

# Über die Fundierung von Konzeptbegriffen für den Geschichtsunterricht

## 1. Das konzeptuelle Lernen in aktuellen österreichischen Lehrplänen

Auf der Website des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung werden Lehrpläne als eine Grundlage für die verantwortungsvolle Unterrichts- und Erziehungsarbeit von Lehrer\*innen beschrieben.<sup>1</sup> Ein Lehrplan zeigt, über welches Wissen und Können die Lernenden am Ende eines Schuljahres verfügen sollen. In welcher Form ein Staat von seiner Anordnungs-kompetenz Gebrauch macht, welche (1) Werte und Normen, (2) Lernziele, (3) Themenbereiche und (4) Lehrmethoden und Kontrollverfahren eingeschrieben werden, ist vom hegemonialen Bildungsdiskurs abhängig.<sup>2</sup> 2009 wurden, als Reaktion auf die schlechten PISA-Ergebnisse, die Lehrpläne kompetenzorientiert und standardbasiert umformuliert. Die nächsten Adaptionen des Lehrplans für Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung für die Sekundarstufe I folgten 2016. Dabei wurden die Inhalte in Module eingeteilt, die Kompetenzorientierung neuerlich betont und Basiskonzepte hinzugefügt. Der Lehrplan repräsentiert damit, als eine staatlich generierte Verwaltungsvorschrift, den Einfluss des Staates auf den (Geschichts-)Unterricht und ist auch ein Ausdruck dessen, was gerade in der zum Unterrichtsfach gehörenden Disziplin gegenwärtiger bzw. hegemonialer Forschungsdiskurs ist.<sup>3</sup>

DOI: <https://doi.org/10.25365/oezg-2021-32-2-12>



Accepted for publication after internal peer review

Isabella Svacina-Schild, Institut für Geschichte, Universität Wien, Porzellangasse 4, 1090 Wien, Österreich; [isabella.schild@univie.ac.at](mailto:isabella.schild@univie.ac.at)

- 1 Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wissenschaft: Lehrpläne, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html> (5.11.2019).
- 2 Bernd Schönemann, Lehrpläne, Richtlinien, Bildungsstandards. Zwischen Disziplin und Distanz: Zum Umgang mit Lehrplänen, in: Marko Demantowsky/Saskia Handro/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), Bausteine einer Geschichtsdidaktik. Bernd Schönemann zum 60. Geburtstag, Schwalbach am Taunus 2014, 113–130, 119–122.
- 3 Vgl. Kurt Fina, *Geschichtsdidaktik und Auswahlproblematik*, München 1967, 43–46; Thomas Hellmuth, „Fröhlicher Eklektizismus“. Diskursanalytische Schulbuchforschung als Beitrag zu einer „Kritischen Geschichtsdidaktik“, in: Judith Breitfuß/Thomas Hellmuth/Isabella Svacina-Schild (Hg.), *Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik*, Frankfurt am Main 2021.

Die Aufgabe einer modernen und konstruktiven Geschichtsdidaktik muss es nun sein, innerdisziplinär kritisch zu agieren, sich bei der Gestaltung des Lehrplans einzumischen und dabei zwischen den einflussnehmenden Instanzen zu vermitteln, Grenzen von Einfluss und Ideologie festzulegen und stets das Ziel zu verfolgen, die Schüler\*innenorientierung, den Lebensweltbezug und auch die Multiperspektivität zu betonen.<sup>4</sup> Damit kann die Bedeutung einer Fachdidaktik ins Zentrum gerückt werden, die mit fundierten wissenschaftlichen Erkenntnissen und mit Rückbindung an die Praxis am Lehrplan mitarbeitet.<sup>5</sup>

Unabhängig davon, welchen persönlichen Stellenwert eine Lehrkraft dem Lehrplan gibt, ist es laut Bernd Schönemann wichtig, dass angehende Lehrkräfte lernen, sich mit den Lehrplänen auseinanderzusetzen.<sup>6</sup> Seit 2016 bedeutet das für Geschichtslehrkräfte in Österreich, sich auch genauer mit den darin eingeschriebenen Basiskonzepten wie etwa „Macht“, „Arbeit“, „Perspektivität“ etc. zu beschäftigen.<sup>7</sup>

