

geschichte heute

zeitschrift für historisch-politische bildung



Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands 9. Jahrgang

2016

3

Kompetenzen ohne Ende?

Peter Gautschi: Plausibilität der Theorie, Spuren der Empirie, Weisheit der Praxis.
Zum Stand der geschichtsdidaktischen Kompetenzdiskussion

Hans-Jürgen Pandel: Kompetenzen – ein Rückblick nach zwölf Jahren

Globalität

Wolfgang Geiger/Hartmann Wunderer: Horizonterweiterung im Geschichtsunterricht.
Anknüpfungspunkte für ein globales Geschichtsverständnis

Geschichte vor Ort – außerschulische Lernorte und Projekte

Forum

Buchbesprechungen



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

geschichte heute

zeitschrift für historisch-politische bildung

Jahrgang 9 | 2016, Heft 3

Kompetenzen ohne Ende?

Mit Beiträgen von
Peter Gautschi
Wolfgang Geiger
Hans-Jürgen Pandel
Hartmann Wunderer

Herausgegeben
vom Verband der
Geschichtslehrer
Deutschlands



WOCHENSCHAU VERLAG

Copyright Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

INHALT

Kompetenzen ohne Ende?

<i>Peter Gautschi: Plausibilität der Theorie, Spuren der Empirie, Weisheit der Praxis.</i>	
Zum Stand der geschichtsdidaktischen Kompetenzdiskussion	5
<i>Hans-Jürgen Pandel: Kompetenzen – ein Rückblick nach zwölf Jahren</i>	20

Globalität

<i>Wolfgang Geiger, Hartmann Wunderer: Horizonterweiterung im Geschichts-</i>	
<i>unterricht. Anknüpfungspunkte für ein globales Geschichtsverständnis</i>	36

Geschichte vor Ort – außerschulische Lernorte und Projekte

„Meine ursprüngliche Heimat ist eine andere, und es gibt sie nicht mehr.“	
Die Initiative „Dritte Generation Ost“	52
Schloss Braunfels	56

Forum

<i>Ulrich Bongertmann: Asymmetrisch verflochtene deutsch-deutsche</i>	
<i>Parallelgeschichte. Bericht von der 9. DDR-Geschichtsmesse in Suhl</i>	58
<i>David Denninger: Die Uhren gehen anders – Zur Lehrplanreform in Bayern</i>	62

Aus dem Bundesverband und den Landesverbänden

Bundesverband	66
Sektionen des VGD auf dem Hamburger Historikertag	67
Berlin	70
Brandenburg	72
Nordrhein-Westfalen	78
Rheinland-Pfalz	80
Saarland	82

Buchbesprechungen

Leitrezension

<i>Robert von Friedeburg: Heiliges Römisches Reich und deutsche Fürstenstaaten –</i>	
<i>die Suche nach der Wachablösung</i>	83

Übergreifende Werke

Vadim Oswald: Weltkarten – Weltbilder (Gisbert Gemein)	90
Hermann Hiery (Hrsg.): Lexikon zur Überseegeschichte (Raimund Schulz)	91
Neil MacGregor: Deutschland. Erinnerungen einer Nation (Michael Brabänder)	92
HR/Hans Sarkowicz (Red.): Unterwegs in der Geschichte Deutschlands 800 bis heute (Bettina Ehniß-Maute, Dieter Grupp)	93
Jörg Koch: Von Helden und Opfern. Kulturgeschichte des deutschen Kriegsgedenkens (Michael Wagner) ..	95
Paul Nolte: Demokratie. Die 101 wichtigsten Fragen (Hartmann Wunderer)	96
Samuel Salzborn: Antisemitismus. Geschichte, Theorie, Empirie (Frank Behne)	97

