

Karl-Christian Weber

Ethisch reflektierter Geschichts- unterricht



Vandenhoeck &
Ruprecht

UTB



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas.wuv · Wien

Wilhelm Fink · München

A. Francke Verlag · Tübingen und Basel

Haupt Verlag Bern

Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Nomos Verlagsgesellschaft · Baden-Baden

Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel

Ferdinand Schöningh · Paderborn · München · Wien · Zürich

Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart

UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz, mit UVK/Lucius · München

Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen · Bristol

vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich

Für N.

Karl-Christian Weber

Ethisch reflektierter Geschichtsunterricht

Kompetenzorientierte Grundlagen und Beispiele

Vandenhoeck & Ruprecht

Karl-Christian Weber, geboren 1973 in Plauen, studierte von 1994 bis 2003 in Leipzig, Kiel und Wien Evangelische Theologie, Lateinische Philologie und Geschichte sowie als Lehramtsbeifächer Pädagogik und Philosophie. Anschließend unterrichtete er an den Wiener Montessori-Schulen sowie an verschiedenen Gymnasien in Baden-Württemberg, um im Jahre 2007 das 2. Staatsexamen abzulegen. Seitdem unterrichtet Karl-Christian Weber am Mönchsee-Gymnasium in Heilbronn die Fächer Latein, Geschichte, Ethik und Philosophie. Zusätzlich tritt er gelegentlich als Fortbildner mit den Schwerpunkten Leistungsbeurteilung, Kompetenzorientierung und Binnendifferenzierung auf und führt Kompaktseminare z.B. zum Thema „Lern- und Arbeitstechniken“ durch. Bisherige Veröffentlichungen: „Denn sie wissen, was sie können. Kompetenzorientierte und differenzierte Leistungsbeurteilung im Lateinunterricht“ (Göttingen 2011, 1. und 2. Aufl.) sowie „Keine Beurteilung ohne Beteiligung – keine Diagnose ohne Förderung“ (AU 1/2012; jeweils zusammen mit Ingelde Scholz); Kolumnist für die „Heilbronner Stimme“ zum Themenschwerpunkt Südosteuropa/Westbalkan/ehemaliges Jugoslawien.

Mit 66 Abbildungen

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter
www.utb-shop.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Umschlagabbildung: Wikimedia

© 2013, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen/
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.
www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der
vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. – Printed in Germany.

Umschlaggestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart
Satz: Ruhrstadt Medien AG, Castrop-Rauxel
Druck und Bindung: CPI books GmbH, Ulm

UTB-Band-Nr. 3862
ISBN: 978-3-8252-3862-9

Inhalt

Vorwort	7
1 Geschichtsunterricht – ethisch reflektiert und kompetenzorientiert	9
Einführung	9
1.1 Genese und Kritik des Kompetenzbegriffs	9
1.2 Grundlagen der Kompetenzorientierung	13
1.3 Kompetenzniveaus und Binnendifferenzierung	19
2 Ethik als moralische Handlungskompetenz	23
Einführung	23
2.1 Handlungsfelder der Ethik	23
2.2 Was ist Ethik?	27
3 Ethische Grundbegriffe und Geschichtsunterricht	32
Einführung	32
3.1 Begriffe und Fragestellungen	33
3.2 Beispiel 1: Leid	34
3.3 Beispiel 2: Menschenwürde und Menschenrechte	51
3.4 Weitere ethische Grundbegriffe	74
4 Ethische Positionen bzw. Theorien – systematische Ethik	76
Einführung	76
4.1 Das Glück und die Mitte – Aristoteles	77
4.2 Wem nützt was? Utilitarismus	80
4.3 Immer nur das Richtige tun! Immanuel Kant	89
4.4 Werte als Verhandlungssache? Diskursethik	101
4.5 Was bleibt? Eklektizistische Ethik als Alternative	105
5 Angewandte Ethik – Geschichtsethik	112
Einführung	112
5.1 Ethik in und für die Geschichtswissenschaft	112

