dieter (1997): Orientierung, Gesellschaft, Erinnerung. Beiträge. Rostock: Universität Rostock (Rostocker philosophische Manuskripte, n.F., Heft 4).
- Bernhardt, Markus; Gautschi, Peter; Mayer, Ulrich (2011): Historisches Lernen angesichts neuer Kerncurricula : von Bildungsstandards und Inhaltsfeldern zur Themenbestimmung und Unterrichtsplanung im Geschichtsunterricht. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung. Online: http://www.iq.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/IQ_Internet/med/bcc/bcc172ee-2d67-e21d-0648-71e2389e4818,22222222-2222-2222-222222222222.
- Bernheim, Ernst (1899): Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft im Verhältnis zur kultur- und sozialgeschichtlichen Bewegung unserer Jahrhunderts. In: *Neue Bahnen ; 1899, H. 5/6 (5/6)*.
- Bertram, Christiane (2016): Historisches Denken fördern durch die Einbindung von Zeitzeugenaussagen -- Eine Unterrichtseinheit zur Friedlichen Revolution in der DDR. In: Gerhard Henke-Bockschatz (Hg.): Neue geschichtsdidaktische Forschungen. Aktuelle Projekte. Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Band 10), S. 77–102.
- Bertram, Christiane; Trautwein, Ulrich (2014): Chancen und Risiken von Zeitzeugenbefragungen – Eine randomisierte Interventionsstudie im Geschichtsunterricht (Schlussbericht an das BMBF). Universität Tübingen. Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Empirische Bildungsforschung und Pädagogische Psychologie. Tübingen.
- Blom, Philipp (2018): Die Welt aus den Angeln. Eine Geschichte der Kleinen Eiszeit von 1570 bis 1700 sowie der Entstehung der modernen Welt, verbunden mit einigen Überlegungen zum Klima der Gegenwart. München: dtv.
- Borries, Bodo von (1985): Römische Republik. Weltstaat ohne Frieden und Freiheit ? ; ein problemorientiertes Unterrichtsmodell für die Sekundarstufen. 2., durchges. Aufl. Stuttgart: Klett (Klett-Schulpraxis).
- Borries, Bodo von (2001): Interkulturalität beim historisch-politischen Lernen - Ja sicher, aber wie? In: Andreas Körber (Hg.): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung; konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze. Münster: Waxmann (Novemberakademie, 2), S. 73–96.
- Borries, Bodo von (2007): 'Kompetenzmodell' und 'Kerncurriculum'. In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars Una (Kompetenzen, 2), S. 334–360.
- Borries, Bodo von (2008): Epochenkonvention und Epochenreflexion – Ein geschichtsdidaktischer Essay. In: *ZfGd* 7, S. 114–121.
- Borries, Bodo von (2021): Geschichtslernen durch Zeitzeugenbefragung, biografische Erzählung und intergenerationelles Gespräch. In: Konrad J. Kuhn, Martin Nitsche, Julia Thyroff und Monika Waldis (Hg.): ZwischenWelten. Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaften, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung. Münster: Waxmann, S. 369–381.

