

Körper, Andreas

Kompetenzorientiertes Geschichtslernen in Hamburg und Niedersachsen? Zwei Wege der Richtlinien-"Innovation"

2012, [34] S.



Quellenangabe/ Reference:

Körper, Andreas: Kompetenzorientiertes Geschichtslernen in Hamburg und Niedersachsen? Zwei Wege der Richtlinien-"Innovation". 2012, [34] S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-58504 - DOI: 10.25656/01:5850

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-58504>

<https://doi.org/10.25656/01:5850>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kompetenzorientiertes Geschichtslernen in Hamburg und Niedersachsen? Zwei Wege der Richtlinien-„Innovation“

Einleitung

„Kompetenzen“ sind das Zauberwort der gegenwärtigen pädagogischen Saison. Im Rahmen der Diskussion um die PISA-Ergebnisse und der dabei geforderten Umorientierung der Bildungssteuerung auf das Erreichen eines festgelegten *outcome* wird dieser nicht mehr in Inhaltskatalogen gefasst, sondern in der Formulierung der zu erreichenden Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler (sowie der zu ihrer Anwendung nötigen Einstellungen, also Bereitschaften).

Für einige Fächer sind amtliche Bildungsstandards formuliert worden, die zur Zeit für empirische *assessments* operationalisiert werden, für andere liegen mehr oder weniger offizielle Entwürfe vor, für wiederum andere – darunter die Geschichte – haben Praktiker und Didaktiker eigenständig derartige Konzepte vorgelegt. Auch wenn es gute Gründe gibt, nicht den vierten (Normierung von Aufgaben) und dritten Schritt (nämlich die Festlegung von zu erreichenden Standards) vor dem zweiten (Definition möglicher Kompetenzniveaus) und dem ersten (Definition von Kompetenzbereichen) zu tun, und somit mindestens zur Zeit für das Fach Geschichte die Devise lauten sollte „Kompetenzorientierung ja, Standardisierung nein“,¹ kann die in der Kompetenzorientierung liegende Innovation des Geschichtslernens nicht ohne Eingang in präskriptive Texte amtlicher Natur vor sich gehen. Richtlinien verschiedener Reichweite und Textform (Lehrpläne, Rahmen- und Bildungspläne, Kerncurricula u. a.) enthalten so bereits seit mehreren Jahren auch Hinweise auf im jeweiligen Unterricht zu erreichende „Kompetenzen“. Seit etwa 2004 (Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Berlin) finden sich auch mehr oder weniger explizite und ausgearbeitete modellhafte Vorstellungen von Kompetenzen in diesen Texten.²

* Der Autor ist Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der Geschichte und der Politik (Universität Hamburg). Der hier dokumentierte Beitrag war vorgesehen (und angenommen) für die letzte Ausgabe der Zeitschrift des [Hamburger Landesverbandes des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands](#) „Geschichte und Politik in der Schule“ (2008) nach deren Aufgehen in der neuen Bundesverbandszeitschrift „Geschichte für heute“. Dieses Heft ist nicht mehr erschienen. Daher veröffentliche ich den Beitrag nun hier. Er bezieht sich auf das Kerncurriculum Geschichte (Sek I) in Niedersachsen und die Entwürfe für die Rahmenpläne Geschichte in Hamburg, die wegen der Schulreform gar nicht in Kraft getreten sind. Die neuere Generation der Bildungs- und Rahmenpläne (2009/2010) befindet sich inzwischen in verbindlicher Erprobung und laufender Überarbeitung. Sie sind zu finden unter: <http://www.li-hamburg.de/publikationen/publikationen.Bild/index.html>

¹ Vgl. KÖRBER, ANDREAS; BORRIES, BODO VON (2008): „Allgemeine und domänenspezifische Kompetenzen und Standards – eine neue Runde von Konflikt und Kooperation zwischen allgemeiner und Fachdidaktik – am Beispiel „Historisches Denken“.“ In: HELLEKAMPS, STEPHANIE; PRENZEL, MANFRED; MEYER, MEINERT A. (Hrsg.; 2008): *Alte oder neue Didaktik?* Opladen: VS Verlag für Sozialw. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9), S. 293-311; 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; KÖRBER, ANDREAS (2007): „Eine Kompetenz zum 'Durcharbeiten' der Geschichte? Eine Anfrage an Peter Schulz-Hageleit.“ In: MARTIN, JUDITH; HAMANN, CHRISTOPH (Hrsg.; 2007): *Geschichte – Friedensgeschichte – Lebensgeschichte. Festschrift für Peter Schulz-Hageleit*. Herbolzheim: Centaurus, S. 9-30; KÖRBER, ANDREAS (2008): „Kompetenz(en) zeitgeschichtlichen Denkens.“ In: BARRICELLI, MICHELE; HORNIG, JULIA (Hrsg.; 2008): *Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? – Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute*. Frankfurt am Main: Lang, Peter Frankfurt, S. 43-66; KÖRBER, ANDREAS (in Zusammenarbeit mit BODO VON BORRIES, CHRISTINE PFLÜGER, WALTRAUD SCHREIBER und BÉATRICE ZIEGLER; 2008): „Sind Kompetenzen historischen Denkens messbar?“. In: FREDERKING, VOLKER (Hrsg.): *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen empirischer Fachdidaktik und unterrichtlicher Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 65-84.

² Vgl. KÖRBER, ANDREAS (2007): „Dimensionen“ (wie Anm. 1), S. 106 ff.

In Niedersachsen und Hamburg ist (bzw. wäre) es eine neue Generation amtlicher Vorgaben für den Geschichtsunterricht (gewesen), die die Innovation in die Schulen tragen soll(te).³ In beiden Ländern nehmen die neuen Vorgaben für den Geschichtsunterricht sowohl auf formaler wie auch auf inhaltlicher Ebene wesentliche Elemente der Debatte auf – wenn auch in sehr unterschiedlicher Weise. Die neuen Hamburger Richtlinien⁴ schreiben die schon seit der letzten Generation (2004) gültige Entscheidung fort, nicht mehr engmaschige Lehr-, sondern mit mehr Freiraum für „autonome“ Entscheidungen der Schulen bzw. Fachkonferenzen ausgestattete „Rahmenpläne“ zu erlassen, in Niedersachsen entsteht zur Zeit ein *Kerncurriculum*.⁵ In beiden Bundesländern wird also der Anspruch erhoben, wesentliche Forderungen der aktuellen Debatte um Kompetenzen und Bildungsstandards in den Richtlinien umzusetzen.

Der folgende Beitrag ist eine erste Analyse beider Texte, basierend auf Entwurfs- und Vorfassungen, welche im Internet verfügbar gemacht wurden. Auch die darin erkennbare Prozesslogik ist eine Neuerung: Amtliche Richtlinien entstehen aktuell offenkundig weder in vom zuständigen Ministerium ernannten, dann aber weitgehend frei beratenden Gremien („Lehrplankommission“) noch in dem in Hamburg zuletzt praktizierten Verfahren, einen einzelnen „Redakteur“ mit der Erarbeitung zu beauftragen und Expertise informell einzuholen.

Hinsichtlich der Verantwortlichkeiten und Aufgabenverteilungen unterscheidet sich das aktuelle Hamburger Verfahren offenkundig gar nicht so sehr vom vorangehenden, es wird aber durch die sukzessive Publikation von Entwurfsfassungen (zuletzt seit Mai im Abstand weniger Wochen) deutlich transparenter, insofern frühzeitig Stellungnahmen auch einem offenen Kreis möglich sind.

In Niedersachsen hingegen hat offenkundig ein Großteil der Vorarbeit im Rahmen des dortigen Geschichtslehrerverbandes stattgefunden, so dass erst ein bereits weitgehend konsolidierter Entwurf öffentlich zugänglich wurde, der dann mit nur wenigen Änderungen zur „Anhörungsfassung“ des Ministeriums gemacht wurde.⁶

Im Folgenden sollen die beiden Entwürfe wegen der noch aufzuzeigenden auch strukturellen Unterschiedlichkeit nicht in einem kategorialen Vergleich, sondern zunächst getrennt voneinander daraufhin untersucht und beurteilt werden, *welches Konzept* von Geschichtslernen ihnen zu Grunde gelegt, durch sie für den schulischen Unterricht in diesem Fach vorgeschrieben wird und auf welche Weise sie auf die gegenwärtige Debatte um Kompetenzen und Bildungsstandards in der Geschichtsdidaktik zurückgreifen.

³ Die Hamburger Richtlinien sind aufgrund der in Vorbereitung befindlichen Schulstrukturveränderungen Anfang des Schuljahres doch nicht in Kraft gesetzt worden.

⁴ FREIE UND HANSESTADT HAMBURG; LANDESINSTITUT FÜR LEHRERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG (2008): *Bildungsplan. Sekundarstufe I für das Gymnasium. Rahmenplan Geschichte*. Arbeitsfassung v. 18.6.2008. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. Online: http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Geschichte_18_06_08_RP_Gy_Sek_I.pdf (gelesen 5.8.2008; in der Folge den: HH (2008): „RP G Sek I“). In Hamburg ist gleichzeitig der Entwurf für die Oberstufe in Arbeit, wie auch der Entwurf für den Sachunterricht in der Grundschule Hinweise zum historischen Lernen enthält. Beide werden in dieser Analyse nicht berücksichtigt. Sie erfordern eine eigene Untersuchung.

⁵ NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2008): *Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10*. Anhörungsfassung Januar 2008: http://nline.nibis.de/cuvo/forum/upload/public/moderator/A269mode---kcggeschichte_-anh-rfassung_januar2008_2-.pdf (gelesen 7.7.2008; im Folgenden: NDS (2008): „Kerncurriculum“). Vgl. dazu die „Arbeitsfassung November 2007“ des Geschichtslehrerverbandes Niedersachsen unter: [http://www.vgd-nds.de/docs/KCEntwurf_Geschichte_November2\[1\].pdf](http://www.vgd-nds.de/docs/KCEntwurf_Geschichte_November2[1].pdf) (gelesen 7.7.2008; im Folgenden: VGD-NDS (2007): „Kerncurriculum-Entwurf“).

⁶ Vgl. „Inzwischen ist beim MK eine Kommission zusammengetreten, die die Bildungsstandards Geschichte des VGD für das Land Niedersachsen bearbeitet. Zahlreiche Fachkonferenzen der Niedersächsischen Gymnasien haben den beiden Kommissionsmitgliedern des VGD (Dr. Sachse und Dr. Stupperich) ihre praxisbezogenen Kommentare und Wünsche dazu eingereicht.“ (<http://www.vgd-nds.de/index.php?pid=2&id=981>; 18.12.2007; gelesen 7.7.2008).

Das niedersächsische Kerncurriculum

Das Grundkonzept

Der Begriff „Kerncurriculum“ als Bezeichnung für das niedersächsische Dokument ist falsch oder zumindest schief. In der Debatte um Kompetenzen und Bildungsstandards hat sich spätestens seit der Verwendung durch die Klieme-Expertise (2003)⁷ die Unterscheidung von „content-“, „opportunity-to-learn-“ und „performance-standards“ durchgesetzt, deren letztere die von Schülerinnen und Schülern zu bestimmten Zeitpunkten ihrer Lernbiographie erwarteten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften beschreiben. Hiermit ist ein Umschwenken auf das „outcome“ von Unterricht verbunden, der jedoch ohne eine Festlegung von zu thematisierenden Inhalten (Gegenständen) nicht auskommt. Diese sind Gegenstand von *Curricula*. Eine derartige Festlegung ist zu den „content-standards“ zu rechnen. *Kern-Curricula* sind demzufolge Festschreibungen der wesentlichen *input*-Vorgaben für Unterricht, an denen die in Kompetenzmodellen ausdifferenzierten Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben sind. In dem der vorliegende Text jedoch selbst einer Kompetenzmodell-Strukturierung folgt (nämlich derjenigen von Michael Sauer bzw. des Geschichtslehrerverbandes) und zumindest *vorgibt*, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu beschreiben, durchbricht er diese Logik. Die Sprachform der Unterrichtsziele ist diejenige von *performance-standards*, welche von Schülerinnen und Schülern zu beherrschende Fähigkeiten und Fertigkeiten formulieren. Diese allerdings entpuppen sich – ganz ähnlich den *Bildungsstandards* des Geschichtslehrerverbandes von 2006 – inhaltlich als nur mühsam kaschierte Deutungs- und Wertungsvorgaben. Karl-Heinrich Pohl hat sie jüngst gar völlig zu Recht und mit plausiblen geschichtsdidaktischen Argumenten als Versuch einer „Indoktrination“ gewertet.⁸ Aufschlussreich ist die Reaktion des Vorsitzenden des Niedersächsischen Landesverbandes des VGD und Leiter der für das hier zu besprechende Kerncurriculum verantwortlichen Arbeitsgruppe, Martin Stupperich. Seine im gleichen Heft von *GWU* veröffentlichte Replik auf Pohl⁹ enthält nicht nur mit fehlerhaften Zitaten ‚belegte‘ falsche Vorwürfe an Pohl, sondern an zentraler Stelle auch eine Formulierung, die ein Missverständnis des Konzepts der „Bildungsstandards“ beim VGD offenbart:

- Der erste Fehlvorwurf betrifft die Aussage, Pohl versuche „durch zahlreiche Beispiele zu belegen, dass der Verzicht auf Bildungsstandards begründet sei, da zuerst in Fachwissenschaft und Fachdidaktik eine Übereinstimmung darüber bestehen müsse, was gelernt werden soll“ (S. 654). Gerade dies ist bei Pohl aber nicht zu finden. Eine annähernd dementsprechende Passage (Pohl, S. 648) ist deutlich eine Wiedergabe von Argumenten aus der Diskussion, nicht Pohls eigenes Urteil. Gerade aber auch im durch „zahlreiche Beispiele“ (Stupperich) gekennzeichneten zweiten Teil von Pohls Artikel wird deutlich, dass er gerade *nicht* einen vorgängigen Forschungs- und Didaktik-Konsens als Voraussetzung für die Standardentwicklung annahmt, sondern im Gegenteil die auch nach und neben der Forschungsdiskussion bleibende Interpretationsoffenheit von Geschichte betont (Pohl, S. 650 oben) und von dieser Position aus nicht ein etwa zu wenig konsolidiertes, sondern geradezu übermäßig monolithisches Geschichtsbild in den „Bildungsstandards“ kritisiert.

⁷ KLIEME, ECKHARD; AVENARIUS, HERMANN; BLUM, WERNER; DÖBRICH, PETER; GRUBER, HANS; PRENZEL, MANFRED; REISS, KATHARINA; RIQUARTS, KURT; ROST, JÜRGEN; TENORTH, HEINZ-ELMAR; VOLLMER, HELMUT J. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise*. Bonn: BMBF <Online: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (gelesen 29.12.2005)>; S. 32.

⁸ POHL, KARL HEINRICH (2008): „Bildungsstandards im Fach Geschichte. Kritische Überlegungen zum Modellentwurf des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD)“ In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 59,11 (2008), S. 647-652, bes. S. 649 ff.

⁹ STUPPERICH, MARTIN (2008): „Der Modellentwurf Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands. Eine Antwort auf die Thesen von Karl Heinrich Pohl.“ In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 59,11 (2008), S. 653-661.

- Ein zweiter Fall betrifft die Aussage Stupperichs, Pohl räume ein, „dass mit ‚10jährigen‘ kein Unterricht auf der Basis eines offenen Geschichtsbildes möglich sei“ (Stupperich, S. 657). Abgesehen davon, dass dies implizierte, vor jeglicher Befähigung zum eigenen Denken müsste erst einmal ein geschlossenes Geschichtsbild vermittelt werden – bei Pohl findet sich diese Aussage keineswegs in der zitierten Ausschließlichkeit („kein“), sondern nur stark abgeschwächt („in begrenztem Maße“; Pohl, S. 650). In Anm. 12 fordert er denn auch, dass auch unter dieser Bedingung Lernziele dem offenen Geschichtsbild nicht widersprechen dürfen. Das ist etwas ganz anderes als von Stupperich unterstellt.
- Drittens argumentiert Stupperich, Pohl wolle Geschichtsunterricht „primär auf dem offenbar subjektiven Schülerinteresse aufbauen“. Diese deutlich als Vorwurf formulierte Aussage sagt wohl mehr über das Misstrauen Stupperichs gegenüber Schülerorientierung im allgemeinen und einem an der Perspektive (nicht: der „Lust“) der Schüler ansetzenden Lernen aus als über irgendeine Ablehnung Pohls gegenüber allen Setzungen, fordert dieser doch deutlich „zur Kritikfähigkeit führende[.] Kompetenzen“ ein (S. 650).