5.2	Rechtfertigung der Beschäftigung mit Geschichte	117
5.3	Umgang mit historischen Stoffen	122
5.4	Intention von Beschäftigung mit Geschichte	125
5.5	Verantwortung von Historikern und Geschichtslehrern	128
5.6	Umgang mit Geschichte	132
6	Ethisches Argumentieren	134
	Einführung	134
6.1	Kurzüberblick: Argumentationsformen und -schemata	134
6.2	Pro- und Kontra-Diskussion	135
6.3	Pragmatisch-historisches und moralisches Urteilen	136
6.4	Vermeiden eines naturalistischen Fehlschlusses	138
6.5	Praktischer Syllogismus	140
6.6	Toulmin-Schema	142
6.7	Dilemma-Diskussion	143
6.8	Dammbruch-Argument	146
6.9	Sokratisches Gespräch	148
6.10	Fallanalyse	151
7	Unterrichtsbeispiel: „Toleranz“ und die Lage der Juden im Mittelalter	154
	Einführung	154
7.1	Sachanalyse	154
7.2	Didaktische Bemerkungen, Verlaufsplan und Materialien	159
7.3	Ergebnissicherung und Abschluss	173
8	Personen- und Sachregister	176
9	Abbildungen	180
10	Literatur	182
11	Abkürzungen	188

Vorwort

Moralphilosophie trifft auf Geschichte, ethische Fragestellungen durchdringen modernen Geschichtsunterricht – mit diesem Leitgedanken lässt sich das Ziel dieses Buches zusammenfassen.

Die steigende Wertschätzung ethischer Grundgedanken über die Grenzen der Fachdisziplin und des Schulfaches hinaus lässt sich u.a. daran ablesen, dass in immer mehr Ländern der Bundesrepublik philosophisch-ethische Inhalte und Kompetenzen meist unter der Bezeichnung „PEG – Philosophisch-ethische Grundlagen“ integrierter Bestandteil der Lehrerbildung in zahlreichen Fächern sowohl zunehmend an Universitäten als auch schon länger an Studienseminaren geworden sind.

Ziel dieser Integration ethischer Fragestellungen in die jeweiligen Fachdidaktiken ist es, den reinen fachlichen und methodischen Horizont im Hinblick auf moralphilosophische Reflexionsmöglichkeiten und Handlungskompetenzen zu erweitern. Denn eine pluralistische Gesellschaft kann langfristig nur überleben, wenn sie ethische Prinzipien immer wieder thematisiert, reflektiert, in Frage stellt und sich davon ausgehend auf grundlegende Maßstäbe individuellen und kollektiven Handelns einigen kann (vgl. Peter Köck [2002], 98–100).

Dieses Buch möchte dazu einen Beitrag leisten und richtet sich daher an alle Geschichte Unterrichtende bzw. diejenigen, welche es werden wollen: Studierende, Referendare und Lehrer. Für das Unterrichtsfach Geschichte soll theoretisch fundiert und gleichzeitig praxisorientiert gezeigt werden, wie sich ethische Fragestellungen mit modernen geschichtsdidaktischen und methodischen Prinzipien verknüpfen lassen.

Gleichzeitig erfährt ein Geschichte Unterrichtender, der nicht in der Philosophie zu Hause ist, einen grundlegenden Durchgang durch die wichtigsten Eckpfeiler der ethischen Disziplin. Gelegentliche Exkurse in den Ethik-Unterricht dienen der Veranschaulichung.

Wie der Begriff der Ethik näher definiert werden kann, ist Gegenstand von Kapitel 2.2. Das Wort „Geschichte“ nimmt drei Bedeutungen ein: Zum einen die der Historie als „Erinnerung und Überlieferung“ an geschichtlicher Ereignisse, Strukturen, Motive usw., die „überliefert, erzählt, erforscht wird“ (Joachim ROHLFES [1986], 9). Zweitens schließt „Geschichte“ im Zusammenhang mit Schule und Unterricht eine entsprechende, fachspezifische Didaktik und Methodik ein, und schließlich wird mit diesem Begriff verkürzend auch oft das Unterrichtsfach verstanden.

