



Markus Bernhardt, Peter Gautschi, Ulrich Mayer

Historisches Lernen angesichts neuer Kerncurricula

Von Bildungsstandards und Inhaltsfeldern zur Themenbestimmung
und Unterrichtsplanung im Geschichtsunterricht

Einleitung	3
1 Wie kann „Historisches Lernen“ ablaufen?	4
2 Was ist „Historisches Lernen“?	7
3 Welche Kompetenzen sind für „Historisches Lernen“ erforderlich?	8
4 Elemente der historischen Bildung	10
5 Vom Thema zur Unterrichtseinheit	21
6 Das Verhältnis von Kompetenzen und Inhalten	24
Literatur	26

	Einleitung	3
1	Wie kann „Historisches Lernen“ ablaufen?	4
	1.1 Ein historisches Zeugnis wahrnehmen	
	1.2 Ein historisches Zeugnis erschließen	
	1.3 Geschichten entwickeln	
	1.4 Ein Werturteil aufbauen	
2	Was ist „Historisches Lernen“?	7
3	Welche Kompetenzen sind für „Historisches Lernen“ erforderlich?	8
	3.1 Narrative Kompetenz als Kern des Geschichtsunterrichts	
	3.2 Vier Kompetenzbereiche für „Historisches Lernen“	
4	Elemente der historischen Bildung	10
	4.1 Wissen	
	4.2 Überzeugungen	
	4.3 Geschichtswissenschaftliche Dimensionen	
	4.4 Schlüsselprobleme	
	4.5 Basisnarrative	
	4.6 Pragmatik der Themenbestimmung	
5	Vom Thema zur Unterrichtseinheit	21
	5.1 Individuelle und institutionelle Bedingungen	
	5.2 Gestufte und differenzierte Kompetenzziele für Schülerinnen und Schüler	
	5.3 Gegenwarts- und Schülerbezüge	
6	Das Verhältnis von Kompetenzen und Inhalten	24
	Literatur	26

Historisches Lernen angesichts neuer Kerncurricula

Von Bildungsstandards und Inhaltsfeldern zur Themenbestimmung und Unterrichtsplanung im Geschichtsunterricht

Einleitung

Dass die Erwartungen an Geschichtsunterricht groß sind, kommt im neuen Kerncurriculum Geschichte Sekundarstufe I für Hessen exemplarisch zum Ausdruck: Hier wird in Bildungsstandards formuliert, was Lernende zu verschiedenen Zeitpunkten im Umgang mit Vergangenen können und in welchen unverzichtbaren Inhaltsfeldern sie sich geschichtliches Wissen aneignen sollen. Trotz dieser umfangreichen Festlegungen ist aber weder das Thema von konkretem Geschichtsunterricht noch die Prozessstruktur der Vermittlung bestimmt. Vielmehr legt das Kerncurriculum Ankerpunkte für schuleigene Curricula fest, die wiederum zur konkreten Unterrichtsgestaltung dienen.

Der durch die Kerncurricula angestoßene Prozess der Unterrichtsplanung und -gestaltung spitzt sich für viele zu in der Frage nach dem Verhältnis von relativ neuen Forderungen nach Kompetenzorientierung zur altbekannten Orientierung an historischen Inhalten. Es wird gefragt, ob sich Kompetenzen und Inhalte gegenseitig ausschließen oder ob es Beziehungen der Über- bzw. Unterordnung zwischen den beiden Bereichen gibt. Werden zuerst die Inhalte und Themen festgelegt und dann geschaut, welche Kompetenzen damit ausgebildet werden können oder bestimmen vorrangige Kompetenzen mögliche Inhalte des Unterrichts? Dienen am Ende Inhalte nur noch zur Schulung von Kompetenzen, die möglicherweise noch von außen an das Fach herangetragen werden? Ziel des Beitrags ist, zur praktischen Klärung der angesprochenen schwierigen Problematik beizutragen und zu zeigen, wie die konkrete Unterrichtsplanung angesichts der neuen Bildungsstandards und Inhaltsfelder zu realisieren ist.

Der vorliegende Beitrag legt zuerst an einem Beispiel dar, wie historisches Lernen konkret erfolgen kann (Kap. 1). Darauf aufbauend wird erläutert, was „historisches Lernen“ ist (Kap. 2). Anhand eines Kompetenzmodells soll anschließend deutlich werden, mit welchen Problemen und Anforderungen Jugendliche und Erwachsene konfrontiert werden, wenn sie historisch lernen sollen, und welche Kompetenzen sie dafür benötigen (Kap. 3). Danach zeigt ein Modell zur Logik der historischen Bildung, welche Rolle die Kompetenzen neben anderen Aspekten spielen und welche Elemente das inhaltliche Angebot im historischen Lernen kennzeichnen (Kap. 4). Kap. 5 enthält eine Skizze, wie man von Themen durch Entscheidungen in sieben Bereichen zur Planung konkreter Unterrichtseinheiten gelangen kann. Zum Schluss verdeutlicht Kap. 6 das in der gegenwärtigen Debatte besonders kontrovers diskutierte Verhältnis von Kompetenzen und Inhalten.

1 Wie kann „Historisches Lernen“ ablaufen?

1.1 Ein historisches Zeugnis wahrnehmen

Evelyn, 1995 geboren, hat im Sommer 2010 das 9. Schuljahr beendet. In den Sommerferien besucht sie mit ihrer Mutter, geb. 1966, die Großeltern. An einem regnerischen Tag findet sie im Bücherkeller eine Schachtel mit offenbar alten Fotografien. Beim schnellen Durchsehen wird sie auf ein Bild aufmerksam, das fast schemenhaft vier Männer mit einem Pferdeschlitten vor einem Blockhaus in unendlich scheinender Winterlandschaft zeigt. Evelyn interessiert diese Fotografie, weil sie gewellt ist und alt zu sein scheint. Das Bild ist schwarz-weiß und hat im Vergleich zu heute üblichen Bildgrößen ein kleines Format (6,5 x 9,5 cm).



Abbildung 1: Ältere Fotografie, von Evelyn zufällig gefunden

Das Bild scheint auf eine vergangene Zeit hinzuweisen. Zwei der Männer tragen eine Art weißen Schneeanzug, einer trägt eine weiße Jacke zu einer langen dunklen Hose. Der vierte scheint einen dunklen Mantel mit hochgeschlagenem Kragen anzuhaben. Alle vier Männer tragen dunkle Schilmützen. Sämtliche Kleidungsstücke sehen aus heutiger Sicht nicht modern aus. Das Bild interessiert Evelyn auch, weil das Pferd vor dem Schlitten offensichtlich fürsorglich mit einer Decke über dem Rücken geschützt ist. Aber es handelt sich wohl nicht um die Vorbereitung einer fröhlichen Schlittenfahrt. Zwei der Männer tragen ein Gewehr an einem Lederriemen schräg über den Rücken.

Evelyn stellt ihrer Mutter Fragen: Sind es Soldaten? Wer ist auf der Fotografie abgebildet? Wann und wo wurde das Bild aufgenommen? Hat das Bild etwas mit der Familie zu tun? Schließlich liegt das Foto ja in der Wohnung der Großeltern. Die Mutter vermutet, es könne etwas mit ihrem eigenen Großvater Fritz (dem Vater ihres Vaters Richard) zu tun haben, der sei ihres Wissens im 2. Weltkrieg Soldat auch in Russland gewesen. Auf der Rückseite des Bildes steht sauber mit Bleistift geschrieben „3.1.1944 in Rowi“. Da Evelyns Urgroßvater Fritz 1902 geboren wurde, könnte er einer der Männer auf der Fotografie sein. Evelyn und ihre Mutter überlegen, dass man den Großvater Richard, geb. 1941, danach fragen könne.

Evelyn verfügt offensichtlich über eine **Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit**. Deshalb bemerkt sie, dass die gefundene Fotografie ein Überrest aus der Vergangenheit ist. Das Bild interessiert sie jetzt, und sie hat Fragen und Vermutungen gestellt, die in die Vergangenheit zurückführen.

1.2 Ein historisches Zeugnis erschließen

Evelyn zeigt das Bild ihrem Großvater. Der kennt es und weiß, dass der kleine Mann im Vordergrund Urgroßvater Fritz als Soldat ist. Er erinnert sich, dass dieser gelegentlich von seiner Zeit als Besatzungssoldat während des 2. Weltkriegs in der Sowjetunion in der Nähe der weißrussischen Hauptstadt Minsk erzählte. Die Schrift auf der Rückseite erkennt er als die des Urgroßvaters. Also wollte dieser Zeit und Ort der Aufnahme festhalten. Der Ort Rowi – so glaubt sich der Großvater erinnern zu können – war offenbar eine kleine Ortschaft in der Nähe von Borissow, wo der Urgroßvater im Winter 1943/44 als Besatzungssoldat stationiert war.

Dank ihrer **Erschließungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen** ist es Evelyn gelungen, eine abgebildete Person, den fotografierten Ort und die festgehaltene Situation zu identifizieren. Sie hat Vermutungen durch Nachfragen beim Großvater überprüft und die Beschriftung der Fotografie ausgewertet.

1.3 Geschichten entwickeln

Jetzt ist Evelyn motiviert, das Familienalbum genauer zu betrachten. Das erste Foto, auf dem Fritz in Uniform zu sehen ist, wurde laut Angaben auf der Rückseite am 14. April 1943 aufgenommen. Es zeigt ihn mit seiner Frau Fanny und dem zweijährigen Sohn Richard vor dem Bahnhof einer kleinen Stadt in Hessen. Es folgen zahlreiche Fotos, die während eines Heimaturlaubs aufgenommen wurden. Schließlich gibt es drei Seiten mit Bildern aus Russland. Die Serie beginnt mit der Ankunft des Urgroßvaters inmitten einer bepackten Soldatentruppe in einer sommerlichen Stadt. Es folgen Bilder von Reihen einspänniger Pferdewagen vor Blockhäusern und solche von zerschossenen Wagen und Panzern. Nach Winterbildern, zu denen noch einmal das Foto aus der Schachtel gehört, sind beschriftete Fotografien einer Kirche in „Borissow an der Beresina“, eine lange Brücke am gleichen Ort und der Fluss „Die Beresina bei Borissow“ eingeklebt, alle datiert „Frühjahr 1944“. Die Serie von Kriegsbildern in dem Album endet mit dem Foto des Urgroßvaters und sechs weiterer Soldaten vor einer Kapelle in einem Zypressenhain. Mit Tinte ist auf der Rückseite vermerkt: „Auf dem Camposanto in Genua, Okt. 1944“. Genua, das weiß Evelyn, liegt in Italien.

Evelyn kann Lebensetappen des Urgroßvaters Fritz im 2. Weltkrieg rekonstruieren: Mit 41 Jahren zog man ihn im Frühjahr 1943 zum Militär ein. Er wurde im besetzten Frankreich zum Soldaten ausgebildet und war vom Herbst 1943 bis Frühjahr 1944 Besatzungssoldat an der so genannten Ostfront in der Nähe der weißrussischen Stadt Borissow. Nach einem Heimaturlaub kam er nicht zurück nach Weißrussland, sondern wurde an die im Sommer 1944 neu entstandene Front gegen die Amerikaner in Italien geschickt. Bei Kriegsende im Frühjahr 1945, so ergänzt der Großvater, geriet er dort in amerikanische Kriegsgefangenschaft und kehrte im Sommer des gleichen Jahres zu seiner Familie zurück.

Evelyn ist irritiert über die ganz weit auseinander liegenden Einsatzgegenden und über das hohe Alter des Urgroßvaters als Soldat. Bundeswehrsoldaten im Stadtbild und Soldaten im Fernsehen kennt sie nur als junge Männer. Zusammen mit dem Großvater recherchiert sie im Internet, in Schulgeschichtsbüchern und in einem Geschichtsatlas und findet Informationen über Beginn, Verlauf

und geografische Ausdehnung des 2. Weltkriegs in Europa heraus. Sie erfährt, dass im Sommer 1944 über 4 Millionen, d. h. zwei Drittel aller deutschen Soldaten an der Ostfront in der Sowjetunion und in Südost-Europa eingesetzt war, dass allein in der Sowjetunion während des Krieges seit 1941 über 13 Millionen Soldaten getötet und 7 Millionen Zivilisten ums Leben kamen oder ermordet wurden, dass die meisten der über 3 Millionen deutschen Gefallenen ihr Leben an der Ostfront verloren.

Auf die Frage nach dem Einsatz des Urgroßvaters in so hohem Alter weist der Großvater auf die gewaltigen Verluste der deutschen Truppen seit der Niederlage von Stalingrad im Februar 1943 und der Rückeroberung weiter Teile der Sowjetunion durch die russischen Armeen hin. Da wurden als Ersatz für die Gefallenen und Verwundeten auch ältere Männer als Soldaten eingezogen. Dagegen konnte man sich kaum widersetzen, denn bei einer Weigerung drohten schlimme Strafen. An Hand einer Geschichtskarte erkennt Evelyn, dass seit Sommer 1944 gerade beim Vormarsch der russischen Truppen in Weißrussland auch Hunderttausende deutscher Soldaten getötet wurden. Sie überlegt, dass Urgroßvater Fritz den Krieg möglicherweise überleben konnte, weil er noch rechtzeitig von der besonders mörderischen Ostfront nach Italien versetzt worden war. Und plötzlich versteht sie auch den Hintergrund der Erzählungen ihrer anderen Großmutter Ilse, geb. 1942, die nie ihren eigenen Vater kennen lernen konnte, weil er schon vor ihrer Geburt gefallen war. So wird ihr deutlich, dass die Schicksale ihrer eigenen Familie in direktem Zusammenhang mit der Geschichte des 2. Weltkriegs standen und so die Geschichte mit ihren nächsten Angehörigen und auch zugleich etwas mit ihr zu tun hat.

