

Vorwort und Einführung

Der vorliegende Band setzt die Reihe „Geschichte im Unterricht“ fort. Er schließt an Band 2 an, der die Geschichte von der Steinzeit bis zum Untergang des Römischen Reiches behandelte. Ebenso wie in Band 2 liegt dem Unterricht das in Band 1 entwickelte Kompetenzmodell zugrunde. Dieses Kompetenzmodell versucht, durch eine systematische Entwicklung und Vernetzung von kategorialen Begriffen zu einer Kompetenzbildung zu gelangen.

Auch in diesem Band orientiert sich die Darstellung an den Bedürfnissen und den Bedingungen des Geschichtsunterrichts in der Schule. Die Prinzipien der Darstellung wurden so beibehalten, wie sie im vorherigen Band entwickelt wurden – die Darstellung der Inhalte zielt auf eine kompetenzorientierte Erarbeitung der kategorialen Begriffe ab, die mit einer kompetenzorientierten Überprüfung der Ergebnisse abgeschlossen wird. Diese Vorgehensweise wurde durchgehend im praktischen Unterricht erprobt und führte zu Ergebnissen, die denen des lernzielorientierten Unterrichts überlegen waren. Gerade im Bereich der Nachhaltigkeit und der historischen Urteilsbildung konnten Erfolge erzielt werden, die positiv überrascht haben.

Die besten Erfolge wurden erreicht, wenn das Modell im konsequenten schülerorientierten Unterricht angewandt wurde und die Unterrichtsinhalte in selbstständiger Arbeit durch die Schülerinnen und Schüler erarbeitet wurden. Gerade hier zeigte sich, dass die Arbeit mit kategorialen Begriffen das selbstständige Arbeiten anregte und beförderte und die Schülerinnen und Schüler zu eigenen Entdeckungen führte, die die Motivation anregten und verstärkten.

Wichtig waren das konsequente Wiederholen und Vertiefen der kategorialen Begriffe. Ein Nachlassen in der Konsequenz führte bei umgehend zu einem Absinken des Leistungsniveaus; durch die Wiederaufnahme der Wiederholungs- und Vertiefungsarbeit konnte aber das höhere Niveau schnell wieder erreicht werden.

Man könnte beklagen, dass das Modell zu einer gewissen Schematisierung der Geschichtsbetrachtung führe. Diese Schematisierung liegt aber keineswegs in der Natur des Kompetenzmodells, sondern in seiner noch unentwickelten Anwendung. Am Anfang werden – insbesondere jüngere – Schülerinnen und Schüler das Modell zunächst in der Tat schematisch anwenden; das ist ganz selbstverständlich und gar nicht zu vermeiden, da ihnen zu Beginn noch keine elaborierte, vernetzte Begrifflichkeit zur Verfügung steht; sie muss ja erst im Laufe der Zeit im Umgang mit den Kategorien und in der Entwicklung der Kompetenz entstehen. Die schematische Anwendung entspricht den ersten tappenden Gehversuchen eines Kindes, das im Laufe der Zeit seine Beine im-

Weg und Erfolge des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts

Gefahren für den kompetenzorientierten Unterricht

mer geschickter und natürlicher zu bewegen lernt, wenn die entsprechende Übung dazukommt. Nicht anders ist es im kognitiven Bereich der Kompetenzbildung.

