

Kompetenzmodell für «Historisches Lernen» – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer

Peter Gautschi, Jan Hodel, Hans Utz (Fassung August 2009¹)

Einleitung.....	2
1. Wie kann «Historisches Lernen» ablaufen? – ein Beispiel	3
1.1 Ein historisches Zeugnis wahrnehmen	3
1.2 Ein historisches Zeugnis erschliessen	3
1.3 Eine Geschichte entwickeln	4
1.4 Ein Werturteil aufbauen.....	4
2. Was ist «Historisches Lernen»?	5
2.1 Das Prinzip des «Historischen Lernens»	5
2.2 Der Prozess des «Historischen Lernens»	5
3. Welche Kompetenzen sind für «Historisches Lernen» erforderlich?	8
3.1 Narrative Kompetenz als Kern des Geschichtsunterrichts	8
3.2 Vier Kompetenzbereiche für «Historisches Lernen»	8
4. Wie unterstützt das Kompetenzmodell die Unterrichtsvorbereitung?	11
4.1 Das Verhältnis von Kompetenzen und Unterrichtsinhalten	11
4.2 Angebotsplanung als Kern der Unterrichtsvorbereitung	11
4.3 Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen	13
5. Wie kann der Kompetenzerwerb überprüft werden?	14
5.1 Definition einer Prüfung.....	14
5.2 Anlage einer Prüfung	15
5.3 Umfang der Prüfung.....	15
5.4 Beispiele von Prüfungsaufgaben und -impulsen.....	16
6. Verbessert kompetenzorientiertes Lernen den Geschichtsunterricht?	18
Literatur	18

¹ Der vorliegende Text ist zugleich Impuls und Zwischenresultat eines Prozesses zur Weiterentwicklung des Geschichtsunterrichts im Allgemeinen und von kompetenzorientierten Lernaufgaben und Prüfungen im Besonderen. Der Text wird im Dialog von Unterrichtspraxis und Geschichtsdidaktik gemeinsam und permanent weiterentwickelt. Die jeweils aktuelle Fassung findet sich auf www.fhnw.ch/ph/professuren1/didaktik-der-gesellschaftswissenschaften).

Einleitung

Geschichtsunterricht steht unter doppeltem Druck. Auf der einen Seite werden bei Jugendlichen gravierende Defizite im Umgang mit Geschichte festgestellt: Bodo von Borries zum Beispiel konstatiert, dass die Kenntnisse über Vergangenes gering sind und dass es den Jugendlichen an grundlegendem Einzel- und Strukturwissen fehlt (Borries 2004, S. 275). Er diagnostiziert eine «Bankrotterklärung methodenorientierten – und quellenorientierten – Geschichtslernen» (Borries 2004, S. 262). Auf der anderen Seite ist die Notwendigkeit eines eigenständigen Fachs Geschichte in Frage gestellt.² Beides hat damit zu tun, dass nicht klar ist, was Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht lernen sollen. Es besteht kein Konsens darüber, welche Wissensbestände geeignet, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben und welche Haltungen und Einstellungen aufgebaut werden müssen. Ein Ausweg aus dieser schwierigen Situation scheint sich mit «Bildungsstandards» zu zeigen. Sie gelten als «potentes Instrument der Schulreform» (Herzog 2008, S. 395) und sind «von der Verheissung begleitet, die Qualität schulischer Arbeit zu unterstützen» (Reusser/Halbheer 2008, S. 304). Bildungsstandards haben auch zu neuen Theoriedebatten in der Fachdidaktik geführt. Gestellt ist die Frage nach dem «Kern des Faches». Gesucht sind Basiskonzepte und fachliche Kompetenzen. Gefordert wird ein Kompetenzmodell. Dieses zu skizzieren und erklären, ist das Ziel des Artikels.

Der vorliegende Beitrag zeigt zuerst an einem Beispiel auf, wie «Historisches Lernen» konkret ablaufen kann (Kapitel 1); darauf aufbauend wird erklärt, was «Historisches Lernen» ist (Kapitel 2). Anhand eines Lernmodells wird anschliessend verdeutlicht, mit welchen Problemen und Anforderungen Jugendliche (und Erwachsene) konfrontiert sind, wenn sie historisch lernen sollen, und welche Kompetenzen sie benötigen, um diese Probleme zu bewältigen (Kapitel 3). Danach wird dargelegt, in welchem Verhältnis die Kompetenzen zu den Inhalten des Geschichtsunterrichts stehen und welchen Beitrag das Kompetenzmodell zur Angebotsplanung für Geschichtsunterricht haben kann (Kapitel 4). Das Kapitel 5 befasst sich mit an diesem Kompetenzmodell orientierten Aufgabenstellungen und Prüfungen. Zum Schluss wird in Kapitel 6 die Frage gestellt, ob kompetenzorientiertes Lernen den Geschichtsunterricht verbessert.

² Vergleiche dazu beispielsweise den Entwurf für einen Deutschschweizer Lehrplan, der Geschichte auf der Sekundarstufe I zusammen mit Geographie im Integrationsfach «Räume, Zeiten, Gesellschaften» zusammenfasst.

1. Wie kann «Historisches Lernen» ablaufen? – ein Beispiel

1.1 Ein historisches Zeugnis wahrnehmen

Beim Aufräumen auf dem Dachboden findet Urs eine kleine Schachtel mit Fotografien. Ein Bild weckt seine Neugier, weil darauf ein junges Mädchen und ein junger Knabe zu sehen sind, die sich die Hand geben. Die Fotografie interessiert Urs, weil sie alt zu sein scheint und in die Vergangenheit weist: Die Kleider der Erwachsenen im Bildhintergrund deuten auf eine andere Zeit-epoche hin – solche Röcke trägt heute kaum noch jemand – und zudem ist das Bild schwarz- weiss. Das Bild interessiert Urs auch, weil es ihn irgendwie anspricht, obwohl die beiden Kinder nicht besonders glücklich zu sein scheinen. Urs stellt sich eine Reihe von Fragen: Wer ist auf der Fotografie abgebildet? Wann wurde die Fotografie wo geknipst? Wie kamen die beiden Kinder zusammen? Leben sie heute noch? Sind sie gar verheiratet? Was haben sie wohl seit diesem Bild bis heute erlebt? – Urs vermutet, dass das Bild mit seiner Familie zu tun hat – schliesslich liegt die Fotografie auf dem eigenen Dachboden. Er überlegt, wen er befragen kann: Vater, Mutter, Bruder, Onkel, Lehrerin, Archivar, Fotografie-Spezialist? Vielleicht findet er in der Schachtel oder auf der Fotografie noch weitere Hinweise? Auf der Rückseite der Fotografie steht tatsächlich etwas: er liest dort die Zahl «614» mit Bleistift und sowie die Bezeichnung «Kinderfest 1961» mit Kugelschreiber hingeschrieben. Da sein Vater Daniel 1959 geboren ist, könnte er der Knabe auf der Fotografie sein.



Abbildung 1: Fotografie als Beispiel eines historischen Zeugnisses, das «Historisches Lernen» auslösen kann. (Fotoarchiv Gautschi)

Weil Urs über *Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit* (vgl. S. 9) verfügt, hat er bemerkt, dass die gefundene Fotografie ein Überrest aus der Vergangenheit ist. Das Bild hat ihn interessiert, und er hat Fragen und Vermutungen formuliert, die in die Vergangenheit zurückführen.

1.2 Ein historisches Zeugnis erschliessen

Natürlich fragt Urs seinen Vater. Dieser ist überrascht. Die Fotografie kennt er nicht, auch nicht das abgebildete Mädchen, aber er ist wirklich der Knabe, wie er auf Urs' Nachfrage mit andern Fotografien aus derselben Zeit belegt. Urs fragt nach dem Ort. Beide vermuten, dass es Zofingen sein könnte. Das auf dem Bild sichtbare Kopfsteinpflaster deutet darauf hin. Was sagt die Beschriftung auf der Rückseite? Vermutlich wurde die Bleistiftzahl geschrieben von einer Fotografin oder von einem Fotografen, die/der am Kinderfest Leute fotografierte und die Bilder nach dem Fest in ihrem/seinem Geschäft ausstellte und zum Verkauf anbot. Die Bezeichnung «Kinderfest 1961» haben vielleicht dann die Eltern hingeschrieben, als sie die Fotografie kauften. Aber das Mädchen? Urs' Mutter ist es jedenfalls nicht, sie ist in Zürich aufgewachsen, und sie lernte Daniel erst 24 Jahren später kennen. Urs bohrt bei Elsi, seiner Grossmutter, der Mutter des Vaters, weiter. Sie kennt das Mädchen sofort: es ist Andrina. Ihre Eltern waren aus Italien in die Schweiz gekommen, um zu arbeiten und Geld zu verdienen. Andrinas Vater arbeitete in der «Färbi» (Textilfärbefabrik), die Mutter war Putzfrau. Deshalb hütete Elsi tagsüber Andrina. Das ging gut, weil Daniel etwa im gleichen Alter war. Deshalb

kannten sich die beiden Kinder und hielten sich 1961 am Zofinger Kinderfest an der Hand, als sie fotografiert wurden.