Besonders aufschlussreich ist nun der unmittelbar folgende Vorwurf Stupperichs, die Gegner derartiger Festlegungen hätten „Funktion und Grundcharakter von Bildungsstandards nicht verstanden“ (S. 658). Die gesamte Argumentation Stupperichs zeigt jedoch, dass es die Autoren und Befürworter dieser Bildungsstandards sind, die einem Irrtum aufsitzen – und einem gefährlichen politischen Konzept zudem. „Bildungsstandards“ im Sinne der seit PISA geführten und von der Klieme-Kommission angestoßenen Debatte sind nämlich nicht vornehmlich *inhaltliche* Festlegungen von zu lernendem Wissen und Deutungen der Art, wie es hier im Bereich der „Sachkompetenz“ ausgebreitet wird, sondern Fähigkeiten und Fertigkeiten (sowie die Bereitschaft, sie anzuwenden), die an *immer neuen* (und somit anderen als den im Unterricht gelernten) Problemen anzuwenden sind, die nämlich bewerkstelligen, dass der Träger dieser Kompetenz neue Problemstellungen eigenständig bewältigen kann.¹⁰ Das ist etwas, was hier nicht eingelöst wird. In den „Bildungsstandards“ des VGD geht es vielmehr gerade um festgelegte „Bildungsinhalte“. Man kann derartiges festlegen wollen, sollte es dann aber nicht „Bildungsstandards“ nennen, sondern eher schon „Kerncurriculum“ – aber selbst dann sollten nur die Gegenstände, nicht deren Deutungen autoritativ vorgegeben werden. Die politische Perspektive des Unterfangens, die Stupperich ebenfalls deutlich hervorhebt,¹¹ nämlich die Angst, ohne Bildungsstandards das eigene Fach abzuwerten, ist ein denkbar schlechter Ratgeber, wenn er dazu Anlass gibt, im Versuch, Anschluss zu finden, die neuen Konzepte und Instrumente nur oberflächlich anzuwenden und dabei gleichzeitig die etablierten didaktischen Konzeptionen von Deutungsoffenheit, Denken statt Pauken, Multiperspektivität und Kontroversität über Bord zu werfen. Vollends zur Karikatur ihres eigenen (falschen) Anspruchs werden diese Bildungsstandards dort, wo Stupperich Pohls Kritik, sie verhinderten durch ihre Festlegung von Deutungen geradezu offene Lernformen und eigenständiges Denken wie auch die Behandlung inzwischen fachwissenschaftlich etablierter neuerer Themen (Gender), nur dadurch begegnen kann, dass er auf die Freiheit des Lehrers unter und neben den in den Standards niedergelegten Themen verweist. Wenn „Bildungsstandards“ die „grundlegenden Handlungsanforderungen“ niederlegen sollen, dann dürfen sie das, was wirklich „gut und teuer“ ist (nämlich die Befähigung zum eigenständigen Denken) gerade nicht der Entscheidung des einzelnen Lehrers, seinen Interessen, seiner Motivation und seiner Ausbildung oder der Fachkon-

¹⁰ KLIEME u. a (2003; wie Anm. 7), S. 21 f.: „Mit dem Begriff ‚Kompetenzen‘ ist ausgedrückt, dass die Bildungsstandards – anders als Lehrpläne und Rahmenrichtlinien – nicht auf Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten zurückgreifen, um Bildungsziele zu konkretisieren. Es geht vielmehr darum, Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbe- reich (einer ‚Domäne‘, wie Wissenspsychologen sagen, einem Lernbereich oder einem Fach) zu identifizieren. Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in der Domäne ausgesetzt sind.“

¹¹ STUPPERICH 2008 (wie Anm. 9), S. 654.

ferenz überlassen – schon gar nicht, wenn zentrale Prüfungen den subjektiv empfundenen Spielraum gegenüber den Vorstellungen der Standard-Macher deutlich einschränken. Bildungsstandards im Fach Geschichte wären sinnvoll, wenn sie gerade keine inhaltlichen Deutungsvorgaben festschrieben, sondern die Zieldimensionen der historischen Kompetenzentwicklung definierten, die dann durch die Lehrer an variabel (und schülerorientiert) zu definierenden Themen zu fördern sind. Das aber ist hier nicht verstanden worden.

Sowohl die damaligen Bildungsstandards als auch dieses „Kerncurriculum“ stellen somit im wesentlichen die gleiche Textform dar, welche Elemente von *input*- und *outcome*-Festlegungen nicht sinnvoll miteinander verknüpft, sondern fatal miteinander vermengt. Weder die 2006 vorgenommene Titulierung dieser Textsorte als „Bildungsstandards“ noch die heutige niedersächsische als „Kerncurriculum“ macht die Sache klarer.

Eine sinnvolle Verknüpfung von *content-standards* (in einem echten „Kerncurriculum“) und *performance-standards* (auf der Basis eines Kompetenzmodells)¹² müsste *getrennt* voneinander *Gegenstände* und *Themen* angeben und die jeweils *an ihnen* zu entwickelnden bzw. zu fördernden Kompetenzen mit einem bestimmten Niveau ausweisen, nicht aber die reine Fähigkeit zur Wiedergabe oder nur Nennung *bestimmter* Deutungen als eine Performanz ausweisen.

Grundsätzlich fällt auf, dass viele der Vorgaben des niedersächsischen „Kerncurriculums“ bis in die einzelnen Formulierungen hinein mit den „Bildungsstandards“ des Geschichtslehrerverbandes von 2006 übereinstimmen – was angesichts der führenden Rolle des niedersächsischen Landesverbandes bei deren Erarbeitung nicht verwunderlich ist. Im sog. „Kerncurriculum“ werden zwar die Kompetenzbezeichnungen gegenüber den „Bildungsstandards 2006“ etwas abgewandelt und auch eine Unterteilung in „inhaltsbezogene Kompetenzen“ und „prozessbezogene Kompetenzen“ eingeführt – wesentliche Grundstrukturen aber werden beibehalten. Das gilt insbesondere für die zentrale Rolle der „inhaltsbezogenen Kompetenzen“, die den anderen beiden auch vorangestellt sind. Zwar fehlt die Unterteilung in „Gegenstandsbezogene Sachkompetenz“ und „Orientierung in der Geschichte“, wie sie Michael Sauer und die „Bildungsstandards“ 2006 noch vorgenommen haben, jedoch macht das konkrete Deutungswissen auch hier den Großteil der konkreten Anforderungen aus (9 Seiten gegenüber 5 Seiten für die beiden anderen Kompetenzbereiche zusammen). Die für die Neubearbeitung der „Bildungsstandards“ vorgesehene Verschiebung des Kompetenzbereichs „Sachkompetenz“ *hinter* die anderen beiden, die die Arbeitsgruppe „Bildungsstandards“ des VGD empfiehlt, ist hier jedenfalls noch nicht umgesetzt.¹³ Insgesamt erscheint das Kerncurriculum somit als eine erste mehr oder weniger direkte Umsetzung der „Bildungsstandards“.

An einigen ausgewählten Beispielen soll im Folgenden diskutiert werden, inwiefern diese Umsetzung gelungen ist und welche Qualität der Unterrichtssteuerung mit Hilfe dieses Kerncurriculums attestiert werden kann.

¹² Zur Bedeutung und Rolle von (Kern-)Curricula vgl. BORRIES, BODO VON (2007): "Kompetenzmodell' und 'Kerncurriculum'." In: KÖRBER; SCHREIBER; SCHÖNER (Hrsg.; 2007, wie Anm. 1), S. 334-360.

¹³ Vgl. VERBAND DER GESCHICHTSLEHRER DEUTSCHLANDS; AG BILDUNGSSTANDARDS (5/2008): „Thesen für die Sonderveranstaltung des VGD auf dem Historikertag in Dresden.“ (<http://www.vgd-nds.de/index.php?pid=2&id=1205>; gelesen 7.7.2008) [im Folgenden: VGD, AG BILDUNGSSTANDARDS (2008): Thesen]; These 3: „Geschichte ist ein Denkfach. Daher ist ein wichtiger Schritt der Überarbeitung der Bildungsstandards des Geschichtslehrerverbandes die Einordnung des Abschnitts Sachkompetenz hinter den Abschnitt Deutungs- und Reflexionskompetenz. Damit wird verdeutlicht, dass das Fach und die Ziele des praktischen Unterrichts auf die Schulung des problemlösenden Denkens auszurichten sind.“

Das Konzept der inhaltsbezogenen Kompetenzen

Die „inhaltsbezogenen Kompetenzen“ des Kerncurriculums 2008 decken sich in weiten Teilen konzeptionell mit dem Kompetenzbereich „inhaltsbezogene Sachkompetenz“ von Michael Sauer und des VGD 2006. Auch hier geht es um eine weitgehend chronologisch angelegte Liste von vorgegebenen Wissens- und Deutungsbeständen, zu denen den Schülerinnen und Schülern weitgehend reproduktive „Fähigkeiten“ abverlangt werden, wie „beschreiben“ und „erläutern“. Auch hier findet sich das bereits aus dem VGD-Entwurf der „Bildungsstandards“ bekannte Muster, dass Sachurteile vorgegeben werden, etwa wenn ein historisches Phänomen „als etwas“ beschrieben und erläutert werden soll. Aufträge, derartige Sachurteile oder gar Werturteile zu *prüfen*, zu *diskutieren*, oder ähnliches, finden sich hingegen kaum. Ein paar Beispiele seien genauer besprochen.

Zeitrechnung (5/6)

Für die Klassenstufe 5/6 ist das Themenfeld „Zeit- und Identitätserfahrungen in Gegenwart und Vergangenheit“ als Einstieg in den Geschichtsunterricht vorgesehen. Das ist insofern sinnvoll, als hier mit „Kalender“ und „Zeitstrahl“ und der Einordnung der eigenen Biographie in das historische Umfeld Grundlagen für die weitere Arbeit gelegt werden. Im Anhang des Entwurfs des VGD-NDS¹⁴ wird das Thema folgendermaßen konkretisiert (Tab. 1):

Fachwissen	Zuordnung Kompetenzen – Stunden	Stundenzahl
Die Schülerinnen und Schüler ...	1. Zeitrechnung und Zeitleiste 2. Zeitrechnung und Zeitleiste	2
<ul style="list-style-type: none"> beschreiben, wie Zeit erlebt, gemessen, eingeteilt und gedeutet wird. 		
<ul style="list-style-type: none"> ordnen sich in ihr historisches Umfeld ein (Herkunft, Ort, Region). 	1. eigene Biografie/Familie, Geschichte des Ortes, der Region 2. eigene Biografie/Familie, Geschichte des Ortes, der Region	2

Tab. 1: Konkretisierung zum Thema Zeitrechnung. Aus: VGD-NDS (2007); Anhang

Abgesehen davon, dass doch wieder Fähigkeiten mit „Fachwissen“ kurzgeschlossen werden, wird deutlich, dass es hier nicht darum geht, die Kompetenzen zu befördern. Weder im Kerncurriculum noch im konkretisierenden Anhang findet sich nämlich an irgendeiner Stelle ein Wiederaufgreifen dieser Themen. Kalender und Zeitrechnung werden also demnach nur hier explizit thematisiert. Das muss wohl so ausgelegt werden, dass es lediglich darum geht, den Schülerinnen und Schülern die üblichen kalendarischen Zeitrechnungssysteme vorzustellen. Von einer Perspektive zunehmender Verfügung darüber kann keine Rede sein. Weder wird davon gesprochen, dass die hier erworbenen Kenntnisse später konkretisiert und differenziert würden – etwa dadurch, dass man zu Beginn mit groben Zeiteinteilungssystemen beginnt und solchen, die unmittelbarer Alltagserfahrung entstammen (Tag, Jahr, ...) und später zu komplexeren, kulturell und zeitlich differenzierten Systemen übergeht und zu Periodisierungsfragen –, noch ist in irgendeiner Weise ausgeführt, wie die Schüler dieses Wissen im Weiteren anwenden sollen. Auch die Deutung von Zeit ist hier unzureichend angesprochen.

Das Gleiche gilt – wohl gar verstärkt – für den zweiten Aspekt. Dass Schülerinnen und Schüler sich „in ihr historisches Umfeld einordnen“, gehört zur historischen Kompetenz insgesamt. Wenn Geschichte ein Denkfach ist und das Ziel des historischen Denkens die Orientierung, dann ist diese Einordnung des eigenen (individuellen und kollektiven) Selbst in das „historische Umfeld“ das Grundanliegen des ganzen Geschichtsunterrichts und lässt sich nicht darauf

¹⁴ Dieser Teil des Anhangs fehlt in der Veröffentlichung des nds. Kultusministeriums.

reduzieren, dass man die eigene Herkunft, den Ort und die Region benennt. Diese drei genannten Aspekte des Selbst sind ja ihrerseits historisch, insofern sie einer Deutung unterliegen. Wenn etwa zwei Schüler in der 5./6. Klasse benennen und in der Klasse kundtun, dass ihre Familien aus ganz verschiedenen „Regionen“ kommen (sei es „Braunschweig“ gegenüber „Hadeln“ oder sei es „Hannover“ gegenüber „Manila“), dann sagt das noch gar nichts über das „historische Umfeld“ aus. Die Fähigkeit, sich einzuordnen, erfordert dann den ganzen noch kommenden Geschichtsunterricht.

Diese Fähigkeit am Beginn des Geschichtsunterrichts zu isolieren, und nicht als ständig mitlaufende und hinsichtlich ihrer Komplexität und ihres Reflexionsgrades auszubauende auszuweisen, zeugt davon, dass es hier gar nicht um die Fähigkeit geht, sondern höchstens darum, Zusammengehörigkeit und Unterschiede zu markieren und vorzugeben.

Mittelalter

Als Zweites sei ein Beispiel für die Klassenstufe 7/8 herangezogen. Die Sachkompetenz-Vorgaben verlangen unter anderem, dass die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit erwerben, die „Begegnung des Christentums mit anderen Religionen im Mittelalter“ zu „beschreiben“. Diese Anforderung wird im Weiteren nicht differenziert oder konkretisiert, sondern lediglich mit anderen „prozessbezogenen“ Kompetenzen „verbunden“, wie im Anhang vorgeschlagen (vgl. 6).

Kirche und Gesellschaft im Hoch- und Spätmittelalter				
Fachwissen	Schwerpunkte	Deutung und Reflexion / Beurteilung und Bewertung	Erkenntnisgewinnung durch Methoden	Kommunikation
Die Begegnung des Christentums mit anderen Religionen im Mittelalter	<ul style="list-style-type: none"> • Diaspora und jüdische Kultur in Europa • Grundlagen des Islam (mögliche Kooperation) • mit dem Fach Religion) • Expansion des Islam • Islamische Kultur • Kreuzzüge 	<ul style="list-style-type: none"> • verpflichtend: Fremdverstehen: religiöse Wertvorstellungen als Basis des Handelns 	<ul style="list-style-type: none"> • Verpflichtend: Kartenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • möglich: Recherche und Auswertung im Gespräch • möglich: Übernahme verschiedener Perspektiven, z. B. in einer Debatte
Daten	Flucht Mohammeds von Mekka nach Medina			
Begriffe	Judentum, Islam, Kreuzzüge			
Namen	Mohammed			

Tab. 2: Beispiel für die Zuordnung von inhaltsbezogenen zu fachbezogenen Kompetenzen in einem schulinternen Fachcurriculum. Aus: Kerncurriculum für das Fach Geschichte für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 –10 Niedersachsen, Stand: November 2007; Anhang 3, S. 32. Identisch im Anhang zu: VGD-NDS (2007): „Kerncurriculum-Entwurf“.

Was es allerdings konkret erfordert, „die“ „Begegnung“ des Christentums mit anderen Religionen zu „beschreiben“, bleibt ungeklärt. Reicht es aus, gleichzeitige Anwesenheit von Menschen verschiedener Religion an einem Ort zu nennen? Wohl kaum! Reicht es aus, an Hand der Karte (immerhin verpflichtendes Methodenthema) darzulegen, dass die Territorien verschiedener Religionen (gibt es so etwas?) aneinanderstoßen und dass sie sich im Vergleich zweier Karten verändern? Welche Begriffe sollen die Schülerinnen und Schüler für dieses „Beschreiben“ der „Begegnung“ verwenden können? Nirgendwo wird gefordert, die Kategorie der „Begegnung“ (die wohl der kleinste und neutralste Nenner sein soll zwischen „Kultur-

konflikt“, „Krieg“ und fruchtbarem „Kulturkontakt“) differenzieren zu können, also Begriffe für verschiedene Arten von „Begegnung“ zu haben (etwa friedliches Zusammenleben, friedliches Nebeneinanderher-Leben; Alltagskonflikte, auf Grund von Vorurteilen unfriedliches Zusammenleben; Umschlag von friedlichem Nebeneinanderher-Leben in offenen Konflikt; gleichberechtigtes und nicht-gleichberechtigtes Zusammenleben; Krieg, „Heiliger Krieg“ usw.). Dies zeigt, dass es hier gerade nicht um die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler geht.

Zeit	Epochen	Epochenkennzeichen	Markante Beispiele
Frühes Mittelalter Seit dem 8./9. Jahrhundert	Zeit der Franken	Frankenreich Expansion (Sachsen) Christianisierung Bindung an Rom	Karl der Große (Reiterstatuette) Aachener Dom Pfalzen Quelle: Einhards Vita Caroli Kaiserkrönung in Rom um 800
Seit dem 10. Jahr- hundert	Zeit der Ottonen	Reisekönigtum Hausmacht Lehnswesen Einbindung der Bischöfe	Magdeburger Dom (Reliefs) Bischöfe als Herrscher (Bild)
Seit dem 11. Jahr- hundert	Zeit der Ritter, Bauern und Mönche	Feudalstruktur: Grundherrschaft Klosterwesen	Abbildung Burg Abbildung Dorf Abbildung Frondienst St. Gallener Klosterplan
Hohes Mittelalter Seit dem 11./12. Jahr- hundert	Hohe Zeit der Kirche und der Religionen	Kaiser und Papst Christen und Juden Christentum und Islam Kreuzzüge	Bild Canossa 1077 Bild Konstantinische Schenkung Relief Kirche und Synagoge Bild: Ritter und Moslem beim Schachspiel
Seit dem 12. Jahr- hundert	Aufstieg der Städte	Kaufleute Fernhandel Ratsverfassung Zünfte Städtebünde Stadtrecht	Bremer Rathaus und Roland Knochenhauer- Amtshaus in Hildesheim Spätmittelalter
Seit dem 12.-14. Jahr- hundert	Aufstieg der Landesherrn	Goldene Bulle Geistliche und weltliche Fürsten Reichstage Aufstieg der Nationen im Westen Eu- ropas Hundertjähriger Krieg	Heinrich der Löwe Quelle: Goldene Bulle Bild: Kurfürstenrobe Johanna von Orleans
Seit dem 14./15. Jahrhundert	Zeit des Bewusstwer- dens des Einzelmen- schen (Italien)	Bildende Kunst: der einzelne Mensch im Mittelpunkt Baukunst: Perspektive Literatur	Dante Boccaccio Dom zu Florenz Sixtinische Kapelle
Übergang zur Neuzeit Seit dem 15./16. Jahrhundert	Zeit der Entdecker, Erfinder und Forscher	Buchdruck (Gutenberg) Leonardo da Vinci Amerika Seeweg nach Indien	Bild: Kolumbus landet auf San Salvador

Tab. 3: "Epochenschema". Aus: NDS (2008), S. 37.