Einzelne Epochen

Peter Nadig: Hatschepsut (Andrea Köhler)	100
Anne-Maria Wittke (Hrsg.): Frühgeschichte der Mittelmeerkulturen (Uwe Walter)	101
Rene Pfeilschifter: Die Spätantike. Der eine Gott und die vielen Herrscher (Robert Bunse)	102
Klaus Rosen: Augustinus. Genie und Heiliger. Eine historische Biographie (Frank M. Ausbüttel)	103
Reinhold Kaiser: Die Mittelmeerwelt und Europa in Spätantike und Frühmittelalter (Helmut Michels)	106
Manfred E. A. Schmutzer: Die Wiedergeburt der Wissenschaft im Islam (Gisbert Gemein)	107
Klaus Pfitzer: Reformation, Humanismus, Renaissance (Helmut Michels)	109
Heinz Duchhardt: 1648. Das Jahr der Schlagzeilen (Michael Brabänder)	110
Adam Zamoyski: 1815 – Napoleons Sturz und der Wiener Kongress (Hartmann Wunderer)	111
Georg Eckert, Peter Geiss, Arne Karsten (Hrsg.): Die Presse in der Julikrise 1914 (Jutta Stehling)	112
Hans-Werner Nierhaus: Zwischen Kriegsbegeisterung, Hunger und Umsturz (Erika Richter)	113
Victor Klemperer: LTI. Notizbuch eines Philologen (Michael Brabänder)	114
Hans-Christian Harten: Himmels Lehrer (Steffen Barth)	116
Marie Jalowicz Simon: Untergetaucht. Eine junge Frau überlebt in Berlin 1940-1945 (Peter Stolz)	117
Marten Düring: Verdeckte soziale Netzwerke im Nationalsozialismus (Reinhold Lütgemeier-Davin)	120
Michael Kunze: Sigmund Neumann. Demokratielehrer im Zeitalter des internationalen Bürgerkriegs (Detlev Mares)	121
Christian Schletter: Grabgesang der Demokratie (Mathias Geiselhart)	123
Bernd Wagner: Rechtsradikalismus in der Spät-DDR (Peter Stolz)	124
Ulrich Raulff: Wiedersehen mit den Siebzigern (Gisela Diewald-Kerkmann)	125
Andreas Wirsching: Demokratie und Globalisierung. Europa seit 1989 (Steffen Barth)	127
Horst Möller: Franz Josef Strauß. Herrscher und Rebell (Michael Wagner)	128
Michael Lüders: Wer den Wind sät. Was westliche Politik im Orient anrichtet (Ulrich Schnakenberg)	130

Fachdidaktik

H. Thünemann, M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichts- forschung (Hans-Jobst Krautheim)	132
M. Sénécheau, S. Samida: Living History als Gegenstand Historischen Lernens (Larissa Zürn)	133
Ulrich Baumgärtner: Wegweiser Geschichtsdidaktik (Ulrich Bongertmann)	135
Christopher G. Brandt: Der Völkermord an den Armeniern. Bausteine für eine Unterrichtsreihe (Andreas Frings)	136
Mathias Kunz u. a.: Die doppelte Staatsgründung. Deutschland 1945-49 (Niko Lamprecht)	139
Impressum	139
Abstracts	141
Beitrittserklärung zum VGD	143
Autoren	144

KOMPETENZEN OHNE ENDE?

■ Peter Gautschi

Plausibilität der Theorie, Spuren der Empirie, Weisheit der Praxis

Zum Stand der geschichtsdidaktischen Kompetenzdiskussion¹

Die Kompetenzorientierung ist in der Praxis angekommen. Es ist mittlerweile eine Selbstverständlichkeit, dass der Begriff in Gesprächen über Geschichtsunterricht von Lehrerinnen, Lehrern, Schulleitungspersonen und Beschäftigten in den Bildungsdirektionen eine zentrale Rolle spielt. Das ist nicht weiter verwunderlich, findet sich doch dieser Schlüsselbegriff der Didaktik in den Lehrplänen und Lehrmitteln an zentralen Stellen. Auch in den wissenschaftlichen Fachzeitschriften, in unterrichtspraktisch orientierten Veröffentlichungen und gar in den Leserbriefspalten von Tageszeitungen wird über Vor- und Nachteile der Kompetenzorientierung diskutiert. Die Debatten sind meist theoriegestützt, seltener empirisch fundiert oder praktisch ausgerichtet. Sogar in Veranstaltungen der Lehrerweiterbildung wird über theoretische Modelle und einzelne Begriffe gestritten.

Im vorliegenden Beitrag soll der umgekehrte Weg begangen werden. Gesucht werden im ersten Abschnitt Schülerinnen und Schüler, die kompetent mit Geschichte umgehen können. Danach werden im zweiten Abschnitt Geschichtslehrpläne näher betrachtet, die von sich behaupten, sie seien kompetenzorientiert. Ins Zentrum rücken im dritten Abschnitt die Aufgaben, die das Rückgrat kompetenzorientierten Unterrichts bilden und die Gestaltung von Geschichtsunterricht verändern. Im vierten Abschnitt schließlich wird dargelegt, wieso die Kompetenzorientierung auch künftig Geschichtsunterricht prägen wird.

Daniel – im Geschichtsunterricht ein kompetenter Schüler

Dass Daniel die Kambodschanerin Anne Khong kennenlernte, war Zufall. Seine Mutter hatte eine Freundin in Gränichen. Er begleitete sie einmal, weil er anschließend ins Handballtraining gefahren wurde, und da traf er Anne Khong und erfuhr Einzelheiten aus ihrem Leben.

