

# Stufenmodell für den inklusiven Geschichtsunterricht

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>2</b>
<b>2. Einleitung zum Fach .....</b>	<b>3</b>
<b>3. Stufenmodelle Teilbereiche.....</b>	<b>9</b>
3.1 Teilbereich A: Zeit & Chronologie.....	10
3.2 Teilbereich B: Historische Arbeitsweisen .....	11
3.3 Teilbereich C: Urteilen.....	13
<b>4. Führerscheine für Kinder und Jugendliche .....</b>	<b>14</b>
4.1 Führerschein für die Überprüfung der eigenen Orientierungskompetenz .....	14
4.2 Führerschein für die Überprüfung der eigenen Methodenkompetenz.....	16
4.3 Führerschein für die Überprüfung der eigenen Urteilskompetenz.....	17
4.4 Führerschein für die Überprüfung des eigenen Könnens zur Projektarbeit.....	18
<b>5. Exemplarischer Entwurf für das Lernen am gemeinsamen Gegenstand .....</b>	<b>19</b>
5.1 Grobplanung des Projektes zur Ausstellung "Revolutionen in der Geschichte: Alle gleich?" .....	21
<b>6. Entwürfe für die Arbeit an Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen .....</b>	<b>22</b>
<b>7. Kommentierter Überblick über weitere Stufenmodelle .....</b>	<b>24</b>
<b>8. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>26</b>

## 1. Abkürzungsverzeichnis

ReMi	= Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung
SuS	= Schülerinnen und Schüler

## 2. Einleitung zum Fach

Geschichte ist der Umgang mit vergangenen Ereignissen, Jahreszahlen oder Epochen, zugleich soll Historisches Lernen Schüler\*innen auch dazu befähigen, aktiv und partizipativ mit der Geschichtskultur umzugehen. Der spätestens seit den 1970er Jahren für den Geschichtsunterricht zentrale Begriff des Geschichtsbewusstseins bezeichnet eine allgemeine Art und Weise, wie Menschen und Gesellschaften mit Vergangenheit und Geschichte generell umgehen (Baumgärtner 2024, 33–34). Es geht beim historischen Lernen also sowohl um die Auseinandersetzung mit der Geschichte selbst, also um eine möglichst genaue Annäherung an das, was einmal geschehen sein könnte und was sich durch Quellen und fachlich fundierte Interpretationen belegen lässt, als auch um die reflektierte Auseinandersetzung mit Geschichte und ihrer Bedeutung für die Orientierung in der Gegenwart und Zukunft. Das Wissen über Epochen, wie sie in der Geschichtsschreibung analysiert werden, kann helfen sich in Auseinandersetzungen über historische Zeiten zu orientieren.

Unter Geschichtskultur wird die Gesamtheit der gesellschaftlichen Repräsentationen von Vergangenheit verstanden. Dazu gehören institutionalisierte Bereiche wie die Geschichtswissenschaft selbst oder der Geschichtsunterricht an Schulen. Aber auch Gedenktage, historische Spielfilme und Romane oder Computerspiele, die in der Vergangenheit angesiedelt sind, sind Bestandteil der Geschichtskultur. Die verschiedenen Erscheinungsformen von Geschichte in der Geschichtskultur lassen sich nach dem für die deutschsprachige Geschichtsdidaktik einflussreichen Geschichtstheoretiker Jörn Rüsen durch die Dimensionen Kognition, Ästhetik, Politik, Moral und Religion charakterisieren. Auf diesen verschiedenen Feldern zeigen sich je spezifische Umgangsweisen mit Geschichte, die hinsichtlich ihrer Reichweite auch von den Schüler\*innen reflektiert werden sollten (Rüsen 2013, 234–241).

Zentrale Ziele des Geschichtsunterrichts sind daher die Befähigung zu einem kompetenten Umgang mit der Geschichte, indem die Lernenden in die Lage versetzt werden, diese anhand von Quellen und Darstellungen selbst zu rekonstruieren. Darüber hinaus sollen die Schüler\*innen jedoch auch befähigt werden, Produkte der Geschichtskultur zu dekonstruieren, sich also auf der Basis fachlicher Kriterien kritisch mit der Darstellung und Rezeption von Vergangenheit in der Gegenwart auseinanderzusetzen (Schreiber et al. 2006). Für all dies wird ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein als zentral erachtet, das sich dieser verschiedenen Facetten von Geschichte bewusst ist und auch die Perspektive einbezieht, dass Geschichte nicht ein Abbild der Vergangenheit ist, sondern eine Rekonstruktion derselben, die durch verschiedene Perspektiven, Standpunkte und Wertvorstellungen geprägt ist. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass Geschichtsbewusstsein in der geschichtsdidaktischen Theorie eine allen Menschen innewohnende Eigenschaft ist, insofern der Umgang mit Zeit und Zeitlichkeit und damit mit Wandel für alle auf unterschiedlichen Ebenen relevant ist (Körber 2024). Dies kann von autobiographischen Erfahrungen auf der Ebene der Veränderungen von heute, morgen, Älterwerden usw. bis hin zu umfassenden geschichtstheoretischen Reflexionen über Kontinuität und Wandel in der Geschichte reichen. Der schulische Unterricht zielt nun darauf ab, dieses Geschichtsbewusstsein fachlich angemessen zu unterstützen, so dass die Herausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins unterstützt wird. Historisches Lernen kann somit als ein lebenslanger Prozess verstanden werden, der Menschen nicht nur in gelenkten Systemen wie der Schule dazu bringt, Wissen und Vorstellungen über die Vergangenheit regelgeleitet aufzubauen und fachlich angemessen zu bewerten (Schreiber et al. 2006, 21). Die Überprüfung des eigenen historischen Wissens und der eigenen historischen Vorstellungen kann und soll Menschen ein Leben lang begleiten, da Geschichte immer wieder neu interpretiert und auch (politisch) instrumentalisiert wird. Um Lernende auf dem Weg zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein zu unterstützen, wurden verschiedene Verfahren entwickelt,

die sich unter dem Stichwort "historisches Denken" zusammenfassen lassen können und Lernende dabei unterstützen sollen, historische Kompetenzen für ihr Leben aufzubauen.

### **Historisches Denken**

Zentral für den Geschichtsunterricht und seine Bezugsdisziplin, die Geschichtswissenschaft, ist die Annahme, dass Geschichte immer in Form einer Erzählung transportiert wird. Denn Geschichte selbst ist nicht greifbar oder unmittelbar erfahrbar. Vielmehr muss sie immer über Artefakte der Vergangenheit, also vor allem Quellen, interpretiert und vor dem Hintergrund aktueller Fragestellungen eingeordnet werden. Dieses als narratives Paradigma bezeichnete Kernelement weist somit auch darauf hin, dass die Schüler\*innen die Gestaltungsprinzipien historischer Erzählungen erlernen und erkennen sollen. Grundlegend bedeutet das also, dass man dann über historische Kompetenzen verfügt, wenn man solche Erzählungen in ihrem narrativen Charakter erkennen kann. Pandel benennt sechs zentrale Prinzipien, die eine historische Erzählung als historische Erzählung auszeichnen und die es im Rahmen historischen Lernens zu thematisieren gilt (2015, 75–90):

- **Retrospektivität:** Geschichte wird immer retrospektiv geschrieben. Dies zu erkennen ist eine zentrale Fähigkeit, um historische Erzählungen einordnen zu können. Das bedeutet zum Beispiel, dass diejenigen, die Geschichte rekonstruieren, in der Regel mehr wissen als die Zeitgenossen, über die sie Geschichte schreiben, weil sie wissen, was nach den Ereignissen geschehen ist.
- **Temporalität:** Schüler\*innen müssen sich bewusst werden, dass Geschichte eine Zeitspanne zwischen mindestens zwei Ereignissen ist. Geschichte zeichnet sich durch Kontinuität und Wandel aus. Vor allem aber wird in der Geschichte immer eine Chronologie konstruiert.
- **Selektivität:** Den Schüler\*innen muss bewusst werden, dass jede Geschichte von Auswahlprozessen der zu untersuchenden Quellen und Perspektiven geprägt ist. So kann ein und dasselbe historische Ereignis durchaus unterschiedlich interpretiert werden.
- **Konstruktivität:** Den Schüler\*innen muss bewusst sein, dass Geschichte(n) immer Konstruktionsprinzipien folgen und erzählt werden. Jede Geschichtserzählung hat einen Anfang und ein Ende und beinhaltet dramaturgische Elemente. Es gibt zudem Erklärungen, die einen Appellcharakter an die Lesenden haben.
- **Partialität:** Den Lernenden soll bewusst werden, dass eine historische Erzählung einerseits durch die Perspektive der Historiker\*innen geprägt ist, aber natürlich auch jeweils eine zeitlich und räumlich begrenzte Geschichte ist. Es gibt keine universelle Geschichte.

Bereits in diesem Modell wird die Bedeutung eines multiperspektivischen Ansatzes für das historische Lernen betont. Das Prinzip der Multiperspektivität folgt dem narrativen Paradigma und dem konstruktivistischen Geschichtsverständnis. Im Kern bedeutet Multiperspektivität, dass sich Geschichtsdeutungen je nach Standpunkt der Beteiligten verändern können. Dies umfasst sowohl den eigenen Standpunkt der Personen, die Geschichte rekonstruieren, als auch die verschiedenen Perspektiven in den Quellen selbst. Ein historischer Sachverhalt kann unterschiedlich dargestellt und wahrgenommen werden. Für die Ebene des Unterrichts bedeutet Multiperspektivität zudem, dass auch die verschiedenen Sichtweisen der Schüler\*innen berücksichtigt und umgekehrt unterschiedlich geprägt werden. Für die konkrete Situation des Unterrichts bedeutet dies, dass sich die Schüler\*innen der unterschiedlichen Perspektiven der verschiedenen Akteure von Geschichte bewusst werden sollen (Bergmann 2016; Lücke 2017). Schon hier wird deutlich, dass ein einfaches Hineinversetzen in die Wahrnehmung von Menschen in der Vergangenheit nicht möglich ist. Denn so sehr dies auch versucht wird, gilt auch für das historische Lernen, dass "Alteritätserfahrung" immer begrenzt ist und die Fremdheit der Geschichte trotz aller Versuche, sich dieser methodisch und imaginativ anzunähern, bestehen bleibt (Wystub 2022).