Dank seiner *Erschliessungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen* (dazu unten, S. 9) ist es Urs gelungen, die abgebildeten Personen, den fotografierten Ort und den Anlass zu identifizieren. Er hat seine Vermutung durch Nachfragen beim Vater und bei der Grossmutter überprüft und die Beschriftung der Fotografie ausgewertet.

1.3 Eine Geschichte entwickeln

Der Vater ist überrascht, als er von Urs die Geschichte erfährt. Er hatte sie vergessen, und er weiss auch nicht, wie die Fotografie in die Schachtel kam. Er weiss aber von der Einwanderung in die Schweiz in den 60er- und 70er-Jahren. Beide recherchieren jetzt im Internet und in den Schulgeschichtsbüchern und finden unter anderem eine Statistik, die zeigt, dass zwischen 1960 und 1970 der Anteil ausländischer Erwerbstätiger in der Schweiz von etwa 10 auf 17 Prozent anstieg. Grund dafür, so erfahren sie aus weiteren Unterlagen, die über diese Zeit berichten, war die Wirtschaftslage. In Italien gab es in jener Zeit eine hohe Arbeitslosigkeit. Deshalb kamen Italienerinnen und Italiener in die Schweiz und übernahmen die weniger attraktiven Arbeiten. Dennoch waren die ausländischen Arbeiterinnen und Arbeiter nicht besonders beliebt: Sie gaben in der Schweiz Geld aus, sondern schickten es nach Hause. Die Gewerkschaften ärgerten sich auch darüber, dass wegen der ausländischen Konkurrenz die Löhne tief blieben. Da erinnert sich Urs an eine Episode aus seinem Geschichtsunterricht: Dort, so erzählt er seinem Vater, hat er ein Diagramm über die Wanderungsbilanz der Schweiz im 20. Jahrhundert studiert. Darauf war zu sehen, dass in den 1930er-Jahren mehr Schweizerinnen und Schweizer auswanderten, als Ausländerinnen und Ausländer einwanderten, und dass sich nach dem Zweiten Weltkrieg dieses Verhältnis gerade umdrehte. Das stehe doch im direkten Zusammenhang mit der Geschichte von Andrina und ihrer Familie.

Dank seiner *Interpretationskompetenz für Geschichte* (dazu unten, S. 9) kann Urs einen Zusammenhang zwischen der Jugendfreundschaft seines Vaters und der damaligen Zeit ziehen. Er kann eine private Geschichte in einer öffentlichen Geschichte wiedererkennen und sieht, dass beide zusammenhängen.

1.4 Ein Werturteil aufbauen

Urs ist beeindruckt, dass seine Grossmutter Andrina gehütet und damit ihren Eltern ermöglicht hat zu arbeiten. Das scheint ihm nicht selbstverständlich, denn ausländische Kinder und Jugendliche haben es auch heute in der Schweiz nicht immer leicht: Täglich erfährt er auf dem Pausenplatz und auch in der Stadt, dass ausländische Jugendliche angepöbelt werden, aber auch, dass er von ihnen angepöbelt wird. Es gibt Spannungen und Konflikte. Dabei ist es ja eigentlich verständlich, dass die Schweiz heute wie auch in den 1960er-Jahren vielen Menschen als attraktives Einwanderungsland erscheint: attraktive Arbeitsplätze, hohe Löhne, gute Berufsaussichten, Religionsfreiheit, politische und wirtschaftliche Sicherheit. Und heute wie früher profitiert die Schweiz von der Einwanderung: Die Wirtschaft läuft, die unangenehme Arbeit wird erledigt, die Sozialwerke werden finanziert, die Gesellschaft profitiert durch neue Impulse, sei es in der Verpflegung, der Musik, der Freizeitgestaltung.

Dank seiner *Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung* (dazu unten, S. 9) kann Urs erkennen, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, die Migration zu bewältigen; es gab nicht nur die oft beklagte Abgrenzung gegenüber den italienischen Einwanderern / Einwanderinnen, es gab auch ein Zusammenleben. Warum nicht auch heute? Dank seiner Orientierungskompetenz ist Urs nicht in der Gegenwart gefangen, weil er Bezüge zur Vergangenheit und zu anderen Handlungsmöglichkeiten herstellen kann.

2. Was ist «Historisches Lernen»?

2.1 Das Prinzip des «Historischen Lernens»

Beim «Historisches Lernen» setzen sich Individuen mit Ausschnitten aus dem Universum des Historischen auseinander. «*Historisches Lernen ist ein Denkstil und nicht das Akkumulieren von Wissen.* Es ist wie Philosophieren und mathematisches Denken eine abendländische Kulturerrungenschaft, die 2'500 Jahre alt ist und sich durch die Jahrhunderte ausdifferenziert, entmythologisiert und rationalisiert hat» (Pandel 2006, S. 126). Jörn Rüsen definiert «Historisches Lernen» als einen «Vorgang des menschlichen Bewusstseins, in dem bestimmte Zeiterfahrungen deutend angeeignet werden und dabei zugleich die Kompetenz zu dieser Deutung entsteht und sich weiterentwickelt» (Rüsen 2008, S. 61).

2.2 Der Prozess des «Historischen Lernens»

«Historisches Lernen» kann mit einem Struktur- und Prozessmodell grafisch veranschaulicht werden (Abbildungen 2 und 3): Die Prozesse sind als Pfeile, die Produkte als Rechtecke dargestellt. «Historisches Lernen» (in Abbildung 2 als Kreis in der Mitte dargestellt) geschieht in der Auseinandersetzung des Individuums (Kreis rechts), das in eine Gesellschaft und den zeitlichen Wandel eingebunden ist, mit Ausschnitten aus dem Universum des Historischen (Kreis links), das durch den zeitlichen Wandel stetig wächst. «Historisches Lernen» verändert das Geschichtsbewusstsein des Individuums und erweitert das Universum des Historischen und der Geschichtskultur.

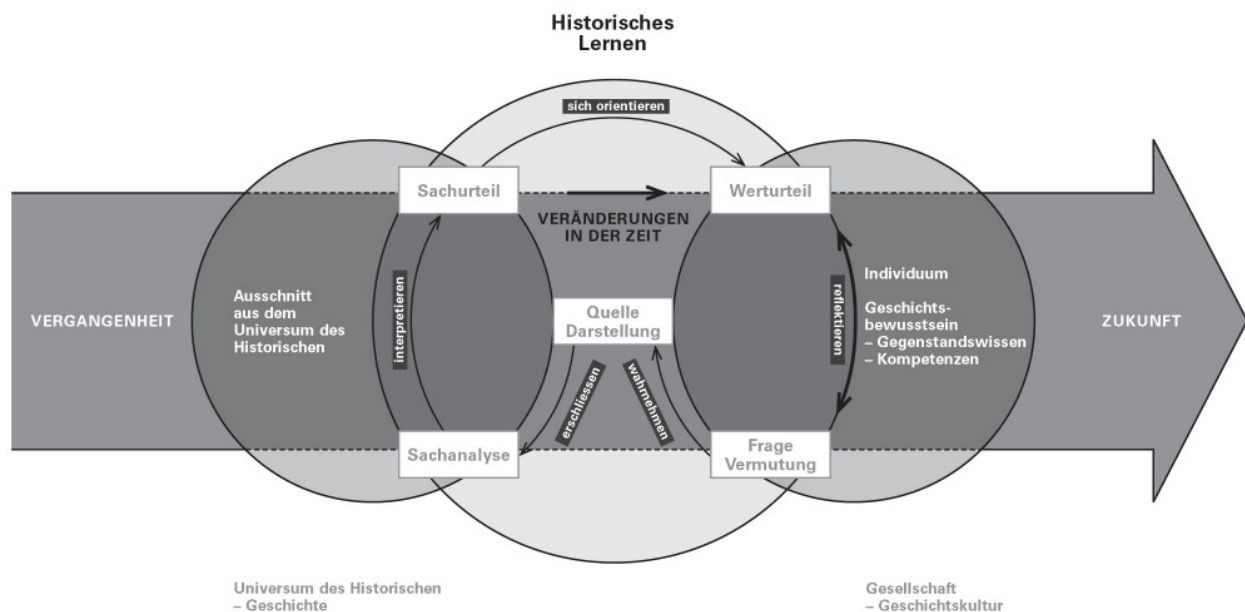


Abbildung 2: «Historisches Lernen» in der Auseinandersetzung des Individuums mit Ausschnitten aus dem Universum des Historischen (aus Gautschi 2009)

«Historisches Lernen» kann beginnen, wenn Lernende (zum Beispiel wegen einer zufällig gefundenen Fotografie oder auf der Grundlage einer an sie heran getragenen Frage, eines Interesses, einer Aufforderung) ihre Aufmerksamkeit gezielt auf einen Ausschnitt des Universums des Historischen richten und geeignete Sachverhalte aus der Geschichte (mittels Quellen oder Darstellungen) wahrnehmen oder wenn sie Menschen begegnen, die Geschichte repräsentieren oder erzählen.

