

Körber, Andreas

## Die neuen Rahmenpläne für Primar- und Sekundarschule (Geschichte) in Hamburg – eine punktuelle Analyse (17. Februar 2010)

2010, 11 S.



Quellenangabe/ Citation:

Körber, Andreas: Die neuen Rahmenpläne für Primar- und Sekundarschule (Geschichte) in Hamburg – eine punktuelle Analyse (17. Februar 2010). 2010, 11 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234489 - DOI: 10.25656/01:23448

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234489>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23448>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Die neuen Rahmenpläne für Primar- und Sekundarschule (Geschichte) in Hamburg – eine punktuelle Analyse (17. Februar 2010)**

### **Einleitung**

Vor wenigen Tagen sind die neuen Rahmenpläne für die neue Primar- und Sekundarstufen in Hamburg in den Arbeitsfassungen veröffentlicht worden. Ähnlich wie ich 2008 die Arbeitsfassungen für die wegen der Schulreformpläne nicht mehr in Kraft getretene neue Generation der Bildungspläne unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzorientierung kommentiert habe,<sup>1</sup> möchte ich in diesem Beitrag die Neufassung aus geschichtsdidaktischer Sicht kommentieren. Vollständigkeit oder eine besondere Systematik strebe ich dabei nicht an.<sup>2</sup>

### **Strukturen und Sequenzbildungen/Übergänge**

Im Rahmen von Reformen des Schulsystems stellt sich die Frage nach den möglichen Übergängen zwischen Schulstufen und -formen und ihrer stärker als sonst auch aus fachlich-systematischer Perspektive, geht es doch nicht "nur" darum, den Anschluss in einer individuellen Lern(er)biographie zu sichern, sondern die Übergänge grundsätzlich zu planen und zu durchdenken.

Im Rahmen der aktuellen Kompetenz-Orientierung wird diese Frage gleich in mindestens zweifacher Weise aufgeworfen, nämlich hinsichtlich der Kompetenz- und -niveau-Formulierungen sowie hinsichtlich der Inhalte.

Mit Blick auf die neuen Rahmenpläne im gesellschaftswissenschaftlich-historischen Bereich ist festzustellen, dass die Übergänge nicht vornehmlich an den Schnittstellen der Schulformen, sondern vor allem der Stufen geplant wurden, und dass dabei spezifische Muster erkennbar sind, die sowohl hinsichtlich der Verteilung der Zuständigkeiten für die Rahmenpläne als auch in den Inhalten und Strukturen erkennbar sind:

1. Der Rahmenplan "Sachunterricht" für die "Grundstufe" der Primarschule (Kl. 1-3), verantwortet vom Gestaltungsreferat Mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Unterricht" aber unter Beratung einer gerade auch im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich ausgewiesenen Sachunterrichtsdidaktikerin (von Hause aus Historikerin), folgt in wesentlichen Zügen der Logik des bisherigen Grundschulfaches gleichen Namens, d.h. er weist die Domänen (Sozialwissenschaften, Historie, Geographie, Naturwissenschaften, Technik) als "Perspektiven" aus. Er formuliert im wesentlichen drei Kompetenzbereiche, nämlich
  - "Orientierung in unserer Welt"

1 [Körber, Andreas \(2012 \[2010\]\): „Kompetenzorientiertes Geschichtslernen in Hamburg und Niedersachsen? Zwei Wege der Richtlinien-’Innovation’“](http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5850). In: PeDOCS (<http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5850>). 34 S. [urn:nbn:de:0111-opus-58504](http://nbn:de:0111-opus-58504).

2 Der Beitrag erschien zuerst am 17. Februar 2010 als Posting auf meinem Blog „Historisch Denken Lernen“ (<http://koerber2005.erzwiss.uni-hamburg.de/wordpress-mu/historischdenkenlernen/wp-admin/post.php?post=714&action=edit&message=1#>)

- "Erkenntnisgewinnung"
- "Urteilsbildung"

die jeweils unter den fünf "Fachperspektiven" zu Kompetenzen ausformuliert werden.