Zusammengefasst bedeutet dies, dass die Vergangenheit trotz aller Versuche, sich ihr möglichst objektiv zu nähern, niemals objektive Geschichte werden kann. Ein zentrales operationales Ziel des Geschichtsunterrichts liegt daher auch darin, dass die Schüler\*innen innerhalb dieser verschiedenen Zeitebenen Orientierung finden und die jeweils behandelten historischen Sachverhalte beurteilen können. Historische Urteilskompetenz kann somit gleichsam als Ziel historischen Lernens wie auch als dessen grundlegender Zugang betrachtet werden. In der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik hat sich ein Dreischritt etabliert, der auch in vielen schulbezogenen Aufgabenformaten Verwendung findet. Der von Karl Ernst Jeismann erstmals in den Diskurs eingebrachte Dreischritt von **Analyse**, **Sachurteil** und **Werturteil** soll die Schüler\*innen darin unterstützen, historische Sachverhalte auf der Basis von Quellen und Darstellungen durchaus erst einmal sachlich zu analysieren und historisch einzuordnen (Jeismann 2000, 63–64). Ein historisches Sachurteil beurteilt historische Sachverhalte nach ihren Ursachen und Folgen. Es ist erklärend und basiert auf Quellen sowie theoretischen Annahmen, die aber durchaus subjektiv oder zeitaktuell geprägt sein können, z.B. in Bezug zu einer aktuellen geschichtswissenschaftlichen Theorie. Ein Sachurteil ist daher nicht neutral, sondern von persönlichen Präferenzen und aktuellen Theorien beeinflusst. Ein historisches **Werturteil** setzt sich normativ mit der Vergangenheit auseinander. Es bewertet historische Ereignisse oder Personen anhand gegenwärtiger Werte und Normen (z.B. ethischer oder rechtlicher Maßstäbe). Die Bewertung zeigt die normative Position des Urteilenden und erfolgt sprachlich meist durch wertende Adjektive oder performative Verben (Fenn & Zülsdorf-Kersting 2023, 27–39). Dabei geht es jedoch nicht um bloße Meinungsäußerungen, sondern um ein kriteriengeleitetes Argumentieren.

### **Historische Kompetenzen**

In der Geschichtsdidaktik haben sich verschiedene Kompetenzmodelle etabliert. Diese unterscheiden sich zwar in einigen Punkten, weisen aber auch Gemeinsamkeiten auf. So betonen alle Modelle die Relevanz, dass die Schüler\*innen selbst Fragen an die Geschichte stellen, also eine intrinsische Motivation zum historischen Sachverhalt aufbauen. Im Gegensatz zu allgemeinen Fragen fokussieren historische Fragen stets zeitliche Komponenten, indem sie beispielsweise nach Geschehnissen in der Vergangenheit fragen (z.B. Warum brach der Zweite Weltkrieg aus?) oder einen Zeitpunkt in der Vergangenheit in Bezug zu einem weiteren Zeitpunkt in der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft setzen (z. B. Warum ist der Ausbruch des Zweiten Weltkriegs auch heute noch von Relevanz?). Oder anders ausgedrückt: Historische Fragekompetenz ist essenziell für die Konstruktion von Geschichte, da Geschichte erst durch gezieltes Fragen entsteht. Historische Fragen unterscheiden sich von allgemeinen Fragen durch ihre Orientierung an der Vergangenheit, ihre selektive und perspektivische Natur sowie ihre Funktion, Gegenwart und Zukunft zu deuten. Sie erfordern spezifische Methoden wie Quellenkritik und Heuristik und führen zu narrativen Konstruktionen, die empirisch, kohärent und normativ triftig sein müssen (Schreiber, 2008). Zentrale Annahme historischer Kompetenzmodelle ist zudem, dass nicht nur die Re- und Dekonstruktion von Geschichte im Mittelpunkt steht, sondern auch die Ausbildung einer historischen Urteilskompetenz. Zentral ist somit auch die epistemologische Prämisse, dass Geschichte als Konstruktion verstanden wird - wodurch die narrative Kompetenz adressiert wird, die zum einen selbst Strukturmerkmale in die produktive Herstellung von Geschichte einbezieht, zum anderen aber auch ein Verständnis für die Konstruiertheit von Geschichte adressiert. Für alle Modelle gilt zudem, dass die Schüler\*innen über methodische Kompetenzen verfügen müssen, um Geschichte aus Quellen und Darstellungen zu rekonstruieren oder Darstellungen zu dekonstruieren. Und schließlich geht es auch um die Förderung von Sachkompetenz unter Einbeziehung deklarativen

Wissens, also dem Wissensaufbau über Fachbegriffe und Konzepte (z. B. Epoche, König ...). Im Folgenden sollen exemplarisch zwei Modelle näher vorgestellt werden, die auch den hier vorgestellten Unterrichtsvorschläge zugrunde liegen und sich insbesondere hinsichtlich ihrer Operationalisierung der Kompetenzbereiche ähneln. Dies ist zum einen das für die Primarstufe entwickelte Kompetenzmodell der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) und zum anderen das Modell der FUER-Gruppe (=Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein), das den Anspruch erhebt, historische Kompetenzen altersunabhängig, also auch über die Schulzeit hinaus, zu definieren.

Das GDSU-Modell konzentriert sich auf die historische Perspektive des Sachunterrichts mit dem Schwerpunkt Zeit und Wandel und unterscheidet zwischen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen sowie Themenbereichen (Becher, Gläser & Pleitner 2016, 10):

### **Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen:**

- Historische Fragekompetenz: Fähigkeit, gezielt Fragen zu vergangenen Ereignissen und deren Bedeutung zu formulieren.
- Historische Methoden- und Medienkompetenz: Nutzung von Quellen und Darstellungen zur Analyse und Interpretation historischer Sachverhalte.
- Historische Narrationskompetenz: Entwicklung und Präsentation von sinnhaften, überprüfbaren Erzählungen auf Basis historischer Erkenntnisse.

### **Themenbereiche:**

- Orientierung in der historischen Zeit: Verständnis für zeitliche Abfolgen, Chronologie und historische Zusammenhänge.
- Alterität und Identität: Auseinandersetzung mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen Vergangenheit und Gegenwart zur Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins.
- Dauer und Wandel: Erkennen von Veränderungen und Kontinuitäten in der Geschichte.
- Fakten und Fiktion: Kritische Reflexion über historische Darstellungen und deren Wahrheitsgehalt.

Das FUER-Modell historischer Kompetenzen gliedert sich in vier Kompetenzbereiche (Schreiber 2008):

#### **1. Historische Fragekompetenz**

- a) Fähigkeit, eigene historische Fragen zu stellen (inhaltlich, methodisch, theoretisch).
- b) Fähigkeit, Fragestellungen in bestehenden historischen Narrationen zu erkennen und zu verstehen.

#### **2. Historische Methodenkompetenz**

- a) Re-Konstruktionskompetenz: Entwicklung eigener historischer Narrationen auf der Basis von Quellen und Methoden.
- b) De-Konstruktionskompetenz: Analyse und kritische Reflexion bestehender historischer Narrative.

#### **3. Historische Orientierungskompetenz**

- a) Re-Organisationskompetenz: Reflexion und Anpassung des eigenen Geschichtsbewusstseins.
- b) Welt- und Fremdverstehen: Erweiterung des eigenen Geschichtsbildes um historische Perspektiven.
- c) Reflexion der eigenen historischen Identität.
- d) Historisch begründete Handlungsdispositionen.

#### **4. Historische Sachkompetenz**

- a) Begriffskompetenz: Verstehen und Anwenden historischer Begriffe und Konzepte.
- b) Strukturierungskompetenz: Fähigkeit, historische Sachverhalte systematisch zu strukturieren.

Diese Kompetenzbereiche überlappen einander (gerade in der praktischen Anwendung können die verschiedenen Facetten nicht getrennt voneinander wirken) und werden je in verschiedene Niveaustufen (basal, intermediär, elaboriert) abgestuft.

Erschwerend für die allgemeine Unterrichtspraxis kommt hinzu, dass in den Bundesländern teilweise noch andere Bezeichnungen für die verschiedenen Kompetenzbereiche gewählt wurden. So kann z.B. für die Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen der Begriff der Handlungskompetenz in vielen Teilen als gleichbedeutend mit der Orientierungskompetenz angesehen werden, insofern es darum geht, durch die Auseinandersetzung mit Geschichte und Vergangenheit die Praktiken der eigenen Lebensführung in der Gesellschaft in den Mittelpunkt zu stellen. Die Fragekompetenz des FUER-Modells ist in anderen Lehrplänen teilweise in die Sachkompetenz integriert. Für die unterrichtliche Planung gilt es zu berücksichtigen, dass trotz der verschiedenen Begrifflichkeiten die dahinter liegenden Prinzipien adressiert werden sollen.

Allen Kompetenzmodellen im Kontext historischen Lernens ist zudem gemeinsam, dass das Urteilen bzw. Bewerten historischer Sachverhalte zentral für einen kompetenten Umgang mit Geschichte ist. Aus diesem Grund haben wir auf der praktischen Ebene auch ein Stufenmodell zur Urteilskompetenz eingefügt, auch wenn diese je nach Kompetenzmodell als Metakompetenz verstanden und nicht immer als eigener Kompetenzbereich definiert wird.