Dass die Arbeit mit Basiskonzepten für den Geschichtsunterricht wichtig ist, bekräftigt auch Bodo von Borries, der meint, dass der Geschichtsunterricht nicht nur dazu da sei, um sogenannte „Vergangenheitspartikel“<sup>8</sup> zu kennen, sondern auch, um mithilfe des konzeptuellen Lernens die Tiefenstruktur von konstruierter Geschichte zu durchdringen. Dazu ist es notwendig, mit „Quellen und Darstellungen, Texte[n] und Bilder[n], Methoden und Begriffe[n], Partikel[n] und Zusammenhänge[n], Deutungen und Orientierungen, Perspektiven und Kontroversen, Namen und Daten“<sup>9</sup> zu arbeiten und reflexive Schleifen einzubauen, die eine Klarheit über die Art und den Umfang der Erkenntnisse geben.<sup>10</sup> So könne der Erwerb von übergeordneten Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zentrum stehen, mit der eine Ausbildung von historischen Denkstrukturen einhergeht, die es ermöglichen, mit Informationseinheiten aus der Vergangenheit bzw. Geschichte in verschiedenen Situationen kompetent und selbstständig umzugehen.<sup>11</sup> Christoph Kühberger schreibt hierzu:

---

4 Fina, *Geschichtsdidaktik*, 1967, 43–46.

5 Thomas Hellmuth, *Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung*, Schwalbach am Taunus 2014, 222.

6 Schönemann, *Lehrpläne*, 2014, 113.

7 Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger, *Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“*, Wien 2016, 4f., 10–13, [https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB\\_Sek\\_I\\_2016\\_Kommentar\\_zum\\_Lehrplan\\_Stand\\_26\\_09\\_2016\\_pdf](https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016_pdf) (15.11.2020).

8 Bodo von Borries, *Historische Kenntnisse – historische Kategorien – historische Kompetenzen?*, in: Christoph Kühberger (Hg.), *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen*, Schwalbach am Taunus 2012, 9–31, 9.

9 Ebd., 9.

10 Ebd., 9.

11 Christoph Kühberger, *Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens*, in: ders. (Hg.), *Historisches Wissen*, 2012, 33–74, 37.

„Verstehen Lernende die Konzepte, die hinter einem faktenorientierten Inhalt stehen, so kann damit ein tieferes Verständnis generiert werden, um ein oberflächliches und freiflutendes Wissen zu vermeiden.“<sup>12</sup>

Ob diese Erneuerung aber von den Lehrkräften als ‚Hilfestellung‘ verstanden wird, bleibt fraglich, zumal viele Lehrer\*innen das Lernen mit Konzepten nicht kennen, die Erklärung dazu im zum Lehrplan herausgegebenen Kommentar relativ abstrakt bleibt<sup>13</sup> und auch konkrete Umsetzungsmöglichkeiten nur bedingt aufgezeigt werden.<sup>14</sup> Es wäre hilfreich gewesen zu veranschaulichen, wie das Ziel des konzeptuellen Lernens, mit den Basiskonzepten ein „umfangreiches konzeptionelles Verstehen des Historischen und Politischen“<sup>15</sup> zu ermöglichen, konkret im Unterricht erreicht werden kann.