- Breit, Gotthard; Massing, Peter (Hg.) (2002): Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Studienbücher politische Bildung).
- Buchsteiner, Martin; Düwel, Jan (2021): Urteile im Geschichtsunterricht. In: *Geschichte für heute* 14 (2), S. 49–64.
- Burckhardt, Johannes (2007): Epochengrenzen zur Neuzeit. In: Matthias Kluge (Hg.): *Mittelalterliche Geschichte. Eine digitale Einführung*. Online: <https://mittelalterliche-geschichte.de/burckhardt-johannes-01/>, letzter Zugriff: 25.06.2022.
- Buszello, Horst (1978): "Ernst Bernheim (1850-1942)". In: Siegfried Quandt (Hg.): *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzeptionen, Wirkungen*. Paderborn: Schöningh (Uni-Taschenbücher, 833), S. 219–256.
- Chakrabarty, Dipesh (2022): *Das Klima der Geschichte im planetarischen Zeitalter*. Unter Mitarbeit von Christine Pries. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Demantowsky, Marko (2015): Die Geschichtsdidaktik und die digitale Welt. In: Marko Demantowsky und Christoph Pallaske (Hg.): *Geschichte lernen im digitalen Wandel*. [ein Buchprojekt im Open Peer Review] ; [Münchener Tagung "Geschichte Lernen digital 2013"]. Berlin: De Gruyter Oldenbourg, S. 149–162. Online: [http://www.degruyter.com/dg/viewbook-toc.chapterlist.resultlinks.fullcontentlink.pdfeventlink/\\$002fbooks\\$002f9783486858662\\$002f9783486858662-010\\$002f9783486858662-010.pdf?t:ac=product/231648](http://www.degruyter.com/dg/viewbook-toc.chapterlist.resultlinks.fullcontentlink.pdfeventlink/$002fbooks$002f9783486858662$002f9783486858662-010$002f9783486858662-010.pdf?t:ac=product/231648).
- Demantowsky, Marko; Pallaske, Christoph (Hg.) (2015): *Geschichte lernen im digitalen Wandel*. [ein Buchprojekt im Open Peer Review] ; [Münchener Tagung "Geschichte Lernen digital 2013"]. Geschichte Lernen Digital 2013. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Dwyer, Philip G.; Micale, Mark S. (Hg.) (2021): *The darker angels of our nature. Refuting the Pinker theory of history & violence*. London, New York: Bloomsbury Academic.
- Fauth, Lisa; Kahlcke, Inga (2020): Perspektiven oder Kategorien? Die Unterscheidung von Sach- und Werturteil in der Forschung, in Unterrichtsmaterialien und bei Geschichtslernkräften. In: *GWU* 71 (2), 35-47.
- Filser, Karl (2001): Der Beitrag des Geschichtsunterrichts. In: Werner Wiater (Hg.): *Kompetenzerwerb in der Schule von morgen. Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Aspekte eines nachhaltigen Lernens*. 1. Aufl. Donauwörth: Auer, S. 165–175.
- Freie und Hansestadt Hamburg; Behörde für Bildung und Sport (2011): *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I Geschichte. Entwurfsfassung*. Online: <https://www.hamburg.de/contentblob/2373302/b08baff8e839e62a31d6dbf07868c762/data/geschichte-gym-seki.pdf>, zuletzt aktualisiert am 2011, letzter Zugriff: 22.06.2022.
- Freie und Hansestadt Hamburg; Behörde für Bildung und Sport (2022): *Bildungsplan Studienstufe Geschichte. Entwurfsfassung*. Online: <https://www.hamburg.de/bildungsplaene/15944904/geschichte-gyo-entwurf-2022/>, zuletzt aktualisiert am 2022, letzter Zugriff: 18.04.2022.
- Fthenakis, Wassilios E. (2001): Der kompetenzorientierte Ansatz. In: Werner Wiater (Hg.): *Kompetenzerwerb in der Schule von morgen. Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Aspekte eines nachhaltigen Lernens*. 1. Aufl. Donauwörth: Auer, S. 207–229.
- Gaudig, Hugo (1922): *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*. 2. Band. Bd. 2. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Georgi, Viola B.; Lücke, Martin; Meyer-Hamme, Johannes; Spielhaus, Riem (Hg.) (2022): *Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript (Public History - Angewandte Geschichte, Band 10).