Durch ihre **Interpretationskompetenz für Geschichte** kann Evelyn eine Verbindung zwischen dem Leben der Urgroßeltern und den allgemeinen Verhältnissen der damaligen Zeit herstellen. Sie kann in der so genannten „großen“ Geschichte die Familiengeschichte wiedererkennen und sieht, dass beide zusammenhängen.

1.4 Ein Werturteil aufbauen

Evelyn gehen nun einige Fragen durch den Kopf. Wenn, wie der Großvater berichtet, der Krieg gegen die Sowjetunion heutzutage von den Historikern als Vernichtungskrieg bezeichnet wird, war dann der Urgroßvater Fritz ein Mittäter an den Verbrechen, war er selbst ein Verbrecher? Das passt gar nicht so in das Bild, das sie aus Erzählungen von Mutter und Großeltern kennt, das Bild eines gerechten und gütigen Lehrers, engagierten Kirchenmitglieds und eines anerkannten Lokalhistorikers. Sie denkt plötzlich an ihren eigenen Vater, der heute genauso alt ist, wie ihr Urgroßvater bei der Einberufung damals war. Könnte er denn auch heute so einfach „eingezogen“, ihr weggenommen werden? Was würde sie von einem Staat halten, der so etwas könnte? Ihr Großvater erklärt, auch heute würden Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr von der Regierung in kriegerische Konflikte geschickt. Bei diesen Einsätzen könnten sie auch getötet werden. Aber die heutige Regierung könne nicht einfach jeden beliebigen Vater und jede beliebige Mutter dazu verpflichten. Das beruhigt Evelyn wenig. Sie fragt sich, ob es richtig oder falsch, gerecht oder ungerecht ist, dass Regierungen oder Parlamente, wie der Opa erklärt hat, Mütter oder Väter in Kriege schicken dürfen, wo sie getötet werden können.

Dank ihrer **Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung** kann Evelyn erkennen, dass es unterschiedliche Meinungen und Beurteilungsmöglichkeiten gibt, politische Entscheidungen zu bewerten. Sie spürt, dass auch sie sich bald eine Meinung darüber bilden muss. Sie möchte aber noch mehr darüber wissen. Dank ihrer Orientierungskompetenz, so meint der Großvater, ist sie nicht in ihrer Gegenwart gefangen, weil sie sich mit ihrem Wissen über die Vergangenheit eigene Gedanken über ihre Gegenwart machen kann.

2 Was ist „Historisches Lernen“?

Beim „Historischen Lernen“ setzen sich Individuen – wie Evelyn – mit Ausschnitten aus dem Universum des Historischen – wie beispielsweise mit dem deutschen Krieg gegen die Sowjetunion 1941-1945 – auseinander.

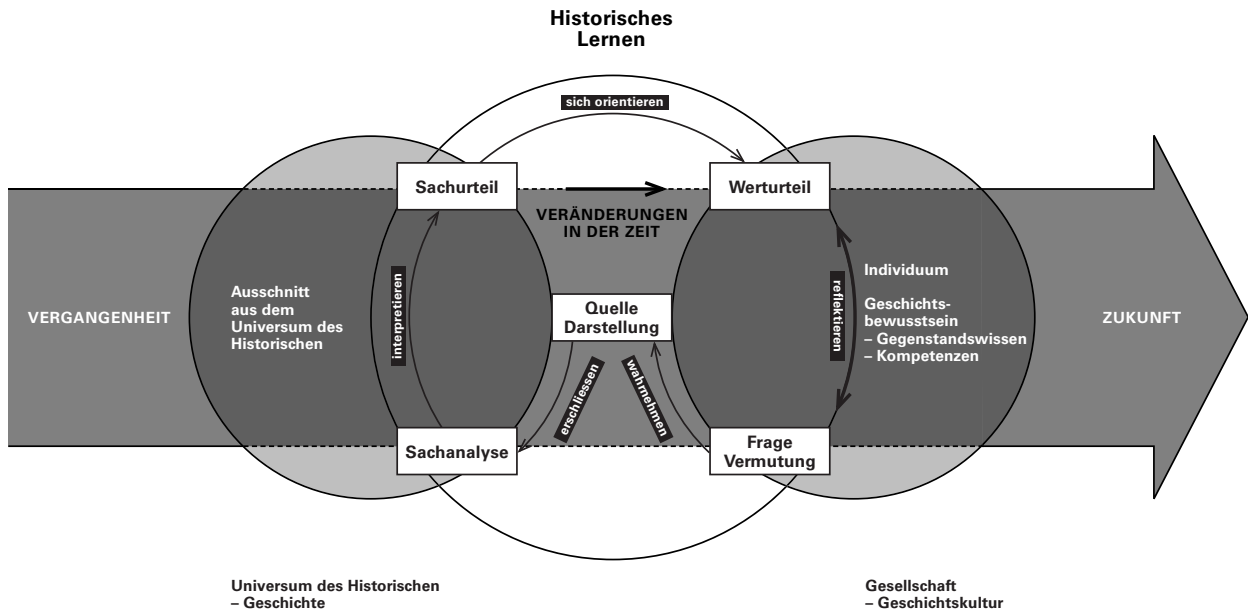


Abbildung 2: „Historisches Lernen“ in der Auseinandersetzung des Individuums mit Ausschnitten aus dem Universum des Historischen

„Historisches Lernen“, das in Abbildung 2 grafisch dargestellt ist, kann beginnen¹, wenn das „lernende Individuum“ (rechter Kreis) seine Aufmerksamkeit (zum Beispiel wegen einer zufällig gefundenen Fotografie oder auf der Grundlage einer an sie heran getragenen Frage, eines Interesses, einer Aufforderung) gezielt auf einen Ausschnitt des Universums des Historischen (linker Kreis) richtet und geeignete Sachverhalte aus der Geschichte mittels Quellen oder Darstellungen (mittlerer Kreis) wahrnimmt oder wenn es Menschen begegnet, die Geschichte repräsentieren oder erzählen. Die Lernenden erschließen danach das Wahrgenommene, identifizieren ein aus historischen Zeugnissen rekonstruiertes Faktum, und klären so den historischen Sachverhalt. Sie erarbeiten sich eine „Sachanalyse“ (Jeismann 2000, S 63). Im nächsten Schritt interpretieren sie ihre Erkenntnisse aus der Sachanalyse, stellen Bezüge zu anderen historischen Sachverhalten her und ordnen ihre Erkenntnisse auf diese Weise in einen größeren Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen ein, ins Universum des Historischen. Sie gelangen dadurch (Jeismann 2000, S. 64) zu einem „historisches Sachurteil“. Anschließend stellen die Lernenden eine Beziehung zwischen dem historischen Faktum und seiner geschichtlichen Bedeutung einerseits und einer persönlichen oder sozialen Betroffenheit andererseits her. Sie beurteilen das Eingeeordnete entlang individueller Fragestellungen und entwickeln so ein „historisches Werturteil“ (Jeismann 2000) im Hinblick auf gegenwärtige oder künftige, individuelle oder gesellschaftliche Situationen und Problemlagen.

¹ Nicht nur eine Frage an Vergangenes oder eine Begegnung damit kann Ausgangspunkt für „Historisches Lernen“ sein. Es kann auch beginnen, wenn ein Werturteil an ein Sachurteil oder wenn ein Sachurteil an eine Sachanalyse zurückgebunden wird. „Historisches Lernen“ ist also ein Prozess, der in verschiedene „Richtungen“, bzw. in verschiedenen Abfolgen der einzelnen Prozess-Schritte möglich ist. „Historisches Lernen“ bedeutet auch, dass Sachanalysen, Sachurteile und Werturteile an Quellen und Darstellungen beziehungsweise an gegenwärtig geltenden gesellschaftlichen Normen überprüft werden. Vgl. dazu Gautschi 2009, S. 42-48.

Die Reflexion, das Nachdenken über Sinn und Zweck der Geschichte und die Mittel, zu historischer Erkenntnis zu gelangen, haben eine besondere Bedeutung. Die Reflexion ist gleichsam der „Motor“ des ganzen Lernprozesses. Wenn Lernende nicht bereit sind, sich in der Zeit zu orientieren, ihr Geschichtsbewusstsein auszudifferenzieren oder neues geschichtliches Wissen zu erwerben, oder wenn sie den Nutzen der Begegnung mit dem Universum des Historischen nicht einsehen, ist „historisches Lernen“ nicht möglich. Es kommt häufig vor, dass Lernende Vermutungen zu Sachanalysen anstellen, ohne ihre Vermutungen an Quellen oder Darstellungen zurückzubinden bzw. zu belegen. Lernende adaptieren Darstellungen unreflektiert und bauen Werturteile auf, ohne den Weg über die Sachanalyse und das Sachurteil zu nehmen. Dieses Vorgehen kann legitim sein: Sehr oft übernehmen wir/Jugendliche Deutungen von Geschichte, ohne diese ausführlich zu überprüfen oder zu reflektieren. Dies kann jedoch auch problematisch sein – da das Risiko besteht, dass „Kurzschlüsse“ zu „Fehlschlüssen“ werden.

3 Welche Kompetenzen sind für „Historisches Lernen“ erforderlich?

3.1 Narrative Kompetenz als Kern des Geschichtsunterrichts

„Historisches Lernen“ führt dazu, dass Individuen wissen, welche Bedeutung einem ausgewählten Inhalt im historischen Universum beizumessen ist, wie dieser mit anderen Inhalten zusammenhängt, wie der ausgewählte Inhalt eingebunden ist ins Universum des Historischen und welche Folgen der Inhalt für die individuelle oder gesellschaftliche Gegenwart und Zukunft hatte, hat oder haben könnte (nach Wineburg 1997, S. 255). Um dieses „Historische Lernen“ erfolgreich zu praktizieren, benötigen die Individuen Kompetenzen.

Dabei soll für den Begriff „Kompetenz“ die inzwischen klassische Definition gelten: Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27–28). Folgt man danach Rüsens Einschätzung, entscheidend für erfolgreiches „Historisches Lernen“ sei die Fähigkeit, durch historisches Erzählen auf eine bestimmte Weise Sinn über „Zeiterfahrung“ zu bilden (Rüsen 2008, S. 61 ff.), dann müssen die Lernenden über „narrative Kompetenz“ (Barricelli 2005, S. 7) verfügen, um „Historisches Lernen“ zu beherrschen. Diese „narrative Kompetenz“ auszubilden, ist das zentrale Lernziel des Geschichtsunterrichts². Sie setzt sich aus unterschiedlichen Operationen zusammen, die in verschiedene Teilkompetenzen aufgegliedert sind.

3.2 Vier Kompetenzbereiche für „Historisches Lernen“

Das in Abbildung 2 dargestellte Lernmodell erlaubt, die „narrative Kompetenz“ auszudifferenzieren und vier Probleme zu identifizieren, mit denen Individuen konfrontiert sind, wenn sie historisch lernen:

- Wie finde und erkenne ich historische Zeugnisse und Menschen, die mir über Vergangenes berichten können? Wie komme ich von Vermutungen und Fragen zu Annahmen und Fragestel-

² Vgl. dazu insbesondere Barricelli 2005, S. 8, sowie Pandel 2010, S. 8.

lungen, mit denen ich zielgerichtet ins Universum des Historischen nach geeigneten Quellen und Darstellungen suchen kann?

- Wie erschließe ich Quellen und Darstellungen, um ausgewählte Sachverhalte aus dem Universum des Historischen in Erfahrung zu bringen? Wie komme ich zu einer Sachanalyse, und wie kann ich sie überprüfen?
- In welchem Zusammenhang stehen die meine Sachanalysen zu anderen Sachanalysen, wo sind sie im Universum des Historischen verortet, wie hängen sie im Bezug auf Ursache und Wirkung zusammen? Wie komme ich zu einem Sachurteil, und wie kann ich es überprüfen?
- Was ist der Sinn, den ich aus der Beschäftigung mit dem Universum des Historischen gewinne? Wieso soll ich mich mit Geschichte beschäftigen? Wie hängt das Vergangene mit dem Gegenwärtigen zusammen, und was bedeutet dies für mich und die Zukunft?

Zur Bewältigung dieser vier Anforderungen „Historischen Lernens“ sind vier Teilbereiche der „narrativen Kompetenz“ erforderlich³:

- Kompetenzbereich zur Wahrnehmung von Veränderungen in der Zeit, zur Begegnung mit Zeugnissen aus dem Universum des Historischen und Präsentationen aus der Geschichtskultur; dieser Kompetenzbereich führt zu eigenen Fragen und Vermutungen an Quellen und Darstellungen; die Kurzbezeichnung für den Kompetenzbereich lautet **Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit**.
- Ein weiterer Kompetenzbereich umfasst Entwicklung, Überprüfung und Darstellung von historischen Sachanalysen anhand von Quellen und Darstellungen, und den korrekten und kompetenten Umgang mit verschiedenen Gattungen (z.B. Gedenkrede, Tagebuch, Jugendbuch, historischer Roman, Historienbild, Fotografie usw.⁴). Er wird als **Erschließungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen**; Kompetentes Handeln in diesem Bereich führt zu einer eigenständigen Sachanalyse.
- In einem dritten Bereich wird die Kompetenz zur Analyse und Deutung, zur Interpretation, zur Herleitung und zum Aufbau sowie zur Darstellung von historischen Sachurteilen im Universum des Historischen gefasst. Dieser Kompetenzbereich führt zu eigenem Sachurteil. Die Kurzbezeichnung lautet **Interpretationskompetenz für Geschichte**.
- Kompetenzbereich zur Sinnbildung über Zeiterfahrung, zur Werturteilsprüfung an Zeiterfahrung, zur Reflexion des historischen Lernens, zum Aufbau von Einstellungen und Haltungen, zur eigenen Orientierung in der gegenwärtigen Lebenspraxis; kurz: **Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung**. Dieser Kompetenzbereich führt zu eigenem Werturteil.