## 2. Kritik an den Basiskonzepten im Lehrplan Geschichte

Welche Konzepte tatsächlich in den Lehrplan aufgenommen werden und dadurch das historische Lernen fördern könnten, ist keineswegs frei von Kontroversen. Daher ist eine kritische Reflexion der eingeschriebenen Konzepte unabdingbar und stellt einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätssicherung des (Geschichts-)Unterrichts dar. Zudem braucht es nicht nur die innerdisziplinäre Reflexion der Fachdidaktik, sondern auch die der Lehrkräfte. Auch ihnen muss es ermöglicht werden, die Konzepte zu durchschauen und zu entscheiden, ob und wie sie diese für den eigenen Unterricht einsetzen können. Lehrer\*innen sind damit nicht nur ‚Ausführungsgehilf\*innen‘ des Lehrplans, sondern können sich – auch das ist mit der gerade im Trend liegenden Subjektorientierung gemeint – die Inhalte des Lehrplans aktiv selbst aneignen. Damit dies aber gelingt, brauchen Lehrkräfte eine transparente Darstellung der im Lehrplan genannten Basiskonzepte.

Für das konzeptuelle Lernen bedeutet dies, dass die Fachdidaktik sowohl die geschichts- und erkenntnistheoretische Herleitung der Konzepte ausweisen als auch ein Angebot an möglichen Definitionen zu den Konzepten geben sollte. Diese sind im aktuellen Lehrplan in der Sekundarstufe I aber nur mit dem Hinweis angeführt, dass die gesellschaftlichen Konzepte aus dem Blickwinkel verschiedener gesell-

---

12 Ebd., 38.

13 Hellmuth/Kühberger, Kommentar zum Lehrplan, 2016, 4f., 10–13.

14 Erste Einblicke, die aber wohl noch ergänzt werden müssten, finden sich in: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung 46/1 (2016): Historisches Lernen mit Konzepten, hg. von Christoph Kühberger, [https://fdzgeschichte.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/i\\_fdzgeschichte/Unterricht/HSK\\_Hefte/1\\_2016.pdf](https://fdzgeschichte.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_fdzgeschichte/Unterricht/HSK_Hefte/1_2016.pdf) (15.11.2020).

15 Hellmuth/Kühberger, Kommentar zum Lehrplan, 2016, 10.

schaftsorientierter Domänen multiperspektivisch zu konkretisieren sind.<sup>16</sup> Im Sinne der Transparenz wäre es für Geschichtslehrkräfte wertvoll zu erfahren, welches Geschichtsverständnis hinter der Aufbereitung von Basiskonzepten genau steckt und wie diese multiperspektivisch verstanden werden können. Diese Auffassung vertritt auch Bodo von Borries, wenn er in der Arbeit mit der Vergangenheit bzw. Geschichte stets die Kontextualisierung der Informationseinheiten einfordert:

„Kontextualisierung ist Herstellung von Zusammenhang und Gewichtung des gesicherten Materials, aber sie ist eben auch dessen Verknüpfung und Vergleichung mit der Umgebung und mit anderen Themen. Wenn da jedes Sachwissen und jedes Begriffswissen fehlt, landet man im bodenlosen Leeren und Beliebigen.“<sup>17</sup>

Die mangelnde Konkretheit der im Lehrplan derzeit verankerten Basiskonzepte muss daher kritisiert werden. Die Gefahr, dass diese beliebig und an der Alltagssprache orientiert im Unterricht Eingang finden, ist groß. Nicht leicht ist die Nutzung dieser Konzepte für den Geschichtsunterricht auch deshalb, weil den Lehrkräften die Entscheidung überlassen wird, wie die Konzepte im Unterricht konkret eingebaut und umgesetzt werden und welche historischen Fallbeispiele und Aspekte mit einem Konzept in Verbindung gebracht werden können. Christoph Kühberger erklärt diese Offenheit damit, dass abhängig von der Unterrichtssituation und der gewählten Perspektive auf die Vergangenheit bzw. Geschichte unterschiedliche Konzepte für den Unterricht relevant sein müssen. Dadurch soll die Entwicklung eines Kanons verhindert werden, den Lehrer\*innen abarbeiten und mit dem den Schüler\*innen ein bestimmtes Geschichtsbild vorgegeben wird. Stattdessen wird davon ausgegangen, dass sich das „elementare geschichtliche Sachwissen für die Bewältigung des gesellschaftlichen Lebens“ durch die Lernenden selbst und durch ihre jeweiligen Probleme im gesellschaftlichen Zusammenleben bestimmt.<sup>18</sup>