#### **Historisches Lernen und Inklusion**

Die geschichtsdidaktische Forschung im Kontext inklusiven historischen Lernens hat sich in den letzten Jahren etwas intensiviert. Obwohl hier also verstärkte Bemühungen zu verzeichnen sind, muss insgesamt gesagt werden, dass das Wissen insbesondere über die empirisch belegte Wirksamkeit verschiedener Verfahren noch recht überschaubar ist. Grob zusammengefasst lässt sich der Stand des inklusiven historischen Lernens wie folgt beschreiben (zusammengefasst nach Barsch 2023):

Ein inklusiver Geschichtsunterricht berücksichtigt die Vielfalt der Lernenden in mehrfacher Hinsicht. Diversität bezieht sich nicht nur auf sonderpädagogische Förderbedarfe, sondern auch auf soziale, kulturelle und sprachliche Unterschiede. Der Unterricht sollte nicht auf bestimmte Gruppen zugeschnitten, sondern für alle zugänglich sein. Das bedeutet, dass Lehrkräfte Vorannahmen hinterfragen und individuelle Lernvoraussetzungen diagnostizieren sollten. Ein diversitätssensibler Ansatz ermöglicht es, unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen in den Unterricht einzubeziehen. Beispielsweise kann Geschichte nicht nur aus einer eurozentrischen Perspektive erzählt werden, sondern auch postkoloniale und marginalisierte Narrative einbeziehen. Sprachliche Barrieren können durch Scaffolding, Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit oder die Verwendung einfacher bzw. Leichter Sprache abgebaut werden. Methodisch sollte der Unterricht sowohl individuelle Aneignung als auch kooperative Lernformen fördern. Historisches Denken entwickelt sich interaktiv, weshalb Austausch und Aushandlung zentral sind. Darüber hinaus sollte die Selbstständigkeit der Lernenden gefördert und ihre Fragen und Interessen aktiv einbezogen werden. Diagnostische Verfahren helfen, individuelle Lernprozesse zu begleiten, statt nur Leistungen zu bewerten. Unterschiedliche Lernvoraussetzungen sollten durch differenzierte Materialien berücksichtigt werden. Inklusion bedeutet also nicht nur, Barrieren für Einzelne abzubauen, sondern den Unterricht für alle zugänglich und relevant zu gestalten. Wenn Inklusion also nicht nur von der sonderpädagogischen Förderung her gedacht wird, stellt sich generell die Frage, ob die allgemeinen

Aspekte und Themen der Geschichtsdidaktik nicht ohnehin Berücksichtigung finden. Auch wenn dies in weiten Teilen zutreffen mag, so lässt sich doch gleichzeitig sagen, dass insbesondere auf der methodischen Ebene und der Ebene der Differenzierung mit unterschiedlichen Lerngegenständen und theoretischen Zugängen bislang häufig noch eine Orientierung an hohen kognitiven Leistungen erkennbar ist. Die Berücksichtigung von Diversität im historischen Lernen hat jedoch Einfluss auf die Reichweite geschichtsdidaktischer Theorien, vor allem aber auch auf die Frage, inwieweit methodisch etablierte Zugänge tatsächlich historisches Lernen für alle ermöglichen oder verhindern (für eine vertiefte Übersicht siehe Barsch et al. 2020).

### **Zusammenfassung**

Fasst man diese komplexen Anforderungen zusammen, so lässt sich festhalten, dass historisches Lernen vor allem darauf abzielt, spezifische vergangenheits- und geschichtsbezogene Denkopoperationen bei den Lernenden zu fördern. Während das übergeordnete Ziel die eher allgemeine Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins ist, das zur Teilhabe an einer Gesellschaft und ihrer Geschichtskultur befähigen soll, beziehen sich die Teilkompetenzen auf spezifisches fachliches Handeln. Diese bilden gewissermaßen die Basis, auf der spezifische, in Gesellschaften jeweils neu ausgehandelte und als bedeutsam erachtete historische Inhalte den konkreten Gegenstand historischen Lernens thematisieren. Diese inhaltlichen Aushandlungsprozesse finden ihren Niederschlag sowohl in geschichtskulturellen Debatten in der Gesellschaft als auch in den Lehrplänen. Auf der inhaltlichen Ebene bedeutet dies, dass nicht nur die prägnanten Inhalte der konsensfähigen Epochen im Mittelpunkt stehen, sondern auch Aspekte wie Sozial- und Alltagsgeschichte neben der Politikgeschichte zentral sind. Konkret ist damit gemeint, dass die hier vorgestellten Operationen und Kompetenzen ebenso auf Themen wie die Stadt im Mittelalter, wie Ausgrenzung im Nationalsozialismus oder Umweltgeschichte in globaler Perspektive angewendet werden können. Um die theoretischen und konzeptionellen Prämissen in ihrer wechselseitigen Bezogenheit zu verdeutlichen, veranschaulicht das folgende Schaubild die einzelnen Facetten und ihr Verhältnis zueinander (Abb. 1).



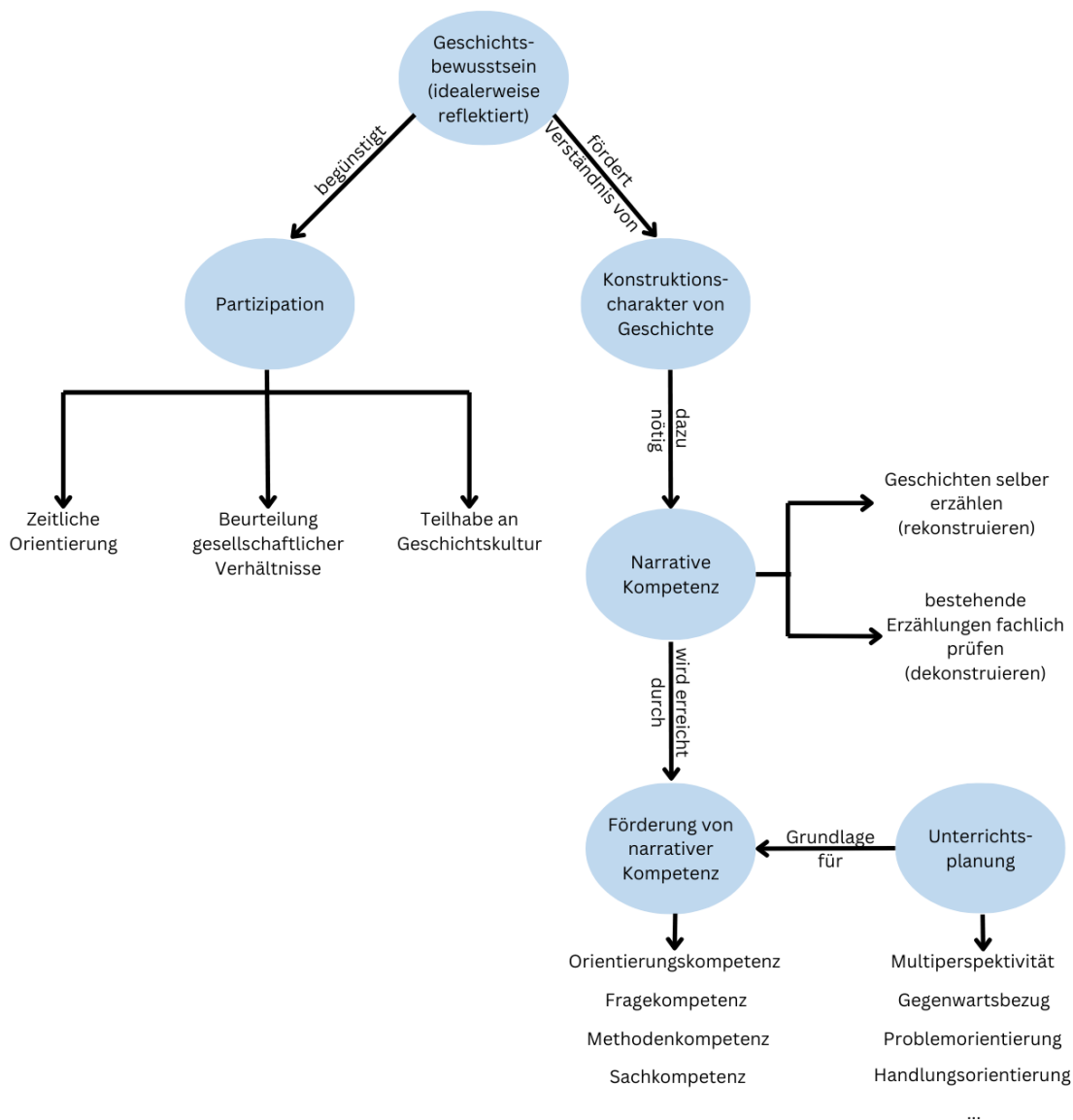


Abb. 1: Schematische Darstellung der theoretischen und konzeptionellen Prämissen von Geschichtsunterricht (eigene Darstellung).

### 3. Stufenmodelle Teilbereiche

Für das Fach Geschichte wurden die verschiedenen ReMi-Stufenmodelle entlang der Grundanforderungen an historisches Denken und Lernen konzipiert. Das bedeutet, dass vor allem solche Zugänge zur Geschichte bevorzugt werden, die das historische Denken und weniger das Auswendiglernen bestimmter historischer Fakten in den Mittelpunkt stellen. Dies schließt jedoch nicht aus, dass Wissen über Sachverhalte einbezogen wird. Historische Kompetenz bedeutet, dass bestimmte historische Denkprozesse auf historische Sachverhalte, also Ereignisse, angewendet werden. Die folgenden Teilbereiche verfolgen daher eine doppelte Ausrichtung: Zum einen sollen spezifische Denk- und Handlungsweisen und Kompetenzen in den Mittelpunkt gerückt werden, zum anderen sollen solche historischen Sachverhalte angesprochen werden, die in unserer Gegenwart und damit auch in den meisten schulischen Curricula als besonders bedeutsam erachtet

werden. Gleichzeitig sollen diese Beispiele auch zeigen, dass andere Themen gewählt werden können, um ähnliche oder gleiche Denk-, Arbeits- und Herangehensweisen zu thematisieren. Für den schulischen Geschichtsunterricht kann dies z.B. bedeuten, dass das Thema Revolution die Ereignisse der Französischen Revolution, der Amerikanischen Revolution oder auch der so genannten friedlichen Revolution von 1989 zum Gegenstand haben kann.

Für die einzelnen Stufenmodelle werden jeweils auch weiterführende praxisorientierte Literaturangaben angeboten. Die Anregungen in den einzelnen Lernbausteinen sind konkret genug formuliert, um einen Einblick zu erhalten, was getan werden kann und gleichzeitig offen genug, damit sie für die einzelnen Lerngruppen angepasst werden können.

Die Niveaustufen sollen Orientierung bieten, die einzelnen Niveauzuordnungen können sich überlappen.