Um terminologische Klarheit zu schaffen, unterscheidet der Autor „Geschichte“ (im Sinne von „Historie“) oder „Geschichtswissenschaft“ von „Geschichtsdidaktik“ und „Geschichtsunterricht“ bzw. dem „(Unterrichts-)Fach Geschichte“.

Längere Textauszüge sind mit dem Buchsymbol , dem Autor besonders wichtige Aussagen oder Exkurse mit dem Merksymbol , sowie Beispiele mit dem Ordnersymbol  gekennzeichnet. Passagen dieser Art sind eingefügt, um ein möglichst quellennahes Verständnis zu ermöglichen bzw. sich für eine geeignete Verwendung im Unterricht zu empfehlen.

In den ersten sechs Kapiteln finden sich immer wieder exemplarische Anregungen für den Unterricht, teils in Form von Quellen bzw. Texten, teils durch kurze Kommentare usw. Vollständigkeit ist hier weder möglich noch angestrebt. Kapitel 7 enthält schließlich ein ausführlicheres Unterrichtsbeispiel, das der Autor selbst in der vorgestellten Weise erprobt hat, empfehlen und zur weiteren Diskussion stellen möchte. Ob diese Stunde als ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ angesehen wird, hängt in erster Linie von ihren Rahmenbedingungen (Klassengröße, durchschnittliches Schülerniveau, Vorkenntnisse usw.) ab. Pauschale Aussagen sind, wie so häufig, hierzu kaum möglich.

Da der Autor die immer noch andauernde Gender-Diskussion für obsolet hält, verwendet er regelmäßig bei Verbalsubstantiven, Berufs- und sonstigen Bezeichnungen die maskuline Variante. Weibliche Vertreter dieser Gruppen sollen damit in keiner Weise diffamiert, sondern selbstverständlich ebenso angesprochen werden.

Dem Verlag Vandenhoeck & Ruprecht sei für seine wie immer sehr fachkompetente und angenehme Kooperation ganz herzlich gedankt.

Ebenfalls möchte der Autor an dieser Stelle allen Personen seine Anerkennung aussprechen, die das Manuskript ihrer kritischen Lektüre unterzogen haben und damit wesentlich zur Entwicklung des Buches beigetragen haben, namentlich Josef Häfele, Ulrike Gießmann-Bindewald, Viktor Kristmann und Melanie Marth. Persönlich gewidmet ist das Buch einem wunderbaren Menschen: N.

Heilbronn, im Januar 2013

1 **Geschichtsunterricht – ethisch reflektiert und kompetenzorientiert**

Einführung

Wenn in diesen Zeiten ein Buch zu ethisch reflektiertem Geschichtsunterricht mit einem (wenn auch knappen) Grundlagenkapitel über Kompetenzorientierung beginnt, ist hierfür eine kurze Erklärung nötig.

„Kompetenzorientierung“ ist seit einigen Jahren das Zauberwort der deutschen Fachdidaktiken schlechthin. Unterricht, der nicht in der einen oder anderen Weise Kompetenzorientierung, und sei es nur als *label*, vorweisen kann, scheint nicht mehr viel zu taugen. Studenten und Referendare sollten daher prinzipiell in der Lage sein, sich zu Begriffen und Inhalten derselben (auch kritisch) zu äußern. Dieses Ziel verfolgt das gesamte Kapitel 1.

Der Autor fühlt sich trotz der Blüten, welche die Diskussion um das Thema der Kompetenzorientierung teilweise treibt, den Grundsätzen der Kompetenzorientierung verpflichtet und liefert eine Begründung hierfür in Kapitel 1.2. Darin wird auch deutlich, wie Kompetenzorientierung und ethische Reflexion im Geschichtsunterricht untrennbar miteinander verbunden sind.

Zuvor jedoch bietet Kapitel 1.1 eine kurze Darstellung der Entwicklung der Kompetenzorientierung und möchte besonders auch Kritik an diesem Thema berücksichtigen.

Kap. 1.3 schließlich zeigt, dass Kompetenzorientierung ohne Binnendifferenzierung nicht denkbar ist.