Dem kann grundsätzlich zugestimmt werden – auch hier wird freilich die Ansicht vertreten, dass es unmöglich erscheint, einen Kanon für den Geschichtsunterricht zu fixieren. Nichtsdestotrotz muss aber gefragt werden, welche (Unterrichts-)Situation entsteht, wenn Lehrkräfte nur mehr *Anregungen* von der Fachdidaktik erhalten, in der konkreten Ausführung dieser Ideen aber letztlich weitgehend allein gelassen werden. Daher sollte die Fachdidaktik den Lehrkräften zentrale Anhalts- und Orientierungspunkte geben, wie mit den theoretischen Modellen im Unterricht zu arbeiten ist.

---

16 Ebd., 12.

17 Von Borries, *Historische Kenntnisse*, 2012, 17.

18 Christoph Kühberger, *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*, Innsbruck 2009, 89.

### 3. Konkreter Vorschlag für die Praxis

Um dieser Kritik konstruktiv zu begegnen, wurden in der Dissertation, die diesem Beitrag zugrunde liegt,<sup>19</sup> Konzeptbegriffe für das konzeptuelle Lernen aus der Neuen Kulturgeschichte abgeleitet. Die Konzeptbegriffe wurden geschichts- und erkenntnistheoretisch fundiert und auch mit kognitionspsychologischen, fachdidaktischen und schulalltagspraktischen Erkenntnissen erweitert. Die genaue Herleitung und Untersuchung der Konzeptbegriffe stellen eine Wertschätzung der Lehrkräfte dar, weil damit berücksichtigt wird, dass Lehrer\*innen nur mit wohl durchdachten, theoretisch fundierten und auch didaktisierten Ideen im Unterricht arbeiten können. Darüber hinaus ist es für die Qualität didaktischer Ideen unbedingt notwendig, diese theoretisch wie methodisch zu reflektieren.

Durch die theoretische Anbindung der Konzeptbegriffe an die Neue Kulturgeschichte können diese als „Ordnungs- und Messschema“<sup>20</sup> und als Sinnbildungsinstrument dienen. Lernenden und Lehrenden ist es möglich, die Konzeptbegriffe als Hilfsmittel zu nützen, um ihre Auseinandersetzung mit der Vergangenheit bzw. Geschichte systematisch zu gestalten.<sup>21</sup> Damit soll den Schüler\*innen tatsächlich ermöglicht werden, die Konzeptbegriffe zum historischen und politischen Lernen und zur Orientierung im historischen und politischen Denken zu nützen. Lehrkräfte sollen wiederum die Konzeptbegriffe, die aus der Neuen Kulturgeschichte abgeleitet wurden, zur Vorbereitungs- und Planungsarbeit heranziehen und mit diesen eine systematische Auswahl und Strukturierung von Informationseinheiten für den Geschichtsunterricht vornehmen können. Die Konzeptbegriffe aus der Neuen Kulturgeschichte sind damit in zweifacher Weise einsetzbar.

Der Rückbezug auf die Neue Kulturgeschichte darf nun aber nicht dahingehend missverstanden werden, dass damit ein unabdingliches und unveränderliches ‚Raster‘ geschaffen wird, in das jede Erkenntnis hineingepresst werden muss bzw. kann. Der theoretische Hintergrund soll als ein zielorientiertes Analyse- und Reflexionsmittel dienen, das zur Erkenntnisgewinnung in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit bzw. Geschichte genutzt werden kann und mit dem ein Schutz vor vorschnellen und unreflektierten Urteilen und Argumentationszusammenhängen möglich ist. So müssen der Neuen Kulturgeschichte immer wieder auch andere Theorien gegenübergestellt werden – es wird nicht der Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhoben. Wolfgang Klafki erklärt es im Sinne der Wissenschaftsorientierung

---

19 Isabella Schild, „So viel Stoff ... so wenig Zeit“. Konzeptuelles Lernen im Geschichtsunterricht mit Konzeptbegriffen aus der Neuen Kulturgeschichte, unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien 2020.

