

# 1 Intention der didaktischen Reflexionen

In diesem und den folgenden Bänden der Reihe „Geschichte im Unterricht“ sollen die in Band 1 ausgeführten theoretischen Grundlagen des kompetenzorientierten Unterrichts praktisch in konkrete Unterrichtsstunden und Unterrichtseinheiten umgesetzt werden. Dabei werden drei Ziele und Fragen verfolgt:

1. Die Frage nach den Inhalten des Unterrichts. Hier geht es um das Problem der didaktischen Reduktion: Welche Inhalte sind notwendig? Auf welche kann bzw. muss verzichtet werden. Mit diesem Aufgabenfeld bewegen wir uns im Bereich des gewohnten Geschichtsunterrichts.
2. Die zweite Fragestellung betrifft die Nachhaltigkeit und die Kompetenzbildung: Es ist selbstverständlich, dass nicht alle Inhalte, die zu Durchführung der jeweiligen Unterrichtseinheiten erforderlich sind, auf Dauer im Gedächtnis verankert werden und verankert werden können. Details wie auch durchaus zentrale Inhalte z. B. zu den Punischen Kriegen werden im Laufe der Zeit wieder in Vergessenheit geraten, da sie aufgrund der Rahmenbedingungen des Geschichtsunterrichts nicht hinreichend wiederholt werden können. Daher muss eine zweite didaktische Reduktion stattfinden, die die Frage beantwortet, welche Inhalte nicht vergessen werden dürfen und sozusagen als Quintessenz des Geschichtsunterrichts dauerhaft präsent und verfügbar sein sollen. Hierbei handelt es sich nicht nur um die theoretische Fragestellung, was Schülerinnen und Schüler unerlässlich wissen und können sollen, sondern vor allem um die pragmatische Frage, was sie angesichts der Rahmenbedingungen des Geschichtsunterrichts realistisch nach sechs, sieben oder acht Jahren zu wissen und zu können in der Lage sind. Wir stellen also keine hohen Ziele auf, sondern fragen nachdrücklich nach den Wegen, wie die angestrebten Ziele unter den gegebenen Rahmenbedingungen des Geschichtsunterrichts erreicht werden können. Dies führt zu einer zweiten didaktischen Reduktion, die die zum Geschichtsverständnis notwendigen Inhalte nochmals unter der lernpsychologischen Fragestellung reduziert, was unter den Bedingungen des Geschichtsunterrichts überhaupt im Gedächtnis haften bleiben kann. Damit treten wir in den Bereich des kompetenzorientierten Unterrichts ein; denn nur die Inhalte, die nachhaltig im Gedächtnis verankert werden können, können zu Elementen der Kompetenzbildung werden. Diese Reduktion führt zu den Kategorien der inhaltlichen Strukturgitter, die die Domänen der Sachkompetenz ausmachen und die wir in Band 1 entwickelt haben.

Ziel der Buchreihe –  
didaktische Überlegungen  
auf drei Ebenen:  
1. Unterrichtsinhalte  
2. Elemente der  
Kompetenzbildung  
3. tatsächliche  
Kompetenz der Schüler

Unterschied zum  
Verständnis der Kompe-  
tenzorientierung in der  
universitären Didaktik

An dieser Stelle bedarf es einer theoretischen Zwischenbemerkung, die den Unterschied der hier vertretenen Auffassung von kompetenzorientiertem Unterricht zur universitären Didaktik und Geschichtsdidaktik deutlich macht. Die universitäre Didaktik betrachtet das alte Konzept der Lernzielorientierung als gescheitert und möchte es durch eine Kompetenzorientierung ersetzen, die von Zielbeschreibungen und Curricula absieht. Ausgangspunkt des Unterrichts sollen nicht didaktische Zielsetzungen, sondern das tatsächliche Können der jeweiligen Schülerinnen und Schüler sein. Das tatsächliche Können, die Kompetenz, wird zunächst festgestellt; aufgrund dieser Feststellungen werden dann die Schülerinnen und Schüler mit lebensnahen Problemsituationen konfrontiert, die sie aufgrund ihrer vorhandenen Kompetenz lösen sollen, die aber zugleich so angelegt sein müssen, dass ihre Kompetenz durch diese Problemlösungen erweitert und auf ein neues Niveau gebracht wird, auf dem dann der ganze Vorgang von neuem beginnt. Auf diese Weise soll durch Kompetenzdiagnose und kompetenzorientierte Aufgabenstellungen der Kompetenzaufbau stattfinden; er verzichtet in dieser Form gänzlich auf Zielbeschreibungen und curriculare Vorgaben.