Das zeigt auch das im Anhang vorgeschlagene „Epochenschema zum Mittelalter“ (vgl. Tab. 3). Man erkennt deutlich, dass hier nicht *Problemstellungen* im Vordergrund stehen, zu deren

Bearbeitung Fähigkeiten und Fertigkeiten nötig wären, die wiederum in der unterrichtlichen Behandlung dieser Probleme zu erwerben bzw. auszubauen wären, sondern dass es um die Abhandlung feststehender und fertig interpretierter Gegenstände geht. Am deutlichsten wird dies in der Formulierung „Zeit des Bewusstwerdens des Einzelmenschen (Italien)“ in der Spalte „Epochen“.

Zunächst: Dies ist gerade keine Epochen-Bezeichnung, sondern eine Charakteristik, denn es beinhaltet eine Deutung, die ihrerseits hochgradig problematisch ist: Das 14./15. Jh. ist – wenn überhaupt – nicht nur die Zeit dieser „Bewusstwerdung“, sondern besitzt auch ganz andere Charakteristika. Den Schülern gerade diese eine Signatur der Zeit vorzusetzen, bedeutet eine drastische Einschränkung der Chancen auf Perspektivenvielfalt und Multidimensionalität, die nach RÜSEN zu den wesentlichen Qualitätskriterien des Geschichtsunterrichts gehören.¹⁵ Um nicht falsch verstanden zu werden: Zukünftige Mitglieder unserer modernen Gesellschaft sollten durchaus (neben einigen anderen) auch diese Deutung kennen und somit im Unterricht erwerben. Aber angesichts der zunehmenden Heterogenität und der beschleunigten Veränderung unserer Gegenwart und daraus resultierend unserer Fragen an die Vergangenheit sollte diese Deutung nicht als unbefragbare Tatsache „vermittelt“ werden, sondern als das, was sie ist, nämlich eine Deutung, deren Sinngehalt, und Be-Deutung, deren Triftigkeit und deren Orientierungspotential diskutiert und in Frage gestellt werden können.

Nun muss beachtet werden, dass der Text und auch diese Tabelle ja gar nicht für die Hand der Schülerinnen und Schüler gedacht ist, sondern sich an Lehrpersonen richtet. Auch unter dieser Perspektive bleibt sie jedoch problematisch und offenbart gar erst ihren Charakter: Viele komplexe Zusammenhänge, die jeweils ihre Berechtigung haben, werden in für sich genommen problematischen Stichworten lediglich aufgeführt. Dass die Autoren meinen, darauf vertrauen zu können, dass jede Lehrerin und jeder Lehrer unter „Aufstieg“ der Städte korrekter „Zeit vielfacher Stadtgründungen und der Verbreitung urbaner Lebensweise“ versteht, verdeutlicht, dass diese Art von Aufzählung lediglich konventionelles Wissen verbindlich festschreiben soll. Differenzierungen und Problematisierungen sei es der angeführten „Epochenkennzeichen“ (Hat Gutenberg wirklich „den Buchdruck“ erfunden? Welche Bedeutung hat seine Erfindung? Inwiefern ist die Existenz von Kaufleuten für das Hohe Mittelalter spezifisch? Waren vor dem 14./15. Jahrhundert alle Menschen bewusstlos?) oder auch der eingeführten Begriffe („Aufstieg“, „Hohe Zeit“) sind offenkundig gar nicht gewünscht. Kompetenzorientierung kann man das nicht nennen. Und Orientierung „in der Geschichte“ wohl auch nicht, denn die „Epoche“ wird gerade in einem derartigen Rahmen auf spezifische zeitgenössische Charakteristika (über die gerade auch im Unterricht nachzudenken wäre) reduziert. Unser heutiges (in sich uneindeutiges und plurales) Verhältnis zu dieser Epoche wird nirgends thematisiert. Ob das (hohe) Mittelalter uns als „ferner Spiegel“ erscheint (Tuchman) oder als das „nächste andere“, ob wir in ihm eine nur mehr dunkel-exotische Epoche sehen oder einen romantischen Gegenentwurf zur Gegenwart, welche wirklichen oder vermeintlichen Charakteristika des Mittelalters heute in Medien und Lebenswelt noch oder wieder präsent sind, warum wir uns also für diese Zeit interessieren und was unsere Beschäftigung mit ihr uns als Gesellschaft und den Schülerinnen und Schülern als deren zukünftigen Mitgliedern geben kann, wird nicht eingefordert. Ein so konzipierter Unterricht fördert nicht einmal „Orientierung“ – geschweige denn Orientierungskompetenz.¹⁶

¹⁵ Ich beziehe mich hier auf das wohl erste „Kompetenzmodell“ der Geschichtsdidaktik außer der Operationen/Dimensionen-Unterscheidung von Karl-Ernst Jeismann, nämlich: RÜSEN, JÖRN (1992): "Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts." In: *Internationale Schulbuchforschung* 14, S. 237-250.

¹⁶ Vgl. MOOS, PETER VON (1999): "Gefahren des Mittelalterbegriffs. Diagnostische und präventive Aspekte." In: HEINZLE, JOACHIM (Hrsg.; 1999): *Modernes Mittelalter. Neue Bilder einer populären Epoche*. Leipzig: Insel-Verl. (insel taschenbuch; 2513), S. 31-63. OEXLE, OTTO GERHARD (1992): "Das entzweite Mittelalter." In: ALTHOFF, GERD (Hrsg.; 1992): *Die Deutschen und ihr Mittelalter – Themen und Funktionen moderner Geschichtsbilder vom Mittelalter*. Darmstadt: Wiss. Buches (Ausblicke), S. 7-28.

Absolutismus

In den „Bildungsstandards 2006“ hieß es zum ersten Thema im Bereich „Absolutismus“:

Die Schülerinnen und Schüler können

- den Absolutismus als neues Herrschaftssystem am Beispiel Frankreichs erläutern, d. h. konkret: Sie können
 - die neue Rolle des Hofes als Zentrum der Machtausübung und Repräsentation (Barock, Rokoko) darstellen,
 - den Drang der Monarchen nach Anhebung des Steuerertrages als die treibende Kraft in den wirtschaftlichen Systemen der absolutistisch geprägten Staaten (Merkantilismus) benennen,
 - die Steigerung der militärischen Macht gegenüber konkurrierenden Monarchien (stehendes Heer) als außenpolitische Zielsetzung der absoluten Monarchen beschreiben,
 - Wirkungen des Absolutismus als Triebfedern freiheitlicher Bestrebungen der Neuzeit herausstellen (Kritik an den Ständeprivilegien, Rolle der Generalstände),
 - Expansionsbestrebungen europäischer Staaten „in Übersee“ (Kolonialreiche) beschreiben.¹⁷

Diese Form der „Standard“-Formulierung war (und ist) in gleich mehrfacher Hinsicht problematisch. So entspricht es nicht der bereits im gleichen Text vom VGD anerkannten Qualifizierung des Faches Geschichte als „Denkfach“,¹⁸ dem ein „problemlösender“ Unterrichtsstil gemäß sei,¹⁹ von den Schülern nur zu verlangen, ein Phänomen als feststehende Ursache eines anderen zu „benennen“, vorgegebene Zusammenhänge zu „beschreiben“ oder gar Sach- und Werturteile nur wiederzugeben und zu „erläutern“.²⁰ Es bleibt abzuwarten, ob dieses Bekenntnis zu problemlösendem, d.h. ergebnisoffenem, Denken in der Neufassung der Bildungsstandards eine Rückwirkung auf die inhaltliche Ausfüllung der „Sachkompetenz“ hat. Im zum Teil aus der gleichen Arbeitsgruppe stammenden „Kerncurriculum“ heißt es zum gleichen Themenbereich: Die Schülerinnen und Schüler

„erläutern den Begriff des Absolutismus als Bezeichnung eines neuen Herrschaftssystems am Beispiel Frankreichs.“²¹

Auch hier sollen die Schülerinnen also „erläutern“. Aber aus dem Erläutern „des Absolutismus“ ist die Erläuterung des Begriffs „Absolutismus“ geworden. Dieser steht nicht mehr notwendig für eine feststehende Sache, die einfach erklärt werden kann, sondern für ein Werkzeug des politischen Denkens, das auf ein bestimmtes historisches Phänomen bzw. einen Satz von Vergangenheitspartikeln und die Zusammenhänge zwischen ihnen so angewandt werden

¹⁷ VERBAND DER GESCHICHTSLEHRER DEUTSCHLANDS (2006): *Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium 5.-10. Jahrgang*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag [im Folgenden: VGD (2006): „Bildungsstandards“], S. 35.

¹⁸ Vgl. VGD (2006): Bildungsstandards (wie Anm.17), S. 11: „Erschließung von Perspektiven im ‘Denkfach’ Geschichte“.

¹⁹ Vgl. VGD, AG BILDUNGSSTANDARDS (2008): Thesen (wie Anm. 13), These 3.

²⁰ Vgl. auch KÖRBER (2007): "Dimensionen" (wie Anm. 1); KÖRBER (2007): "Durcharbeiten" (wie Anm. 1); KÖRBER (2008): "Kompetenz(en)" (wie Anm. 1).

²¹ NDS (2008): „Kerncurriculum“ (wie Anm. 5), S. 15. So auch bereits in VGD-NDS (2007): „Kerncurriculum-Entwurf“, S. 16.

kann, dass nicht nur erwähnt wird, was quasi feststehend dazugehört, sondern dass seine Extension und Intension thematisiert werden kann.²² Die Formulierung ermöglicht eine explizite Thematisierung der Bedeutung und Schwierigkeit von Begriffen beim historischen Denken, insbesondere auch der Tatsache, dass unsere heutigen Begriffe weder die Sache selbst bezeichnen noch oft dem Denkhorizont der von ihnen bezeichneten Zeit entstammen, sondern zumeist spätere, perspektivische und als solche umstrittene Bezeichnungen darstellen. Das wird besonders deutlich, wenn die Festlegungen zum nächsten Komplex mit einbezogen werden: Sowohl der Entwurf von 2007 als auch die „Anhörfassung“ des Kerncurriculums fordern hier, dass die Schüler „den preußischen Staat als Beispiel des Absolutismus in Deutschland charakterisieren“ können sollen.²³ Diese Formulierung ist deutlich problematischer. Sie verlangt nämlich nur, eine vorgegebene Charakterisierung zu erläutern. Dass und inwiefern der Begriff „Absolutismus“ zur Charakterisierung der preußischen Herrschaft geeignet ist, ist aber durchaus umstritten,²⁴ so dass seine unbefragte Anwendung in den Schulbüchern zwar traditional erklärbar ist, ihre Festschreibung in Lehr- und Rahmenplänen aber zum einen als „Verstoß“ gegen das Kontroversitätsgebot (nicht nur des Beutelsbacher Konsenses) zu bewerten ist, sondern vor allem auch als Verfehlung gegen die Aufgabe, die Schüler zur selbstständigen, denkenden Teilhabe am Geschichtsdenken der Gesellschaft. Die Vorstellung, dass es ausreicht (oder gar von Nutzen ist), die Schülerinnen und Schüler ein für alle Mal mit gültigen Begriffen auszustatten, provoziert (ich übertreibe nur wenig) Kommentare des Typs („typische Wissenschaft – alle Jahre denken sie sich was Neues aus. Gilt denn gar nichts mehr?“) *Wenn* Schule die Mitglieder der Gesellschaft darauf vorbereiten soll, dass Wissen nicht statisch ist, sondern immer neu ausgehandelt werden muss, dann dürfen Begriffe und Konzepte nicht statisch sein. Ist also die erste Fokussierung auf den Begriff Absolutismus in diesem Sinne des Aufbaus einer Begriffskompetenz sinnvoll auslegbar, so wird dieser Pluspunkt des Kerncurriculums in der zweiten Verwendung verschenkt. Gegenüber der alten Formulierung in den VGD-Bildungsstandards von 2006 ist es aber deutlich harmloser. Dort hieß es nämlich noch:

- anhand eines landesgeschichtlichen Beispiels die Form des Absolutismus in deutschen Teilstaaten erläutern, d.h. konkret: Sie können
 - *die Elemente eines absolutistischen Staates* am Beispiel Brandenburg-Preußens zur Zeit des großen Kurfürsten oder anderer deutscher Territorien nennen,
 - das Missverhältnis zwischen Einwohnerzahl und Heeresstärke zur Zeit des Soldatenkönigs und danach als große wirtschaftliche und politische Herausforderung für den preußischen Staat *werten*,
 - den Aufstieg Preußens zu einer der bedeutendsten europäischen Mächte *als Konsequenz* der strikten Ausrichtung aller materiellen und ideellen Werte Preußens auf das Militärwesen *erläutern*.²⁵

²² Vgl. SCHÖNER, ALEXANDER (2007): "Kompetenzbereich Historische Sachkompetenzen." In: KÖRBER; SCHREIBER; SCHÖNER (Hrsg.; 2007, wie Anm. 1), S. 265-314, bes. S. 273 ff.

²³ NDS (2008): „Kerncurriculum“ (wie Anm. 5), S. 15; VGD-NDS (2007): „Kerncurriculum-Entwurf“, S. 16.

²⁴ Vgl. etwa zur Debatte um den Begriff „Absolutismus“: SCHILLING, LOTHAR (2005): „Tagungsbericht ‘L’absolutisme – un concept irremplaçable? Der Absolutismus – ein unersetzliches Forschungskonzept?’ 17.06.2005, Paris. In: *H-Soz-u-Kult*, 26.08.2005" <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=859> (gelesen 7.7.2008). Sie spiegelt sich auch in der Umbenennung der neuesten Auflage des einschlägigen Bandes der OGG: DUCHHARDT, HEINZ (2007): *Barock und Aufklärung*. München: Oldenbourg (Oldenbourg Grundriss der Geschichte; 11); vgl. dazu die Rezension von MICHAEL KAISER in *sehpunkte* 7,12 (2007): <http://www.sehpunkte.de/2007/12/12722.html> (gelesen 7.7.2008) und die dort in Anm. 1 genannte Literatur.

²⁵ VGD (2006): Bildungsstandards, S. 35 f. [Herv. AK]

Hier wird sehr deutlich, dass der Absolutismus als ein quasi naturwüchsiger Staats-Typ angesehen wird mit einer feststehenden Zahl von „Elementen“, nicht aber als ein Konzept mit einer (variablen und der Diskussion zugänglichen) Zahl von *Merkmalen*, deren Passung auf konkrete Phänomene *geprüft* und diskutiert werden kann. *Diese Übung aber*, nämlich das Erlernen von Begriffen als Denkzeugen und das bewusst zurückblickende, klassifizierende Treffen von Aussagen in Form von begründ- (und kritisierbaren) Sach-Urteilen, ist eine Übung in historischem Denken, die den Schülerinnen und Schülern auch im Bewährungsfeld „Leben“ weiterhilft, in dem Menschen Begriffe ernsthaft wie polemisch oder ironisch (oder aber um neue Aspekte zur Sprache zu bringen,) Begriffe *unterschiedlich* verwenden – und nicht nur in der Schule, wenn es gilt, Tests und Examina zu bestehen.

Zum zweiten wird deutlich, dass von den Schülerinnen und Schülern Sachurteile vorgegeben werden, wo es doch gälte, diese zu diskutieren und zu prüfen, und zwar so, dass auch gegen- teilige Ergebnisse prinzipiell möglich sein müssen. Was etwa, wenn ein Schüler andere Gründe als eine zielgerichtete militaristische Politik für den „Aufstieg“ Preußens anführt und plausibel begründet?

So führt etwa die auch Schülerinnen und Schülern noch heute zugängliche Online-Version der Ausstellung „Bilder und Zeugnisse der deutschen Geschichte“ des Deutschen Historischen Museums neben dieser „eigentümlichen Gesellschaftsordnung“ auch äußere politische (Schwäche Polens und Schwedens) und geistige („kalvinistisch-pietistische Pflicht-Ethik“) an²⁶ – müssen diese nun von den Schülerinnen und Schülern verneint oder als nachrangig deklariert werden? Aber vielleicht stellen sich die Bildungsstandards des VGD hier auch nur deswegen als problematischer dar, weil sie konkreter ausführen, was im Einzelnen gemeint ist, wogegen das „Kerncurriculum“ weitgehend unbestimmt bleibt und die konkrete Umsetzung (also die eigentliche Steuerungsebene) der (hoffentlich) kompetenten Umsetzung in den Fachkonferenzen und durch die einzelnen Lehrkräfte überlässt.

Die „prozessbezogenen Kompetenzen“

Die prozessbezogenen Kompetenzen sind gegenüber dem Entwurf der „Bildungsstandards“ 2006 durchaus verändert.²⁷ Am deutlichsten sticht hervor, dass nun nicht mehr so deutlich in mehreren Bereichen bereits von den jungen Schülerinnen die gleiche Kompetenz(stufe) erwartet wird wie von den älteren. Dagegen finden sich nunmehr mehrere Kompetenzen, die erst für die Klassenstufe 9/10 neu hinzukommen. Auch hier kann somit in vielen Bereichen von einem *kumulativen* Lernen, wie es die Kompetenztheorie fordert, nicht die Rede sein. Bei anderen (wenigen Fällen) hingegen ist eine solche kumulative Progression im Prinzip erkennbar, hier folgt sie allerdings keiner Veränderung der von den Schülern zu erwartenden Operation, sondern besteht lediglich in abnehmender Anleitung. Zuweilen wird für die höheren Klassen die Komplexität dadurch gesteigert, dass zu einer Operation eine weitere hinzutritt.²⁸ Beides ist insofern unbefriedigend, als die abnehmende Anleitung durchaus nicht eine zunehmende eigene Reflexion einfordern muss, sondern auch Ausweis einer hinreichenden Konditionierung auf eine vorgegebene Routine bedeuten kann, und zum anderen die beiden für die höhere Klassenstufe kombinierten Operationen (im zitierten Beispiel: Sach- und Werturteil) jeweils für sich selbst einer Progression zugänglich sein müssten. Es ist nicht einzusehen, dass jüngeren Schülern das Werten nicht ebenfalls zugestanden wird (sie tun es sowieso, also

²⁶ DEUTSCHES HISTORISCHES MUSEUM (1994-1998) „Bilder und Zeugnisse der deutschen Geschichte“: „Raum 10: Der Aufstieg Brandenburg-Preußens“ <http://www.dhm.de/ausstellungen/bildzeug/10.html> (gelesen 7.7.2008).