2. Der Rahmenplan für die "Unterstufe" (Kl. 4-6) der Primarstufe, verantwortet vom Gestaltungsreferat "Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht", trennt die naturwissenschaftliche und technische Perspektive ab und strukturiert das verbleibende Feld ebenfalls integrativ durch die Einrichtung eines "Lernbereichs Gesellschaftswissenschaften", allerdings mit neuen Kompetenz(bereichs-)formulierungen, die stärker die Debatte in den Sozialwissenschaftsdidaktiken aufgreifen:

- "Perspektiv- und Konfliktfähigkeit"
- "Analysefähigkeit"
- "Urteilsfähigkeit"
- "Partizipationsfähigkeit"

und ergänzt sie um zwei genuin "fachliche" Kompetenzbereiche

- Orientierung im Raum (Geographie)
- Orientierung in der Zeit (Geschichte)

3. Der Rahmenplan für den weitgehend identisch benannten und konstruierten Rahmenplan "Lernbereich Gesellschaftswissenschaften" für die Stadtteilschule (verantwortet vom gleichen Referat und den gleichen Autoren) übernimmt diese Struktur weitestgehend, mit der Modifikation, dass bei der Ausdifferenzierung die fachspezifischen Kompetenzbereiche (Orientierung im Raum und in der Zeit) nicht mehr nur additiv neben den anderen stehen, sondern jeweils (nunmehr als "Geschichte"/"Geographie" formuliert und um "PGW" ergänzt) eigene Spezifizierungen der allgemeinen Kompetenzbereiche formuliert werden. So entstehen etwa:<sup>3</sup>

- im "Kompetenzbereich Perspektiv- und Konfliktfähigkeit"
  - Fachspezifische Anforderungen Geschichte in den Kompetenzen
    - "Reflexion der Multiperspektivität"
  - nicht aber in den Kompetenzen
    - "Multiperspektivität und Rollenübernahme"
    - "Konfliktakzeptanz und Konfliktregelung"
- im Kompetenzbereich "Analysefähigkeiten":
  - Fachspezifische Anforderungen Geschichte der Kompetenzen:
    - "Informationen gewinnen und auswerten"
    - "Verständnis und Anwendung lernbereichsspezifischer Kategorien, Verfahren, Begriffe und Modelle"
    - "Regelhaftigkeiten und Verallgemeinerungen erkennen und benennen"

<sup>3</sup> Bildungsplan Stadtteilschule, Rahmenplan Gesellschaftswissenschaften, S. 18ff. (Anm. 2012: Die aktuelle Fassung unter <http://www.hamburg.de/contentblob/2372648/data/lb-gesellschaftswissenschaften-sts.pdf> ist leicht überarbeitet).

- nicht aber in der Kompetenz
  - "Probleme erkennen und benennen"
- im Kompetenzbereich "Urteilsfähigkeit":
  - keine (!) Fachspezifische Anforderungen Geschichte in den Kompetenzen
    - "Urteile fällen und begründen"
    - Urteile reflektieren
- im Kompetenzbereich "Partizipationsfähigkeit":
  - Fachspezifische Anforderungen in den Kompetenz(en):
    - "Kenntnis handlungsrelevanter Informationen und Strategien"
  - nicht aber in den Kompetenzen
    - Kritische Reflexion des eigenen Handelns hinsichtlich seiner Auswirkungen

Die Konstruktion ist also so gewählt, dass die "Fachlichkeit" des Lernens zwischen der Unterstufe in der Primarschule und der Sekundarstufe I der Stadtteilschule lediglich ausdifferenziert wird.

## Die Kompetenzorientierung

Auch die neuen Rahmenpläne beanspruchen – wie die Entwürfe von 2008 – "kompetenzorientiert" zu sein. Eine detaillierte Analyse dieser Kompetenzorientierung kann hier noch nicht erfolgen. Es seien allerdings einige Punkte hervorgehoben.

### 1. Die "Überfachliche Kompetenzen-Struktur"

- Den fachlichen Kompetenzbereichen bzw. den fachspezifischen Perspektiven auf die Kompetenzen ist in allen Rahmenplänen des neuen Bildungsplans (nicht nur denen der hier untersuchten Fächer) identische Formulierungen eine "überfachliche" Kompetenz-Struktur vorangestellt. Diese weist solche überfachlichen Kompetenzen in drei Bereichen aus, nämlich "Selbst-Kompetenz", "Soziale Kompetenz" und "Lernmethodische Kompetenz" tabellarisch aufgeschlüsselt ist, bleibt nicht nur über die Jahrgänge, sondern auch über die Schulformgrenzen (Stadtteilschule/Gymnasium) hin sinnvollerweise identisch.

### 2. Einige Kompetenzen, gerade in den Formulierungen der Grund- und Unterstufe, "leiden" unter dem inzwischen oft zu beobachtenden Problem, dass sie ohne jeglichen Hinweis auf ein Niveau oder den erwarteten Umfang der Leistung/Performanz formuliert sind. Das gilt etwa für die Formulierungen im Bereich "Orientierung unter historischer Perspektive", die Schülerinnen und Schüler ...