- Giere, Daniel (2018): Digitale Spiele im Geschichtsunterricht: Ein Praxisbeispiel zum Sturm auf die Bastille. In: *gespielt. Blog des Arbeitskreises Geschichtswissenschaft und digitale Spiele*; <https://gespielt.hypotheses.org/1958>.
- Giere, Daniel (2019): Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen. Wochenschau Verlag, Frankfurt am Main.
- Girmes, Renate (2003): Die Welt als Aufgabe?! Wie Aufgaben Schüler erreichen. In: Helge Ball, Gerold Becker und Regina Bruder (Hg.): *Aufgaben. Lernen fördern - Selbstständigkeit entwickeln*, Bd. 21 (Friedrich Jahresheft, 21), S. 6–11.
- Girmes, Renate (2004): *(Sich) Aufgaben stellen*. 1. Aufl. Seelze (Velber): Kallmeyer.
- Graeber, David; Wengrow, David (2022): *Anfänge. Eine neue Geschichte der Menschheit*. 1. Auflage 2022. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gundermann, Christine; Brauer, Juliane; Carlà-Uhink, Filippo; Keilbach, Judith; Koch, Georg; Logge, Thorsten et al. (Hg.) (2021): *Schlüsselbegriffe der Public History*. Uni-Taschenbücher GmbH; Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen, Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht; UTB GmbH (utb-studi-e-book, 5728).
- Hansen, Klaus P. (2011): *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. 4. Aufl. Tübingen: Francke (UTB Kulturwissenschaft, 1846).
- Harari, Yuval Noah (2017a): *Eine kurze Geschichte der Menschheit*. Unter Mitarbeit von Jürgen Neubauer. München: Penguin.
- Harari, Yuval Noah (2017b): *Homo deus. A brief history of tomorrow*. First U.S. edition. New York, NY: Harper.
- Harari, Yuval Noah; Vandermeulen, David; Casanave, Daniel (2021a): *Sapiens - der Aufstieg*. 2. Auflage. München: C.H. Beck.
- Harari, Yuval Noah; Vandermeulen, David; Casanave, Daniel (2021b): *Sapiens - die Falle*. München: C.H. Beck.
- Hasberg, Wolfgang; Körber, Andreas (2003): *Geschichtsbewusstsein dynamisch*. In: Andreas Körber (Hg.): *Geschichte - Leben - Lernen*. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Forum Historisches Lernen), S. 177–200.
- Hinz, Felix; Körber, Andreas (Hg.) (2020): *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte*. *Geschichte lernen in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen*. Uni-Taschenbücher GmbH; Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen: UTB; Vandenhoeck & Ruprecht (UTB, 5464).
- Hughes-Warrington, Marnie; Christian, David; Wiesner-Hanks, Merry (2019): The big and the small of it. A conversation on the scales of history between David Christian, Merry Wiesner-Hanks and Marnie Hughes-Warrington. In: *Rethinking History* 23 (4), S. 520–532. DOI: 10.1080/13642529.2019.1656925.
- Hughes-Warrington, Marnie; Martin, Anne (2022): *Big and little histories. Sizing up ethics in historiography*. Abington: Routledge.
- Jeismann, Karl-Ernst (1997): *Geschichtsbewußtsein - Theorie*. In: Klaus Bergmann (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 42–44.
- Jureit, Ulrike (2007): *Die Entdeckung des Zeitzeugen. Faschismus- und Nachkriegserfahrungen im Ruhrgebiet*. In: *50 Klassiker der Zeitgeschichte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 174–177.
- Kayser, Jörg (2010): *Die Förderung historisch-politischer Urteilskompetenz*. *Fachdidaktische Untersuchungen zum Verhältnis zwischen einem didaktisch- theoretischen Modell und seinen unterrichtspraktischen Möglichkeiten*. Dissertation. Berlin, Techn. Universität. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:83-opus-27449>.

- Kayser, Jörg; Hagemann, Ulrich (2005): Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht. Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Themen und Materialien / Bundeszentrale für Politische Bildung, 3).
- Klafki, Wolfgang (1962): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: H. Roth und Alfred Blumenthal (Hg.): Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift die Deutsche Schule. Hannover [etc.]: Schroedel (Reihe A), S. 5–34.
- Klävers, Steffen (2019): Decolonizing Auschwitz? Komparativ-postkoloniale Ansätze in der Holocaustforschung. 1. Auflage. Berlin/München/Boston: De Gruyter; De Gruyter Oldenbourg.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Hermann, Werner a.o (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise. Hg. v. BMBF. Bonn. Online: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf, letzter Zugriff: 29.02.2005.
- Körber, Andreas ([i. Vorb.]): Historische Orientierung. In: Jörn Rüsen, Michele Barricelli, Nicola Brauch, Friedrich Jaeger und Chavez de Rezende Martins, Estevão (Hg.): Handbuch der Historik. Wiesbaden: Springer VS.
- Körber, Andreas (2000): "Hätte ich mitgemacht?". Nachdenken über historisches Verstehen und (Ver-)Urteilen im Unterricht. In: *GWU* 51 (7-8), S. 430–448.
- Körber, Andreas (Hg.) (2001a): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung; konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze. Novemberakademie. Münster: Waxmann (Novemberakademie, 2).
- Körber, Andreas (2001b): Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht - eine Einleitung. In: Andreas Körber (Hg.): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung; konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze. Münster: Waxmann (Novemberakademie, 2), S. 5–26.
- Körber, Andreas (2004): Geschichte im Internet. Zwischen Orientierungshilfe und Orientierungsbedarf. In: *ZfGd* 3, S. 184–197.
- Körber, Andreas (2007a): Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens. In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars Una (Kompetenzen, 2), S. 415–472.
- Körber, Andreas (2007b): Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars Una (Kompetenzen, 2), S. 54–86.
- Körber, Andreas (2007c): Niveaus der Verfügung über einen Quellenbegriff. Eine Skizze der Graduierung einer Einzelkompetenz im Bereich der historischen Sachkompetenzen. In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars Una (Kompetenzen, 2), S. 546–562.
- Körber, Andreas (2008): Kompetenzorientiertes Geschichtslernen in virtuellen Räumen. In: Uwe Danker (Hg.): Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien; [... Konferenz "Das Internet als Raum Historischen Lernens" (Universität Flensburg, 8. - 10. Februar 2007 im IZRGLA Schleswig)]. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Wochenschau Geschichte), S. 42–59.
- Körber, Andreas (2010): Theoretische Dimensionen des interkulturellen Geschichtslernens. In: Marcus Ventzke, Sylvia Mebus und Waltraud Schreiber (Hg.): Geschichte denken statt pauken in der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und euro-

päische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht. Radebeul: Sächsisches Bildungsinstitut, S. 25–48. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6540/pdf/Ventzke_et_al_2010_Geschichte_denken_statt_pauken_D_A.pdf.