Konzept  
der universitären  
Kompetenzorientierung

| <b>Kompetenzorientierung als Alternative zur Lernzielorientierung</b>                                       |  |
|---|--|
| Ausgangspunkt   | Weg der Kompetenzbildung   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>reale Kompetenz der Schülerinnen und Schüler</li> </ul>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>kompetenzbezogene und problemorientierte Aufgabenstellung</li> </ul>  |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Problemlösung</li> <li>neue bzw. erweiterte Kompetenz</li> </ul>      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>neugewonnene reale Kompetenz der Schülerinnen und Schüler</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>kompetenzbezogenen und problemorientierte Aufgabenstellung</li> </ul> |
| usw.  | usw.   |

Diese Konzeption von Kompetenzorientierung enthält einige Probleme, die sie für den Schulunterricht unter den gegebenen Rahmenbedingungen problematisch macht:

a. Sie ist individuell angelegt, d. h. auf den einzelnen Schüler bezogen. Im Unterricht haben wir es aber mit Schülergruppen in einer Größenordnung von ca. 20 bis 30 Schülerinnen und Schülern zu tun. Für jeden einzelnen Schüler ein Konzept zu seiner Kompetenzentwicklung zu erstellen, würde Lehrerinnen und Lehrer zeitlich hoffnungslos überfordern.

b. Ein Konzept, das sich an eine Gruppe wendet, kann nicht von der individuellen Kompetenz, sondern nur von einer durchschnittlichen Kompetenz der Gruppe ausgehen. Dadurch entfernt es sich notgedrungen von der Kompetenz des einzelnen Schülers und muss von einer theoretisch vorgestellten Kompetenz ausgehen, die nicht im realen, sondern in einem gedanklichen Durchschnittsbereich angesiedelt ist. Damit relativiert sich der ursprünglich radikale Unterschied zu Lernzielorientierung.

c. Die Aufgabenstellung, die dem Kompetenzaufbau dienen soll, enthält ihrerseits implizit gewisse Zielsetzungen, denn die Lehrerinnen und Lehrer

wählen nicht zufällig eine Aufgabenstellung, sondern verfolgen damit bestimmte Intentionen, die explizit formuliert wiederum Lernziele darstellen. Die so verstandene Kompetenzorientierung kommt also auch nicht ohne Lernziele aus, wenn sie die Aufgabenstellung nicht dem bloßen Zufall der Lebenssituationen überlassen will.

d. Die Kompetenzbildung darf nicht nur pädagogisch und allgemeindidaktisch, sondern muss auch fachdidaktisch ausgerichtet sein. Daher kann und darf sie sich nicht nur am Ist-Zustand der Schülerinnen und Schüler orientieren, sondern muss die Normen der Fachwissenschaft berücksichtigen. Die Aufgabenstellung darf also nicht nur Lebenssituationen nachbilden, sondern muss auch den Normen der Fachdidaktik gerecht werden. Das bedeutet aber, dass die Kompetenzbildung in der Fachdidaktik zielgerichtet erfolgen muss; hier stellen Lernzielorientierung und Kompetenzorientierung keine Alternativen, sondern sich ergänzende Konzepte dar. Das ist der Weg, den wir verfolgen, nämlich die Kompetenzorientierung aus der Lernzielorientierung zu entwickeln, sie nicht als radikale Alternative zu verstehen.

e. Das Scheitern der Lernzielorientierung liegt nicht im Konzept der Lernzielorientierung als solchem begründet, sondern darin, dass man versäumt hat, den notwendigen begrifflichen Unterbau zu schaffen, den wir durch die zweite Ebene der Ergebnissicherung herstellen wollen.