- "sind in der Lage, Unterschiede zwischen Aussagen in konkreten Quellen zum gleichen Gegenstand nicht mehr nur dadurch zu erklären, dass (mindestens) einer von ihnen Irrtum oder Lüge (zumindest Falschheit) unterstellt wird, sondern mit eigenen Worten geäußert wird, dass die Verfasser der Quellen die Sache mit unterschiedlichen Interessen und Hintergründen gesehen und bewertet haben."
  - "beschreiben Lebensbedingungen verschiedener Generationen"

- "beschreiben Alltag und Lebensbedingungen der Menschen aus einer vergangenen Epoche"<sup>4</sup>
- "erklären Ablauf, Ursache und Folgen eines ausgewählten Ereignisses und Prozesses"<sup>5</sup>

sowie im Bereich "Erkenntnisgewinnung unter historischer Perspektive" für

- "beschreiben zeitliche Abläufe mit relativen Begriffen und mit Fachbezeichnungen"<sup>6</sup>

und schließlich im Bereich "Urteilsbildung unter historischer Perspektive" für:

- "vergleichen am Beispiel einer Epoche Gemeinsamkeiten und Unterschiede vergangener und heutiger Zeiten"
- "erkennen die Perspektivität von Quellen"<sup>7</sup>

Dies kann natürlich dahingehend interpretiert werden, dass die zu fordernde Leistung, die als Indikator für die entsprechende Kompetenz dienen soll, darin zu sehen ist, dass die angesprochenen Performanzen *überhaupt* in irgendeiner Weise zu beobachten sind. Das hieße etwa, dass es als gelungener Beweis des Orientierungsvermögens der Schülerinnen und Schüler gelten soll, wenn sie "Lebensbedingungen verschiedener Generationen" beschrieben, auch ohne dazu bestimmte Begriffe und Konzepte zu verwenden. Es müsste demnach ausreichen, *in irgendeiner Weise* wahrgenommene Unterschiede zwischen dem Leben der Großeltern und dem eigenen Leben zu äußern. Ist das gemeint? Wäre es dann nicht auch ehrlicher (und für den Lehrer transparenter), genau dies aufzuschreiben?

Wenn das aber nicht gemeint ist, müsste eine genauere Klassifizierung der erwarteten Tätigkeit formuliert werden. Was genau heißt es denn "Alltag und Lebensbedingungen der Menschen aus einer vergangenen Epoche" zu "beschreiben"? Die Hinweise auf "mögliche Konkretisierungen" (hier: "Steinzeit, Rom, Mittelalter") geben dazu gerade keine Hilfestellung, sondern grenzen lediglich Gegenstände ein. Wäre es nicht sinnvoll, zu fordern, dass Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe *mit eigenen Worten* (d.h. *noch nicht zwingend/erwarteterweise mit Fachbegriffen*) formulieren, dass Menschen zu verschiedenen Zeiten ganz andere Bedingungen zum Leben vorfanden?

Das gleiche gilt für die zitierte Erwartung, dass die Schülerinnen und Schüler "Ablauf, Ursache und Folgen" eines ausgewählten Ereignisses oder Prozesses "erklären" sollen. Die differenzierte Verfügung über die Kategorien "Ursache" und "Folge" ist erst deutlich später im Rahmenplan für die Sekundarstufe der Stadtteilschule vorgesehen.<sup>8</sup> Auch hier wäre also eine Formulierung wünschenswert,

4 ebda.

5 Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2010): *Bildungsplan Primarschule. Rahmenplan Sachunterricht*. Arbeitsfassung 11.1.2010. Hamburg; S. 18. – alle drei "Orientierung".

6 Rahmenplan Sachunterricht, S. 20.

7 Rahmenplan Sachunterricht, S. 22.

8 Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2010): *Bildungsplan Stadtteilschule. Rahmenplan LB Gesellschaftswissenschaften* Hamburg; S. 24.

die deutlich macht, welche Performanz bei dieser Aufgabe als hinreichend angesehen wird. Schließlich gilt das gleiche bei "erkennen die Perspektivik von Quellen".<sup>9</sup> Ist damit gemeint, dass sie das Konzept der "Perspektive" erkennen und verstehen? Dann würde von 3.-Klässlern etwas erwartet, was selbst Studierenden zuweilen schwer fällt. "Erkennen" formuliert zudem gar keine Kompetenz? Woran kann man erkennen, ob ein(e) Schüler(in) "die Perspektivik" von Quellen "erkennt" hat? Die schon klassischen Anforderungen an die Operationalisierung von Lernzielen sind also doch nicht überholt. Gemeint ist wohl etwa