Die Lernenden erschliessen danach das Wahrgenommene, identifizieren ein aus historischen Zeugnissen rekonstruiertes Faktum, und klären so den historischen Sachver-

halt. Sie erarbeiten sich (jetzt in der Begrifflichkeit von Jeismann 2000, S. 63) eine «Sachanalyse», in der sie «Sachverhalte» (Weymar 1970, S. 202) darstellen.

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, ins Universum des Historischen ein. Sie gelangen dadurch (wiederum nach Jeismann 2000, S. 64) zu einem «historisches Sachurteil».

Anschliessend stellen die Lernenden eine Beziehung her zwischen dem historischen Faktum und seiner geschichtlichen Bedeutung einerseits und einer persönlichen oder sozialen Betroffenheit andererseits. Sie beurteilen das Eingordnete individuell auf der Grundlage eigener Bedürfnisse und Interessen und entwickeln so ein «historisches Werturteil» (Jeismann 2000) im Hinblick auf gegenwärtige oder künftige, individuelle oder gesellschaftliche Situationen und Problemlagen.

Nicht nur eine Frage an Vergangenes oder eine Begegnung kann Ausgangspunkt für «Historisches Lernen» sein. Dieses kann auch beginnen, wenn ausgehend von einem Werturteil das zugrunde liegende Sachurteil untersucht oder von einem Sachurteil auf die zugrunde liegende Sachanalyse geschlossen wird. «Historisches Lernen» ist also ein Prozess, der in verschiedene «Richtungen» bzw. in verschiedenen Abfolgen der einzelnen Prozess-Schritte möglich ist.³

«Historisches Lernen» bedeutet auch, dass Sachanalysen, Sachurteile und Werturteile an Quellen und Darstellungen beziehungsweise an gegenwärtig geltenden gesellschaftlichen Normen überprüft werden (vgl. dazu Abbildung 3).

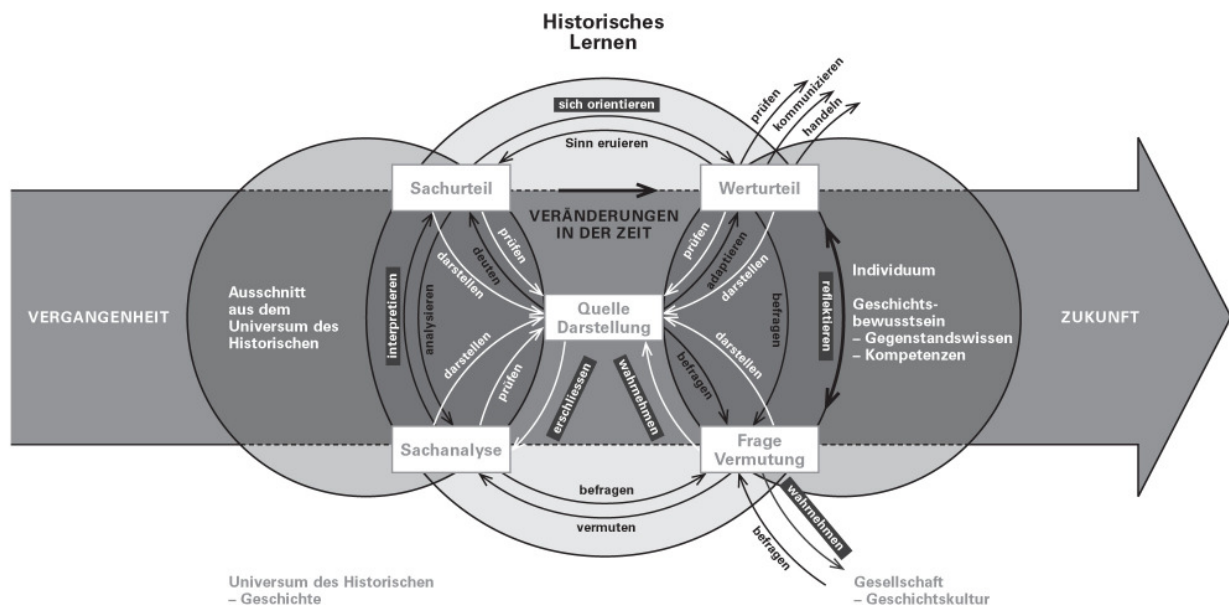


Abbildung 3: «Historisches Lernen» als komplexer Prozess, der unterschiedlich verlaufen kann (aus Gautschi 2009)

Diese beschriebenen Vorgänge des menschlichen Geschichtsbewusstseins – die geistige Bewegung zwischen historischen Sachanalysen, Sachurteilen und Werturteilen – vollziehen sich im «Historischen Erzählen» (Rüsen 2008, S. 75). Seit Arthur Danto

³ Im Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung «Geschichtsbewusstsein dynamisch» bezeichnen die Autorinnen, Autoren der Arbeitsgruppe «FUER Geschichtsbewusstsein» die beiden Denkrichtungen als Re-Konstruktion und De-Konstruktion (Schreiber/Körper/Borries u.a. 2006, S. 21).

(1974) dargelegt hat, dass Erzählen die spezifische Form des Erklärens historischer Vorgänge ist, ist in der Geschichtsdidaktik das «Historische Erzählen»⁴ als zentrales Element der Sinnstiftung beim «Historischen Lernen» anerkannt.⁵ Vor allem Jörn Rüsen hat in verschiedenen Publikationen die Bedeutung des eigenständigen Produzierens von historischen Erzählungen hervorgehoben: «Erst wenn man sich vergegenwärtigt, was das Subjekt denn eigentlich lernt, wenn es Geschichte lernt, nämlich die Fähigkeit, durch historisches Erzählen auf eine bestimmte Weise Sinn über Zeiterfahrungen zu bilden, mit dem es sein Dasein im Fluss der Zeit orientieren kann, erst dann wird deutlich, dass und wie das lernende Subjekt nicht nur rezeptiv, sondern immer auch produktiv handelt» (Rüsen 2008, S. 44). Aus diesem Grund sind in der Abbildung des historischen Lernprozesses neben den «Quellen» auch «Darstellungen» als zentrale Manifestationen «Historischen Lernens» in der Mitte platziert. Die Grafik macht deutlich, dass «Sachanalyse», «Sachurteil» und «Werturteil» Ausprägungen des «Historischen Erzählens» sind. «Historisches Erzählen» ist der Kern des «Historischen Lernens». Deshalb führen von allen Schritten des Lernprozesses Pfeile⁶ in die Abbildungsmitte – und umgekehrt. «Historisches Erzählen» trägt zur Ausweitung des Universums des Historischen bei.

Selbstverständlich vollziehen sich die Schritte des «Historischen Lernens» nicht so schematisch, wie sie im Modell dargestellt werden.

Einerseits ist das «Historische Lernen» auch ein spontaner und chaotischer Prozess. Um es am Beispiel von Urs und der aufgefundenen Fotografie zu illustrieren: Bereits, wenn er die Fotografie in die Hand nimmt und die Beschriftungen entziffert, beginnt er zu erschliessen («Kann ich erkennen, wer da abgebildet ist und wo das ist?») und zu interpretieren («Was war im Jahr 1961, was ist damals passiert?»). Und in den späteren Schritten werden immer wieder Momente des Wahrnehmens, des Erschliessens, des Interpretierens und Urteilens eintreten.

Andererseits kann es zu «Kurzschlüssen» oder «Abkürzungen» kommen, die ebenfalls in der Abbildung 3 ersichtlich sind: Lernende stellen Vermutungen zu Sachanalysen an, ohne ihre Vermutungen an Quellen oder Darstellungen zurückzubinden bzw. zu belegen. Lernende adaptieren Darstellungen und bauen Werturteile auf, ohne den Weg über die Sachanalyse und das Sachurteil zu nehmen. Dieses Vorgehen kann legitim sein: Sehr oft übernehmen wir Deutungen von Geschichte, ohne diese ausführlich zu überprüfen oder zu reflektieren. Wenn «Historisches Lernen» nicht nur das Einüben von Kompetenzen, sondern auch der Aufbau von gesellschaftlich geteilten Wissensbeständen umfasst, sind Phasen der Wissensübernahme unverzichtbar. Dies kann jedoch auch problematisch sein – da das Risiko besteht, dass «Kurzschlüsse» zu «Fehlschlüssen» werden.