### **3.1 Teilbereich A: Zeit & Chronologie**

Der erste Teilbereich befasst sich mit grundlegenden Facetten der Orientierungs- und Sachkompetenz. Hier geht es um die Erfassung gängiger Zeiteinteilungssysteme, die auch unabhängig von spezifisch historischen Zugängen für die Lebensführung unverzichtbar sind. Darüber hinaus werden aber auch Facetten wie Wandel und historisches Begriffswissen adressiert. Insofern auch mit historischen Fachbegriffen - wie eben Epochen - gearbeitet wird, werden auch Facetten historischer Sachkompetenz angesprochen.

#### **Stufenmodell 1: Zeit/ Zeitbewusstsein**

Auch wenn Geschichte in erster Linie das ist, was Menschen aus Überlieferungen machen, und damit nicht direkt mit Zeiterfahrung zu tun hat, ist das Verständnis von Zeit und der Umgang mit konstruierten Maßstäben notwendig, um die Vergangenheit und ihr Wirken in der Gegenwart zu verstehen. Das hier vorgestellte Stufenmodell thematisiert die autobiographisch erlebte Zeit ebenso wie die sozial konstruierte Zeit.

- **Tabelle einfügen** -

*Praxisorientierte weiterführende Literatur:*

- Bertram, C. (2017). *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht: Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie*. Wochenschau Verlag.
- Schaub, H. (2002). *Zeit und Geschichte erleben: Zeit in der Natur, Umgang mit Zeit, Erfahrung des Wandels* (1. Aufl). Cornelsen Scriptor.

#### **Stufenmodell 2: Epochen**

Der Umgang mit Epochen ist für den Lebensalltag wichtig, gleichsam schwierig. Die Schwierigkeit besteht hier zum einen darin, dass Epochen zwar wirkmächtig sind und sowohl in den Fachwissenschaften als auch in der Lebenspraxis eine Bedeutung haben, dass aber deutlich werden muss, dass es sich um Hilfsbegriffe handelt. So kann, und das sollte den Schüler\*innen klar sein, nicht behauptet werden, dass etwa zwischen den Jahren 1500 und 1501 tatsächlich ein Unterschied für die realen Zeitgenossen erfahrbar war, auch wenn hier retrospektiv schematisch von der Epo-

chengrenze Mittelalter und Frühe Neuzeit gesprochen wird. Auch gelten die hiesigen Epochenbezeichnungen tendenziell auch meist nur für die mitteleuropäische Geschichte. Epochen helfen aber durchaus, sich in der historischen Zeit zu orientieren.

- **Tabelle einfügen** -

*Praxisorientierte weiterführende Literatur/ Unterrichtsmaterial*

- segu – selbstgesteuert-entwickelnder Geschichtsunterricht: *Epochen der Geschichte* | Digitale Zeitleiste. Online unter: <https://segu-geschichte.de/epochen-geschichte/>
- Oswald, V., Ahlheim, H., Piepenbrink, K., Bömelburg, H.-J., & Tebruck, S. (Hrsg.). (2024). *Ein heimlicher Quellenkanon? Neue Perspektiven auf Dokumente der Geschichte*. Wochenschau Verlag.

### **Stufenmodell 3: Kontinuität und Wandel**

Das dritte Stufenmodell beschäftigt sich mit zwei Konzepten, die für das historische Lernen von hoher Relevanz sind: Kontinuität und Wandel. Die Frage danach, welche Kontinuitäts- bzw. Wandlungsprozesse bestimmte Zeiträume definieren bzw. definiert haben, beschäftigt nicht nur Historiker\*innen, sondern ist auch für Schüler\*innen zentral, um Zeiteinteilungen (z. B. Epochen) oder postulierte wichtige historische Ereignisse (z. B. Französische Revolution) nicht nur verstehen, sondern auch kritisch reflektieren zu können. Das vorgestellte Stufenmodell beabsichtigt, die Schüler\*innen ausgehend von ihrer eigenen Biografie zur Reflexion über die Begriffe Kontinuität und Wandel sowie deren Bedeutung für die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit anzuregen.

- **Tabelle einfügen** -

*Praxisorientierte weiterführende Literatur/ Unterrichtsmaterial*

- Praxis Geschichte (2022): *Legenden, Mythen, Lügen - Kontinuität und Wandel*.

## **3.2 Teilbereich B: Historische Arbeitsweisen**

Der zweite Teilbereich befasst sich mit grundlegenden Facetten der Methoden- und Urteilskompetenz. Hier geht es darum, dass Schüler\*innen sich mit dem Konstruktionscharakter von Geschichte befassen. Einerseits werden Praktiken des (kritischen) Umgangs mit Quellen und Darstellungen eingeübt sowie andererseits das (De-)Konstruieren von (intersubjektiv nachvollziehbaren) Erzählungen thematisiert. Ergänzend werden zudem Facetten der historischen Urteilsbildung adressiert und somit die Urteilskompetenz fokussiert, die im Teilbereich 3 nochmal fundierter behandelt werden.

### **Stufenmodell 1: Quellenarbeit**

Bei Geschichte handelt es sich nicht um die passgenaue Abbildung der Vergangenheit, sondern vielmehr um das selektive Betrachten und Erzählen einzelner Versatzstücke vergangener Zeiten. Die Schüler\*innen sollen demnach dazu befähigt werden, mittels eines fachgerechten Umgangs mit Quellen Geschichte(n) erzählen - sprich: konstruieren - zu können. Das hier angeführte Stufenmodell bespricht verschiedene Aspekte, die dazu notwendig sind, Geschichte (intersubjektiv nachvollziehbar) zu erzählen.

- Tabelle einfügen -

*Praxisorientierte weiterführende Literatur:*

- Buchsteiner, M. & Nitsche, M. (Hg.) (2016). Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen. Springer VS.
- Buchberger, W., Mattle, E., & Mörwald, S. (Hrsg.). (2020). *Mit Quellen arbeiten: Aufgaben für historisches Lernen in der Primar- und Sekundarstufe*. Edition Tandem.

### **Stufenmodell 2: Geschichtskultur dekonstruieren**

Geschichte ist überall um uns herum. Sie wird aber nicht nur in wissenschaftlichen oder wissenschaftsnahen Medien verbreitet. Vielmehr findet sie sich in Computerspielen, wird in Social Media Beiträgen thematisiert, in Spielfilmen und anderen Produkten der Geschichtskultur dargestellt. Ein kompetenter Umgang mit Geschichte bedeutet auch, Produkte der Geschichtskultur kritisch einordnen zu können. Die einzelnen hier vorgestellten Zugriffe fokussieren nicht immer die Dekonstruktion im engeren Sinn. Vielmehr beinhalten sie auch Übungen, um epistemische Voraussetzungen anzustoßen, wie etwa den Unterschied von Funktionen von historischen Gebäuden in der Vergangenheit und Gegenwart.

- Tabelle einfügen -

*Praxisorientierte weiterführende Literatur:*

- Barsch, S., & Kühberger, C. (2020). Mit verschiedenen Darstellungen zum Mittelalter arbeiten. Eine „ramp“ für inklusiven Geschichtsunterricht. In Degner, Bettina, Barsch, Sebastian, Kühberger, Christoph, & Lücke, Martin (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik* (S. 507–515). Wochenschau.

### **Stufenmodell 3: Multiperspektivität**

Wie bereits weiter oben beschrieben, existieren stets verschiedene Perspektiven auf ein und denselben historischen Sachverhalt. Den Schüler\*innen verständlich zu machen, dass es sich bei Geschichte nicht um eine auswendig zu lernende, auf festgelegten Daten und Fakten basierende Meistererzählung, sondern um ein von der Perspektive abhängiges narratives Konstrukt handelt, ist eines der Kernanliegen des Faches Geschichte. Dementsprechend beabsichtigt das Stufenmodell, den Schüler\*innen das Formulieren und Erkennen von historischen Perspektiven zu ermöglichen, indem zunächst mit Geschichten aus der eigenen Lebenswelt und anschließend mit quellenbasierten Erzählungen gearbeitet wird.

- Tabelle einfügen -

*Praxisorientierte weiterführende Literatur:*

- Bergmann, K. (2016). Multiperspektivität. Geschichte selber denken. 3. Aufl. Wochenschau.

#### **Stufenmodell 4: Fragekompetenz**

Historische Fragen stellen in einer idealisierten Form des Geschichtsunterrichts den Beginn des historischen Lernprozesses dar, indem mit ihnen der Impuls formuliert wird, den die Schüler\*innen dafür nutzen, sich einem historischen Sachverhalt zu nähern. Als entscheidend für das Gelingen des Einsatzes von historischen Fragen im Geschichtsunterricht wird die Fähigkeit der Lernenden bewertet, historische Fragen formulieren und reflektieren zu können. Die folgende Tabelle beinhaltet verschiedene Lehrbausteine, mithilfe derer den Schüler\*innen in zunehmender Schwierigkeit eben jene Fähigkeiten vermittelt werden sollen.

- Tabelle einfügen -

*Praxisorientierte weiterführende Literatur:*

- Thünemann, H. (2009). Fragen im Geschichtsunterricht. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 8, 115–124.

### **3.3 Teilbereich C: Urteilen**

Insofern es bei der Beschäftigung mit Vergangenheit und Geschichte nicht um das Auswendiglernen von Fakten und historischen Sachverhalten geht, sondern diese immer wieder sowohl in die eigene Lebenspraxis als auch in die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eingeordnet werden müssen, ist die Urteilsbildung zentral. Dabei steht zunächst die eher kognitivistische Ebene der Sach- und Werturteilsbildung im Mittelpunkt. In aktuellen didaktischen Ansätzen wird aber auch die metakognitive Ebene deutlich angesprochen. Das heißt, sich der eigenen Lernwege, der eigenen Einstellungen und Vorurteile sowie der eigenen Erfahrungen im Rahmen historischer Lernprozesse bewusst zu werden.