Als sein Geschichtslehrer etwa einen Monat danach bei der Bearbeitung des Themas „Migrationen im 20. Jahrhundert“ die Portfolio-Aufgabe stellte, jemanden zu porträtieren, der Grenzen überschritten hatte², war für Daniel sofort klar, dass er Anne Khong befragen wollte. Sie sagte zu, und Daniel entwickelte gemäß Auftrag ein Plakat, das an der abschließenden Posterpräsentation in der Schule sowohl bei Schülerinnen und Schülern als auch bei den anwesenden Eltern viel Aufmerksamkeit auf sich zog.³

Anne Khong – so berichtet Daniel auf seinem Plakat – lebte mit ihrem Mann, einem Primarschulinspektor, und fünf Kindern in Battambang in Kamboscha. Ihr Leben verlief in den frühen 70er-Jahren gemäß ihren Aussagen und derjenigen ihrer Kinder glücklich. Dann kamen die Roten Khmer an die Macht. Sie machten öffentlich klar, was sie wollten: „Wir brauchen die Technologie der Kapitalisten nicht, keineswegs! Unter dem neuen System müssen die Kinder nicht mehr zur Schule gehen. Unsere Schule ist das Landleben.“⁴

Der Machtwechsel hatte für die Familie Khong verheerende Folgen: 1975 wurde ihr Haus beschlagnahmt, sie mussten flüchten, der Vater wurde verhaftet und hingerichtet, und erst 1980 nach vielen Umwegen gelangte Anne Khong mit ihren Kindern in die Schweiz. Natürlich verlief auch die Integration in der Schweiz alles andere als einfach. Zum einen beherrschte die Familie die deutsche Sprache nicht – und schon gar nicht die Mundart, zum andern hatten sie eine völlig andere Religion, andere Kultur, anderes Essen. Zudem erfuhren sie nach und nach, welche Verbrechen die Roten Khmer in ihrem Land anstellten und dass praktisch alle Verwandten, denen die Flucht nicht gelungen war, ermordet wurden. 1979 lebten noch zehn Prozent aller Lehrerinnen und Lehrer, die vor der Machtübernahme der Roten Khmer unterrichtet hatten. Die Gesamtzahl der Getöteten wird auf zwei Millionen Menschen geschätzt. Dass Anne Khong dem Schüler Daniel schließlich ihre Lebensgeschichte erzählte, war nur möglich, weil Menschen in diesem kleinen Dorf Gränichen der Familie halfen, ein neues Leben aufzubauen. Dies beeindruckte auch Daniel. Er schrieb am Schluss auf das Plakat: „Ich habe gelernt, wie wichtig es bei fremden Menschen ist, deren Geschichte zu kennen. Dann werden manchmal aus Ausländern plötzlich Nachbarn, denen man helfen sollte.“

Für mich ist der 15-jährige Daniel in Bezug auf historisches Lernen kompetent, weil er Geschichten wahrnimmt und erschließt, weil er Geschichten erzählen kann und daraus Orientierung für sein Leben gewinnt. Er verfügt über narrative Kompetenz als „die Fähigkeit, Geschichten über Ereignisse zu erzählen, die bisher noch nie vorgekommen sind, und ebenso viele neue Geschichten zu verstehen, die man noch nie gehört hat“⁵. Daniel hat bei der Bewältigung der Portfolio-Aufgabe gezeigt, dass er in der Lage ist, die ihn umgebenden Geschichten und Erinnerungen für sein gegenwärtiges und künftiges Leben kreativ zu nutzen, dass er die Geschichten erzählen kann, die er braucht, „um sich in der zeitlichen Dimension der eigenen Lebenspraxis zurechtzufinden.“⁶

Beim „Historischen Lernen“ setzen sich Individuen – wie Daniel – mit Ausschnitten aus dem Universum des Historischen – wie beispielsweise mit dem Genozid in Kambodscha – auseinander. „Historisches Lernen“ kann beginnen, wenn das „lernende Individuum“ (Daniel) seine Aufmerksamkeit (zum Beispiel wegen einer zufälligen Bekanntschaft bei der Freundin der Mutter) gezielt auf einen Ausschnitt des Universums des Historischen (Genozid in Kambodscha) richtet und geeignete Sachverhalte aus der Geschichte mittels Quellen oder Darstellungen wahrnimmt oder wenn das Individuum (Daniel) anderen Menschen begegnet (Anne Khong), die Geschichte repräsentieren oder erzählen.

Die Lernenden erschließen danach das Wahrgenommene, identifizieren ein aus historischen Zeugnissen rekonstruiertes Faktum und klären so den historischen Sachverhalt. Sie erarbeiten sich eine „Sachanalyse“, also zum Beispiel ein Verständnis der oben zitierten Quelle der Roten Khmer, die deutlich macht, dass die Schule als schädlich galt und dass auch deshalb Lehrerinnen und Lehrer von den Roten Khmer ermordet wurden.

Im nächsten Schritt interpretieren sie ihre Erkenntnisse aus der Sachanalyse, stellen Bezüge zu anderen historischen Sachverhalten her und ordnen ihre Erkenntnisse auf diese Weise in einen größeren Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen ein, ins Universum des Historischen. Sie gelangen dadurch zu einem „historischen Sachurteil“, etwa bezüglich Genozid in den späten 70er-Jahren in Kambodscha.