Aus diesem Grund kommt der Reflexion, dem Nachdenken über Sinn und Zweck der Geschichte und die Mittel, um zu historischer Erkenntnis zu gelangen, eine besondere Bedeutung zu. Die Reflexion ist sozusagen «Motor» und «Steuerung» des ganzen Lernprozesses. Wenn Lernende nicht bereit sind, sich in der Zeit zu orientieren, ihr Geschichtsbewusstsein auszudifferenzieren 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.

⁴ Pandel spricht in diesem Zusammenhang von der «narrativen Kompetenz» (Pandel 1999, S. 387), Barricelli von «Narrativität für Geschichte» (Barricelli 2008, S. 140).

⁵ Vgl. dazu etwa Rüsen 2008, S. 25-60.

⁶ Als Bezeichnung der hellen Prozesspfeile wird aus Gründen der Lesbarkeit «darstellen» und nicht «erzählen» oder «narrativieren» gewählt.

3. Welche Kompetenzen sind für «Historisches Lernen» erforderlich?

3.1 Narrative Kompetenz als Kern des Geschichtsunterrichts

«Historisches Lernen» führt dazu, dass Individuen wissen, welche Bedeutung einem ausgewählten Inhalt im Universum des Historischen beizumessen ist (beispielsweise die Ausländerpolitik der Schweiz in den 1960er-Jahren), wie dieser mit anderen Inhalten zusammenhängt (die wirtschaftliche Entwicklung in Europa von 1945 bis 1970), wie der ausgewählte Inhalt eingebunden ist ins Universum des Historischen und welche Folgen der Inhalt für die individuelle oder gesellschaftliche Gegenwart und Zukunft hatte, hat oder haben könnte (Verhalten gegenüber arbeitslosen Menschen ausländischer Staatsangehörigkeit in einer Wirtschaftskrise) (nach Wineburg 1997, S. 255). Um dieses «Historische Lernen» erfolgreich zu praktizieren, benötigen die Individuen Kompetenzen.

Kompetenzen sind nach Weinert «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» (Weinert 2001b, S. 27–28).

Folgt man Jörn Rüsen's Einschätzung, entscheidend für erfolgreiches Historisches Lernen sei die Fähigkeit, «durch historisches Erzählen auf eine bestimmte Weise Sinn über Zeiterfahrungen zu bilden» (Rüsen 2008, S. 62), dann müssen die Lernenden über «narrative Kompetenz» (Barricelli 2005, S. 7) verfügen, um «Historisches Lernen» zu beherrschen. Mit anderen Worten: erfolgreiches historisches Lernen äussert sich in sinnvollem, verständlichen «historischem Erzählen» (siehe S. 6). Diese «narrative Kompetenz» auszubilden ist das zentrale Lernziel des Geschichtsunterrichts.⁷

Um anschlussfähig an die bildungspolitische Entwicklung zu bleiben, scheint es sinnvoll, pro Fach nicht nur eine einzige Kompetenz zu definieren, sondern sie aufzugliedern.⁸ Auch Jeismann hat für eine solche Aufteilung plädiert und dies wie folgt begründet: «Um den Umgang mit Geschichte aus der Blindheit zu lösen, die ihn gewöhnlich im gesellschaftlichen und politischen Alltag charakterisiert, ist es notwendig, methodisch verschiedene Operationen oder Dimensionen des Denkens und Urteilens zu trennen, die in historischen Vorstellungen sich gewöhnlich ununterscheidbar miteinander verbinden. Notwendig ist eine solche, Distanz zu eigenen Geschichtsvorstellungen schaffende methodische Trennung, weil sie die Selbstreflexion auf die naiven Gewissheiten ermöglicht und die Voraussetzungen unserer historischen Vorstellungen auf eine sehr elementare Weise zu erklären erlaubt» (Jeismann 2000, S 63).

3.2 Vier Kompetenzbereiche für «Historisches Lernen»

Das in Abbildung 3 dargestellte Lernmodell des «Historischen Lernens» eignet sich dazu, die «narrative Kompetenz» auszudifferenzieren und dabei vier Problemfelder zu identifizieren, mit denen Individuen konfrontiert sind, wenn sie historisch lernen:

1. *Wie finde und erkenne ich historische Zeugnisse und Menschen, die mir über Vergangenes berichten können? Wie komme ich von Vermutungen und Fragen zu Annahmen und Fragestellungen, mit denen ich zielgerichtet ins Universum des Historischen nach geeigneten Quellen und Darstellungen suchen kann?*

⁷ Vgl. dazu insbesondere Barricelli 2005, S. 8.

⁸ Auch Körber plädiert aus verschiedenen Gründen für diesen Weg. Vgl. dazu Körber 2007, S. 55-58.

2. *Wie erschliesse ich Quellen und Darstellungen*, um ausgewählte Sachverhalte aus dem Universum des Historischen in Erfahrung zu bringen? Wie komme ich zu einer Sachanalyse, und wie kann ich sie überprüfen?
3. *In welchem Zusammenhang stehen meine Sachanalysen zu anderen Sachanalysen*, wo sind sie im Universum des Historischen verortet, wie hängen sie im Bezug auf Ursache und Wirkung zusammen? Wie komme ich zu einem Sachurteil, und wie kann ich es überprüfen?
4. *Was ist der Sinn, den ich aus der Beschäftigung mit dem Universum des Historischen gewinne?* Wieso soll ich mich mit Geschichte beschäftigen? Wie hängt das Vergangene mit dem Gegenwärtigen zusammen, und was bedeutet dies für mich und die Zukunft?

Zur Bewältigung dieser vier Anforderungen «Historischen Lernens» sind vier Teilbereiche⁹ der «narrativen Kompetenz» erforderlich:

1. Ein Kompetenzbereich deckt die *Wahrnehmung von Veränderungen in der Zeit, zur Begegnung mit Zeugnissen aus dem Universum des Historischen und Präsentationen aus der Geschichtskultur* ab. In diesem Kompetenzbereich entstehen eigene Fragen und Vermutungen. Diese werden an Quellen und Darstellungen herangetragen, die gemäss ihrer Eignung für die Beantwortung der Fragen ausgewählt werden müssen. Die Kurzbezeichnung für den Kompetenzbereich lautet «*Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit*» (konkret dazu oben, S. 3);
2. Ein weiterer Kompetenzbereich umfasst *Entwicklung, Überprüfung und Darstellung von historischen Sachanalysen anhand von Quellen und Darstellungen* und den korrekten und kompetenten Umgang mit verschiedenen Gattungen (z.B. Gedenkrede, Tagebuch, Jugendbuch, historischer Roman, Historienbild, Fotografie usw.).¹⁰ Er wird als «*Erschliessungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen*» bezeichnet (konkret dazu oben, S. 3). Kompetentes Handeln in diesem Bereich führt zu einer eigenständigen Sachanalyse;
3. In einem dritten Bereich wird die Kompetenz zur Analyse und Deutung, zur Interpretation, zur Herleitung und zum Aufbau sowie zur Darstellung von historischen Sachurteilen im Universum des Historischen gefasst. Dieser Kompetenzbereich führt zu eigenem Sachurteil. Die Kurzbezeichnung lautet «*Interpretationskompetenz für Geschichte*» (konkret dazu oben, S. 4);
4. Kompetenzbereich zur Sinnbildung über Zeiterfahrung, zur Werturteilsprüfung an Zeiterfahrung, zur Reflexion des historischen Lernens, zum Aufbau von Einstellungen und Haltungen, zur eigenen Orientierung in der gegenwärtigen Lebenspraxis; kurz als «*Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung*» bezeichnet (konkret dazu oben, S. 4); dieser Kompetenzbereich führt zu eigenem Werturteil.

⁹ Da in der Geschichtsdidaktik Kompetenzen entlang der Prozessdimension in «Bereiche» unterschieden werden (z.B. Körper/Schreiber/Schöner 2008), folgen wir dieser Terminologie und verwenden nicht die Begrifflichkeit von Linneweber-Lammerskitten/Wälti (2006). Sie unterscheiden in ihrem Modell in der Prozessdimension «Aspekte» und in der Inhaltsdimension «Bereiche». Diese beiden Dimensionen bilden die Matrix und darin Zellen, die mit den unterschiedlichen Kompetenzbeschreibungen gefüllt werden.

¹⁰ Vgl. dazu insbesondere Pandel 2005, S. 27–31.