Kompetenzbildung

Durch zunehmende Vernetzung und Vertiefung der Begriffe entsteht die notwendige Gewandtheit im Umgang mit den Begriffen, die das Schematisieren als eine erste Niveaustufe der Entfaltung der Kompetenz hinter sich lässt und zu dem führt, was durch die Kompetenzbildung erreicht werden soll – eine reflektierte und begründete Urteilsbildung, die sich ihrer eigenen Voraussetzungen bewusst ist. Die schematische Anwendung der Begriffe entspricht der Niveaustufe A; sie gibt zu erkennen, dass die historische Begrifflichkeit vorhanden ist, aber noch nicht die notwendige Flexibilität besitzt, die der Vielgestaltigkeit des Geschichtsprozesses gerecht wird. Diese Beweglichkeit des Denkens entsteht auf der zweiten Niveaustufe, auf der die Begriffe, die die Wissensbasis der Kompetenz konstituieren, zueinander in Beziehung gesetzt werden. Dies geschieht sowohl in zeitlicher wie auch in kausaler Hinsicht. Die Schülerinnen und Schüler kommen dadurch in die Lage, Entwicklungen innerhalb einer Domäne darstellen zu können, z. B. die Entwicklung der Herrschaftsformen von der Stammesherrschaft zur heutigen Demokratie. Soll diese Darstellung über die chronologische Genese hinausgehen, muss sie auch Erläuterungen enthalten, die kausaler Natur sind. Dazu ist nötig, über die Grenzen der Domänen hinauszugehen und Kategorien anderer Domänen zu Erklärung heranzuziehen. Auch da wird eine solche Erklärung zunächst einfach und unbeholfen ausfallen müssen, da die Schülerinnen und Schüler sich zuerst auf eine oder zwei weitere Domänen stützen werden. So könnten sie die Entstehung der Aristokratie oder Demokratie auf eine Veränderung der Gesellschaft zurückführen. Durch Hinzuziehung weiterer Domänen wie „Wirtschaft“ oder „Religion“ differenziert sich die Erklärung weiter, sodass die Schülerinnen und Schüler allmählich lernen, von einer monokausalen zu einer multikausalen Erklärung überzugehen. Dies bedeutet einen weiteren Schritt in der Ausarbeitung der Kompetenz; wir bewegen uns nun auf einer oberen Graduierung innerhalb der Niveaustufe B.

Wird den Schülerinnen und Schülern im Laufe der Arbeit bewusst, dass sie zwar gewandt und gekonnt mit den kategorialen Begriffen arbeiten können, dass diese Begriffe aber selbst nur eine Auswahl und damit eine Begrenzung ihrer Urteilsfähigkeit darstellen, dann erreichen sie die Niveaustufe C. Sie sind nun in der Lage, ihre eigenen Überlegungen zu reflektieren und die Grenzen ihrer Urteilsbildung zu erkennen. Auf der Niveaustufe C bewegen sie sich ebenfalls, wenn sie die Kategorien mehrerer Domänen zusammennehmen, um die Rechtmäßigkeit oder Angemessenheit einer historischen Erscheinung zu beurteilen – z. B. das Gottesgnadentum im Mittelalter und in der Neuzeit.

Der Aufbau der historischen Kompetenz geht also von der Erarbeitung kategorialer Begriffe aus, die dann zunehmend vernetzt und reflektiert werden. Die Kompetenz wird dadurch zu einem dynamischen Ganzen, das sowohl selbstreflexiv wie auch kreativ ist.

Orientierungskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler können sich (a) in der Geschichte orientieren (b) durch Geschichte orientieren (Standort und Identität)				Einfache Form der Orientierungskompetenz
Domäne	Kategorie	Niveaustufen	Operator	
• Herrschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Demokratie • Aristokratie • Theokratie • Stammes herrschaft 	(a) Reproduktion <ul style="list-style-type: none"> • Wiedergabe der Domäneninhalte 	(a) Reproduktion Domäneninhalte <ul style="list-style-type: none"> • benennen • zeitlich einordnen • eigenen Standort beschreiben • Identität benennen usw. 	
• Gesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Bürgerliche Gesellschaft • Ständegesellschaft • Kollektive Gesellschaft 			
• Recht	<ul style="list-style-type: none"> • Rechtsgleichheit • Standes- oder Gruppenrechte • Rechtlosigkeit 	(b) Problem- bewusstsein Fragen zu <ul style="list-style-type: none"> • den Domänen- inhalten • ihrer Entwicklung • und ihrem wechselseitigen Zusammenhang formulieren 	(b) Problem- bewusstsein • Den Bezug von Domäneninhalten zueinander erklären • Die Bedeutung des Standorts erläutern • Identität analysieren usw.	
• Wirtschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Marktwirtschaft • Merkantilismus • Feudalismus • Kollektivwirtschaft 			
• Wirklichkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Sinneswirklichkeit • Symbolische Wirklichkeit • Gedankliche Wirklichkeit • Götterwirklichkeit 			
• Selbstverständnis	<ul style="list-style-type: none"> • Individualismus • Partikularismus • Kollektivismus 			
• Religion	<ul style="list-style-type: none"> • Religionsfreiheit • Monotheismus • Polytheismus 			
• Wissenschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Wissenschaft • Interpretation • Mythos 			
• Krieg	<ul style="list-style-type: none"> • Ächtung des Kriegs • Heiliger Krieg • Gerechter Krieg • Krieg als Naturzustand 			
Wissen		Können		