| <b>Kompetenzorientierung als Fortentwicklung der Lernzielorientierung</b>  |  |
|--|--|
| Ausgangspunkt  | Weg der Kompetenzbildung   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Bestimmung der zu entwickelnden Kompetenzen</li> <li>präzise Beschreibung der zu entwickelnden Kompetenzen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>kompetenzbezogene und problemorientierte Aufgabenstellung zur Entwicklung der Kompetenzen</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Problemlösung</li> <li>systematische Entwicklung des begrifflichen Unterbaus der Kompetenzen (Festigung und Erweiterung der Kompetenz)</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Kompetenzdiagnose zur Bestimmung der realen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>kompetenzbezogene und problemorientierte Aufgabenstellung zur Entwicklung der Kompetenzen</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Problemlösung</li> <li>systematische Entwicklung des begrifflichen Unterbaus der Kompetenzen (Festigung und Erweiterung der Kompetenz)</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Kompetenzdiagnose zur Bestimmung der realen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>kompetenzbezogene und problemorientierte Aufgabenstellung zur Entwicklung der Kompetenzen usw.</li> </ul>   |

Konzept unseres Verständnisses von Kompetenzorientierung

f. Als Letztes gilt es zu bedenken, dass Schule eine öffentliche Einrichtung ist, die ihr Tun rechtfertigen und ausweisen muss. Sie muss also auch bei der Kompetenzorientierung offenlegen, was sie mit den Schülerinnen und Schülern vorhat; das aber ist nichts anderes als eine Zielbeschreibung – eine Zielbeschreibung allerdings von Kompetenzen, nicht von punktuellen Lernzielen.

Kehren wir zu den Intentionen des Buches zurück.

3. Der dritte Aufgabenbereich betrifft die tatsächliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler, nämlich, was sie als Ergebnis des Geschichtsunterrichts und seiner Rahmenbedingungen tatsächlich wissen und können. Hier werden die Ergebnisse der zweifachen didaktischen Reduktion angewandt. Diese Anwendung in den drei Niveaustufen A, B und C haben wir in unserem Kompetenzüberprüfungsschema „Kann ich ...?“ auf Seite 11 formuliert.

In der Ergebnissicherung sehen diese drei Unterrichtsschritte so aus:

1. Inhaltliche Ergebnisse der Unterrichtseinheit – z. B. zur Altsteinzeit

1. Ebene –  
Unterrichtsinhalte

| Ergebnisse   |  |   |   |
|--|--|---|---|
| Unterschied von Mensch und Tier  | unterschiedliche Menschenarten in der Evolution  | Lebens- und Wohnverhältnisse des Altsteinzeitmenschen   | Kunst und Religion des Altsteinzeitmenschen   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebrauch des Feuers</li> <li>• aufrechter Gang</li> <li>• usw.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• „homo erectus“ („der aufrecht gehende Mensch“)</li> <li>• usw.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eiszeit in Europa</li> <li>• Leben in Hütten und Höhlen</li> <li>• usw.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Höhlenmalerei</li> <li>• Glaube an Götter und Geister</li> <li>• usw.</li> </ul> |

2. Ebene –  
Kompetenzaufbau durch  
kategoriale Begriffe

2. Ergebnisse auf der Ebene der kategorialen Begriffe, die zum Kompetenzaufbau dienen und nachhaltig sein müssen – z. B. zur Altsteinzeit:

| Herrschaft   | Recht  | Gesellschaft  |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• kein Staat</li> <li>• der religiöse Führer oder Führerin herrscht?</li> <li>• der Stärkere herrscht?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rechtlosigkeit?</li> <li>• Recht des Stärkeren?</li> <li>• Recht durch Religion?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Horden und Sippen</li> </ul> |

3. Ebene –  
tatsächliche Kompetenz  
der Schülerinnen  
und Schüler

3. Ergebnisse auf der Ebene des tatsächlichen Könnens der Schülerinnen und Schüler (vgl. dazu die Erläuterungen S. 7f.)

Die Schülerinnen und Schüler sollen diese Aufgaben tatsächlich ausführen, nicht nur ankreuzen, was sie glauben zu können. Nur so können sie ihre Kompetenz tatsächlich bestimmen. Im anderen Falle erhalten sie nur eine Einschätzung, was sie zu können vermeinen. Möglich wäre auch, eine solche Einschätzung dann mit dem tatsächlichen Können zu vergleichen.