³ Die Kompetenzbereiche in den „Bildungsstandards und Inhaltsfeldern – Das neue Kerncurriculum für Hessen“ im Fach Geschichte sind zum Teil mit anderen Bezeichnungen versehen. Hier lauten diese: Wahrnehmungskompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit, Analysekompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit, Urteilskompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit sowie Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung.

⁴ Vgl. dazu insbesondere Pandel 2005, S. 27–31).

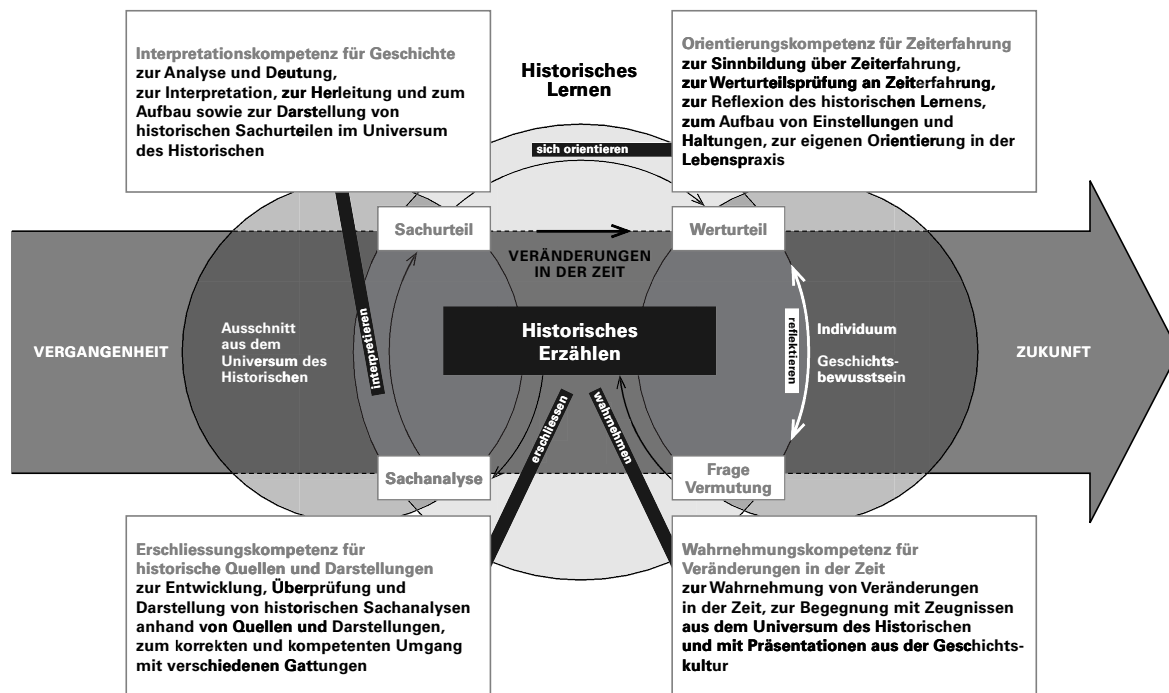


Abbildung 3: Vier Kompetenzbereiche für „Historisches Lernen“

4 Elemente der historischen Bildung

Kompetenzorientierung ist kein von außen an den Geschichtsunterricht herangetragenenes schematisches Dogma, kein aufgezwungenes Postulat, das die bisherigen ernsthaften Bemühungen von Lehrkräften um einen guten, schüler- und problemorientierten Geschichtsunterricht in Frage stellt. Alle Lehrenden, die sich um einen fachlich fundierten, didaktisch begründeten und methodenorientierten Geschichtsunterricht bemühen, arbeiten schon immer kompetenzorientiert, sie tun dies aber implizit. Neu an der Kompetenzorientierung ist, dass die Kompetenzen der Lernenden explizit ausgewiesen, benannt und als Ergebnis des Unterrichts sichtbar gemacht werden. Diese Sichtbarmachung von Kompetenzen hat zwei scheinbar kontroverse Folgen: Einerseits verkompliziert dieser zusätzliche Anspruch an den Geschichtsunterricht dessen Planung und Durchführung, insbesondere auch die Themenbestimmung. Andererseits führt die Benennung und Verortung der Einflussfaktoren zu einer Klärung der Vorgänge. Denn erst wenn die Stellschrauben der Prozesssteuerung sichtbar sind, kann der (Lern-)Prozess auch gesteuert werden.

Bildungsstandards und Inhaltsfelder legen das Unterrichtsthema noch nicht fest, sondern liefern erst den Rahmen für eine der wichtigsten Aufgaben der Unterrichtsplanung, die Themenbestimmung. Eine Grundfrage jeder Unterrichtsvorbereitung heißt nach wie vor: „Wie mache ich aus dem Stoff ein Thema?“ (Zwölfer 2003, S. 199). Den präzisen Begriff „Thema“ verdanken wir der erziehungswissenschaftlichen Grundsatzdiskussion zum Verhältnis von Didaktik und Methodik um 1970. Wolfgang Klafki unterschied „Thematik“ und „Inhaltlichkeit“. Die klassische Formulierung lautet: „Der didaktisch noch gar nicht qualifizierte, vieldeutige Inhalt ... wird erst im Licht bestimmter, auf den Lernenden bezogener Zielsetzungen zum **Unterrichtsthema**“ (Klafki 1976, S. 52 f.).

Demnach ist die Themenbestimmung im Kern die Herstellung einer Beziehung zwischen Inhalt und lernendem Individuum, wobei beiden gleicher Rang zugewiesen wird. Die Problematik der Themenbestimmung entspricht damit ungefähr dem, was Heinrich Roth vor über 60 Jahren in der Spra-

che der bildungstheoretischen Didaktik mit dem griffigen, aber oft missdeuteten Begriff „originale Begegnung“ bezeichnet hat. Viele Autorinnen und Autoren haben „originale Begegnung“ als „Realbegegnung“ oder Begegnung an einem realen Ort fehlinterpretiert, als Konfrontation der Lernenden mit realen, visuell und haptisch wahrnehmbaren Gegenständen und mit Originalschauplätzen historischen Geschehens. Genau das Gegenteil des derart behaupteten konkret-operationalen Umgangs meint jedoch Roth: die Konfrontation mit dem abstrakt-geistigen Kerngehalt eines Sachverhalts.

Die „Auseinandersetzung zwischen Kind und Gegenstand“ beruht für Roth gerade nicht in dem Versuch, die Anschauung des bloß Realen zu betreiben, sondern in der „gedanklichen Inbeziehungsetzung zwischen bestimmten mir bekannten Kindern und einem bestimmten, mir ganz aufgeschlossenen Gegenstand“, dessen „eigentliches Wesen“, „Ethik“, „Werdensnähe“, „Ursprungssituation“ angesprochen wird (Roth 1965, S. 111 f.). Es ist nicht zu übersehen, dass heutzutage mit neuen Begriffen wie „Kernideen“ des Faches, „grundlegenden Vorstellungen, Denkoperationen und Grundlagenwissen“ (Klieme u. a. 2003, S. 26), letztlich bereits bekannte Argumente aufgegriffen werden.

Die folgende Grafik demonstriert die zentrale Aufgabe der Themenbestimmung als Passungsprozess zwischen kulturellen und individuellen Ansprüchen. Das Thema ermöglicht und initiiert den Prozess der „originalen Begegnung“ zwischen dem Universum des Historischen und den lernenden Individuen. Diese Begegnung kann von jeder der beiden Seiten ausgehend geplant werden. Die Grafik dient der Sichtbarmachung der Einflussfaktoren von Themenbestimmung. Das hier visualisierte Konzept der Themenbestimmung orientiert sich an einem in letzter Zeit häufig gebrauchten Angebot-Nutzungs-Modell (Helmke 2006), das besonders gut geeignet ist, historische Bildung als das Ziel und „Historisches Lernen“ als den Prozess der Begegnung zwischen Ausschnitten aus dem Universum des Historischen und den lernenden Subjekten darzustellen.

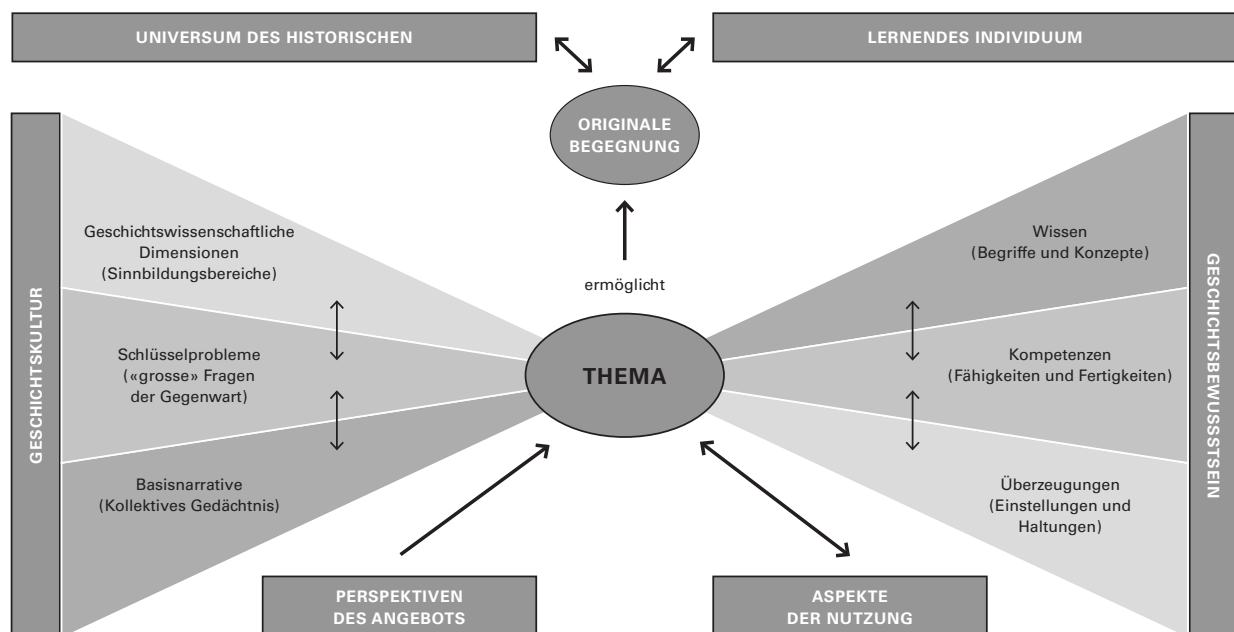


Abbildung 4: Logik der Themenbestimmung

Die Grafik zur Themenbestimmung dokumentiert auch die curriculare Verortung von Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein. Jörn Rüsen hat die beiden Kernbegriffe der gegenwärtigen ge-

schichtsdidaktischen Reflexion in ein logisches Verhältnis gebracht, indem er sie als äußere und innere Seite des historischen Lernens bezeichnet. „Die äußere betrifft seine Institution und Organisation, die Form der das Lernen vollziehenden Handlungen und die mannigfaltigen Bedingungen, die auf es einwirken. Zu diesen äußeren Gegebenheiten gehören Schule, Kultusbürokratie, Richtlinien, Schulbücher, Museen, Ausstellungen, der ganze Kulturbetrieb, in dem es um Geschichte geht, staatlich organisierte Gedenkfeiern, die Massenmedien und Ähnliches. All dies kann mit der Kategorie ‚Geschichtskultur‘ zusammengefasst werden“ (Rüsen 2008, S. 123). Mit der äußeren ist aufs Engste die innere Seite des „Historischen Lernens“ verbunden: „Die subjektive Seite des historischen Lernens betrifft die mentalen Vorgänge, in denen und durch die sich menschliche Subjektivität konstituiert, indem spezifisch historische Zeiterfahrungen verarbeitet werden... Alle diese Vorgänge, all dieses Leben der Vergangenheit in den mentalen Prozeduren der Erinnerung, lassen sich mit der Kategorie ‚Geschichtsbewusstsein‘ zusammenfassen“ (Rüsen 2008, S. 124 f.).

Die Logik der Themenbestimmung setzt die beiden Grundbegriffe in ein curriculares und unterrichtspraktisches Verhältnis. In der Bestimmung des Themas werden die sechs Elemente gebündelt: Die drei **Perspektiven des Angebots**, die unter der Überschrift des Universums des Historischen die Komplexität von geschichtlicher Kontinuität und historischem Wandel und somit gleichsam das Ganze der Geschichte repräsentieren, sind zugleich drei ausgewählte Perspektiven der Geschichtskultur: geschichtswissenschaftliche Dimensionen, Schlüsselprobleme und Basisnarrative. Sie lassen sich nur analytisch trennen. In der Praxis gehen sie ineinander über oder überlagern sich partiell. Die drei **Aspekte der Nutzung** sind zugleich Elemente des individuellen Geschichtsbewusstseins. Auch Wissen, Kompetenzen und Überzeugungen bedingen und beeinflussen sich gegenseitig. Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein treffen sich im Thema. Die Grafik weist Lernen und Bildung nicht getrennt aus. „Historisches Lernen“ ist der Prozess in allen Bereichen von Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein, historische Bildung deren Ergebnis.

Im Folgenden sollen mit Blick auf die Nutzung Wissen (4.1) und Überzeugungen (4.2) sowie mit Blick auf das Angebot die fachwissenschaftlichen Dimensionen (4.3), die Schlüsselprobleme (4.4) sowie die Basisnarrative (4.5) näher beleuchtet werden⁵.

