



## Die neuen Fachanforderungen Geschichte in der Diskussion

„Lehrpläne“ für einen zeitgemäßen, kompetenzorientierten Geschichtsunterricht in Schleswig-Holstein?

Fast 20 Jahre waren die derzeit noch gültigen Lehrpläne für das Fach Geschichte in Schleswig-Holstein in Kraft; auch wenn die Einführung des achtjährigen Gymnasiums eine leichte Revision im Jahr 2002/03 brachte. Zu ihrer Einführung 1997/98 auf der Höhe der Zeit, wenn ihr nicht gar voraus, waren die schleswig-holsteinischen Rahmenvorgaben für den schulischen Geschichtsunterricht von bildungspolitischen und fachdidaktischen Paradigmenwechseln in der Folge des so genannten „PISA-Schocks“ 2001/2002 herausgefordert worden.

Nachdem sich schulisches Lernen lange Zeit vorwiegend nach Vorgaben richtete, die bestimmte Inhalte und Themen als ‘behandelnswert’ beziehungsweise ‘vermittelnswert’ qualifizierten, gerieten im Rahmen der Diskussion um so genannte Bildungsstandards stärker die Effekte von Unterricht in den Fokus.<sup>1</sup> Unterricht soll nun der Förderung von Kompetenzen der Lernenden dienen und auf lebenslanges Lernen vorbereiten. Nicht mehr primär Wissen, sondern die Verfügung über „Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen“<sup>2</sup> bildet zunehmend den Bewertungsmaßstab für gelungene schulische Arbeit. – Dies gilt auch für den schulischen Geschichtsunterricht, der SchülerInnen vor allem dazu befähigen soll, Geschichte zu denken, statt Geschichte (nur) zu lernen. Weitere Ausführungen zu diesem komplexen Gegenstand finden sich in den folgenden Texten unserer drei Autoren.

Eine solche Schwerpunktverschiebung in der Bildungspolitik muss mittel- und langfristig zu neuen Bildungsplänen führen. Nachdem in Schleswig-Holstein schon kompetenzorientierte Fachanforderungen für die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften erarbeitet worden sind (in Kraft seit dem Schuljahr 2014/15), berief das Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes auch für die weiteren Fächer – darunter Geschichte – Lehrplankommissionen aus Vertretern des Ministeriums, des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen (IQSH) und Lehrkräften der verschiedenen Schularten ein, die neue Fachanforderungen erarbeiten sollten.

Im Fach Geschichte waren die historischen Seminare der in der Lehrkräfteausbildung tätigen Universitäten des Landes nicht in die Erarbeitung der ersten Fassung der Fachanforderungen eingebunden. Das änderte sich erst später, nachdem allgemeine Kritik laut ge-

## Astrid Schwabe: Eine Einführung

<sup>1</sup> Kristina Lange: Was heißt kompetenzorientierter Geschichtsunterricht? Grundsätzliche Überlegungen aus unterrichtspragmatischer Sicht und empirische Befunde zur Lernstands- und Lernprozessdiagnostik. In: Saskia Handro/Bernd Schönmann (Hrsg.): Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte. Berlin 2016 (im Druck).

<sup>2</sup> Franz E. Weinert, zit. nach Werner Heil: Kompetenzorientierter Unterricht. Stuttgart 2012, S. 12.

worden war. Im Fortgang des Verfahrens lud das Ministerium Prof. Dr. Uwe Danker als Vertreter der Geschichtsdidaktik der Europa-Universität Flensburg und Prof. Dr. Karl Heinrich Pohl für die Christian-Albrechts-Universität ein, auf einem Fachkongress „Die Fachanforderungen Geschichte in der Diskussion“ zu sprechen, zu dem die Vorsitzenden der Fachkonferenzen Geschichte aller weiterführenden Schulen eingeladen waren. Beide Autoren haben ihre Vorträge zu Beiträgen ausgearbeitet, die wir hier neben einer Vorstellung der Grundlagen der Fachanforderungen dokumentieren wollen.

Mitte Mai 2015 veröffentlichte das Bildungsministerium die Anhörungsfassung der „Fachanforderungen Geschichte. Allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II“<sup>3</sup> und bat, wie in solchen Verfahren üblich, entsprechende Fachverbände, -gremien und -institutionen bis Ende Juni 2015 um Stellungnahmen.<sup>4</sup> Dazu wurden die Entwurfsfassung und ein fachdidaktisches Gutachten von einem Lehrstuhlinhaber einer Universität außerhalb Schleswig-Holsteins versandt. Zugleich bot das Ministerium im Land verschiedene Informationsveranstaltungen an, um die neuen Lehrpläne interessierten Fachlehrkräften der Schulen vorzustellen.

Nach Abschluss des Anhörungsverfahrens fällte das Ministerium auf Grund einiger kritischer Rückmeldungen und Überarbeitungswünsche die Entscheidung, die Fachanforderungen Geschichte (wie auch Wirtschaft/Politik) im Gegensatz zu allen anderen Fächern nicht zum Schuljahr 2015/16 in Kraft zu setzen, sondern die Fachanforderungen noch einmal zu diskutieren und gegebenenfalls zu überarbeiten. Zeitgleich sollte ein breiterer Dialog mit den Verbänden, Institutionen und vor allem den Fachlehrkräften stattfinden. In diesem Rahmen richtete das Ministerium im Dezember 2015 in Rendsburg den oben schon angesprochenen Fachkongress zu den Fachanforderungen Geschichte aus, der die Gelegenheit bieten sollte, die verantwortlichen MitarbeiterInnen des Ministeriums, die StudienleiterInnen Geschichte des IQSH, ausgewählte VertreterInnen der universitären Geschichtsdidaktik und insbesondere die eingeladenen Lehrkräfte ins Gespräch zu bringen, um über den strittigen Lehrplangentwurf im Plenum und in verschiedenen Workshops zu diskutieren.

Der hier kurz skizzierte Prozess ist derzeit, mit Redaktionsschluss dieser Ausgabe der Demokratischen Geschichte, noch nicht abgeschlossen. Ob überhaupt, wann und in welcher Form die bisher erarbeiteten Fachanforderungen Geschichte in Kraft treten werden, ist im Moment offen.

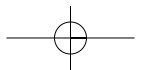
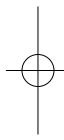
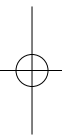
Dennoch, oder gerade deshalb, hat sich die Redaktion der Demokratischen Geschichte entschlossen, einige Positionen dieser durchaus teilweise aufgeregt geführten Debatte zu dokumentieren. Denn die Diskussion um Lehrpläne im Allgemeinen und Geschichtslehrpläne im Besonderen, also darüber, was eine Gesellschaft mehrheitlich als lernwürdig erachtet, welche übergeordneten und fachlichen Ziele und Leitbilder sie als konsensfähig betrachtet, bildet einen zentralen Aushandlungsprozess in einer Demokratie. Die folgenden

**3** Sie waren unter <http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=89> zu finden, derzeit ist dort keine Anhörungsfassung mehr veröffentlicht, aber es wird dort (<http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=199>) über den aktuellen Stand des Prozesses informiert (Stand 9.1.2015).

**4** Die Stellungnahme der Hochschul- und geschichtsdidaktischen Arbeitsgruppe am Seminar für Geschichte und Geschichtsdidaktik der Europa-Universität Flensburg ist am Ende dieses Didaktischen Forums auszugsweise dokumentiert.

drei Texte gehen jedoch weit über eine enge Beschäftigung mit den neuen Fachanforderungen hinaus, indem sie grundlegende Fragen in Bezug auf die Bedeutung und Aufgaben eines zeitgemäßen Geschichtsunterrichts in unserer heterogenen, pluralistischen und digitalisierten Gesellschaft diskutieren.

- Benjamin Stello, Mitarbeiter am IQSH für Geschichte an Gymnasien, stellt im ersten Beitrag die „Didaktischen Grundprinzipien der neuen Fachanforderungen“ vor, wobei er auch auf einige der hauptsächlich vorgebrachten Kritikpunkte eingeht.
- Der Geschichtsdidaktiker Karl Heinrich Pohl untersucht die neuen ‚Lehrpläne‘ für die Sekundarstufe II, ausgehend von den fachdidaktischen Anforderungen, die an Oberstufen-Geschichtsunterricht zu richten seien.
- Uwe Danker, Geschichtsdidaktiker an der Europa-Universität Flensburg, stellt die grundsätzliche Frage in den Fokus, welche gesellschaftliche Aufgabe der schulische Geschichtsunterricht gegenwärtig habe.



Derzeit werden neue Fachanforderungen Geschichte für das Land Schleswig-Holstein entwickelt, welche die jetzt noch geltenden Lehrpläne ablösen sollen. Doch bevor ich explizit auf diese eingehe, möchte ich einen Blick nach Stockholm werfen und vom dort ansässigen, renommierten Nationalen Historischen Museum berichten, weil dessen Darstellung erhellend auf das Folgende wirken kann. Die Leitung hat das Gesamtkonzept der Ausstellung vor einiger Zeit wie folgt geändert:

Man betritt das Gebäude und wird zunächst zur Archäologie, der Ur- und Frühgeschichte, geleitet, ebenso, wie wir es als Geschichtslehrkräfte gewohnt sind, am Beginn des Geschichtsunterrichts mit den Schülerinnen und Schülern dort, am Beginn der Historischen Zeitrechnung, zu beginnen.<sup>2</sup> Die Stockholmer Ausstellung zeigt dann an acht Stationen acht Entwicklungsstufen: Jeweils eine ausgegrabene Leiche aus unterschiedlichen Zeitabschnitten wurde von den Historikern mit ihrer Umgebung rekonstruiert und gemeinsam mit den Grabbeigaben und einigen erklärenden Tafeln als „Lebensgeschichte“, „life story“, ausgestellt, verbunden mit einigen Fragen hierzu: War es tatsächlich so? Sah das tatsächlich so aus? Anschließend gelangt der Besucher in Stockholm in ein Foyer, das wie ein Flughafenterminal gestaltet ist und mit ebensolchen Lautsprecherdurchsagen beschallt wird: „Wie groß ist Deine Welt? Geh zu Gate A15.“, „Mit wem lebst Du? Geh zu Gate B12.“, „Wer bist Du? Geh zu Gate A1.“ und so weiter. In verschiedenen separaten Räumen werden nun also Themen aus der Ur- und Frühgeschichte behandelt, beispielsweise wird vorgestellt, dass man über die Jahre hinweg diverse Gräber mit zwei Männern darin, mit Mann und Frau darin oder mit Mann und Kind darin gefunden hat. Daran schließen sich Fragen: Heißt das, dass die Menschen jeweils zusammengelebt haben? Oder ist es Zufall, dass sie in ein gemeinsames Grab gelegt wurden? Interpretieren wir das damalige Zusammenleben von den Funden oder von unseren eigenen Vorstellungen her, die wir auf die Vergangenheit übertragen? Sind Begriffe wie 'Homosexualität' in der Bronzezeit vielleicht unzutreffend, weil die Menschen damals gar nicht in solchen Kategorien gedacht haben? Was können wir überhaupt wissen?

Und an dieser Stelle ist vielleicht zu merken, wie sich der Bogen zu den neuen Fachanforderungen für Geschichte schließt, die den Lehrplan von 1998 beziehungsweise 2002 ersetzen werden.<sup>3</sup> Das Historische Museum in Stockholm löst mit seinem Vorgehen die reine Chronologie nach einer ersten Orientierung auf, um allgemeine und viele Menschen gegenwärtig interessierende Fragen mit einem Blick auf die Geschichte und überlieferte Quellen anhand von historischen Beispielen zu beantworten. Genau das ist für Schleswig-Holstein auch mit den Fachanforderungen geplant: Chronologie ist ein Ordnungsprinzip, und auch ein wichtiges. Aber es ist nicht das einzige. Vollständigkeit kann es in der Geschichte nicht geben: Jeden Tag wird sie umfangreicher, es werden stetig zahlreiche neue Aspekte und Zugänge auch für Vergangenes entwickelt, und jede

## Benjamin Stello: Didaktische Grundprinzipien der neuen Fach- anforderungen Geschichte für Schleswig-Hol- stein<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Dieser Text ist das überarbeitete Manuskript eines Vortrags, den ich im September 2015 während der Jahrestagung des Geschichtslehrerverbands Schleswig-Holstein (VGD S-H) in Friedrichsruh gehalten habe. An dieser Stelle möchte ich Dr. Rolf Schulte, Ahrensburg, sehr herzlich für seine zahlreichen stets ausgesprochen hilfreichen Anmerkungen, Tipps und Literaturhinweise während der Überarbeitung und der Erstellung des hier veröffentlichten Textes danken.

<sup>2</sup> Vgl. hierzu auch die Darstellung auf der Internetseite des Museums, in englischer Sprache erreichbar unter <http://historiska.se/utstallningar/prehistories/> (zuletzt abgerufen am 30.12.2015).

<sup>3</sup> Die derzeit gültigen Lehrpläne sind unter <http://lehrplan.lernnetz.de/> zu finden (zuletzt abgerufen am 30.12.2015). Die Anhörungsfassung der Fachanforderungen für Geschichte in Schleswig-Holstein wurde im Juni 2015 vom zuständigen Ministerium veröffentlicht, wird nun aber überarbeitet und ist daher derzeit nicht mehr öffentlich abrufbar. Unter <http://lehrplan.lernnetz.de/> ist tagesaktuell der derzeitige gültige Stand zu finden.

Lehrperson könnte sicherlich problemlos immer weiter derartig in die Tiefe gehen, dass auch mit einem noch so eng umrissenen Gegenstand dennoch sinnvoll ein ganzes Schuljahr gefüllt werden könnte. Außerdem ist Geschichte immer eine Konstruktion, die von der konstruierenden Person abhängt, von deren Werten und Vorstellungen, von deren Phantasie und deren Geschichtsbild. Genauso wie das Museum in Stockholm in der chronologischen Einführung acht Stationen wählt, muss eine Geschichtslehrkraft auswählen, und genauso wie die Kuratorin oder der Kurator der Ausstellung im Museum muss sie vor allem auch weglassen.

Chronologie wurde lange Zeit für das einzige und konstituierende Wesen des Geschichtsunterrichts gehalten, als einen stilbildenden Normalfall, dem gegenüber sich alles Übrige als das Abweichende und damit Begründungsbedürftige darstellt. Doch ein didaktisch als chronologisch-genetisch bezeichneter Unterricht hat erhebliche Nachteile, indem er als einzig möglichen Ausweg aus dem zu großen Umfang potenziell zu unterrichtenden Stoffes Geschichte als auf Europa oder gar nur Deutschland konzentrierte Fortschritts-geschichte darzustellen versucht und einen konsistenten historischen Entwicklungsgang für Lernende erzählt, den es nicht gibt.<sup>4</sup>

Schon der Geschichtsdidaktiker Schmid, Autor des weit verbreiteten Schulbuchs „Fragen an die Geschichte“<sup>5</sup>, monierte 1974, dass die „linear zeitliche Gliederung und die kausalgenetische Erklärungsweise“ dazu führe, dass ein „Geschichtsbild zwangshafter Abläufe“ entstehe<sup>6</sup> – Rohlfes nennt dies die Suggestion einer Entwicklungslogik, die zu einem „großen Gang der Geschichte“ führe, welcher keine „historische Realität, sondern eine durch eine lange Tradition scheinbar beglaubigte Konstruktion“ bilde, „die zwar nicht beliebig, aber doch auch nicht die plausibelste oder gar die einzig mögliche“ sei.<sup>7</sup> Das kann nach meiner Erfahrung als Lehrkraft wie als Studienleiter für Geschichte im realen Unterricht in Schleswig-Holstein sehr häufig genauso betrachtet werden: Manche geschichtlichen Epochen sind gut dokumentiert, sie erscheinen uns entscheidend und wir behandeln sie ausführlicher als andere, aber das sind Setzungen. Heutzutage wird niemand an der Thematisierung Bismarcks und des Kaiserreiches vorbeikommen oder gar die Zeit des Nationalsozialismus weglassen. Andererseits werden lange Strecken des Mittelalters ganz selbstverständlich stark raffend behandelt – die Zeit von ca. 800 bis etwa 1400 nach Christus etwa wird in den Schulen für gewöhnlich nur sehr kursorisch gestreift und über ihre Strukturen erschlossen, etwa die Grundherrschaft oder auch die Kreuzzüge.<sup>8</sup> Ich möchte die bisher ausgeführten allgemeinen Aussagen noch einmal zusammenfassen, um ihren Kern deutlich zu machen: Geschichte ist immer eine Konstruktion von der Gegenwart her, Geschichte kann nie vollständig sein, und Chronologie stellt ein wichtiges, aber nicht das einzige Ordnungsprinzip von Geschichte dar, zumal es selbst hochselektiv ist.<sup>9</sup>

Der Entwurf der Fachanforderungen Geschichte, wie er im Juni 2015 vom Ministerium veröffentlicht worden ist, wurde nach der

**4** Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen <sup>3</sup>2005, S. 397.

**5** Schmid, Heinz Dieter (Hrsg.): Fragen an die Geschichte. Frankfurt (Main) 1974ff.

**6** Zitiert nach Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen 1986, S. 236.

**7** Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen 1986, S. 237.

**8** Neben meinen Beobachtungen anlässlich von Schulbesuchen kann diese Tatsache auch über die Sichtung diverser aktueller Schulbücher und der aktuell gültigen Lehrpläne Schleswig-Holsteins belegt werden.