1.1 Genese und Kritik des Kompetenzbegriffs

Kompetenzorientierung ist nach den TIMSS- und PISA-Studien der 1990-er Jahre zum neuen Schlagwort zuerst der Bildungspolitik, dann der Fachdidaktiken geworden. Denn Deutschland schnitt in diesen Vergleichsgruppen im Verhältnis zu skandinavischen Ländern – namentlich Finnland – schlecht ab.

Während die Testbedingungen, unter denen die Ergebnisse entstanden sind, kaum Gegenstand der Kritik wurden, geriet das deutsche Bildungswesen insgesamt in Verruf und verleitete Bildungspolitiker aller Couleur dazu, Handlungsbedarf anzumelden. Eine weitere Runde bildungspolitischer Reformen wurde eingeleitet.

Wichtigstes Ergebnis dieser Bemühungen, Deutschland endlich aus dem tatsächlichen oder vermeintlichen bildungspolitischen Tal heraus zu führen, waren neue Lehr- bzw. Bildungspläne. Diese sollten sich sowohl durch Kompetenzorientierung als auch Standardisierung auszeichnen und sich klar von alten Lehrplänen abgrenzen, die eher lediglich Stoffverteilungspläne mit methodischen Hinweisen und übergeordneten Lernzielformulierungen darstellten.

Leitmotiv der neuen Kompetenzorientierung war weniger eine theoretische Fundierung und empirisch-experimentelle Absicherung als vielmehr das Bestreben, in Zukunft die Vorgaben der (Wirtschaftsorganisation) OECD besser zu erfüllen. Die neuen Bildungspläne – der Terminus „Lehrplan“ galt schon vorher als verpönt – zeichnen sich demzufolge durch detailliert ausformulierte „Standards“ aus, welche die Schüler erfüllen sollen. Zentral erstellte Tests sollen das Erreichen dieser Standards überprüfen.

Diese neuen und verbindlichen Standards soll(t)en verhindern, dass Lehrer Lehrplaninhalte so frei interpretieren, dass jeder Kollege etwas anderes, mancher gar nichts ‚macht‘ (vgl.: „In den letzten Stunden haben wir die Französische Revolution [nicht] gemacht!“) und die Frage nach dem, was Schüler eigentlich in einer Unterrichtseinheit lernen sollen bzw. am Ende können (sollen), völlig unbeantwortet bleibt. Diese Beliebigkeit stellte in der Tat einen Schwachpunkt der zuvor geltenden Bildungspläne dar, welcher schon länger von Bildungspolitikern erkannt wurde und in immer mehr Bundesländern zur Einführung des Zentralabiturs geführt hat.

Von Beginn an wurde das Thema „Kompetenzorientierung“ und den damit verbundenen Bildungsplanreformen von permanenter Kritik begleitet. In der Diskussion lassen sich aus Sicht des Autors drei grobe Richtungen verfolgen:

Grundsätzliches Kritisieren der Kompetenz- orientierung.	• Der Ruf nach Kompetenzorientierung habe neue Bildungspläne hervorgebracht, in welchen viel Bewährtes über Bord geworfen wurde. Im Zuge dieser Neuorientierung scheine Orientierungslosigkeit als Leitmotiv zu gelten.¹ • Über einen aller Kompetenzorientierung zu Grunde liegenden Kompetenzbegriff bestünde weder in den Fachdidaktiken noch in der Pädagogik Konsens, verschiedene Kompetenzdefinitionen und Kompetenzmodelle würden die Runde machen und unterschiedlich sowie ohne fundierte Begründung bevorzugt oder abgelehnt.²
---	--

¹ Beat KISSLING/Hans Peter KLEIN (2010), 1.

² Beat KISSLING/Hans Peter KLEIN (2010), 3; Volker LADENTHIN (2011), 24; Volker LADENTHIN (2011), 26; Meik ZÜLSDOF-KERSTING (2011), 263.