Auch dies ließe sich übrigens durchaus in mehrere Niveaustufen graduieren:

- erkennen bei der Konfrontation mit unterschiedlichen Aussagen über gleiche Sachverhalte kein Problem, lassen beide stehen; d.h. es findet kein Rückgriff auf die Vorstellung einer notwendig richtigen Version statt;
- erkennen Unterschiede zwischen Aussagen zum gleichen Gegenstand, und können diese benennen sowie nach der richtigen Version fragen (ein eigenes Nachdenken über Ursachen der Unterschiede ist nicht erforderlich);
- erkennen Unterschiede zwischen Aussagen und greifen beim Nachdenken darüber auf Vorstellungen einer einzigen möglichen richtigen Version zurück
- erkennen Unterschiede zwischen Aussagen zum gleichen Sachverhalt und können unterschiedliche Begründungen dafür anführen, die alle eine einzige richtige Version voraussetzen (Irrtum, Lüge, Lückenhaftigkeit einer oder beider Aussagen; auch: "Wahrheit in der Mitte")
- ... sind in der Lage, für solche Unterschiede verschiedene mögliche Ursachen anzugeben und abzuwägen (Irrtum, Lüge ...)
- ... sind in der Lage, Unterschiede zu erklären, ohne dass einer der Quellen dabei Falschheit zugeschrieben werden muss, d.h. sie äußern eine Erklärung, welche unterschiedliche Sichtweisen anerkennt, ohne diese Sichtweisen qualifizieren zu können ("Meinung" kann neben "Interesse" und "Sichtweise" stehen);
- erläutern Unterschiede zwischen Aussagen und können neben den bisher genannten auch Erklärungen anführen, die nicht die Möglichkeit einer für alle gültigen richtigen Fassung voraussetzen (unterschiedlicher Informationsstand/Kenntnis, Nähe zum Gegenstand, "Meinung", Formeln wie "Das sieht eben jeder anders" reichen hier noch hin)
- ... sind in der Lage, unterschiedliche Aussagen in Quellen zu erklären und dabei auf die relative Berechtigung unterschiedlicher Sichtweisen zu verweisen.
- ... sind in der Lage, bei der Reflexion über unterschiedliche Aussagen in Quellen zum gleichen Gegenstand zwischen Konzepten der irrtümlichen und absichtlichen Verfälschung bzw. Verzerrung einerseits und notwendig unterschiedlichen Ansichten andererseits zu unterscheiden.

3. Einige Kompetenzformulierungen für die Grundstufe setzen die Verfügung über Konzepte voraus, die erst in den Kompetenzformulierungen der Unterstufe und der Sekundarstufe explizit erwähnt werden. Das betrifft vor allem die bereits erwähnte Voraussetzung der Konzepte "Ablauf", "Ursache" und "Folgen", aber auch die Verfügung über ein Konzept von "Epoche" (S. 22).
4. Die Lösung, die fachspezifischen Kompetenzen für die Unterstufe und die Sekundarstufe I nicht nur fachspezifisch zu begründen, sondern

## Die Inhaltliche Dimension

Hatten die (nicht in Kraft getretenen) Rahmenplanentwürfe für das Gymnasium (2008) noch die inhaltlichen Vorgaben zu Gunsten einer nur sehr grob chronologischen Anordnung von durch Leitfragen strukturierten Themen "entrümpelt" (dabei allerdings versäumt, Verbindlichkeiten andere Art, etwa hinsichtlich der Kompetenzen zu formulieren, vgl. meine Analyse), so gehen die gegenwärtigen Entwürfe einen anderen Weg.

Weiterhin sind die Rahmenpläne von einer sehr deutlichen Verringerung der Zahl der verbindlichen Themen gekennzeichnet. Anstelle von – wie Jochen Schnack auf dem Bildungsplanforum am 8.2. im Landesinstitut ausführte – 28 Seiten verbindlicher Inhalte im Geschichtsrahmenplan Gymnasium Sekundarstufe I von 2003 etwa verzeichnet der neue Rahmenplan für den integrierenden LB Gesellschaftswissenschaften (PGW; Geographie, Geschichte) die verbindlichen Inhalte für 4 Jahre (7-10) aller drei Fachperspektiven auf einer einzigen Seite!