**9** Diese Tatsachen wie die Notwendigkeit, einen anderen Unterricht verbindlich zu machen, hat der Kollege Frederik Meyer in seinem Aufsatz zur Diskussion um die neuen Fachanforderungen ebenfalls sehr deutlich herausgehoben, vgl. Meyer, Frederik: Neue Fachanforderungen Geschichte – Die Abwendung vom Fachwissen? In: Zeitschrift für Erziehung und Wissenschaft in Schleswig-Holstein 11/2015, S. 14f.

Anhörungsphase aufgrund einiger Rückmeldungen für ein Jahr ausgesetzt, um diesen zu überarbeiten und mit einer dazugehörigen Handreichung, „Leitfaden“ genannt, sowie diversen Fortbildungen die Akzeptanz erhöhen zu können. Was ich nun über geplante Strukturen und den Stand der Lehrplandiskussion berichten kann, unterliegt also diversen Einschränkungen: Es ist noch nicht vollkommen sicher, wie es weitergeht und in welchem Maße die Einwände aufgenommen werden.

Die Kompetenzorientierung des Geschichtsunterrichts ist inzwischen in der gesamten didaktischen Lehre unstrittig.<sup>10</sup> Unter Kompetenz ist dabei eine domänenspezifische, kreative Problemlösungsfähigkeit zu verstehen.<sup>11</sup> Dieser Paradigmenwechsel vom (isolierten) Wissen zum (problemlösenden) Können soll Schülerinnen und Schüler befähigen, ihr Leben und ihre Welt verantwortungsvoll und reflektiert in Selbstbestimmung zu gestalten. Lernende sollen sich durch Geschichte in Gegenwart und Zukunft orientieren, nicht in der Geschichte. Peter Gautschi, Professor für Didaktik der Geschichte in Luzern und Freiburg und Mitglied des wissenschaftlichen Ausschusses des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, hat die verschiedenen Kompetenzmodelle des Fachs zu integrieren versucht, was er insbesondere in seiner Monographie „Guter Geschichtsunterricht“ entwickelt und entfaltet.<sup>12</sup> Sein Modell liegt den Fachanforderungen zugrunde. Ich stelle jetzt also kurz dar, wie sich Gautschi – und damit die Kommission zur Erarbeitung der Fachanforderungen – historisches Lernen vorstellt:

Das Modell ist als Kreislauf zu verstehen. Ich beginne meine Darstellung beim Kasten unten rechts, das ist aber nicht zwingend. Zunächst einmal müssen Lernende in die Lage versetzt werden, Geschichte überhaupt als solche zu erkennen. „Wahrnehmungskompetenz“ bedeutet damit, dass einem Menschen eine Differenz zwischen seiner Welt und der Vergangenheit auffällt. Das kann sich unterschiedlich ausdrücken und von einem „warum sieht die Kleidung anders aus?“ bis hin zu einem „warum haben die Menschen das bloß so gemacht?“ in vollkommen verschiedene Richtungen gehen. Aus dieser Differenz Erfahrung zwischen meinem und dem vergangenen Sein erwachsen jedenfalls Fragen, die das Erkenntnisinteresse leiten und die unter Umständen auch aus privaten Interessen und persönlichen Vorerfahrungen der Lernenden entstehen.

Diese Fragen können im Geschichtsunterricht nur anhand von Quellen und Materialien verschiedenster Provenienz geklärt werden: Abhängig von der Fragestellung werden von der klassischen Bearbeitung schriftlicher Zeugnisse vergangener Zeiten oder über vergangene Zeiten bis hin zu einem Film, etwa bei einer mentalitätsgeschichtlichen Fragestellung, die unterschiedlichsten Möglichkeiten bestehen, im zweiten Schritt eine Sachanalyse zu betreiben, die erst gelingen kann, wenn Lernende auch mit den Materialien umzugehen wissen. Diese Erschließungskompetenz müssen sie tatsächlich erst erwerben: Wie gehe ich vor, um Informationen aus einem Text, einem Bild, einem Film zu entnehmen? Wie muss ich die Aus-

**10** Beispielfhaft sei aus Platzgründen nur ein Standardwerk genannt, auf das in Schleswig-Holstein auch alle Referendarinnen und Referendare des Faches Geschichte am Beginn der Zweiten Ausbildungsphase hingewiesen werden: Sauer, Michael: Geschichte unterrichten: Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze <sup>10</sup>2012.

**11** Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik: Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts. 2013, S. 208.

**12** Gautschi, Peter: Guter Geschichtsunterricht. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. <sup>2</sup>2011.

sagekraft verschiedener Quellengattungen gewichten? Und so weiter. Eine kompetente Schülerin und ein kompetenter Schüler haben also gelernt, mit den Materialien umzugehen, damit sie eine Sachanalyse wissenschaftlich weitgehend korrekt durchführen können.

Auf Basis dieser Sachanalyse gelangen die Lernenden dann zum dritten Schritt: Sie bilden sich ein Sachurteil. Das bedeutet, dass sie in der historischen Zeit nachzuvollziehen suchen, wie die erkenntnisleitende Frage damals beantwortet worden ist. Dabei ist nicht die Position des modernen Menschen einzunehmen, der stolz darauf sein kann, viel klüger und fortschrittlicher als die früheren Menschen zu sein und vor allem auch viel mehr geistigen Durchblick zu haben, sondern es ist möglichst auf der historischen Ebene zu bleiben. Es geht um einen Perspektivwechsel, der es ermöglicht, trotz der Position des Beurteilenden in der Gegenwart die historische Situation in ihrer Eigenart zu betrachten und auf dieser Ebene zu einem Urteil zu kommen, das kriteriengeleitet sein muss, um nicht auf dem Niveau des sprichwörtlichen Stammtisches zu bleiben. Ich verdeutliche das gleich noch an einem Beispiel, vorher aber noch die Vorstellung der vierten Stufe: Hier soll nun das Werturteil gebildet werden. Dabei werden die Erkenntnisse aus der Beschäftigung mit der Vergangenheit auf die Gegenwart übertragen und es werden damit zugleich sowohl Differenzen wie Gleichartigkeiten deutlich. Das bestärkt die Ausbildung der Wertesysteme der Schülerinnen und Schüler, führt gleichzeitig aber auch zwingend zu der Erkenntnis, dass historische Situationen einzigartig sind und der Blick darauf sich mit dem Standpunkt des Untersuchenden ändert. Hier wird also sowohl der Konstruktionscharakter der Geschichte deutlich: Wir würden auf Bismarcks Außen- und Innenpolitik anders blicken und diese anders beurteilen, wenn wir unter einem kommunistischen oder einem totalitären Regime lebten. Und es wird zugleich die Notwendigkeit der Dekonstruktion deutlich: Weil Geschichte standortbezogen ist und nicht ideologiefrei unterrichtet werden kann, müssen die zugrunde liegenden Werte stets überprüft werden.

Sachurteil und Werturteil möchte ich gerne mit einem Beispiel verdeutlichen: Nehmen wir an, wir diskutierten in einer Unterrichtseinheit zur Französischen Revolution mit Schülerinnen und Schülern das Problem, inwieweit die Hinrichtung Ludwigs XVI. im Jahre 1791 zu rechtfertigen ist. Nach ausgiebiger Quellenanalyse werden die Lernenden zu dem Sachurteil kommen können, dass die Hinrichtung einerseits schon damals schwierig zu rechtfertigen gewesen ist, weil der König für etwas verurteilt wurde, das entweder gar nicht mehr geschieht (er war bereits zwei Jahre abgesetzt und regierte nicht mehr), oder das geschehen ist, als es noch kein Gesetz dagegen gab (nämlich vor 1789). Andererseits gab es durchaus gewichtige Bestrebungen, die Monarchie wiederherzustellen und der langfristige Erfolg der Revolution musste auch gemäßigten Kräften im Jahre 1791 zumindest fraglich erscheinen. Rechtfertigt also das große Ganze den Tod eines einzelnen Menschen, der zudem wenig diplomatisch auftrat? Die Zeitgenossen haben die Frage überwie-



gend mit „ja“ beantwortet und Ludwig hingerichtet.<sup>13</sup> Im Werturteil aus heutiger Sicht müssten wir auf dem Boden des Grundgesetzes wie der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte klar Stellung beziehen, dass das Urteil Unrecht gewesen ist: Das Leben eines Einzelnen darf nicht genommen werden, nur weil er nicht in das aktuelle System zu passen scheint. Damit unterscheiden sich Sachurteil und Werturteil in diesem Fall: Während im Sachurteil durchaus Gründe für die Hinrichtung angeführt werden können, müsste die Haltung der Lernenden im Werturteil eindeutig ausfallen, dürfte eine solche Aussage hier nicht mehr getroffen werden. Das muss allerdings nicht immer so sein, Sach- und Werturteil können durchaus auch gleich sein. Und natürlich ist es wie bei jedem Urteil so, dass es vor allem auf die Begründungen und weniger auf das Ergebnis an sich ankommt.

Wenn die Schülerinnen und Schüler nun also das vierphasige Modell nach Gautschi einmal durchlaufen haben, ergeben sich für diese neue Fragen: In meinem Beispiel könnten sie sich nun fragen, warum denn die Menschen damals, obwohl eine Version der Menschenrechte schon verkündet worden war, sich nicht daran gehalten haben. Oder ob die Hinrichtung des ehemaligen Königs die Revolution tatsächlich gerettet hat. Oder sie formulieren noch ganz andere Fragen. In allen diesen Fällen sind wir sofort im Modell wieder bei der Wahrnehmungskompetenz und dem Stellen von Fragen an die Geschichte. Das mehrfache Durchlaufen dieses Modells führt dazu, dass Lernende in ihrer jeweiligen Gegenwart etwas aus der Vergangenheit für die Gestaltung ihrer Zukunft lernen. Sie bilden das aus, was in der Didaktik kritisches, reflektiertes Geschichtsbewusstsein genannt wird, und sie können das ausdrücken, indem sie eine narrative Kompetenz erwerben. Diese artikuliert sich in der Fähigkeit, durch rational begründetes historisches Erzählen Sinn über Zeiterfahrung zu bilden (Konstruktion). Umgekehrt stellt auch die Dekonstruktion, das heißt die kritische Analyse bereits vorliegender und fremder historischer Narrationen (Deutungen), eine wichtige Aufgabe des Geschichtsunterrichts dar.<sup>14</sup> Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, durch Konstruktion und Dekonstruktion historisch zu denken und das auch ausdrücken können. Dies kann nach Gautschi ausschließlich im Denken geschehen, aber auch (empirisch deutlich besser nachweisbar) mündlich sprechend oder schriftlich.<sup>15</sup> Damit verbunden ist dann eben auch die zwingende „Absage an ein objektivistisches Geschichtsverständnis“.<sup>16</sup> Jörg van Norden formuliert das, was die Schülerinnen und Schüler also lernen sollen, in Anlehnung an Rösen als das, was im Sinne einer erweiterten Gegenwart ist, was geschehen soll und was war.<sup>17</sup>

Dieses Modell ist keinesfalls komplett neu. Viele Elemente daraus sind seit den 1970er-Jahren Konsens in der Geschichtsdidaktik, etwa die zugrunde liegende Problemorientierung, der Lebensweltbezug und die Gegenwartsorientierung. Wissenschaftlich ist noch viel länger unumstritten, eigentlich spätestens seit Droysen und damit seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, dass es ‘die eine’, ‘die richtige’

**13** Diese Diskussion könnte exemplarisch nachvollzogen werden durch die Rede Maximilien Robespierres im Nationalkonvent vom 03.12.1792, abgedruckt beispielsweise in Klett Unterrichtsideen. Textarbeit im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. Stuttgart 1996, S. 42ff., und Romain de Sèzes Verteidigung des Königs vom 26.12.1792, abgedruckt beispielsweise in Behschnitt, W.: Die Französische Revolution. In: Politische Bildung, Materialien für den Unterricht. Stuttgart 1978, S. 75f.

**14** Fachanforderungen Geschichte, Anhörungsfassung. Kiel 2015, S. 14.

**15** Zur narrativen Kompetenz als Hauptziel des Geschichtsunterrichts, das dann in die vier von mir bereits dargestellten Teilbereiche aufgesplittet werden kann, vgl. Gautschi, Peter: Guter Geschichtsunterricht. Schwalbach / Ts. 2015, hier insbesondere S. 50ff.

**16** Schönemann, Bernd: Bausteine einer Geschichtsdidaktik. Schwalbach/ Ts. 2014, S. 10.

**17** Norden, Jörg van: Geschichte ist Zeit. Berlin 2014, S. 169.

Geschichte nicht gibt: Geschichte ist nicht mit der Vergangenheit gleichzusetzen. Neu ist an diesem Modell damit eigentlich nur, dass nun auch für die Praxis unmissverständlich eingefordert wird, immer und ständig genau das auch im Unterricht zu machen: Eine Geschichtsstunde, die nur die Erfassung von Zahlen, Daten und Fakten lehrt, ist unzulässig. Gleichwohl spielen Zahlen, Daten und Fakten eine erhebliche Rolle, weil sie die Grundlage der Bewertung und deren Fundament sind. Ohne diese würden wir keinen Geschichtsunterricht machen, sondern vielleicht noch Philosophie, wahrscheinlicher aber schlichten, einfachen und indoktrinierenden Stammtischparolen das Wort überlassen. Das kann und darf nicht sein.

Die historische Grundlage, der Inhalt, ist und bleibt wichtig. Wissenserwerb ist konstitutiv für jeden Geschichtsunterricht, aber nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel, um Kompetenzen auszubilden. Wissen ist damit eine notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingung für historisches Lernen<sup>18</sup>: Es muss kontextualisiert, beurteilt und auf die Gegenwart bezogen werden, wenn Geschichtsunterricht seine Berechtigung im schulischen Fächerkanon behalten soll. Es nützt Schülerinnen und Schülern nichts, das Datum 1789 auswendig zu wissen, wenn sie nichts damit verbinden. Im Übrigen zeigen zahlreiche empirische Untersuchungen, dass „ein Überblickswissen auf Vorrat, von dem aus dann gedacht und reflektiert werden könnte, noch niemals erzeugt worden ist“.<sup>19</sup>

Die neuen Fachanforderungen für Geschichte schreiben in der Entwurfsfassung genau dieses Modell historischen Lernens als verbindlich vor. Die weiteren Festlegungen sind viel offener: Fachschaften dürfen und sollen Inhalte und Themen ergänzen, verändern oder kürzen. Das Vorgehen entspricht dabei dem des von mir eingangs vorgestellten Stockholmer Museums: Bis zur 9. Klasse erfolgt ein weitgehend chronologischer Durchgang, der durch Quer- und Längsschnitte wie Fallanalysen immer mal wieder aufgebrochen wird, aber auswählend voranschreitet. Die 10. Klasse an Gemeinschaftsschulen wie an G9-Gymnasien dient dann der Vertiefung und dem Übergang, während in der Oberstufe bis zum Abitur hin thematisch gearbeitet wird.

Es gibt Quer- und Längsschnitte, die verbindlich sind, deren vorgeschlagene Inhalte (nicht die Themen!) aber von Fachschaften und Lehrkräften verändert werden können. Als „Inhalt“ wird didaktisch der positivistisch zu lernende historische Stoff bezeichnet, der die Grundlage des Unterrichts bildet. Ein Inhalt wird zum Thema, indem unter ihn beispielsweise eine zu untersuchende, übergreifende und problematisierende Fragestellung gelegt wird, die ihn didaktisiert. Das ist natürlich für jeden historischen Inhalt vielfach möglich: So könnte aus dem Inhalt „Dampfmaschine“ für den Geschichtsunterricht ein Thema „Technischer Fortschritt – Fluch oder Segen?“ werden – es könnte aber auch die Frage „Die Dampfmaschine – Beginn der industriellen Revolution?“ mit gleichem Recht behandelt werden.

**18** Vgl. Conrad, Franziska: „Alter Wein in neuen Schläuchen“ oder „Paradigmenwechsel“? Von der Lernzielorientierung zu Kompetenzen und Standards. In: GWU 63/2012, Heft 5/6, S. 323ff.

**19** Borries, Bodo von: Historisch Denken Lernen – Welterschließung oder Epochenüberblick? Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Opladen/Farmington Hills 2008, S. 168. Hier finden sich auch Verweise zu zahlreichen weiteren empirischen Untersuchungen seit den 1960er-Jahren bis zur Gegenwart, darunter auch solche zu Abiturienten oder Studienanfängern des Faches Geschichte.