Grundlegende Bedenken, die dem Kompetenzmodell entgegen gebracht wurden, beruhen auf diesem Missverständnis, dass man das Begriffsgefüge des Strukturgitters nicht als dynamische Einheit, sondern als eine Addition abstrakter Begriffe aufgefasst hat. Kenntnis der lernpsychologischen Grundlagen der Kompetenzbildung kann ein solches Missverstehen verhindern; denn unsere Begriffskonfiguration der Orientierungskompetenz stellt nichts anderes als ein solches lernpsychologisches Schema dar.

Ein weiterer Grund des Missverstehens lag darin, dass man die Niveaustufen nicht als essenziellen Bestandteil der Kompetenz erkannt und verstanden hat. Auch sie machen deutlich, dass man die Kategorien der Domänen nicht als statische Elemente verstehen kann und darf, die man nur zu lernen habe.

Niveaustufen der Kompetenz		
Niveaustufe	Beschreibung	Operator
A	<ul style="list-style-type: none"> • Wiedergeben (Wissen, Reproduktion) 	<ul style="list-style-type: none"> • „nennen, herausarbeiten, beschreiben, charakterisieren“ usw.
B	<ul style="list-style-type: none"> • Vertiefende Fragen stellen • Probleme erkennen • Wissen und Können auf andere Zusammenhänge übertragen (Problembewusstsein, Transfer) 	<ul style="list-style-type: none"> • „erstellen, darstellen, analysieren, einordnen, begründen, erklären, erläutern, vergleichen“ usw.
C	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständig Probleme lösen • Das Vorgehen bedenken und begründen (Problemlösefähigkeit, Reflexion) 	<ul style="list-style-type: none"> • „überprüfen, beurteilen, bewerten, erörtern, gestalten“ usw.

Didaktische Reduktion Wie für jeden Geschichtsunterricht stellt eine radikale Reduktion der historischen Inhalte auf grundlegende Strukturen auch für die Kompetenzbildung eine wesentliche Voraussetzung dar. Damit wird ein zweites Ziel des Buches formuliert. Es geht um die Herausarbeitung der inhaltlichen Essenz des Geschichtsunterrichts, nicht um eine methodische Vermittlung der Inhalte, nicht um Arbeits- und Sozialformen. Das inhaltlich Wesentliche herauszufiltern stellt die größte Herausforderung für die jungen Kolleginnen und Kollegen dar, nicht die methodische Vermittlung der Inhalte.