	• Der Einstieg in Kompetenzorientierung würde genutzt, um das Bildungswesen mit Instrumenten der freien Wirtschaft zu standardisieren.³ • Ein empirischer Nachweis, dass kompetenzorientiertes Unterrichten die eigenen Anforderungen und Hoffnungen tatsächlich auch erfüllt, sei nach wie vor nicht in Sicht; bliebe es dabei, drohe Kompetenzorientierung zu einer bildungspolitischen und fachdidaktischen Fußnote zu verblasen. • Die neuen, kompetenzorientierten Bildungspläne erreichten z.T. einen Grad an Komplexität, welcher mit der schulischen Realität nur schwer zu korrelieren vermag; solche curricularen Vorgaben formulierten zwar deutlich genauer als früher im Unterricht zu erreichende Standards (bzw. Makro- und Mikrokompetenzen; die Begriffe „Kompetenzen“ und „Standards“ werden i.d.R. im Zusammenhang mit Bildungsplänen synonym gebraucht),⁴ genügten jedoch deswegen noch nicht kompetenzorientierten Grundsätzen.
Ignorieren der neuen Bildungsplanvorgaben, Handreichungen, Fortbildungsangebote usw.	• Die Akzeptanz, sich auf dieses Thema einzulassen, sei in manchen deutschen Lehrerzimmern sehr gering. Gelegentlich lasse sich beobachten, dass an den Schulen Kompetenzorientierung als ‚neue Sau, die durchs Dorf getrieben wird‘ oder ‚alter Wein in neuen Schläuchen‘ empfunden würde. • Teilweise fänden Fortbildungen zum kompetenzorientierten Unterrichten erst <i>nach</i> Einführung der neuen Bildungspläne statt – entweder, die Lehrer unterrichteten bis zu diesem Zeitpunkt bereits kompetenzorientiert, ohne es selbst zu wissen, oder sie unterrichteten wie immer und an Hand der neuen Lehrbücher, ohne dass das weiter auffalle bzw. Folgen nach sich ziehe.
Mitwirkung an der Erarbeitung von Kompetenzmodellen, Kompetenzrastern, Evaluationsbögen usw.	• In der fachdidaktischen Literatur zur Kompetenzorientierung sei keine einheitliche Tendenz hin zu irgendeinem mehrheitlich akzeptierten Modell zu beobachten.⁵ • Lehrende, welche in erster Linie praxisnahe Angebote wünschten und benötigten, sähen sich dieser Flut an Vorschlägen, Ideen, Handreichungen und Vorlagen in Verbindung mit immer komplexer werdenden Bildungsplanvorgaben, Niveaunkretisierungen,⁶ Schul- und Methodencurricula hilflos ausgeliefert.

Abbildung 1: Diskussion um Kompetenzorientierung

³ Beat KISSLING/Hans Peter KLEIN (2010), 4.

⁴ Gerhard ZIENER (2008), 39.

⁵ EU 1/2010; Anita RÖSCH (2011); Werner HEIL (2010); Frank G. BECKER/Holger R. STUNZ (2010); Waltraud SCHREIBER (2004); GL 139 u.v.m.

⁶ <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/Gym/niveaunkretisierungen>.

Diese und noch weitere, z.T. auch polemisch vorgetragene Kritik verebbt offensichtlich nicht und zieht sich quer durch nahezu alle Fachdidaktiken (sogar für die Alten Sprachen, bei denen man meinen könnte, dass die Fähigkeit, einen lateinischen oder altgriechischen Text zu erschließen, *per se* eine Kompetenz darstelle)⁷ und ist somit für alle Geschichts-, Ethik- und Philosophielehrer relevant. Dennoch sind die bildungspolitischen Weichen längst und vermutlich unumkehrbar gestellt.