²⁷ Vgl. NDS (2008): „Kerncurriculum“, S. 20-22 (Tabelle S. 21 f).

²⁸ Vgl. NDS (2008): „Kerncurriculum“, S. 22: „Untersuchen *unter Anleitung* historische Handlungen und Ereignisse auf Anlässe, Ursachen, Motive und Folgen“ (Ende Kl. 6). Für das Ende Kl. 10 fällt das „unter Anleitung“ fort, dafür kommt ein „Beurteilen“ hinzu.

müsste es auch thematisiert und geübt werden können) und dass von älteren Schülern nicht auch ein qualitativ höherwertiges Untersuchen gefordert werden soll.

Bei den unter „Erkenntnisgewinnung durch Methoden“ aufgeführten Kompetenzen ist zunächst festzustellen, dass ihr Bewährungsfeld wiederum nicht das Leben, sondern der Geschichtsunterricht ist. Deutlich wird dies etwa an der Formulierung, dass es neben der grundsätzlichen Unterscheidung von Quelle und Darstellung gelte, „die vielen Arten von Quellen, die im Geschichtsunterricht relevant sind, nach ihrem Quellen- bzw. Aussagewert zu unterscheiden und zu bewerten. Schließlich verlangt jede Gattung von Quelle oder Darstellung einschließlich der verwendeten Medien spezifische Methoden zu ihrer Deutung und Erschließung.“²⁹ Non vitae, sed scholae ...

Die Tabelle der für diesen Kompetenzbereich vorgesehenen Kompetenzniveaus³⁰ zeigt deutlich, dass auch hier keine Steigerung der Fähigkeiten im Sinne eines kumulativen Lernens vorliegt.

Hier geht es zumeist um eine Änderung der an einer Grunderkenntnis zu vollziehenden Denktätigkeit. Für die jüngeren Schüler ist etwa die Unterscheidung zwischen historischen und „zeitgenössischen (heutigen)“ Bildern gefordert, die älteren sollen diesen Unterschied dann zudem „deuten“. Was genau darunter verstanden wird und inwiefern eine Unterscheidung für die Jüngeren ohne eine Form der Deutung möglich ist, bleibt offen.

An einem weiteren Beispiel wird zudem deutlich, dass die zu den einzelnen Kompetenzbereichen geforderten Kompetenzen nicht zusammenpassen. Für das Mittelalter wurde bereits das Thema „Begegnung der Religionen“ besprochen, das dem Anhang zufolge mit Kartenarbeit zu verbinden ist. Hier ist wohl an Karten der Verbreitung der Religionen und zu den Kreuzzügen gedacht. Das Ganze soll in der Klassenstufe 7/8 stattfinden. Was die dort als verpflichtend vorgegebene Kartenarbeit ergeben soll, wird jedoch fragwürdig, wenn die zu fordernden Niveaus für das Ende von Klasse 8 hinzugezogen werden. Dort heißt es für Klasse 6: „beschreiben Legende, Thematik und Inhalt einer Geschichtskarte“, und für Klasse 8 zusätzlich: „unterscheiden zwischen historischen Karten und Geschichtskarten“. Erst für das Ende von Klasse 10 wird gefordert, dass die Schülerinnen und Schüler „die thematische Darstellung auf Karten“ „interpretieren und beurteilen“ sollen. Nun muss konzediert werden, dass das *geforderte Niveau* keine Obergrenze für die im Unterricht zu behandelnden Inhalte darstellt. Wenn aber dieses Kerncurriculum in irgendeiner Weise unterrichtsleitenden Charakter haben soll, dann bleibt unverständlich, dass es für Klasse 7/8 genug sein soll, die Äußerlichkeiten der Karte zu „beschreiben“ und das Thema zu benennen (ein Thema zu „beschreiben“, ohne zu interpretieren, erscheint schwierig) und zudem alte und retrospektive Karten zu unterscheiden. Wenn zu diesem Thema Karten genutzt werden sollen, dann kommt man nicht um eine Interpretation des Dargestellten herum. *Dies* müsste „gestuft“ (besser: nach Niveaus unterschieden) werden. Es ging also darum, von den jungen Schülern zunächst „einfache“ Formen der Lektüre einer Karte zu verlangen, die ebenso Informationsentnahme wie Beurteilung umfassen, und von den älteren ebenso alle diese Operationen, aber auf höherem Niveau.

Die Kommunikationskompetenzen schließlich erscheinen sinnvoll, setzen ihrerseits aber so viel Reflexion und Methode voraus, dass eine eigene Ausweisung wenig sinnvoll erscheint.

²⁹ NDS (2008): „Kerncurriculum“, S. 23.

³⁰ NDS (2008): „Kerncurriculum“, S. 23 f.

Fazit

Ganz ähnlich wie es schon im Entwurf der „Bildungsstandards Geschichte“ des VGD der Fall war,³¹ auf denen dieser Kerncurriculum-Entwurf basiert, sollen die Schülerinnen und Schüler in Niedersachsen in Zukunft nur die Fähigkeit erwerben, vorgegebene Deutungen wiederzugeben und nachzubeten. Das Prüfen und Durchdenken von Deutungen ist offenkundig vorgesehen. An keiner Stelle wird gefordert, dass die methodischen und die Reflexions-Kompetenzen auf die im Kompetenzbereich „Sachkompetenz“ vorgegebenen Deutungen angewandt werden sollen, etwa um diese zu prüfen. Das gilt etwa für die Anforderung, das Deutsche Reich 1870/71 als „Verwirklichung des Einheitsgedankens ‘von oben’“ „darzustellen“,³² nicht etwa durch Rückgriff auf die Ideen von 1815 ff. zu erörtern, diskutieren und prüfen, *inwiefern* wirklich von einer „Verwirklichung des Einheitsgedankens“ gesprochen werden kann. Derartige Beispiele finden sich zuhauf.

Das „Kerncurriculum Geschichte“ ist somit der Versuch, die vom Geschichtslehrerverband (gerade auch seinem niedersächsischen Landesverband) im Entwurf der „Bildungsstandards“ skizzierte Entwicklung des Geschichtsunterrichts zu einer Veranstaltung, in welcher wieder konkrete Deutungen und Urteile vorgegeben werden, in amtlichen Richtlinien festzuschreiben. Es geht um einen Geschichtsunterricht, in welchem außereuropäische und neuere Themen (Geschlechter-, Frauen- und Umweltgeschichte) wie auch Perspektiven aus anderen Kulturen und von Lernenden mit Migrationshintergrund keinen Platz haben und in dem diese Orientierung auf die Stiftung von Sinn (nicht aber der Befähigung der Lernenden zur Sinnbildung) hinter einer nur vordergründigen Denk- und Methodenorientierung verborgen wird. Dies widerspricht deutlich sowohl der Idee der Kompetenzorientierung als auch den Anforderungen an ein Geschichtslernen in einer posttraditionalen³³ und pluralen, demokratischen Gesellschaft.

Der Hamburger Rahmenplanentwurf

In den letzten Monaten hat die neue hamburgische Lehrplangeneration Gestalt angenommen. Ohne großes Aufsehen wurden seit Beginn des Jahres „Arbeitsfassungen“ der neuen „Rahmenpläne“ für die Grundschule, die Sekundarstufe I und die Gymnasiale Oberstufe auf der Web-Präsenz des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung zugänglich gemacht. Seit dem 13. Mai liegt nun auch der Plan für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I des neuen, 8-stufigen Gymnasiums in mehrfach fortgeschriebenen Arbeitsfassungen vor.³⁴ Auch wenn dieser Richtlinienentwurf auf Grund der fortgeführten Hamburger Schulstrukturdebatte und der ins Haus stehenden Veränderungen zum zweigliedrigen Schulsystem nicht in Kraft getreten ist, ist sein Vergleich mit dem niedersächsischen Konzept doch besonders interessant, weil er ausweislich des Kapitels 2 den Geschichtsunterricht am Hamburger Gymnasium ausdrücklich auf „Kompetenzerwerb“ verpflichtet und damit explizit Anschluss sucht an die aktuelle Debatte in der Geschichtsdidaktik um Kompetenzen und Bildungsstandards, die seit etwa 2 Jahren in vollem Gange ist, aber noch zu keinem einheitlichen Ergebnis geführt hat.

Vor dem Hintergrund der durchaus kontroversen Diskussionen zwischen mehreren Vertretern der akademischen Geschichtsdidaktik³⁵ (gerade auch aus Hamburg)³⁶ und dem Geschichtsleh-

³¹ Vgl. KÖRBER, ANDREAS (2007): „Durcharbeiten“ (wie Anm. 1), S. 15 ff.

³² NDS (2008): „Kerncurriculum“, S. 17.

³³ Vgl. GIRMES, RENATE (1997): *Sich zeigen und die Welt zeigen. Bildung und Erziehung in posttraditionalen Gesellschaften*. Opladen: Leske + Budrich.

³⁴ Verwendet wird hier die Fassung v. 18. Juni 2008 (wie Anm. 4).

rerverband³⁷ ist es von besonderem Interesse, welchen der im Rahmen dieser Debatte oder auch in Rahmenplänen anderer Länder vorgeschlagenen Kompetenzkonzepte der Plan folgt bzw. wie er sich in diese Diskussion einordnet und auf welche Weise die Kompetenzorientierung für die Praxis umgesetzt werden soll. Es geht dabei vor allem um die Frage, ob der Rahmenplan die Kompetenzorientierung des Geschichtsunterrichts als didaktisches Leitprinzip für den Unterricht ernst nimmt und wirklich konkrete Schritte in diese Richtung geht oder ob die Begriffe der Kompetenzdebatte leere Termini bleiben und einen inhaltsorientierten oder gar bestimmte Deutungen vorgebenden Unterricht modern verbrämen. Neben der Frage nach dem Verständnis von „Kompetenzen“ (und ggf. auch Standards) und einer Analyse der Operationalisierung dieses Ansatzes soll auch nach den „Anforderungen und Inhalten des Faches Geschichte“ (Kap. 3) und ihrer Strukturierung sowie nach den „Grundsätzen der Leistungsbeurteilung“ (Kap. 4) gefragt werden.

So viel sei vorweggenommen: Auch in diesem Rahmenplan ist ein Gefälle in der Konsistenz und Qualität der Kompetenzorientierung zwischen den Präliminarien und den konkreten Vorgaben zu erkennen, er besitzt aber eine ganz andere Struktur. Sind sonst die einleitenden Ausführungen und die Vorgaben zu Grundsätzen der Unterrichtsgestaltung deutlich allgemeinerer Natur als die Aussagen zu Inhalten und Zielen einzelner Schuljahre, so ist das Verhältnis zwischen den beiden in diesem Entwurf (zumindest im gegenwärtigen Erarbeitungsstadium) genau umgekehrt. Das bedeutet zum einen eine erfreuliche Abkehr von bislang oftmals üblicher Über-Konkretisierung der Einzelvorgaben, die vorab geforderte Prinzipien der Multiperspektivität, Kontroversität und Deutungsoffenheit des Unterrichts geradezu konterkarierten. Es bedeutet vor allem auch, dass Hamburg für die Mittelstufe die durch die Bildungsstandards des Geschichtslehrerverbandes vorgeprägte Entwicklung des Geschichtsunterrichts in eine wieder konkrete Deutungen und Urteile vorgebende, Sinn stiftende und gar indoktrinierende Veranstaltung (im Gegensatz etwa zu Niedersachsen)³⁸ nicht mitmacht.

Das Konzept der „Kompetenzorientierung“ im Hamburger Rahmenplan (Kap. 2)

Die einleitenden Kapitel von Rahmenplänen sind bereits traditionellerweise diejenigen Bereiche, in denen staatliche Richtlinien modernen Konzepten der Geschichtsdidaktik am weitesten Rechnung tragen. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als hier noch ohne konkrete Stoff- und Umfangsentscheidungen in zusammenhängender Form Grundsatzüberlegungen angestellt werden können. In einigen Fällen hat das zu einer deutlichen Kluft zwischen diesen Präam-

³⁵ Vgl. insbesondere PANDEL, HANS-JÜRGEN (2005): *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (Forum Historisches Lernen); SAUER, MICHAEL (2002): "Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation. Eine neue Grundlegung des Geschichtsunterrichts?" In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 30; 3/4; S. 183-192; GAUTSCHI, PETER (2006): "Kompetenzmodell für den Geschichtsunterricht." In: BONHAGE, BARBARA; GAUTSCHI, PETER; HODEL, JAN; SPUHLER, GREGOR (Hrsg.; 2006): *Hinschauen und Nachfragen: die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, S. 5-7; GAUTSCHI, PETER (2007): "Geschichtsunterricht erforschen – eine aktuelle Notwendigkeit." In: GAUTSCHI, PETER; MOSER, DANIEL V.; REUSSER, KURT; WIHER, PIT (Hrsg.; 2007): *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern: h.e.p. Verlag, S. 21-60.

³⁶ Bodo von Borries und Andreas Körber im Rahmen von „FUER Geschichtsbewusstsein“: SCHREIBER, WALTRAUD; KÖRBER, ANDREAS; BORRIES, BODO VON; KRAMMER, REINHARD; LEUTNER-RAMME, SIBYLLA; MEBUS, SYLVIA; SCHÖNER, ALEXANDER; ZIEGLER, BÉATRICE (2006): *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried: ars una (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung; 1); KÖRBER; SCHREIBER; SCHÖNER (Hg.; 2007, wie Anm. 1).

³⁷ VGD (2006, wie Anm. 17); eine Überarbeitung war für den Historikertag im Herbst 2008 angekündigt. Vgl. auch STUPPERICH, MARTIN (2006): "Die Arbeit der Standards-Kommission(en) des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD)." In: *Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer*; 72.

³⁸ Vgl. oben Kap. 1.

beln mit wohlfeiler, aber unverbindlicher moderner „Lehrplanlyrik“ und deutlich traditioneller ausgerichteten Stoffverteilungsplänen mit eher geringen Anteilen moderner didaktischer Vorgaben geführt. Dies war auch die Struktur im zur Zeit gültigen Hamburger Rahmenplan für die Sekundarstufe I, welcher neben einigen allgemeinen Aussagen einen traditionellen, auf nationale deutsche Geschichte zentrierten und „moderne“ Themen wie Geschlechter-, Umwelt- und Mentalitätsgeschichte, aber auch Problemorientierung weitgehend ausblendenden Stoffverteilungsplan vorschreibt.³⁹

Um so wichtiger wird es sein, die im Kap. 2.1 des Rahmenplans niedergelegten Überlegungen zum „Beitrag des Faches Geschichte zur Bildung“ nicht nur für sich allein zu untersuchen und zu beurteilen, sondern sie im Zusammenhang sowohl mit den „Didaktischen Grundsätzen“ (2.2) und den „Anforderungen und Inhalte“ (Kap. 3) zu betrachten.

Die Überlegungen zum Bildungsbeitrag des Faches Geschichte formulieren in erfreulicher Deutlichkeit und mit zum Teil weiterführenden prägnanten Formulierungen das Grundkonzept eines Geschichtsunterrichts, der weder totes Zahlen-, Daten- und Faktenwissen noch vorgegebene traditionelle Deutungen „vermittelt“, sondern die Lernenden zu eigenständigem historischen Denken in ihrer gegenwärtigen Lebenswelt und zur Teilhabe an ihrer Geschichtskultur befähigen soll. Dass die Autoren hierfür an das Konzept des „reflektierten Geschichtsbewusstseins“ anknüpfen und dieses als „historisch reflektiertes Gegenwartsverständnis“ definieren, welches „Selbst- und Fremdverstehen, persönliche und kollektive Orientierung, politische Handlungsfähigkeit und Toleranz“ ermöglicht, ist dabei nur ein positiver Punkt.

Das Kompetenzmodell

Dem in der deutschen Kompetenzdebatte verwendeten Kompetenzbegriff von Weinert zufolge sind Kompetenzen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften (= motivationale und volitionale sowie soziale Bereitschaften) zur Anwendung dieser Fähigkeiten bei der Bewältigung immer neuer Problemlagen.⁴⁰ „Wissen“ ist demzufolge eine Komponente von Kompetenzen, nicht aber selbst eine Kompetenz. Allenfalls das *Verfügen über* bestimmte Wissensbestände, d. h. die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, das Wissen zu erwerben, es wiederzugeben bzw. anzuwenden, es zu erweitern und umzubauen und zu reflektieren, kann als (Teil-)Kompetenz angesehen werden.

Vor diesem Hintergrund ist es positiv zu werten, dass das „Kompetenzmodell“ des neuen Hamburger Rahmenplans nicht einfach einen Kompetenzbereich „Wissen“ („über Vergangenes“) oder „Sachkompetenz“ ausweist, der isolierte Namen, Daten und Fakten oder auch fertige, nicht weiter zu befragende Deutungen „enthält“, sondern dass Kompetenzen hier tatsächlich als Fähigkeitenkomplexe verstanden werden.