20 Von Borries, Historische Kenntnisse, 2012, 18.

21 Ebd., 18.

sogar für unumgänglich, dass sich unterschiedliche Positionen im Unterricht widerspiegeln.<sup>22</sup>

Die Konzeptbegriffe werden als Arbeitsbegriffe vorgestellt, die vielfältige Bedeutung in sich tragen und nicht auf eine singuläre Wortbedeutung reduziert werden dürfen und können. Darüber hinaus stehen die Konzeptbegriffe in enger Verbindung zueinander, sodass sich durch ihre Verknüpfung weitere Bedeutungsebenen ergeben. Inhaltlicher Ausgangspunkt der Konzeptbegriffe ist ein weit gefasstes Verständnis des Begriffs „Kultur“. Bezugnehmend auf die Neue Kulturgeschichte wird Kultur als alles vom Menschen Hervorgebrachte verstanden und der Mensch dadurch in den Mittelpunkt des Interesses gerückt.<sup>23</sup> Die Konzeptbegriffe werden als die allgemeinsten und grundlegendsten Aspekte der Neuen Kulturgeschichte beschrieben, darunter „Mensch“, „Lebenswelt“, „(Nicht-)Handeln“ und „Folgen/Nebenfolgen“ (vgl. Abbildung 1).<sup>24</sup>

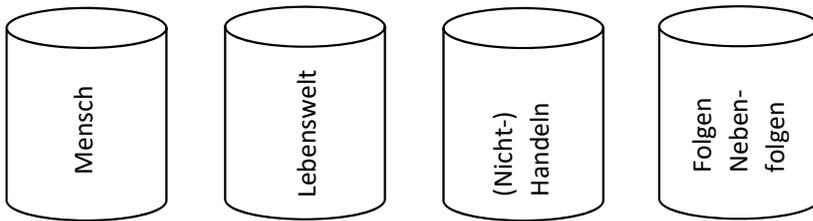


Abbildung 1: Konzeptbegriffe aus der Neuen Kulturgeschichte  
Quelle: Isabella Svacina-Schild

Werden diese Konzeptbegriffe im Geschichtsunterricht eingesetzt, erfahren die Schüler\*innen, dass der Mensch, die Lebenswelt, menschliches Handeln und die daraus resultierenden (Neben-)Folgen – neben einer Reihe von weiteren möglichen Aspekten – Konzepte sind, anhand derer die Vergangenheit bzw. Geschichte durchdrungen werden kann. Die Lernenden erkennen, dass es der handelnde Mensch ist, der in einer bestimmten Lebenswelt lebt und mit den (Neben-)Folgen das Geschehen in der Zeit

22 Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, Basel 1985, 117.

23 Vgl. hierzu eine kleine Auswahl: Otto Gerhard Oexle, *Geschichte als Historische Kulturwissenschaft*, in: Wolfgang Hardtwig/Hans-Ulrich Wehler (Hg.), *Kulturgeschichte Heute*, Göttingen 1996, 14–40; Silvia Serena Tschopp, *Die Neue Kulturgeschichte – eine (Zwischen-)Bilanz*, in: *Historische Zeitschrift* 289/3 (2009), 573–605; Michael Maurer, *Alte Kulturgeschichte – Neue Kulturgeschichte*, in: *Historische Zeitschrift* 280/2 (2005), 281–304; Ute Daniel, *Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter*, Frankfurt am Main 2001.

24 Die Operationalisierung und die Definition der Konzeptbegriffe wurden in der diesem Text zugrundeliegenden Dissertation vorgenommen.

vorantreibt (vgl. Abbildung 2). Über dieses Metawissen hinaus sind die Schüler\*innen im besten Fall dazu fähig, diese Konzeptbegriffe auch mit konkreten Informationen aus der Vergangenheit bzw. der Geschichte zu veranschaulichen. Sie verstehen also, dass die Konzeptbegriffe als kognitive Schemata genutzt werden können, von denen aus historisches Wissen immer weiter differenziert und vernetzt werden kann.