Nicht alle vorgetragenen kritischen Argumente entbehren jeglicher Grundlage, manche Kritik zielt jedoch nicht auf Kompetenzorientierung an sich, sondern auf aus ihr abgeleitete Folgen. Für den *Geschichtsunterricht* stellt Kompetenzorientierung eher eine Chance denn ein Risiko dar, da nun die Gefahr gebannt werden kann, dass sich historisches Lernen auf die reine Daten- und Faktenebene beschränkt:



„Kompetenzorientierung kann helfen, die Nachteile eines auf stoffhaltige Lernziele orientierten, dominant instruktiven, wenig nachhaltigen Geschichtsunterrichts zu vermeiden, und die Lernenden befähigen, historisches Wissen zum Verständnis ihrer Gegenwart anzuwenden. Daher ist Wissen eine notwendige, wenn auch keineswegs eine hinreichende Voraussetzung für einen auf historisches Denken und Geschichtsbewusstsein zielenden Geschichtsunterricht. Üben, Vernetzen, Reflektieren des Gelernten sind Wege zum Aufbau von Kompetenzen im Umgang mit Geschichte. Genauso wichtig ist eine Unterrichtsplanung, die den Zusammenhang von inhaltlicher und methodischer Arbeit in der Einzelstunde mit der längerfristigen Entwicklung von Kompetenzen im Blick behält. Bei Beachtung dieser Grundsätze ist es letztlich zweitrangig, welches Kompetenzmodell im jeweiligen Bundesland verordnet wird, auch wenn der Kompetenzwirrwarr den Klärungsprozess hinsichtlich dessen, was neue Akzente im Unterrichtsverständnis sind, nicht erleichtert.“⁸

Kritiker und Apologeten der Kompetenzorientierung sollten sich also zunächst einmal darauf verständigen, was für unser Schulwesen verbindlich unter „Kompetenzorientierung“ verstanden werden soll – i.Ü. etwas, was Philosophen normalerweise immer tun ...



Bevor eine Diskussion inhaltlich geführt werden kann, muss erst der betreffende Begriff geklärt werden, damit alle Diskursteilnehmer vom selben Gegenstand sprechen.

In der Praxis des Unterrichts ist das mehr als eine Binsenweisheit, da häufig genug Schüler in teils hitzigen Debatten von völlig unterschiedlichen Gegenständen, also ‚aneinander vorbei‘ reden. Genau dieser Klärung dient das folgende Unterkapitel:

⁷ FC 3/2011, 199–215.

⁸ Franziska CONRAD (2012), 323.

1.2 Grundlagen der Kompetenzorientierung

Kompetenzorientierung ist kein Selbstzweck und darf auch nicht nur als Reaktion auf internationale Vergleichsstudien, schon gar nicht als Instrument einer Standardisierung und Reglementierung von Bildung verstanden werden. Sie ist vielmehr eine Konsequenz aus einem Menschenbild, welches fragt:



Was benötigen Menschen, um privat und beruflich erfolgreich bestehen zu können?

Dazu gehört einiges mehr als nur fachlich kompetent zu sein, z.B. eine gewisse menschliche Reife, oder auch „Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft, eine hohe Frustrationstoleranz, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, geschicktes Zeitmanagement usw.“⁹

Diese Überzeugung kann sich auf aktuelle wissenschaftliche Ergebnisse stützen. David BROOKS beschreibt die Erfolgsfaktoren für das berufliche und private Leben von Menschen an Hand einer fiktiven Lebensgeschichte zweier Personen, Erica und Harold, einleitend so:



„Sie hatten spannende Berufe, genossen das Ansehen ihrer Freunde und leisteten bedeutende Beiträge zum Wohl ihrer Gemeinde, ihres Landes und der Welt.

Dabei waren sie keine geborenen Überflieger. Bei Studierfähigkeits- und IQ-Tests und dergleichen schnitten sie durchschnittlich ab, und sie besaßen auch keine anderen außergewöhnlichen körperlichen oder geistigen Fähigkeiten. Sie waren nicht unansehnlich, aber keineswegs besonders attraktiv. Sie spielten Tennis und gingen wandern, aber selbst auf der Highschool waren sie keine ausgesprochenen Sportskanonen gewesen. Zu diesem Zeitpunkt wäre niemand auf die Idee gekommen, dass sie auf irgendeinem Gebiet jemals Großes vollbringen würden. Und doch gelang ihnen dies, und jeder, der ihnen begegnete, spürte, dass sie ein glückliches Leben führten.