Die Kompetenzbereiche

Der Rahmenplan entwirft dabei ein durchaus eigenständiges Kompetenzmodell mit *drei* Kompetenzbereichen:

³⁹ FREIE UND HANSESTADT HAMBURG; BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT (2003): *Bildungsplan Neunstufiges Gymnasium. Sekundarstufe I. Rahmenplan Geschichte*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport <Online: http://www.hamburgerbildungsserver.de/bildungsplaene/Sek-I_Gy9/GESCH_Gy9_SekI.pdf (gelesen 6.8.2008)>. Vgl. dazu BAUER, JAN; MEYER-HAMME, JOHANNES (2004): "Der Hamburger Rahmenplan Geschichte 2002 – Anregungen zu reflektiertem und (selbst)reflexivem Geschichtsbewusstsein?" In: HANDRO, SASKIA; SCHÖNEMANN, BERND (Hrsg.; 2004): *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung: Methoden – Analysen – Perspektiven*. Münster: Lit (Zeitgeschichte – Zeitverständnis; 12), S. 103-118.

⁴⁰ KLIEME u. a. (2003, wie Anm. 7), S. 21.

„Unter Orientierungskompetenz wird die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft verstanden, sich sowohl innerhalb der Geschichte und ihrer Wissens- und Fragebestände zu orientieren als auch Orientierung aus der Geschichte zu gewinnen.“

Sie zerfällt in diesem Modell also in zwei Kompetenzbereiche, die grundlegend unterschiedlicher Natur sind:

- Unter „Orientierung in der Geschichte“ wird dabei die Nutzung der (hier nur klassischen) Periodisierung und Sektoren („Bereiche“) der Geschichtswissenschaft als „gedankliche Ordnungsmuster“, die Fähigkeit, epochenspezifische Bezeichnungen für Ereignisse und Strukturen zu benutzen, und die Fähigkeit, einen „entwicklungs- und entstehungsgeschichtlichen Zusammenhang zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu erläutern“, verstanden. Damit sind drei grundlegend unterschiedliche Funktionen in einem Teilbereich einer Kompetenz zusammengefasst. Die Nutzung von Strukturierungskonzepten als „gedankliche Ordnungsmuster“ fällt noch am ehesten in den Bereich dessen, was man als „Orientierung *in* Geschichte“ bezeichnen kann, insofern es um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft geht, über das „Gegenstandsfeld“ der Geschichte so zu reflektieren, dass man weiß bzw. erarbeiten und erkunden kann, in welchen diachronen/zeitlichen und synchronen/systematischen Teilbereich ein Thema oder Ereignis jeweils gehört. Es geht also darum, den Überblick und den Zusammenhang des *Feldes* zu bewahren. Der Begriff „Orientierung“ ist dann für diese Fähigkeit angebracht, wenn damit bezeichnet werden soll, dass dieses Wissen bzw. diese Fähigkeit Konsequenzen für die folgenden Denk- und Arbeitsschritte hat. Besser wäre es daher, beim hier vorliegenden Konzept, von „Überblick“ und „Strukturwissen“ zu sprechen.⁴¹
- Orientierung *durch* Geschichte als der zweite Teil dieses Kompetenzbereichs greift das geschichtstheoretisch weitaus bedeutsamere Verständnis von „Orientierung“ auf, das auch in der seit nunmehr 25 Jahren geschichtsdidaktisch zentralen Geschichtstheorie nach RÜSEN⁴² ausgearbeitet wird. Dieser Begriff meint, dass historisches Wissen nicht für sich allein, quasi zweckfrei erworben oder auch nur gedacht werden kann, sondern valide Formen erst dort annimmt, wo seine Ermittlung und Aneignung gegenwärtigen Orientierungsbedürfnissen entspringt und das historische Denken und Wissen auf diese Bedürfnisse antwortet.⁴³

Der zweite Kompetenzbereich heißt in diesem Modell „Methodenkompetenz“. Oberflächlich betrachtet, d.h. an Hand der Betitelung zweier seiner Kernkompetenzen mit „Historische Lesekompetenz“ und „historische Darstellungskompetenz“ zu urteilen, entspricht das Modell zwar nicht in deren Benennung, aber in der Sache dem gleich betitelten Kompetenzbereich des Kompetenz-Strukturmodells „Historisches Denken“ der FUER-Arbeitsgruppe⁴⁴ an Hand der Grundoperationen des historischen Denkens, nämlich der synthetischen Re-Konstruktion narrativer Aussagen einer- und der analytischen De-Konstruktion andererseits. Allerdings ist das Prinzip nicht durchgehalten. Gleich die erste Fähigkeitsbeschreibung der „Historischen Lesekompetenz“ fordert, dass die Schülerinnen und Schüler „aus Einzeldaten Aussagen ablei-

⁴¹ Zum Konzept der „Orientierung“ vgl. auch KÖRBER (2007): „Dimensionen“ (wie Anm. 1), S. 112, 135f.

⁴² RÜSEN, JÖRN (1983): *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe; 1489).

⁴³ Eine modernisierte Fassung des diesbezüglichen Prozessmodells historischen Denkens, das auf Jörn Rösen zurückgeht, findet sich in HASBERG, WOLFGANG; KÖRBER, ANDREAS (2003): "Geschichtsbewusstsein dynamisch." In: KÖRBER, ANDREAS (Hrsg.; 2003): *Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Forum Historisches Lernen), S. 179-203.

⁴⁴ Vgl. SCHREIBER u.a. (2006, wie Anm. 36); sowie KÖRBER (2007): „Dimensionen“ (wie Anm. 1).

ten bzw. diese an Beispielen konkretisieren“ können sollen, also eine *synthetische* Leistung, denn aus Einzeldaten können Aussagen nur durch konstruktive Zusammenführung „abgeleitet“ werden, und auch die Konkretisierung an Hand von Beispielen erfordert die synthetische Leistung, die Parallelität verschiedener Fälle bzw. die Isolation weiterer Fälle aus einem Gesamtzusammenhang *selbst denkend herzustellen*. Es handelt sich hierbei um die Operation der *Herstellung* eines historischen Zusammenhanges. Auch die zweite Fähigkeitsanforderung vermengt mit „dekonstruieren“ und „rekonstruieren“ beide Operationen. Inwiefern „re-konstruieren“ aber unter „Lesen“ fallen soll, bleibt dabei unerfindlich. Diese Operation gehört eher zu dem in der zweiten, mit „Darstellung“ betitelten Kompetenzbereich. Die dritte Kernkompetenz, die mit „Wissensmanagement“ betitelt ist und „recherchieren“, „vergleichen“ und „strukturieren“ umfassen soll, ist noch zu wenig daraufhin fokussiert, was an diesen Operationen spezifisch *historisch* sein soll.

Es fällt überhaupt auf, dass nur die erste der Kernkompetenzen das Attribut „historisch“ trägt. Wenn damit ausgesagt sein soll, dass die anderen beiden (Darstellung und Wissensmanagement) nur eine fachspezifische Anwendung allgemeiner, d.h. fachübergreifender Kompetenzen sein sollte, dann ist nicht nachzuvollziehen, dass das *narrative* Element der Darstellungskompetenz gerade in diesem fachunspezifischen zweiten Teilbereich untergebracht ist. Narrativität als das zentrale Prinzip des historischen Denkens bezeichnet etwa anderes als nur eine adressatengerechte Gestaltung eines Sachverhaltes. Die narrative, d.h. Zeitverhältnisse sprachlich ausdrückende Gestaltung ist es, die eine sinnvolle *historische* Darstellung ausmacht. Sie konstituiert die Re-Konstruktion. Es ist daher sehr zu empfehlen, mindestens auch die zweite Kernkompetenz mit dem Attribut „historisch“ zu versehen und sowohl die erste Anforderung als auch den Begriff „Re-Konstruktion“ in dieser unterzubringen.

Der dritte Kompetenzbereich dieses Modells lautet „Urteilskompetenz“. Der Rahmenplan folgt damit einem in bereits einigen anderen Lehrplänen sowie in der Geschichts- und Politikdidaktik üblichen Anforderungsmodell. Dieser Kompetenzbereich umfasst gemäß dem Hamburger Rahmenplan die Kernkompetenzen „Sachurteile“ und „Werturteile“ (hier leider inkonsequenterweise ohne „Kompetenz“ formuliert) und greift somit die ältere, in der Geschichts- und Politikdidaktik inzwischen eingebürgerte Unterscheidung auf, die Karl-Ernst Jeismann eingeführt hat.⁴⁵ Allerdings besteht bei der Bestimmung des historischen Urteilens als eines eigenständigen Kompetenzbereichs die Problematik, dass historische Urteile anders als in narrativer Form nicht zu haben sind. Entweder geht es darum, bestehende historische Aussagen als solche zu beurteilen – dann fällt die Urteilskompetenz weitgehend mit der De-Konstruktionskompetenz zusammen, nämlich mit der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, vorliegende historische (also narrative) Aussagen auf ihre Konstruktionsprinzipien hin zu analysieren (Sachurteil) und hinsichtlich ihrer Triftigkeit zu bewerten (Werturteil). Geht es hingegen darum, selbst ein Sach- und ein Werturteil über einen historischen Zusammenhang zu fällen, dann kann ein solches Urteil nur in Form einer empirisch und narrativ sowie normativ triftigen historischen Aussage erfolgen, womit die Urteilskompetenz weitestgehend mit der Re-Konstruktionskompetenz zusammenfällt. Das wird auch an den konkreten Anforderungen deutlich, die der Hamburger Rahmenplanentwurf unter diesem Kompetenzbereich subsummiert: Unter „Sachurteile“ wird gefordert: „historische Ereignisse und Prozesse im Hinblick auf Anlässe, Ursachen und Folgen beurteilen“, „Handlungen historischer Akteure im Rahmen der Maßstä-

⁴⁵ Vgl. JEISMANN, KARL-ERNST (1978): "Grundfragen des Geschichtsunterrichts." In: BEHRMANN, C. G.; JEISMANN, KARL-ERNST; SÜSSMUTH, HANS (Hrsg.; 1978): *Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts*. Paderborn, S. 76-107; JEISMANN, KARL-ERNST (1985): "'Geschichtsbewußtsein'. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik." In: DERS. (Hrsg.; 1985): *Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 43-72. JEISMANN, KARL-ERNST (2000): *Geschichte und Bildung: Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung*.: Schöningh. Vgl. auch KAYSER, JÖRG; HAGEMANN, ULRICH (2005): *Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht*. Bonn: BpB (Themen und Materialien).

be ihrer Zeit deuten“, „Hypothesen über Phänomene der Vergangenheit überprüfen und kontrafaktisch argumentieren“. Abgesehen davon, dass die letzte Anforderung, das kontrafaktische Argumentieren, mindestens einen eigenen Spiegelstrich benötigt, weil es eine Anforderung ganz eigener Art darstellt, kann gesagt werden, dass alle diese Anforderungen nur durch die Herstellung eigener Narrationen bzw. die Analyse bestehender (hier bei Hypothesen) zu erfüllen sind. Diese Narrationen betreffen dann Zusammenhänge diachroner (etwa Ursache-Wirkung) wie auch synchroner Art (etwa zeitgebundene Handlungslogiken und Handlungen zusammendenken). Ähnlich gilt für die geforderten Wertungsprozesse, dass sie nur durch einen zeitlich denkenden Zusammenhang zur eigenen Zeit und zum eigenen, heutigen Wertehorizont, also durch Herstellung eines Gegenwartsbezuges, denkbar sind. Die Isolierung der Urteilskompetenz von den Methodenkompetenzen, in denen die Narrativität gefordert ist, stellt also einen Kategorienfehler dar.

Insgesamt ergibt sich eine erfreulich konsequente Orientierung der Zielvorgaben für Geschichtsunterricht an den von Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden bzw. auszubauen- und zu verfeinernden, auf andere lebensweltlich begegnende Gegenstände übertragbare *Fähigkeiten*. Diese Kompetenzen zielen sinnvollerweise auf das Bewährungsfeld „Leben“ und „Alltag“ und nicht – wie etwa viele der in den *Bildungsstandards Geschichte* des Geschichtslehrerverbandes aufgeführten – wiederum nur auf das Bewährungsfeld Schule.

Grundsätze der Leistungsbewertung

Bildungsziele und Grundsätze der Leistungsbewertung müssen in allen didaktischen Konzepten in einem vernünftigen Verhältnis zueinander stehen. Das bedeutet nicht, dass der Leistungsbeurteilung einerseits einzig und allein die als Bildungsziele angeführten Merkmale zu Grunde gelegt werden dürfen, noch dass die ganze Breite der Ziele der Beurteilung unterworfen werden müssen, vielleicht auch gar nicht dürfen. Letzteres wird vor allem dort deutlich, wo ein bestimmtes Verhalten angestrebt wird, seine Überprüfung aber innerhalb des Systems Schule nicht möglich ist oder aber nicht ohne Vergewaltigung der Freiheit des Schülers möglich wäre und wo das Urteil über das Können hinaus die Persönlichkeit des Lernenden betreffen würde. Ein Beispiel dafür betrifft die Zieldimensionen politische Bildung. Dass alle Schülerinnen und Schüler mindestens „urteilsfähige Zuschauer“, nach Möglichkeit aber „interventionsfähig“ und im Idealfall „Aktivbürger“ werden sollen, darf als Ziel auch in Richtlinien festgeschrieben werden, entzieht sich aber letztlich einer Überprüfung. Andersherum ist es durchaus legitim, auch solche Aspekte in die Beurteilung einzubeziehen, die nicht als Ziele firmieren. Dies betrifft etwa die jeweilige Ausgangslage einer Lernentwicklung und die eingesetzte Lernenergie. Nur im Verhältnis zu ihnen lässt sich ein bestimmter Wissens-, Könnens- oder eben Kompetenzstand als „Leistung“ begreifen. Leistungsbewertung, wie sie im Hamburger Rahmenplanentwurf heißt, besteht aus einer Kombination von pädagogischem (nicht historischem) Sach- und Werturteil: Auf eine sachbezogene Feststellung folgt eine normbezogene Wertung.

Rahmenpläne müssen Angaben darüber enthalten, unter welchen Umständen eine Performanz eines Schülers (sei es im Unterricht oder in einem Produkt) als Ausweis eines für die Zuerkennung einer bestimmten Leistung hinreichenden Kompetenzniveaus gelten kann. Nun ist die Erarbeitung von tragbaren und praxisfähigen Kriterien für die Unterscheidung von Kompetenzniveaus, die ihrerseits als Kriterien für eine Kompetenzdiagnostik und darauf aufbauend für eine ergebnisorientierte Leistungsbewertung dienen könnten, in der gesamten Debatte um Kompetenzen unterentwickelt. Lediglich unser FUER-Kompetenzmodell „Historisches

Denken“ weist hierfür ein Konzept aus.⁴⁶ Richtlinien für die Sekundarstufe I sollten in diesem Sinne Angaben darüber enthalten,

- in welcher Hinsicht und zu welchen Zeiten die Schülerinnen und Schüler in welchen Kompetenzbereichen das intermediäre Niveau erreicht haben sollen, d.h., über welche konventionellen Begriffe und Verfahren sie derart verfügen sollen, dass sie
 - sie erläutern können und
 - sie beim eigenen historischen Denken (nicht nur bei der Abarbeitung kleinschrittiger Aufgaben) sinnvoll und korrekt nutzen,
- in welchen Kompetenzbereichen bzw. Kern- oder Teilkompetenzen und inwieweit die Schülerinnen und Schüler zum Ende der Sekundarstufe I das intermediäre Niveau bereits in Richtung auf ein elaboriertes, reflexives Niveau überschritten haben sollten, etwa indem sie
 - konventionelle Begriffe nicht nur erläutern und anwenden, sondern reflektieren und diskutieren können,
 - eigenständig über die Sinnhaftigkeit eines Verfahrens, über eine komplexere eigene Aufgabe und über etwaige Variationen derselben nachdenken und entscheiden und diese begründen können.⁴⁷

Derartige Festlegungen zu bestimmten Zeiten im Rahmen eines geplanten Bildungsganges zu erreichender Kompetenzniveaus haben den Charakter von *Bildungsstandards*. Sie können nicht von der Didaktik gesetzt werden, weil sie zum einen die Berücksichtigung nicht oder nicht kurzfristig zu ändernder anthropologischer und sozialer sowie die staatliche Sicherung institutioneller Rahmenbedingungen („opportunity-to-learn-standards“) erfordern. Sie können aber auch nicht ohne eine didaktisch sinnvolle Grundlage im Sinne von (möglichst empirisch validierten) Kompetenzmodellen erfolgen.

Ein derartiges Konzept ist zunächst nur zur Kompetenzdiagnostik geeignet, d.h. zur Feststellung vorliegender Kompetenzniveaus im Sinne eines Sachurteils. Grundsätze für die *Leistungsbewertung* müssen darüber hinaus Angaben dazu machen, ob bzw. inwiefern der Bewertung lediglich das am Ende eines Lernzeitraums bzw. zu einem bestimmten Prüfungszeitraum diagnostizierte Kompetenzniveau zu Grunde gelegt werden soll (kriterienorientierte Beurteilung), inwieweit die *Veränderung* der Kompetenzniveaus (Zuwachs oder vielleicht auch Regression) sowie das Verhältnis beider sowie zur jeweils eingesetzten Energie („Fleiß“, Anstrengung, eingesetzter Aufwand) mit einbezogen werden sollen (individuumbezogene Beurteilung) und in welcher Weise nicht kompetenzorientierte Kriterien wie die unterrichtliche Beteiligung am Lernprozess usw. einbezogen werden sollen.

Der Hamburger Rahmenplanentwurf unterscheidet zwischen „prozessorientierter“ und „ergebnisorientierter“ Leistungsbewertung (S. 15). Erstere bezieht sich vornehmlich auf Verhaltensweisen innerhalb des Unterrichts und umfasst etwa die „situationsgerechte Einhaltung der Gesprächsregeln“ und „Initiativen und Impulse“ für das gemeinsame Vorgehen bei Gruppenarbeiten, aber auch die Zeitplanung und „Arbeitsökonomie“, letztere auf die Ergebnisse eines

⁴⁶ KÖRBER, ANDREAS (2007): "Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens." In: KÖRBER; SCHREIBER; SCHÖNER (Hrsg.; 2007, wie Anm. 1), S. 415-472.