4.1 Wissen

Es gibt unterschiedliche Vorstellungen darüber, was historisches Wissen ist. Und es ist wichtig, sich diese Unterschiede zunächst deutlich vor Augen zu führen. Auf der einen Seite gibt es das historische Wissen eines Kollektivs, einer Gesellschaft, einer Kultur, das gewissermaßen in archivierter, jedenfalls statischer Form vorliegt. Andererseits gibt es den an der Wissenspsychologie orientierten Wissensbegriff, der die individuelle Wissensrepräsentation in den Vordergrund stellt. Kurz gesagt, wir kennen eine archivierte Form historischen Wissens, die uns im Rahmen der Geschichtskultur als fertiges Produkt gegenübertritt. Und es besteht eine dynamische Form historischen Wissens, die sich im historischen Denken einer Person bildet und in einer historischen Erzählung ihren Ausdruck findet. Beide Formen sind nicht identisch, sie finden sich in der Curriculum-Debatte in der Diskussion um Inhalte und Kompetenzen wieder. Bei dieser Auseinandersetzung hat die eine Seite den Produktcharakter von historischem Wissen im Auge, während auf der Gegenseite der Erwerbsprozess und die individuelle Repräsentation von historischem Wissen im Vordergrund stehen. Beide Wissensformen sind funktional miteinander verknüpft und eher analytisch zu trennen. Zunächst soll es um diese individuelle Seite gehen.

⁵ Wegen ihrer Aktualität in der gegenwärtigen geschichtsdidaktischen Diskussion und den curricularen Entscheidungsprozessen sind die Kompetenzen bereits in Kap. 3 ausführlich erläutert worden.

Die Wissenspsychologie versteht unter Wissen „kognitive Strukturen oder mentale Modelle, die durch Kognitionen über die Wirklichkeit erworben werden“ (nach *Edelmann* 2000, S. 114). Solche kognitiven Strukturen oder mentale Modelle sind nicht einfache Abbildungen der Wirklichkeit, sondern individuelle gedankliche Repräsentationen, deren Elemente auf vielfältige Weise miteinander verknüpft und oft hierarchisch geordnet sind (*Escher/Messner* 2009, S. 152). Für erfolgreiche Problemlösungen sind unterschiedliche Wissensformen nötig. Eine dafür grundlegende Unterscheidung stammt ursprünglich von Gilbert Ryle. Er hat 1948 das "Knowing that" vom "Knowing how" und vom "Knowing why" unterschieden. Im Anschluss daran hat die Kognitionspsychologie die Differenzierung weiterentwickelt und spricht heute vom deklarativen, prozeduralen und metakognitiven Wissen (zusammenfassend *Günther-Arndt* 2003, S. 37-42). Das deklarative Wissen umfasst „Denkinhalte, die in der Form von Bedeutungsnetzen (semantic networks) repräsentiert sind“ (*Escher/Messner* 2009, S. 153). Das prozedurale Wissen meint Fertigkeiten, „die in der Form von Handlungsprogrammen (Operatoren) repräsentiert sind“ (*Escher/Messner* 2009, S. 153). Metakognitives Wissen schliesslich ist das Wissen von jemandem über das eigene Wissen. Es dient dazu, das eigene Wissen zu bewerten und selbstreflexiv zu spiegeln.

Im Gegensatz dazu ist beim archivierten historischen Wissen die Problemlösung bereits erfolgt. Das Zusammenwirken von deklarativem, prozeduralem und metakognitivem Wissen ist in einem fertigen Produkt objektiviert. Diese fertige Information kann nicht einfach weitergereicht werden, sondern muss mit Hilfe von deklarativem Vorwissen, strategischen, prozeduralen Operationen und metakognitiven Überlegungen neu in individuelles historisches Wissen verwandelt werden (*Breidbach* 2008, S. 11-19). Nach Hilke Günther-Arndt könnte man diese umfassende Form des historischen Wissens auch Geschichtsbewusstsein nennen (*Günther-Arndt* 2003, S. 24-27).

Wissenselemente sind in Form von „Begriffen“ angeeignet und zu „Konzepten“ verknüpft. Die Begriffe sind also sowohl Bausteine des Wissens als auch Instrumente des Lernens und Denkens. „Begriffe“ sind demnach definierte kognitive Strukturen, die mit einem Wort oder Symbol bezeichnet werden und sich als Bedeutungsnetz darstellen lassen. Solche definierten kognitiven Strukturen, grundlegende „Begriffe“ und differenzierte Konzepte, sind auch Voraussetzungen für „Historisches Lernen“, wie sich am Kompetenzerwerb zeigen lässt.

Damit Schülerinnen und Schüler Veränderungen in der Zeit wahrnehmen (**Wahrnehmungskompetenz**) können, müssen sie Altes von Neuem unterscheiden können und eine Vorstellung haben von „Vergangenheit“, „Gegenwart“ und „Zukunft“. ⁶ Sie müssen wissen, was Jahreszahlen bedeuten und dass gleichzeitig Phänomene mit unterschiedlich langer Vorgeschichte auftreten können (Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen). Sie müssen sich in Umgebungen zu bewegen wissen, die Zeugnisse aus der Vergangenheit aufbewahren, etwa in Archiven und Bibliotheken, im Internet und im Schulgeschichtsbuch. Wer über dieses Wissen nicht verfügt und auch nicht über Interesse sowie Motivation zur Begegnung mit Geschichte, wird selbständig weder eine alte Fotografie wahrnehmen noch andere historische Quellen und geschichtliche Darstellungen finden.

Auch für die **Erschliessungskompetenz** sind unterschiedliche Wissensformen notwendig: Jugendliche müssen verschiedene Textsorten und Gattungen kennen und unterscheiden sowie ihren Erkenntniswert einschätzen können. Sie müssen wissen, wie eine Verlässlichkeitsprüfung durchzuführen ist. Sie haben ein Konzept, wie sie mit Quellen, Darstellungen, Karikaturen, Karten, Bildern und andern möglichen Informationsträgern zu Geschichte umgehen sollen.

⁶ Die kompetente Leistung bei dieser Wahrnehmung besteht nicht darin, „Altes“ von „Jungem“ zu unterscheiden, sondern die kulturelle Zuschreibung zu erkennen, die einen Gegenstand, ein Phänomen als „historisch“ ausweist (*Bernhardt* 2011).

Deklaratives Wissen ist vor allem für die **Interpretationskompetenz** wichtig. Je mehr Begriffe und Konzepte vorhanden sind, und je reicher diese ausdifferenziert sind, umso mehr Verknüpfungen und Vergleiche sind möglich, umso eher lassen sich Ursachen und Wirkungen bestimmen, umso besser sind Ereignisse, Sachverhalte und Personen zeitlich zu ordnen und zueinander in Beziehung zu setzen.

Die **Orientierungskompetenz** schliesslich erfordert neben anderem vor allem auch metakognitives Wissen: Was ist der Sinn, den ich der Beschäftigung mit dem Universum des Historischen entnehme? Wieso soll ich mich mit Geschichte beschäftigen? Wie hängt das Vergangene mit dem Gegenwärtigen zusammen, und was bedeutet das für mich und die Zukunft? Wer bereits Begriffe und Konzepte zu diesen grossen Fragen hat, dem fällt die erneute Begegnung mit noch unbekanntem Vergangenen leichter.

4.2 Überzeugungen

Neben Wissen und Verständnis sowie Kompetenzen baut das Individuum **Überzeugungen** auf, die in der angelsächsischen Literatur „beliefs“ genannt werden. Mit dem Zielbereich Überzeugungen ist keinesfalls die Festlegung auf bestimmte politische, religiöse oder philosophische Meinungen, kein Rückfall in moralisierende Belehrung oder in einen Gesinnungsunterricht beabsichtigt. Einstellungen und Haltungen anzustreben, zielt gerade nicht auf Emotionalisierung, Moralisation und Ideologisierung. Vielmehr sind mit den grundlegenden Überzeugungen des historischen **Lernens unaufgebbare Prinzipien des historischen Denkens** (Hasberg 2005, S. 691) gemeint. Wie sie genau aussehen und wie sie plausibel zu gruppieren sind, ist empirisch noch nicht erforscht. In der Kombination von Praxiserfahrungen, Unterrichtsanalysen und theoretischen Überlegungen ist jedoch eine Anzahl von „geschichtsdidaktischen Kategorien“ zur Kennzeichnung und Gewichtung des spezifisch Historischen ermittelt worden (Mayer/Pandel 1976; Mayer 2005). Ebenfalls hierzu hat der kanadische Geschichtsdidaktiker Peter Seixas ein Set von so genannten „historical thinking concepts“ entwickelt (Seixas 2006). Wenn man beide Listen kombiniert, ergeben sich folgende Überzeugungen, die jeder, der sich mit Geschichte befasst, benötigt, um historische Aussagen zu treffen und elementar historisch erzählen zu können:

1. Die erkenntnistheoretische Grundproblematik **Gegenwartsbezogenheit aller historischen Erkenntnis** betrifft Entscheidungen über die historische Bedeutsamkeit bzw. die Relevanz von Wissen über die Vergangenheit für unser eigenes Leben. Hierzu gehört die Fundamentalkategorie **Gegenwartsbezug**. Diese bietet sich dar als **Ursachenzusammenhang** (Vorgeschichte der Gegenwart, Ursachen von gegenwärtigen Problemen) oder als **Sinnzusammenhang** (Betrachtungen von Strukturen oder Erfahrungen der Vergangenheit gerade im Kontrast oder als Alternativverfahren zur Gegenwart). Zu diesem Komplex gehören auch **Identität** als Form von individueller oder sozialer Verortung und die unterschiedlichen Ausprägungen von **Perspektivität** (Multiperspektivität des historischen Sachverhalts, Kontroversität der Deutungen, Pluralität der Werturteile). Überzeugungen in dieser Dimension helfen, folgende Fragen zu beantworten:

- Wie bin ich zu dem geworden, was ich bin?
- Wie sind wir zu dem geworden, was wir sind?

2. Das Prinzip der historischen **Epistemologie (Erkenntnislehre)** betrifft die Möglichkeiten und wichtigsten **Methoden historischer Erkenntnis**, nämlich die beiden aufeinander bezogenen Kategorien Verstehen und Erklären. Es geht darum, wie wir überhaupt zu historischem Wissen kommen und es gewichten können. Überzeugungen in dieser Dimension helfen, folgende Fragen zu beantworten:

- Wie kann ich herausfinden und wissen, was früher war?
- Welche Zeugnisse zur Vergangenheit existieren noch, welche sind bedeutsam, und was ist bewahrenswert?
- Zu welchen Phänomenen und Ereignissen der Vergangenheit gibt es sich widersprechende Zeugnisse? Was ist wahr?

3. Die Dimension Entwicklungszusammenhang aller **Zustände und Veränderungen in der Zeit** meint die einzelnen Aspekte von **Zeitpunkten, Dauer** in den Erscheinungen von **Kontinuität und Veränderung** sowie die Veränderlichkeit als das Phänomen prinzipiellen historischen Wandels. Unter den Aspekten von **Ursache und Wirkung** wird betrachtet, wie historische Veränderungen durch das jeweils besondere Verhältnis von individuellen und kollektiven Handlungsfähigkeiten zu ursächlichen oder bewirkten Strukturen bestimmt werden. Überzeugungen in dieser Dimension helfen, folgende Fragen zu beantworten:

- Was hat sich wie und wieso verändert?
- Was ist wieso gleich geblieben?
- Auf welche Weise wird Geschichte erzählt?
- Wie komme ich zu meinem Urteil über Geschichte?
- Können wir aus der Geschichte lernen?

4. In dem grundlegenden Problemfeld Menschliches Handeln im **fortschreitenden Prozess gesellschaftlicher Praxis** geht es um die Frage, wer oder was aus welchen Gründen und auf welche Weise den Verlauf der Geschichte beeinflusst und geprägt hat. Hierzu gehört auch die das eigene Werturteil vorbereitende Erörterung, wer wieso und auf welche Art von dem historischen Wandel profitiert hat und wer durch ihn verloren hat. So kann der moralische Bezugsrahmen der Lernenden vorbereitet bzw. berücksichtigt werden. Überzeugungen in dieser Dimension helfen, folgende Fragen zu beantworten:

- Wer oder was hat den Verlauf der Geschichte beeinflusst und geprägt? Wieso und wie?
- Wer hat durch den zeitlichen Wandel profitiert, wer hat verloren? Wieso und wie?

4.3 Geschichtswissenschaftliche Dimensionen

Schon immer ist es die Aufgabe der Geschichtsforschung gewesen, das Vieldeutige, Verflochtene des vergangenen Geschehens zu ordnen. Auch wenn die Brennpunkte des historisch-politischen Interesses ständig wechseln, so gibt es dennoch bestimmte Problemlagen, die über eine längere Dauer stabil bleiben und mit denen sich die Geschichtsforschung intensiv auseinandersetzt. Während einer gewissen Zeit beschäftigte sie sich vor allem mit Politikgeschichte, beschränkt auf das Nationale und gegliedert nach dem Grundmuster der herkömmlichen europazentrierten Epochenfolge. Dies ist aufgegeben worden. Es besteht heute ein weitgehender Konsens, den politikgeschichtlichen Blick durch sozial-, gesellschafts-, alltags-, mentalitäts-, gender- und kulturgeschichtliche Betrachtungsweisen mit ihren je verschiedenen Zugriffsarten und Erkenntnispotentialen auszuweiten. Die Untersuchungen folgen Fragen und Ansätzen, die die Vielfalt von Kulturen, Religionen und Lebensformen sowie deren frühere und heutige Begegnungen betonen. Wirtschafts- und Herrschaftsformen, Ereignisse und Strukturen werden nicht mehr ausschließlich national, sondern von der regionalen bis zur globalen Dimension betrachtet.