Ergebnissicherung Die inhaltliche Essenz des Geschichtsunterrichts ist von jeder Methodik unabhängig; die Bedeutung der Französischen Revolution bleibt unverändert dieselbe – gleichgültig, ob sie schülerzentriert oder lehrerorientiert unterrichtet wird. Sie steht auch über der Art des Geschichtsunterrichts; die didaktische Reduktion der Inhalte hängt nicht von der Frage ab, ob der Unterricht lernzielorientiert oder kompetenzorientiert angelegt ist. Sie stellt eine unerlässliche und zentrale Prämisse beider Unterrichtsformen dar. Der Unterschied beginnt erst an der Stelle, wo die inhaltlichen Ergebnisse zu einer Kompetenz weiterverarbeitet werden. Daher führen wir eine doppelte Ergebnissicherung durch: Eine inhaltliche Ergebnissicherung, bei der der lernzielorientierte Unterricht

stehen bleiben kann, und eine kompetenzorientierte, wodurch der lernzielorientierte Unterricht in den kompetenzorientierten übergeführt wird.

Wie in der Neuauflage des ersten Bandes entwickelt, kann die kompetenzorientierte Ergebnissicherung in unterschiedlicher Ausführlichkeit, d. h. in einer einfachen oder in einer elaborierten Form erfolgen. Meine Erfahrungen haben gezeigt, dass man sich für das Erreichen einer Langzeitkompetenz auf die einfache Form beschränken muss, da für die Wiederholungen, die zu einer entwickelteren Begriffsbildung notwendig wären, die Rahmenbedingungen fehlen. Dies gilt uneingeschränkt für die Behandlung der alten und mittelalterlichen Geschichte; für die neuzeitliche Geschichtsbetrachtung kann und darf man an der einen oder anderen Stelle eine größere Differenziertheit erreichen.

In unsere Darstellung werden immer wieder reflektierende Passagen eingebaut, die in ihrer grundlegenden Fragehaltung in der Geschichtswissenschaft weniger üblich sind. Sie sind der spezifischen Natur des Geschichtsunterrichts und des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts geschuldet. Zum einen muss der Geschichtsunterricht durchgehend problemorientiert angelegt sein. Die Schülerinnen und Schüler sollen zum Nachdenken angeregt werden; sie sollen historische Sachverhalte nicht nur auf der Inhaltsebene kennen (Niveaustufe A), sondern sie auch verstehen und begreifen lernen (Niveaustufen B und C). Dieses Verstehen- und Begreifenlernen führt zum systematischen Aufbau einer historischen Urteilsbildung. Sie findet auf der Grundlage der erworbenen Kompetenzkategorien statt, die dadurch zu einer reflektierten Basis der Urteilsbildung werden.

Durch diese Urteilsbildung wird eine Handlungskompetenz entwickelt, die beurteilt, ob ein historischer Sachverhalt, eine Zielsetzung wünschenswert ist oder vermieden bzw. verhindert werden sollte. Dadurch kommt ein normatives Element ins Spiel, das für die Geschichtsentwicklung berechtigt ist, da es in ihr auch um die Entwicklung und Umsetzung von Werten geht. Entscheidend ist dabei allerdings, dass dieses normative Element historisch, nicht nach subjektivem Wählen und Meinen begründet wird. Wir kennzeichnen solche Prozesse der Urteilsbildung in den Marginalien als „kompetenzorientierte Urteilsbildung“.

Eine Kompetenzüberprüfung findet im Anschluss an jede Unterrichtseinheit in der Weise statt, dass die oben angegebenen Niveaustufen der Kompetenz mit der Frage „Kann ich ...?“ formuliert werden: „Kann ich einen Sachverhalt wiedergeben, erläutern, beurteilen?“ Das entspricht den drei Niveau-stufen der Kompetenzbildung. Aufgaben dazu kann jede Lehrerin und jeder Lehrer ohne Probleme selbst erstellen, sodass wir auf ihre explizite Darstellung verzichten. Beispiele dazu finden sich in Band 1 und 2 unserer Reihe. Zu betonen bleibt noch, dass sich die Kompetenzüberprüfung nicht nur auf die historischen Inhalte, sondern auch auf die Kompetenzbildung selbst, d. h. die Domänen und ihre kategorialen Begriffe, erstrecken darf und muss.

Problemorientierung

Handlungskompetenz

Kompetenzüberprüfung