⁴⁷ Dies kann etwa dann erforderlich sein und performativ zu beobachten sein, wenn Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer Projektarbeit ein zuvor „klinisch“ gelerntes Verfahren der Quelleninterpretation sinnvoll und begründet abwandeln, um mit einer für sie neuen Quellenart umzugehen, wenn sie sensibel Zeitzeugen interviewen und dazu von einem vorbereiteten Frageraster abweichen und somit zu mehr Informationen gelangen usw.

Lernprozesses, etwa im Rahmen von Produkten der Schülerinnen und Schüler. Hier werden Reader, Ausstellungsbeiträge, Präsentationen, aber auch prozessbegleitend entstehende Produkte wie Lerntagebücher und Arbeitsprozessberichte erwähnt wie auch schriftliche Lernerfolgskontrollen. Die konkreten Angaben zu Bewertungskriterien im Rahmenplanentwurf liegen quer zur genannten Unterscheidung und sind an den jeweiligen Situationen bzw. Produkten orientiert. Das ist im Sinne der Praktikabilität zu begrüßen, bringt aber das Problem mit sich, dass die Trennung zwischen Sach-(Diagnostik) und Werturteil nicht immer deutlich wird. Die meisten Kriterien sind denn auch eher Nennungen von Gesichtspunkten, die keinerlei Hinweis darauf geben, wann und inwiefern (oder auch: mit welcher Gewichtung) ein „Kriterium“ von Bedeutung ist. Wichtiger allerdings ist, dass die überwiegende Anzahl der „Kriterien“ überhaupt nicht fachspezifisch sind, sondern allgemein und dass die bei den Zielen genannten fachspezifischen Kompetenzen hier überhaupt keine Rolle mehr spielen. Dass die „Einhaltung von Gesprächsregeln“, die „Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess“ und die „kritische Bewertung und Einordnung“ eigener Arbeitsergebnisse in die Geschichtsnote einfließen können und sollen, ist ja durchaus einzusehen, aber dass bei letzteren überhaupt nicht angegeben wird, in welcher Hinsicht eine solche kritische Bewertung zur Verbesserung der *Geschichtsnote* beitragen kann (sicherlich nicht, wenn sie nur lautet: „Wir haben zu spät angefangen“, sondern wenn dazu *historische Kriterien* und *Konzepte* genutzt werden), und dass die wenigen Punkte, die als Einfallstore für fachliche Kriterien gelten können, nämlich „sachliche, begriffliche und sprachliche Korrektheit“ sowie (mit Einschränkungen) „Reichhaltigkeit und Vollständigkeit“, gerade *nicht* als Kriterium herhalten können, weil sie keinerlei Maß angeben, ist zu kritisieren. Hier wird nämlich deutlich, dass in dem durch diesen Rahmenplanentwurf angeleiteten Unterricht letztlich die *prozessorientierten* und *allgemeindidaktischen* Bewertungskriterien weitaus überwiegen, die der fachspezifischen Kompetenzorientierung hingegen weitgehend fehlen. Es ist daher auch nicht weiter möglich, aus den Grundsätzen für die Leistungsbeurteilung weitere Hinweise auf das Konzept der Kompetenzorientierung abzuleiten.

Gelungene Umsetzung der Ansprüche im Stoffverteilungsplan?

Ein halbwegs gelungenes Kompetenzmodell und eine (hier leider nicht gegebene) Ausrichtung der Beurteilungsgrundsätze auf Kompetenzen reichen aber nicht aus, um von einer sinnvollen Kompetenzorientierung zu sprechen. Auch kompetenzorientierte Richtlinien müssen Aussagen über die unterrichtlich zu behandelnden Gegenstände und die Formen ihrer Thematisierung machen, d.h., sie müssen Elemente eines Kerncurriculums enthalten. Es ist also auch das Kapitel 3.2 „Inhalte“ des Hamburger Rahmenplanentwurfs unter die Lupe zu nehmen. Zunächst ist hier festzustellen, dass die inhaltlichen Festlegungen in diesem Rahmenplanentwurf gegenüber dem vorangehenden hinsichtlich des Umfangs deutlich zurückgenommen worden sind. Für die Klassenstufen 6, 7/8 und 9/10 findet sich gerade einmal eine A4-Seite in tabellarischer Form. Sowohl die Kompetenztheorie als auch das den Hamburger Bildungsplänen (eigentlich⁴⁸ schon der letzten Generation) zu Grunde liegende Konzept der Schulautonomie basieren auf dem Gedanken, dass es möglich sein muss, an Schulen in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Umfeldern an Hand *unterschiedlicher* und somit schülerorientiert vor Ort festzulegender Gegenstände die gleichen Ziele zu erreichen. Diese können dann nicht mehr im Sinne der Beherrschung eines Kanons vorgegebener Inputs, sondern müssen als gegenstandsübergreifend gültige *Fähigkeiten und Fertigkeiten* formuliert werden – eben als „Kompetenzen“. Nicht der Umfang der inhaltlichen Vorgaben ist daher das zentrale Beurtei-

⁴⁸ De facto hat die letzte Generation der Hamburger Rahmenpläne eine Verdichtung der Vorgaben für die Unterrichtsgestaltung gegenüber der vorangehenden Generation Lehrpläne gebracht.

lungskriterium, sondern die Art der verbleibenden *Input*-Vorgaben und ihre Passung zu den vorab formulierten Kompetenzen.

Im Vorwort zu den tabellarischen Aufstellungen für die Klassenstufen wird das Grundkonzept der Inhaltsfestlegungen erläutert. Demnach soll der Unterricht *Leitfragen* folgen. Damit ist grundsätzlich eine begrüßenswerte Vorentscheidung getroffen, nämlich die Abkehr von einem Geschichtsunterrichtskonzept, demzufolge im Unterricht einfach fertiges Wissen an die Schülerinnen und Schüler zu übermitteln sei.⁴⁹ Vielmehr bezeugt dieses Leitfragenkonzept offenkundig den Anspruch, den Unterricht in eine Bewegung der gemeinsamen Behandlung von als offen zu behandelnden Problemen anzusehen, wie aus der – leider im pädagogischen Indikativ formulierten – Hoffnung deutlich wird, diese Leitfragen regten die Schülerinnen und Schüler zum Kompetenzerwerb an, da diese Kompetenzen nötig seien, um die Fragen „durchaus auch kontrovers[.]“ zu beantworten.⁵⁰

Die Vorstellung, Leitfragen garantierten schon eine plurale Unterrichtskonzeption ist jedoch irrig, wie das Beispiel des zweiten Bandes des deutsch-französischen Schulgeschichtsbuches *Histoire/Geschichte* zeigt,⁵¹ in welchem jedes Kapitel mit zwei und jede Lektion in diesem Kapitel mit einer Leitfrage eingeleitet wird, die oftmals so formuliert sind, dass sie gerade nicht auf einen offenen Lösungsraum, sondern eine offenkundig vorgegebene „richtige“ Lösung verweisen.⁵² Es kommt also auf den Charakter der Leitfragen an, wenn es darum geht, mit ihrer Hilfe nicht nur – wie in Hamburg ebenfalls erwünscht – eine „Eingrenzung der verbindlichen Inhalte“ und damit einen „ersten Ansatz zur [...] Thematisierung der Inhalte“ und „die Breite und Tiefe“ der Bearbeitung der Inhalte durch die Schülerinnen und Schüler zu bieten, sondern tatsächlich zu eigenständiger und Kompetenz fördernder, weil fordernder Bearbeitung anzuregen.⁵³

Positiv hervorzuheben ist ebenso das Bestreben, den Inhalten mit Hilfe der Leitfragen einen nicht allein nationalen, „sondern europäischen Horizont“ zu geben. Warum dieser nicht an wesentlichen Stellen auch ein globaler oder universaler sein soll, oder besser: auch zu anderen Perspektiven, etwa von Lernenden mit nicht-europäischem „Migrationshintergrund“, geradezu einlädt, bleibt allerdings offen. Gerade weil Kompetenzorientierung auch eine Maßnahme ist, Geschichtsunterricht als staatliche Veranstaltung auf die Rahmenbedingungen und Erfordernisse posttraditionaler (GIRMES)⁵⁴ und heterogener Gesellschaften auszurichten, oder genauer: Zwecke und Ziele staatlichen Geschichtsunterrichts von den genannten gegenwärtigen Herausforderungen her zu konzipieren,⁵⁵ ist eine Einschränkung des Gesichtskreises der histo-

⁴⁹ Der oft gebrauchte Begriff der „Vermittlung“ ist insofern missverständlich, als er auch ein überlegenes, aber völlig anderes Konzept bezeichnen kann, nämlich das einer echten *Mittlung zwischen* den Schülerinnen und Schülern, ihrem Vor-Wissen und ihrem Vor-Verständnis sowie ihren Erwartungen einerseits, der Gesellschaft mit ihren Konzepten, Sichtweisen, Verfahren und Prozeduren andererseits sowie – entsprechend dem „didaktischen Dreieck“ – den Strukturen der „Sache“, die aber ihrerseits nur als die zum einen gesellschaftlich und zum anderen vom Lernenden wahrgenommene und konstruierte Eigenschaften dieser Sache sein können.

⁵⁰ Vgl. HH (2008): „RP G Sek I“ (wie Anm. 4), S. 11.

⁵¹ HENRI, DANIEL; LE QUINTREC, GUILLAUME; GEISS, PETER (2008): *Histoire/Geschichte*. Bd.2: Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945. Stuttgart; Leipzig: Klett.

⁵² Vgl. dazu: KÖRBER, ANDREAS (2008): "Das deutsch-französische Schulgeschichtsbuch aus fachdidaktischer Perspektive." In: DEFRANCE, CORINE; MARKOWITZ, RAINER; PFEIL, ULRICH (Hrsg.; 2008): *Dossier: Histoire/Geschichte, Bd.2: Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut (Online).

⁵³ HH (2008): „RP G Sek I“ (wie Anm. 4), S. 11.

⁵⁴ Vgl. GIRMES (1997; wie Anm. 33).

⁵⁵ Vgl. KÖRBER, ANDREAS (Hrsg.; 2001): *Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze*. 1. Aufl.; Münster: Waxmann (Novemberakademie; 2), darin: KÖRBER, ANDREAS (2001): "Interkulturelles Geschichtslernen – eine Einführung.", S. 5-25; sowie zuletzt: KÖRBER, ANDREAS; MEYER-HAMME, JOHANNES

rischen Bildung auf Europa und somit die Gefahr eines Ersatzes des früheren „nation building“-Beitrages des Geschichtsunterrichts durch einen „Europe-Building“-Beitrag nicht angemessen.⁵⁶

Tabellarischer Aufbau

Zunächst ist kurz der tabellarische Aufbau der Inhaltsvorgaben zu skizzieren. Die Tabelle ist in einen oberen und einen unteren Teil unterteilt, die jeweils in drei gemeinsame Spalten unterteilt sind. Die linke Spalte (leider nicht farblich hervorgehoben) hat den Charakter einer Kopfspalte. Sie gibt den Angaben in der mittleren und der rechten Spalte Überschriften, ebenso wie das linke Feld der obersten Zeile die im unteren Teil in dieser Spalte stehenden Leitfragen dem Bereich „Vergangenheit und Geschichte“ zuordnet. Die drei Zeilen des oberen Teils enthalten die Vorgaben für die drei Kompetenzbereiche „Orientierung“, „Methode“ und „Urteil“. Nur die Bestimmungen für den ersten Kompetenzbereich „Urteil“ sind dabei noch einmal unterteilt in einen Bereich, der für alle drei Klassenstufen gemeinsam „Vergangenheit und Geschichte“ betitelt ist, und einen (in der Mitte), der jeweils chronologisch unterschiedlichen, weit ausgreifenden Zeiträumen gewidmet ist, welche der klassischen, seit Cellarius üblichen und auch die heutige Wissenschaftsorganisation in Deutschland weitaus prägenden Epocheninteilung der Geschichtswissenschaft nicht folgen, ihr aber auch nicht widersprechen: „Vor- und Frühgeschichte und Altertum“ (Klasse 6), „Mittelalter und Beginn der modernen Welt“ (7/8) sowie „19. und 20. Jahrhundert“ (9/10). In dieser Spalte sind keine weiteren Konkretisierungen gemacht. Sie dient offenkundig als Überschrift für die größeren Bereiche des unteren Teils der Tabelle, in welcher der jeweiligen Epoche und dem Bereich „Vergangenheit und Geschichte“ zugeordnet konkretere *Leitfragen* zugeordnet sind – im linken (inhaltlichen) Bereich wiederum für alle drei Klassenstufen gemeinsam unterteilt in die Bereiche „Gesellschaft und Kultur“, „Politik“ und „Wirtschaft“. Die Stellung von „Wirtschaft und Kultur“ vor „Politik“ kann als ein Signal für eine zunehmend kulturwissenschaftliche Ausrichtung des Geschichtsunterrichts angesehen werden und wäre im Sinne einer Überwindung der herkömmlichen Dominanz der Politikgeschichte durchaus zu begrüßen. Dass allerdings weitere Sektoren bzw. Dimensionen historischer Erfahrung fehlen, wie etwa Mentalitätsgeschichte, Umwelt- und Geschlechtergeschichte, ist wiederum problematisch. Die für diesen Kompetenzbereich „Orientierung“ in der unteren Hälfte der Tabellen vorgegebenen Leitfragen sind im nächsten Kapitel eingehender zu untersuchen. Zuvor sollen aber kurz die Vorgaben für die beiden anderen Kompetenzbereiche (Methode und Urteil) skizziert werden. Sie sind nicht weiter unterteilt. Für jede Klassenstufe werden hier mehrere stichwortartig aufgelistete Komplexe zur Behandlung vorgeschrieben. Für die Methodenkompetenz sind dies:⁵⁷

Kl. 5/6	Kl. 7/8	Kl. 9/10
	[1.] Quellen- und Textgattungen	[1.] verschiedene Genres von Darstellungen und Quellen

(2008): "Interkulturelle historische Kompetenz? Zum Verhältnis von Interkulturalität und Kompetenzorientierung beim Geschichtslernen." In: BAUER, JAN-PATRICK; MEYER-HAMME, JOHANNES; KÖRBER, ANDREAS (Hrsg.; 2008): *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen – Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag*. Kenzingen: Centarurus Verlag (Reihe Geschichtswissenschaft; 54), S. 307-334.

⁵⁶ Vgl. dazu die Beiträge in: SCHÖNEMANN, BERND; VOIT, HARTMUT (Hrsg.; 2007): *Europa in historisch-didaktischen Perspektiven*. 1. Aufl.; Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik; 22).

⁵⁷ Hier in eigener tabellarischer Zusammenstellung, welche die Reihenfolge etwas ändert, um Zusammenhänge zwischen den Klassenstufen deutlicher herausstellen zu können. Die Nummerierung ist im Original nicht vorhanden und gibt die dortige Reihenfolge wieder.

[1.] Informationsentnahme	[2.] Recherche	[3.] fachwissenschaftliche Texte
[2.] Zeitleiste		
[3.] Bilderschließung	[4.] Bildanalyse	
[4.] Textquelle (geleitet)	[3.] Quellenarbeit	[4.] historische Untersuchung (selbstständig)
[5.] einfache Narration	[6.] Exemplifizierung/Generalisierung	[5.] kategorialer Vergleich
[6.] Orientierung an Lernorten	[5.] Karte und Schaubild	
		[2.] Standortgebundenheit
		[6.] Präsentation

Tab. 4: Vorgaben für den Kompetenzbereich "Methode"

Aus Tab. 4 geht hervor, dass unter „Methoden“ hier offenkundig zum einen geschichtswissenschaftliche Arbeitstechniken in elementarisierter Form gemeint sind, die aber keineswegs in einer auf das Bewährungsfeld Schule verengten Form formuliert sind, sondern in einer Art und Weise, die eine spätere eigenständige Nutzung im Bewährungsfeld „Leben“ zumindest ermöglicht. Der Stichwortcharakter der Angaben und die fehlende Exemplifizierung machen weitergehende Interpretationen schwierig. Die tabellarische Zusammenstellung verdeutlicht aber auch, dass für einzelne der Methoden bereits so etwas wie ein Ansatz einer Lernprogression⁵⁸ vorgesehen ist, die zwar nicht einem ausgearbeiteten Konzept von Kompetenzniveau-Unterscheidungen folgt, aber zum einen in der Erhöhung der *Selbstständigkeit* im Vollzug der Operationen (etwa: vom einfachen informationsentnehmenden Lesen über geleitete Textquelleninterpretation hin zu selbstständiger „historischer Untersuchung“), zum anderen in der Erhöhung der Differenziertheit („Quellen- und Textgattungen“, dann „Genres“ und „fachwissenschaftliche Texte“) besteht. Für die Förderung der Urteils-Kompetenz werden ebenso stichwortartige Vorgaben gemacht (vgl. Tab. 5).

Kl. 5/6	Kl. 7/8	Kl. 9/10
[1.] Fragen	[1.] Hypothesen	
[2.] Perspektivwechsel	[2.] Werte und Interessen	[2.] weltanschaulicher Gehalt [3.] kontroverse/perspektivische Positionen
[3.] Beschreibung und Deutung (einfach)	[3.] Vergleich von Deutungen	[4.] Vergleich von Wertungen
[4.] Werturteil (einfach)	[5.] Beurteilung verschiedener Wertungen [4.] Handlungsspielräume	[5.] eigene Werturteile [1.] Begriffsanalyse [6.] Stellenwert der Geschichte

Tab. 5: Vorgaben für den Kompetenzbereich 'Urteil'

⁵⁸ Mit diesem Begriff sei hier nicht die empirisch nachträgliche, sondern die geplante Veränderung von Wissens- und Fähigkeitszuständen im Rahmen intentionaler Lernprozesse bezeichnet. Zum Problem vgl. KÖRBER, ANDREAS (2006): "Lernprogression." In: MAYER, ULRICH; PANDEL, HANS-JÜRGEN; SCHNEIDER, GERHARD; SCHÖNEMANN, BERND (Hrsg.; 2006): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. 1. Aufl.; Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 119; sowie KÖRBER, ANDREAS (2004): "Historisches Denken als Entwicklungs-Hilfe und Entwicklungs-Aufgabe. Überlegungen zum Geschichtslernen im Bildungsgang." In: TRAUTMANN, MATTHIAS (Hrsg.; 2004): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. 1. Aufl.; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Bildungsgangforschung; 5), S. 241-269.