Bestimmte Inhalte und Themen sind aber aufgrund der in der Anhörungsfassung der Fachanforderungen vorgegebenen Auswahlkriterien<sup>20</sup> deutlich sinnvoller und verbindlicher als andere. Im derzeit vorgeschlagenen Thema „Die Menschenrechte aus universalhistorischer Perspektive – angeboren, egalitär, unteilbar und universell?“ etwa kann ich mir persönlich nicht vorstellen, wie man das ohne Eingehen auf das Grundgesetz und die Französische Revolution unterrichten können soll, aber selbst das mag gehen. Die weitere Füllung jedenfalls ist vielfältig denkbar. Hier könnte das antike Griechenland Platz haben: Gibt es eine Demokratie ohne Menschenrechte? Genauso könnte die Debatte um die Grundrechte im deutschsprachigen Raum der Jahre 1848/49 gut unterrichtet werden. Oder die Philosophie der Aufklärung. Oder ganz andere Inhalte und Themen – oder auch alle hier formulierten. Inhaltliche wie thematische Schwerpunktsetzungen sind hier für die einzelne Lehrkraft und das Fachkollegium, auch in Absprache mit den Schülerinnen und Schülern, möglich. Am Ende jedenfalls müssten letztere ein differenziertes Bild gewonnen haben und ebenso differenziert beurteilen wie bewerten können, inwiefern Menschenrechte denn nun in der Geschichte und heute als angeboren, egalitär, unteilbar und universell aufgefasst worden sind und werden. Für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht sind die Inhalte daher nicht beliebig, aber austauschbarer, denn am Ende sollen die Schülerinnen und Schüler ein reflexives Geschichtsbewusstsein erworben haben, um Gültigkeit, Reichweite und Verletzung von Menschenrechten zu beurteilen: Der Geschichtsunterricht zielt auf die Ausbildung von Werten ab.

Ähnlich also wie im Stockholmer Museum gibt es nach dem ersten chronologisch angeordneten Durchgang verschiedene Möglichkeiten, wie eine Lehrkraft mit Schülerinnen und Schülern im Unterricht ein Themenfeld erschließen kann, entsprechend der nachgestellten Flughafenhalle des Museums mit ihren Angeboten. Vor allem hieran hat sich auch die Kritik an der Anhörungsfassung der Fachanforderungen Geschichte entzündet, einige Lehrkräfte halten überzeugt am (ausschließlich) chronologisch-genetischen Darstellungsverfahren fest. Dem ist entschieden zu entgegnen:

1. Empirische Untersuchungen zeigen immer wieder, dass ein so genanntes Überblickswissen nicht erreicht wurde.<sup>21</sup> Diese Defizite traten auch schon bei früheren Abiturienten auf, die in einem ersten Durchgang in der Sekundarstufe I wie dann in einem zweiten Durchgang in der Sekundarstufe II in Geschichte unterrichtet wurden.
2. Das chronologisch-genetische Verfahren wird sehr häufig auf politische Geschichte verengt und ist daher hochgradig selektiv. Ein Exempel hierfür ist der sehr kritisierte und inzwischen revidierte Entwurf von Bildungsstandards des VGD für das Fach Geschichte aus dem Jahre 2006<sup>22</sup>, in dem beispielsweise nur eine Frau als für die gesamte Menschheitsgeschichte erwähnenswert aufgelistet

**20** Auf die Auswahlkriterien wird weiter unten noch ausführlicher eingegangen werden.

**21** Beispielhaft verweise ich hier noch einmal auf die bereits in der vorletzten Fußnote angeführte und im Text diskutierte Untersuchung Borries': Borries: Historisch Denken Lernen, hier insbesondere S. 168ff.

**22** Die aktuelle (revidierte) Version kann weiterhin unter <http://www.geschichtslehrerverband.org/index.php?id=2> abgerufen werden (zuletzt abgerufen am 30.12.2015). Zur Kritik vgl. beispielsweise den Tagungsbericht zum Historikertag 2006, einzusehen unter <http://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-3331> (zuletzt abgerufen am 10.01.2016).

- tet wurde, nämlich die Widerstandskämpferin Sophie Scholl.
3. Im Übrigen ergibt sich die Frage, inwiefern die Feststellung, der erste chronologische Durchgang in der Mittelstufe verankere nicht genügend historisches Wissen bei Schülerinnen und Schülern, zur Folgerung führen kann, dann müsse das in der Mittelstufe als erfolglos empfundene Modell der reinen Chronologie eben noch einmal wiederholt werden. Im Gegenteil würde das aus meiner Sicht eher für das Abschaffen des rein chronologischen Prinzips auch in der Mittelstufe sprechen. So weit ist die Kommission zur Erarbeitung der Fachanforderungen in Schleswig-Holstein nicht gegangen, in einigen anderen Bundesländern ist aber auch in der Sekundarstufe I schon kein durchgehender chronologisch-genetischer Durchgang mehr vorgesehen.<sup>23</sup>
  4. Schließlich kann der (durchaus existente) Nachteil eines Längsschnitts, potenziell einen zu geringen historischen Kern zu beinhalten, durch eine deutliche und akzentuierte Kontextualisierung ausgeglichen werden.

Das zweite Argument der Kritiker der Anhörungsfassung der Fachanforderungen Geschichte, dass das Vorgehen kein gymnasiales Niveau erreichen würde, kann ebenfalls nicht unwidersprochen bleiben. Es gilt für alle Schularten, für die i-Kinder der Gemeinschaftsschulen wie für die Eliteleistungsschüler der Gymnasien, dass das vorgestellte didaktische Modell durchlaufen werden muss. Die Urteilsbildung wird dementsprechend bei beiden Zielgruppen unterschiedlich differenziert ausfallen und unterschiedlich differenziert begründet werden können, aber es liegt an jeder einzelnen Lehrkraft, hier individuell mit ihrer Klasse zu arbeiten und das jeweilige Optimum aus jedem einzelnen Lernenden herauszuholen. Ein solcher Unterricht ist sicherlich anspruchsvoller als ein reiner Zahlen-Daten-Fakten-Unterricht, bringt aber auch nachgewiesenermaßen ganz andere und sehr viel nachhaltigere Ergebnisse. Geschichte ist schon sehr lange kein Lernfach mehr, sondern ein Denkfach. Moderne Lehrpläne wie die geplanten Fachanforderungen für das Land Schleswig-Holstein werden das abzubilden haben, auch wenn unter Umständen in einer anderen Tradition unterrichtete Schülerinnen und Schüler (und hier insbesondere eben die per se leistungsstärkeren Gymnasiasten) auf Grund anderer Voraussetzungen auch bei kanonisierendem, positivistischem Geschichtsunterricht eo ipso, mithin trotz und nicht wegen dieses Unterrichts, zu einer mehr oder weniger ausgebildeten Urteilskompetenz kommen könnten.

Zur Umsetzung dieser Forderungen gibt es verschiedene mögliche Verfahren. Erst einmal ist es günstig mit Personalisierung zu arbeiten und ungünstig zu personifizieren. Der Unterschied ist wichtig: Während Geschichte für Lernende immer dann verständlicher ist, wenn sie konkret, fassbar und anschaulich dargeboten wird, sollten wir uns weit von der früheren Geschichtsdidaktik distanzieren, die über eine 'Geschichte der großen Männer' weite Gruppen der Bevölkerung ausgespart und damit letztendlich totalitären und diktatorischen Bestrebungen das Wort geredet hat: Frauen, Kinder, Arme

**23** Beispielhaft sei hierfür das niedersächsische Kerncurriculum angeführt, das unter

<http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3613> eingesehen werden kann (zuletzt abgerufen am 30.12.2015).

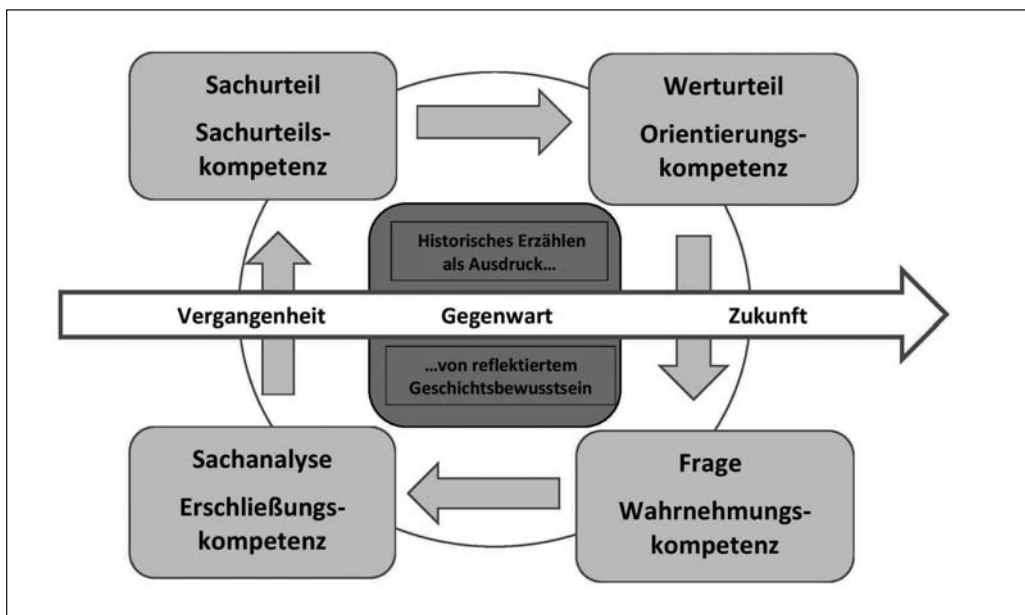
oder schlicht 'Andere'. Es besteht in der Geschichtsdidaktik weitestgehender Konsens darüber, dass auch das Leben und Wirken anderer sozialer Gruppen als der Herrscherelite im Geschichtsunterricht thematisiert werden muss, und dass auch geschichtlich 'stumme' Gruppen in ihm zum Sprechen zu bringen sind. Damit werden in der Didaktik Gruppen bezeichnet, von denen aus den verschiedensten Gründen keine oder wenig Zeugnisse überliefert worden sind: Bauern früherer Zeiten etwa, die nicht schreiben konnten, Frauen früherer Zeiten, die als nicht wichtig genug angesehen wurden, dass sie in der Geschichtsschreibung vorkamen, Verlierer großer Kriege, über die nur der Gewinner berichtete, und dann wiederum fast nur Negatives, und so weiter. Wegen der notwendigen didaktischen Reduktion werden niemals alle aufkommenden Fragen behandelt werden können und es wird im Rahmen der didaktischen Reduktion eine an Kriterien orientierte Auswahl notwendig sein, die aber durchaus mit verschiedenen Klassen sowohl unterschiedlich wie auch gleich ausfallen kann.<sup>24</sup>

Ich möchte diese Möglichkeiten abschließend an dem sehr bekannten Beispiel des Holzschnitts zu den Ständen im Mittelalter illustrieren.<sup>25</sup> Dieser entstand im Jahre 1488 oder 1492, also zeitlich deutlich später als der Sachverhalt, den er abbilden soll. Hier könnte thematisiert werden, warum das so ist: Möchte der Autor eine nachträgliche Legitimation für etwas schaffen, das es nicht mehr gibt, das er aber gerne noch hätte? Ist das eine sachliche Darstellung oder eine wertende Interpretation? Wie sieht es hier mit dem Inhalt aus: Ist die Darstellung der Ständeordnung korrekt? Und: Ist sie tatsächlich immer auch eine Rangordnung, gibt es ein Primat des Göttlichen, wie sieht es mit den Abhängigkeiten der Gruppen untereinander aus? Und schließlich: Warum wird ausgeblendet, dass es zwischen Landleben und dem Leben in der Stadt große Unterschiede gegeben hat? Diese Fragen können an diesem Holzschnitt erörtert werden, andere Fragen desgleichen, oder auch nur Teile dieser Fragen. In jedem Fall aber gilt auch über dieses Beispiel hinaus: Es gibt immer und ständig ein Primat der Didaktik vor dem Inhalt: Wichtig ist zunächst, dass Schülerinnen und Schüler an historischen Inhalten historisches Denken lernen. Diese Inhalte sind daher zwar entscheidend wichtig – aber letztendlich ist es nicht wichtig, WAS gelernt wird, sondern DASS gelernt wird, und entsprechend kann Geschichtsunterricht nicht losgelöst vom historischen Inhalt, aber mit praktisch jedem historischen Inhalt gestaltet werden.

Um dennoch einer vollkommenen Beliebigkeit vorzubeugen, sind in der Entwurfsfassung der Fachanforderungen diverse Kriterien festgeschrieben, nach denen Inhalte ausgewählt werden müssen. Basisnarrative sind ein Kern derselben und stehen an erster Stelle. Diese nehmen nach Mayer/Gautschi/Bernhardt die „im kollektiven Gedächtnis virulenten Bestrebungen nach Orientierung durch Geschichte als Ganzes“ ernst, indem sie sich zunächst einmal an die „klassische Meistererzählung vom Kontinuum der Weltgeschichte als Geschichte der Befreiung des Menschengeschlechts aus der eins-

<sup>24</sup> Vgl. hierzu beispielsweise Bergmann, Klaus: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. Schwalbach/Ts., 2000.

<sup>25</sup> Der Holzschnitt ist in praktisch jedem mir bekannten Schulbuch abgebildet. Beispielhaft sei als Quelle angeführt: Buchners Kolleg Geschichte 1: Von der Attischen Demokratie bis zum aufgeklärten Absolutismus. Bamberg 1995, S. 179.



tigen Abhängigkeit zu Bewusstsein und Emanzipation samt den zeitweiligen Rückschlägen in diesem sinnhaften Fortschrittsprozess“ anlehnen, wie sie seit Hegel im Rahmen der Beschäftigung mit Geschichte berichtet wird.<sup>26</sup> Diese Basisnarrative müssen natürlich immer mit geschichtswissenschaftlichen Dimensionen abgeglichen, ergänzt und kontrastiert werden, damit eben nicht der Geschichtsunterricht eine solche „Meistererzählung“ unkritisch in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler verankert. Gleichwohl bilden die Basisnarrative eine wichtige Grundlage für die inhaltliche Auswahl und die Themenbestimmung des Geschichtsunterrichts, weil sie diesen insbesondere auch an die Vorkenntnisse, Erfahrungen und die Lebenswelt der Lernenden anbinden.

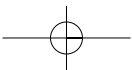
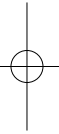
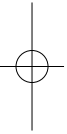
Daraus folgt ebenso, dass ein Geschichtsunterricht, der etwa den Nationalsozialismus ausblendet, beispielsweise nicht möglich sein kann, da dieser Inhalt im kollektiven Gedächtnis unseres Kulturraums fortwährend und nachhaltig prägend präsent ist.

Über die Basisnarrative hinaus sind als Auswahlkriterien in der Anhörungsfassung der Fachanforderungen folgende weitere Punkte erwähnt, die sich selbstverständlich teilweise auch überlappen:

- Relevanz für die Diskursfähigkeit und kulturelle Anschlussfähigkeit der Schülerinnen und Schüler,
- Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für die Lernenden,
- Berücksichtigung unterschiedlicher geschichtswissenschaftlicher Dimensionen im Geschichtsunterricht (Politik-, Alltags-, Sozial-, Geschlechter-, Kultur-, Mentalitätsgeschichte etc.),
- exemplarische Bedeutung für die Lernenden,
- Fachbegriffe und Methoden,
- Entwicklung und Differenzierung des Geschichtsbewusstseins der Lernenden.

**26** Mayer, Ulrich, Gautschi, Peter, Bernhardt, Markus: Themenbestimmung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufen. In: Barricelli, Michele, Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2012, S. 378ff., hier zitiert S. 387f.

Ich möchte daher abschließend noch einmal zusammenfassen: Es ist an jeder Lehrkraft, auszuwählen und sinnvollen Geschichtsunterricht zu gestalten, der aber bestimmten (und vorgeschriebenen) Prinzipien folgt. Und ich betone ebenso: Es gibt ein Primat der Didaktik. Wir brauchen für einen Geschichtsunterricht des 21. Jahrhunderts mündige Geschichtslehrkräfte, die kenntnisreich und sinnvoll für ihre Klasse passende Inhalte auswählen können, individuell oder in der Fachschaft. Die Fachanforderungen Geschichte bieten diese Auswahlmöglichkeiten und sie helfen, den Weg dorthin aufzuzeigen und zu ebnen.





Ich werde den meisten von Ihnen wohl kaum etwas Neues über das Thema „Anforderungen an das Fach Geschichte an der Oberstufe“ sagen können. Sie beschäftigen sich schließlich fast jeden Tag, und das häufig oft seit Jahren, sehr konkret mit dieser Problematik. Vielleicht aber ist doch der ein oder andere Gedanke eines relativ Außenstehenden dabei, der auch Sie noch anregen kann.

Ich bin in erster Linie Wissenschaftler und kein Schulpraktiker. Zu bestimmten Aspekten des Lehrplans kann ich daher nur wenig empirisch Abgesichertes sagen, bringe viel weniger Erfahrungen mit als Sie alle. Die Frage etwa, ob so viele Regeln und Bestimmungen, wie in den neuen Anforderungen aufgeführt, tatsächlich nötig oder ob die im Entwurf avisierten weitreichenden Vorstellungen und Wünsche praktisch auch alle umsetzbar sind, diese Problematiken können Sie viel besser beurteilen als ich. Wohl aber kann ich einige generelle Gedanken zu den Intentionen der neuen Anhörungsfassung beitragen, positive und auch kritische.

Ich besitze einige Schulerfahrungen, bin Autor von Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe II, habe zudem an den didaktischen Überlegungen für das im Entstehen begriffene „Deutsch-Polnische Geschichtsbuch“ maßgeblich mitgearbeitet, was erhebliche didaktische ‘Flexibilität’ erforderte, und ich bin nicht zuletzt Leiter der (Fach-)Jury Geschichte, die jährlich das „Schulbuch des Jahres“ auf der Leipziger Messe auszeichnet. Ich kenne also Richtlinien und Lehrpläne sowie die neuesten Geschichtsschulbücher relativ gut. Vor allem aber bin ich unabhängig. Ich muss auf niemanden Rücksicht nehmen, auch hier und heute nicht, kann frei meine Meinung sagen und zur Not auch in ‘Fettnäpfchen’ treten.