Anschließend stellen die Lernenden eine Beziehung zwischen dem historischen Faktum und seiner geschichtlichen Bedeutung einerseits und einer persönlichen oder sozialen Betroffenheit andererseits her. Sie beurteilen das Eingearbeitete entlang individueller Fragestellungen und entwickeln so ein „historisches Werturteil“ im Hinblick auf gegenwärtige oder künftige, individuelle oder gesellschaftliche Situationen und Problemlagen. Dies kam bei Daniel in seinem Schlusszitat zum Ausdruck.

Um dieses „Historische Lernen“ erfolgreich zu praktizieren, musste Daniel eine Reihe von Problemen lösen und benötigte dafür entsprechende Kompetenzen:

- Um historische Zeugnisse zu erkennen und Menschen zu finden, die über Vergangenes berichten können, um Vermutungen zu äußern und Fragen zu stellen, die ins Universum des Historischen führen, um auf Anne Khong aufmerksam zu werden und zu merken, dass sie Interessantes über die Vergangenheit berichten kann, benötigte Daniel seine geschichtlichen Wahrnehmungskompetenzen.
- Um Quellen und Darstellungen zu erschließen, um ausgewählte Sachverhalte aus dem Universum des Historischen in Erfahrung bringen, um eine Sachanalyse zu entwickeln oder zu überprüfen, um die Lebensgeschichte von Anne Khong nachvollziehen und festhalten zu können, brauchte Daniel seine Erschließungskompetenzen.
- Um Sachanalysen im Universum des Historischen zu verorten, um temporale oder

kausale Zusammenhänge verschiedener Sachanalysen identifizieren zu können, um die Geschichte von Anne Khong einzuordnen in die Geschichte der Roten Khmer und des Genozids in Kambodscha, benötigte Daniel seine Interpretationskompetenzen. Auf diese Weise kann er eine ausgewählte Geschichte kontextualisieren.

- Um Sinn aus der Beschäftigung mit dem Universum des Historischen zu gewinnen, um Zusammenhänge zwischen Vergangenem und Gegenwärtigem zu finden, um Bedeutungen für die Zukunft zu konstruieren, um zu erkennen, dass die Geschichte des Völkermords in Kambodscha Folgen bis in die heutige Schweiz hat, brauchte Daniel seine Orientierungskompetenzen.

Natürlich benötigt Daniel auch überfachliche Kompetenzen, um erfolgreich historisch lernen zu können. Eine besondere Bedeutung hat beispielsweise die Reflexion, das Nachdenken über Sinn und Zweck der Geschichte und über die Mittel, zu historischer Erkenntnis zu gelangen. Die Reflexion ist gleichsam der „Motor“ des ganzen Lernprozesses. Wenn Lernende nicht bereit sind, sich in der Zeit zu orientieren, ihr Geschichtsbewusstsein auszdifferenzieren oder neues geschichtliches Wissen zu erwerben, oder wenn sie den Nutzen der Begegnung mit dem Universum des Historischen nicht einsehen, ist „historisches Lernen“ nicht möglich. Allein dieser Umstand zeigt die große Bedeutung, die der Motivationsfähigkeit von Lehrpersonen zukommt. Es muss uns gelingen, die Lernenden neugierig zu machen. Manchmal gelingt dies mit den Lerngegenständen, häufig mit Geschichten von Menschen⁷, aber oft sind hier auch pädagogische oder didaktische Maßnahmen erforderlich, um Interesse zu wecken und um die Aufmerksamkeit bei der Sache zu halten.

Kompetenzorientierte Lehrpläne

Dass diese vier oben beschriebenen Kompetenzbereiche⁸ plausibel sind, zeigt sich daran, dass sie so oder ähnlich in verschiedenen neueren kompetenzorientierten Geschichtslehrplänen auftauchen. Während in Südtirol für den Geschichtslehrplan der Gymnasien und Fachoberschulen die Kompetenzbereiche, wie oben dargelegt, unverändert übernommen wurden, haben Lehrplanverantwortliche in Hessen und der Schweiz die Kompetenzbereiche ihren Bedürfnissen und Vorstellungen leicht angepasst.