| Kann ich ...? |  |  |
|---------------|--|--|
| Niveaustufe   | Problemformulierung  | Domäne - Inhalte   |
| A             | wiedergeben<br>(„nennen, herausarbeiten, beschreiben, charakterisieren“)   | Domänenbezogen:<br>1. Herrschaft<br>2. Gesellschaft<br>3. Recht in der<br>Altsteinzeit usw.<br>Inhaltsbezogen:<br>a. Unterschied<br>Mensch - Tier<br>b. Lebens- und Wohn-<br>verhältnisse der<br>Altsteinzeit usw. |
| B             | selbstständig vertiefende Fragen stellen, Probleme erkennen, Wissen und Können auf andere Zusammenhänge übertragen<br>(„erstellen, darstellen, analysieren, einordnen, begründen, erklären, erläutern, vergleichen“) |  |
| C             | selbstständig Probleme lösen, das Vorgehen bedenken und begründen<br>(„überprüfen, beurteilen, bewerten, erörtern“)  |  |

| Domänenbeschreibung der Sachkompetenz |                          |                        |                                |                                 |                                    |                              |                               |                          |
|---------------------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|------------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| Herr-schaft                           | Ge-sell-schaft           | Recht                  | Wirt-schaft                    | Krieg                           | Selbst-ver-ständ-nis               | Reli-gion                    | Wis-sen-schaft                | Wirk-lich-keit           |
| Demokratie                            | bürgerliche Gesellschaft | Menschenrechte         | Marktwirtschaft                | Ächtung des Kriegs              | Individualismus                    | Religionsfreiheit, Atheismus | empirische Wissenschaft       | Sinneswirklichkeit       |
| Aristokratie                          | Ständegesellschaft       | Gruppen-, Ständerechte | Merkan-tialismus, Feuda-lismus | gerechter Krieg, heiliger Krieg | Standes-, Gruppenbewusstsein       | Monotheismus                 | philosophische Interpretation | gedankliche Wirklichkeit |
| Theokratie                            | kollektive Gesellschaft  | Rechtlosigkeit         | Kollektivwirtschaft            | Naturzustand                    | kollektives Bewusstsein, Rassismus | Polytheismus                 | Mythos                        | Götterwirklichkeit       |

einfaches Strukturgitter zur Domänenbeschreibung

Entsprechend dieser drei Fragestellungen werden wir die historischen Inhalte der jeweiligen Unterrichtseinheiten herausarbeiten. Die Ebene der Unterrichtsinhalte spiegelt sich in der Konzeption der Unterrichtseinheiten, die Ebene der Nachhaltigkeit und der Kompetenzbildung in der Erarbeitung und Wiederholung der kategorialen Begriffe und die Ebene der Kompetenzüberprüfung in

Struktur der Darstellung der jeweiligen Unterrichtseinheiten

dem entsprechenden Schema mit den Niveaustufen A bis C. Da die Kompetenzüberprüfung immer die gleiche Form hat, führen wir sie nur bei den ersten Unterrichtseinheiten in der schematischen Form an; die Lehrerinnen und Lehrer können sie in spätere Einheiten selbst einbauen. Bei ihnen beschränken wir uns auf Beurteilungsaufgaben der Niveaustufe C.

Funktion und Natur der Kompetenzschemata

Zur Funktion und zur Natur der Kompetenzschemata auf der zweiten Ebene, der Ebene, auf der die Kompetenz entwickelt wird, sind Erläuterungen nötig, da hier das Neue des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts liegt, das auf vielfältige Missverständnisse treffen kann. Wir haben einerseits das auf reine kategoriale Begriffe reduzierte Strukturgitter, das die Gesamtdomäne der Sachkompetenz beschreibt. Demgegenüber stehen Präzisierungen der einzelnen Domänen, wie sie gerade zur Altsteinzeit angegeben wurden.