#### **Stufenmodell 1: Urteilskompetenz**

Wie bereits oben ausführlicher erläutert, kann die historische Urteilskompetenz sowohl als Operation als auch als Ziel historischen Lernens betrachtet werden. Die im deutschsprachigen Kontext doppelte Adressierung der Urteilebene als Sach- und Werturteil ist durchaus anspruchsvoll und verschiedene Studien (u.a. Schönemann, Thünemann & Zülsdorf-Kersting, 2011) konnten immer wieder zeigen, dass die Unterscheidung für viele Personen äußerst schwierig ist. Die hier zusammengetragenen Zugänge sollen die epistemische Ebene, die hinter dieser Unterscheidung liegt, fördern. Dabei werden insbesondere die verschiedenen Zeit-, aber auch Sachebenen, die diesen

beiden Zugriffen auf das historische Urteilen zugrunde liegen, adressiert. Die vorgeschlagenen Arbeitsweisen sind dabei mit anderen Teilbereichen, u.a. der Quellenkritik, deutlich verwoben. Wichtig: Auch wenn die Darstellung in der Tabelle eine Reihenfolge vorgibt (erst Anbahnung des Sachurteils, dann des Werturteils) muss dies nicht in dieser Reihenfolge erfolgen! Insofern Menschen generell dazu neigen, zunächst etwas auf Basis eigener Wertvorstellungen einzuschätzen, kann auch dies ein guter Ausgangspunkt für einen kritischen Abgleich mit anderen Urteilen sein.

- **Tabelle einfügen** -

*Praxisorientierte weiterführende Literatur:*

- Winklhöfer, C. (2020). Urteilsbildung im Geschichtsunterricht. Wochenschau.
- Genthner, L. (2023). Urteilsbildung im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-empirische Studie zu Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften. V&R.

## 4. Führerscheine für Kinder und Jugendliche

Ziel von Geschichtsunterricht ist es, die Ausbildung historischer Kompetenzen, wie zum Beispiel die erwähnten Orientierungs-, Methoden-, Sach- und Urteilskompetenzen, zu fördern. Entsprechend notwendig ist es für Schüler\*innen, ihre eigene Kompetenzentwicklung einschätzen und überprüfen zu können. Im Folgenden sollen ausgehend von den in den jeweiligen Tabellen festgehaltenen Überlegungen zum historischen Kompetenzaufbau vier "Führerscheine" vorgestellt werden, mithilfe derer Schüler\*innen ihr momentan bestehendes Können hinsichtlich ihrer historischen Orientierungs-, Methoden- und Urteilskompetenz ermitteln können. Allen Führerscheinen inhärent ist das Verfügen über historische Sachkompetenzen, die sich im Verstehen und Anwenden von Begriffen und Konzepten (z. B. früher / später oder Quelle / Darstellung) ausdrücken. Der vierte Führerschein setzt sich zudem zum Ziel, den Kompetenzerwerb über das Einüben einer Methode (projektformiges Lernen) zu evaluieren.

### 4.1 Führerschein für die Überprüfung der eigenen Orientierungskompetenz

Im Geschichtsunterricht sollen die Schüler\*innen unter anderem lernen, sich zeitlich zu orientieren. Dies gilt sowohl für das eigene Leben als auch für vergangene Zeiten, die jenseits der eigenen Lebenszeit verortet sind. Der folgende Führerschein ist so aufgebaut, dass das Niveau der notwendigen zeitlichen Orientierungsfähigkeit sukzessive zunimmt.

	Das werde ich noch erfor- schen und üben	Das kann ich
Ich kann mein eigenes Leben in verschiedene Abschnitte unterteilen (z. B. Kindheit und Jugendalter oder Grundschulzeit und Zeit an der weiterführenden Schule).		
Ich kann in meinem eigenen Leben Zeitpunkte benennen, an denen sich etwas geändert hat (z. B. Schulwechsel nach der vierten Klasse).		
Ich kann verschiedene Zeiteinteilungen (z. B. Jahres- und Tageszeiten oder Epochen) benennen, die unabhängig von mir existieren.		
Ich kann verschiedene Zeiteinteilungen voneinander abgrenzen, indem ich Begriffe wie „früher“, „jetzt“, „später“ bzw. „gestern“, „heute“, „morgen“ benutze.		
Ich kann verschiedene Zeiteinteilungen dazu nutzen, um Zeiträume in der Vergangenheit zu strukturieren (z. B. Mittelalter à Epoche; Erster Weltkrieg à 1914 – 1918).		
Ich kann erklären, welche Zeiteinteilung warum genutzt worden ist bzw. genutzt wird und wie sie sich von anderen unterscheidet (z. B. christliche und islamische Zeitrechnung).		

<p>Ich kann Zeiteinteilungen kritisch hinterfragen, indem ich Begriffe für Zeiteinteilungen auf ihre Plausibilität hin überprüfe (z. B. kann ich überprüfen, ob die in meinem Alltag gängig genutzten Epochenbezeichnungen auch für das vergangene Geschehen abseits des mitteleuropäischen Raums sinnvolle Begriffe sind).</p>		
---	--	--

#### 4.2 Führerschein für die Überprüfung der eigenen Methodenkompetenz

Zentraler Bestandteil des historischen Lernens ist der fachlich korrekte Umgang mit Quellen und Darstellungen. Dafür müssen Informationen aus Quellen gewonnen, Informationen auf ihre Trifftigkeit hin überprüft und Geschichten re- bzw. dekonstruiert werden können. Der folgende Führerschein fragt nach diesen Fähigkeiten der Lernenden, die in der Schwierigkeit zunehmen.

	Das werde ich noch erfor- schen und üben	Das kann ich
<p>Ich kann eigene Erinnerungen (z. B. eines bestimmten Geburtstages) oder mir bekannte Gegenstände (z. B. meine Schultüte zur Einschulung) nutzen, um Ereignisse aus meiner Vergangenheit zu schildern.</p>		
<p>Ich kann eine Quelle (z. B. die Kapitulationserklärung Deutschland von 1945) von einer Darstellung (z. B. die Beschreibung der Unterzeichnung der Kapitulation durch das deutsche militärische Oberkommando aus Sicht einer Historikerin) unterscheiden.</p>		



Ich kann mir bekannte Quellen (z. B. ein Gesellenbrief meines Opas) nutzen, um Ereignisse aus der Vergangenheit zu schildern.		
Ich kann mir vorher unbekannte Quellen (z. B. ein Brief einer ehemaligen Bürgermeisterin meiner Stadt) nutzen, um Ereignisse aus der Vergangenheit zu schildern.		
Ich kann Informationen, die ich aus Quellen gewonnen habe, kritisch überprüfen (z. B. durch das Abgleichen mit weiteren vorliegenden Quellen oder einer eigenen Recherche).		
Ich kann Informationen aus verschiedenen Quellen (z. B. aus einem Interview mit einem Zeitzeugin, einer Rede von einem Politiker und einem Artikel aus einer Tageszeitung) nutzen, um eine Geschichte zu verfassen (z. B. das Ende des Zweiten Weltkriegs).		
Ich kann verfasste Geschichten auf ihre Triftigkeit hin überprüfen und ggf. überarbeiten.		

### 4.3 Führerschein für die Überprüfung der eigenen Urteilskompetenz

Im Geschichtsunterricht sollen Lernende das Beurteilen von historischen Sachverhalten mittels des Formulierens von Sach- und Werturteilen einüben. Dafür müssen Schüler\*innen gleichermaßen lernen, Sach- und Werturteile zu erkennen und zu formulieren. Der folgende Führerschein fragt nach diesen Fähigkeiten der Lernenden und geht dabei von einer sukzessive zunehmenden Komplexität im Erkennen und Formulieren von Sach- und Werturteilen aus.

	Das werde ich noch erforschen und üben	Das kann ich
--	--	--------------

Ich kann ausdrücken, was ich richtig oder falsch bzw. gut oder schlecht finde.		
Ich kann verstehen, was andere Personen richtig oder falsch bzw. gut oder schlecht finden.		
Ich kann verstehen, dass Menschen früher etwas anderes gedacht haben könnten als Menschen heute.		
Ich kann erklären, warum ich etwas richtig oder falsch bzw. gut oder schlecht finde.		
Ich kann Darstellungen und Quellen zusammenfassen bzw. interpretieren.		
Ich kann meine Argumente mit denen anderer Personen (wie z. B. Historiker*innen) vergleichen und ggf. anpassen.		
Ich kann einen historischen Sachverhalt auf Basis meiner eigenen Werte beurteilen.		

#### 4.4 Führerschein für die Überprüfung des eigenen Könnens zur Projektarbeit

Der vorgeschlagene exemplarische Unterrichtsentwurf in Kapitel 5 fußt auf den Prinzipien des projektförmigen Arbeitens, in dessen Rahmen historische Orientierungs-, Methoden- und Urteils-kompetenzen gefördert werden. Im Folgenden soll ausgehend von der Prämisse, dass das projekt-förmige Arbeiten Fähigkeiten voraussetzt, die Schüler\*innen beherrschen müssen, um entspre-chend methodisch erfolgreich arbeiten zu können, ein Führerschein vorgestellt wird, der die historische Kompetenzförderung im Kontext einer spezifischen methodischen Arbeitsweise über-prüfbar machen soll.

	Das werde ich noch erfor-schen und üben	Das kann ich
Ich kann meinen eigenen Lernprozess mithilfe eines Lerntagebuchs dokumentie-ren.		

Ich kann die Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse von Gruppenarbeiten in einem Lerntagebuch dokumentieren.		
Ich kann passende Materialien auswählen, um mich mit einem historischen Thema auseinanderzusetzen.		
Ich kann alleine ein historisches Thema festlegen, mit dem ich mich beschäftigen möchte.		
Ich kann zusammen mit anderen ein historisches Thema festlegen, mit dem ich mich beschäftigen möchte.		
Ich kann Informationen zu einem historischen Thema finden und in einem für mich passenden Medium aufbereiten.		
Ich kann aufbereitete Informationen zu einem historischen Thema anderen Menschen präsentieren.		
Ich kann meinen Arbeitsprozess mithilfe eines Lerntagebuchs nachvollziehen und evaluieren.		