Das bedeutet aber keineswegs, dass "Kompetenzorientierung" als "Stricken ohne Wolle", als "Lernen ohne Inhalt" konzipiert wäre! Verringert wurden die "verbindlichen Inhalte". Um die "Umsteuerung", die mit dem Rahmenplan verbunden ist, zu verstehen, muss man diese Formulierung zweimal mit unterschiedlicher Betonung lesen: Verringert wurde die Zahl der

- *verbindlichen* Inhalte - nicht aber der Inhalte überhaupt. Die Entscheidung für die Verbindlichkeit eines Inhalts ist nicht mehr an Hand der Frage getroffen worden, ob es in irgendeiner Weise gut sei, ihn zu kennen (denn das kann man für fast jeden Inhalte aus einer Perspektive begründen) und ob er der guten Bildungstradition entspricht. Sie müsste an Hand der Frage getroffen worden sein, ob ein Schüler die Schule verlassen dürfe, ohne gerade diesem "Inhalt" nicht begegnet zu sein, an ihm nichts gelernt zu haben. Es muss also um diejenigen "Inhalte" (besser wäre: Gegenstände) gehen, die nicht im Sinne exemplarischem Lernens geeignet sind, *an ihnen* etwas zu erkennen, eine Fähigkeit etc. zu erwerben, sondern die ihren Bildungsgehalt quasi vollständig in sich tragen. Das ist nicht immer gelungen. Dazu unten mehr.
- die verbindlichen *Inhalte*. Nicht die Verbindlichkeit an sich wurde ausgedünnt, sondern die von den Inhalten her gedachte Verbindlichkeit. Im Gegenzug wurde über die Beschreibung der Kompetenzen (bzw. der Performanzen) eine Struktur von Verbindlichkeiten "eingezogen", die gewissermaßen quer zu den Inhalten, den Gegenständen liegt. Das entspricht durchaus der Denkweise der Kompetenzen-

und Standard-Diskussion, genauer: der "outcome"-Steuerung.

So ist es nun also nicht mehr der Stoff, welcher die Grundstruktur des Unterrichts liefert, sondern die Kompetenzen. Es ist die Lehrkraft bzw. die Fachkonferenz, welche zu den von den Schüler(inne)n zu erwerbenden Fähigkeiten, Kenntnissen etc. die passenden "Inhalte" nicht nur auswählen, sondern gar definieren muss. Denn das wird hoffentlich ein weiterer Effekt eines solchen Unterrichts sein – dass auch die "Inhalte" nicht mehr als feststehende Größen gelten können, die wie aus einem Katalog nur ausgewählt werden können und müssen, sondern dass ihre Konstitution immer neu bedacht werden muss. Ein "Inhalt" ist ja im Bereich der Geschichte ein historischer Gegenstand, der nicht einfach gegeben ist, sondern denkend (re-)konstruiert wurde. Als Lippenkenntnis nutzt heutzutage jeder den Verweis auf den "Konstruktcharakter" der Geschichte. Dass aber ein solcher Gegenstand immer auf einer Perspektive mit ihren Orientierungsbedürfnissen, Denkvorsetzungen, Erklärungsmustern und Fragen beruht, muss seine Konsequenzen auch dann haben, wenn der Gegenstand im Unterricht benutzt wird. Man wird also nicht weiter fragen können, ob denn die Schüler einen (vermeintlich feststehenden) Gegenstand "schon gehabt haben" (oder gar "haben") oder auch "kennen", sondern wird vielmehr danach fragen müssen, was denn die Schülerinnen und Schüler an einem Gegenstand entwickelt haben an Denkformen, Kategorien, Begriffen, Erkenntnissen etc. Es wird also um die Themen im engeren Sinne gehen müssen, die jeweils neu zu legitimieren sind.

Auch dies ist in den vorliegenden Rahmenplänen keineswegs vollständig durchgehalten. An einigen Stellen wirken die wenigen verbindlichen Themenformulierungen wie erratische Blöcke aus dem alten Denken. "Hamburg im Mittelalter" etwa im Rahmenplan des LB Gesellschaftswissenschaften der Primarschule (im Projekt "Hamburg") erscheint noch als ein Zugeständnis an eine Inhaltsdidaktik. Warum wird nicht formuliert: "Entwicklung Hamburgs durch die Jahrhunderte" mit der Maßgabe, an einem Längsschnitt sowohl geographische Aspekte als auch historische zu erarbeiten – und zwar gerade solche kategorialer Art, also etwa

- eine frühe (erste?) Kenntnis von Periodisierungen und Zeitbezeichnungen,
- erste Begriffe unterschiedlicher Herrschaften und Regierungsformen
- erste Begriffe unterschiedlicher Wirtschaftsweisen
- Fähigkeiten des beschreibenden Vergleichs von Lebensweisen
- basale Fähigkeiten (noch mehr beschreibender als kategorisierender) Sachurteilen (im Vergleich) zwischen Grundriss und Ausdehnung, Aufriss und Bauweise, Gliederung, Lebensweisen, zwischen verschiedenen Jahrhunderten,
- basale Fähigkeiten des wertenden Urteilens
- ...