Zum Vorgehen: In einem ersten Schritt werde ich einige Ihnen allen bekannte geschichtsdidaktische Grundkategorien vorstellen. Darauf aufbauend schließen sich in einem zweiten Schritt Überlegungen über die Forderungen an, die – unter Berücksichtigung dieser Faktoren – an das Fach Geschichte in der Sekundarstufe II zu stellen wären. In einem dritten Schritt schließlich werde ich mich kritisch mit dem thematisch-inhaltlichen Zugriff für die Sekundarstufe II beschäftigen, der von den Verfassern der Anhörungsfassung gewählt worden ist.<sup>2</sup>

Zu einigen grundsätzlichen geschichtsdidaktischen Prinzipien. Grundlage meiner Überlegungen ist, dass unser Fach vor allem ein Denk- und kein Wissens- oder Paukfach ist. Das ist für die Meisten von Ihnen zwar selbstverständlich, aber es soll hier noch einmal ganz deutlich hervorgehoben werden; dieses Paradigma steht am Beginn meiner Überlegungen und wird diese von Anfang bis Ende begleiten. Ziel eines solchen Geschichtsunterrichts ist es, den Lernenden zu helfen ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln. Sie sollen selbständige Persönlichkeiten werden, die über Geschichte unabhängig nachzudenken in der Lage sind und nicht vorgefertigtes Wissen reproduzieren, sondern dieses immer wieder kritisch analysieren. Dass mit einem solchen Ansatz viel Arbeit, viel

**Karl Heinrich Pohl:**

## „Denkfach Geschichte“

Überlegungen zu den Anforderungen an das Fach Geschichte in der Oberstufe<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Es handelt sich hier um die nur leicht überarbeitete Fassung eines Vortrages, den ich am 02.12.2015 im Rahmen einer Veranstaltung des Bildungsministeriums und des IQSH in Rendsburg gehalten habe. Ich stützte mich in meinen Ausführungen auf eine Reihe von eigenen Vorarbeiten aus den letzten Jahren. In ihnen finden sich weitere Hinweise auf relevante Literatur.

<sup>2</sup> Siehe hierzu den Text von Benjamin Stello hier im Band, besonders Anm. 4.

Lernen und auch der Erwerb von Wissen verbunden ist, steht außer Frage. Es kommt jedoch im Besonderen darauf an: Was, wie, mit welcher Zielsetzung, mit welchen Methoden und in welchem Kontext 'gelernt' werden soll.

Zu dem hier skizzierten Verständnis des Schulfaches Geschichte gehört auch, dass die Lernenden, auf je verschiedenem Niveau, in die Lage versetzt werden sollen, über das Fach Geschichte selbst, seine Besonderheiten, seine Vorzüge und Nachteile, aber auch über die Gefahren, die inhärent mit ihm verbunden sind, nachzudenken. Den Lernenden soll also, das ist eine wichtige Konsequenz dieser Grundüberlegung, ein Bewusstsein für die Relativität von Bewertungen und Wertesystemen im Fach Geschichte, aber auch für deren Veränderlichkeit vermittelt und eine Sensibilisierung für die Verfügungskraft verschiedener Deutungen von Vergangenheit gegeben werden.

Daraus folgt als Lernziel: Die Lernenden sollen erkennen können, dass es prinzipiell keinen immerwährenden, immer gültigen Kanon von wichtigen Ereignissen in der Geschichte gibt, keine ewig feststehenden Bewertungen und keine ewig gültigen Narrative, sondern immer wieder neue, einander häufig widersprechende Sichtweisen, die jeweils neu diskutiert und bewertet werden müssen, Sichtweisen, die geprägt sind unter anderem durch die Zeitumstände und die in ihnen relevanten Fragestellungen, die verschiedenen Erkenntnisinteressen und Wertesysteme, aber auch durch materielle oder ideologische Interessen.

Schülerinnen und Schüler sollten daher, zumal in der Oberstufe, erkennen können, dass die Frage, wie plausibel ein Geschichtsbild ist, ausschließlich von der Argumentationskraft und der Tragfähigkeit der entsprechenden Quellenformationen und dem daraus gewonnenen schlüssigen Narrativ, nicht jedoch von vorgegebenen Mustern abhängt, seien diese auf den ersten Blick auch noch so einseitig oder aber seien sie politisch und gesellschaftlich dringlich gewünscht. Die Grundlagen für solche Analysefähigkeiten muss man sich allerdings, das möchte ich erneut betonen, hart erarbeiten; sie fallen einem nicht im Schlaf ein. Geschichte so zu verstehen heißt daher keineswegs nur beliebiges, oberflächliches Zeug daherreden zu können, nichts lernen und nichts wissen zu müssen, sondern das Gegenteil ist der Fall.

Auf dieser Basis („Denken“ und „Wissen“) sollen die Lernenden erkennen können, dass Geschichte immer, zu jeder Zeit und unter allen Umständen, eine (bewusste) Konstruktion ist. Um sie damit vertraut zu machen, ist daher, das ist die Konsequenz, die allmähliche Bildung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins zu fördern.<sup>3</sup> Nur so kann ein Verständnis von Geschichte aufgebaut werden, das die Lernenden dazu befähigt, ein selbständiges Urteil über vergangenes Geschehen zu fällen.

Die Bildung eines selbständigen Urteils beruht wiederum darauf, dass bei den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit zur Analyse und Interpretation von historischen Quellen (und deren Einordnung

**3** Hierfür sind vor allem die Forschungen von Waltraud Schreiber und ihren Mitarbeitern sowie die Ergebnisse des von ihr initiierten internationalen FUER-Projektes (Förderung und Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins) maßgebend und weiterführend.

in ein plausibles Narrativ), also die Rekonstruktionskompetenz, geweckt und verstärkt sowie die Fähigkeit zur kritischen Rezeption von Geschichtserzählungen (oder: Narrativen), die sogenannte Dekonstruktionskompetenz vertieft werden.<sup>4</sup> Diese, wie ich finde, sehr hochtrabenden Ausdrücke habe ich nicht erfunden. Ich mag sie auch nicht besonders. Schon vor fast 50 Jahren hat die Geschichtsdidaktikerin Annette Kuhn, deren generelle geschichtsdidaktischen Positionen ich allerdings nicht teile, nach meiner Ansicht viel treffender von „Fähigkeiten“ gesprochen.<sup>5</sup> Solche sprachliche Unaufdringlichkeit ist aber gegenwärtig offensichtlich nicht ‘in’. Trotzdem aber sollte die Frage erlaubt sein, ob unser Fach nicht verstärkt daran interessiert sein müsste, Allgemeinverständlichkeit zu erlangen. Ist dafür aber eine solche begriffliche und theoretische Hochstapelei, die auch an anderer Stelle in Lehrplänen und Richtlinien oftmals zu finden ist, wirklich hilfreich?

Wichtig und notwendig ist es bei diesem skizzierten Verständnis von Geschichte ferner, (nicht nur) im Unterricht von einem offenen Geschichtsbild auszugehen und dieses als Lehrender auch immer zu vertreten. Geschichtsunterricht soll, nein, er muss geradezu anstreben, keine für alle und immer verbindliche und in sich geschlossenen Narration vorgeben zu wollen (oder gar zu diktieren). Das heißt aber auch: Das Problem von sogenanntem notwendigem und festem Basiswissen, von immer gültigen Daten und Fakten, wäre neu und sehr kritisch zu diskutieren. Dazu später mehr.

Wenn Geschichte also ein Denkfach ist, das von Fragen der Gegenwart an die Vergangenheit ausgeht und von ihnen lebt, heißt das auch, dass die Fragen der Schülerinnen und Schüler, ihre Interessen und damit ein deutlicher Gegenwartsbezug den Geschichtsunterricht erheblich mitbestimmen sollten. Das macht Lernen nicht nur sinnvoller und einfacher, sondern ist auch angemessen – und macht grundsätzlich auch mehr Spaß. Auch das kann unserem Fach nicht schaden, ist es doch in Kreisen der Lernenden in Schulen und Universitäten vielfach als trockenes und ödes Lern- oder Paukfach verschrien.

Ferner gehört zu den wichtigen didaktischen Grundkategorien das Prinzip der Multiperspektivität. Diese zielt, wie Sie alle wissen, darauf ab, die Quellen so auszuwählen, dass sie das historische Geschehen auf der Vergangenheitsebene möglichst aus verschiedenen Blickwinkeln spiegeln. Beispiele wären etwa: Armut – Reichtum, Frauen – Männer – Kinder, Obrigkeit – Untertanen, Zentrum – Peripherie oder Arbeiter – Unternehmer. Zudem ist es notwendig, die Interpretationen von Historikerinnen und Historikern sowie Autorinnen und Autoren, also die im Unterricht zu behandelnden gegenwärtigen Narrative und Geschichtserzählungen, so auszuwählen, dass sie zur Reflexion anregen und alternative Interpretationen ermöglichen oder sogar bewusst fördern (Schlagwort: Kontroversität). Es geht also um Problemorientierung und Kritikfähigkeit. Die Lernenden sollten ermutigt und in die Lage versetzt werden, vorgegebene Narrative zu erkennen, zu bewerten, kritisch zu beurteilen und gege-

<sup>4</sup> Vgl. dazu vor allem Andreas Körber u.a. (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens*, Neuried 2010.

<sup>5</sup> Vgl. Annette Kuhn, *Einführung in die Didaktik der Geschichte*, München 1974.

benenfalls (begründet) anzuerkennen oder aber zu verwerfen (Urteilskompetenz heißt das gegenwärtig).

Nicht zuletzt wäre, sofern es möglich ist, auf Handlungsorientierung abzielen. Ein solcher Ansatz lässt sich wahrscheinlich durch Projektarbeit am besten verwirklichen. Hierfür sollte in jedem Lehrplan (genügend) Platz eingeräumt werden. Leider vernachlässigen die Universitäten diese wichtige Lehr- und Lernform für ihre Lehramtsstudierenden immer mehr – ein grober Fehler. Lassen Sie sich dadurch in Ihren Bemühungen jedoch nicht bremsen. Vielleicht gelingt es Ihnen ja sogar, ein wenig Druck auf die Hochschulen auszuüben, auf diesem Feld noch deutlich aktiver zu werden. Die akademische Geschichtsdidaktik stünde in jedem Fall eindeutig hinter solchen begründeten Forderungen.

Ferner sollte im Unterricht, um all diese Ziele zu erreichen, die Auswahl der Quellen und Narrative in einer Art und Weise gestaltet werden, die die Schülerinnen und Schüler weder emotional noch sachlich so beeinflusst, dass ihnen eine eigene, selbständige Urteilsbildung nicht mehr möglich ist. Gemeint ist damit das sogenannte „Überwältigungsverbot“. Gerade diese Gefahr ist bei engagierten Lehrkräften manchmal sehr groß. Denn das eigene Engagement, verbunden mit dem Einsatz der eigenen Persönlichkeit, kann genau dazu führen, dass, gewollt oder nicht, die eigenen Vorstellungen auf die Lernenden übertragen werden (sollen). Die Rolle der Persönlichkeit der Lehrenden kann ja gar nicht überschätzt werden. Hier wären also immer Bremsen einzubauen.

Allerdings: Überwältigungsverbot heißt nicht, dass Lehrende ihre Präferenzen nicht deutlich machen, keine eigene Meinung besitzen dürfen. Das Gegenteil ist vielmehr der Fall. Sie sind ausdrücklich aufgerufen, Flagge zu zeigen. Nur sollten Sie Ihre eigene Meinung deutlich als solche kenntlich machen und, das ist ganz entscheidend, Ihre Bewertung und Zensurenggebung nicht danach ausrichten. Das ist nicht nur selbstverständlich, sondern die Lernenden müssen das auch wissen und darauf vertrauen können.

Eine berechtigte Frage stellt sich hier ein: Wohin führt das alles? Führt ein solches, scheinbar alles relativierendes Verständnis von Geschichte nicht einfach nur zu Beliebigkeit? Führt es nicht eher zum substanzlosen Daherreden als zum wissenschaftsnahen Diskurs, der eben auch auf Kenntnissen beruht? Alles scheint in diesem Modell offenbar erlaubt, Fakten hingegen nicht von besonderer Bedeutung zu sein. Nichts Konkretes muss man also wissen? Gibt 'Geschichte heute' das wirklich vor?

Meine Antwort ist nein, eindeutig nein. Ein solcher hier vorgestellter historischer Ansatz arbeitet ja vor allem nach dem Prinzip der Plausibilität oder Triftigkeit (Jörn Rüsen).<sup>6</sup> Keineswegs ist danach alles in der Argumentation (von Lernenden und Lehrenden) gleichwertig, ist gleich 'richtig' oder gleich 'falsch'. Im Gegenteil: Alle Konstruktionen von Geschichte müssen sich immer wieder einem Lackmустest der wissenschaftlichen Kontrolle und Haltbarkeit, dem Veto der Quellen, wie Reinhart Koselleck zu Recht gesagt hat,<sup>7</sup>

**6** Vgl. dazu Jörn Rüsen, *Historik*, Köln 2013, S. 58ff., derselbe, *Objektivität*. In: Bergmann, Klaus u.a. (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Verber 1997<sup>5</sup>, S. 160-163 sowie derselbe, *Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. In: *Grundzüge einer Historik*. 3 Bde. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 1983.

**7** Reinhart Koselleck, *Standortbindung und Zeitlichkeit. Ein Beitrag zur historiographischen Erschließung der geschichtlichen Welt*, in: Ders. u.a. (Hrsg.), *Objektivität und Parteilichkeit*, München 1977, S. 45f.

und nicht zuletzt auch der Kontrolle der wissenschaftlichen Konkurrenz stellen.

Das gilt nicht nur für die Geschichtswissenschaft im Allgemeinen und die Lehrenden an den Universitäten, sondern auch für die Lernenden im Unterricht. Sachlich argumentieren, mit Fakten unterlegt, das ist das Ziel eines solchen Unterrichts; nicht aber das Fabrizieren von leeren Worthülsen und sich schick anhörenden Luftblasen. Plausibilität bedeutet aber beileibe auch nicht das sture Wiedergeben von gelernten Fakten oder Narrativen, also die pure Reproduktion vorgefertigter, scheinbar sicheren Wissens. Das wäre bestimmt der falsche Weg. So kann man nicht reflektiert über Geschichte nachdenken.

Ich komme zum zweiten Punkt. Wie sind nun die vorliegenden Fachanforderungen in diesem Kontext zu verorten. Was sagt der neue Lehrplanentwurf? Entspricht er den hier genannten Vorstellungen?

Ich beginne mit der 'berühmten', in fast allen Lehrplänen, also auch hier, dominierenden Kompetenzorientierung. Grundsätzlich: Kompetenzorientierung, die in diesem Entwurf betont wird, ist wichtig und hat viel für sich. Vor allem, wenn damit die Fähigkeiten gemeint sind, derer es bedarf, das Fach Geschichte mit seinen vielfältigen Eigenarten zu verstehen und darin sinnvoll zu agieren, die sogenannte Fachkompetenz. Dazu gehört gegenwärtig vor allem, neben den bereits aufgezählten Kompetenzen, auch die Fähigkeit, die Vielzahl der überall angebotenen Texte und Informationen kritisch zu analysieren und auf ihren tatsächlichen Gehalt abzuklopfen, also die Medienkompetenz.

Diese ist gegenwärtig besonders wichtig, da die Lernenden durch die ihnen zugänglichen Medien über ein immenses, aber höchst diffuses 'Wissen' verfügen, das sie mit in den Schulunterricht einbringen. Sie in die Lage zu versetzen, mit diesem 'Wissen' sinnvoll umzugehen, es zu ordnen, es zu analysieren und es auf seinen historischen 'Gehalt' kritisch zu überprüfen, das wäre eine der Hauptaufgaben des Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe II. Dabei ginge es, um es noch einmal zu betonen, vor allem um die Fähigkeit, kritisch zu reflektieren, nach wissenschaftsnahen Kriterien zu prüfen, eine durchdachte Text- und Bildanalyse zu erarbeiten und sinnvoll durchzuführen, kurzum: Medienkompetenz zu lernen und sinnvoll zu nutzen.

Und – um es vorweg zu nehmen – was sagt der neue Entwurf dazu? Er legt genau hierauf großen Wert, gibt zu ihrer Förderung eine Vielzahl von Anregungen. Das ist höchst positiv zu bewerten und entspricht ganz den Anforderungen an einen gegenwärtigen Geschichtsunterricht.

Aber „überfachliche Kompetenzen“ wie etwa „Selbstkompetenz“ halte ich für höchst fragwürdig, wenn nicht gar für ausgemachten Unsinn. Was soll das? Mit diesen überfachlichen Kompetenzen sind offenbar ganz allgemeine menschliche Eigenschaften

oder auch Fähigkeiten gemeint, die man sich im Allgemeinen für menschliches Miteinander durchaus wünschen könnte, die insgesamt auch sehr positiv konnotiert werden können. Solche Zielsetzungen im Schulunterricht kommen mir jedoch vor, als wenn man den (sehr berechtigten) Wunsch nach Frieden und Friedfertigkeit als fachliche Kompetenz in den Schulfächern einfordern würde.