Wie sie das schafften? Sie besaßen das, was Ökonomen nicht-kognitive Kompetenzen nennen – ein Sammelbegriff für verborgene Eigenschaften, die nicht ohne Weiteres messbar sind, die aber Voraussetzung für Glück und Erfüllung bieten.

Allen voran hatten sie einen guten Charakter. Sie waren tatkräftig, ehrlich und zuverlässig. Sie ließen sich von Rückschlägen nicht entmutigen und gaben ihre Schwächen und Fehler offen zu. Sie hatten genug Selbstbewusstsein, um Risiken einzugehen, und genug Integrität, um ihren selbstgesteckten Erwartungen gerecht zu werden. Sie bemühten sich, ihre Schwächen zu erkennen, ihre Verfehlungen wiedergutzumachen und ihre niederen Regungen in Schach zu halten.

Außerdem besaßen sie praktische Intelligenz und Empathie. Sie konnten Menschen, Situationen und Ideen richtig einschätzen und deuten. Man konnte sie vor eine Menschenmenge stellen oder sie unter einem Stapel von Papieren begraben – sie waren immer in der Lage, sich intuitiv auf dem jeweiligen Gebiet zurechtzufinden und einen erfolversprechenden Kurs einzuschlagen. So sicher, wie ein Kapitän die Meere befährt, so sicher navigierten sie durch die Welt.“¹⁰

⁹ Ingvalde SCHOLZ/Karl-Christian WEBER (2011), 12.

¹⁰ David BROOKS (2012), 7–8.

Empirisch feststellbar ist diese Beschreibung zum Beispiel dann, wenn Führungspersönlichkeiten in der Wirtschaft mit dem Erfolg ihrer Unternehmen verglichen werden: Dabei stellte sich im Jahre 2008 heraus,



„dass die Charakterzüge, die am stärksten mit Erfolg korrelieren, Detailgenauigkeit, Beharrlichkeit, Leistungsbereitschaft, analytische Gründlichkeit und die Bereitschaft, Überstunden zu machen, sind. Das heißt die Fähigkeit, zu organisieren und umzusetzen.“¹¹

Weitere Studien bestätigen diesen Befund. Auch der IQ von Kindern und Jugendlichen kann nur ungenaue Vorhersagen über den späteren Erfolg im Erwachsenenalter treffen. Drastisch ist in diesem Zusammenhang auch die Beobachtung, dass reines Wissen, sei es noch so gut vermittelt, bei den meisten Menschen nur selten zu einer Verhaltensänderung führt.¹²

Unter „Bildung“ sei daher in diesem Buch ein Bildungskomplex verstanden, der Menschen nicht nur geistig-theoretisch, sondern auch praktisch-konkret und seine Intuitionen nutzend befähigt. Denn der Mensch ist ein sowohl geistig-reflektierendes als auch konkret im Alltag handelndes Wesen und benötigt daher in beiden Bereichen theoretische Unterweisung und praktische Erfahrung.



Eine Bildung, die sich mit dem Vermitteln, Üben und Überprüfen entweder nur theoretischen Fachwissens oder lediglich methodischer Techniken begnügt, nimmt nicht den Menschen als Ganzes mit seinen multiplen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Bedürfnissen in den Blick.

Zum Menschen als Ganzem gehören auch Fragen nach den Motiven und Entscheidungsgrundlagen seines Handelns. Ethischen Fragestellungen kann sich niemand – auch nicht im Geschichtsunterricht oder der Geschichtswissenschaft – entziehen, sie fügen sich in ein ganzheitliches und kompetenzorientiertes Lernmodell zwingend und nahtlos ein.¹³

¹¹ David BROOKS (2012), 214.

¹² David BROOKS (2012), 214–215; 252–258; 481–482.

¹³ Die folgende Grafik orientiert sich grob an Ingvalde SCHOLZ/Karl-Christian WEBER (2011), 13 bzw. Ingvalde SCHOLZ (2010), 17.

