Vorwort und Einführung

Der vorliegende Band schließt die Gesamtdarstellung der Unterrichtsinhalte ab, die in den Bänden 2–5 der Reihe „Geschichte im Unterricht" vorgelegt wurden. Band 4 behandelte das „lange" 19. Jahrhundert von der Französischen Revolution bis zum Deutschen Kaiserreich; der vorliegende Band widmet sich dem „kurzen" 20. Jahrhundert von der Weimarer Republik bis zur Wende 1990. Wie allen vorausgehenden Bänden liegt dem Unterricht das im ersten Band 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 am Gymnasium. In den bisherigen Bänden wurde die kategoriale Wissensbasis der Orientierungskompetenz kumulativ aufgebaut. Dieser Wissensaufbau war mit der Französischen und der Industriellen Revolution abgeschlossen. Die darauf folgenden Unterrichtsinhalte dienen daher allein der Vertiefung und der Anwendung der Orientierungskompetenz. Diese Anwendung wird vor allem in der Beurteilung und Bewertung der historischen Phänomene bestehen; die Orientierungskompetenz geht damit in Handlungskompetenz über. Da die kategoriale Entwicklung der Orientierungskompetenz abgeschlossen ist, enthält dieser Band keine kompetenzorientierten Ergebnissicherungen auf der Kategorienebene mehr.

Gefahren für den kompetenzorientierten Unterricht

Wichtig bleibt aber nach wie vor das konsequente Wiederholen und Vertiefen der kategorialen Begriffe. Ein Nachlassen in der Konsequenz führte bei jüngeren Schülerinnen und Schülern 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 immer geschickter und natürlicher zu bewegen lernt, wenn die entsprechende

© 2013 W. Kohlhammer, Stuttgart

Übung dazukommt. Nicht anders verhält es sich 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 hat, 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 darstellen zu können, z. B. die Entwicklung der Herrschaftsform von der Stammesherrschaft zur heutigen Demokratie. Soll diese Darstellung über die chronologische Genese hinausgehen, muss sie auch kausale Erläuterungen enthalten. Dazu ist nötig, über die Grenzen der jeweiligen Domäne[1] hinauszugehen und die 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 Schüler 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 eine historischen Erscheinung zu beurteilen – z. B. die Idee der Volkssouveränität in der Neuzeit.

Der Aufbau der historischen Kompetenz geht also von der kumulativen 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. In Bd. 5 geht es vor allem um diese dynamische und selbstreflexive Anwendung der Orientierungskompetenz.

© 2013 W. Kohlhammer, Stuttgart

Einfache Form der Orientierungskompetenz

Orientierungskompetenz: **Die Schülerinnen und Schüler können sich** **(a) in der Geschichte orientieren** **(b) durch Geschichte orientieren (Standort und Identität)**			
Domäne	**Kategorie**	**Niveaustufe**	**Operator**
• Herrschaft	• Demokratie • Aristokratie • Theokratie • Stammesherrschaft	**(a) Reproduktion** • Wiedergabe der Domäneninhalte	**(a) Reproduktion** Domäneninhalte • benennen • zeitlich einordnen • eigenen Standort beschreiben • Identität benennen usw.
• Gesellschaft	• Bürgerliche Gesellschaft • Ständegesellschaft • Kollektive Gesellschaft		
• Recht	• Rechtsgleichheit • Standes- oder Gruppenrechte • Rechtlosigkeit	**(b) Problembewusstsein** Fragen zu • den Domäneninhalten, • ihrer Entwicklung • und ihrem wechselseitigen Zusammenhang formulieren	**(b) Problembewusstsein** • Den Bezug von Domäneninhalten zueinander erklären • Die Bedeutung des Standorts erläutern • Identität analysieren usw.
• Wirtschaft	• Marktwirtschaft • Merkantilismus • Feudalismus • Kollektivwirtschaft		
• Wirklichkeit	• Sinneswirklichkeit • Symbolische Wirklichkeit • Gedankliche Wirklichkeit • Götterwirklichkeit	**(c) Problemlösung** • Domäneninhalte beurteilen • Methodische Reflexion	**(c) Problemlösung** • Domäneninhalte beurteilen • Ihre Berechtigung begründen • Standort und Identität beurteilen und bewerten • Fremdverstehen methodisch begründen und herleiten usw.
• Selbstverständnis	• Individualismus • Partikularismus • Kollektivismus		
• Religion	• Religionsfreiheit • Monotheismus • Polytheismus		
• Wissenschaft	• Wissenschaft • Interpretation • Mythos		
• Krieg	• Ächtung des Kriegs • Heiliger Krieg • Gerechter Krieg • Krieg als Naturzustand		
Wissen		**Können**	

© 2013 W. Kohlhammer, Stuttgart

Begriffsgefüge als dynamische Einheit

Grundlegende Bedenken, die dem Kompetenzmodell entgegen gebracht wurden, beruhen auf dem 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 vermeiden; denn unsere Begriffskonfiguration der Orientierungskompetenz wie auch aller weiteren Kompetenzen stellt nichts anderes als ein solches lernpsychologisches Schema dar. Auch sei nochmals daran erinnert, dass die Niveaustufen essenzieller Bestandteil der Kompetenz sind. Auch sie verdeutlichen, dass man die Kategorien der Domänen nicht als statische Elemente verstehen kann und darf, die die Schülerinnen und Schüler nur zu lernen hätten.