Ergibt das wirklich Sinn? Sollte man die Vermittlung derartiger Wertvorstellungen nicht lieber, wenn überhaupt, dem Religions- oder Ethikunterricht überlassen? Oder besser noch: ganz weglassen? Was soll das Ganze im Geschichtsunterricht? Der Sinn dort könnte doch höchstens darin bestehen, derartig aufgezwungene Vorstellungen von den Lernenden kritisch dekonstruieren zu lassen. Das aber ist sicherlich nicht gemeint.

Mir scheint: Man kann eine Sache, nämlich die Kompetenzorientierung, die ich partiell für durchaus sinnvoll halte, auch dadurch konterkarieren, dass man sie zum nahezu alleinigen Maßstab für den Unterricht macht – und damit zu einer Fessel, die fast alle Kreativität unterdrückt. Wer sich einmal ein neueres Geschichtsbuch anschaut, das mit dieser 'Kompetenzmanie' irgendwie umgehen muss, weiß, was ich meine. Mir scheint, wir sind nicht mehr sehr weit davon entfernt, dass die Kompetenzen nicht mehr den Geschichtsunterricht fördern, sondern dieser dafür da zu sein scheint, die Notwendigkeit von Kompetenzorientierung zu belegen.

Es bleibt die Hoffnung, dass Lehrende in zwanzig Jahren über den heutigen 'Kompetenzfetischismus' nur noch schmunzeln und sich denken werden: „Wie konnten die damals nur...“. Immerhin, das ist bemerkenswert: Die Lehrplankommission hat in diesem Entwurf, den wir heute diskutieren wollen, auf ein didaktisches Modell zurückgegriffen, das diesen Begriff nicht mehr ausdrücklich in den Mittelpunkt stellt. Sollte sie, entgegen ihren Ankündigungen, davon sogar sehr diskret ein wenig Abstand genommen haben? Zu begrüßen wäre es jedenfalls.

Aber zurück zur Anhörungsfassung – und das in aller Kürze: Wie weit finden sich dort, so die entscheidende Frage, die Anforderungen wieder, die von der neueren Geschichtsdidaktik (aber auch vom Fach Geschichte selber) für den Umgang mit dieser Disziplin gestellt werden? Um diese Frage kurz zu beantworten: In hohem Maße, und in beachtlich reflektierter Art.

#### **Ein erster Durchgang mit einigen Beispielen:**

Geschichte als Denkfach: Der Lehrplan ist darauf geradezu ausgerichtet. Alle angebotenen Themen fordern Denkleistungen, fordern Problemorientierung und sind nicht in erster Linie zum Auswendiglernen da. Deutlich wird allerdings auch, dass man mit den angebotenen Themen jeweils nur dann sinnvoll umgehen, sie erfolgreich bearbeiten kann, wenn man sich in ihre Komplexität vertieft. Dieser basale Wissenserwerb soll jedoch immer in einer problemorientierten Auseinandersetzung mit der gegebenen Fragestellung am zu erarbeitenden „Objekt“ erfolgen. Offen bleibt allerdings, ob im Ein-

zelen, beispielsweise im Längsschnitt „Deutschland und Europa im Jahrhundert der Extreme – Entwürfe für eine bessere Gesellschaft?“ (Q2.1), nicht zu viel von den Lernenden verlangt wird. Das wäre aber eine Frage an Sie, die Praktikerinnen und Praktiker – und stellt kein grundsätzliches Problem dar.

**Geschichte als Konstruktion:** Diese Erkenntnis steht praktisch als nichtformulierte generelle Überschrift über der Anhörungsfassung. Sie durchzieht sämtliche Vorstellungen. Und diese Konstruktion wird überall sichtbar. Alle angebotenen Themen werden befragt – und fast immer auch mit ‘offiziellem Fragezeichen’ versehen. Damit wird auch optisch die gewünschte Offenheit angezeigt. Allerdings ist überall auch klar zu erkennen: Konstruktion wird nie mit ‘Beliebigkeit’ gleichgesetzt.

**Kontroversität und Multiperspektivität:** Das gesamte Curriculum hebt auf Problemorientierung ab. Die Anhörungsfassung trieft geradezu, um es etwas locker zu formulieren, vor gewünschter Kontroversität. Nahezu überall und auf jeder Seite wird in Kontroversen gedacht und argumentiert. Auch Multiperspektivität ist gleichfalls überall gewährleistet. Alle Themen können ja nur dann sinnvoll bearbeitet werden, wenn sie Multiperspektivität berücksichtigen. Unter diesen Aspekten ist die Anhörungsfassung über jede Kritik erhaben.

**Überwältigungsverbot:** Wie dieses Verbot sich in der Praxis jeweils gestaltet, wird man schwerlich voraussagen können. Das hängt von vielerlei Faktoren ab, die auch jenseits des Lehrplanes existieren. Dass die Gefahr der Überwältigung jedoch erkannt wird, und dass ihr begegnet werden soll, ist der Anhörungsfassung klar zu entnehmen. Allerdings besteht, wie erwähnt, bei einer so weitgehend geforderten ‘Offenheit’ des Geschichtsbildes eine gewisse Gefahr, dass Lehrende hier eben doch, und sei es in dem Wunsch, Lernenden eine gewisse Sicherheit zu geben, dagegen verstoßen könnten. Gewünscht und begünstigt jedoch wird ein solches Verhalten durch die Anhörungsfassung nicht.

Und schließlich das ‘offene Geschichtsbild’: Wenn nicht hier, ich wüsste nicht, in welchem Lehrplan oder Lehrbuch man es sonst finden könnte. Besser als hier formuliert und eindringlicher als hier gefordert geht es kaum. Manch einer von Ihnen wird vielleicht sogar fragen, ob das Geschichtsbild nicht zu offen ist. Können Lernende, selbst in der Oberstufe, damit wirklich sinnvoll umgehen? Verwirrt es sie nicht mehr als es ihnen nützt? Ist das Ganze, obwohl gut gemeint und didaktisch fest abgesichert, vielleicht sogar kontraproduktiv? Brauchen Lernende nicht erst einen festen Rahmen, bevor sie ihn sinnvoll, als letzten Höhepunkt gewissermaßen, wieder infrage stellen können?

Das scheinen mir in der Tat wichtige Fragen zu sein, zumal zu dieser Problematik empirische wissenschaftliche Analysen aus dem Bereich der Geschichtsdidaktik kaum vorliegen. Diese Empirierferne ist leider ein genereller, höchst beklagenswerter Mangel der akademischen fachdidaktischen Forschung. Allerdings gibt es bislang kei-

ne Forschungen, die belegen würden, dass ein offenes Geschichtsbild für Lernende kontraproduktiv wäre.

Andere wichtige Aspekte wie etwa Schüler- oder Handlungsorientierung lasse ich hier beiseite. Es wird in hohem Maße versucht, diesen wichtigen didaktischen Anforderungen gerecht zu werden. Ein besonderes Lob gilt in jedem Fall den Freiräumen, die Projekten eingeräumt werden.

Fazit: Also alles nur Lob und keine Kritik? So nun wieder auch nicht. Ein zweiter kurzer Durchgang kann hier weiterhelfen – und vor zu viel Lob schützen. Ich möchte hierbei nur zwei Aspekte streifen. Zum einen, wie mit diesen (sehr sinnvollen) Anforderungen praktisch umgegangen werden soll und zum anderen, inwieweit die Vorgaben, die den Lehrkräften gegeben werden, nicht zu eng sind und damit einem Geschichtsunterricht, der ja gerade Offenheit für alle fordert, zum Teil widersprechen.

Ich bin Hochschullehrer und kein Lehrer an einem Gymnasium oder an einer gymnasialen Oberstufe einer Gemeinschaftsschule, bin also prinzipiell mehr Freiheiten als Einengungen gewohnt, anders, als das bei Ihnen wohl der Fall sein mag. Vieles muss in einem behördlich abgesegneten Lehrplan offenbar geregelt sein, muss minutiös geordnet werden. Es muss viel 'Kleingedrucktes' geben, um auch wirklich nichts zu vernachlässigen. Diese Reglementierungswut gilt für alle Bundesländer und alle ihre Richtlinien und Lehrpläne. Sie ist also nicht ungewöhnlich, betrifft nicht nur Schleswig-Holstein. Was mir hier aber im Entwurf zum Teil an engen Vorschriften nicht nur im Anhang entgegenschlägt, das finde ich in höchstem Maße übertrieben, wenngleich, vergleicht man es wiederum mit den neuen Lehrplänen von Nordrhein-Westfalen, es hier noch geradezu moderat zugeht.

Gewünscht wurde von den Lehrplanmachern eine freie und offene Diskussion, freie Argumente und Gegenargumente, Offenheit und Kreativität, Spontaneität und das Verlassen ausgefahrener Wege. Und, was trifft man? Regulierungen, Verordnungen und Einengungen, ja, Strangulierungen. Da sind beispielsweise die von mir so besonders geliebten „Operatoren“, also die Anleitungen dazu, mit welchen Fragen man jeweils ein bestimmtes Niveau im Denken der Lernenden erreichen und dieses zugleich feststellen kann. Wehe wenn man diese Operatoren nicht nutzt, also die vorgegebenen Vokabeln vernachlässigt. Wehe, wenn die Anforderungsbereiche etwa quer durcheinander gehen und nicht sorgfältig zu trennen sind. Gut daher, so ist offenbar aus ministerialer Sicht zu folgern, dass jeder Lehrkraft bis ins Einzelne vorgeschrieben wird, wie sie was zu bewerten hat, welche Fragen sie wie stellen darf und welche nicht, wobei auch noch der Wortlaut vorgegeben wird. Das also nennt man Freiheit im Unterricht.

Dieses enge Korsett zerstört den guten und freien Geschichtsunterricht. Es verhindert Diskussionen mit offenem Ausgang. Eine solche Reglementierung mag zwar Zensuren gerichtsfest machen, was



sicherlich eine nicht zu unterschätzende Größe darstellt, dem Umgang mit Geschichte angemessen ist sie jedoch nicht. Fazit: Weitgehend weg damit, auch wenn die Kultusministerialbürokratie generell dieses Korsett als Stein der Weisen empfindet. Auch eine Bürokratie kann irren, kann ich dazu nur sagen.

Ein zweiter Punkt: Die vorgeschlagenen Themen, zu denen ich gleich komme, sind, so die Anhörungsfassung, weitgehend verbindlich. Das ist sehr sinnvoll. Allerdings können, ich zitiere aus der vorliegenden Anhörungsfassung (S. 31), „bei den ‘Historischen Inhalten’ [...] die Fachkonferenzen im Rahmen des schulinternen Fachcurriculums ihrer Schule Kürzungen, Erweiterungen und eigene Schwerpunktsetzungen vornehmen“. Das ist ebenfalls sehr sinnvoll. Denn mit diesen Freiheiten findet man genau das, was dem Fach angemessen ist, Richtlinien, aber zugleich auch Freiräume, in denen sich die Schulen bewegen können. Gut so. Allerdings: Was die Fülle des Stoffes und die Praxis in der Schule angeht, also ob praktisch nur kürzen infrage kommt, dazu kann ich mich nicht kompetent äußern. Ich fürchte aber, dass Vieles dafür spricht. Aber immerhin, die Möglichkeit einer gewissen Selbstbestimmung von Schulen und Lehrkräften ist damit gegeben.

Was jedoch die Form des Unterrichts angeht, soll diese Freiheit nicht überall gelten. Aus dem gesamten Curriculum geht hervor, dass der problemorientierte Unterricht am angemessensten ist. Das überzeugt. Dass aber das Unterrichten eines historischen Inhalts ohne Problemstellung – ich zitiere – „nicht statthaft“ sein soll, das geht deutlich zu weit. Ein solches Verbot darf nicht sein. Es widerspricht komplett dem inhärenten Geist der Anhörungsfassung.

Dinge wie Methodenpluralismus, experimentelle Formen, die Möglichkeit, andere Wege zu gehen, sollen sie etwa verboten sein? Der ganze Lehrplan geht doch von der Kraft des Arguments aus, Überwältigungen soll es nicht geben. Soll das nur für Schülerinnen und Schüler gelten? Im Übrigen ist ein solcher Zwang praktisch auch nicht umsetzbar. Denn: Wer, wie zu Recht gewünscht und argumentativ auch eindringlich geboten, nicht problemorientiert unterrichten will oder kann, den wird auch eine behördliche Anordnung nicht dazu bringen. Soll etwa eine Schülerpolizei eingesetzt werden, die ihre Lehrkräfte kontrolliert, ob sie auch problemorientiert unterrichten?

Ich komme nun zum letzten Schritt, dem thematischen Zugriff für die Sekundarstufe II. Wie also soll man, auf der Grundlage der dargestellten Überlegungen, den Unterricht in der Sekundarstufe II praktisch gestalten? Wie und was soll man auswählen, was ja unbedingt notwendig ist, gleich nach welchem System man arbeiten will, was ist ‘richtig’, was ist ‘wichtig’ und was ‘unwichtig’? Wie führt man Lernende zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein?

Nach meiner Überzeugung macht ein zweiter chronologischer Durchgang durch die Geschichte angesichts der bisherigen Überlegungen wenig Sinn. Selbst wenn das Argument zutreffend wäre,

dass die Lernenden nach dem Ende der Sekundarstufe I nur sehr wenig von und über Geschichte 'wüssten'. Wenn Geschichte Konstruktion ist – und das ist sie –, dann wäre jedoch auch ein zweiter chronologischer Durchgang wiederum nur eine Konstruktion, begründet auf meist nicht offengelegten und definierten Interessen und Vorstellungen von der Vergangenheit.

Was wäre denn sogenanntes Basiswissen in der Sekundarstufe II? Was wären etwa ereignisgeschichtlich unveränderlich geltende Axiome, die die Lernenden für immer und überall lernen sollten? Deutsche Geschichte an großen Persönlichkeiten orientiert? Also Bismarck, Wilhelm II., Ebert, Hitler, Adenauer und weitere? Wäre Basiswissen möglicherweise eine Geschichte der europäischen Gesellschaften – und wenn ja, welcher? Ist Basiswissen eine Weltgeschichte aus Genderperspektive oder eine moderne Kulturgeschichte? Besteht Basiswissen vor allem aus Geschichte der Unterschichten, des Volkes?

Was wäre wichtiger: Die Gründung des Deutschen Reiches oder die Erfindung der Nähmaschine? Die große Spanische Grippe 1918/19, die Revolution von 1918/19 oder aber der Vertrag von Versailles 1919? Oder aber alles zusammen, was man aber praktisch eben nicht alles gleichzeitig unterrichten kann, weil in jedem Unterricht ausgewählt werden muss? Fazit: Nicht die Fakten, sondern die Fragen an die Geschichte sind das Entscheidende. Dahin sollte ein Geschichtsunterricht führen und daran sollten sich die Lernenden abarbeiten!

Die Auswahl der Aspekte hängt allerdings immer von der jeweiligen Perspektive und dem Erkenntnisinteresse ab. Nie wird man über die Relevanz eindeutige, endgültige und sichere Antworten geben können. Insofern ist heftige Kritik an solchen Schriften wie etwa „Abiturwissen“ zu üben. Wissen, das dort als 'Grundwissen' verkauft wird – und zwar sehr gut, wie manche Auflagen belegen –, kann man eben nicht, obwohl Gegenteiliges suggeriert wird, für alle Zeiten und mit großer Sicherheit getrost nach Hause tragen – und damit alles über Geschichte 'wissen'. Solch Wissen, das immer und überall gilt, gibt es gar nicht. Das genau ist die Essenz aus den Überlegungen der gegenwärtigen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik.

Die Anhörungsfassung macht, auf der Grundlage dieser Erkenntnis, demgegenüber ein Angebot, das in sich höchst stimmig ist. Die Lehrplanmacherinnen und -macher haben Nägel mit Köpfen gemacht. Sie bieten von vornherein nur bestimmte Aspekte aus dem Feld Geschichte (oder den Geschichten) an, wohl wissend, dass das jeweils nur Teilkonstruktionen sind. Und die Lernenden wissen das ebenso gut. Sie werden bewusst darauf hingewiesen. Das heißt, der Lehrplan gaukelt nicht vor, was es nicht gibt und nicht geben kann; ein immer gültiges, verbindliches Narrativ. Insofern ist er durch und durch ehrlich und zugleich auf dem Stand der gegenwärtigen Wissenschaft.

Zu einem zweiten methodischen Axiom. Historisches Geschehen kann nur sinnvoll analysiert werden, wenn man das 'Vorher' kennt, sich mit den Rahmenbedingungen beschäftigt, Handlungszwänge und Freiräume analysiert, den Zeithorizont beachtet, kurzum: das historische Geschehen kontextualisiert. Das ist selbstverständlich; daran muss sich jede Geschichtsvermittlung halten. Dementsprechend sind die ausgewählten, für relevant befundenen Teilaspekte, und das entspricht den Vorgaben von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik, in der Anhörungsfassung auch in der Regel in sich historisch aufgebaut.

Es handelt sich also nicht um irgendwelche Versatzstücke im Niemandsland der Vergangenheit, es werden keine isolierten Inseln im unendlichen Ozean historischen Geschehens thematisiert, sondern es handelt sich immer um wichtige Themenfelder mit offenen Fragen. Und diese Fragen sind immer in den historischen Kontext eingebettet. An (und mit) ihnen kann wirklich historisch gearbeitet und nicht nur oberflächlich gelernt werden. Zudem orientieren sich diese Themen und Inhalte an gegenwärtig drängenden Fragen, kommen also dem Bedürfnis nach, Geschichte aus der Perspektive von heute (und der der Lernenden) zu konstruieren. Das ist, geschichtsdidaktisch gesehen, geradezu perfekt.