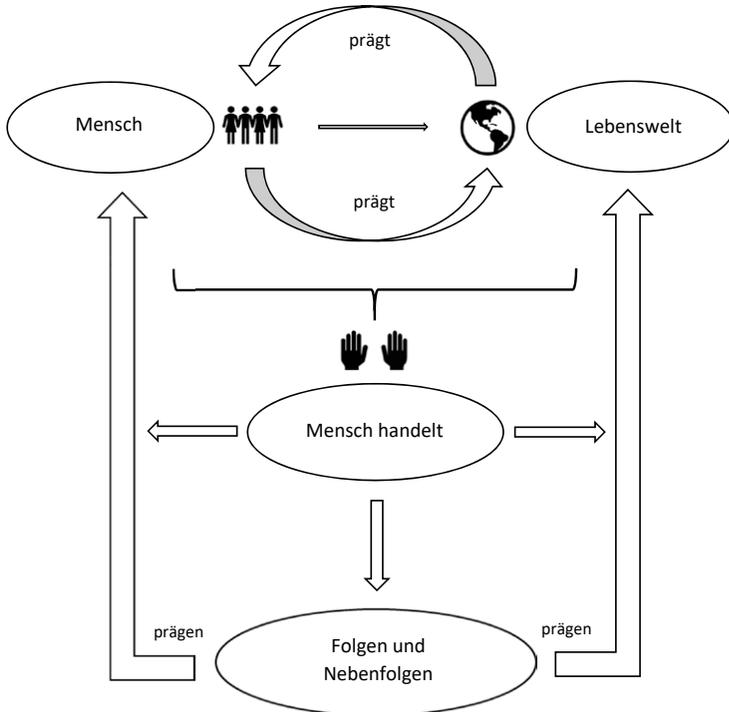


Abbildung 2: Zusammenhänge zwischen den Konzeptbegriffen  
Quelle: Isabella Svacina-Schild

Um diese Konzeptbegriffe auch für den Unterricht umsetzbar zu machen, wurde von mir für den Geschichtsunterricht ein Planungsmodell zum konzeptuellen Lernen entwickelt. Dieses soll Lehrkräften veranschaulichen, wie die Konzeptbegriffe, auch von den Schüler\*innen, zur Gestaltung von historischen Narrationen genutzt werden können.<sup>25</sup> Das Planungsmodell ist in einer Planungsmatrix für die Abschnittsplanung zusammengefasst und wird am Beispiel des Themas „Römisches

25 Die Tauglichkeit des Planungsmodells für den Geschichtsunterricht wurde in der zur Dissertation gehörenden empirischen Untersuchung „So viel Stoff ... so wenig Zeit“ erhoben. Zwölf Lehrkräfte, die das Planungsmodell in ihrem Unterricht ausprobiert hatten, wurden mittels eines fokussierten Interviews befragt. Die Auswertung der Interviews erfolgte durch eine Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring. Die Ergebnisse flossen in die Gestaltung des Planungsmodells zurück.

Reich“ veranschaulicht. Die Konzeptbegriffe sind im „Überblick 1 und 2“ sowie im Bereich der „Fokussierung“ eingearbeitet.