Niveaustufen der Kompetenz		
Niveaustufe	**Beschreibung**	**Operator**
A	• Wiedergeben (Wissen, Reproduktion)	• „nennen, herausarbeiten, beschreiben, charakterisieren“ usw.
B	• Vertiefende Fragen stellen • Probleme erkennen • Wissen und Können auf andere Zusammenhänge übertragen (Problembewusstsein, Transfer)	• „erstellen, darstellen, analysieren, einordnen, begründen, erklären, erläutern, vergleichen“ usw.
C	• Selbstständig Probleme lösen • Das Vorgehen bedenken und begründen (Problemlösefähigkeit, Reflexion)	• „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 bedeutet die größte Herausforderung für die jungen Kolleginnen und Kollegen, nicht ihre methodische Vermittlung. Trotz der Notwendigkeit zur didaktischen Reduktion nehmen die historischen Inhalte in der Darstellung – wie auch schon in Band 4 – einen größeren Raum ein. Dies ist lehrplanbedingt, da der Bildungsplan der Behandlung der Neuzeit und der Zeitgeschichte deutlich mehr Zeit einräumt als der Entwicklung von der Vorgeschichte bis zum Absolutismus. Daher müssen die Inhalte differenzierter dargestellt werden als das zuvor in den Bänden 2 und 3 der Fall war. Dennoch wird nur das dargestellt, was zur Behandlung der Materie im Unterricht notwendig ist. Dabei bleibt die Kompetenzorientierung vollständig erhalten, auch wenn sie in der Darstellung gegenüber den Inhalten in den Hintergrund zu treten scheint. Dies scheint aber nur so; denn die Kompetenzkategorien werden auf differenziertere Inhal-

© 2013 W. Kohlhammer, Stuttgart

te angewendet, ohne dass sie selbst weiter differenziert werden müssen. Differenzierter wird allerdings die Anwendung der Kompetenzkategorien ausfallen.

Problemorientierung und Handlungskompetenz

In unsere Darstellung werden auch 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 kennenlernen (Niveaustufe A), sondern sie auch verstehen und begreifen (Niveaustufen B und C). Dieses Verstehen- und Begreifenlernen führt zum systematischen Aufbau einer historischen Urteilsfähigkeit. Die Urteilsbildung findet auf der Grundlage der erworbenen Kompetenzkategorien statt, die dadurch zu einer reflektierten Basis der historischen Urteilsbildung werden. Durch diese Urteilsbildung wird die Handlungskompetenz entwickelt, die beurteilt, ob eine historische Entwicklung wünschenswert ist oder eher vermieden oder 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 durch den Bezug auf die historisch-anthropologische Entwicklung des Menschen, nicht nach subjektivem Wähnen und Meinen begründet wird. Wir kennzeichnen die Prozesse der Urteilsbildung in den Marginalien als „Kompetenzorientierte Urteilsbildung".

Ergebnissicherung

Die inhaltliche Essenz des Geschichtsunterrichts ist von jeder Methodik unabhängig; die Bedeutung des Nationalsozialismus bleibt unverändert dieselbe – gleichgültig, ob er schülerzentriert oder lehrerorientiert unterrichtet wird. Die didaktische Reduktion der Inhalte hängt auch 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 haben wir eine doppelte Ergebnissicherung durchgeführt: Eine inhaltliche Ergebnissicherung, bei der der lernzielorientierte Unterricht stehen bleiben kann, und eine kompetenzorientierte, wodurch der lernzielorientierte Unterricht in den kompetenzorientierten übergeführt wird. Die zweite benötigen wir, wie schon gesagt, bei der Zeitgeschichte in der elementaren Form nicht mehr, da sie bereits vorliegt.

Kompetenzüberprüfung

Eine Kompetenzüberprüfung findet im Anschluss an jede Unterrichtseinheit in der Weise statt, dass die oben angegeben Niveaustufen der Kompetenz mit der Frage „Kann ich ...?" formuliert werden: „Kann ich einen Sachverhalt wiedergeben, erläutern, beurteilen?" Das entspricht den drei Niveaustufen 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 „Geschichte im Unterricht".

© 2013 W. Kohlhammer, Stuttgart