## 5. Exemplarischer Entwurf für das Lernen am gemeinsamen Gegenstand

Für das historische Lernen wurde das Lernen am gemeinsamen Gegenstand bislang nur selten diskutiert. Gleichwohl gibt es einige konzeptionelle Arbeiten, die die Verbindung zwischen diesem Ansatz und dem Ansatz des Lernens entlang von Basiskonzepten thematisieren (Kühberger, 2012; Barsch, 2020, 12–18). Basiskonzepte im Geschichtsunterricht dienen dazu, historisches Wissen systematisch zu strukturieren und auf unterschiedliche Lernwege anzuwenden. Sie ermöglichen es, historische Phänomene anhand grundlegender Prinzipien wie „Zeitverläufe“, „Perspektive“ oder „Bauplan“ zu verstehen. Statt einzelner historischer Ereignisse stehen dabei allgemeine

Konzepte wie „Revolution“ im Mittelpunkt, um übertragbares Wissen aufzubauen (Kühberger, 2012). Diese Basiskonzepte können also als gemeinsamer Gegenstand genutzt werden. Der hier vorgestellte projektformige Unterricht ist die exemplarische Gestaltung einer historischen Ausstellung durch die Lernenden (Abb. 2). Dabei wird auf Kompetenzen aus allen Stufenmodellen zurückgegriffen. Idealerweise erfolgt im Rahmen von Projektunterricht die Themenfindung zu einem großen Anteil durch die Schüler\*innen (Barsch, 2020, 50). Gleichwohl wird die schulische Praxis oft durch die Unterstützung bei der Themenfindung durch die Lehrkräfte geprägt sein. Wichtig ist es jedoch, ein Unterrichtsetting zu finden, bei dem in den verschiedenen Phasen alle Schüler\*innen mit den ihnen eigenen Expertisen zum Gelingen des historischen Lernens beitragen können (Wolter, 2018).

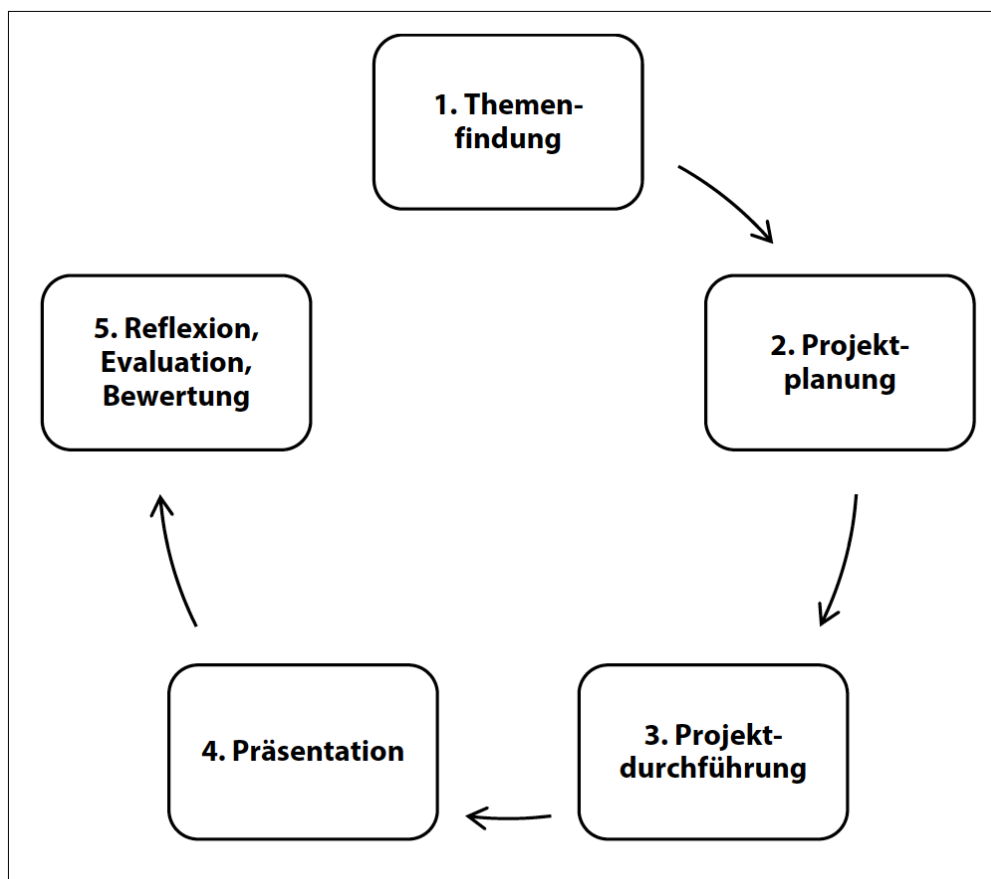


Abb. 2: Idealtypischer Ablauf eines projektformigen Unterrichts (aus Nohl 2014, 10).

Nicht nur aus pädagogischen, sondern auch aus fachdidaktischen Gründen ist die Dokumentation der Lernprozesse von Bedeutung. Eine Dokumentation kann z.B. mittels Lerntagebüchern erfolgen. Lerntagebücher dienen der Aufzeichnung von Reflexionen, Selbsteinschätzungen, Fragen und Lernergebnissen. Auch Gruppenarbeiten können darin festgehalten werden, beispielsweise wie die Zusammenarbeit organisiert wurde, welche Materialien genutzt und welche Entscheidungen getroffen wurden. Zudem ermöglichen sie eine Einschätzung des Arbeitsprozesses und der Zufriedenheit mit dem Ergebnis (Adamski, 2014, 93). Aus einer geschichtsdidaktischen Perspektive ist im Kontext der hier vorgestellten Unterrichtsidee insbesondere von Bedeutung, dass in solchen Tagebüchern auch die Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse von Gruppen festgehalten werden können, wodurch der Konstruktcharakter von Geschichte verdeutlicht werden kann, wenn

die Tagebücher besprochen werden. So kann deutlich werden, dass die Darstellung in der Ausstellung nicht zwangsläufig genauso sein muss, wie sie am Schluss ist, sondern auch andere Formen hätte annehmen können.

Das hier vorgestellte Beispiel adressiert den gemeinsamen Gegenstand "Geschichte ausstellen" oder "Geschichte darstellen" und ist im Bereich der Geschichtskultur verankert, wobei während des Prozesses der Ausstellungsplanung sowohl Quellenarbeit, zeitliche Orientierung und Urteilskompetenz nötig sind. Denkbar ist aber auch, dass andere Basiskonzepte als gemeinsamer Gegenstand adressiert werden, etwa "Wandel", wenn z.B. Veränderungen in der Stadt oder in der Schule untersucht werden. Speziell bei diesem Beispiel ist ein gemeinsamer Gegenstand auch "Revolution". Insofern auch über Entscheidungswege, Interessen sowie individuelle Fähigkeiten und Rollen reflektiert wird, spielt auch metakognitives Wissen eine Rolle.

### **5.1 Grobplanung des Projektes zur Ausstellung "Revolutionen in der Geschichte: Alle gleich?"**

Revolutionen sind Wendepunkte in der Geschichte, in denen Menschen bestehende Strukturen in Frage stellen und für Veränderungen kämpfen. Revolutionen haben die Geschichte immer wieder grundlegend verändert. Ob die Französische Revolution, die Revolution von 1848 oder die "friedliche Revolution" in der DDR: Jede Revolution hatte ihre eigenen Ursachen, Akteure und Folgen, aber alle zeigen, wie gesellschaftlicher Wandel entsteht.

In diesem Projekt setzen sich die Schüler\*innen mit verschiedenen Revolutionen auseinander und gestalten gemeinsam eine interaktive Ausstellung. Dabei setzen sie sich nicht nur mit der Dynamik politischer Umbrüche auseinander, sondern reflektieren auch deren Bedeutung für unsere heutige Gesellschaft. Im Projektverlauf werden die unterschiedlichen Stärken und Fähigkeiten der Lernenden gezielt eingebunden: Während die einen Textquellen recherchieren, setzen andere Bildquellen in Beziehung, drehen Erklärvideos oder bereiten mündliche Präsentationen vor. Ein Lerntagebuch begleitet die gesamte Projektarbeit und ermöglicht Reflexion und individuelle Lernprozesse.

#### **Mögliche Ablaufskizze**

In der **Einstiegsphase** (oder wie hier: geleiteten Themenfindungsphase) nähern sich die Schüler\*innen auf vielfältige Weise dem Begriff „Revolution“. An verschiedenen Stationen setzen sie sich mit Bildern, Schlagworten und kurzen Texten auseinander. Eine zentrale Aktivität ist die Zuordnung von Bild- oder Textquellen: Verschiedene Bilder, z.B. von Demonstrationen, Kriegen oder politischen Versammlungen, sollen entweder dem Stapel „revolutionäres Ereignis“ oder „kein revolutionäres Ereignis“ zugeordnet werden - jede Entscheidung muss begründet werden. Die Begründungen können individuell auf Basis der jeweiligen Niveaus der Lernenden erfolgen und schriftlich oder mündlich gesichert werden. Schüler\*innen, die weniger lesen, arbeiten mit Bildkarten, schauen Videos oder äußern ihre Gedanken mündlich. Weitere Aufgaben sind das Erstellen von Mindmaps, Ideensammlungen und Kurzanalysen von Revolutionen in der Geschichte. Für einige Lernende kann es anregend sein, über Dinge in der Gesellschaft/im Nahbereich nachzudenken, die sie nicht gut finden/ nicht ändern wollen. Auf diese Weise wird das Phänomen "Unzufriedenheit" auf einer elementaren Ebene thematisiert. In einer Abschlussrunde werden erste Gedanken und offene Fragen im Lerntagebuch festgehalten.

In der **Projektplanungsphase** legen die Schüler\*innen gemeinsam fest, wie ihre Ausstellung gestaltet werden soll. Sie wählen Revolutionen aus, die sie genauer untersuchen möchten und pla-

nen die Recherchearbeit: Einige besuchen Archive oder Bibliotheken, andere führen Interviews mit Zeitzeug\*innen, etwa zur friedlichen Revolution in der DDR. Schüler\*innen, die weniger lesen, konzentrieren sich auf das Zuordnen und Vergleichen von Bildquellen oder bearbeiten Revolutionen durch Erklärfilme und Audiodokumente. In Gruppen werden erste Konzepte für die Ausstellung erarbeitet: Welche Aspekte sollen thematisiert werden? Wie sollen Texte, Bilder und interaktive Elemente zusammenwirken? Alle Entscheidungen werden in einem Lerntagebuch dokumentiert.