So stellt sich die Frage, ob denn in der Praxis der Lehrplanarbeit verwandte Kompetenzformulierungen entstehen, wenn sich die Autorinnen und Autoren der Lehrpläne auf dasselbe Verständnis von historischem Lernen und auf ähnliche Kompetenzbereiche abstützen. Um dies zu prüfen, sollen drei Formulierungen aus den entsprechenden neuen Lehrplänen näher betrachtet werden:

Eine Kompetenz in der Schweiz lautet: „Die Schülerinnen und Schüler können Entstehung und Entwicklung der Schweiz erklären.“⁹ Eine Kompetenz in Hessen heißt: „Die Lernenden können historische Zeugnisse identifizieren, charakterisieren und

die Absichten ihrer Autoren ermitteln (Augenzeuge/Zeitzeuge/Historiker/Journalist etc.).“¹⁰ Eine Kompetenz in Südtirol ist: „Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung der Demokratie für die Gesellschaft sowie den Wert der Autonomie für das Zusammenleben der Sprachgruppen in Südtirol erkennen“¹¹

In allen drei Kompetenzformulierungen wird das Verb „können“ genutzt, und alle drei Kompetenzbeschreibungen beschreiben eine Leistung, die die Schülerinnen und Schüler am Ende eines Lernprozesses zeigen sollen. Viel mehr Gemeinsamkeiten scheint es zwischen den drei Formulierungen auf den ersten Blick nicht zu geben. Schon ein schneller Vergleich macht große Unterschiede deutlich: Da werden Grundkenntnisse angesprochen, Grundfertigkeiten postuliert, Grundhaltungen angemahnt.

Auch ein zweiter Blick kann einen ins Grübeln bringen: Zwei der drei Kompetenzen sind gesellschaftlich und geographisch eindeutig zuzuordnen. Mit der Erwähnung des Themas „Entstehung und Entwicklung der Schweiz“ oder des Werts „der Autonomie für das Zusammenleben der Sprachgruppen in Südtirol“ wird klar, in welchem der drei Lehrpläne diese Kompetenzformulierungen stehen. Kompetenzen für historisches Lernen scheinen also kultur- und länderspezifisch verschieden zu sein, was nicht der reinen Kompetenzlehre entspricht, aber plausibel ist.

Frappant werden die Unterschiede zwischen den Lehrplänen, wenn wir über die Kompetenzformulierungen hinausgehen und die unterschiedliche Architektur der Lehrpläne betrachten sowie das Umfeld in den Blick nehmen, in dem die Kompetenzformulierungen stehen. Es ist natürlich kein geschichtsspezifischer Gesichtspunkt, ob beispielsweise ein Kompetenzstufen- oder ein Kompetenzstrukturmodell entwickelt werden soll. Dennoch hat dies enorme Auswirkungen auf die Geschichtsdidaktik. Ich zeige dies am Beispiel des Deutschschweizer Lehrplans 21.

Ein erstes Merkmal der Architektur dieses Lehrplans ist, dass es ein Kompetenzstufen-Lehrplan ist, dass also für jede Kompetenz der erwartete Aufbau an Wissen und Können gestuft beschrieben wird. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass Kompetenzen kontinuierlich und über einen bestimmten Zeitraum erworben werden. In einzelnen Kompetenzstufen wird formuliert, über welche Vor- und Zwischenstufen sich umfassendere Kompetenzen aufbauen. Bei der Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler können Entstehung und Entwicklung der Schweiz erklären.“ lautet die erste Kompetenzstufe: „Die Schülerinnen und Schüler können wichtige Ereignisse aus Entstehung und Entwicklung der Eidgenossenschaften kurz erklären und berühmten Bildern zuordnen.“¹²

Ein zweites Merkmal ist, dass bei jeder Kompetenz ein Grundanspruch formuliert ist. Grundansprüche bezeichnen diejenigen Kompetenzstufen, welche die Schülerinnen und Schüler spätestens bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe erreichen sollen. Bei der Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler können Entstehung und Entwicklung der Schweiz erklären.“ lautet der Grundanspruch: „Die Schülerinnen und Schüler

können zu einem wichtigen Ereignis der Schweizer Geschichte im 20. Jahrhundert Ursachen, Verlauf und Folgen aufzeigen.“¹³

Ein drittes Merkmal ist, dass bei vielen Kompetenzstufen die verbindlich zu thematisierenden Inhalte vorgegeben werden. Beim oben aufgeführten Grundanspruch sind folgende Begriffe als obligatorisch aufgezählt: „Schweiz während der Zeit der Weltkriege; Landesstreik; Schweiz im Kalten Krieg, in der Hochkonjunktur; Frauenstimmrecht.“¹⁴