In geschichtsdidaktischer und curricularer Hinsicht ergibt sich daraus ein Set von geschichtlichen Problembereichen, die „geschichtswissenschaftliche Dimensionen“ genannt werden können. Lehrpläne und Curriculumsentwürfe sprechen auch von „Inhaltsfeldern“ oder „strukturierenden Aspekten“. Man könnte die geschichtswissenschaftlichen Dimensionen auch „Sinnbildungsbereiche“ nennen, innerhalb derer nach bestimmten systematischen Zusammenhängen Geschichte erzählt wird. Die hier vorgeschlagenen Sinnbildungsbereiche berücksichtigen die traditionellen Dimensionen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft und erweitern die historische Perspektive durch eine umfassende kulturgeschichtliche Sichtweise, die den unterschiedlichen Sinngewandungen und Wahrnehmungen, den kulturellen, sozialen und geschlechtsspezifischen Identitäten und Alteritäten, den Mikro- und Makrostrukturen in alltags- und mentalitätsgeschichtlicher Sicht genügend Bedeutung einräumt. Kulturgeschichte wird hier nicht als ein sektorales Additum verstanden, sondern als ein grundlegender und integrativer Zugriff auf die Vergangenheit. Die geschichtswissenschaftlichen Dimensionen entsprechen also historisch-sozialen Prozessen und Zuständen und treffen damit eine inhaltliche Strukturierung des Universums des Historischen. Sie sind gleichsam Achsen, die durch die Fachtradition ausgebildet werden. Sie weisen folglich die unverzichtbaren inhaltlichen Aspekte der Gesamtheit der Disziplin aus und können für heute und für absehbare Zeit als verlässliche Instrumente zur Auswahl und Akzentuierung von konkreten Unterrichtsinhalten in der Sekundarstufe I beitragen. Die geschichtswissenschaftlichen Dimensionen sind in Tabelle 1 zusammengefasst⁷.

A. Conditio Humana (kulturgeschichtliche Dimensionen)	
1.	Zeitvorstellungen und Weltbilder
2.	Lebensphasen und Lebensformen
3.	Eigenes und Fremdes
4.	Bewältigung und Nutzung von Räumen
B. Societas Humana (sozial- oder gesellschaftsgeschichtliche Dimensionen)	
5.	Herrschaft
6.	Wirtschaft
7.	Kultur
8.	Formen sozialer Ungleichheit

Tabelle 1: Geschichtswissenschaftliche Dimensionen

Eine Gefahr der Auswahl entlang von geschichtswissenschaftlichen Dimensionen liegt darin, dass „die“ Geschichte als Summe des vergangenen Geschehens missverstanden wird und es auf diese Weise zu einer so genannten „Abbilddidaktik“ kommt. Es versteht sich, dass diese Vorgehensweise allein keine begründete Auswahlentscheidung erbringen kann. Demgegenüber ist davon auszugehen, dass im Sinne der geschichtstheoretischen Erkenntnisse Droysens (1808-1884) „Geschichte“ aus den jeweiligen Fragen der Forscherinnen und Forscher an die Überlieferung des vergangenen Geschehens entsteht und somit als Konstrukt zu verstehen ist. Dahinter steht die erkenntnistheoretische Vorstellung, dass sich ein Fach nicht durch die Forschungsgegenstände konstituiert, sondern durch die bestimmten Denk- und Erkenntnisweisen, mit denen eine Disziplin an sie herangeht. Das gilt auch für die Fächer in der Schule.

⁷ Die Konstruktion von „geschichtswissenschaftlichen Dimensionen“ kann unterschiedliche Schwerpunkte setzen. In den „Bildungsstandards und Inhaltsfeldern – Das neue Kerncurriculum für Hessen“ für das Fach Geschichte sind folgende „geschichtswissenschaftliche Dimensionen“ festgelegt: Alltagskulturen, Eigenes und Fremdes, Bewältigung und Nutzung von Räumen, Herrschaft, Wirtschaft.

4.4 Schlüsselprobleme

Die Inhalte des Universums des Historischen können also entlang der geschichtswissenschaftlichen Dimensionen ausgewählt und betrachtet werden. Es liegt jedoch auf der Hand, dass jeweils neue gesellschaftliche Probleme mit ihren neuen Fragestellungen und die Produktion ständig neuen historischen Wissens eng miteinander verknüpft sind und voneinander abhängen. Die Fähigkeit zu relevanten „Fragen an die Geschichte“ setzt ihrerseits eine wache historisch-politische Aufmerksamkeit voraus. Klaus Bergmann sprach von der „Vertrautheit mit Großen Fragen der Gegenwart“ (Bergmann 2002, S. 134).

Gelegentlich werden diese Probleme als gesellschaftliche „Leitprobleme“ bezeichnet. In den 1980er-Jahren hat der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki ein Tableau von Problemlagen entwickelt, für die er den Begriff „Epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft“ verwendet (Klafki 1992, S. 18). Es sollen in der Schule zentrale Inhalte vermittelt werden, die gleichzeitig wesentliche allgemeine Probleme erschließen. Er betrachtet seine Vorschläge nicht als endgültig festgelegt und abgeschlossen; die Titel variieren denn auch in verschiedenen Publikationen.

Somit dokumentiert Klafki selbst die Historizität seiner Problemliste. Zudem hat er darauf hingewiesen, dass die Inhaltsauswahl für den Unterricht nicht ausschließlich aus dem didaktischen Prinzip der Schlüsselprobleme erfolgen kann (Klafki 1992, S. 24). Er schlägt ergänzend dazu vor, die „vielseitige Interessen- und Fähigkeitsförderung“ als „Orientierungsdimension“ für die Festlegung für Unterrichtsinhalte zu gewinnen (Klafki 1992, S. 24-25). Dieses bipolare Vorgehen – einmal aus Sicht der Gesellschaft, einmal aus Sicht des Lerner, der Lernerin – entspricht der hier vertretenen Logik der Themenfindung. Eine Fassung der von Klafki in verschiedenen Publikationen aufgezählten „epochaltypischen Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft“ ist in Tabelle 2 aufgeführt.

Krieg und Frieden, Völkerverständigung und Friedenssicherung
Umweltfrage
Möglichkeiten und Gefahren, des naturwissenschaftlichen, technischen und ökonomischen Fortschritts
"Entwickelte Länder" und "Entwicklungsländer"; Nord-Süd-Gefälle
Gesellschaftlich produzierte Ungleichheit und ökonomisch-gesellschaftliche Machtpositionen
Herrschaft und Demokratisierung
Arbeit und Arbeitslosigkeit; Arbeit und Freizeit
Freiheitsspielraum und Mitbestimmungsanspruch des Einzelnen und das System der großen Organisationen und Bürokratien
Generationenverhältnis
Subjektivität des Einzelnen und Ich-Du-Beziehungen, Sexualität, Geschlechterverhältnis
traditionelle und alternative Lebensformen
individueller Glücksanspruch und zwischenmenschliche Verantwortlichkeit
Recht und Grenzen nationaler Identitätsbestimmung
Verwirklichung von Menschenrechten
Behinderte und Nichtbehinderte
Massenmedien und Alltagskultur
Mensch und Wirklichkeit

Tabelle 2: Schlüsselprobleme (Klafki 1985, S. 21)

Gemäß der skizzierten geschichtsdidaktischen Konzeption sind die Schlüsselprobleme Ausgangspunkte für immer wieder neue „Schlüsselfragen“ an die Vergangenheit. So können die Schlüsselprobleme in ihrer Gesamtheit als gesellschaftliches Gewissen der historischen Erforschung der Vergangenheit betrachtet werden.

Diese „Schlüsselfragen“ haben in der Vergangenheit oft zu Irritationen hinsichtlich der Wissenschaftlichkeit der Geschichtsdidaktik als historischer Disziplin geführt. In einer Auseinandersetzung zwischen Klaus Bergmann und Thomas Nipperdey über den „Gegenwartsbezug“ der Geschichte wurde der von Bergmann vertretenen Richtung der Geschichtsdidaktik vorgehalten, sie würde, indem sie solche „Schlüsselfragen“ aus der Gegenwart an die Vergangenheit stelle, die Geschichte auf eine „Pappelallee“ reduzieren, die auf die Gegenwart zuführe, und damit ihren Wissenschaftsbegriff und ihren Erkenntniswert verkürzen, so, als habe es nicht immer auch Sackgassen, Handlungsalternativen und Entwicklungen gegeben, die eben nicht in direktem Zusammenhang mit der Gegenwart ständen (Nipperdey 1972).

Das ist jedoch mit „Schlüsselfragen“ nicht gemeint. Diese Fragen dienen nicht dazu, die Relevanz eines Themas oder einer Forschungsfrage für die gegenwärtige Geschichtswissenschaft festzustellen oder zu bestreiten, sondern sie helfen dabei, die Bedeutung eines Themas für die gegenwärtige und zukünftige Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern zu erkennen. Bei dessen Materialisierung als Gegenstand des Geschichtsunterrichts geht es gerade nicht darum, seinen Wert lediglich in seiner Bedeutung für die Gewordenheit der Gegenwart zu erkennen, sondern vielmehr soll durch die Behandlung seiner „Alterität“, also der Darstellung des „Fremden“, des „Sperrigen“ oder „Unkonventionellen“, der Horizont zur Lösung von Problemen der Gegenwart erweitert werden (Wehler 1988).

4.5 Basisnarrative

Nun folgen aber die Lehrplanarbeit und damit die Themenauswahl im Geschichtsunterricht weder ausschließlich einer fachwissenschaftlichen Logik entlang von geschichtswissenschaftlichen Dimensionen noch einer pädagogisch-didaktischen Logik entlang von Schlüsselproblemen. Spätestens seit Erich Wenigers Forschungen (1926) ist bekannt, dass in diesem Auswahlprozess auch politische und praktische Argumente sowie kulturelle Traditionen eine Rolle spielen.

Gesellschaften betrachten das Universum des Historischen unter spezifischen und eigenen Perspektiven, die sich im Diskurs ausbilden, verändern oder verfestigen. Jahrelang stand deshalb die Vermittlung von fest vorgegebenen Inhalten („Kanon“), die sich an Chronologie und Nationalgeschichte orientierten, im Zentrum. Klaus Bergmann hat zwar zu Recht festgestellt, dass bei einer solchen kanonisierten Erzählung eine „fable convenue“ vorliege (Bergmann 2001), deren Ziel die nationale Selbstversicherung sei, ohne dass die chronologische Abfolge der Themen diskutierbar erscheine, aber nur wenigen schien die Vermittlung einer solchen „Meistererzählung“ problematisch.

Dieser „Kanon“ geriet im wissenschaftlichen Diskurs in die Krise, als über die Ziele historischen Lernens neu nachgedacht wurde. Statt einer nationalen Geschichtserzählung, die aus einer fest gefügten Folge von mehr oder weniger sinnvoll aneinander gereihten Einzelthemen bestand, dessen Besitz aber unbedingt als Ausweis von „Allgemeinbildung“ galt, sollte fortan das gegenwärtige und zukünftige Leben des Lernenden im Vordergrund stehen, zu dessen Bewältigung die im Unterricht erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten dienen sollten. Daran hat sich bis heute nichts geändert. Es ist daher verständlich, dass unter solchen veränderten Bildungszielen der chronologisch-natio-

nale Geschichtsunterricht der 1960er-Jahre in Erklärungsnot geriet, denn es ließ sich nicht mehr überzeugend begründen, was etwa die unreflektierte Kenntnis der Kriege Friedrichs des Großen mit dem gegenwärtigen und zukünftigen Leben eines Schülers, einer Schülerin zu tun haben sollte. Der Sinn des chronologisch-nationalen Geschichtsunterrichts ist inzwischen vielfach und plausibel ad absurdum geführt worden (z. B. *Pandel* 2001; *Borries* 2008, 219-240). Alle Argumente, die von seinen Befürwortern in der Regel ins Feld geführt wurden, sind als wissenschaftlich nicht haltbar entlarvt worden, sowohl lern- als auch geschichtstheoretisch. Gleichwohl hat es dieses Gewicht der besseren Argumente in großen Teilen der Gesellschaft bis heute nicht vermocht, den chronologisch-nationalen Geschichtsunterricht grundsätzlich zu verwerfen. Selbst neueren Lehrplänen liegt er noch, wenn auch in abgespeckter Form, zugrunde.

Ähnliches gilt auch für den neuesten Versuch, die „Meistererzählung“ als „Orientierungswissen“ zu retten (*Stupperich* 2009). Hier werden zwar einzelne Inhalte nicht explizit genannt, aber als Ziel des Unterrichts gilt, „ein tragfähiges Gerüst eines differenzierten Geschichtsbildes und eine jederzeit abrufbare Vorstellung vom Ablauf der Geschichte in ihren Hauptzügen“ herzustellen (ebd., S. 619). Was soll das anderes sein als die Kenntnis einer „Meistererzählung“? Dieses Beispiel zeigt aber auch ein offenbar verbreitetes Unbehagen in weiten Teilen der Gesellschaft, dass mit Aufgabe der nationalen Chronologie ein historischer Identitätsverlust einhergehe, zu dessen Vermeidung ja gerade der Geschichtsunterricht dienen soll. Es hat den Anschein, dass auch die Bildungsstandards, die der Geschichtslehrerverband im September 2010 vorgelegt hat, mit der Formulierung einer „Sachkompetenz“ diesem Unbehagen entgegenwirken wollen, ohne den Anschluss an die Kompetenzdiskussion zu verlieren (*Verband der Geschichtslehrer Deutschlands* 2010). Die gesellschaftliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts wird demnach von vielen darin gesehen, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, auf welchem historischen Grund sie stehen, ohne indessen näher auszuführen, was damit genau gemeint ist. Oder man ist der Ansicht, gegenüber Kindern aus Migrationsfamilien die Verpflichtung zu haben, diesen historischen Grund zur Orientierung durch eine Beschreibung der Essentials der jeweiligen Geschichtskultur, der historischen kollektiven Identität, zu vermitteln. In Großbritannien, wo die Einführung des „national curriculum“ auch lerntheoretisch begründet wurde und zur Aufgabe oder wenigstens Aufweichung des chronologischen Geschichtsunterrichts führte, formiert sich eine Gegenbewegung, welche den „Verlust“ der Orientierungsfähigkeit junger Studierender beklagt. Diese wird auf den „neuen“ Geschichtsunterricht zurückgeführt. Das ist empirisch zwar nicht erwiesen, zeigt aber, wie wichtig die Vermittlung kultureller Traditionen in der Schule in der öffentlichen Wahrnehmung ist (*Higgins* 2010).