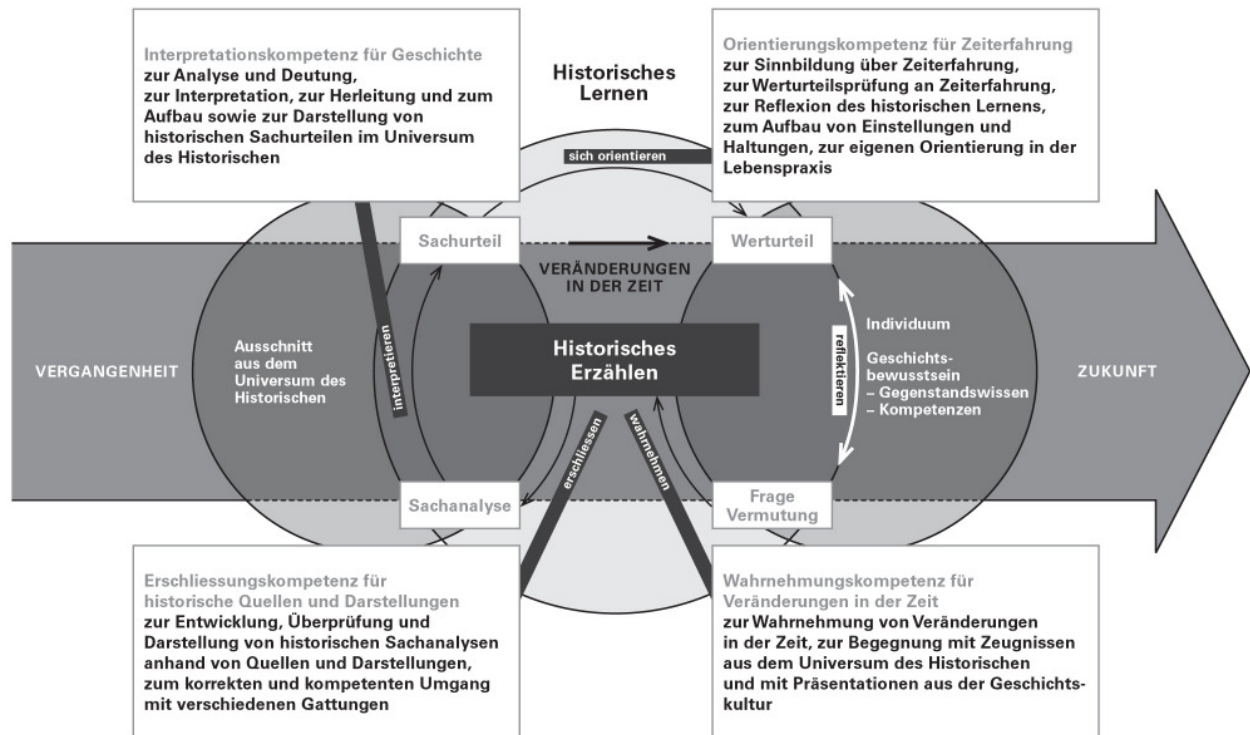


Abbildung 4: Vier Kompetenzbereiche für «Historisches Lernen» (aus Gautschi 2009)

Die hier geschilderten Denkvorgänge gründen auf allgemeinen Operationen des menschlichen Erkenntnisprozesses. Sie sind nicht geschichtsspezifisch, wenn nicht die zeitliche Dimension dieser Operationen angegeben wird.¹¹ Es ist deshalb auch in der Kurzbezeichnung unumgänglich, die Perspektive auf die Dimension der Zeit, also den Wandel oder das Werden, bei den einzelnen Kompetenzen ausdrücklich zu benennen.

¹¹ Vgl. dazu auch Barricelli 2005, S. 5.

4. Wie unterstützt das Kompetenzmodell die Unterrichtsvorbereitung?

4.1 Das Verhältnis von Kompetenzen und Unterrichtsinhalten

Kompetenzen dienen den Lernenden dazu, diejenigen Probleme zu bewältigen, die sich in der Begegnung mit dem Universum des Historischen ergeben. Die Kompetenzen sind demnach Voraussetzungen für «Historisches Lernen» und gleichzeitig ein Resultat davon. Alle Kompetenzbereiche müssen an historischen Inhalten ausgebildet, angewendet und ausdifferenziert werden. Historische Inhalte bilden «das Substrat, an dem sich Kompetenzen erwerben und entwickeln lassen und an welchem sie zum Tragen kommen» (Körber 2007, S. 142). Dieses Verhältnis von Inhalten und Kompetenzbereichen für «Historisches Lernen» kommt in Abbildung 4 zum Ausdruck.¹² Sie zeigt am Beispiel eines imaginären Schülers / einer imaginären Schülerin, wie sich die Kompetenzbereiche durch die Beschäftigung mit verschiedenen Themen ausdifferenzieren können. Nicht dargestellt ist der Umstand, dass der Schüler / die Schülerin durch den Unterricht nicht nur seine/ihre Kompetenzen für «Historisches Lernen» ausdifferenziert, sondern dabei auch Sachwissen über die behandelten Themen erwirbt.

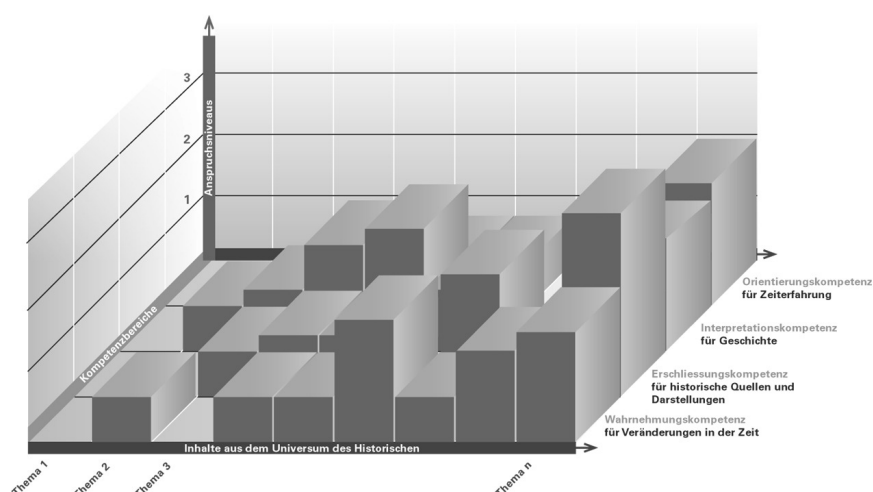


Abbildung 5: Mögliche Kompetenzentwicklung eines imaginären / einer imaginären Schülerin anhand verschiedener Themen (aus Gautschi 2009)

4.2 Angebotsplanung als Kern der Unterrichtsvorbereitung

Geschichtsunterricht zu planen ist eine anspruchsvolle und zeitaufwändige Tätigkeit. Bevor man als Lehrperson zum Unterrichten kommt, hat man sich bereits bei der Unterrichtseinheits- und bei der Lektionsplanung mit dem zu inszenierenden Unterricht auseinandergesetzt. Bei jedem Planungsschritt steht der Nutzen für die Lernenden im Zentrum: Was sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, und was sollen sie tun, damit sie die gesetzten Ziele erreichen? Wer Kompetenzen vermitteln will, muss wissen, welche Lerntätigkeiten er oder sie bei den Schülerinnen und Schülern anregen soll. Die folgende theoretische Tabelle nennt eine Reihe von Indikatoren für eine gelungene Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht:

¹² In der Schweiz hat sich im Rahmen der HarmoS-Arbeiten und der Entwicklung des Deutschschweizer Lehrplans die dreidimensionale Darstellungsweise von Kompetenzmodellen durchgesetzt, bei der auf der einen Achse die Kompetenzbereiche, auf der anderen Achse die Themenbereiche und auf der dritten die Kompetenzniveaus (Performanz) abgebildet werden. Vgl. zum dreidimensionalen Kompetenzmodell z.B. Labudde/Adamina 2008.