Im neuen Stadtteilschulrahmenplan "Gesellschaftskunde" haben die historischen Themenformulierungen eine andere Struktur, nämlich die einer Auswahl von begrenzten chronologischen Sequenzen. Sie nehmen jeweils die Form einer Zeitspannenbezeichnung (von... bis ...) mit einer Konkretisierung im Untertitel an:

- Vom Mittelalter zur Frühen Neuzeit: Das Zeitalter der Entdeckungen
- Von der Frühen Neuzeit zur Modernen Geschichte: Aufklärung und Französische Revolution (wahl-



- weise auch amerikanischer Unabhängigkeitskrieg)
- Von der Agrar- zur Industriegesellschaft: Industrielle Revolution und Soziale Frage
  - Vom Ende der Weimarer Republik bis zur deutschen Niederlage im Zweiten Weltkrieg: NS-Diktatur und Holocaust
  - Vom Kalten Krieg bis zur Europäischen Währungsunion: DDR und Bundesrepublik Deutschland im zusammenwachsenden Europa
  - Vom Ende der Kolonialreiche bis zur Gegenwart: Internationale Konflikte nach 1945

Dies sieht auf den ersten Blick aus wie ein Reduktionsmodell eines klassisch-chronologischen Stoffverteilungsplans, als eine Selektion von "Inseln" aus der Gesamtchronologie, die den bisherigen gymnasialen Rahmenplan kennzeichnete. Dem ist aber nicht so. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass die Untertitel eine Problemorientierung formulieren, die die Behandlung der genannte Zeitspanne strukturieren soll. Das kann man geschickt nennen, insofern es mit den Letzteren den traditionellen Vorstellungen vieler Kolleginnen und Kollegen über die Bedeutung "der Chronologie" entgegenkommt, so dass die Kombination als ein Vehikel für die Einführung verpflichtender Problemorientierung, und somit der Bearbeitung von Denkaufgaben betrachtet werden kann. Es kann sich aber auch als das Element erweisen, welches dazu beiträgt, dass im Alltag doch eher "die Epoche" bzw. "die Entwicklung" in ihrer Gesamtheit "unterrichtet wird" und die Konkretisierung nicht als Hinweis auf eine denkend zu behandelnde Problemlage (an deren Bearbeitung die notwendigen Kompetenzen zu fördern wären), sondern als eine rein thematische Fokussierung gelesen wird. Dann ginge es bei "Vom Ende der Kolonialreiche bis zur Gegenwart: Internationale Konflikte seit 1945" weniger darum, Schülerinnen und Schüler (wie es sinnvoll wäre) mit den Begriffen, Konzepten und Methoden auszustatten, um sich im gegenwärtigen Umbruch der internationalen Politik deutend zurechtzufinden (vor allem mit den Konzepten "Blockkonfrontation", Dekolonialisierung und Postkolonialismus, Westfälisches System, Krieg als Staatenauseinandersetzung, "asymmetrische Kriege", Terrorismus, neue Welt(un)ordnung etc.), sondern wieder nur darum, ihnen die relevanten Daten und Fakten an die Hand zu geben. Gerade angesichts der Auseinandersetzungen um Irak-Krieg und Afghanistan, "internationalen Terrorismus", neuen "Imperialismus" etc. ist gerade das aber notwendig. Zu wünschen wäre hier also (wie bei allen anderen Themen) die deutlich explizitere Formulierung der Problemperspektive und das Zurückdrehen der "von ... bis"-Formulierung, die letztlich doch suggeriert, dass eine feststehende Entwicklung präsentiert, nicht aber eine ein Orientierungsproblem lösen helfende Sinnbildung diskutiert werden soll.

Eine noch andere Struktur haben die Themen im neuen Gymnasialrahmenplan.<sup>10</sup> Auch hier sind sie fundamental "ausgedünnt" gegenüber der umfassenden Skizzierung eines Master Narrative im alten Lehrplan. Sie haben aber auch ihre Struktur gewechselt. Leitend sind nun jeweils eine Mehrzahl von fachlichen Dimensionen, wie "Gesellschaft und Kultur", "Politik", "Wirtschaft", welche jeweils Leitfragen für einen recht umfangreichen Zeitraum präsentieren. Ergänzt wird diese sektorale Leitfragenstruktur durch Längsschnitte, die die jeweils im Titel genannten Zeiträume umgreifen.