Allerdings, was für einen Gesamtdurchgang durch die Geschichte gelten würde, gilt auch für die ausgewählten Aspekte des neuen Lehrplans. Sie stellen nur eine Auswahl dar. Und eine solche Auswahl wird sich immer der Kritik stellen müssen. Zudem ist mit der Auswahl eine hohe Verantwortung gegenüber Lernenden und Lehrkräften verbunden. Es handelt sich ja um Schneisen in die Vergangenheit, die bei vielen Schülerinnen und Schülern vielleicht die Einzigen in ihrem Leben sein werden. Dass diese Verantwortung ganz unterschiedlich wahrgenommen werden kann, sieht man, wenn man den neuen Lehrplan in Nordrhein-Westfalen zum Vergleich heranzieht. Dort gibt es ja ebenfalls solche Schneisen in die Vergangenheit, aber eben zum Teil andere als hier. Vieles spricht jedoch dafür, dass die hier in der Anhörungsfassung vorgegebene Auswahl sinnvoll ist, Schülerinteressen berücksichtigt und gegenwärtig virulente Fragen aufnimmt.

Ein Tabu gibt es jedoch meiner Meinung nach. Ein Thema darf in Deutschland nicht fehlen. Alles was mit dem Nationalsozialismus zusammenhängt, ist wichtig, allein schon deswegen, weil junge Deutsche, wo auch immer in der Welt sie sich befinden mögen, sich mit diesem Thema auseinandersetzen und Fragen beantworten müssen. Dieses Thema (mit Vor- und Nachgeschichte) darf daher in keinem Lehrplan zur Disposition stehen. Es darf, trotz aller sonstigen Freiheiten, nicht abgewählt werden können. Man hätte angesichts dessen vielleicht sogar eine noch stärkere Fokussierung darauf im neuen Lehrplan erwarten dürfen; das Thema hätte noch etwas dezidiert herausgehoben werden können. Es wird ja nur (unter anderem) in dem oben schon erwähnten Thema „Deutschland und Europa im Jahrhundert der Extreme – Entwürfe für eine bessere Gesell-

schaft?“ behandelt, einem Feld, das auch sonst bereits hohe Anforderungen an Lehrkräfte und Lernende stellt.

Vielleicht wäre hier auch noch, ein weiterer Hinweis auf die Bedeutung der Zeitgeschichte für den Unterricht, die Geschichte Deutschlands in Europa und der Welt nach 1945 und die Teilung des Landes ein gewisses ‘Muss’, weil dies immer noch die Gegenwart der Jugendlichen direkt betrifft. Aber sonst? Was wäre schon unverzichtbar? Als Historiker würde ich sagen: unendlich viel. Als Didaktiker aber muss ich sagen: Didaktische Reduzierung ist zwingend notwendig, um dann genügend in die Tiefe zu bohren.

Der neue Lehrplan berücksichtigt dies und vor allem die fachliche Kompetenzorientierung. Schauen wir uns einmal einige Themen an. Das erste Thema der Einführungsphase in die Oberstufe beispielsweise behandelt, als Einführung gewissermaßen, das Verständnis dessen, was Geschichte ist. Es geht unter anderem um Quellenkritik, um Narrationskritik und um Konstruktionen im Allgemeinen, was sie leisten und was nicht, worin ihre Gefahr, aber auch ihr Sinn bestehen könnte. Der Konstruktionscharakter von Geschichte kann hier konkret erfahren werden, und die Schulen sind frei darin, an welchen historisch ‘Objekten’ sie das erarbeiten wollen. Hier sind Vorgaben und Freiheiten geradezu perfekt miteinander verbunden. Die Lernziele werden vorgegeben; wie und an welchem historischen Objekt sie jedoch im Einzelnen erreicht werden sollen, wird freigestellt. Was will man mehr? Hier muss der Entwurf keinerlei Konkurrenz fürchten, im Gegenteil.

Alle anderen Ausschnitte, auf die ich nicht näher eingehen will, erfüllen ähnliche Vorgaben. Hier werden jeweils, anders als das bei einem Durchgang durch die Jahrtausende menschlicher Geschichte zwangsläufig geschehen müsste, eben gerade keine oberflächlichen Betrachtungen, kurz und knapp, über die Thematik vorgenommen, sondern hier wird jeweils an ausgewählten Problembereichen mit Hilfe konkreter Fragestellungen vertieft, analysiert, problematisiert. Kurzum: Hier wird historisch gearbeitet. Genau das aber sollte das Ziel eines gegenwärtigen Geschichtsunterrichtes sein.

Kulturkontakte, Menschenrechte, nationale Identitäten, Europa, Krieg und Frieden, das alles sind Problembereiche, die die Gegenwart prägen, junge Menschen (nicht nur) in Deutschland berühren, mit denen sie sich beschäftigen, die sie interessieren (könnten), und die sie auch aus historischer Perspektive analysieren sollten. Dann könnten sie vielleicht lernen, ich bringe hier ein didaktisches Grundcredo ein, auf das ich bisher noch nicht zurückgekommen bin, die Gegenwart besser zu verstehen und vielleicht, sehr vielleicht, auch einiges für die Gestaltung der Zukunft anzuwenden. Das zumindest wäre meine hoffnungsfrohe Lehrerutopie, auf die ich nicht verzichten möchte – und auf die Sie alle auch nicht verzichten sollten.

Die Auswahl der Lehrplankommission ist allerdings, wie jede Auswahl, kritikwürdig. Sie ist interessengeleitet, selbst wenn sie gut begründet ist. Andere Lehrpläne in anderen Bundesländern setzen ja, wie erwähnt, durchaus andere Schwerpunkte. Aber: Auch sie set-

zen solche. In jedem Fall gäbe es im Einzelnen Diskussionsbedarf. Etwa schon auf der praktischen Ebene: Wird zum Beispiel dem schon besprochenen Mammutthema „Deutschland und Europa im Jahrhundert der Extreme – Entwürfe für eine bessere Gesellschaft?“ viel zu wenig Zeit eingeräumt?

Auch ich will am Schluss Kritik üben, Kritik inhaltlicher Art. Es geht mir um das Fehlen der alle Gesellschaften in der Geschichte betreffenden Problematik der 'sozialen Ungleichheit' als wichtigem Kern von gesellschaftlicher Entwicklung in Vergangenheit und Gegenwart, einer Frage, anhand derer wichtige Historiker, nicht nur in Deutschland, ganze Gesellschaftsgeschichten geschrieben haben. Dieser Aspekt fehlt mir als eigener Längsschnitt, und das angesichts einer Gesellschaft, in der der Wohlstand immer ungleicher verteilt wird, das Risiko von Altersarmut steigt und, nicht zuletzt, langfristig gesehen, vielen jungen Menschen die Arbeitslosigkeit droht. Diese Auslassung finde ich höchst bedauerlich und schwer vertretbar. Deshalb sollte die Kommission über diese Lücke noch einmal nachdenken. Aber auch diese Kritik von mir ist natürlich interessen­geleitet.

Mit dieser Kritik, aber zugleich noch einmal mit meiner hohen Wertschätzung für diesen innovativen Lehrplanentwurf möchte ich schließen. Er steht zweifellos auf der Höhe der gegenwärtigen fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Diskussionen. Das Land, und auch Sie, die Lehrenden an der Oberstufe, sollten sich glücklich schätzen, mit einem solch ambitionierten Lehrplan in Zukunft arbeiten zu können.

**Literatur**

- Karl Heinrich Pohl: „Rahmenkonzept“ (mit S. Lässig und M. Julkowska), in: Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission (Hg.), Schulbuch Geschichte. Ein deutsch-polnisches Projekt – Empfehlungen, Göttingen 2012, S. 13-28.
- Wie evaluiert man Schulbücher?, in: Fuchs, Eckhardt u.a. (Hg.): Schulbuch konkret. Kontexte-Produktion-Unterricht, Bad Heilbrunn 2010, S. 118-133.
- Cómo reflejan los textos escolares de historia la investigación histórica? Algunos hallazgos desde Alemania, in: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales (Seminario Internacional, Santiago 2008), Santiago de Chile 2009, S. 119-127.
- History Textbooks and Historical Scholarship in Germany (mit S. Lässig), in: History Workshop Journal 67 (2009), S. 125-139.
- Die „Stiftung Warentest“ und die deutschen Schulgeschichtsbücher. Ein exemplarisches Beispiel für einen misslungenen Test, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU) 60 (2009), S. 32-37.
- Bildungsstandards im Fach Geschichte. Kritische Überlegungen zum Modellentwurf des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD), in: GWU 59 (2008), S. 647-652.
- Das Bildungssystem in Schleswig-Holstein während der 1960er/70er Jahre. Überlegungen zum Stand der Forschung und zu zukünftigen Forschungsfeldern (zusammen mit Frank-Michael Kuhleemann), in: Paczkowski, Renate u.a. (Hg.): „...wird die fernste Zukunft danken“. Kiels Geschichte und Kultur bewahren und gestalten. Festschrift für Jürgen Jensen, Neumünster 2004, S. 207-235.
- Geschichtsunterricht aus der Sicht eines Ministeriums: Der Lehrplan Geschichte für die Sekundarstufe I in Schleswig-Holstein, in: GWU 48 (1997), S. 550-554.

Ich will drei Gedanken entwickeln, nämlich innehalten und mich fragen, wie in unserer Gegenwart die gesellschaftliche Aufgabe des schulischen Geschichtsunterrichts zu beschreiben wäre. Es ist der universitäre Blick auf die Schule, aber er fällt rollengemäß engagiert aus: Wir haben große Achtung vor der Praxis, aber wir sind auch frei im Hinterfragen, weil von außen blickend eventuell freier als andere. Und auch das vorweg: Meine Perspektive in den folgenden Ausführungen richtet sich auf alle Schularten und beide Sekundarstufen, das werde ich an geeigneter Stelle noch einmal betonen. Ansonsten pointiere ich, spitze zu, liefere Diskussionsstoff.

Der Entwurf der Fachanforderungen Geschichte steht nur indirekt im Fokus meiner Überlegungen. Wir wurden an der Erarbeitung nicht beteiligt, haben jedoch als geschichtsdidaktische Arbeitsgruppe der Europa-Universität Flensburg im Anhörungsverfahren eine Stellungnahme abgegeben.

Zunächst meine Kernfragen:

- Welche gesellschaftliche Aufgabe hat schulischer Geschichtsunterricht heute?
- Welche Hemmnisse tradierten Geschichtsunterrichts lassen sich benennen?
- Wie könnte ein Lösungsweg aussehen?

**Meine erste These: Geschichtsunterricht sollte Lernenden jeder Schulart und jedes Bildungsabschlusses das individuell erreichbare Optimum an Autonomie und Orientierung auf den Lebensweg mitgeben. Alles Weitere leitet sich daraus ab.<sup>1</sup>**

Zum Ziel der Autonomie: Wer sich fragt, wann, wo und wie wir historisch lernen, sollte sich zunächst eingestehen, dass – bei aller Wertschätzung – schulischer Geschichtsunterricht nur eine Ausnahmesituation darstellt; Geschichte begegnet uns überwiegend anderswo. Ihre Omnipräsenz in unserer Kultur beachtet weder Curricula noch Klingelzeichen. Bereits vor und parallel zum Geschichtsunterricht sind Kinder und Heranwachsende ungesteuert und unbegleitet Vergangenheitskonstruktionen vielfältiger Art ausgesetzt, ja oft ausgeliefert. Hinzu kommt: Die Phase schulischer Begleitung ist auf eine gesamte Biografie bezogen kurz. Spätestens danach ist man auf sich selbst gestellt. Die Vorstellung einer abgesicherten Grundausstattung historischen Wissens für ein ganzes Leben trägt nicht mehr!

Wenn Schule nicht (mehr) der zentrale Ort historischer Wissensvermittlung ist, zugleich aber außerhalb und nach der Schule ein unreflektierter Geschichtskonsum mit dem Transport von Halbwissen, Versatzstücken, Formeln und Vorurteilen droht, so wachsen dem schulischen Geschichtsunterricht veränderte Aufgaben zu. Nicht mehr (nur) die Wissensvermittlung, sondern der Erwerb von Fertigkeiten rückt zunehmend im Vordergrund. In Gesellschaften stark beschleunigten Wandels, medialer Überflutung, sozialer Netze als Ersatz bürgerlicher Öffentlichkeit und Präsenz neuer Fundamentalismen sollte die Grundforderung an engagierten Geschichtsunterricht

## Uwe Danker: Ziele des Geschichtsunterrichts und die Bedeutung der Zeitgeschichte<sup>0</sup>

<sup>0</sup> Einstiegsreferat auf dem Fachkongress „Die Fachanforderungen Geschichte in der Diskussion“ am 2. Dezember 2015 im Nordkolleg Rendsburg. Der Vortragsstil wurde für diese Druckversion weitgehend beibehalten und nur spärlich um Anmerkungen und Belege ergänzt.

<sup>1</sup> Zu einigen Ableitungen für ein geschichtsdidaktisches Kriterienraster siehe: Uwe Danker, Astrid Schwabe: Historisches Lernen im Internet. Zur normativen Aufgabe der Geschichtsdidaktik, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 1/2007, S. 4-19.

2 Vgl. Jörn Rösen: *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*, Köln 1994.

3 Vgl. z.B. Hilke Günther-Arndt: *Historisches Lernen und Wissenserwerb*, in: Diess., Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2014<sup>6</sup>, S. 24-49.

4 Vgl. Karl-Ernst Jeismann: *Geschichtsbewußtsein. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes in der Geschichtsdidaktik*, in: Hans Süßmuth (Hrsg.): *Geschichtsdidaktische Positionen*. Paderborn 1980, S. 179-222; Jörn Rösen: *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, Köln 1994.

5 Vgl. z.B. Peter Borowsky, Barbara Vogel, Heide Wunder: *Einführung in die Geschichtswissenschaft I*, Opladen 1989<sup>5</sup>, S. 120-176; Hans-Jürgen Pandel: *Quelleninterpretation*, in: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach 2007<sup>2</sup>, S. 152-171.

6 Vgl. z.B. Klaus Bergmann: *Auswahl*, in: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rösen, Gerhard Schneider (Hrsg.): *Handbuch Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber 1997, S. 272-276.

7 Vgl. z.B. Klaus Bergmann: *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*, Schwalbach 2002; Michele Barricelli: *Problemorientierung*, in: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach 2007<sup>2</sup>, S. 152-171.

8 Vgl. Klaus Bergmann: „Papa, erklär' mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“ *Frühes Historisches Lernen in Grundschule und Sekundarstufe I*, in: Ders., Rita Rohrbach (Hrsg.): *Kinder entdecken Geschichte*, Schwalbach 2001, S. 8-31; Susanne Thurn: „... und was hat das mit mir zu tun?“ *Geschichtsdidaktische Positionen* (Reihe *Geschichtswissenschaft*, 24), Pfaffenweiler 1993.

9 Vgl. Markus Furrer, Kurt Messmer (Hrsg.): *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht*, Schwalbach 2013.

lauten, historische Mündigkeit für das unbegleitete Leben während und nach der Schulzeit anzustreben.

Autonomie meint im Idealfall: selbstgesteuert und methodensicher historisch denken zu können, Geschichte konstruieren und begründen zu können, zudem historische Narrationen anderer und jeder Art dekonstruieren zu können. Gefordert ist ein Portfolio an Fertigkeiten und Fähigkeiten, im Alltag vielfältig kommunizierter Geschichte mündig und kritisch zu begegnen, sich in der Geschichtskultur zu behaupten. – Ich werde unten Beispiele benennen.

Zum Aspekt der Orientierung: Orientierung gilt als ein unstrittiges Kernziel jedes Geschichtsunterrichts. Gleichwohl will ich Jörn Rösens Formel der ‘Orientierung in Zeit und Raum’<sup>2</sup> aufspalten in zwei Orientierungsräume, in einen inhaltlichen sowie in einen kulturellen oder auch kommunikativen.

Zunächst dient historisches Lernen – natürlich auch im Geschichtsunterricht – dem Erwerb historischen Wissens,<sup>3</sup> also Orientierungsbedürfnissen im Universum der Vergangenheit. Reflektiertes Wissen wie auch die Fähigkeit, es methodisch abgesichert individuell auszubauen, bleiben zentrale Vermittlungsziele des Unterrichts. Die Urteilsfähigkeit, wie auch immer benannt im Dreischritt Sachanalyse – Sachurteil – Werturteil realisiert,<sup>4</sup> bildet weiterhin einen Mittelpunkt unserer durch die Historisch-Kritische-Methode<sup>5</sup> strukturierten, quellenbezogenen, gar forschenden Arbeit.