Die **Projektdurchführung** ist die Phase, in der die Ausstellung Gestalt annimmt. Die Schüler\*innen verfassen Texte, gestalten Plakate und Infotafeln oder bereiten digitale Medien auf. Um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden, werden verschiedene Präsentationsformen eingesetzt: Während einige Gruppen schriftliche Erklärungen verfassen, drehen andere Erklärvideos oder bereiten mündliche Vorträge vor. Schüler\*innen, die nicht schreiben können, können Bilder oder Symbole einsetzen, gesprochene Beiträge aufzeichnen oder mit Unterstützung Erklärtexte formulieren. Jede Gruppe erarbeitet eine Station der Ausstellung, so dass ein abwechslungsreiches Gesamtbild entsteht.

Die **Präsentation** bildet den Höhepunkt des Projekts: Die Ausstellung wird eröffnet und den Mitschüler\*innen, Lehrkräften und Eltern vorgestellt. In einem Rundgang führen die Schüler\*innen durch ihre Stationen, erklären Inhalte und beantworten Fragen. Dabei kommen verschiedene Darstellungsformen zum Einsatz: Manche Schüler\*innen halten Vorträge, andere führen die Besucher\*innen durch eine Bildergalerie, wieder andere präsentieren Videos oder Hörstationen. Die Ausstellung ist so konzipiert, dass verschiedene Sinne und Medien angesprochen werden, um ein breites Verständnis von Revolutionen zu ermöglichen.

In der abschließenden **Reflexionsphase** evaluieren die Schüler\*innen das Projekt anhand ihrer Lerntagebücher. Sie reflektieren, was sie gelernt haben, auf welche Herausforderungen sie gestoßen sind und wie sie die gemeinsame Arbeit erlebt haben. In einer abschließenden Diskussionsrunde werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengetragen: Was haben Revolutionen gemeinsam? Was unterscheidet sie? Welche Rolle spielen Revolutionen in der heutigen Gesellschaft? Die Schüler\*innen geben sich gegenseitig Feedback und überlegen, was sie aus diesem Projekt für ihr zukünftiges Lernen mitnehmen können.

Im folgenden Kapitel 6. wird die Aufmerksamkeit für unterschiedliche Lernausgangslagen im inklusiven Unterricht hervorgehoben. Die dort zu findenden Anregungen sind auch hilfreich für den in diesem Kapitel 5. *Lernen am gemeinsamen Gegenstand* vorgestellten Unterricht.

## 6. Entwürfe für die Arbeit an Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen

Von der Grundstruktur her unterscheidet sich inklusiver Geschichtsunterricht nicht grundsätzlich von der Planung eines nicht-inklusive Geschichtsunterrichts. Dies ist nicht verwunderlich, da Inklusion den Anspruch hat, möglichst umfassend zu sein. Unter inklusiven Gesichtspunkten gilt es jedoch, eine größere Sensibilität für die Diversität der Gruppe zu entwickeln und vor allem der Frage nachzugehen, ob neben den großen Meistererzählungen tatsächlich verstärkt solche Geschichten im Unterricht verhandelt werden sollten, die für die jeweilige Lerngruppe als besonders relevant angesehen werden können. Es gilt, die Lernenden mit ihren subjektiven Vorstellungen,

Fragen, aber auch Urteilen stärker in den Mittelpunkt zu rücken. Es geht also auch darum, die persönlichen Geschichten der Lernenden und ihr Verständnis von Ereignissen in der Welt in den Mittelpunkt zu stellen, Wissen und Verständnis dafür aufzubauen, wie verschiedene Menschen in ihrer Zeit gelebt haben und mit welchen Vorstellungen über die Vergangenheit in der Gegenwart operiert wird. Dabei unterstützen im Idealfall vielfältige Quellen und Darstellungen nicht nur der Textsorte Schriftquelle, sondern auch andere Zugangsweisen den Lernprozess (Smith 2010, 68). Für die konkrete Planung des Geschichtsunterrichts könnten die folgenden fünf Handlungsschritte Anregungen geben (entnommen und angepasst aus Barsch 2020, 77–80, siehe auch Abb. 3):

### **1. Diagnose der Lernausgangslage**

Hier geht es um die Erfassung bereits vorhandener historischer Kompetenzen und Interessen. Dabei geht es nicht nur um methodische Aspekte, sondern bereits um die Ebene der historischen Sinnbildung und die Frage, welche Geschichten und historischen Inhalte für die jeweilige Gruppe einen Lebensweltbezug haben. Ebenso gehört die Zielformulierung mit den Schüler\*innen, die idealerweise gemeinsam mit ihnen formuliert wird, in diese Phase. Ebenso werden notwendige Unterstützungsmaßnahmen, z.B. zur Herstellung von Barrierefreiheit oder Scaffolding (Sieberkrob & Brunzlow 2017) für Lernprozesse, berücksichtigt.

### **2. Prozessbegleitende Diagnostik und Dokumentation**

Inklusiver Geschichtsunterricht ist durch eine gewisse Offenheit gekennzeichnet (wobei geschlossene und angeleitete Phasen immer auch didaktisch gut begründet sein können). Er wird oft nicht so genau durchgeführt, wie zu Beginn geplant, da Lernwege überraschend sein können und Lehrkräfte auch offen für unterschiedliche Zugangsweisen sein sollten. Eine Diagnose und Dokumentation der Lernprozesse sollte daher auch während der Unterrichtsphasen erfolgen und z.B. in Lerntagebüchern, Portfolios oder Kompetenzrastern dokumentiert und mit den Lernenden reflektiert werden.

### **3. Einbindung der Schüler\*innen in die Zielformulierung**

Obwohl bereits erwähnt, soll an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass in einem inklusiven Setting, auch im Sinne der Partizipation und der Selbstwirksamkeitserfahrung der Lernenden, die Beteiligung an der Zielformulierung ein wichtiges Grundprinzip darstellt. Über individuelle Entwicklungspläne, Kompetenzraster oder Zielvereinbarungen können gemeinsam mit den Schülerinnen Wege zur Zielerreichung gefunden werden.

### **4. Gestaltung einer Unterrichtseinheit, die möglichst offen ist**

Die gesamte Lerngruppe profitiert von der Vielfalt der Zugänge zum historischen Lerngegenstand, wobei hier die Modelle des Universal Design of Learning eine gute Grundlage bieten können (Barsch & Kühberger 2020a). Im Idealfall können die Schüler\*innen aus einer Vielfalt von Materialien lernen, ohne dass ihnen immer vorgegeben wird, welches Thema oder welche Medien sie verwenden sollen. Dennoch ist es natürlich die Aufgabe der Lehrkraft als Lernbegleitung, die Schüler\*innen dabei zu unterstützen und für sie anspruchsvolle, aber noch bewältigbare Aufgaben zu finden.

### **5. Reflexion der erreichten Lernziele, nächste Schritte**

Eine Beteiligung der Schüler\*innen bei der Lernzielformulierung bedeutet auch, dass sie während des Prozesses und am Abschluss des Lernprozesses hinsichtlich ihrer Erfolge, aber auch Schwierigkeiten ebenfalls beteiligt sind. Zu diesem Zweck werden die zu erfassenden Dokumentationen aufgegriffen und mit den Lernenden besprochen. Die Ergebnisse werden reflektiert, gemeinsam wird überlegt, was die nächsten Ziele sein können.

## Inklusiven Geschichts- unterricht gestalten

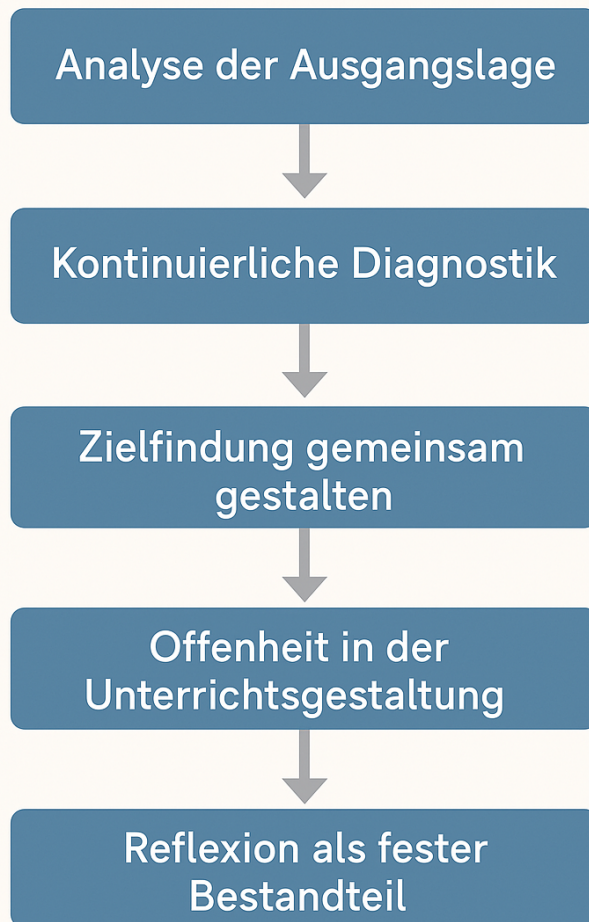


Abb. 3: Planungsschritte für einen inklusiven Geschichtsunterricht (eigene Darstellung).