<b>Klasse:</b>	5. Klasse AHS
<b>Thema:</b>	Römisches Reich
<b>Lehrplan:</b>	5. Klasse / 1. Semester
<b>Stunden:</b>	9 Unterrichtsstunden
<b>Schüler*innenvorstellungen?</b>	Brainstorming zum Thema „Römisches Reich“ anhand von Bildmaterial
<b>Übergreifende Kernidee:</b>	Wirkung und Kraft von politischen Ideen: Die politische Vision vom römischen Weltreich bestimmt das Leben der Menschen.
<b>Stunden</b>	<b>Thema und Konzeptbegriff</b>
	<p><b>Vorwissen und Interessen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Lehrkraft lernt das Vorwissen und die Interessen der Schüler*innen zum Thema Römisches Reich kennen, indem sie ihnen Bildmaterial zeigt. Die Schüler*innen beschreiben dazu ihre Assoziationen.</li> <li>Auf das Vorwissen der Schüler*innen wird während des Themen blocks immer wieder Bezug genommen. Die Interessen der Lernenden stellen eine wichtige Grundlage für die genaueren Stundenplanungen dar.</li> </ul>
1 UE	<p><b>Hinführung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Erarbeitung des Begriffs „Weltreich“</li> <li>Erarbeitung der Kernidee</li> </ul>
1 UE	<p><b>Überblick 1: Lebenswelt: Naturwelt</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Zeitliche Eingrenzung: 753 v. Chr. bis 476 n. Chr.</li> <li>Überblick über räumliche Ausdehnung des Reiches während seines Bestehens</li> </ul>
1-2 UE	<p><b>Überblick 2: Lebenswelt: Sozial- und Kulturwelt (Gesellschaft)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Überblick über die Verwaltung des Römischen Reiches während seines Bestehens</li> <li>Überblick über soziale Ordnung und Herrschaftsverhältnisse im Römischen Reich</li> </ul>
4 UE	<p><b>Fokussierung: Mensch + Nicht/Handeln + (Neben-)Folgen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Soldaten:</b> Soldaten als operative Kräfte, um Visionen umzusetzen. Warum herrschte unter den Soldaten Loyalität bzw. Illoyalität zum jeweiligen Herrscher?</li> <li><b>Menschen in den Provinzen:</b> Warum gelang die Anbindung der Provinzen an Rom oder warum gelang sie nicht?</li> <li><b>Herrscher:</b> Welche Ideen und Visionen gab es? Wie sollten sie umgesetzt werden?</li> <li><b>Plebejer:</b> Was braucht und fordert das Volk, um Teil politischer Visionen zu sein?</li> </ul>
1 UE	<p><b>Reflexion und Rückbindung an die Kernidee:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Das (West-)Römische Reich zerfiel 476 n. Chr. Welche Ursachen dafür gibt es? Warum und woran scheiterte die politische Vision des römischen Weltreiches?</li> </ul>

Abbildung 3: Abschnittsplanung für das Beispiel Römisches Reich<sup>26</sup>

Quelle: Isabella Svacina-Schild

<sup>26</sup> Das Planungsmodell soll Lehrkräfte dazu anregen, sich Anreize für die eigene Unterrichtsgestaltung mitzunehmen. Detaillierte didaktische Hinweise zum Planungsmodell sind in Schild, „So viel Stoff“, 2020, nachzulesen.

Bei der Planung eines Themenabschnitts mithilfe der Konzeptbegriffe ist damit zu rechnen, dass gerade zu Beginn mehr Zeit und Energie aufgewendet werden muss, um einen gesamten Abschnitt und die Unterrichtsstunden zu planen. Dem anfänglichen Zeitaufwand steht aber der Planungsvorsprung während des Schulalltags gegenüber. Die Lehrkraft muss nicht von Stunde zu Stunde zu planen, sondern kann vielmehr auf Planungen zurückgreifen, die durch die Konzeptbegriffe strukturiert sind und einer Gesamtidee folgen. So ist es im Unterrichtsalltag auch möglich, auf die Bedürfnisse und Interessen der Schüler\*innen einzugehen, weil nun die Ressourcen nicht allein für die Planung verbraucht werden, sondern diese etwa für spezifische Unterrichtssituationen genützt werden können. Die Konzeptbegriffe ermöglichen es außerdem, die Alltags- und Zukunftsrelevanz für die Lernenden zu berücksichtigen, zumal sie auch grundlegend für das Verständnis der gegenwärtigen Gesellschaft sind. Somit kann der Geschichtsunterricht die Schüler\*innen in der Bewältigung ihrer Lebenswelt unterstützen und zur Orientierung in einer entgrenzten Welt beitragen, indem er neue Fragen stellt und auch Antworten bietet.