Körber, Andreas (2012a): Graduierung historischer Kompetenzen. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Historisches Lernen in der Schule, Bd. 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Wochenschau Geschichte), S. 236–254.

Körber, Andreas (2012b): Kompetenzorientiertes Geschichtslernen in Hamburg und Niedersachsen? Zwei Wege der Richtlinien-"Innovation": pedocs. Online: <http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5850>.

Körber, Andreas (2016): Sinnbildungstypen als Graduierungen? Versuch einer Klärung am Beispiel der Historischen Fragekompetenz. In: Katja Lehmann, Michael Werner und Stefanie Zabold (Hg.): Historisches Denken jetzt und in Zukunft. Wege zu einem theoretisch fundierten und evidenzbasierten Umgang mit Geschichte. Festschrift für Waltraud Schreiber zum 60. Geburtstag. Berlin: LIT (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Band 10), S. 27–41.

Körber, Andreas (2017a): Differenzierung und Charakterisierung von Aufgaben für fachliches Lernen. Working Paper.

Körber, Andreas (2017b): Unbehagliche Übersetzungen? Eine deutsch(sprachig)e Perspektive. In: Monika Waldis und Béatrice Ziegler (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung "geschichtsdidaktik empirisch 15". 1. Auflage. Bern: hep (Geschichtsdidaktik heute, 8), S. 37–58.

Körber, Andreas (2018a): Geschichte – Spielen – Denken. Kontingenzverschiebungen und zweiseitige Triftigkeiten. In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Februar), S. 19–35. DOI: 10.21240/mpaed/00/2018.04.04.X; <http://medienpaed.com/article/view/602>.

Körber, Andreas (2018b): Kompetenzen historischen Denkens – Bestandsaufnahme nach zehn Jahren. In: Waltraud Schreiber, Béatrice Ziegler und Christoph Kühberger (Hg.): Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung "Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte" in Eichstätt vom November 2017. Münster, New York: Waxmann, S. 71–87.

Körber, Andreas (2018c): Transcultural history education and competence: Emergence of a concept in German history education. In: *HERJ* 15 (2), S. 101–116. DOI: 10.18546/HERJ.15.2.09; <http://dx.doi.org/HERJ.15.2.09>.

Körber, Andreas (2019a): Presentism, alterity and historical thinking. In: *Historical Encounters. A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education* 6 (1), S. 110–116; <http://hej.hermes-history.net/index.php/HEJ/article/download/113/104>.

Körber, Andreas (2019b): Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft. Sich in und durch Kontroversen zeitlich orientieren lernen. Keynote-Vortrag; unpubliziert. 2. Tagung „Geschichten in Bewegung“. Universität Paderborn. Paderborn, 14.06.2019. Online: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-178341>.

Körber, Andreas (2020): Inklusive Geschichtskultur -- Bestimmungsfaktoren und Ansprüche. In: Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger und Martin Lücke (Hg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt/Main: Wochenschau (Wochenschau Geschichte), S. 250–258.

Körber, Andreas (2021a): Chronologie ja – aber anders. Plädoyer für einen nicht-chronologischen Geschichtsunterricht im Interesse der Chronologie. In: Lars Deile, Peter Riedel und Jörg van Norden (Hg.): Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts. Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 53–63.