10 Freie und Hansestadt Hamburg (2010). *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I. Geschichte*. <http://www.hamburg.de/contentblob/2373302/data/geschichte-gym-seki.pdf>.

Die Leitfragen selbst (etwa “Wie sah das Leben der Menschen im Mittelalter auf dem Land und in der Stadt aus?” “Wie sah vor 1000 Jahren die Herrschaft von Fürsten, Königen und Kaisern aus?” etc.)<sup>11</sup> haben an vielen Stellen noch den Charakter einer auf Faktizität gerichteten Neugier, sind aber immerhin *Fragen*, deren Antworten den Schülerinnen und Schülern nicht vorgegeben werden sollen, sondern von diesen denkend zu bearbeiten sind. Gegenüber dem nicht in Kraft getretenen Rahmenplanentwurf von 2008 sind dabei an einzelnen Stellen deutliche Verbesserungen festzustellen, insofern einzelne Leitfragen deutlich mehr Begründungsaufwand einfordern: “*Inwiefern* brach um 1500 eine neue Zeit an?” (nicht mehr: “warum ...?”).<sup>12</sup>

Ergänzt werden diese (der Terminologie von FUER gemäß) eher im Fokus Vergangenheit/Geschichte formulierten Leitfragen um einigen explizit aus der Gegenwart her gestellten und auf unser historisches Denken gerichtete Fragen in einer rechten Spalte: “Wonach unterscheiden wir die Epochen der Geschichte?” “Sind Antike und Mittelalter uns heute noch wichtig?”<sup>13</sup> Gerade an letzterem Beispiel ist zu sehen, dass die Formulierungen noch nicht endgültig gelungen sind. So, wie diese Frage gestellt ist, kann sie mit einem einfachen “nein” abgetan werden. Auch hier wäre ein “inwiefern” deutlich valider, weil fordernder. Schüler(innen) müssten dann über das “ja” oder “nein” hinaus argumentieren. Gerade der Qualifikator “inwiefern” ermöglicht differenzierte, partielle Lösungen, ohne auch vollständige Ablehnung oder euphorische Zustimmung auszuschließen, die dann aber ebenfalls argumentativ begründet werden müssen.

Das hat zudem den Vorteil, dass für eine Beurteilung der Schülerlösungen nicht mehr die Richtung des Ergebnisses ausschlaggebend sein muss, sondern explizit die argumentative Qualität genutzt werden kann. Das “inwiefern” signalisiert auch dem Schüler (anders als es viele klassische “W-Fragen” tun), dass durchaus mehrere “Lösungen” möglich sind, dass es auf *sein* denken ankommt, nicht darauf, eine vorgegebene Lösung zu formulieren (vielleicht auch nur zu raten). Es ist zudem möglich, auch gleichgerichtete Lösungen hinsichtlich ihrer Qualität zu differenzieren: Die Antwort des Schülers, der mit wenig Aufwand, aber unter korrekter Anwendung von fachlichen oder fachaffinen Begriffen zu einem eindeutigen Ergebnis kommt (“ja, weil es sich um die Wurzeln unserer Gesellschaftsordnungen handelt”) wird anders beurteilt werden müssen und können, als diejenige des differenzierenden, Fachbegriffe aber vermeidenden Schülers (“zum Teil, weil damals alles anders war und wir vergleichen können, ob unser Leben heute besser ist”). Das Beispiel zeigt, dass die Qualität einer Schülerleistung mehrdimensional ist: Der erstere Schüler verfügt wohl intermediäre über Fachbegriffe, zeigt aber wenig Orientierungskompetenz, der letztere hat Stärken hinsichtlich der reflexiven Orientierung, aber noch wenig Sicherheit in den Begriffen. Schließlich lässt sich auf der Basis solcher Formulierungen und Bewertungen auch mit den Schülern gut über Zweck und Formen historischen Denkens sprechen.

Allerdings wäre es auch hier bei vielen der Leitfragen auf der linken Seite sinnvoll, die damit intendierten Denk- und Lernleistungen deutlich expliziter zu formulieren. An zwei Beispielen sei das verdeutlicht:

- “Woran scheiterte die erste Demokratie in Deutschland?”

11 Bildungsplan Gymnasium Geschichte, S. 26

12 Bildungsplan Gymnasium Geschichte, S. 26.

13 Bildungsplan Gymnasium Geschichte, S. 26.

- “Wie kam es zum Zweiten Weltkrieg und zum Zivilisationsbruch des Holocaust?”<sup>14</sup>

heißt es unter der Kategorie “Politik” in der Themenliste für die Jahrgänge 9 und 10. Sind diese Leitfragen sinnvoll?