Kompetenzen für «Historisches Lernen»	Indikatoren für gelungene Umsetzung
1. Wahrnehmung von historischen Zeugnissen und von Veränderungen in der Zeit (<i>Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit</i>)	a) Lernende erkennen in der eigenen Gegenwart und Umgebung Phänomene, Sachverhalte, Spuren, die in die Vergangenheit weisen. b) Lernende erkennen Veränderungen in der Zeit und Zeitdifferenzen. Sie unterscheiden Altes von Neuem. c) Lernende suchen und finden selber gezielt Materialien oder Menschen, die über die Vergangenheit Auskunft geben. d) Lernende finden sich in Umgebungen zurecht, die Daten über die Vergangenheit aufbewahren: Bibliotheken, Archive, Museen, Internet usw. e) Lernende stellen Fragen an die Vergangenheit, formulieren begründete Vermutungen und diskutieren Wege der Beantwortung.
2. Erschließung, Überprüfung und Darstellung von historischen Sachanalysen (<i>Erschließungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen</i>)	a) Lernende identifizieren in Quellen / Darstellungen verschiedene Phänomene, Sachverhalte und Personen. b) Lernende unterscheiden verschiedene Gattungen und Textsorten; sie beschreiben und charakterisieren sie, sie schätzen ihren Erkenntniswert ein. c) Lernende führen eine Verlässlichkeitsprüfung durch. d) Lernende identifizieren und charakterisieren Autoren von historischen Zeugnissen.
3. Interpretation (Analyse und Deutung) von Geschichte (<i>Interpretationskompetenz für Geschichte</i>)	a) Lernende überprüfen Vermutungen anhand von Quellen / Darstellungen. b) Lernende ordnen Ereignisse, Sachverhalte und Personen zeitlich und setzen sie zueinander in Beziehung. c) Lernende identifizieren in Erzählungen und Erklärungen Ursache und Wirkung. d) Lernende vergleichen unterschiedliche Erzählungen und Erklärungen zu derselben Person, zu demselben Ereignis oder Sachverhalt. e) Lernende bringen die Ereignisse und Entwicklung in einen nachvollziehbaren Zusammenhang f) Lernende erzählen eine Geschichte oder geben eine Erklärung ab.
4. Orientierung: Sinnbildung über Zeiterfahrung und Werturteilsprüfung an Zeiterfahrung (<i>Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung</i>)	a) Lernende finden in der Geschichte Orientierung für die Bewältigung ihrer Gegenwart und die Gestaltung der Zukunft. b) Lernende stellen einen Bezug von Phänomenen aus der Vergangenheit zur eigenen Person oder Gegenwart her. c) Lernende erklären den Einfluss vergangener Phänomene für die Gegenwart. d) Lernende erkennen in Erzählungen und Erklärungen Sinnbildungsmuster. e) Lernende vergleichen und reflektieren ihre Werturteile mit andern Werturteilen. f) Lernende benennen den eigenen Lernfortschritt und Handlungsmöglichkeiten g) Lernende vertiefen ihr Verständnis über Vergangenes / von Geschichte. h) Lernende präsentieren ihr Wissen über das Universum des Historischen mit fachspezifisch adäquaten Begriffen.

Tabelle 1: Kompetenzen für «Historisches Lernen» und Indikatoren für gelungene Umsetzung im Unterricht

4.3 Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen

Ein Ziel des Geschichtsunterrichts ist die Befähigung der Lernenden, fachliche Probleme zu bewältigen, mit denen sie bei der Begegnung mit dem Universum des Historischen konfrontiert werden. Daher soll der Geschichtsunterricht so gestaltet werden, dass die Lernenden ihre historischen Kompetenzen einsetzen können. Diese Kompetenzen helfen ihnen umgekehrt bei der Nutzung des unterrichtlichen Angebots. Lehrpersonen sollen folglich den Schülerinnen und Schülern Lernmöglichkeiten anbieten, bei denen sie (entsprechend den oben beschriebenen Kompetenzbereichen) Vergangenes wahrnehmen, Quellen und Darstellungen erschliessen, Geschichte interpretieren sowie aus Zeiterfahrungen Orientierung gewinnen können. Sie erreichen dies mit geeigneten Aufgabenstellungen. Im Geschichtsunterricht lassen sich entlang des vorgestellten Kompetenzmodells mit Blick auf das zur Verfügung gestellte Material (das «Was») und auf die intendierte Bearbeitungsperspektive (das «Wie») verschiedene Typen von Aufgaben unterscheiden. In der folgenden Tabelle sind unten separat auch reine Wissensaufgaben aufgeführt:

Aufgabentypus	Materialbasis	Bearbeitungsperspektive	Resultat / Bemerkung
Wahrnehmungsaufgabe	Bei diesem Aufgabentyp wird in aller Regel kein Material vorgegeben; im Unterricht oder in Tests ist es möglich, Bilder, Quellentexte, Grafiken, Tabellen u.a. vorzugeben	Fragen stellen, Vermutungen äussern, Quellen / Darstellungen suchen und finden, Zeitdifferenzen erkennen.	Es liegt ein historisches Zeugnis vor, z.B. eine Quelle oder eine Darstellung. Oder aber es ist eine Frage gestellt oder eine Vermutung geäußert, die in die Vergangenheit führt. Rechercheaufgaben, Assessment
Erschliessungsaufgabe	Es wird eine Quelle / Darstellung mit der Aufgabenstellung vorgegeben.	Phänomene, Sachverhalte, Personen identifizieren, gattungsspezifisches Charakterisieren und Verstehen.	Sachanalyse: Gesucht sind Material immanente, gestützte bzw. nahe Aussagen. Umformungs- und Gliederungsaufgaben, Multiple-choice-Aufgaben.
Interpretationsaufgabe	Es werden in der Regel mit einer Aufgabenstellung mehrere Quellen / Darstellungen vorgegeben..	ordnen, vergleichen, in Beziehung setzen; Ursache und Wirkung beschreiben; eine Erklärung abgeben; eine Geschichte erzählen.	Sachurteil. Aufsatz oder eine Aufgabe, die ein Heraussteigen aus den Materialien ins Universum des Historischen erfordert.
Orientierungsaufgabe	Vorgegeben ist ein formuliertes Sachurteil.	Bezug herstellen von Phänomenen der Vergangenheit zur Gegenwart, Sinnbildungsmuster reflektieren, Werturteile diskutieren.	Werturteil. Transferaufgaben, die Argumentation erfordern, Reflexionen
Wissensaufgabe	Wissen wird in der Regel ohne Materialvorgabe überprüft.	Wiedergabe von Erlerntem in der erlernten oder in einer transformierten Form	Sachanalyse, Sachurteile, Werturteile Alle Aufgaben können zu Wissensaufgaben werden.

Tabelle 2: Aufgabentypen für den Geschichtsunterricht

5. Wie kann der Kompetenzerwerb überprüft werden?¹³

Lehrpersonen sind nicht nur gehalten, die dargestellten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu schulen und zu fördern, sondern auch den erreichten Stand zu messen und zu bewerten. Dabei stossen sie auf verschiedene spezifische Fragen:¹⁴

- Definition der Prüfung¹⁵: Wie können Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern vermitteln, worauf sie aus dem grossen Spektrum an Inhalten und Kompetenzen bei einer einzelnen konkreten Prüfung Gewicht legen?
- Anlage einer Prüfung: Wann und wie legen Lehrpersonen eine Prüfung an?
- Umfang der Prüfung: Wie können sie erreichen, dass komplexe Kompetenzen innerhalb einer üblichen kurzen Prüfungszeit überhaupt geprüft werden können?

5.1 Definition einer Prüfung

«Die Prüfung umfasst den Stoff der letzten sechs Wochen» ist zwar eine gängige, aber dem Kompetenz-Gedanken zuwiderlaufende Prüfungsdefinition. Wer die Prüfung so definiert, behandelt Geschichte in Abschnitten, die abgeschlossen werden können. Er reduziert Geschichte auf Stoff.¹⁶

Dennoch erfordert auch eine kompetenzorientierte Prüfungsanlage die Definition von Sachwissen, über das die Schüler/innen verfügen müssen. Sachwissen ist eine Grundlage zur Entwicklung von Kompetenz und damit auch zur Überprüfung von Kompetenzen. Nützlich ist dabei die Trennung zwischen dem Grundwissen, über das die Lernenden unabhängig von der Prüfung verfügen sollen, und dem Detailwissen, das für die Prüfungsaufgaben nötig ist.

Eine kompetenzorientierte Prüfungsanlage umfasst jedoch in erster Linie eine verbindliche Aussage über den Schwerpunkt an Kompetenzen, die geprüft werden sollen. Diese Aussage muss für die Schüler/innen konkretisiert werden: «Eine der drei Aufgaben wird eine Interpretation einer Bildquelle verlangen, wie wir sie im Zusammenhang mit dem Ghetto in Warschau durchgespielt haben.»

¹³ Dieses Kapitel basiert vor allem auf praktischen Erfahrungen mit Klassenprüfungen und kantonalen Orientierungsarbeiten auf den Sekundarschulstufen I und II. Ausgegangen wird hier von homogenen Prüfungsgruppen wie einer Klasse oder einem Schultyp. Ist eine Binnendifferenzierung beispielsweise nach Schultyp nötig, ergeben sich weitere Fragen, die hier nicht berührt werden. Eine Reihe von kompetenzorientierten Aufgaben finden sich in der Unterrichtseinheit «Entdeckungen» der «History Helpline», www.historyhelpline.ch.

¹⁴ Hier wird «spezifisch» verstanden als Abgrenzung zu Anforderungen, die für alle Prüfungen gelten, wie z.B. Validität (Verbindung mit dem Gelernten, sei es Stoff oder gelernten Fähigkeiten), Reliabilität (Messen der definierten Fähigkeiten und nicht irgendwelcher sachfremder), Objektivität (Messung nach gleichen Massstäben bei allen vergleichbaren Arbeiten) und Prüfungsökonomie aus Schüler- und Lehrersicht. Vgl. dazu Gautschi 2005, S. 166–169.