- Körber, Andreas (2021b): Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik. In: Georg Weißeno und Béatrice Ziegler (Hg.): Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, 1-4 (online-first). Online: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-29673-5_1-1.pdf.
- Körber, Andreas (2022): Ukraine-Konflikt, Politik- und Geschichtslernen: Zum Verständnis des Beutelsbacher Konsenses. In: *Historisch denken lernen [Blog des AB Geschichtsdidaktik; Universität Hamburg]*, 27.02.2022. Online: <https://historischdenkenlernen.blogs.uni-hamburg.de/ukraine-konflikt-und-beutelsbacher-konsens/>.
- Körber, Andreas (2022/2022): Zum Verständnis von Kontroversität im historisch-politischen Lernen (Version 3.3). In: *Historisch denken lernen [Blog des AB Geschichtsdidaktik; Universität Hamburg]*, 28.04.2022/04.05.2022. Online: <https://historischdenkenlernen.blogs.uni-hamburg.de/zum-verstaendnis-von-kontroversitaet-im-historisch-politischen-lernen/>, letzter Zugriff: 20.10.2021.
- Körber, Andreas; Gärtner, Niko; Stork, Annika; Hartmann, Hanna (2021): Task-Based History Learning (TBHL) – ein Konzept für reflexive Lernaufgaben im Geschichtsunterricht? In: *ZfGd* 20 (1), S. 197–212. DOI: 10.13109/zfgd.2021.20.1.197.
- Körber, Andreas; Heuer, Christian; Schreiber, Waltraud (2021 [unpubl.]): Begründung und Entscheidung: Reflexion und Reflexivität als Elemente geschichtsdidaktischer Professionalität. "Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung". Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Sektion Schulpädagogik. Online, 23.09.2021 [unpubl.]. Online: <https://www.dgfe-sektionstagung-schulpaedagogik-2020.de/>, letzter Zugriff: https://www.conftool.pro/dgfe-schulpaedagogik2020/index.php?page=browseSessions&form_session=103.
- Körber, Andreas; Meyer-Hamme, Johannes (2007): Ausdifferenzierung und Graduierung der 'Gattungskompetenz'. In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars Una (Kompetenzen, 2), S. 389–412.
- Körber, Andreas; Meyer-Hamme, Johannes; Schreiber, Waltraud (2007): Überlegungen zu Graduierungslogiken der Kernkompetenzen im Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen. In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars Una (Kompetenzen, 2), S. 473–504.
- Köster, Juliane (2014): Veränderte Aufgabenkultur zur Überprüfung des Textverstehens. Bad Wildbad, 10.12.2014. Online: https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/religion-rk/gym/bp2004/fb3/1_einf/1_vor/.
- Köster, Manuel (2021): Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht. 1st ed. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag (Methoden historischen Lernens).
- Kühberger, Christoph (2016): Leistungsfeststellung im Geschichtsunterricht. Diagnose - Bewertung - Beurteilung. 1st ed. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Kleine Reihe - Geschichte).
- Le Goff, Jacques (2016): Geschichte ohne Epochen? Ein Essay. Unter Mitarbeit von Klaus Jöken. Darmstadt: Philipp von Zabern.
- Lee, P. J. (1983): History Teaching and Philosophy of History. In: *History & Theory* 22 (4), S. 19. DOI: 10.2307/2505214.
- Leisen, Josef (2008): Neue Aufgabenkultur und Kompetenzentwicklung. Gymnasium in Wied. Online: <http://www.aufgabenkultur.studienseminar-koblenz.de/seiten/2%20Votr%E4ge%20zur%20Aufgabenkultur/1%20Neue%20Aufgabenkultur%20und%20Kompetenzentwicklung%20-%20Vortrag%20in%20Neustadt.pdf>.