Auch hier zeigt die tabellarische Zusammenstellung, dass – wie oben schon ausgeführt – die unter „Urteilskompetenz“ fallenden Anforderungen bzw. Lerngegenstände durchaus re- und de-konstruktive Operationen vermengen. Gleichzeitig ist auch hier der Wille erkennbar, eine geregelte Lernprogression zu beschreiben, indem etwa „Beschreibung und Deutung (einfach)“ und Werturteil (einfach)“ für die Anfänger vorgegeben wird, danach Aspekte und Komplexitäten gesteigert werden. Allerdings erweist sich diese Vorstellung insofern als problematisch, als keinerlei Hinweise gegeben werden, was denn ein Werturteil „einfach“ macht, wann ein Perspektivwechsel in einer Art und Weise vorliegt, die für die 6. Klasse ausreicht. Hier wären dringend Konkretisierungen und Klärungen wünschenswert.

Hervorzuheben ist für die Bereiche „Methodenkompetenz“ und „Urteilskompetenz“, dass hier – im Gegensatz zur vorhergehenden Hamburger Rahmenplangeneration – Methoden nicht als *Unterrichtsmethoden* für die Hand des Lehrers aufgeführt sind – gewissermaßen als Hinweise zur Gestaltung eines Unterrichts, in dessen Zentrum letztlich doch die „Vermittlung“ der „Inhalte“ steht –, sondern dass sie selbst als Gegenstände und letztlich Ziele des Unterrichts firmieren und dass sie dabei ihren Charakter verändern zu Denk- und Arbeitsmethoden für die Hand der Schüler. Hier deutet sich an, dass der Gegenstand des Geschichtsunterrichts nicht mehr „die Vergangenheit“ oder die vermeintlich objektiv erkennbare und erkannte Geschichte sein soll, sondern das historische Denken als letztlich jedem Menschen zur Verfügung stehende Domäne der Erschließung der zeitlichen Veränderlichkeit von Welt.

Das Leitfragenkonzept: Eine problematische Umsetzung von Geschichte als Denkfach

Herausstechendes Merkmal der „Inhalts“-Tabellen des neuen Hamburger Rahmenplanentwurfs sind die jeweils im unteren Teil der Tabellen aufgelisteten Leitfragen zu vier Bereichen: „Gesellschaft und Kultur“, „Politik“, Wirtschaft“ sowie (in der rechten Spalte) „Vergangenheit und Geschichte“. Die weitaus meisten dieser Fragen könnten auch in vielen Schulbüchern als Leit-, aber auch als Wiederholungs- und Kontrollfragen erscheinen. Beispiele hierfür sind:

- „Warum bauten die Ägypter Pyramiden?“ (Kl. 6)
- „Wie konnte Rom vom Dorf zur Weltmacht aufsteigen?“ (Kl. 6)
- „Wie lebten und arbeiteten die Menschen im Mittelalter auf dem Land und in der Stadt?“ (Kl. 7/8)
- „Wodurch brach um 1500 eine neue Zeit an?“ (Kl. 7/8)
- „Worin unterschied sich der absolutistische Staat von dem des Mittelalters?“ (Kl. 7/8)
- „Warum faszinierte der Nationalsozialismus so viele Menschen in Deutschland?“ (Kl. 9/10)
- „Warum wurde im 19. Jahrhundert die eigene Nation so wichtig?“ (Kl. 9/10)

Eine einzige Frage besitzt einen grundsätzlich anderen Charakter:

- „War das Mittelalter ‘finster’?“ (Kl. 7/8)

Alle diese Fragen sind in mehrfacher Hinsicht problematisch. Der ihnen zu Grunde liegende Ansatz, durch die Formulierung einer Frage statt einer Aussage eine Antworten suchende und

beurteilende Denk-(und in höheren Klassen: Forschungs-) Bewegung in Gang zu setzen, ist zunächst einmal als positiv anzuerkennen. Leider halten die konkreten Formulierungen dieser Intention nicht stand:

Zunächst ist der „W-Fragen“-Charakter ein Problem. Diese Art der Formulierung von Problemstellungen offenbart – ganz im Gegensatz zur vorab geäußerten Intention – gerade *nicht* die „Breite und Tiefe, in der die Schülerinnen und Schüler die [...] Themen bearbeiten“ sollen.⁵⁹ Vielmehr ermöglichen gerade W-Fragen oftmals Kürzest-Antworten. Das Extrembeispiel hierfür ist die in anderer Hinsicht interessanteste Leitfrage, nämlich diejenige nach der Deutung des Mittelalters. Auf die Formulierung „War das Mittelalter ‘finster’?“ lässt sich formal hinreichend mit „nein“ oder einem „ja, nachts“ antworten. Das ist aber nicht gemeint. Ebenso *ermöglicht* die Fragestellung durchaus das, was mit ihr intendiert ist, nämlich eine eingehende Beschäftigung mit Mittelalter-Deutungen und Konzepten, mit neuzeitlichen Abgrenzungen gegenüber dieser mittleren Zeit, mit romantisch-positiven Verklärungen wie mit aufklärerischer oder im engeren Sinne moderner Überheblichkeit,⁶⁰ mit den „Gefahren des Mittelalterbegriffs“⁶¹ und mit anderen heutigen Deutungen dieser Zeit⁶² –, aber sie *erfordert* es nicht. Lehrerinnen und Lehrer, die ein mehr oder weniger romantisches Mittelalterbild haben, können unter dieser Fragestellung ebenso ihre Verklärung verbreiten, d.h. auf ein „ja“ hin unterrichten, wie Modernisten und Fortschrittsbegeisterte das Mittelalter als zwar nicht „finster“ im Wortsinne, aber doch rückständig darstellen können. Eine Thematisierung mehrerer verschiedener Mittelalter-Deutungen (möglichst weit über die Dichotomie hinaus), ihrer Ursachen, Deutungsmuster, ihrer Attraktivität und ihrer Funktionen für die heutige Welt, wird hier gerade *nicht* gefordert. Genau dies aber wäre zu fordern: Wer „Kompetenzen“ fördern will, die sich in der Lebenswelt bewähren, muss auch die Fähigkeit fördern, mit den in der Geschichtskultur virulenten Deutungen vergangener Zeiten und ihrer gegenwärtigen Bedeutung umzugehen, d.h. sie zu kennen, sie zu „durchschauen“, sie für die eigene Orientierung nutzen zu können. Die Leitfrage darf also nicht lauten: „War das Mittelalter ‘finster’?“ sondern müsste *mindestens* die Form annehmen:

„Warum galt und gilt das ‘Mittelalter’ einigen Menschen als ‘finster’ und anderen nicht, für wen gilt das – und was bedeutet dies für uns?“

Besser noch wäre es aber wohl, das Leitfragenkonzept *auf dieser Ebene* aufzugeben und deutlicher vorzugeben, was in welcher Hinsicht thematisiert werden soll. Wer Lehrpläne macht, muss ihrer Textgattung und Funktion gerecht werden. Sie dienen nicht allein der Denkanregung (wenn sie diese Funktion *auch* haben, ist es gut), sondern haben die beiden elementaren und zueinander in einem gewissen Spannungsverhältnis stehenden Aufgaben der *Innovation* und der *Standardisierung* der unterrichtlichen Inhalte⁶³ (curricularer Aspekt) und der Einforderung unterrichtlicher Qualität. Bildungs- und Rahmenpläne sind verwaltungstechnisch *Vorschriften*, sie sollten daher auch diesen Charakter haben (sowohl um ihre Funktion zu erfüllen als auch um keiner Fehlinterpretation Vorschub zu leisten).

Das bedeutet ja nicht, dass das, was in solchen Bildungs- und Rahmenplänen verbindlich oder fakultativ vorgeschrieben wird, nicht modern und kompetenzorientiert sein kann oder sollte.

⁵⁹ HH (2008): „RP G Sek I“ (wie Anm. 4), S. 11.

⁶⁰ Vgl. OEXLE (wie Anm. 16).

⁶¹ Vgl. MOOS (wie Anm. 16).

⁶² Vgl. auch BORRIES, BODO VON (2007): "Europa als geschichtsdidaktische Herausforderung." In: SCHÖNEMANN; VOIT: *Europa* (wie Anm. 56), S. 21-44, hier S. 28-32.

⁶³ Vgl. PANDEL, HANS-JÜRGEN (2002): "Zur Pragmatik von Richtlinienarbeit." In: FREIE UND HANSESTADT HAMBURG. BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT. AMT FÜR SCHULE (2002; Hrsg.): *Geschichte: Ein Fach in der Entwicklung. Expertenanhörung zu den Zielen, Grundsätzen und Inhalten des Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe I am 16. Juli 2001*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport (Dokumentation), S. 55-62, hier S. 55 f.

Vielmehr sollte, wenn ein kompetenzorientiertes Zielsystem aufgebaut ist, auch die *Input*-Seite so formuliert werden, dass sie dieses befördert.

Demnach wäre das eben diskutierte Beispiel in etwa so zu formulieren:

‘Mittelalter’-Bilder und ‘Mittelalter’-Deutungen in Geschichtswissenschaft und Öffentlichkeit (Geschichtskultur). Mehrere historische positiv (Romantik, Reichsidee) wie negativ konnotierte ‘Mittelalter’-Konzepte (Aufklärung, Moderne) sowie gegenwärtige Bezugnahmen auf das ‘Mittelalter’ in Entstehung, Deutungs-Charakter und Orientierungswert. Entstehung und Entwicklung des ‘Mittelalter’-Begriffs samt seiner Problematik und Leistung; Vergleich mit anderen Epochen-Definitionen in anderen Kulturen. Befragung familiären und Untersuchung medialen Umfelds nach ‘Mittelalter’-Begriffen und Wertungen; Untersuchung älterer und aktueller Schulbücher usw.

Die Mittelalter-Frage war aber zunächst nur als *ein* Beispiel für eine grundsätzlichere Problematik der W-Fragen-Charakteristik angesprochen worden. Nicht nur sie, sondern auch andere der Leitfragen bezeichnen gerade *nicht* den Umfang der Bearbeitung. So kann etwa auch die Frage „Welche Vorteile ergaben sich für die Menschen aus der Sesshaftigkeit“ (Kl. 6) letztlich hinreichend mit einer Aufzählung ohne jegliche Begründung bearbeitet werden. Damit aber ist das Anreizpulver dieser Leitfragenstruktur vollständig verschossen. Einer Kompetenzförderung ist sie dann nicht mehr dienlich. Der eigentliche Clou läge doch darin, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur lernen, auf der Basis eigener Phantasie (für diese Zeit haben wir keine schriftlichen Quellen, die uns eine zeitgenössische Sicht gäben) oder Schlusskraft (etwa aus archäologischen Befunden) „Vor- und Nachteile“ zu finden, sondern dass sie die dieser Fragestellung innewohnende Deutung selbst reflektieren lernen (dazu unten). Das gleiche gilt für alle Leitfragen, die mit „welche“ beginnen, aber auch für die Fragen nach dem „wie“ eines historischen Zustandes, nach „woran“ und „worin“.

Das dritte Problem dieser Frageform ist, dass sie den Schülerinnen und Schülern nicht ein offenes, ungeklärtes Problem vorstellen, das „durchaus auch kontroverse Beantwortung“ verträgt, sondern dass sie (zu Recht oder Unrecht) den Eindruck erwecken, dass es bereits eine hinreichende und richtige Lösung gibt, die nur zu finden und möglichst umfassend und wohl auch elegant zu formulieren sei. Gerade die „Warum“ und die „Worin“-Fragen, aber auch die nach „dem“ Leben der reichen und armen Römer, nach *den* Aufgaben des Pharaos etc. suggerieren einen geschlossenen Lösungsraum. Sie präsentieren den Schülerinnen und Schülern gerade nicht ein *Problem*, sie sind ihrer Form nach keine „echten“ Fragen.

In Schulbüchern mag dies *nach* der Präsentation und Bearbeitung von Materialien noch zulässig und pragmatisch sein im Sinne einer Selbstkontrolle. Auch dann leistete es einem objektivistischen Geschichtsverständnis Vorschub und keiner Kompetenzorientierung, hier aber, als Vorgabe für die Gestaltung des Geschichtsunterrichts in den Richtlinien, ist es geradezu fatal für eine Kompetenzorientierung. Sinnvoller wäre auch hier wieder die Anerkennung des präskriptiven Charakters von Richtlinien und die Ausformulierung der Vorgabe derart, dass sie die Lehrkräfte verpflichtet, die ihnen bereits hinlänglich bekannten Zusammenhänge, auf die diese Leitfragen zielen, in Erkenntnis- und Forschungsprobleme zurückzuverwandeln. Ganz ähnlich, wie es in den Zeiten der heutzutage berüchtigten Lehrerzählung als Königsmethode des Geschichtsunterrichts zum Standardrepertoire des Geschichtslehrers gehörte, strukturge-schichtliche „Durchbrüche“ der geschichtlichen Entwicklung durch novellenförmige Gestaltung mit Dramatisierung, Kostümierung, Lokalisierung und Motivierung in das den Schülerinnen und Schülern spannend vorführbare Werk eines (zumeist) weitsichtig (manchmal auch tragisch) handelnden Menschen „zurückzuverwandeln“, so muss es zum Handwerkszeug eines kompetenzorientiert unterrichtenden Lehrers gehören, historische Erkenntnisse so in Erkenntnisprobleme zurückzuverwandeln, dass die Schülerinnen und Schüler sie nicht einfach

im Sinne entdeckenden Lernens geleitet „nachentdecken“ (ohne eine Alternative zur „richtigen“ Erkenntnis zu haben), sondern dass sie gleichzeitig ihr eigenes Denken, seine Operationen und Denk- und Werkzeuge wahrnehmen und reflektieren lernen. Diese Anforderung *an den Unterricht* aber müsste in den Rahmenplänen aufgelistet sein.

Dass oben in der Skizze einer Alternativ-Formulierung zur Mittelalter-Formulierung das Wort „Mittelalter“ in Anführungszeichen gesetzt ist (wie im Original nur das ‘finster’), verweist schließlich auf ein viertes, bereits angeklungenes Problem aller dieser Leitfragen: Indem sie ein „Problem“ (das oftmals keines ist) zur Diskussion bzw. unterrichtlichen Untersuchung stellen wollen, setzen sie andere, ebenso diskussionswürdige Hypothesen und Zusammenhänge voraus, entziehen diese allerdings weitgehend der Diskussion (hier ist der administrativ-vorgebende Charakter der Textgattung in anderer Hinsicht zu bedenken). Beim eben diskutierten Beispiel ist es die Existenz des Mittelalters. Es mag das abgedroschenste Beispiel für die Notwendigkeit einer reflexiven Verfügung über historische Begriffe sein – das Ausmaß der Konstruiertheit und der durchaus nicht in der Sache, sondern im Konstrukt liegenden Konnotationen ist nur wenigen bewusst.

Gerade für die posttraditionale und heterogene Gesellschaft aber gilt, dass die Existenz eines „Mittelalters“ nicht einfach als gegeben angesehen werden *darf*, denn seine Definition verdankt sich zutiefst europäischer Geisteshaltung und -geschichte (und auch innerhalb Europas höchst uneinheitlich).⁶⁴ Das gleiche gilt aber auch für eine ganze Reihe der übrigen Leitfragen:

Ist es gerechtfertigt zu sagen, dass „um 1500“ wirklich „eine neue Zeit“ anbrach (Kl. 7/8)? Konnte man das damals merken – oder stellt sich diese „neue Zeit“ nicht erst in der Retrospektive, und das heißt: unter den Gesichtspunkten dieser späteren Zeit, als „neu“ heraus?

Hatte die „Demokratie in Athen gegenüber einer Monarchie wie z. B. in Ägypten“ wirklich „Vorteile“? Zunächst: Geht es hier um ein Sachurteil aus zeitgenössischer Perspektive („Inwiefern war die athenische Demokratie der ägyptischen Monarchie *überlegen*“) oder um eine *Werturteil*, in das zeitgenössische (evtl.: Flexibilität, Zufriedenheit der „Bürger“ gegenüber „Untertanen“) und aktuelle Haltungen (Freiheit, Mitbestimmung) eingehen sollen? Aber stimmt die enthaltene Aussage denn überhaupt, dass die Demokratie (nur die in Athen – oder die Demokratie überhaupt?) „Vorteile“ hatte gegenüber jeder Monarchie (immerhin ist hier „wie z. B.“ formuliert)? Für wen waren es denn Vorteile? Bedarf es zur Bearbeitung dieser Frage nicht einer eingehenden Definition von Demokratie (samt den Unterschieden zwischen antiker und moderner Demokratie), einer Reflexion darauf, wessen Vorteile eigentlich gemeint sein könnten etc.