Im Zuge der curricularen Verarbeitung der Auswirkungen der Globalisierung wird seit einiger Zeit nun zusätzlich und neu der Aufbau einer „Mehrebenen-Identität“ (*Erdmann* 1998) gefordert, da auch die lokalen Herausforderungen der Globalisierung durch das Konzept der „Nation“ nicht mehr zu lösen seien (*Beck* 1998). Die Schüler sollen demgemäß auch globale und lokale Identitäten erwerben. „Für solche ‚glokalen‘ Kompetenzen“ ist zweifellos eine erweiterte ‚Mehrebenen‘-Identität der Bürgerinnen, Bürger erforderlich, worin die Ebene einer ‚Weltgesellschaft‘ als imaginiertes globaler ‚Menschheits‘-Gemeinschaft eine weitaus bedeutendere Rolle als bisher einnehmen müsste“ (*Popp* 2002). Das ist sicher eine berechtigte Forderung, doch bestehen gegenüber solchen Formulierungen Befürchtungen, der Geschichtsunterricht könnte von dem kulturellen Grund, auf dem er stattfindet, entkoppelt werden. Auch das ist nachvollziehbar. Denn es lassen sich gewiss gute Argumente dafür finden, dass das kulturelle Umfeld von Schülerinnen und Schülern nicht nur durch globale, sondern besonders auch durch lokale, regionale und nationale Aspekte geprägt wird, mithin deren Identitätsentwicklung auch auf diese Gesichtspunkte angewiesen ist.

Das alles spricht dafür, die gesellschaftlichen Erwartungen bei der Inhaltsauswahl im Geschichtsunterricht mit zu berücksichtigen, denn das, was im Geschichtsunterricht gelernt werden soll, ist auch auf die Zustimmung der Gesellschaft angewiesen. Das heißt, es gibt historische Themen, die im gesellschaftlichen Diskurs oder im „kollektiven Gedächtnis“ (Halbwachs 1991) so präsent sind, das man auf ihre Behandlung im Geschichtsunterricht nicht verzichten möchte. Dazu gehören mit Sicherheit die Geschichte des Nationalsozialismus und der Shoa, für Deutschland die Geschichte der deutschen Teilung und für die Schweiz die Entstehung der Eidgenossenschaft und des Bundesstaates. Man kann solche Themen auch als „Basisnarrative“ einer jeweiligen Geschichtskultur bezeichnen.

Die Kenntnis solcher gesellschaftlichen Basisnarrative kann „Basiswissen“, die individuellen Repräsentationen der Basisnarrative können „Basiskonzepte“ genannt werden. Basiswissen und Basiskonzepte sind prinzipiell stets revisionsbedürftig, also nur für die Dauer des zugrunde liegenden gesellschaftlichen Diskurses „gültig“. Es wäre nun aber gänzlich verfehlt, diese Basisnarrative zur alleinigen Grundlage eines Curriculums zu machen. Man würde damit nur wieder eine neue vorgeordnete „Meistererzählung“ formen und einen Bereich der Angebotsseite übermäßig gewichten. Beispielsweise wird bei der Thematisierung des Zweiten Weltkriegs ein gesellschaftlich relevantes Basisnarrativ aufgegriffen. Man wird dabei zum Beispiel die unterschiedlichen Narrative von der „sauberen Wehrmacht“ und von der „verbrecherischen Wehrmacht“ konkretisieren. Für das historische Wissen wäre es aber nicht weniger wertvoll, zum Beispiel über den Einsatz von Soldaten aus den Kolonien und vom Zweiten Weltkrieg in den Kolonien zu sprechen, um ritualisierte Raumvorstellungen aufzubrechen. Die Geschichtswissenschaft tut dies ebenfalls (Osterhammel 1998). Ebenso wäre es möglich, den Zweiten Weltkrieg als bedeutenden Teil einer globalen Völkerverschiebung und Zwangsmigration infolge der Übersteigerung des nationalen Prinzips zu untersuchen, um damit auf bestimmte Schlüsselprobleme der Gegenwart eingehen zu können.

Basisnarrative beschreiben eine historische Grundströmung innerhalb eines kulturellen Kollektivs und dienen seiner identifikatorischen Selbstvergewisserung. Diese bedürfen aber immer auch einer thematischen Erweiterung, um veraltete wissenschaftliche Konzepte zu revidieren, um Geschichtsmymen zu entlarven und um relevante Gegenwartsfragen im Spiegel der Vergangenheit beleuchten zu können.

4.6 Pragmatik der Themenbestimmung

Die oben aufgeführten Elemente von gesellschaftlich erwünschter historischer Bildung sind in Inhaltsfeldern festgelegt. Um zu den Themen zu kommen, braucht es weitere didaktische Festlegungen. Ein lange Zeit üblicher und heute zuweilen noch praktizierter Versuch zur Themenbestimmung ist die Reduktion. Danach sollen die Ergebnisse der geschichtswissenschaftlichen Forschung auf eine Menge reduziert werden, die in der knappen Unterrichtszeit des Faches und auf dem Verständnisniveau bzw. im Auffassungsrahmen der Lernenden zu bewältigen ist. Das Reduktionsmodell ist theoretisch unzulänglich und praktisch undurchführbar. Erstens blendet es die Tatsache der zunehmenden geschichtswissenschaftlichen Spezialisierung und Differenzierung aus und öffnet somit Tür und Tor für Beliebigkeit und Willkür. Zudem beruht dieses Auswahlverfahren auf einem naiven Verständnis von Fach und Fachlichkeit in der schulischen Bildung. Selbstverständlich basiert das Schulfach Geschichte auf der akademischen Referenzdisziplin, aber genau wie in anderen Fächern können die Lerninhalte nicht unmittelbar aus der Fachwissenschaft abgeleitet werden. Vielmehr erfolgt die Auswahl aus der Fülle und Komplexität geschichtswissenschaftlicher Erkenntnisse unter geschichtsdidaktischen Gesichtspunkten, durch didaktische Konstruktion (statt lediglich durch Reduktion) im Hinblick auf historische Bildung.

Für den konkreten Unterricht ist das besondere Verhältnis der drei Perspektiven des Angebots untereinander und zu dem daraus resultierenden Bereich der schülerbezogenen Unterrichtsthemen zu beachten. Die Fachwissenschaft mit ihrem Potenzial an historischer Sinnbildung ist am deutlichsten repräsentiert in den geschichtswissenschaftlichen Dimensionen. Die Orientierung an Schlüsselproblemen gewährleistet die prinzipielle Gegenwartsbezogenheit historischer Untersuchung und historischen Lernens. Das kollektive Gedächtnis unserer Kultur schlägt sich besonders in den Basisnarrativen nieder. Je nach Ziel der Ausbildung und Förderung des historischen Bewusstseins der Lernenden sind bei der Formulierung schülerorientierter Unterrichtsthemen die drei Perspektiven unterschiedlich zu berücksichtigen. Das Lern- und Bildungspotenzial scheint umso höher, je gleichgewichtiger man diese bedenkt. Innerhalb eines Schulcurriculums ist zu gewährleisten, dass bei allen Einzelthemen die Rückbindung an alle Perspektiven reflektiert und offengelegt wird. Ein ausgewähltes Einzelthema ist dann besonders überzeugend begründet, wenn es aus allen drei Perspektiven heraus plausibel bestimmt ist. In der Praxis kann es Themen mit Schwerpunktsetzung in einer der Perspektiven geben. Dann ist zu diskutieren, ob im Unterricht auch Elemente aus den anderen Perspektiven einbezogen werden.

Themenbestimmung ist nicht nur der anspruchsvolle Versuch, eine balancierte Berücksichtigung der drei Perspektiven des Angebots zu erreichen, sondern darüber hinaus die gesellschaftlichen Ansprüche nach kollektiver Sinndeutung mit den berechtigten individuellen Bedürfnissen nach Identität in Einklang zu bringen. Diese notwendige Passung ist theoretisch dargelegt, kann aber nicht operationalisiert werden. Die Aspekte der Nutzung können nicht allgemein verbindlich beschrieben werden, weil sie je nach Lernenden, Region, Schule und Schulklasse zu verschieden sind.

5 Vom Thema zur Unterrichtseinheit

Mit der Themenbestimmung sind weder Entscheidungen zur Curriculum-Struktur noch zur Unterrichtsorganisation vorgegeben. Thematische Lehrplangliederungen sind ebenso möglich wie chronologische Anordnungen der Themen. Für die Themenplanung ist eine besondere Raumdimensionalität zu berücksichtigen. Je nach spezifischen schulischen Bedingungen ist zu entscheiden, ob Themen an einem lokalen Beispiel oder im Kontext unterschiedlicher nationaler, europäischer oder außereuropäischer Regionen verhandelt werden. So ist es beispielsweise plausibel, das Basisnarrativ Neolithikum an der Geschichte der nordamerikanischen „Indianer“ zu erarbeiten.

Lehrpersonen planen Unterricht in der Regel in einem dreischrittigen Vorgehen: Bei der Jahresplanung werden die Themen wie oben dargestellt aus dem Kerncurriculum unter Berücksichtigung der Bildungsstandards und Inhaltsfelder hergeleitet. Bei der Quartalsplanung werden Unterrichtseinheiten entlang von 7 Entscheidungsbereichen entwickelt. Bei der Lektionsplanung wird der Unterricht konkret skizziert und organisatorisch vorbereitet, zum Beispiel durch das Bereitstellen der Lehrmittel oder das Entwickeln der Tafelskizze.

Vom Thema zur Unterrichtseinheit sind Entscheidungen in sieben interdependenten Bereichen zu treffen, wie folgende Abbildung zeigt:

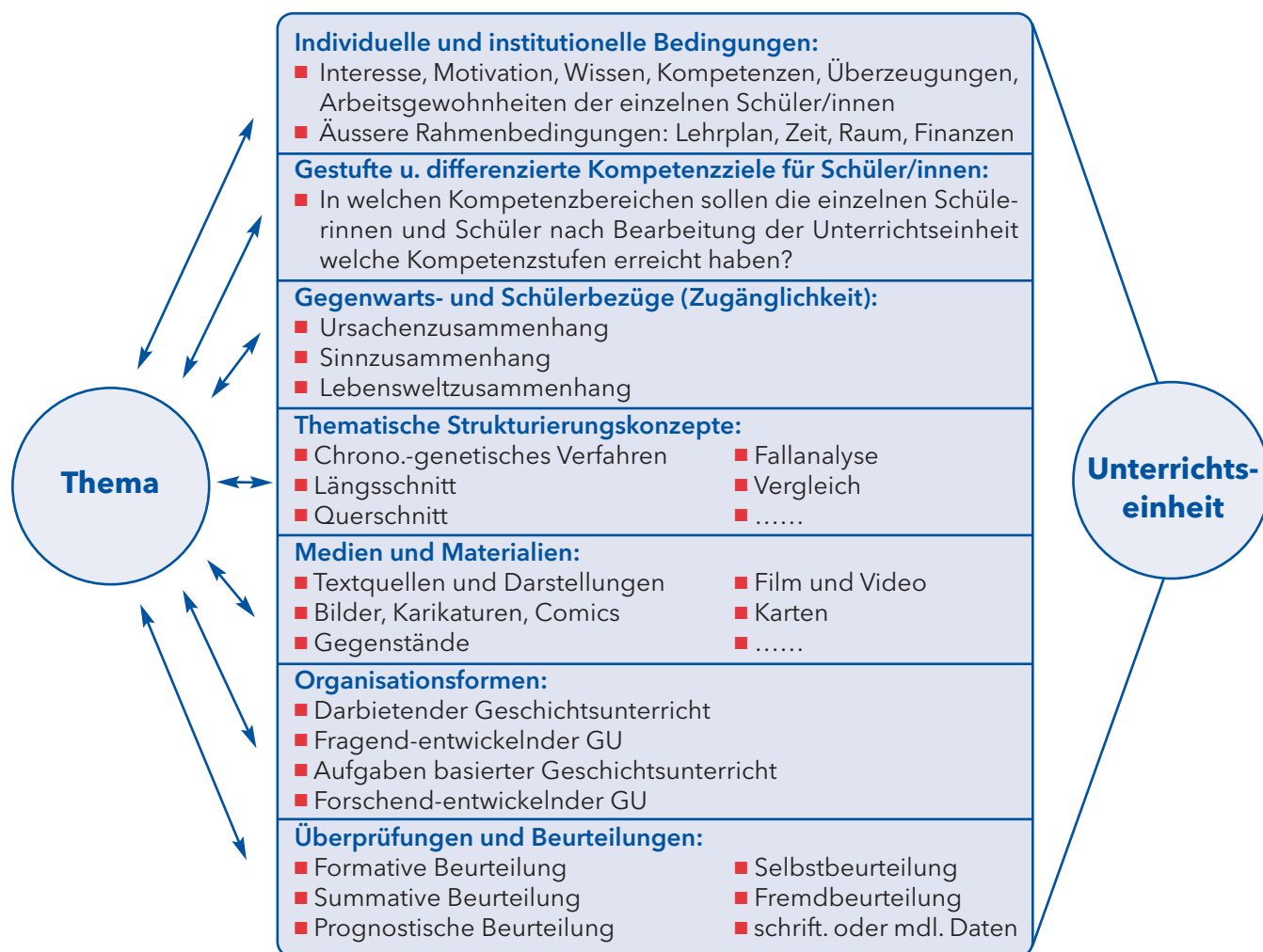


Abbildung 5: Vom Thema zur Unterrichtseinheit: Sieben Entscheidungsbereiche

Im Folgenden sollen drei der sieben Entscheidungsbereiche noch kurz erläutert werden. Nicht thematisiert werden die Prozessstrukturen und die Strukturierungsprinzipien. Selbstverständlich hat es großen Einfluss auf den Unterrichtsverlauf, wenn das Thema im Unterrichtsgespräch und nicht in einer Lernwerkstatt oder als Längsschnitt und nicht als Fallanalyse inszeniert wird. Auch die Verfügbarkeit von Medien und Materialien prägt den Unterrichtsalltag. Wer einen Spielfilm auf DVD zur Verfügung hat, kann ein ausgewähltes Thema anders veranschaulichen als diejenigen, die nicht auf den Film zurückgreifen können. Schließlich werden auch Überprüfungen und Beurteilungen hier nicht ausführlich dargelegt, obwohl dieses Feld den Einstieg in die konkrete Planung einer Unterrichtseinheit erleichtern kann. Wer zu Beginn weiß, wie er den Lernprozess überprüfen will, bekommt ebenso Klarheit im Planungsprozess wie diejenigen, die mit der Zugänglichkeit oder mit der Berücksichtigung der Bedingungen beginnen.