- Leisen, Josef (2011): Aufgabenstellungen und Lernmaterialien machen's. Unterschiede zwischen kompetenzorientiertem und traditionellem Unterricht. In: *Unterricht Physik* (123/124), 11 (107) – 17 (113); <http://www.josefleisen.de/downloads/aufgabenkultur/02%20Aufgabenstellungen%20und%20Lernmaterialien%20machens%20NiU%202011.pdf>.
- Leisen, Josef (2017): Aufgabenstellungen und Aufgabenkultur. Steuerung von Lernprozessen durch Aufgabenstellungen. Online: <http://www.lehr-lern-modell.de/aufgabenstellungen>.
- Levisohn, Jon A. (2017): Historical Thinking -- and Its Alleged Unnaturalness. In: *Educational Philosophy and Theory* 49 (6), S. 618–630. DOI: 10.1080/00131857.2015.1101364.
- Limón, Margarita (2002): "'Conceptual Change' in history". In: Margarita Limón und Lucia Mason (Hg.): *Reconsidering Conceptual Change - Issues in Theory and Practice*. Dordrecht: Kluwer Acad. Publishers, S. 259–290.
- Lowenthal, David (2000): Dilemmas and Delights of Learning History. In: Peter N. Stearns, Peter Seixas und Sam Wineburg (Hg.): *Knowing, teaching, and learning history. National and international perspectives*. New York: New York University Press, S. 63–82.
- Lowenthal, David (2015): *The past is a foreign country - revisited*. Revised and updated edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lücke, Martin (2012): Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Historisches Lernen in der Schule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Wochenschau Geschichte), S. 281–288.
- Maier, Uwe; Bohl, Thorsten; Kleinknecht, Marc; Metz, Kerstin (2013): Allgemeindidaktische Kriterien für die Analyse von Aufgaben. In: Marc Kleinknecht, Thorsten Bohl, Uwe Maier und Kerstin Metz (Hg.): *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 9–46.
- Mauelshagen, Franz (2012): 'Anthropozän'. Plädoyer für eine Klimageschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 9, S. 131–137; https://zeithistorische-forschungen.de/sites/default/files/medien/Druckausgabe/2012-1/ZF_1_2012_131_137_Debatte_Mauelshagen.pdf.
- Meyer, Meinert A.; Meyer, Hilbert; Klafki, Wolfgang (2007): Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim u.a: Beltz (Studium Paedagogik). Online: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407290649.
- Mittelstraß, Jürgen (1982): *Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 376).
- Mittelstraß, Jürgen (1999): Der unheimliche Ort der Geisteswissenschaften. In: Heide Ziegler, Marcus Bierich, Wolfgang Frühwald, Gert Kaiser, Jürgen Mittelstraß und Manfred Popp (Hg.): *Zweites Stuttgarter Bildungsforum - Orientierungswissen versus Verfügungswissen. Die Rolle der Geisteswissenschaften in einer technologisch orientierten Gesellschaft. Reden bei der Veranstaltung der Universität Stuttgart am 27. Juni 1994*. Stuttgart: Universitätsbibliothek der Universität Stuttgart (Reden und Aufsätze / Universität Stuttgart, 51), S. 30–39.
- Münkler, Herfried (2003): *Die neuen Kriege*. 6. Aufl. Hamburg: Rowohlt.
- Musenber, Oliver (2016): Perspektiven 'eigensinniger Aneignung' von Geschichte. Impulse für eine Theoriebildung inklusiver Geschichtsdidaktik. In: Bettina Alavi und Martin Lücke (Hg.): *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Wochenschau Wissenschaft), S. 19–33.
- Nolden, Nico (2019): *Geschichte und Erinnerung in Computerspielen. Erinnerungskulturelle Wissenssysteme*. 1. Auflage. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.

- Nolden, Nico (2021): Digitales Spielen als Reenactment. Kollaboratives historisches Handeln durch Verkörperung in digitalen Räumen. In: Sabine Stach und Juliane Tomann (Hg.): *Historisches Reenactment. Disziplinäre Perspektiven auf ein dynamisches Forschungsfeld*. 1. Auflage. Berlin, München, Boston: De Gruyter Oldenbourg (Medien der Geschichte, 4), S. 131–154.
- Pallaske, Christoph (2013): Randnotiz | Hans-Jürgen Pandels „Nachwort: Falscher Unterricht?“. In: *Historisch denken | Geschichte machen | Blog von Christoph Pallaske*, 04.02.2013. Online: <http://historischdenken.hypothesen.org/1510>, letzter Zugriff: 26.10.2020.
- Pandel, Hans-Jürgen (1999): Postmoderne Beliebigkeit. Über den sorglosen Umgang mit Inhalten und Methoden. In: *GWU* 50, S. 282–291.
- Pandel, Hans-Jürgen (2010): *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. 1. Auflage. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag (Wochenschau Geschichte).
- Pinker, Steven (2013): *Gewalt. Eine neue Geschichte der Menschheit*. Unter Mitarbeit von Sebastian Vogel. Frankfurt, M.: Fischer Taschenbuch (Fischer, 19229).
- Pohl, Karl Heinrich (2008): “Bildungsstandards im Fach Geschichte. Kritische Überlegungen zum Modellentwurf des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD)”. In: *GWU* 59 (11), S. 647–652.
- Ranke, Leopold von (1971): *Über die Epochen der neueren Geschichte. Historisch-kritische Ausgabe*. Hg. v. Walther Peter Fuchs, Theodor Schieder und Helmut Berding. München, München, Wien: Historische Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften; R. Oldenbourg Verlag (Aus Werk und Nachlass, / Leopold von Ranke ; herausgegeben von Walther Peter Fuchs und Theodor Schieder ; Band 2).
- Raphael, Lutz (2012): *Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Extreme. Theorien, Methoden, Tendenzen von 1900 bis zur Gegenwart*. München: C.H. Beck (Beck'sche Reihe, v.1543).
- Rathje, Stefanie (2006): Interkulturelle Kompetenz. Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (3); <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/Rathje.pdf>.
- Rathje, Stefanie (2009): Der Kulturbegriff. Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung. In: Alois Moosmüller (Hg.): *Konzepte kultureller Differenz*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation, 22), S. 83–107.
- Rosling, Hans; Rönnlund, Anna Rosling; Rosling, Ola (2018): *Factfulness. Wie wir lernen, die Welt so zu sehen, wie sie wirklich ist*. Unter Mitarbeit von Hans Freundl, Hans-Peter Remmler und Albrecht Schreiber. Berlin: Ullstein.
- Rothberg, Michael; Henninger, Max (2021): *Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung*. Berlin: Metropol.
- Röttgers, Kurt (1982): *Geschichtserzählung als kommunikativer Text*. In: Siegfried Quandt und Hans Süßmuth (Hg.): *Historisches Erzählen. Formen und Funktionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1485), S. 29–48.
- Rüsen, Jörn (1994): *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*. Köln: Böhlau.
- Rüsen, Jörn (2008): *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Klassiker der Geschichtsdidaktik).
- Rüsen, Jörn (2013): *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln: Böhlau.
- Rüsen, Jörn (2017): *Historische Orientierung: Was uns wichtig war und ist. Eine kritische Bestandaufnahme*. In: Bärbel Völkel und Tony Pacyna (Hg.): *Neorassismus in der Einwande-*