Anhand dieser drei Merkmale wird deutlich, dass diese vorgegebene Architektur des Lehrplans natürlich die Formulierung von fachspezifischen Kompetenzen in einem hohen Ausmaß prägt. Ebenso klar wird die hohe Steuerungsabsicht der Lehrplanmacher, die nicht nur das Outcome vorgeben, sondern auch die einzelnen Kompetenzstufen und das Grundwissen festlegen. Auch unmittelbar einsichtig ist aber, dass trotz dieser Fülle von Vorgaben eine ganze Reihe von offenen Fragen bleibt, zum Beispiel: Wann genau ist der Grundanspruch „Die Schülerinnen und Schüler können zu einem wichtigen Ereignis der Schweizer Geschichte im 20. Jahrhundert Ursachen, Verlauf und Folgen aufzeigen.“ erfüllt? Wie ausführlich muss die Darstellung der Lernenden sein, damit ihre Leistung genügend ist? Könnten die Schülerinnen und Schüler nicht einfach zu den wichtigsten Ereignissen drei Sätze – je einen zu Ursachen, Verlauf und Folgen – auswendig lernen und hätten dann den Grundanspruch erfüllt? Wären Sie dann auch kompetent? Ist Kompetenz und Wissen dasselbe? Anders gefragt: Beruht Problemlösefähigkeit im Fach Geschichte ausschließlich auf geschichtsbezogenen Kenntnissen? Oder aber: Braucht es, um kompetent zu sein, noch etwas anderes als Wissen?

„Ja klar!“ lesen wir in allen Beiträgen zur Kompetenzorientierung, und fast immer wird Franz E. Weinert zitiert, dass Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ seien.¹⁵

Was könnte es denn für variable Situationen geben – die Schule einmal ausgenommen –, in denen die Schüler/-innen sich mit dem Problem konfrontiert sehen, Entstehung und Entwicklung der Schweiz zu erklären. Und was genau könnte es bedeuten, diese Problemsituation verantwortungsvoll zu nutzen? Schließlich: Welche motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten sind mit dieser geforderten Kompetenz verbunden? Werden künftig alle Schweizerinnen und Schweizer den Touristinnen und Touristen die Schweizer Geschichte erklären?

Vielleicht weisen die vielen Fragen, die sich heute aufgrund der konkreten Formulierungen ergeben, die in neuen Lehrplänen als Kompetenz bezeichnet werden, darauf hin, dass trotz allem immer noch nicht klar ist, was Kompetenzen eigentlich sind – und vielleicht ist es heute noch viel weniger klar als vor zwölf Jahren, als noch kaum konkrete Kompetenzen formuliert waren und erst die Weinert'sche Definition vorlag.

Das kann einen ins Grübeln bringen: Wo genau liegt der Zugewinn im Vergleich zu den bisherigen Lehrplänen?¹⁶ Nachdem die Versprechungen so groß waren, welche schulischen Probleme mit der Kompetenzorientierung alle gelöst würden, hält Ernährung Einzug. War das Ganze nur eine „Kompetenz-Blase“¹⁷? Hat uns denn die Kompetenzorientierung für die Geschichtsvermittlung bisher überhaupt etwas gebracht?

Schüler- und gegenwartsorientierte Aufgaben

Im „Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts“ haben Michele Barricelli, Andreas Körber und ich, die wir von unterschiedlichen theoretischen Vorstellungen von Kompetenzen herkommen, versucht zu beschreiben, wie wir uns kompetenzorientierten Geschichtsunterricht vorstellen: Die sieben Prinzipien lauten (verkürzt):¹⁸

1. Kompetenzorientierter Unterricht zielt auf kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler. Sie sind im Unterricht aktiv.
2. Das Rückgrat des kompetenzorientierten Unterrichts sind Aufgaben – verstanden als schriftlich abgefasste inhaltsbezogene Arbeitsanleitungen mit Materialien: Die Lernenden sollen sich selbständig mit Vergangenheit und Geschichte auseinandersetzen.
3. Anhand der Aufgaben werden Schülerinnen und Schüler mit Problemstellungen konfrontiert, die zentrale Fragen der Gegenwart aufnehmen. Die jeweilige Aufgabe muss geeignet sein, einen gesellschaftlich relevanten Inhalt in exemplarischer Weise zu erschließen, damit die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, das Gelernte in Zukunft anzuwenden. Ein Transfer auf neue Situationen ist der Problemstellung inhärent.
4. Die Aufgabe muss so beschaffen sein, dass sie einen Kompetenzfortschritt bei allen Schülerinnen und Schülern erlaubt. Deshalb müssen die Lehrenden wissen, auf welchem Kompetenzstand sich die Lernenden befinden. Kompetenzorientierter Unterricht ist auf Diagnose basierter Unterricht.
5. Die Chance auf Bewältigung der Aufgabe bei allen Lernenden impliziert, dass der kompetenzorientierte Unterricht die Ziele individualisiert und differenziert ablaufen muss. Die Aufgaben sind also offen, erlauben verschiedene Lösungswege und Resultate.
6. Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht ist reich an Materialien und/oder ermöglicht die Begegnung mit Menschen, die über die Vergangenheit erzählen können: Nur wenn Schülerinnen und Schüler Gelegenheiten bekommen, ihre Kompetenzen an Zeugnissen aus der oder über die Vergangenheit, an Darstellungen und Quellen verschiedener Gattungen anzuwenden, ist auch eine Kompetenzentwicklung erwartbar.
7. Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht lädt Schülerinnen und Schüler zum historischen Erzählen ein.