Natur der Strukturgitter: Kompetenz und idealtypische Geschichtsbeschreibung

Wie verhalten sich Strukturgitter und Präzisierungen zueinander? Das vereinfachte Strukturgitter mit seinen neun Domänen und den jeweiligen Kategorien stellt eine Konfiguration von Begriffen dar. Es beschreibt die Elemente der aufzubauenden Kompetenz, nicht die historische Wirklichkeit. Mit diesen Begriffen sollen sich die Schülerinnen und Schüler die historische Wirklichkeit auf der Ebene der gymnasialen Allgemeinbildung – nicht der Fachwissenschaft – auf unterschiedlichen Niveaustufen erarbeiten können. Ganz anders hingegen erscheinen die Präzisierungen dieser allgemeinen Begriffe; hier scheint es, als ob keine Kompetenz, sondern eine geschichtliche Wirklichkeit in stark vereinfachter Weise beschrieben wird. Wie passt das zusammen? Liegt hier nicht ein Strukturfehler des Modells vor, das die Allgemeinheit und Begrifflichkeit einer Kompetenz mit der empirischen Beschreibung der Geschichtswirklichkeit vermengt? So scheint es in der Tat auf den ersten Blick. Aber eben nur auf den ersten Blick. Man gewinnt diese Kategorien durch eine empirische Betrachtung einer bestimmten Zeit – in unserem Falle der Altsteinzeit. Sie beschreiben auf eine sehr elementare Weise diese Zeit, verzichten auf zeit- und ortsspezifische Präzisierungen und beschränken sich auf charakteristische Grundzüge, d. h. sie stellen eine idealtypische Beschreibung der Wirklichkeit der Altsteinzeit dar. Das ist die eine Seite. Sieht man ferner vom konkreten Bezug zur Altsteinzeit ab, dann bleibt die bloße Möglichkeit einer solchen Daseinsform übrig. Mit der „bloßen Möglichkeit“ haben wir wieder die Begriffsform erreicht, mit der wir die Domäne einer Kompetenz beschreiben. Die konkrete Herrschaftsform der Steinzeit wird zu einer möglichen Ausformung des Begriffs „Herrschaft“. Auf diese Weise wird aus einer konkreten Geschichtsbetrachtung ein Element einer Kompetenzbeschreibung gewonnen. Ebenso entsteht umgekehrt aus der Kompetenzbeschreibung eine idealtypische Wirklichkeitsbeschreibung, wenn man die Begrifflichkeit der Kompetenzbeschreibung auf die geschichtliche Wirklichkeit anwendet. So ergibt unsere vereinfachte Domänenbeschreibung der Sachkompetenz ein idealtypisches Bild der europäischen Geschichte; denn es wurde aus der Betrachtung dieser Geschichte gewonnen. Losgelöst davon und seiner eigentlichen Natur nach stellt es aber ein reines Begriffsschema dar. Diesen Unterschied gilt es zu verstehen, damit man nicht eine Kompetenzbeschreibung mit einer Ge-

schichtsbeschreibung verwechselt und die Begrifflichkeit des Gitters für die Wirklichkeit der Geschichte hält. Diese Verwechslung liegt auch deshalb sehr nahe, weil die Darstellung der Geschichte im Unterricht eine ebenso drastische Reduktion verlangt wie die Darstellung der Begriffe des Strukturgitters. Dass die eine Beschreibung in die andere übergehen kann, ist in der Nähe von Begriff und typologischer Beschreibung begründet und liegt in der Natur der kategorialen Begriffe, die sowohl begriffliche wie empirische Elemente enthalten und sich gerade deswegen für eine Kompetenzbeschreibung eignen, weil sie die allgemeine Begrifflichkeit zu einer idealtypischen Anschaulichkeit konkretisieren, was für den Gebrauch in der Schule unerlässlich ist.

Auch für die Kompetenzüberprüfung gilt die Unterscheidung von reiner, begrifflicher Sachkompetenz und der Anwendung dieser Begriffe auf die historische Wirklichkeit. Für die Überprüfung der rein begrifflichen Sachkompetenz genügt in der Tat die Überprüfung der kategorialen Begrifflichkeiten; das heißt, die Schülerinnen und Schüler brauchen zunächst nur die Kategorien der entsprechenden Domänen zu beherrschen – also z. B. „Theokratie“ von „Aristokratie“ und „Demokratie“ oder „kollektive Rechtlosigkeit“ von „Gruppenrechten“ und „Individualrechten“ unterscheiden und abgrenzen können. Dies entspräche der Niveaustufe A. Bei der Stufe B auf der rein begrifflichen Ebene geht es darum, begriffliche Bezüge zwischen den einzelnen Domänen herstellen zu können; z. B. zu erkennen, dass die Herrschaftsform „Demokratie“ einen Bezug zur Domäne „Recht“ hat, indem sie „Individualrechte“ für den Einzelnen voraussetzt. Eine Demokratie, die keine gleichen Rechte für alle gewährt, ist keine. Oder es soll – immer noch auf der Niveaustufe B – verstanden werden, dass die Veränderungen in der Domäne „Wirklichkeit“ in innerem Bezug zur Domäne „Selbstverständnis“ stehen. Dass sich jemand noch nicht als Individualwesen, sondern als Teil des Kosmos empfindet, ist eben nur möglich, wenn man in allem eine universell wirkende Göttlichkeit erlebt und erfährt.