Beim didaktischen Prinzip der Auswahl<sup>6</sup> ist jedoch zu beachten: Seit langem in der akademischen Geschichtsdidaktik unstrittig – und übrigens auch in Schleswig-Holsteins Lehrplänen seit 1996 mit Rekurs auf Wolfgang Klafkis aus seinem Modell der kategorialen Bildung abgeleitete Kernprobleme fest verankert – ist die völlige Abkehr vom antiquarischen Zugang zur Geschichte und die Hinwendung zum Problem- und Gegenwartsbezug,<sup>7</sup> zur Relevanz für all jene, die historisch lernen. Klaus Bergmann hat es klug ausgeführt, Susanne Thurn in die plastische wie triviale Frage gekleidet: „Und was hat das mit mir zu tun?“<sup>8</sup> Dabei gilt: Gegenwartsbezug, biografische Relevanz und auch Interesse nehmen in aller Regel exponentiell zu, je näher Themen im sozialen, räumlichen und zeitlichen Bezug zu den Lernenden stehen, also wie stark diese Faktoren der Nähe sind und wirken können. Wir müssen nicht darüber streiten, ob Kernkonflikte der Reformation in unsere Gegenwart weisen, natürlich tun sie das! Aber von Zeitgenossen noch unmittelbar erinnerte Geschichte, Zeitgeschichte also, spielt in unserem gesellschaftlichen und kulturellen Alltag fraglos eine besonders bedeutende, wenn nicht die bedeutendste Rolle.

Zeithistorische Entwicklungen sind meist noch unmittelbarer Teil unserer Realität.<sup>9</sup> Gegenwartsprobleme wurzeln in mehr oder weniger aktuellen Prozessen, weisen jedenfalls fast immer auch in



die jüngste Vergangenheit, die so zum erklärungsbedürftigen Teil unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit wird. Resultierende Orientierungsbedürfnisse sind ernst zu nehmen. Deshalb sollte Zeitgeschichte bedarfs- und rollengemäß hinreichend Platz im schulischen Unterricht finden. Folglich mehr als bisher!

In unseren Schulen begegnen wir ethnisch und biografisch zunehmend heterogenen Gruppen, die übrigens auch sehr differierende historische Identitäten bündeln. Darf die Antwort – gegenüber engagierten Lehrkräften ist das nur eine polemische Frage – darin bestehen, unbeirrt eine deutsche historische Leitkultur zu transportieren? Ich will exemplarisch naheliegende Beispiele auflisten:

- Die abgeschlossene Geschichte der DDR. Sie ist – nicht überall, aber generell doch – ein Stiefkind schulischen Geschichtsunterrichts; sie wird kurz tangiert, inhaltlich extrem reduziert. Millionen deutscher Familien aber weisen eine biografische Verknüpfung mit der DDR auf, geografisch längst auf die gesamte Republik verteilt, also in allen Schulen und Universitäten präsent. Sollen historisches Scheitern und gewaltsame SED-Stasiherrschaft ihre Biografien und Identitäten als irrelevant oder verloren markieren, ohne dass weitere differenziertere Orientierungsangebote entwickelt werden? Wollen wir Millionen MitbürgerInnen mit dem nostalgischen Angebot des MDR allein lassen?
- Die jüngsten europäischen Kriege, die Balkankriege. Sie vertrieben in den 1990er Jahren viele Flüchtlingsfamilien in die deutsche Gesellschaft, deren Kinder und Enkel heute hier Schulen besuchen oder an Universitäten studieren: Wäre es nicht angemessen – wenn auch in der Praxis, ich denke an Materialgrundlagen, gewiss nicht einfach – diese Konflikte und bis heute labilen Lösungen auch in einer spezifischen, nämlich distanziert historischen Perspektive zu betrachten und innergesellschaftliche kulturelle Brücken zu bauen?
- Schließlich die aktuelle Flüchtlingswelle aus Nahost. Sie wird nicht erst übermorgen, sondern morgen unsere Schulen verändern. Legt die Fürsorge für diese geflohenen Heranwachsenden nicht auch nahe, dass wir aktuellen Raum finden für eine erweiterte Behandlung der Konflikte in Nahost mit unserer spezifischen, nämlich historischen Perspektive?

Mit diesen Beispielen noch gar nicht tangiert sind wesentliche Fragen der jüngsten bundesdeutschen Geschichte, des europäischen Prozesses oder des zentralen Wandels anderswo. Unterrichtlich kanonisierte Leistungen Adenauers und Schumanns jedenfalls liegen mehr als ein halbes Jahrhundert zurück. Inzwischen ist viel passiert, das im schulischen Geschichtsunterricht Platz finden sollte.

Die Schlussfolgerung liegt auf der Hand: Schulischer Geschichtsunterricht muss in wachsendem Maße zeithistorische Themen aufnehmen. Wir sollten die einschlägigen Orientierungsbedürfnisse der SchülerInnen nicht einfach an Nachbarfächer delegieren, sie vielmehr auch mit unserer spezifischen Methodik, unserer Kraft und unseren historischen Perspektiven bedienen.

**10** Vgl. z.B. Jörn Rüsen: Geschichtskultur, in: Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch Geschichtsdidaktik (wie FN 6), S. 38-41; Hans-Jürgen Pandel: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, Schwalbach 2013, S. 161-178; Ders.: Geschichtskultur, in: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 1, Schwalbach 2012, S. 147-159; Bernd Schönemann: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, in: Günther-Arndt, Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), Geschichtsdidaktik (wie FN 3), S. 11-23; Dietmar von Reeken: Geschichtskultur im Unterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 4/2004, S. 233-240.

**11** Vgl. Modelle: Hans-Jürgen Pandel: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach 2005; Michael Sauer: „Kompetenzen für den Geschichtsunterricht – ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer“ (VGD 2006), in: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer, 74/2006, S. 7-20; Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007. Gautschi, Peter: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Forum Historisches Lernen). Schwalbach a. T. 2009. Überblicke z.B.: Werner Heil: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, Stuttgart 2012; Christoph Kühberger: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, Innsbruck 2009; Michele Barricelli, Peter Gautschi, Andreas Körber: Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, in: Barricelli / Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis (wie FN 10), S. 207-235.

Das zweite Feld der Orientierung, das ich sehe, ist jenes der omnipräsenten Geschichtskultur.<sup>10</sup> Geschichte begegnet uns allerorten und ständig, in verschiedenen Medien, Erscheinungsformen, Argumentationen, als Konsumartikel, als kulturelle Auflage, als Ritual, als Herausforderung. Orientierung in diesem extrem gewachsenen und bunten, damit herausforderndem Feld ist überlebensnotwendig. Mündiges Bewegen in der Geschichtskultur setzt voraus, dass ich sie wahrzunehmen gelernt habe, dass ich ihre Äußerungen hinterfragen kann. – Ich schreibe im Folgenden also von Kompetenzen.

Kompetenzorientierung, das Schlagwort:<sup>11</sup> Domänenspezifisch können wir sie angehen wie die KollegInnengruppe „FUER Geschichtsbewusstsein“ (Projektgruppe „Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein“) vorschlägt, in verspielt-komplexen Spiralen und auf hohem Abstraktionsniveau, wir können uns befassen mit Hans-Jürgen Pandels Vorschlag oder dem von Michael Sauer vereinfachten, vom Geschichtslehrerverband übernommenen Konzept, wir können auch, wie offenbar die Verfasser der Fachanforderungen, dem Modell folgen, das Peter Gautschi zusammengefügt hat. Mir sei das egal, ich will niedrigschwellig vorgehen, könnte sogar auf den Kompetenzbegriff ganz verzichten, unseren fachlichen Methodikbegriff ausgeweitet nutzen.

Im Kern nämlich geht es allein darum, dass der schulische Geschichtsunterricht relevante Fähigkeiten und Fertigkeiten für sowie erlebte Reflektionen und exemplarische Erfahrungen mit Ausdrucksformen der Geschichtskultur vermittelt. Historische und in Sonderheit geschichtskulturelle Kompetenz meint in erster Linie exemplarisch erworbene und immer wieder ausdrücklich reflektierte Dekonstruktionserfahrungen (und wo möglich auch Konstruktionserfahrungen) mit Geschichtsnarrativen<sup>12</sup> all jener Arten, denen wir im Alltag und im Lebenslauf begegnen; die dazu notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten stellen sich sukzessive ein.

Ein Beispiel: Wer unterrichtlich begleitet und mit dicken Forscherbacken eine historische Ausstellung<sup>13</sup> dekonstruiert hat, also die thematische Auswahl, Interpretationslinien, deren ausstellerische Umsetzung, 'geheime' Laufwege, die Intentionen der Macher reflektiert hat, wird so leicht nicht wieder im halbawachen Zustand durch Museen schlendern, sondern hinterfragen, aufnehmen, historisch lernen können. Die meisten von uns kennen gewiss die Präsentation der Weimarer Republik im Deutschen Historischen Museum in Berlin, die thematische wie räumliche Reduktion dieser ersten gesamtdeutschen Demokratie auf einen Durchgangsflur zur NS-Zeit.<sup>14</sup> Diese ganz starke Botschaft und damit verbundene Auslassungen bezogen auf eine fraglos auch faszinierende, jedenfalls ambivalente, offene kurze Phase der deutschen Geschichte kann man mit Lernenden auf unterschiedlichen Niveaustufen durchaus erkennen und analysieren. Sollten die Lernenden nach solcher Dekonstruktionserfahrung selbst eine kleine Ausstellung realisieren, wird ihnen bewusst sein, dass sie ein Narrativ anlegen, dass sie Botschaften verpacken.

Um diese Grunderfahrung geht es und darum, sie ausdrücklich zu reflektieren, bewusst zu machen.

Weitere Beispiele:

- Wo, wenn nicht im schulischen Geschichtsunterricht, sollte man TV-Geschichte<sup>15</sup> dekonstruieren, etwa an Produkten aus dem Knoppschen ZDF-Geschichtsimperium die gefällige Dramaturgie, die Zerschnipselung von Zeitzeugenaussagen zur Belegstruktur für Filmaussagen, die Rolle der Musik, die Auswahl von Bildern un- sowie weiter kritisch thematisieren, analysieren? Zeitmessungen, Einstellungsprotokolle und Szenenabfolgen lassen sich auch in leistungsmäßig sehr heterogenen Lerngruppen kooperativ erarbeiten. Intensiv in der Schule erfahren und reflektiert, werden Lernende im wahren Leben so perfekten medialen Inszenierungen mündiger begegnen können.
- Und dann das Internet,<sup>16</sup> das zwar längst in Unterricht integriert wird, aber gewiss nicht nur einen Rechercheraum darstellt, sondern auch ein Raum der Vermittlung und Beeinflussung ist, der stärker noch als andere der kritischen Nutzung bedarf.

Mündlich tradierte Geschichte, Geschichte in Belletristik (nicht nur im historischen Roman), Geschichte als Argument und so weiter – Ich kann nur darauf hinweisen, dass es zahlreiche weitere Felder gibt, die jeweils auch ganz spezifischer Kompetenzen bedürfen für einen mündigen Umgang, der auf dem Mechanismus von Dekonstruktion und Konstruktion basiert.

Kompetenzen lassen sich thematisch sehr frei erwerben und schulen. Von daher spricht allerdings nichts dagegen, diese Aktivitäten in sinnfällige und vereinbarte Themenkomplexe zu integrieren. Also in unsere Schulwirklichkeit.

Autonomieziel und Orientierungsangebot gelten, das sei nachdrücklich betont, selbstverständlich für alle Schülerinnen und Schüler. Unabhängig vom schließlich erzielten Schulabschluss respektive von der Schulbesuchsdauer oder Schulart, unabhängig vom (kulturellen, religiösen, geografischen) Herkommen geht es darum, relevantes Orientierungswissen und Kompetenzen zum eigenständigen Umgang mit Geschichte zu vermitteln. Alle haben auf dieses dem Humanismus und der Aufklärung verpflichtete Bildungsideal einen Anspruch!

Gewiss finden viele der genannten Aspekte im engagierten Geschichtsunterricht bereits Berücksichtigung. Gleichwohl propagiere ich ausdrücklich eine Neuakzentuierung, ja Schwerpunktverlagerung des Geschichtsunterrichts. Dafür werden Zeit und Raum benötigt, aber vor allem auch die innere Bereitschaft und Überzeugung der Lehrenden.

**Das leitet mich zur zweiten These: Chronologische Durchgänge und Kanon konstruieren einen einengenden Rahmen, ja ein 'Gefängnis', aus dem wir uns soweit als möglich befreien sollten.**

Um Missverständnissen vorzubeugen: Die Chronologie ist und bleibt unser erster Orientierungsmaßstab. Vorzeitig- und Nachzeitig-

**12** Vgl. z.B. Michele Barricelli: Narrativität, in: Ders. u.a. (Hrsg.): Handbuch, (wie FN 11), S. 255-280.

**13** Vgl. z.B. Karl-Heinrich Pohl: Der kritische Museumsführer. Neun historische Museen im Fokus, Schwalbach 2013; Bodo von Borries: Präsentation und Rezeption von Geschichte im Museum, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 5/6/1997, S. 337-343; Heinrich Theodor Grütter: Die historische Ausstellung, in Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch Geschichtsdidaktik (wie FN 6), S. 668-674.

**14** Vgl. Leonore Koschnick (Hrsg. für das DHM): Deutsches Historisches Museum, München etc. o.J. (Prestel-Museumsführer), Umschlag sowie S. 117-132.

**15** Vgl. z.B. Oliver Näpel: Film und Geschichte. „Histotainment“ im Geschichtsunterricht, in Barricelli / Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis (wie FN 10) Bd. 2, S. 146-171; Wulf Kantsteiner: Ein Völkermord ohne Täter: Die Darstellung der „Endlösung“ in den Sendungen des Zweiten Deutschen Fernsehens. Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte, 31/2003, S. 253-286; Hilde Hoffmann: Geschichte und Film – Film und Geschichte., in Sabine Horn, Michael Sauer (Hrsg.): Geschichte und Öffentlichkeit. Orte – Medien – Institutionen, Göttingen 2009, S. 135-143.

**16** Vgl. Uwe Danker, Astrid Schwabe (Hrsg.): Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien, Schwalbach 2008; drsb., disb: Historisches Lernen im Internet, Zur normativen Aufgabe der Geschichtsdidaktik, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 58/1/2007, S. 4-19; Astrid Schwabe: Historisches Lernen im World Wide Web. Suchen, flanieren oder forschen? Fachdidaktisch-mediale Konzeption, praktische Umsetzung und empirische Evaluation der regionalhistorischen Website Vimu.info, Göttingen 2012.

keiten, zeitliche Abfolgen, Zeitperspektiven und Zeitverortungen bleiben unstrittig präsent – wenn auch methodisch sehr komplex, weil sie manchmal fatale Scheinkausalitäten produzieren.

Gleichwohl zur wichtigen Frage: Wie viel Vorgeschichte ist jeweils nötig? Der Kieler Frühneuzeitler Olaf Mörke beginnt in der Enzyklopädie deutscher Geschichte seinen Band<sup>17</sup> über die Reformation ohne jeden Bezug auf ketzerische Vorbewegungen, auf Huss und andere. Er steigt unmittelbar ein ins zweite Jahrzehnt des 16. Jahrhunderts. Ausdrücklich und gelungen. Seine Grundannahme wird sein, dass eine Darstellung der Reformation auch so sinnvoll ist.

Auch, so will ich provokant einbringen, könnte man die demokratische Herrschaftsform innerhalb der neuen Geschichte kennen und schätzen lernen, ohne sich überhaupt mit der attischen Demokratie befasst zu haben. Das will ich keineswegs propagieren, aber der Gedanke bleibt realistisch. Im Übrigen besaß auch die attische Demokratie Wurzeln. Wie wir es auch drehen, wir werden auch bei der größten Achtung vor der Chronologie beim didaktischen Prinzip der Auswahl landen. Und Auswahl muss begründet sein – darum kommen wir nicht herum.

Warum Sechstklässler die attische Demokratie verstehen können sollen, aber Aspekte des 20. Jahrhunderts in der 8. Klasse eine ‘Verfrühung’<sup>18</sup> bildeten, habe ich nie verstanden. Wäre ich Althistoriker, so fühlte ich meinen Gegenstandsbereich herabgewürdigt.

Damit komme ich zum eigentlich kritischen Thema: Nicht die Chronologie ziehen wir in Zweifel, sondern die vermeintliche Selbstverständlichkeit der hergebrachten, auf Klassenstufen abgebildeten chronologischen Durchgänge im Geschichtsunterricht. Zunächst als Nebenbemerkung: Der von vielen so geschätzte zweimalige, im Anspruch gesteigerte chronologische Durchgang ist seit jeher nur im Gymnasium denkbar. Andere Schularten müssen andere Programme fahren in ihren Abschlussklassen. Werden sie als nachrangig betrachtet?

Wichtig scheint mir: Chronologie als komplexer Ordnungs- und Orientierungsmaßstab ist nicht identisch mit dem chronologischen Durchgang. Und betrachten wir den ewigen Streit um die Idee des Längsschnitts, so sollten wir jedenfalls eines beachten: Längsschnitte missachten keineswegs die Chronologie und deren Ordnungsprinzip, sie weichen lediglich von der Choreografie des zweimaligen chronologischen Durchgangs ohne Sinnbezüge ab, indem sie thematische Konzentrationen in den Mittelpunkt rücken.

Aber chronologischer Durchgang und Kanon liegen dicht beieinander.<sup>19</sup> „Ich bin bei Napoleon!“ als (übrigens authentischer) Ausruf beim Betreten einer Fachkonferenz Geschichte enthält eine implizite Frage an JahrgangskollegInnen, man könnte es auch Koordination nennen. Aber es schwingt Weiteres mit: die Selbstverständlichkeit des Durchgangs und des Kanons, also dessen, was ‘durchgenommen werden muss’, aber wir spüren auch den so verengten Rahmen, den Druck des Kanons für Lehrende und Lernende. – Und wie oft wird

**17** Vgl. Olaf Mörke: Die Reformation. Voraussetzungen und Durchsetzung, München 2005.

**18** Vgl. Rainer Krieger: Mehr Möglichkeiten als Grenzen – Anmerkungen eines Psychologen, in: Bergmann, Rohrbach (Hrsg.): Kinder (wie FN 8).