- rungsgesellschaft. Eine Herausforderung für die Bildung. [1. Auflage]. Bielefeld: Transcript-Verlag (Kultur und soziale Praxis), S. 214–253.
- Sabrow, Martin; Frei, Norbert (Hg.) (2012): Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945. 1. Aufl. Göttingen: Wallstein Verlag GmbH (Geschichte der Gegenwart / Beiträge zur Geschichte des 20. Jahrhunderts, 414).
- Sauer, Michael (2002): Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation. Eine neue Grundlegung des Geschichtsunterrichts? In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 30 (3/4), S. 183–192.
- Schreiber, Waltraud (2002): Förderung eines reflektierten und (selbst-) reflexiven Geschichtsbewußtseins als Qualitätsmerkmal von Geschichtsunterricht aller Schulstufen und Schularten. In: Bernd Schönemann (Hg.): Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 14), S. 19–47.
- Schreiber, Waltraud (2007): Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen. In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars Una (Kompetenzen, 2), S. 195–264.
- Schreiber, Waltraud; Schöner, Alexander (2005): Überlegungen zur Förderung des reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte durch Schulbücher. In: Sylvia Mebus und Waltraud Schreiber (Hg.): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen. Meißen: Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung (Siebeneichener Diskurse, 3), S. 301–313.
- Stalder, Felix (2017): Kultur der Digitalität. 3. Auflage, Originalausgabe. Berlin: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2679).
- Stegmaier, Werner (Hg.) (2005): Orientierung. Philosophische Perspektiven. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1767).
- Stegmaier, Werner (2008): Philosophie der Orientierung. Berlin, New York: De Gruyter.
- Stupperich, Martin (2008): "Der Modellentwurf Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands. Eine Antwort auf die Thesen von Karl Heinrich Pohl". In: *GWU* (59), S. 653–661.
- Sznaider, Natan (2022): Fluchtpunkte der Erinnerung. Über die Gegenwart von Holocaust und Kolonialismus. 1. Auflage. München: Hanser.
- Thießen, Malte (Hg.) (2014): Infiziertes Europa. Seuchen im langen 20. Jahrhundert. Berlin: De Gruyter Oldenbourg (Historische Zeitschrift / Beihefte, 64). Online: http://www.degruyter.com/search?f_0=isbnissn&q_0=9783110364521&searchTitles=true.
- Thießen, Malte (2020): "Wir sind Opfer unserer medizinischen Erfolge". Interview mit von Georgios Chatzoudis Malte Thießen über Seuchen und Impfen in der Moderne. In: *L.I.S.A. Wissenschaftsportal der Gerda.Henkel-Stiftung*, 31.03.2020. Online: https://lisa.gerda-henkel-stiftung.de/seuchen_und_impfen_thiessen.
- Thießen, Malte (2021): Auf Abstand. Eine Gesellschaftsgeschichte der Coronapandemie. Frankfurt: Campus Verlag.
- Trautwein, Ulrich; Bertram, Christiane; Borries, Bodo von; Brauch, Nicola; Hirsch, Matthias; Klausmeier, Kathrin et al. (2017): Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH). 1. Auflage. Münster: Waxmann. Online: http://www.pedocs.de/volltexte/2017/12943/pdf/Trautwein_et_al_2017_Kompetenzen_historischen_Denkens_erfassen.pdf.

- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hg.) (2010/2011): Bildungsstandards Geschichte (Sekundarstufe I). Kompetenzmodell und Synoptische Darstellung der Kompetenzen und Verbindlichen Inhalte des Geschichtsunterrichts- Entwurf -. Fassung mit erster Überarbeitung; Stand der Überarbeitung: 10.5.2011. Vom Arbeitskreis Bildungsstandards dem VGD zur Diskussion vorgelegt auf dem Historikertag am 29. September 2010. Online: http://www.geschichtslehrerverband.org/fileadmin/images/Bildungsstandards/Druckfassung/Standards_Druckformat__10.5.2011_.pdf, letzter Zugriff: 28.06.2012.
- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD) (2006): Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium, 5. - 10. Jahrgangsstufe. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Studien des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands).
- WDR AR 1933-1945 (Augmented Reality) (2019). Version : Westdeutscher Rundfunk. Online: <https://itunes.apple.com/de/app/wdr-ar-1933-1945/id1446878251?mt=8>.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Siegfried Schiele, Herbert Schneider und Kurt Gerhard Fischer (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: E. Klett (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, 17), S. 173–184.
- Wehling, Hans-Georg (2016): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Ursprungstext zum Beutelsbacher Konsens aus dem Jahr 1977. In: Jochen Schmidt und Steffen Schoon (Hg.): Politische Bildung auf schwierigem Terrain. Rechtsextremismus, Gedenkstättenarbeit, DDR-Aufarbeitung und der Beutelsbacher Konsens. Schwerin: Landeszentrale für Politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern, S. 67–77.
- Weigand, Gabriele (2011): Hugo Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. In: Winfried Böhm (Hg.): Hauptwerke der Pädagogik. Durchges. und erw. Studienausg. Paderborn, Stuttgart: Schöningh; UTB GmbH (UTB Pädagogik, Erziehungswissenschaft, 8464), S. 193–194.
- Weinert, Franz Emanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz Emanuel Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik), S. 17–31.
- Weiß, Ulrich (1998): Herrschaft. In: Dieter Nohlen (Hg.): Politische Begriffe. München: Beck (Lexikon der Politik, / hrsg. von Dieter Nohlen ; Bd. 7), S. 248–249.
- Welsch, Wolfgang: Transkulturalität - die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder; http://www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf, letzter Zugriff: 12.11.2001.
- Welsch, Wolfgang (2014): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Lucyna Darowska und Claudia Machold (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. 1. Aufl. s.l.: Transcript-Verlag (Kultur und soziale Praxis).
- Wiater, Werner (Hg.) (2001): Kompetenzerwerb in der Schule von morgen. Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Aspekte eines nachhaltigen Lernens. Universität Augsburg. 1. Aufl. Donauwörth: Auer.
- Wineburg, Sam (1999): Historical Thinking and Other Unnatural Acts. In: *Phi Delta Kappan* 80 (7), S. 488–499.
- Wineburg, Sam (2001): Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia: Temple University Press (Critical perspectives on the past).
- Wineburg, Sam (2016): Why Historical Thinking is Not about History. In: *History News* 71 (12), S. 13–16.
- Wineburg, Sam (2018): Why learn history (when it's already on your phone). Chicago: University of Chicago Press.

- Wineburg, Sam (2019): Warum historische Kompetenzen für die Auswertung von digitalen Quellen nicht ausreichend sind. In: Sebastian Barsch, Andreas Lutter und Christian Meyer-Heidemann (Hg.): Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Wochenschau Wissenschaft), S. 105–120.
- Witt, Karsten (2007): Zur »Instandardsetzung« des Geschichtsunterrichts. Eine Stellungnahme zum Vorschlag des Verbands der Geschichtslehrer Deutschlands aus bildungstheoretischer Sicht. In: Barbara Koch-Priewe, Frauke Stübig und Karl-Heinz Arnold (Hg.): Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki. Weinheim: Beltz (Beltz-Bibliothek), S. 60–77.
- Yildirim, Lale (2018): Der Diasporakomplex. Geschichtsbewusstsein und Identität bei Jugendlichen mit türkeibezogenem Migrationshintergrund der dritten Generation. Dissertation. Bielefeld: Transcript-Verlag (Histoire).
- Zeuske, Michael (2019): Handbuch Geschichte der Sklaverei. Eine Globalgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage: De Gruyter Oldenbourg (De Gruyter Reference).