Auf der Ebene C geraten die Zusammenhänge der Domänen als ein Ganzes ins Blickfeld, wo man die einzelnen Elemente aus dem Zusammenhang des Ganzen verstehen und bewerten soll und so zu einem Urteil über die Angemessenheit und „Richtigkeit“ der historischen Phänomene im Sinne eines „Zusammenstimmens“ dieser Elemente gelangt. Auch enthält die Ebene C die Selbstreflexion unserer kategorialen Betrachtungsweise von Geschichte. Dazu zählen die Grundlagen und Voraussetzungen dieser Betrachtungsweise, die Rahmenbedingungen des Geschichtsunterrichts, die nur ein idealtypisches Geschichtsbild zulassen, die Voraussetzungen des konstruktivistischen Wirklichkeitsverständnisses und Bedingungen der Lerntheorie zum Aufbau einer Kompetenz usw.

Diese Überprüfungen und Überlegungen bewegen sich alle noch auf der rein kategorialen Ebene, ohne dass ein konkreter Bezug zur Geschichtswirklichkeit notwendig wäre. Hier wird der Unterschied zum herkömmlichen inhalts- und lernzielorientierten Unterricht besonders deutlich, der eine solche Reduzierung auf die reine Begrifflichkeit der Kompetenzkategorien nicht vor-

Natur der  
Kompetenzüberprüfung

|  |   |
|--|---|
| Strukturgitter<br>und reale Geschichte                   | <p>nahm, sondern der Inhaltsbezogenheit verhaftet blieb und daher weder Nachhaltigkeit noch Kompetenzbildung erreichen konnte.</p> <p>Ob neben den begrifflichen Zusammenhängen zwischen den Domänen auch solche auf der realen Ebene der Geschichte bestehen, muss und soll jeweils untersucht werden. Die Strukturgitter behaupten sie nicht, sondern haben die heuristische Funktion, auf der Basis eines bestimmten Vorwissens – nämlich der kategorialen Begrifflichkeit der Sachkompetenz – Fragen nach solchen Zusammenhängen zu stellen. Erst wenn sie positiv beantwortet werden, kann das Strukturgitter auch als idealtypische Beschreibung der Wirklichkeit gelten. Wichtig ist zu erkennen, dass mit der Begrifflichkeit und ihrer Anwendung zwei unterschiedliche Dinge beschrieben werden: Die reine Begrifflichkeit der Strukturgitter beschreibt die Domänen der Sachkompetenz; ihre Anwendung auf empirische Daten führt zur Herausarbeitung der historischen Wirklichkeit – in der einfachen, idealtypischen Form, wie es der Schule allein möglich ist –, und zur Entwicklung von Orientierungs- und Handlungskompetenz.</p>  |
| Kategoriale<br>Begriffe ohne<br>logische Verortung       | <p>Nicht für alle Begriffe des Strukturgitters ist eine logische Verortung möglich. So fügt sich z. B. die Kategorie „Marktwirtschaft“ aus der Domäne „Wirtschaft“ nicht ohne weiteres in das begriffliche Netz ein. Wir haben sie in die typologische Reihe der „Demokratie“ eingeordnet, weil sie für die neuzeitlichen Demokratien charakteristisch ist. Hier besteht aber kein logischer Zusammenhang, der die Marktwirtschaft für andere Herrschaftsformen ausschließen würde. Und in der Tat kommen marktwirtschaftliche Formen auch in den älteren Herrschaftsformen wie der Theokratie und der antiken Stadtstaaten vor. Hier wäre nach den spezifischen Unterschieden im Verständnis und in der Bewertung dieser Marktwirtschaften zu fragen. So läge ein charakteristischer Unterschied in der Bewertung der wirtschaftlichen Tätigkeit selbst, die in der Antike als subhuman, der Entwicklung des Menschseins abträglich gilt, in der Neuzeit aber nicht.</p>   |
| Pragmatische<br>Bedingungen für<br>den Anfangsunterricht | <p>Selbstverständlich wird man im Anfangsunterricht diese strikte Trennung von rein kategorialer und inhaltlicher Ebene aus praktischen und entwicklungspsychologischen Gründen noch nicht vornehmen können. Die zunehmende Verabstrahierung der Kompetenzkategorien ist selbst ein Element des Kompetenzbildungsprozesses, der die gesamte Schulzeit umfasst. Man wird also während des gesamten Unterrichts – und verstärkt im Anfangsunterricht – auch inhaltliche Aufgaben stellen, die sich von der alten lernzielorientierten Aufgabenstellung auf den ersten Blick nicht unterscheiden. Man kann also durchaus auch nach den Lebensbedingungen eines Altsteinzeitmenschen, dem Unterschied von Mensch und Tier oder nach den Herrschaftsinsignien des Pharaos fragen. Allerdings müssen diese Inhalte immer an die Entwicklung der Kompetenzkategorien angebunden bleiben, dürfen nicht Selbstzweck werden, sonst besteht die Gefahr, dass der Unterricht schnell wieder in die inhalts- und lernzielorientierten Formen zurückfällt. Diese an konkrete Inhalte angebundene Kompetenzüberprüfung soll „inhaltliche Kompetenzüberprüfung“ genannt und von der „kategorialen Kompetenzüberprüfung“ abgegrenzt wer-</p> |