**19** Vgl. Klaus Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: Mayer u.a. (Hrsg.): Handbuch Methoden (wie FN 7), S. 91-112; Ders.: Papa (wie FN 8); Ursula A. J. Becher: Chronologischer Geschichtsunterricht, in: Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch Geschichtsdidaktik (wie FN 6), S. 277ff.

die Zielgerade verfehlt, wie oft werden ausgerechnet die für die Adressaten so relevanten zeitgeschichtlichen Themen abgeschnitten !

Kanon bedeutet immer nur kulturelle Auswahl, herrschaftlich bestimmt, in demokratisch verfassten Herrschaftssystemen entsprechend strittig, für Lehrpläne und Fachanforderungen ausgehandelt. Unser Kanon unterscheidet sich von dem vorheriger Generationen, er unterscheidet sich vom Kanon unserer europäischen Nachbarn, auch vom Kanon jener MigrantInnen, die von uns beschult werden. Sakrosankt kann er also per definitionem nicht sein. Widerlegt ist eine thematische Verständigung als Prinzip damit jedoch auch nicht. Folglich sei die Frage gestellt: Wieviel Kanon erscheint uns begründet und sinnvoll ?

Was gewiss gegen einen starren, raumfüllenden Kanon spricht, ist das Auseinanderklaffen von ungesteuerter Wirklichkeit und geplantem Geschichtsunterricht. Dieser kann Berührungen organisieren, Themen aufgreifen, methodisch abgesichert bearbeiten. Draußen aber sind Lernende der harten geschichtskulturellen Realität ausgesetzt, begegnen bereits im Primarstufenalter der NS-Geschichte. Sollen wir sie alleinlassen, mit ihren Vorurteilen, schiefen Bildern, teiladaptierten Deutungen und Mosaiksteinchen ? Geschichtskulturelle Konjunkturen, öffentlich erörterte, massenmedial transportierte Themen richten sich nicht nach Lehrplänen und sind nicht prognostizierbar.

Die unmittelbare Folgerung: Geschichtsunterricht braucht Raum, um reagieren zu können, er darf sich nicht darauf zurückziehen, dass jetzt Napoleon 'dran' sei. – Klar: Engagierte Lehrkräfte bemühen sich, aktuelle Aspekte in ihr Unterrichtsangebot aufzunehmen, soweit ihnen Raum dafür gewährt wird. Meine Überlegungen sind auch kein Angriff auf organisiertes, vernetztes und strukturiert begründetes historisches Wissen. Wahrlich nicht, aber es geht um die Frage nach den Prioritäten, die im Unterricht zu setzen wären, es geht um Zeitbudgets. Wie gut können wir unsere Inhalte – man denke wieder an Napoleon – begründen, wie unverzichtbar erscheinen sie, wie wichtig wird es uns, auch andere, aktuellere historische Themen aufnehmen zu können, Flexibilität zu gewinnen im Interesse unserer Orientierungsaufgabe ?

Wir sollten aus dem als verbindlich begriffenen Kanon freischaufeln, was sich freischaufeln lässt, Raum für Neues schaffen. Das ist ein Befreiungsprozess. Für alle. Die Chronologie als eine Orientierungsgrundlage bleibt unstrittig; chronologische Durchgänge aber, die einen additiven und nur vermeintlich zusammenhängenden Kanon des Wissenswerten produzieren, sind kritisch zu hinterfragen, einzuhegen, vielleicht gar ganz zu lassen.

Gewiss: Kanonisierte Durchgänge geben den Lehrenden Halt, gewähren einen festen Rahmen. Freiheit von Lehrinhalten mag verunsichern, fordert Begründungen für die in der Fachschaft oder individuell getroffene Auswahl, also Anstrengung. Aber Freiheiten geben Luft für Freiräume: Freiräume für intensiviertere Orientierungs-

leistungen in der Geschichtskultur, Freiräume auch für inhaltliche Modifikationen, Ergänzungen, aktuelle Reaktionen, insbesondere auf dem Feld zeithistorischer Materien, Freiräume für SchülerInnenorientierung, auch für Begeisterung. – Ich plädiere für Mut zum Verzicht und ehrliche Flexibilisierung.

**Und das führt mich zum letzten Gedanken, dem der Integration: Ich meine, Tradition und neue Herausforderungen des Geschichtsunterrichts lassen sich zusammenführen.**

Zunächst eine Bemerkung zum Verhältnis Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht: Möglicherweise anders als in anderen Fachkulturen achtet die universitäre Geschichtsdidaktik quasi durchgängig die Dignität der Geschichte schon deshalb, weil unsere seit den 1970er Jahren etablierte Fachdidaktik sich als aus der Fachwissenschaft abgeleitet begreift, eben nicht von der Erziehungswissenschaft kommt.

Im Übrigen herrscht seit langem ein breiter geschichtsdidaktischer Grundkonsens in Deutschland:<sup>20</sup> Der Konstruktionscharakter von Geschichte bildet unseren begrifflichen Ausgangspunkt mit der abgeleiteten Subjektivität aller Narrationen, mit der Forderung nach bewusster Perspektivität undsoweiter.

Ebenfalls zum geschichtsdidaktischen Konsens können zählen

- der durch den Begriff „Geschichtsbewusstsein“ repräsentierte Kerngegenstand,
- Wahrnehmung, Analyse, neuerdings auch interventionistische Begleitung der „Geschichtskultur“
- das – indes unterschiedlich beantwortete – kritische Hinterfragen von Kanon, chronologischen Durchgängen, Eurozentriertheit und weiteren Fundamenten des Geschichtsunterrichts
- immer wieder die radikal zu stellende Frage nach Begründung für Auswahl,
- und schließlich die Kompetenzorientierung des historischen Lernens.

Der Entwurf der schleswig-holsteinischen Fachanforderungen trägt einen deutlichen Kompromisscharakter: Tradition und vorsichtige, aber gut begründete Reform werden zusammengeführt. Unsere erwähnte Stellungnahme, die ich hier nicht vorstellen möchte, bewertet diese Grundausrichtung als positiv, kritisiert aber eine Reihe einzelner Ausführungen. Die Stellungnahme bildet die Konkretisierung der von mir vorgetragenen Gedanken, ausgerichtet auf die Anhörungsfassung der Fachanforderungen im Fach Geschichte aus dem Juni 2015.<sup>21</sup>

Abschließend vier bündelnde Bemerkungen:

1. Der Handlungsrahmen für Reformen im Land, aber auch in jeder lokalen Fachschaft Geschichte spannt sich auf zwischen den Extremen einer womöglich inhaltsbeliebigen Kompetenzorientierung auf der einen und dem starren Kanon mit optional doppel-

<sup>20</sup> Vgl. auch zum Folgenden z. B. das mehrfach genannte Handbuch Geschichtsdidaktik (wie FN 6), S. 243-324; die anderen hier erwähnten Handbücher Methoden (wie FN 7) und Praxis (wie FN 10) des Geschichtsunterrichts; die Einführungen in die Geschichtsdidaktik von Pandel (wie FN 10) und Günther-Arndt (wie FN 3), Hans-Jürgen Pandel: Geschichtsbewusstsein als Begriff und dimensionierte Struktur. in: Ders. (Hrsg.): Geschichtsdidaktik (wie FN 10), S. 129-150; die praxisbezogenen Werke Michael Sauer: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze 2013<sup>11</sup>; Peter Gautschi: Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, Bern 2000.

<sup>21</sup> Siehe hierzu den Text von Benjamin Stello hier im Band, besonders Anm. 4.

tem chronologischen Durchlauf auf der anderen Seite. Vieles spricht dafür, schulindividuelle Spielräume und Ausrichtungen zu gewähren und zu nutzen, differierende Prioritäten zu setzen, also engagierte bunte Vielfalt zu bieten. Aber irgendwo im Mittelfeld dieses Spannungsbogens sollten sich die Schulen platzieren, um berechtigten gesellschaftlichen Anforderungen an den Geschichtsunterricht zu genügen.

2. Möglicherweise werden jene, die diesen Gedanken nicht völlig verschlossen begegnen, einwenden: Vieles machen wir doch längst. Theorie und Praxis mögen auch gar nicht soweit auseinander liegen. Und dennoch geht es um eine akzentuierte Neuausrichtung schulischen Geschichtsunterrichts, ja auf teilweise neuen Fundamenten.
3. Es ist meine feste Überzeugung: Am Ende bildet Autonomie, bilden die geschichtskulturelle und die fachliche Methodenkompetenz das Wertvollste, das wir leisten und jungen Menschen mitgeben können. Dieses Ziel ist es, so glaube ich, wert, bedacht und diskutiert zu werden, es ist es wert, sich ihm zu öffnen.
4. All das Gesagte resultiert aus der Liebe zu unserem Fach, basiert auf der Überzeugung, dass unsere Profession, unsere Wissenschaft Dinge leisten können, die andere eben nicht leisten. Deshalb unser Fach nicht immer wieder hinterfragt werden, aber gesellschaftliche Anforderungen aufnehmen sollte.



### Gesamteinschätzung der Anhörungsfassung Fachanforderungen Geschichte (Sekundarstufe I und Sekundarstufe II)

Wir begrüßen die Entwurfsfassung der Fachanforderungen Geschichte als einen großen Entwicklungsschritt zur Förderung kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts in Schleswig-Holstein. Die Fachanforderungen sind insgesamt auf dem Stand des aktuellen geschichtsdidaktischen Diskurses.

Besonders positiv bewerten wir in Bezug auf den theoretischen Überbau:

- die Kompetenzorientierung als fundamentale Leitlinie des Geschichtsunterrichts,
- die Herausbildung einer narrativen Kompetenz als übergeordnetes Ziel des Geschichtsunterrichts,
- die Betonung der Relevanz historischer Rekonstruktion *und* Dekonstruktion für die Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins,
- die Akzentuierung der Geschichtskultur, einerseits als Faktor für die Genese des Geschichtsbewusstseins, andererseits als Unterrichtsgegenstand zur Ausbildung und Förderung einer geschichtskulturellen Kompetenz.

Weiterhin befürworten wir grundsätzlich:

- die thematische Konzeption der Fachanforderungen Sekundarstufe II mit ihrer konsequenten Überwindung der Chronologie zugunsten von problemorientierten Längsschnitten,
- die Ausgestaltung aller drei Anforderungsbereiche (AFB I, AFB II, AFB III) für alle Schüler\_innen, und zwar unabhängig von ihrer individuellen Leistungsfähigkeit und ihrem prognostizierten Schulabschluss,
- die Anforderungen an die Ausarbeitung und beständige Evaluation schulinterner Curricula, aus der sich individuelle Freiheiten und Schwerpunkte ergeben können,
- die Konzentration auf kompetenzorientierte Leistungsmessung und -bewertung.

Als das zentrale Monitum begreifen wir:

- das Fehlen eines ausdrücklich formulierten Bildungsbeitrags des Faches Geschichte zu einem eindeutigen übergeordneten Bildungsziel, nämlich der Ausbildung des autonomen Menschen als klassisches abendländisches Ideal von Erziehung und Bildung. Dies gilt im Besonderen für eine klare und überzeugende Definition der Aufgabe und Relevanz des schulischen Geschichtsunterrichts als Anker und Orientierungspunkt aller weiteren Überlegungen und Ausführungen der Fachanforderungen.
- Besonders relevant erscheint uns dabei die Zielformulierung, Schüler\_innen mit Kompetenzen auszustatten, die ihnen ein souveränes, selbstgesteuertes historisches Denken ermöglichen, und zwar vor allem, damit sie sich nach ihrer Schulzeit als autonome Subjekte in der Geschichtskultur orientieren und behaupten können. Denn dazu und nur dazu dient aller Geschichtsunterricht.
- Die von diesem Ziel ausgehende Ableitung der zu erwerbenden Kompetenzen würde Manches stringenter erscheinen lassen, wohl auch teilweise Prioritäten verschieben.
- Damit eng zusammenhängend kritisieren wir, dass die übergeordneten Ziele des Geschichtsunterrichts in den Sekundarstufen I und II differieren (bspw. Identitätsbildung).

Im Folgenden konzentrieren wir uns auf zwei weitere uns besonders wichtige Aspekte und verzichten auf kleinteilige Anmerkungen zu allen Elementen der Fachanforderungen.





### Zu den Themen für die Sekundarstufe I

Wir bewerten die Auswahl der acht verbindlichen Halbjahresthemen und der zugeordneten Inhalte insgesamt positiv:

- Dies stellt eine deutliche Reduktion der Inhalte dar.
- Die Auswahl gibt den Lehrkräften bzw. Fachkonferenzen somit deutlich mehr Freiheiten für organisatorische und inhaltliche Schwerpunktsetzungen und ermöglicht somit exemplarisches Lernen; auch wenn sie – was wir kritisieren – weiterhin auf einem didaktisch nicht schlüssig begründeten chronologischen Durchgang fußt und einen starken Eurozentrismus aufweist.
- Die Entlastung von antiken, mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Inhalten ermöglicht eine Stärkung der Zeitgeschichte. So schaffen die Fachanforderungen die Voraussetzungen dafür, dass keine Schüler\_innen in Schleswig-Holstein die Schule ohne Kenntnisse der Zeitgeschichte verlassen müssen.
- Die der Themen- und Inhaltsauswahl zu Grunde liegenden übergeordneten Auswahlkriterien (Basisnarrative, Diskursfähigkeit, Kernprobleme, Mehrdimensionalität, inhaltliche und methodische Exemplarität, Geschichtsbewusstsein) überzeugen.

Allerdings kritisieren wir, dass dieser historische Themenkanon nicht konkret fachdidaktisch begründet wird:

- Er wird gerade nicht aus dem umfassenden und weitestgehend überzeugenden theoretischen Überbau abgeleitet. Es wird somit nicht transparent gemacht, ob, wie und nach welchen Kriterien die verbindlichen Themen aus den dargestellten Kompetenzbereichen abgeleitet sind.
- Zudem vermissen wir in Bezug auf die Themen kompetenzorientierte Fragestellungen und Problemorientierungen, wie sie in den Fachanforderungen für die Sekundarstufe II formuliert sind.
- Wir vermuten, dass die bisher fehlende, beispielhafte inhaltliche und kompetenzorientierte Ausgestaltung der thematischen Vorgaben Bestandteil des noch auszuarbeitenden Leitfadens sein wird.

### Zu den fachmethodischen Schwerpunkten (Sekundarstufe I)

Die im Rahmen der Kompetenzorientierung zwingend enge Verzahnung von historischen Inhalten und methodischen Schwerpunkten wird in den Fachanforderungen weitestgehend erfüllt; allerdings:

- Die historischen Kompetenzen, also Fertigkeiten, Fähigkeiten, Motivationen und Reflexionen sowie Methoden, die an exemplarischen Inhalten erworben und eingeübt werden sollen, erscheinen uns wichtiger als grundsätzlich festgelegte Themen.
- Auch wenn einige methodische Kompetenzen sich besonders gut an bestimmten historischen Themen einüben lassen; die feste Bindung bestimmter historischer Methoden an bestimmte chronologische Themen widerspricht unserer Ansicht nach der didaktischen Forderung nach sich spiralförmig wiederholendem Kompetenzerwerb.
- Zudem bedeutet es ein entscheidendes Versäumnis, bestimmte wirkmächtige Medien der Geschichtskultur erst im Geschichtsunterricht höherer Klassenstufen zu dekonstruieren (z.B. Umgang mit Geschichte im Internet erst bei Thema 7).
- Geschichtskultur sollte, wie in den Zielvorgaben gefordert, in allen Themenbereichen eine zentrale Rolle spielen.

Flensburg, 29. Juni 2015

Prof. Dr. Uwe Danker  
Dr. Astrid Schwabe  
Dr. Markus Oddey  
Kristina Knyazev  
Kathrin Lemsky  
Martin Gebauer

(Hochschul- und geschichtsdidaktische Arbeitsgruppe  
am Seminar für Geschichte und Geschichtsdidaktik)

- Prof. Dr. Robert Bohn**, Historiker, Kiel  
**Susanne Bohn, M.A.**, Oberstudienrätin, Kiel  
**Prof. Dr. Uwe Danker**, Historiker, Kronshagen  
**Prof. Dr. pens. Jens Flemming**, Historiker, Hamburg  
**Dr. Sebastian Lehmann-Himmel**, Historiker und Studienrat, Kiel  
**Martin Göllnitz, M.Ed.**, Historiker und Doktorand, Kiel  
**Michael Plata**, Grafiker und Heimatforscher, Horst  
**Prof. Dr. pens. Karl Heinrich Pohl**, Historiker, Sehestedt  
**Nicolaus Schmidt**, Künstler, Fotograf und Autor, Berlin  
**Dr. Astrid Schwabe**, Historikerin und Kulturwissenschaftlerin, Flensburg  
**Brigitte Solmitz-Alexander**, Philadelphia, USA  
**Prof. Dr. em. Dirk Stegmann**, Historiker, Hamburg  
**Benjamin Stello**, Studienrat und Studienleiter für Geschichte, Schenefeld/Kronshagen  
**Gunnar Take**, Historiker und Doktorand, Kiel