Fazit

Insgesamt kann dem Hamburger Rahmenplanentwurf also bescheinigt werden, dass er seinen eigenen hohen Anspruch der Kompetenzförderung und Problemorientierung durch zu große Offenheit und somit Unverbindlichkeit der vorgeschriebenen Leitfragen hinsichtlich der Bearbeitungsformen und Verarbeitungstiefe einerseits und die in ihnen oft versteckt vorgegebenen Deutungen andererseits nicht einlöst. Hier ist dringend zu raten, inhaltlich-deutend offener, hinsichtlich der Ansprüche aber geschlossener zu formulieren. Ein möglicher Weg besteht darin, die in vielen Leitfragen enthaltenen Deutungen explizit als Thesen und Theorien zu formulieren, mit einzelnen anderen zu kontrastieren und eine explizite Auseinandersetzung mit ihnen zu fordern. Dabei sollten allerdings nicht konkrete Deutungen zwingend vorgegeben

⁶⁴ Vgl. OEXLE (1992; wie Anm. 16), MOOS (1999; wie Anm. 16), BORRIES (2007, wie Anm. 56).

werden, sondern die Auseinandersetzung mit jeweils kontrastiv konkurrierenden Deutungen, Wertungen, Konzepten eingefordert und jeweils ein bis zwei Beispiele als Anregung gegeben werden.

Gefordert sind also zum einen Themen-Formulierungen und -Konkretisierungen wie

- „Mittelalterdeutungen im Widerstreit“
 - Die Schülerinnen lernen mindestens drei wesentliche und in der Geschichtskultur anzutreffende Deutungen „des“ Mittelalters an Hand von Auszügen aus Darstellungen populärwissenschaftlicher und wissenschaftlicher Art kennen (etwa: „Das Mittelalter als ‘dunkle’ Epoche“, das romantische Mittelalter, das Mittelalter als „Aufbruch in die Moderne“). Hierzu sollen auch Schulbuchtexte aus verschiedenen Zeiten bzw. verschiedener Ausrichtung herangezogen werden.
 - Sie erwerben Konzepte und Begriffe, mit denen sie diese Deutungen vergleichen und auf die in sie eingegangenen Fragestellungen und Orientierungen befragen können.
 - Ein Vergleich verschiedener Abgrenzungen, Gliederungen und Definitionen „des“ Mittelalters in verschiedenen europäischen Geschichtskulturen (D, GB, F, Norwegen) soll zur Erkenntnis des Konstruktcharakters des Mittelalter-Begriffs führen und mit dem Erwerb dieses konventionellen Epochenkonzepts auch dessen Reflexion einleiten.
 - Die Schülerinnen und Schüler erwerben die Fähigkeit, mit Hilfe systematisierter Verfahren (= intermediäres Niveau) einzelne Aspekte dieser Deutungen an Beispielen mittelalterlicher Quellen zu überprüfen bzw. zu diskutieren.
 - Im Zuge dieser Auseinandersetzung mit Mittelalterbildern erwerben sie einen Überblick über die übliche Außen- und Binnen-Periodisierung „des“ Mittelalters sowie über wesentliche Aspekte mittelalterlichen Lebens.
 - Sie erwerben dabei quellenkundliche Konzepte („Überrest“ / „Dokument“ / „Spur“ vs. „Tradition“ / „Monument“ / „Kunde“).
 - Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, Aspekte der populären Mittelalter-Bilder und -Deutungen unter Rückgriff auf im Unterricht erworbene Kenntnisse und Konzepte an ihnen unbekanntem populären Bezugnahmen (etwa: Mittelalter-Filme; -Märkte) zu untersuchen und zu reflektieren.
 - „Das Jahr 1500 – eine ‘Epochenwende’?“
 - Die Schülerinnen und Schüler erwerben an Hand (populärer, schulischer und wissenschaftlicher) historiographischer Texte die Deutung der Zeit um 1500 als „Anbruch einer neuen Zeit“ in verschiedener Hinsicht kennen wie auch Argumente, die diese Deutung stützen bzw. ihr widersprechen.

Schluss

Die Analyse der beiden sich als innovativ verstehenden Richtlinienkonzepte hat ergeben, dass Niedersachsen und Hamburg unter der Fahne der Kompetenzorientierung deutlich unterschiedliche, ja einander diametral entgegengesetzte Wege gehen. Während in Niedersachsen offenkundig die methodischen und reflexiven Fähigkeiten reine Additive bleiben, deren Beförderung insofern folgenlos bleiben muss, als ihre Anwendung auf die vorgegebenen Deu-

tungen nicht einmal im Ansatz vorgesehen ist, wird in Hamburg die Problemorientierung derart forciert, dass sie ohne derartige Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht denkbar sind. Man könnte auch formulieren, dass in Niedersachsen die formale und kategoriale Bildung Nebenzweck bleibt und materiale Bildung (leider in einem engführenden Sinn) im Zentrum steht, während Hamburg die formale Bildung forciert, dabei aber auch die Ebene der Kategorien noch nicht erreicht. Hier droht in der Tat die Gefahr, dass die begrüßenswerte materiale und plurale Offenheit zu Beliebigkeit wird. Es muss noch ein Weg gefunden werden, der Hilfe und Strenge in den formalen und kategorialen Dimensionen mit der Deutungsoffenheit verbindet. Es ist zu hoffen, dass dies gelingt.

Literatur

BAUER, JAN; MEYER-HAMME, JOHANNES (2004): "Der Hamburger Rahmenplan Geschichte 2002 – Anregungen zu reflektiertem und (selbst)reflexivem Geschichtsbewusstsein?" In: HANDRO, SASKIA; SCHÖNEMANN, BERND (Hrsg.; 2004): *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung: Methoden – Analysen – Perspektiven*. Münster: Lit (Zeitgeschichte – Zeitverständnis; 12), S. 103-118.

BORRIES, BODO VON (2007): "'Kompetenzmodell' und 'Kerncurriculum'." 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. 334-360.

BORRIES, BODO VON (2007): "Europa als geschichtsdidaktische Herausforderung." In: SCHÖNEMANN, BERND; VOIT, HARTMUT (Hrsg.; 2007): *Europa in historisch-didaktischen Perspektiven*. 1. Aufl.; Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik; 22), S. 21-44.

DEUTSCHES HISTORISCHES MUSEUM (1994-1998) „Bilder und Zeugnisse der deutschen Geschichte“: „Raum 10: Der Aufstieg Brandenburg-Preußens“ <http://www.dhm.de/ausstellungen/bildzeug/10.html> (gelesen 7.7.2008).

DUCHHARDT, HEINZ (2007): *Barock und Aufklärung*. München: Oldenbourg (Oldenbourg Grundriss der Geschichte; 11).

FREIE UND HANSESTADT HAMBURG; BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT (2003): *Bildungsplan Neunstufiges Gymnasium. Sekundarstufe I. Rahmenplan Geschichte*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport <Online: http://www.hamburger-bildungserver.de/bildungsplaene/Sek-I_Gy9/GESCH_Gy9_SekI.pdf (gelesen 6.8.2008)>.

FREIE UND HANSESTADT HAMBURG; LANDESINSTITUT FÜR LEHRER BILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG (2008): *Bildungsplan. Sekundarstufe I für das Gymnasium. Rahmenplan Geschichte*. Arbeitsfassung v. 18.6.2008. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. Online: http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Geschichte_18_06_08_RP_Gy_Sek_I.pdf (gelesen 5.8.2008).

GAUTSCHI, PETER (2006): "Kompetenzmodell für den Geschichtsunterricht." In: BONHAGE, BARBARA; GAUTSCHI, PETER; HODEL, JAN; SPUHLER, GREGOR (Hrsg.; 2006): *Hinschauen und nachfragen: die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, S. 5-7.

GAUTSCHI, PETER (2007): "Geschichtsunterricht erforschen – eine aktuelle Notwendigkeit." In: GAUTSCHI, PETER; MOSER, DANIEL V.; REUSSER, KURT; WIHER, PIT (Hrsg.; 2007): *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern: h.e.p. Verlag, S. 21-60.

GIRMES, RENATE (1997): *Sich zeigen und die Welt zeigen. Bildung und Erziehung in post-traditionalen Gesellschaften*. Opladen: Leske + Budrich.

HASBERG, WOLFGANG; KÖRBER, ANDREAS (2003): "Geschichtsbewusstsein dynamisch." In: KÖRBER, ANDREAS (Hrsg.; 2003): *Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Forum Historisches Lernen), S. 179-203.

HENRI, DANIEL; LE QUINTREC, GUILLAUME; GEISS, PETER (2008): *Histoire/Geschichte*. Bd. 2: Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945. Stuttgart; Leipzig: Klett.

JEISMANN, KARL-ERNST (1978): "Grundfragen des Geschichtsunterrichts." In: BEHRMANN, C. G.; JEISMANN, KARL-ERNST; SÜSSMUTH, HANS (Hrsg.; 1978): *Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts*. Paderborn, S. 76-107.

JEISMANN, KARL-ERNST (1985): "'Geschichtsbewußtsein'. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik." In: DERS. (Hrsg.; 1985): *Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 43-72.

JEISMANN, KARL-ERNST (2000): *Geschichte und Bildung: Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung*. Schöningh.

KAISER, MICHAEL (2007): „Rezension zu: DUCHHARDT, HEINZ: Barock und Aufklärung.“ In: *sehpunkte* 7, 12 (2007): <http://www.sehpunkte.de/2007/12/12722.html> (gelesen 7.7.2008).

KAYSER, JÖRG; HAGEMANN, ULRICH (2005): *Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht*. Bonn: BpB (Themen und Materialien).

KLIEME, ECKHARD; AVENARIUS, HERMANN; BLUM, WERNER; DÖBRICH, PETER; GRUBER, HANS; PRENZEL, MANFRED; REISS, KATHARINA; RIQUARTS, KURT; ROST, JÜRGEN; TENORTH, HEINZ-ELMAR; VOLLMER, HELMUT J. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise*. Bonn: BMBF <Online: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (gelesen 29.12.2005)>.

KÖRBER, ANDREAS (2001): "Interkulturelles Geschichtslernen – eine Einführung." In: KÖRBER, ANDREAS (Hrsg.; 2001): *Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze*. 1. Aufl.; Münster: Waxmann (Novemberakademie; 2), S. 5-25.

KÖRBER, ANDREAS (2004): "Historisches Denken als Entwicklungs-Hilfe und Entwicklungsaufgabe. Überlegungen zum Geschichtslernen im Bildungsgang." In: TRAUTMANN, MATTHIAS (Hrsg.; 2004): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. 1. Aufl.; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Bildungsgangforschung; 5), S. 241-269.

KÖRBER, ANDREAS (2006): "Lernprogression." In: MAYER, ULRICH; PANDEL, HANS-JÜRGEN; SCHNEIDER, GERHARD; SCHÖNEMANN, BERND (Hrsg.; 2006): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. 1. Aufl.; Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 119.

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*. 1. Aufl. Neuried: ars una (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung; 2), S. 89-154.

KÖRBER, ANDREAS (2007): "Eine Kompetenz zum 'Durcharbeiten' der Geschichte? Eine Anfrage an Peter Schulz-Hageleit." In: MARTIN, JUDITH; HAMANN, CHRISTOPH (Hrsg.; 2007): *Geschichte – Friedensgeschichte – Lebensgeschichte. Festschrift für Peter Schulz-Hageleit*. Herbolzheim: Centaurus, S. 9-30.

KÖRBER, ANDREAS (2007): "Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens." In: KÖRBER, ANDREAS; SCHREIBER, WALTRAUD; SCHÖNER, ALEXANDER (Hrsg.; 2007): *Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. 1. Aufl.; Neuried: ars una (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung; 2), S. 415-472.

KÖRBER, ANDREAS (in Zusammenarbeit mit BODO VON BORRIES, CHRISTINE PFLÜGER, WALTRAUD SCHREIBER und BÉATRICE ZIEGLER; 2008): "Sind Kompetenzen historischen Denkens messbar?". In: FREDERKING, VOLKER (Hrsg.): *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen empirischer Fachdidaktik und unterrichtlicher Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 65-84.

KÖRBER, ANDREAS (2008): "Das deutsch-französische Schulgeschichtsbuch aus fachdidaktischer Perspektive." In: DEFRANCE, CORINE; MARKOWITZ, RAINER; PFEIL, ULRICH (Hrsg.; 2008): *Dossier: Histoire/Geschichte, Bd. 2: Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut (Online).

KÖRBER, ANDREAS (2008): "Kompetenz(en) zeitgeschichtlichen Denkens." In: BARRICELLI, MICHELE; HORNIG, JULIA (Hrsg.; 2008): *Aufklärung, Bildung, "Histotainment"? – Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Lang, Peter Frankfurt, S. 43-66.

KÖRBER, ANDREAS (Hrsg.; 2001): *Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze*. 1. Aufl. Münster: Waxmann (Novemberakademie; 2).

KÖRBER, ANDREAS; BORRIES, BODO VON (2008): "Allgemeine und domänenspezifische Kompetenzen und Standards – eine neue Runde von Konflikt und Kooperation zwischen allgemeiner und Fachdidaktik – am Beispiel „Historisches Denken“." In: HELLEKAMPS, STEPHANIE; PRENZEL, MANFRED; MEYER, MEINERT A. (Hrsg.; 2008): *Alte oder neue Didaktik?* Opladen: VS Verlag für Sozialw. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9), S. 293-311.

KÖRBER, ANDREAS; MEYER-HAMME, JOHANNES (2008): "Interkulturelle historische Kompetenz? Zum Verhältnis von Interkulturalität und Kompetenzorientierung beim Geschichtslernen." In: BAUER, JAN-PATRICK; MEYER-HAMME, JOHANNES; KÖRBER, ANDREAS (Hrsg.; 2008): *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen – Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag*. Kenzingen: Centaurus Verlag (Reihe Geschichtswissenschaft; 54), S. 307-334.

KÖRBER, ANDREAS; SCHREIBER, WALTRAUD; SCHÖNER, ALEXANDER (Hrsg.; 2007): *Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenz-*

orientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung; 2).

MOOS, PETER VON (1999): "Gefahren des Mittelalterbegriffs. Diagnostische und präventive Aspekte." In: HEINZLE, JOACHIM (Hrsg.; 1999): *Modernes Mittelalter. Neue Bilder einer populären Epoche*. Leipzig: Insel-Verl. (insel taschenbuch; 2513), S. 31-63.

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2008): *Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10*. Anhörfassung Januar 2008: http://nline.nibis.de/cuvo/forum/upload/public/moderator/A269mode---kcggeschichte_-anhoefassung_januar2008_2-.pdf (gelesen 7.7.2008).

OEXLE, OTTO GERHARD (1992): "Das entzweite Mittelalter." In: ALTHOFF, GERD (Hrsg.; 1992): *Die Deutschen und ihr Mittelalter – Themen und Funktionen moderner Geschichtsbilder vom Mittelalter*. Darmstadt: Wiss. Buchges. (Ausblicke), S. 7-28.

PANDEL, HANS-JÜRGEN (2002): "Zur Pragmatik von Richtlinienarbeit." In: FREIE UND HANSESTADT HAMBURG. BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT. AMT FÜR SCHULE (2002; Hrsg.): *Geschichte: Ein Fach in der Entwicklung. Expertenanhörung zu den Zielen, Grundsätzen und Inhalten des Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe I am 16. Juli 2001*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport (Dokumentation), S. 55-62.

PANDEL, HANS-JÜRGEN (2005): *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Forum Historisches Lernen).

POHL, KARL HEINRICH (2008): „Bildungsstandards im Fach Geschichte. Kritische Überlegungen zum Modellentwurf des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD)“. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 59,11 (2008), S. 647-652.

RÜSEN, JÖRN (1983): *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe; 1489).

RÜSEN, JÖRN (1992): "Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts." In: *Internationale Schulbuchforschung* 14; S. 237-250.

SAUER, MICHAEL (2002): "Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation. Eine neue Grundlegung des Geschichtsunterrichts?" In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 30; 3/4; S. 183-192.

SCHILLING, LOTHAR (2005): „Tagungsbericht ‘L’absolutisme – un concept irremplaçable? Der Absolutismus – ein unersetzliches Forschungskonzept?’ 17.06.2005, Paris. In: *H-Soz-u-Kult*, 26.08.2005" <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=859> (gelesen 7.7.2008).

SCHÖNEMANN, BERND; VOIT, HARTMUT (Hrsg.; 2007): *Europa in historisch-didaktischen Perspektiven*. 1. Aufl.; Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik; 22).

SCHÖNER, ALEXANDER (2007): "Kompetenzbereich Historische Sachkompetenzen." In: KÖRBER, ANDREAS; SCHREIBER, WALTRAUD; SCHÖNER, ALEXANDER (Hrsg.; 2007): *Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. 1. Aufl. Neuried: ars una (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung; 2), S. 265-314.

SCHREIBER, WALTRAUD; KÖRBER, ANDREAS; BORRIES, BODO VON; KRAMMER, REINHARD; LEUTNER-RAMME, SIBYLLA; MEBUS, SYLVIA; SCHÖNER, ALEXANDER; ZIEGLER, BÉATRICE (2006): *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried: ars una (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung; 1).

STUPPERICH, MARTIN (2006): "Die Arbeit der Standards-Kommission(en) des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD)." In: *Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer*; 72.

STUPPERICH, MARTIN (2008): „Der Modellentwurf Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands. Eine Antwort auf die Thesen von Karl Heinrich Pohl.“ In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 59,11 (2008), S. 653-661.

VERBAND DER GESCHICHTSLEHRER DEUTSCHLANDS; LV NIEDERSACHSEN (2007): *Kerncurriculum für das Gymnasium*. „Arbeitsfassung November 2007“. ([http://www.vgd-nds.de/docs/KCEntwurf_Geschichte_November2\[1\].pdf](http://www.vgd-nds.de/docs/KCEntwurf_Geschichte_November2[1].pdf)) (gelesen 7.7.2008).

VERBAND DER GESCHICHTSLEHRER DEUTSCHLANDS (2006): *Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium 5.-10. Jahrgang*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

VERBAND DER GESCHICHTSLEHRER DEUTSCHLANDS; AG BILDUNGSSTANDARDS (5/2008): „Thesen für die Sonderveranstaltung des VGD auf dem Historikertag in Dresden.“ (<http://www.vgd-nds.de/index.php?pid=2&id=1205>; (gelesen 7.7.2008).