Zunächst ist festzustellen, dass sie tatsächlich ein Problem formulieren, das des historischen Denkens würdig ist, und welches es nötig macht. Hier wird nicht eine Deutung vorgegeben, sondern nach Deutungen, nach Interpretationen gefragt. Dennoch haben alle diese Fragen die Eigenschaft, *nur* nach einer Interpretation zu fragen, und dabei die Kontroversität aller dieser Probleme und der diesbezüglichen Deutungen in der Gesellschaft zu unterschlagen. Für die Schülerinnen und Schüler muss der Eindruck entstehen, dass es durchaus eine “richtige” Lösung gibt, sie zwar nicht notwendig die “ganze Wahrheit” abbildet, sondern nur den gegenwärtigen Stand des Wissens – dass die gleiche Frage aber aus unterschiedlichen Perspektiven durchaus unterschiedlich beantwortet werden kann, dass mehrere partielle Geschichten und mehrere Deutungen auch nebeneinander möglich sind, wird nicht betont. Wenigstens der de-konstruktive Zugriffe müsste mit eingebaut und abverlangt werden:

- “Welche Ursachen wurden und werden von verschiedenen Autoren/Positionen für das Scheitern der Weimarer Republik verantwortlich gemacht und welche Ursache-Wirkungs-Beziehungen werden dabei verwendet?”
- “Welche Erklärungen für den Holocaust wurden und werden von verschiedenen Positionen für die Möglichkeit des Holocaust angeführt und diskutiert?”

Auch hier zeigt sich schnell, dass die reine “W-Form” der Frage suboptimal ist, gerade weil sie die de-konstruktive Ergänzung der tatsächlichen Frage von ihr abtrennt: erwartet wird in dieser Form eigentlich nur die *Nennung* unterschiedlicher Theorien und Urteile. Was fehlt, ist die Erfordernis, dies zur Beantwortung der zuerst genannten Frage zu berücksichtigen.

Es wäre daher vielleicht durchaus besser, nicht Leitfragen zu formulieren, sondern Leitprobleme, die sodann verbindlich strukturiert werden:

- Ursachen für das Scheitern der Weimarer Republik. Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erklärungsansätzen aus der Literatur sowie mit multiperspektivischem Quellenmaterial sowie Erarbeitung eigener Urteile in Auseinandersetzung mit beidem.

Oder in anderem Format:

- Möglichkeit und Ursachen des Holocaust. Die Schülerinnen und Schüler sollen Kenntnisse über Struktur und Ablauf des mit dem Begriff “Holocaust” bezeichneten Geschehens, sowie wesentliche Begriffe zu seiner Bezeichnung und Strukturierung mit ihren Leistungen und Grenzen bzw. ihrer Problematik kennen lernen, mindestens drei Erklärungen aus der Fachliteratur und der öffentlichen

Debatte erarbeiten (einschließlich der Leugnung des Geschehens), und an Hand einer vielfältigen und multiperspektivischen Zusammenstellung von Quellen eigene Sach- und Werturteile formulieren und diskutieren.

Diese Formulierung hat mit den klassischen "Input"-orientierten Stoffverteilungsplänen zwar noch die Überschrift gemeint, entfaltet auf der zweiten Ebene jedoch strukturelle Verbindlichkeiten. Auch Begriffslisten, wie sie die herkömmlichen Lehrpläne boten, sind dann durchaus möglich, müssen die Begriffe doch jeweils mit Leistungen und Grenzen erarbeitet werden. Beim zuletzt angeführten Thema wären etwa "Holocaust", "Shoah", "Judenverfolgung", "Endlösung", "Opfer", Täter", "Mitläufer", "Diktatur", "Totalitarismus", "Antisemitismus", "Antijudaismus", "Widersetzlichkeit", "Konzentrationslager", "Vernichtungslager", "Widerstand" etc. zu nennen, aber auch "Hitlerismus", "Funktionalismus" oder ähnliches. *Welche* unterschiedlichen Theorien und Erklärungsansätze, aber auch welche Begriffe konkret behandelt werden, kann zum guten Teil der Lehrkraft bzw. der Fachkonferenz überlassen werden, solange die Anforderung, dass es sich um gesellschaftlich relevante Beispiele handelt, bestehen bleibt. Im Rahmen von Handreichungen können zudem der Lehrkraft Beispiele und Hinweise, auch Materialien an die Hand gegeben werden.