¹⁵ In diesem Text ist mit «Prüfung» diejenige Form der Leistungsüberprüfung gemeint, in welcher mehrere Schülerinnen und Schüler in einer klar eingegrenzten Zeit (1 oder 2 Lektionen) zu denselben Aufgabenstellungen ihr Wissen und ihre Kompetenz zeigen müssen, damit dies summativ beurteilt werden kann. Grundsätzlich zeigen all die folgenden Überlegungen im Text, dass andere Prüfungsformen als die traditionelle schriftliche Klassenprüfung in einem kompetenzorientierten Unterricht mehr Gewicht erhalten sollten. Insbesondere Portfolios oder der Einbezug von interaktiven Medien (Wiki, Foren) bieten erweiterte Prüfungsformen an, die es leichter erlauben, Wahrnehmungs- und Orientierungskompetenz zu prüfen. Trotzdem dominiert aus verschiedenen Gründen nach wie vor die traditionelle schriftliche Klassenprüfung, weshalb wir uns hier darauf beschränken.

¹⁶ Lehrpersonen sind nicht verpflichtet, allen behandelten Stoff und alle geschulten Fähigkeiten in einer Prüfung abzurufen. Umgekehrt scheint es wesentlich, in jeder Prüfung auch etwas aus dem früheren Unterricht einzubeziehen, um die Zusammenhänge zu zeigen und den Eindruck zu bekämpfen, Geschichte sei portionierbar. Selbstverständlich muss beides, das Weglassen und das Einbeziehen, in der Prüfungsdefinition deklariert werden.

Damit die Prüfungsdefinition zielgerichtete Prüfungsvorbereitung ermöglicht, soll sie frühzeitig, spätestens eine Woche vor der Prüfung, formuliert werden, so dass die Schüler/innen selber Fragen dazu überlegen und in einer Fragestunde stellen oder in einem Forum formulieren und klären können.

5.2 Anlage einer Prüfung

Die Definition einer Prüfung fällt dann leicht, wenn die Lehrperson die Prüfung bereits weitgehend konzipiert hat. Im Gegensatz zu einer Prüfung, die sich auf die Abfrage von Wissen beschränkt, überschneiden sich bei einer kompetenzorientierten Prüfung die Dimension der Kompetenz und diejenige des Sachwissens. In den Schnittpunkten der beiden Dimensionen optimale Aufgabenstellungen zu finden, ist anspruchsvoll. Es ist hilfreich, die Prüfungsdefinition mit Hilfe der vorgestellten Typen von Aufgaben zu konzipieren.

Bei der Entwicklung der Aufgaben von Bedeutung ist auch, dass die Lehrperson gleich die Antwortfelder¹⁷ mitdefiniert und formuliert (siehe auch Abschnitt 5.4, S. 16). Dies hat drei Vorteile: Erstens kann sie selbst gleich überprüfen, ob ihre Aufgaben wirklich die deklarierten Kompetenzen prüfen, zweitens erkennt sie Unschärfen in der Aufgabenstellung, wenn sie vom Antwortfeld auf diese zurückgehen und drittens hat sie bereits für eine transparente Auswertung Vorarbeit geleistet.

Ein angenehmer Nebeneffekt der bei der Prüfungsdefinition schon entworfenen Prüfung ist, dass sowohl die Lehrperson als auch die Klasse Klarheit darüber hat, dass die Aufgaben nicht erst nach der erwähnten Fragestunde entwickelt werden. Somit bleibt der Lehrperson der Gewissenkonflikt erspart, ob die Prüfungsfragen mit der Fragestunde zusammenhängen dürfen, und die Klasse weiss, dass sie nicht schwierige Aspekte des Prüfungsstoffs dadurch eliminieren kann, indem sie diese in der Fragestunde ins Zentrum stellt.

5.3 Umfang der Prüfung

Das Kompetenzmodell des Historischen Lernens» spannt von der Wahrnehmungs- bis zur Orientierungskompetenz (und zurück!) einen sehr weiten Bogen. Schon nur an einem Thema diesen Bogen durchlaufen zu wollen, sprengt den Rahmen einer Prüfung. Zudem soll innerhalb einer Prüfung nicht nur ein einziges Thema behandelt werden, sonst besteht die Gefahr von verhängnisvollen Folgefehlern der Lernenden: Wer beispielsweise auf der Stufe der Erschliessungskompetenz mit einer Quelle nicht zurechtkommt, wird Folgefehler im Bereich der Interpretationskompetenz kaum vermeiden können.

Dieses Problem kann mit zwei Strategien, die auch kombiniert werden können, angegangen werden:

- a) Es werden Teilbereiche aus dem Bogen des «Historischen Lernens» geprüft. Beispielsweise wird in einer Aufgabe eine Sachanalyse mit zugrunde liegenden Quellen, evtl. Darstellungen vorgelegt, an der direkt eine Aufgabe zur Interpretationskompetenz (natürlich auch wieder konkretisiert, beispielsweise «Zusammenhänge erkennen, formulieren und begründen») anschliesst. In einer andern Aufgabe wird nur die Erschliessung einer Quelle geprüft, ohne noch eine Interpretation zu verlangen. Die Wahrnehmungs- und die Orientierungskompetenz zu prüfen, ist generell sehr anspruchsvoll. Ist dies das Ziel, dann braucht es Rahmenbedingungen, die eher mit selbstständigen Arbeiten in Projekten umsetzbar sind.

¹⁷ «Antwortfeld», nicht «Antwort» oder gar «Lösung»: Mit dieser Begriffserweiterung signalisieren wir auch der Klasse, dass es nicht einfach eine richtige Antwort gibt («Das will er wissen!»), sondern dass die Antworten in ein abgestecktes Feld landen sollen, aber nicht alle gleich lauten werden.

- b) Der Prüfungsrahmen wird zeitlich erweitert. Am einfachsten geht das, indem die Schülerinnen und Schüler Quellen und andere Unterlagen bereits als Prüfungsvorbereitung lesen bzw. betrachten können und in der Prüfung dann die zu bearbeitende Fragestellung dazu erhalten. Die Unterlagen sollen die Schülerinnen und Schüler auch in die Prüfung mitbringen. Dabei ist zu regeln, ob mit die Unterlagen mit Markierungen und Glossen versehen sein dürfen oder nicht.¹⁸

Eine zweite Erweiterung besteht darin, dass durch die Prüfung ein roter Faden gelegt wird, so dass die zusätzlichen Informationen, welche die Schüler/innen brauchen, mehrfach bei verschiedenen Aufgaben genutzt werden können.¹⁹

5.4 Beispiele von Prüfungsaufgaben und -impulsen



Abbildung 6: Historisches Zeugnis als Ausgangspunkt für eine kompetenzorientierte Prüfung. Bildlegende: «Französische jüdische Zwangsarbeiterin prüft farbige Glühbirnen, die in jüdischen Haushalten konfisziert worden sind, damit sie als Weihnachtsaktion für ausgebombte deutsche Familien nach Deutschland verschickt werden können.» (Fotografie aus: Aly 2005, S. 143).

In der folgenden Tabelle werden vier Aufgabenvarianten zu der Fotografie in Abbildung 6 formuliert.

¹⁸ Bei einer Bearbeitung, wie sie an sich sinnvoll ist, besteht die Gefahr, dass die Lernenden auch quellenfremde Notizen im Sinn eines Spickzettels hineinschmuggeln. Dem kann durch eine angekündigte Kontrolle vorgebeugt werden.

¹⁹ Dies ist oft möglich durch einen Wechsel der Perspektive gegenüber derjenigen im Unterricht. Bei Orientierungsarbeiten haben wir beispielsweise den Ersten Weltkrieg, der im Unterricht konventionell und aus mehreren Perspektiven vermittelt wurde, in der Prüfung aus dem ausgewählten Blickwinkel der Käthe Kollwitz überprüft. Oder die Industrialisierung, die am Beispiel von Glarus vermittelt wurde, wurde in der Prüfung am Beispiel der Stadt Basel überprüft.