5.1 Individuelle und institutionelle Bedingungen

Das Feld der Bedingungen lässt sich unterscheiden in anthropologisch-psychologische Faktoren und soziokulturelle Voraussetzungen. Anthropologisch-psychologische Faktoren sind solche, die von den am Unterricht beteiligten Personen, Lehrern wie Schülern, eingebracht werden, zum Bei-

spiel der Lernstatus, der Reifestand, die Sprachfähigkeit, die physische Konstitution der Schülerinnen und Schüler. Soziokulturelle Faktoren sind die aus Gesellschaft im weiteren Sinn und kulturellen Zeitströmungen in den Unterricht hinein wirkende Faktoren, zum Beispiel ein bestimmtes Menschenbild oder verfügbare finanzielle Mittel. Als Lehrperson ist man in der Lage, einzelne Faktoren dieser unterrichtsrelevanten Bedingungen kurzfristig zu ändern und seinem Unterricht anzupassen. Andere sind kaum veränderbar.

Der Umgang mit der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit scheint eines der Hauptprobleme von Geschichtslehrerinnen und -lehrern zu sein. Man könnte als Lehrperson immer mehr Zeit brauchen, als tatsächlich zur Verfügung steht, und in der Regel fallen noch unerwartet Veranstaltungen aufgrund von Krankheit oder Sporttagen aus. Um also am Schluss des Geschichtsunterrichts nicht erst mitten im Programm angelangt zu sein, braucht es ein gutes Zeitmanagement. Schülerinnen und Schüler erleben Schule häufig von Ferien zu Ferien. Aus diesem Grund ist es empfehlenswert, auch als Lehrperson von Ferien zu Ferien zu planen, die zur Verfügung stehende Zeit zu kalkulieren und darauf aufbauend eine Unterrichtseinheit zu entwickeln. Diese Unterrichtsplanung kann bekanntlich nie mehr als ein offener Entwurf sein, der flexibles Unterrichtshandeln ermöglichen soll.

5.2 Gestufte und differenzierte Kompetenzziele für Schülerinnen und Schüler

Das Festlegen von Kompetenzzielen ist eine Schlüsselstelle bei der Planung von Unterricht. Erst wer weiss, auf welchen Kompetenzstufen die einzelnen Schülerinnen und Schüler nach Bearbeitung der Unterrichtseinheit angelangt sein sollen, bekommt Klarheit, wie der Unterricht verlaufen könnte. Diese Festlegung der Kompetenzbereiche und -stufen hilft erstens die Gesichtspunkte zu finden, unter denen die festgelegten Themen behandelt werden sollen. Sie macht zweitens deutlich, anhand welcher Begriffe und Konzepte die Kompetenzziele erarbeitet werden sollen und was weggelassen werden kann. Kompetenzziele bieten drittens eine Verständigungsplattform zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch vis-à-vis Eltern, Schulaufsichtspersonen und andern Interessierten. Kompetenzziele verknüpfen viertens die abschließende Erfolgskontrollen mit dem tatsächlich beabsichtigten Unterricht: Es soll nur das geprüft werden, was auch angestrebt und realisiert wurde. Angesichts der herausgehobenen Bedeutung dieser Festlegung gestufter und differenzierter Kompetenzziele für jeden einzelnen Schüler, für jede einzelne Schülerin kann man durchaus behaupten, dass dieser Bereich der Unterrichtsplanung der zentrale ist.

Aus diesem Grunde beginnen viele Lehrpersonen ihre Unterrichtsplanung damit, dass sie Kompetenzziele formulieren. Wer allerdings so vorgeht, muss die getroffenen Entscheidungen anhand der übrigen Bereiche prüfen. Nur wenn diese Festlegung gut reflektiert und abgestimmt ist, besteht die Chance, dass der intendierte Unterricht gelingt. Hier wie anderswo zeigt sich deutlich, dass eben alle Bereiche der Planung mit allen andern eng zusammenhängen.

5.3 Gegenwarts- und Schülerbezüge

Das Prinzip der „Bezogenheit des Themas auf die Situation der Lernenden“ wird in der geschichts-didaktischen Literatur unterschiedlich bezeichnet. Dehne (2006) spricht von „Schülerorientierung“ und definiert wie folgt: „Schülerorientierung ist der Sammelbegriff für alle unmittelbar auf den Unterricht bezogenen methodischen Maßnahmen, die die Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen in besonderer Weise berücksichtigen und sogar in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen“ (Dehne 2006, S. 159).

Eine andere Chiffre ist „Gegenwarts- und Zukunftsbezug“. Bergmann schreibt dazu: „Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer (...) muten ihren Schülerinnen und Schülern zu, sich mit Vergan-

genem zu beschäftigen. Da macht es nicht nur Sinn, sondern es ist geboten, das Nachdenken über Vergangenes so anzulegen, dass den Schülerinnen und Schülern erkennbar und nachvollziehbar ist, was dieses Nachdenken über Vergangenes mit ihrer Gegenwart und Zukunft zu tun hat“ (Bergmann 2007, S. 91-92). Geschichtsunterricht erfordert also zwingend einen Bezug zu den Lebensperspektiven der Schülerinnen und Schüler.

Dieser Bezug kann in unterschiedlichsten Unterrichtsphasen und auf ganz verschiedene Weisen vollzogen werden. Bergmann (2007, S. 93) weist einmal auf die „Gegenwärtigkeit von Vergangenheit und Geschichte“ hin, zum Beispiel in der Geschichtskultur, als materielle Überbleibsel, als Sachverhalte und Begriffe des Alltags, als Errungenschaften oder Hypothesen der Vergangenheit. Er unterscheidet ebenfalls verschiedene Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und Gegenwart (Bergmann 2007, S. 104-105). Erstens können vergangene Ereignisse die Vorgeschichte der Gegenwart darstellen und zum Beispiel Ursache von gegenwärtigen Problemen sein. Bergmann bezeichnet dies als Ursachenzusammenhang (Bergmann 2007, S. 104). In diesem Fall lassen sich zwischen den vergangenen Ereignissen und der Gegenwart Veränderungen oder Kontinuitäten aufzeigen. Zweitens können vergangene Strukturen als Modell zur Erklärung von aktuellen Situationen dienen. Bergmann bezeichnet dies als Sinnzusammenhang (Bergmann 2007, S. 105). Wer das vergangene Modell studiert, kann die Gegenwart besser deuten. Strukturen oder Ereignisfolgen können beispielsweise als Kontrast zur Gegenwart betrachtet werden. Dann schärfen sie den Blick für die Besonderheiten des Aktuellen.

Das Thema sorgfältig bestimmen, die zur Verfügung stehende Zeit gut nutzen, gestufte und differenzierte Kompetenzziele festlegen sowie Gegenwarts- und Schülerbezüge anbieten: wem dies bei der Entwicklung einer Unterrichtseinheit gelingt, hat große Chancen, dass Geschichtsunterricht Erfolg hat.

6 Das Verhältnis von Kompetenzen und Inhalten

Nachdem die Themenbestimmung sowie die Entwicklung einer Unterrichtseinheit beschrieben und dabei die systematischen Orte von Kompetenzen und Inhalten innerhalb der Logik der historischen Bildung festgelegt worden sind, soll es nun abschließend darum gehen, das in den gegenwärtigen geschichtsdidaktischen und curricularen Debatten besonders kontrovers diskutierte Verhältnis von Kompetenzen und Inhalten zu beleuchten.

Mehrere der derzeit diskutierten geschichtsdidaktischen Kompetenzmodelle nehmen keine klare kategoriale Trennung von Kompetenzen und Inhaltswissen vor. Der überaus missverständliche Begriff „Sachkompetenz“ erscheint in dem Kompetenzmodell des Geschichtslehrerverbandes neben Deutungs- und Reflexions-Kompetenz sowie Medien-Methoden-Kompetenz, und im Kompetenzmodell des FUER-Projektteams neben Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz. Gegen diese Positionen ist jedoch auf den prinzipiellen Charakter von Kompetenzen hinzuweisen. Allgemein ausgedrückt sind Kompetenzen formale Bildungsziele. Es sind übertragbare Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die es den Lernenden ermöglichen, immer neue Anforderungen und Situationen zu bewältigen. Dem liegt eine besondere kulturelle Vorstellung zugrunde, dass es Probleme gibt, die sich von Menschen lösen lassen. Diese Orientierung an Lösungsmöglichkeiten für Probleme wird nicht in allen Kulturen der Welt so gesehen und geschätzt, sie ist ein von uns so gesehener positiver Wert der westlich-demokratischen Welt. In unserem speziellen Fall dienen Kompetenzen den Lernenden, diejenigen Probleme zu bewältigen, die sich aus der Begegnung mit Ausschnitten aus dem Universum des Historischen ergeben.

Aus dem vorgestellten Modell zur Logik historischer Bildung geht hervor, dass nebeneinander Kompetenzen und Inhalte, ja sogar verbindliche Inhalte, möglich und notwendig sind. Inhalte ersetzen Kompetenzen nicht und sollten auch nicht so formuliert werden. Andererseits kann keine verbindliche Liste von Inhalten, auch kein so genannter Kanon die Funktion von Kompetenzen übernehmen. Hier sollten folglich keine Vermischungen vorgenommen werden. Aber beide Elemente gehören nicht nur zusammen, sondern müssen sich gegenseitig ergänzen. In Übereinstimmung mit dieser Grundauffassung legt der Geschichtsdidaktiker Wolfgang Hasberg Wert auf die strikte analytische Trennung zwischen Kompetenzen und Inhalten. Er betont, „dass Wissen nicht als Kompetenz ausgewiesen werden kann. Die Performanz der Kompetenzen historischen Denkens wendet zwar Wissen an und generiert im besten Fall sogar historisches Wissen. Wissen zu besitzen ist aber keine Kompetenz, sondern Voraussetzung historischen Denkens. Dennoch besitzt (historisches) Wissen, ... eine eigene Dignität, die zu vernachlässigen sträflich wäre. Es kann allein darum gehen, im Rahmen eines Kerncurriculums Kompetenzen und Wissen zugleich sauber zu trennen und organisch miteinander in Verbindung zu bringen“ (Hasberg 2010, S. 169).

Wie aber können die theoretisch-analytisch klar getrennten Bereiche in praktisch-curricularer Zielsetzung aufeinander bezogen oder untereinander verbunden werden? Systematisch betrachtet ist es klar, dass historisches Lernen weder auf Sachwissen noch auf Kompetenzen verzichten kann. Wie es keine inhaltsleere Entwicklung von Kompetenzen für sich geben kann, so ist andererseits für jeden Wissenserwerb der Rückgriff auf und die Anwendung von Kompetenzen unerlässlich. Metaphorisch gesprochen, können sich beide Bereiche aufeinander beziehen, ineinander übergehen oder sich nacheinander ablösen. Im Prozess historischen Lernens dürfte folgendes Verhältnis eine praktikable Lösung sein: Demnach sind Kompetenzen Voraussetzungen für historisches Lernen und gleichzeitig dessen Resultat. Alle Kompetenzbereiche müssen an historischen Inhalten ausgebildet, angewandt und differenziert werden. In konkreten Situationen von Planung und Realisierung des Geschichtsunterrichts werden Lehrerinnen und Lehrer dabei durchaus Schwerpunkte je nach persönlicher Zugangsweise, Situation der Lerngruppe und anstehender Thematik setzen. So bilden einerseits historische Inhalte nach Andreas Körber durchaus „das Substrat, an dem sich Kompetenzen erwerben und entwickeln lassen und an welchen sie zum Tragen kommen“ (Körber 2007, S. 142). In etwas anderer Perspektive können Kompetenzen wiederum im Sinne von Katalysatoren gesehen werden, durch deren Gebrauch das inhaltliche Lernen besser in Gang gesetzt, präzisiert und zu klaren Ergebnissen geführt werden kann. Für historisches Lernen insgesamt ist es Erfolg versprechend, wenn beide Zugriffsarten im Laufe des schulischen Geschichtslernens ausgewogen berücksichtigt werden.