Die Kompetenzorientierung hat also zweifellos einen wertvollen Beitrag hin zu einem schülerorientierteren Geschichtsunterricht gebracht. Die Lernenden sind noch einmal stärker in den Fokus unserer Aufmerksamkeit geraten, als dies vorher der Fall war. Ebenfalls verstärkt wurde der Gegenwartsbezug in all seinen verschiedenen Ausprägungen. Diese positiven Entwicklungen dürfen natürlich nicht mit einer Trivialisierung der Inhalte einhergehen. Wie bei allen Verschiebungen der Balance – hier von der Sach- zur Schülerorientierung – ist darauf zu achten, dass die Veränderungen nicht unerwünschte negative Effekte bewirken, etwa die Vernachlässigung von Geschichte und Erinnerung sowie von gesellschaftlich bedeutsamen Basisnarrativen. Auch zu achten ist wie bei jeder Curriculum-Revision insbesondere auf die Zeit, die für historisches Lernen zur Verfügung steht. Immer wieder muss heute in westeuropäischen Bildungssystemen konstatiert werden, dass an sich positive Veränderungen zum Anlass genommen werden, um zu sparen, zum Beispiel an Unterrichtszeit, oder dass die angestrebten Veränderungen Geld kosten und nicht kostenneutral zu haben sind, dass aber diese Ressourcen nicht zur Verfügung gestellt werden, weshalb die geplanten positiven Auswirkungen gar nicht eintreffen.

Die größte Veränderung durch die Kompetenzorientierung scheint mir aber bei der Unterrichtsgestaltung stattzufinden: Jetzt sind es gelungene Aufgaben, die als die hohe Kunst des Geschichtsunterrichts gelten. Das heißt nicht, dass eine gelungene Lehrerdarbietung keinen Platz mehr hätte. Auch Klassengespräche, mit denen der Lerngegenstand umkreist, entdeckt, entwickelt und verständlich gemacht wird, sind willkommen. Bloß bemisst sich der Wert dieser unterrichtlichen Elemente auch daran, ob es vor- oder nachher gelingt, mit klugen Aufgabenstellungen alle Schülerinnen und Schüler kognitiv zu aktivieren und zu einer eigenständigen Begegnung mit dem Universum des Historischen zu führen und historisches Erzählen zu ermöglichen. Vielleicht ist es auch bei der Kompetenzorientierung so wie bei vielem, dass die Monokultur auf Dauer eher schädlich und eine Vielfalt eher nützlich ist. Jedenfalls weisen die Resultate der kleinen empirischen Studie „Kompetenzentwicklung im offenen und direkten Geschichtsunterricht an Luzerner Gymnasien“, die wir bei uns am Zentrum Geschichtsdidaktik und Erinnerungskultur in Luzern gemacht haben, darauf hin.

An diesem Projekt nahmen elf Gymnasiallehrer und -lehrerinnen mit 338 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten teil. Die Lehrer- und Lehrerinnen unterrichteten ihre Klassen kompetenzorientiert jeweils zu zwei verschiedenen Themen. Eines der Themen unterrichteten sie eher direkt, also mit Lehrervortrag und Klassengesprächen, und eines der Themen unterrichteten sie eher offen, also fast ausschließlich aufgabenbasiert. Bei jedem Thema führten die Lehrer/innen einen Pre- und einen Posttest durch, sodass uns für die Auswertung insgesamt 1 315 Tests zur Verfügung standen.

Die Tests betrafen unterschiedliche Themen, waren aber alle kompetenzorientiert und strukturanalog entlang folgender sieben Festlegungen konzipiert:¹⁹