Kompetenzen für «Historisches Lernen»	Aufgabe / Impuls	Antwortfeld
1. Wahrnehmung von historischen Zeugnissen und von Veränderungen in der Zeit (<i>Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit</i>)	a) (ohne Bildlegende) Entwickle drei Fragen an diese Fotografie, die in die Vergangenheit führen. b) Skizziere in einem Satz einen Plan, wo und wie du ausserhalb dieser Prüfung weitere Informationen zum Bild suchen würdest.	a) Wann wurde die Szene fotografiert? Warum wurde eine so gewöhnliche Handlung wie das Prüfen von Glühbirnen fotografiert? Wie kam die Frau dazu, die Glühbirnen zu prüfen? Was geschah mit den Glühbirnen, nachdem sie geprüft waren? b) Ich würde im Internet googeln und folgende Suchbegriffe eingeben: Fotografie, Glühbirnen, schwarz-weiss, Kellerraum.
2. Erschliessung, Überprüfung und Darstellung von historischen Sachanalysen (<i>Erschliessungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen</i>)	a) Wie ist das Bild aufgebaut? Erwartet sind zwei Antwortsätze. b) (ohne Bildlegende) Äussere eine Vermutung, aus welcher Zeit das Bild stammen könnte, und begründe deine Vermutung mit zwei Aspekten.	a) Von der Aussage her im Zentrum stehen die verschiedenen, mit Glühbirnen gefüllten Körbe. Die Frau wird von oben, von einer stehenden Person fotografiert, erscheint dadurch eher unterlegen. b) Aus der Zeit des Zweiten Weltkriegs: Es ist eine Schwarz-Weiss-Fotografie, die sicher über 40 Jahre alt ist. Das Thema der Fotografie (Licht, Verdunkeln) weist für mich auf den Zweiten Weltkrieg.
3. Interpretation (Analyse und Deutung) von Geschichte (<i>Interpretationskompetenz für Geschichte</i>)	Erachtest du die Fotografie als gute Illustration über die Zwangsarbeit im nationalsozialistischen Europa während des Zweiten Weltkriegs? Begründe deine Überlegungen, gehe aber auch auf Gegenargumente ein.	<ul style="list-style-type: none"> • Ja; das Bild zeigt einen ganz neuen Aspekt: nicht die in der Zwangsarbeit enthaltene Zerstörung der Menschen wird aufgezeigt, sondern die Tatsache, dass die Jüdinnen und Juden zum Wohl für Nazis arbeiten sollen. • Nein, denn man verniedlicht damit die Zwangsarbeit.
4. Orientierung: Sinnbildung über Zeiterfahrung und Werturteilsprüfung an Zeiterfahrung (<i>Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung</i>)	a) Nimm an, dass die Frau den Zweiten Weltkrieg und die Vernichtungslager überlebt hat und jetzt eine Entschädigung für das erlittene Unrecht fordert. Wer ist deiner Ansicht nach zu einer Entschädigung verpflichtet, wer nicht? b) (stärker auf Orientierung in Gegenwart und Zukunft fokussiert): Anbei siehst du eine zusätzliche Fotografie eines Kindes, das in Pakistan Fussbälle zusammennäht. Ist das auch Zwangsarbeit? Soll man diese Fotografie in der Zeitung abdrucken? Darf man solche Fussbälle kaufen? Formuliere und begründe deine Meinung, indem du mit dem Fall der Zwangsarbeiterin mit den Glühbirnen vergleichst.	a) Begründete Entscheide zur Frage, ob der deutsche Staat, hohe Funktionäre des nationalsozialistischen Regimes, der einfache SS-Mann, der die Frau bewachte, der Bezüger der Glühbirnen (der Konsument / die Konsumentin) eine Entschädigung zahlen muss. b) Freier Entscheid in allen gestellten Fragen mit Begründung

Tabelle 3: Beispiel von Prüfungsaufgaben zur Fotografie «Französische jüdische Zwangsarbeiterin prüft farbige Glühbirnen» (Abbildung 6).

6. Verbessert kompetenzorientiertes Lernen den Geschichtsunterricht?

Die Orientierung des Geschichtsunterrichts an Kompetenzen bedeutet keine Revolution. Unterrichtsbeobachtungen und Erfahrungsberichte von Geschichts-Lehrpersonen zeigen, dass viele von ihnen immer schon Kompetenzen geschult haben, ohne diese als solche zu bezeichnen. Die Lehrpersonen müssen also nicht ihren gesamten Unterricht umkrempeln und neu gestalten.

Die Schulung schülerindividueller Kompetenzen bedeutet auch nicht, dass das gemeinsame Grundwissen einer Klasse aufgehoben wird. Gerade weil Wissen nach unserer Auffassung noch keine Kompetenz darstellt, bleibt es nach wie vor eine Basis im Geschichtsunterricht; und dass Schülerinnen und Schüler mit ihrem Wissen ganz unterschiedlich kompetent umgehen, das ist schon heute Realität.

Die Diskussion über die Kompetenzen im Geschichtsunterricht ist deshalb wichtig, weil sie beiträgt zu mehr Klarheit darüber, was «Historisches Lernen» ist, wie es ermöglicht und überprüft werden kann. Das Kompetenzmodell dient dabei als Orientierungshilfe. Lehrerinnen und Lehrer können im Gespräch mit den Schulbehörden, mit Eltern und Schülern, Schülerinnen klarer darstellen, was Geschichtsunterricht ist und soll: nicht ein beliebiges Tun im chronologischen Durchgang durch die Zeit, sondern ein Erarbeiten und Schulen von Kompetenzen, um aus der Vergangenheit für die Gegenwart und Zukunft zu lernen. In diesem Sinn verbessert die Orientierung an Kompetenzen den Geschichtsunterricht.

Literatur

Aly, Götz (2005): Hitlers Volksstaat. Raub, Rassenkrieg und nationaler Sozialismus. Frankfurt: S. Fischer, 2005.

Barricelli, Michele (2005): Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Barricelli, Michele (2008): «The story we're going to try and tell». In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jg. 7, Jahreshft, S. 140-153.

Barricelli, Michele/Sauer, Michael (2006): «Was ist guter Geschichtsunterricht?» Fachdidaktische Kategorien zur Beobachtung und Analyse von Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 57, Heft 1, S. 4–26.

Bergmann, Klaus (1998): Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Borries, Bodo von (2004) (unter Mitarbeit von Filser, Karl / Pandel, Hans-Jürgen / Schönemann, Bernd): Kerncurriculum Geschichte in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Heinz-Elmar: Kerncurriculum Oberstufe II. Expertisen – im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Weinheim: Beltz. S. 236–321.

Danto, Arthur C. (1974): Analytische Philosophie der Geschichte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gautschi, Peter (2005): Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. 3., erweiterte Auflage. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.

Gautschi, Peter (2009): Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Herzog, Walter (2008): Verändern Bildungsstandards den Lehrberuf? In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 26, Heft 3, S. 395–412.

Jeismann, Karl-Ernst (2000): Geschichte und Bildung: Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh.

Klieme, Eckhard (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik, Jg. 56, Heft 6, S. 10–13.

- Körber, Andreas (2007): Die Dimensionen des Kompetenzmodells 'Historisches Denken'. In: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars Una (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung; 2). S. 89-154.
- Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars Una (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung; 2).
- Labudde, Peter/Adamina Marco (2008): HarmoS Naturwissenschaften: Impulse für den naturwissenschaftlichen Unterricht von morgen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 26, Heft 3, S. 351–360.
- Linneweber-Lammerskitten, Helmut/Wälti, Beat (2008): HarmoS Mathematik: Kompetenzmodell und Vorschläge für Bildungsstandards. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 26, Heft 3, S. 326–337.
- Mayer, Ulrich (2005): Qualitätsmerkmale historischer Bildung. Geschichtsdidaktische Kategorien als Kriterien zur Bestimmung und Sicherung der fachdidaktischen Qualität des historischen Lernens. In: Hansmann, Wilfried/Hoyer, Timo (Hrsg.): Zeitgeschichte und historische Bildung. Festschrift für Dietfried Krause-Vilmar. Kassel: Jenior. S. 223–243.
- Messner, Helmut (2007): Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 25, Heft 3, S. 364–376.
- NCHS (National Center for History in the Schools UCLA) (1996): National Standards for History (Revised Edition): <http://nchs.ucla.edu/standards/toc.html> (aufgerufen am 2.1.2008).
- Oelkers, Jürgen/Reusser, Kurt (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bildungsforschung Band 27). <http://www.bmbf.de/publikationen/2713.php> (aufgerufen am 28.2.2009).
- Pandel, Hans-Jürgen (1999): Visuelles Erzählen. In: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 387-404.
- Pandel, Hans-Jürgen (2005): Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Pandel, Hans-Jürgen (2006): Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Reusser, Kurt/Halbheer, Ueli (2008): Bildungsstandards als Ausgangspunkt für Unterrichtsentwicklung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 26, Heft 3, S. 304–317.
- Rüsen, Jörn (2008a): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Sauer, Michael (2007): «Historisches Denken» fördern. Kompetenzentwicklung im Geschichtsunterricht. In: Becker, Gerold/Feindt, Andreas/Meyer, Hilbert u.a. (Hrsg.): Guter Unterricht. Massstäbe / Merkmale – Wege / Werkzeuge. Jahresheft XXV / 2007 aller pädagogischen Zeitschriften des Friedrich Verlages. Seelze-Velber: Friedrich Verlag. S. 42–46.
- Schreiber, Waltraud/Körber, Andreas/Borries, Bodo von u.a. (2006): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried: Ars Una.
- Weinert, Franz E. (1999): Concepts of Competence. Contribution within the OECD-Project Definition and Section of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz. S. 17-31.
- Weymar, Ernst (1970): Werturteile im Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 21, Heft 3, S. 198-215.
- Wineburg, Samuel S. (1997): Beyond «Breadth and Depth»: Subject Matter Knowledge and Assessment. In: Theory into Practice, Jg. 36, Heft 4, S. 255–261.