Bedeutet die Orientierung des Geschichtsunterrichts an Kompetenzen also eine Revolution? Wird der Geschichtsunterricht künftig nur noch entlang persönlicher Fragestellungen von Schülerinnen und Schülern ablaufen? Führt kompetenzorientierter Geschichtsunterricht nicht zum Verschwinden eines gemeinsamen Grundwissens über Vergangenheit? Unterrichtsbeobachtungen und Erfahrungsberichte von Lehrpersonen zeigen, dass viele von ihnen im Geschichtsunterricht immer schon Kompetenzen geschult haben, ohne das so zu sagen. Es wird sich für einige Lehrpersonen also nicht viel ändern. Trotzdem erachten wir die Diskussionen über die Kompetenzen im Geschichtsunterricht als wichtig. Diese tragen dazu bei, dass mehr Klarheit geschaffen wird, was „Historisches Lernen“ ist, wie es ermöglicht und überprüft werden kann. Das Kompetenzmodell dient als Orientierungshilfe. Lehrerinnen und Lehrer können im Gespräch mit den Schulbehörden, mit Eltern und Schülern, Schülerinnen klarer darstellen, was Geschichtsunterricht ist und soll – nicht ein beliebiges Tun im chronologischen Durchgang durch die Zeit, sondern ein Erarbeiten und Schulen von Kompetenzen, um aus der Vergangenheit für die Gegenwart und Zukunft zu lernen.

LITERATUR

Barricelli, Michele (2005): Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Beck, Ulrich (1998): Politik der Globalisierung. Frankfurt/M., S. 7-66.

Bergmann, Klaus (2001): Versuch über die Fragwürdigkeit des chronologischen Geschichtsunterrichts. In: Pandel/Schneider (Hrsg.) 2001, S. 33-54.

Bergmann, Klaus (2002): Geschichte als Steinbruch? Anmerkungen zum Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2002. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 138-150.

Bergmann, Klaus (2007): Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard. (Hrsg.) (2007): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 2., überarbeitete Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 91-112.

Bernhardt, Markus (2011): Die visuelle Wahrnehmung des Historischen. Plädoyer zu einer theoretischen und empirischen Begründung der Wahrnehmungskompetenz. Erscheint in: Barricelli, Michele/Becker, Axel/Heuer, Christian (Hrsg.) (2011): Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelt und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

von *Borries, Bodo* (2008): Historisch Denken Lernen - Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Breidbach, Olaf (2008): Neue Wissensordnungen. Wie aus Informationen und Nachrichten kulturelles Wissen entsteht. Frankfurt /M.: Suhrkamp Verlag

Dehne, Brigitte (2006): Schülerorientierung. In: Mayer, Ulrich u. a. (Hrsg.) (2006): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 159-160.

Edelmann, Walter (2000): Lernpsychologie. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.

Escher, Daniel/Messner, Helmut (2009): Lernen in der Schule. Ein Studienbuch. Bern: h.e.p. Verlag.

Gautschi, Peter (2009): Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Gautschi, Peter (2010): Wissen - Voraussetzung und Ergebnis von historischem Lernen. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Jg. 1, Heft 1, S. 67-90.

Günther-Arndt, Hilke (2003): Historisches Lernen und Wissenserwerb. In: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.) (2003): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 23-47.

Halbwachs, Maurice (1991): Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt/M.: Fischer.

Hasberg, Wolfgang (2005): Von PISA nach Berlin. Auf der Suche nach Kompetenzen und Standards historischen Lernens. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 56, S. 684-702.

Hasberg, Wolfgang (2010): Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 9, S. 159-179.

- Helmke, Andreas* (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als «Kerngeschäft» der Schule. In: Pädagogik, Heft 2/2006, S. 42-45.
- Higgins, Charlotte* (2010): Rightwing historian Niall Ferguson given school curriculum role. In: guardian.co.uk, Sunday 30 May 2010 20.31 BST. Online im Internet: URL: <http://guardian.co.uk/politics/2010/may/30/niall-ferguson-school-curriculum-role.htm>. [Stand: 29.9.2010].
- Jeismann, Karl-Ernst* (2000): Geschichte und Bildung: Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh.
- Klafki, Wolfgang* (1976): Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Dohmen, Günther/Maurer, Friedemann (Hrsg.) (1976): Unterricht. Aufbau und Kritik. 6. Auflage. München: R. Piper & Co. Verlag, S. 44-61.
- Klafki, Wolfgang* (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang* (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule als Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, Roland u. a. (Hrsg.) (1992): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel: IPN, S. 11-31.
- Klieme, Eckhard* u. a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin.
- Körber, Andreas* (2007): Die Dimensionen des Kompetenzmodells ‚Historisches Denken‘. In: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars Una (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung; 2). S. 89-154.
- Mayer, Ulrich* (2005): Qualitätsmerkmale historischer Bildung. Geschichtsdidaktische Kategorien als Kriterien zur Bestimmung und Sicherung der fachdidaktischen Qualität des historischen Lernens. In: Hansmann, Wilfried/Hoyer, Timo (Hrsg.): Zeitgeschichte und historische Bildung. Festschrift für Dietfrid Krause-Vilmar. Kassel: Jenior. S. 223-243.
- Mayer Ulrich/Pandel Hans-Jürgen* (1976): Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht. Stuttgart: Klett.
- Nipperdey, Thomas* (1972): Über Relevanz. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 23, H. 10. S. 577-596.
- Osterhammel, Jürgen* (1998): Die Wiederkehr des Raumes: Geopolitik, Geohistorie und historische Geographie. In: Neue Politische Literatur 43:3, S. 374-397.
- Pandel, Hans-Jürgen* (2001): Richtlinien - weiter wie bisher? Über die Dauerhaftigkeit geschichtsdiaktischer Mythen. In: Pandel/Schneider (Hrsg.) 2001, S. 165-184.
- Pandel, Hans-Jürgen* (2005): Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Pandel, Hans-Jürgen* (2010): Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard* (Hrsg.) (2001): Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Popp, Susanne* (2002): Ein "global orientiertes Geschichtsbewusstsein" als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik? In: SOWI-Onlinejournal 1. Online im Internet: URL: http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-1/geschichtsdidaktik_popp.htm. [Abruf: 25.2.2010].

Roth, Heinrich (1965): Die „originale Begegnung“ als methodisches Prinzip. In: ders.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 8. Auflage. Hannover: Schroedel, S. 109-118. Zuerst als: Zum pädagogischen Problem der Methode. In: Die Sammlung 4 (1949).

Rüsen, Jörn (2008): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Seixas, Peter (2006): Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada. http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/foundation_gr8/tns/tn1.pdf [Abruf: 25.10.2010]

Stupperich, Martin (2009): Orientierung in der Geschichte - aber wie? In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 60, S. 612-628.

Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (2010): Bildungsstandards Geschichte (Sekundarstufe I). Kompetenzmodell und Synoptische Darstellung der Kompetenzen und Verbindliche Inhalte des Geschichtsunterrichts (Entwurf). September 2010.

Wehler (1988): Aus der Geschichte lernen? In: Ders.: Aus der Geschichte lernen? Essays, München: C. H. Beck, S. 11-18.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz. S. 17-31.

Weniger, Erich (1926): Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik. Leipzig: Teubner.

Wineburg, Samuel S. (1997): Beyond „Breadth and Depth“: Subject Matter Knowledge and Assessment. In: Theory into Practice 36, Heft 4, S. 255-261.

Zwölfer, Norbert (2003): Die Vorbereitung einer Geschichtsstunde. In: Günther-Arndt (Hrsg.) (2003), S. 197-205.

ZU DEN AUTOREN

Dr. Markus Bernhardt ist seit 2008 Professor für Geschichte und Geschichtsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg. Davor war er Lehrer an verschiedenen Schulen (1990-2001), wiss. Assistent an der Universität Kassel (2002-2008) und Vertretungsprofessor für Geschichtsdidaktik an der Universität Frankfurt (2007). Seine Forschungsschwerpunkte sind empirische Untersuchungen zum „Erwerb von Bildkompetenz im Geschichtsunterricht“ und zum „Historisches Lernen im bilingualen Geschichtsunterricht“. In letzter Zeit befasst er sich mit „Historische Überzeugungen von Jugendlichen am Ende ihrer regulären Schulzeit“ und „Narrativen Strukturen und Erzählverfahren in populärer Sachliteratur über den Zweiten Weltkrieg“.

Im Zusammenhang mit vorliegendem Beitrag ist auf seine intensive Zusammenarbeit mit Peter Gautschi und Ulrich Mayer zu verweisen, die auch an anderen Stellen dokumentiert ist. Die drei Autoren haben Beiträge über die Themen „Guter Geschichtsunterricht: Prinzipien“ und „Themenbestimmung im Geschichtsunterricht“ für das neu erscheinende „Handbuch Geschichtsunterricht“ verfasst. Ferner erscheint von Ihnen ein Beitrag über „Historisches Wissen“ in einem Sammelband zu diesem Thema.

Peter Gautschi ist seit 2009 Leiter der Professur für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften und ihre Disziplinen an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Davor hatte er verschiedene Führungsfunktionen in der Lehrerbildung inne, u.a. Leiter der Lehrpraktischen Ausbildung (1989-2003), Projektleiter der Realisierung neuer Studiengänge (2003-2004), Leiter Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Aargau (2004-2005) sowie Leiter des Instituts Sekundarstufe I (2006-2009) der PH FHNW. Seine beruflichen Schwerpunkte sind Unterrichtsforschung, Lehrmittel- und Lehrplanentwicklung in der Geschichtsdidaktik, dann die Beschäftigung mit Erinnerungskulturen, Ausbildungs- und Wissensmanagement sowie die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufen I und II vor allem im Fach Geschichte. An aktuellen Forschungsprojekten von ihm sind vor allem "Guter Geschichtsunterricht" sowie "Geschichte und Politik im Unterricht" zu erwähnen.

Peter Gautschi ist seit 2006 im Wissenschaftlichen Ausschuss des Georg Eckert-Instituts in Braunschweig, Mitherausgeber der geschichtsdidaktischen Reihen und der "Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften" im Wochenschauverlag (Schwalbach/Ts.). Viele seiner Lehrmittel sind ausgezeichnet worden, u.a. "Geschichte lehren" mit dem Worlddidac Award oder "Viele Wege - eine Welt" (Autorenteam) mit der "Goldenen Schiefertafel". Insbesondere im Zusammenhang mit dem vorliegenden Beitrag gilt es, auf seine Beratungs- und Expertentätigkeit hinzuweisen, zum Beispiel im Rahmen des neuen Deutschschweizer Lehrplans 21 oder der "Bildungsstandards und Inhaltsfelder - das neue Kerncurriculum für Hessen" für das Fach Geschichte.

Dr. Ulrich Mayer war von 1964 bis 1995 Lehrer und Ausbildungsleiter für Geschichte in Mittelhessen und anschließend bis zu seiner Pensionierung 2006 Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Kassel. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Grundlagen, Methoden und Medien des historischen Lernens, Geschichte des Geschichtsunterrichts, Mitarbeit an Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien. Er ist Mitherausgeber von geschichtsdidaktischen Zeitschriften und Publikationsreihen. Neben der Tätigkeit in Schule und Universität ist er seit 1980 in der Lehrerfortbildung in Hessen tätig. Zuletzt war er als begleitender Berater an der Entwicklung der „Bildungsstandards und Inhaltsfelder - das neue Kerncurriculum für Hessen“ für das Fach Geschichte beteiligt.

Informierende Begleittexte zum Ansatz „Bildungsstandards und Inhaltsfelder - Das neue Kerncurriculum für Hessen" (Stand: August 2010):

- **Begleittext 1:** Dieter Höfer; Ulrich Steffens; Gunther Diehl; Petra Loleit und Dieter Maier:
Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen.
Eine Darstellung für Lehrerinnen und Lehrer an hessischen Schulen.
Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, Februar 2010.
- **Begleittext 2:** Dieter Höfer; Petra Loleit; Ulrich Steffens und Gunther Diehl:
Kompetenzorientiertes Unterrichten nach dem neuen Kerncurriculum für Hessen.
Ein Text für die interessierte Öffentlichkeit.
Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, März 2010.
- **Begleittext 3:** Jürgen Markstahler:
Bildungsstandards und Unterrichtsentwicklung – Impulse für eine kompetenzorientierte Lehr- und Lernkultur.
Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, April 2010.
- **Begleittext 4:** Rudolf Messner:
Bildungsstandards und Schulentwicklung – ein vernachlässigter Zusammenhang.
Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, April 2010.
- **Begleittext 5:** Ulrich Steffens:
Bildungsstandards als Chance für die Schul- und Unterrichtsentwicklung.
Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, April 2010.
- **Begleittext 6:** Jürgen Oelkers:
Einige Gelingensbedingungen für kompetenzorientierten Unterricht.
Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, Mai 2010.
- **Begleittext 7:** Rainer Lersch:
Wie unterrichtet man Kompetenzen?
Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, Mai 2010.

Informierende Begleittexte zu einzelnen Fächern:

- **Fachbezogener Begleittext 1:** Markus Bernhardt, Peter Gautschi, Ulrich Mayer:
Historisches Lernen angesichts neuer Kerncurricula.
Von Bildungsstandards und Inhaltsfeldern zur Themenbestimmung und Unterrichtsplanung
im Geschichtsunterricht
Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, Februar 2011.

HESSEN



Hessisches
Kultusministerium



Institut für
Qualitätsentwicklung

Walter-Hallstein-Str. 5-7
65197 Wiesbaden

www.iq.hessen.de