## 7. Kommentierter Überblick über weitere Stufenmodelle

Für das historische Lernen in der Schule gibt es keine allgemein gültigen Standards. Es gibt verschiedene geschichtsdidaktische Kompetenzmodelle und innerhalb dieser verschiedenen Ausprägungen von Stufenmodellen. Insbesondere auf der Ebene der Lehrpläne haben sich in den Bundesländern teilweise auch verschiedene Mischformen etabliert, bei denen nicht immer ganz klar



ist, nach welchen Kriterien die Kompetenzen definiert und teilweise auch graduiert wurden (Barsch & Kühberger 2020b). Am weitesten ausgearbeitet ist das oben bereits vorgestellte Kompetenzmodell der FUER-Gruppe. Dieses integriert als einziges der bislang etablierten Modelle theoretisch umfassend formulierte Graduierungen, auch wenn diese bislang nur wenig empirisch hinsichtlich ihrer tatsächlichen Ausprägung untersucht wurden. Die Definition solcher Niveaus erweist sich jedoch als schwierig. Denn für das historische Lernen sind auch schwer messbare Aspekte wie Emotionen, Ästhetik oder Moral zu berücksichtigen (ebd., 205–206). Auch die Frage, was genau historisches Lernen ist, muss berücksichtigt werden. So ist die Annahme, dass ein Lernen von Geschichte entlang einer Chronologie tatsächlich historisches Wissen aufbaut, eher ein Stereotyp. Der Lernfortschritt ist beim historischen Lernen durchaus immer individuell zu verstehen und nicht immer konsekutiv, wie es vielleicht in anderen Fächern der Fall ist (Barricelli, Gautschi & Körber 2017, 228–229). Gleichwohl gibt es seit einigen Jahren Forschungsbemühungen in diesem Bereich (Trautwein u.a. 2017)

Das FUER-Kompetenzstufenmodell unterscheidet fünf Stufen von einer unpassend "Nullniveau" genannten Stufe bis zu einer ebenso unpassend "Maximalniveau" genannten Stufe. Andreas Körber betont gleichwohl, dass die höchste Stufe nicht als verbindliches Ziel für alle Lernenden verstanden werden darf und die Minimal- und Maximalstufen als ideelle Typen zu verstehen seien (2007). Die für die "Praxis" relevanten drei Stufen in der Mitte können – grob zusammengefasst – so beschrieben werden (in Anlehnung an Schreiber 2008, 207–208):

<b>Niveau</b>	<b>Bezeichnung</b>	<b>Merkmale</b>	<b>Bildhafte Umschreibung</b>
Basales Niveau	a-konventionell	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erste Ansätze historischen Denkens</li> <li>• Wissen ist unsystematisch</li> <li>• Begriffe und Methoden werden intuitiv genutzt</li> <li>• Kommunikation über Geschichte ist schwierig</li> </ul>	Einzelne Puzzlestücke ohne größere Kontextualisierungen; eigene, spontane Deutungen
Intermediäres Niveau	konventionell	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientierung an gesellschaftlich anerkannten Konventionen</li> <li>• Nutzung von Fachbegriffen, Konzepten, Vorgehensweisen</li> </ul>	Puzzlestücke fügen sich zu einem Bild; Nutzung von "Spielregeln" der Geschichtskultur

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• (fachlicher) Austausch über Geschichte möglich</li> </ul>	
Elaboriertes Niveau	trans-konventionell	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konventionen werden bewusst reflektiert</li> <li>• Eigene Konzepte können entwickelt werden</li> <li>• Historisches Denken ist kritisch, selbstständig und flexibel</li> </ul>	Puzzlestücke werden neu angeordnet, ergänzt oder verändert; kritisches Denken, kreative Zugänge werden gewählt

Auch wenn die empirische Validierung des Niveaustufenmodells noch nicht abgeschlossen ist und die Niveaustufen zunächst vor allem für einen forschenden Blick auf individuelle historische Aneignungsprozesse geeignet sind, kann eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie die Niveaustufen zustande kommen und wie sich die einzelnen Lernenden innerhalb dieser Parameter bewegen, auch für die Planung von inklusivem Geschichts- und Geschichtsunterricht von großer Relevanz sein.

Allerdings fällt auf, dass diese eher kognitivistisch ausgerichtet sind. Judith Riegert schlägt daher vor, auch den Gebrauch kultureller Zeichen von der anschaulichen, konkret-gegenständlichen Ebene sowie basal-perzeptive Aneignungsweisen stärker in Graduierungslogiken und Stufenmodelle einzubeziehen. Damit orientiert sie sich deutlich an sonderpädagogischer Theoriebildung (Riegert 2020).

## 8. Literaturverzeichnis

- Adamski, P. (2014). *Historisches Lernen diagnostizieren: Lernvoraussetzungen - Lernprozesse - Lernleistungen*. Wochenschau.
- Barricelli, M., Gautschi, P., & Körber, A. (2017). Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In Michele. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (2. Aufl., S. 207–235). Wochenschau.
- Barsch, S. (2023). Diversitätssensibler Geschichtsunterricht. In Fenn, M. & Zülsdorf-Kersting, M. (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik: Praxishandbuch für den Geschichtsunterricht* (1. Auflage, S. 233–249). Cornelsen.
- Barsch, S. (2020). *Inklusiven Geschichtsunterricht planen*. Wochenschau.

- Barsch, S., Degner, B., Kühberger, C., & Lücke, M. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik*. Wochenschau.
- Barsch, S., & Kühberger, C. (2020a). Mit verschiedenen Darstellungen zum Mittelalter arbeiten. Eine „ramp“ für inklusiven Geschichtsunterricht. In Degner, B., Barsch, S., Kühberger, C. & Lücke, M. (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik* (S. 507–515). Wochenschau.
- Barsch, S., & Kühberger, C. (2020b). Kompetenzorientierung im diversitätssensiblen Geschichtsunterricht. In Degner, Bettina, Barsch, Sebastian, Kühberger, Christoph, & Lücke, Martin (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik* (S. 202–210). Wochenschau.
- Baumgärtner, U. (2024). *Wegweiser Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen in der Schule* (3., überarbeitete Auflage). Brill | Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838561622>
- Becher, A., Gläser, E., & Pleitner, B. (2016). Einleitung. In Becher, A., Gläser, E. & Pleitner, B. (Hrsg.), *Die historische Perspektive konkret* (S. 9–12). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bergmann, K. (2016). *Multiperspektivität: Geschichte selber denken* (3. Auflage). Wochenschau.
- Bertram, C. (2017). *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht: Chance oder Risiko für historisches Lernen?: eine randomisierte Interventionsstudie*. Wochenschau.
- Buchberger, W., Mattle, E., & Mörwald, S. (Hrsg.). (2020). *Mit Quellen arbeiten: Aufgaben für historisches Lernen in der Primar- und Sekundarstufe*. Edition Tandem.
- Buchsteiner, M. & Nitsche, M. (Hrsg.) (2016). *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen*. Springer VS.
- Fenn, M., & Zülsdorf-Kersting, M. (2023). Historisches Denken, historisches Wissen, historische Kompetenzen. In Fenn, M. & Zülsdorf-Kersting, M. (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik: Praxishandbuch für den Geschichtsunterricht* (1. Auflage, S. 11–53). Cornelsen.
- Genthner, L. (2023). *Urteilsbildung im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-empirische Studie zu Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften*. V&R.
- Jeismann, K.-E. (2000). *Geschichte und Bildung: Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung*. F. Schöningh.
- Körber, A. (2024). Geschichtsbewusstsein: (Nur) reif—Modern—Westlich? Ein Plädoyer. In Barricelli, M. & Yildirim, L. (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein – Geschichtskultur – Public History: Ein spannendes Verhältnis* (S. 225–238). V&R.
- Körber, A. (2007). Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens. In A. Körber, W. Schreiber, & A. Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 415–472). Ars Una.
- Kühberger, C. (Hrsg.). (2012). *Historisches Wissen: Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen*. Wochenschau.
- Lücke, M. (2017). Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. In Barricelli, M. & Lücke, M. (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (2. Aufl., Bd. 1, S. 281–288). Wochenschau Verlag.
- Nohl, F. (2006). *Der Projektunterricht: Klasse 5 - 10 ; Grundlagen, Materialien, Bewertung* (7. Aufl). AOL-Verl.
- Oswald, V., Ahlheim, H., Piepenbrink, K., Bömelburg, H.-J., & Tebruck, S. (Hrsg.). (2024). *Ein heimlicher Quellenkanon? Neue Perspektiven auf Dokumente der Geschichte*. Wochenschau.
- Pandel, H.-J. (2015). *Historisches Erzählen: Narrativität im Geschichtsunterricht* (2. Aufl). Wochenschau.
- Praxis Geschichte (2022): *Legenden, Mythen, Lügen - Kontinuität und Wandel*.
- Riegert, J. (2020). Zur Differenzierung der Lerngegenstände im inklusiven Geschichtsunterricht. In Degner, Bettina, Barsch, Sebastian, Kühberger, Christoph, & Lücke, Martin (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik* (S. 71–81). Wochenschau.
- Rösen, J. (2013). *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*. Böhlau Verlag.  
<http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4402719>

- Schaub, H. (2002). *Zeit und Geschichte erleben: Zeit in der Natur, Umgang mit Zeit, Erfahrung des Wandels* (1. Aufl.). Cornelsen Scriptor.
- Schönemann, B., Thünemann, H., & Zülsdorf-Kersting, M. (2011). *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte* (2. Aufl.). Lit.
- Schreiber, W. (2008). Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 198–212. <https://doi.org/10.25656/01:4345>
- Schreiber, W., Körber, A., v. Borries, B., Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S., Schöner, A., & Ziegler, B. (2007). Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag). In Körber, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 17–53). Ars Una.
- segu – selbstgesteuert-entwickelnder Geschichtsunterricht: Epochen der Geschichte | *Digitale Zeitleiste*. Online unter: <https://segu-geschichte.de/epochen-geschichte/>
- Smith, N. (2010). *History teacher's handbook*. Continuum International Pub. Group.
- Thünemann, H. (2009). Fragen im Geschichtsunterricht. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 8, 115–124.
- Trautwein, U., Bertram, C., Borries, B. von, Brauch, N., Hirsch, M., Schröter, K., Körber, A., Kühberger, C., Meyer-Hamme, J., Merkt, M., Neureiter, H., Schwan, S., Schreiber, W., Wagner, W., Waldis, M., Werner, M., Ziegler, B., & Zuckowski, A. (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen: Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH)*. Waxmann.
- Winklhöfer, C. (2020). *Urteilsbildung im Geschichtsunterricht*. Wochenschau.
- Wolter, H. (2018). *Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht*. Wochenschau.
- Wystub, M. (2022). Sich mit dem fremden Anderen auseinandersetzen: Ein Versuch der Neuakzentuierung des Begriffs der Alterität in der Geschichtsdidaktik. *geschichte für heute*, 15(3), 29–44. <https://doi.org/10.46499/2067.2415>