den. Von einer bloßen inhaltlichen Wissensüberprüfung unterscheiden sich diese Fragen dadurch, dass sie auf kategoriale Inhalte ausgerichtet sind, d. h. auf solche, die für die Kompetenzbildung benötigt werden. Dieser Unterschied muss konsequent beachtet werden.

Entscheidend für den Erfolg des kompetenzorientierten Unterrichts ist, dass man über die Sicherung der inhaltlichen Ergebnisse hinausgeht und auch den Ertrag der Stunde notiert, der für die Kompetenzbildung notwendig ist. Hier muss man den Blick von den konkreten Unterrichtsinhalten weg auf die Schülerinnen und Schüler lenken und sich fragen, was sie dauerhaft – nicht nur für eine kurze Zeit – wissen und können sollen. Den Aspekt der Dauerhaftigkeit, der Nachhaltigkeit der Ergebnisse hatte der herkömmliche lernzielorientierte Unterricht nicht hinreichend im Auge. Diese dauerhaften Ergebnisse müssen sich von den Detailsichten der konkreten Unterrichtsinhalte dadurch unterscheiden, dass ihnen eine gewisse Allgemeinheit und Grundsätzlichkeit eigen ist, die es erlauben, diese Ergebnisse auch im späteren Gang des Unterrichts wieder aufzugreifen, zu wiederholen, zu vertiefen und weiterzuentwickeln. Dadurch werden die in Einzelstunden erworbenen Inhalte zu Elementen der Kompetenz. Der Kompetenzbildungsprozess muss die Arbeit an den historischen Inhalten immer begleiten. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen daher immer die Gesamtperspektive der Kompetenzbildung im Auge haben, die in der Entwicklung der Sachkompetenz und der drei weiteren Grundkompetenzen besteht, die wir im Überblick zusammenstellen.

Bedeutung der kompetenzorientierten Ergebnissicherung

| Vier Grundkompetenzen als Ziele des Geschichtsunterricht  |  |   |   |
|---|--|---|---|
| Orientierungskompetenz  | Methodenkompetenz  | Sachkompetenz   | Handlungskompetenz  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gegenwart und Vergangenheit verstehen</li> <li>• sich und andere verstehen</li> <li>• Zeitvorstellung entwickeln (qualitativ und quantitativ)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• mit Quellen umgehen können (Gattungskompetenz)</li> <li>• Entstehung von Geschichtswissen: Rekonstruktion und Konstruktion</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• kategoriale Begriffe</li> <li>• Strukturen</li> <li>• Prinzipien der Geschichtswissenschaft</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Missstände und Entwicklungsmöglichkeiten erkennen</li> <li>• Bereitschaft zum Handeln</li> </ul> |

Vier Grundkompetenzen als Ziele des Geschichtsunterrichts

Die Schemata zu den Domänen, die bei der kompetenzorientierten Ergebnissicherung aufgebaut werden, haben mehrere Funktionen; sie

- beschreiben die inhaltlichen Elemente der Kompetenz als grundlegendes – kategoriales – Wissen. Damit bewegen sie sich auf der Niveaustufe A der Sachkompetenz.
- machen in elementaren Zügen eine Entwicklung sichtbar, die die Schülerinnen und Schüler beschreiben können (Orientierungskompetenz Niveaustufe A).