1. Jeder Test umfasst drei Materialien zur Vergangenheit. Die Materialien können aus verschiedenen Quellengattungen oder Darstellungsarten stammen. Mindestens ein Material ist eine Textquelle.
2. Die Materialien unterscheiden sich bezüglich Zeitpunkt, den sie beschreiben, und bezüglich Perspektive, aus der sie das Phänomen beschreiben. Sie beleuchten mindestens zwei unterschiedliche Zeitpunkte und spiegeln mindestens zwei unterschiedliche Perspektiven.
3. Der Test soll von Schülerinnen, Schülern am Gymnasium im 10. Schuljahr in 45 Minuten bewältigt werden können.
4. Der Test umfasst drei Aufgabenteile. Aufgabenteil 1 aktiviert schwerpunktmäßig Wissen sowie Erschließungskompetenz und wird mit 8 von 20 Punkten beurteilt. Aufgabenteil 2 aktiviert schwerpunktmäßig Wissen sowie Interpretationskompetenz und wird mit 10 von 20 Punkten beurteilt. Aufgabenteil 3 zielt auf Interesse, Motivation, Haltungen, Einstellungen bzw. Orientierungs- oder Wahrnehmungskompetenz und wird mit 2 von 20 Punkten beurteilt.
5. Aufgabenteil 1 besteht aus geschlossenen Fragen. Es sind dies entweder Multiple-choice-Fragen oder solche, die sich mit wenig Textproduktion eindeutig beantworten lassen. Sie beziehen sich in der Regel auf ein einziges Material. Die Erstlektüre der Materialien und die Beantwortung der geschlossenen Fragen erfordert rund 15 Minuten Bearbeitungszeit.
6. Aufgabenteil 2 besteht aus folgendem Schreibimpuls: „Ordne die drei präsentierten Materialien in einen historischen Kontext ein und bringe sie in einen sinnvollen Zusammenhang von Ursache und Wirkung oder in eine plausible zeitliche Abfolge. Halte deine Überlegungen in einem zusammenhängenden Text im Umfang von ca. 1 A4-Seite fest.“ Die Produktion dieses Textes erfordert ca. 25 Minuten.
7. Aufgabenteil 3 besteht aus folgendem Schreibimpuls: „Erläutere die Bedeutung des Dargestellten für deine oder unsere Gegenwart. Halte deine Reflexionen in 5 Sätzen fest.“ Die Produktion dieses Textes erfordert etwa 5 Minuten.

Uns steht mit all den Tests aus den verschiedenen Klassen ein ganzer Datensatz zur Verfügung, der unter verschiedensten Perspektiven ausgewertet wird. Für heute sollen folgende zwei Fragen beleuchtet werden:

1. Verbessern sich die Schüler/-innen vom Pre- zum Posttest? Anders gefragt: Können wir eine Kompetenzentwicklung nachweisen?
2. Gibt es unterschiedliche Kompetenzentwicklungen im offenen und im geschlossenen Unterricht? Anders gefragt: Welche Unterrichtsform eignet sich besser zur Kompetenzentwicklung? Es wird angenommen, dass der durch die Lehrperson direkt gesteuerte Klassenunterricht eher den Wissenserwerb sowie den Verständnisaufbau begünstigt, während der offene, schüler- und handlungsorientierte Projektunterricht eher dem Kompetenzerwerb dient.

Ich weise an dieser Stelle nur auf einige methodische Schwierigkeiten hin, die wir bei der Analyse bewältigen mussten:

- Beispielsweise dienten uns nur Testpaare, also Schüler/-innen, die sowohl den Pre- als auch den Posttest geschrieben hatten. Da die Tests anonym geschrieben, aber mit einem Code versehen wurden, kam es zu einigen Datenausfällen.
- Uns dienten nur Tests, die von den Schülerinnen und Schülern als gleich schwer eingeschätzt wurden. War dies nicht der Fall, mussten wir die Tests ausschließen.
- Die Schüler/-innen mussten bestätigen, dass sie in beiden Tests gleich motiviert waren. War dies nicht der Fall, mussten wir wiederum Tests ausschließen.

Unsere Analyse der Daten zeigt erstens, dass tatsächlich eine Kompetenzentwicklung nachzuweisen ist. Geschichtsunterricht hat Folgen. In der folgenden Abbildung links ist der Durchschnitt der Punktwerte der Schülerinnen und Schüler in den beiden Pretests (t1, t3) aufgeführt. Er betrug 11,57. Der mittlere Score der Posttests (t2, t4; rechts in der Abbildung) betrug 14,05. Der Unterschied zwischen den Scores in Pre- und Posttest erreicht statistische Signifikanz. Schüler und Schülerinnen verbessern sich also statistisch signifikant zwischen Pre- und Posttests. Der durchschnittliche Anstieg in den Punktwerten zwischen Pre- und Posttests beträgt 2,48 Punkte. Das ist auch praktisch bedeutsam.

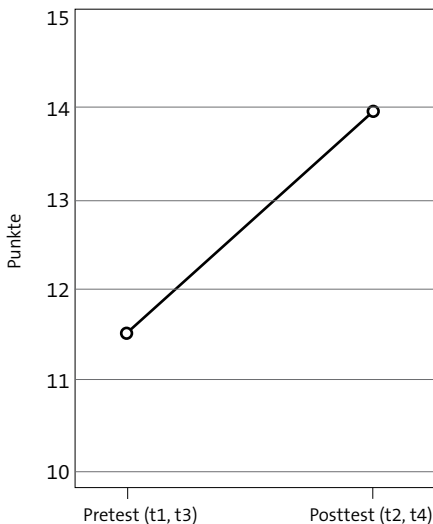


Abb. 1:
Punktwerte der Schülerinnen und Schüler in den Pre- und Posttests im Projekt „Kompetenzentwicklung der Lernenden im offenen und direkten Geschichtsunterricht an Luzerner Gymnasien“