Funktionen der Schemata

- zeigen Querverbindungen zu anderen Domänen und lassen Abhängigkeiten und Wechselbezüge erkennen, die die Schülerinnen und Schüler erläutern können (Sachkompetenz Niveaustufe B).
- ermöglichen aufgrund dieser Querverbindungen die Entwicklungen, die in der Vertikalen sichtbar werden, zu erklären und verstehen (Sachkompetenz Niveaustufe B).
- werfen aufgrund der Verortung eines Phänomens in einer bestimmten Position dieses Strukturgitters Fragen auf, die dazu führen, dieses Phänomen auf der Grundlage des kategorialen Wissens zu untersuchen (Sachkompetenz Niveaustufe B).
- befähigen die Schülerinnen und Schüler, eine historische Gegebenheit zu erfassen, einzuordnen, zu erklären und zu bewerten (Sachkompetenz Niveaustufe C).
- erlauben eine gezielte und kontextgebundene Wiederholung der kategorialen Begriffe und bewirken so ihre systematische und vernetzte Verankerung im Gedächtnis (Lerntheorie/Kompetenzentwicklungsmodell).
- unterliegen der Selbstreflexion und damit einer Veränderung und Weiterentwicklung (Methodenkompetenz Niveaustufe C).

Anforderungen an die  
Schülerinnen  
und Schüler

Für die Schülerinnen und Schüler bedeutet dies eine klare Strukturierung der Geschichtsmaterie; sie sehen Zusammenhänge und größere Entwicklungen, die der alte lernzielorientierte Unterricht so nicht herausarbeiten konnte. Es bedeutet aber auch eine höhere Anforderung; die Schülerinnen und Schüler müssen dieses kategoriale Wissen dauerhaft parat haben und es in vernetzten Zusammenhängen weiterentwickeln. Man kann also auch in Geschichte – ähnlich wie in anderen systematisch aufbauenden Fächern – nicht mehr immer wieder bei Null beginnen, sondern der Unterricht baut konsequent auf den vorher erarbeiteten Ergebnissen auf. Dadurch entsteht ein strukturiertes Bild der Geschichte als Ganzes, das den Schülerinnen und Schülern präsent sein muss. Aus diesem Ganzen heraus sollen sie dann das einzelne Phänomen erfassen, erkennen und begreifen.

Einheitlichkeit der  
Kompetenzbildung  
bei unterschiedlichen  
Unterrichtsinhalten

Durch diese systematische Erarbeitung und Vernetzung der kategorialen Begriffe gewinnt der Unterricht an Einheitlichkeit und wird weniger von der individuellen Eigenart der Lehrerinnen und Lehrer abhängig. Denn unabhängig davon, wie jemand die Unterrichtsinhalte auswählt, wird er immer das Ziel der Vermittlung der kategorialen Grundbegriffe vor Augen haben und ansteuern. Daher führt der kompetenzorientierte Unterricht auch bei unterschiedlichen Inhalten zu gleichem kategorialem Wissen und damit zu einer gleichen Kompetenzbildung.

Unterschied von  
Geschichtswissenschaft  
und Geschichtsunterricht

Damit haben wir nicht nur den Unterschied zum bisherigen Geschichtsunterricht, sondern auch zur Geschichtswissenschaft angedeutet, den wir noch kurz reflektieren wollen, um zu einem noch klareren Verständnis von Geschichtsunterricht zu kommen.

Die ungeheure Stofffülle, die Geschichtslehrerinnen und -lehrer für den Unterricht aufbereiten und mit den Schülerinnen und Schülern erarbeiten müssen, macht den ersten signifikanten Unterschied von Geschichtsunterricht und