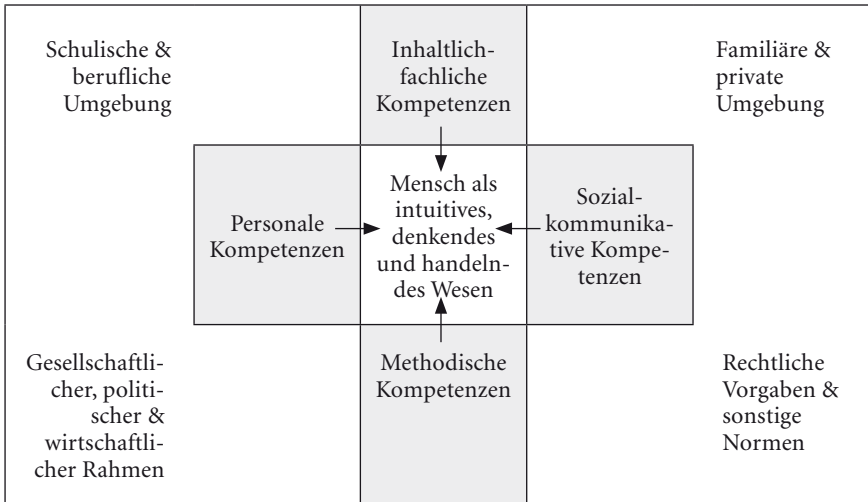


Abbildung 2: Kompetenzmodell (nach I. Scholz/K.-Chr. Weber)

Die vier Kompetenzbereiche lassen sich wie folgt beschreiben (Beispiele z.T. aus dem Geschichts- und Ethikunterricht):

INHALTLICH-FACHLICHE KOMPETENZEN:

- Wie gut kenne ich mich fachlich in meinem Beruf aus?
- Kenne ich den Verlauf der Französischen Revolution?
- Weiß ich alle Vokabeln der letzten vier Lektionen?
- Kann ich eine Formulierung des Kategorischen Imperativs nach Immanuel Kant erklären?

SOZIAL-KOMMUNIKATIVE KOMPETENZEN:

- Kann ich mit Kollegen/Klassenkameraden/Bekannten umgehen, auch wenn es sich um etwas schwierigere Zeitgenossen handelt?
- Bin ich in der Lage, auch im Team – und sei es auch nur zu zweit – etwas zu vollbringen?
- Kann ich mich in die Perspektive anderer hineinversetzen und versuchen sie zu verstehen?
- Kann ich meine eigenen Ansichten bzw. Überzeugungen auch gegen Widerstände vertreten?

METHODISCHE KOMPETENZEN:

- Organisiere ich meine Aufgaben und meine Zeit gut?
- Kenne ich Lese- bzw. Arbeitstechniken, die mir die Lektüre eines philosophischen Textes erleichtern?

- Kann ich eine historische Karikatur interpretieren?
- Beherrsche ich ethische Argumentationsformen?

PERSONALE KOMPETENZEN:

- Bereite ich Unterricht selbstständig vor oder nach?
- Bin ich bereit, für Leistung auch entsprechende Zeit und Mühe aufzuwenden?
- Nehme ich Kritik konstruktiv auf? Habe ich selbst den Mut, konstruktive Kritik zu üben?
- Wie gehe ich mit Niederlagen um?
- Schätze ich meine eigenen Möglichkeiten und Grenzen realistisch ein?
- Reflektiere ich über Motive und Folgen meines Handelns? Bin ich gewillt, mein Handeln an ethischen Maßstäben zu orientieren? Übernehme ich Verantwortung auch, wenn ich einen Fehler gemacht habe?
- Kann ich trotz einer hierarchisch übergeordneten Position mit anderen auf Augenhöhe interagieren?
- Bemühe ich mich, den schwierigen Spagat zwischen Selbstbewusstsein und gleichzeitig Bescheidenheit zu meistern?

Es ist kein Zufall, dass der Bereich der personalen Kompetenzen mit den meisten Beispielen beschrieben wird, da es sich hierbei nach Überzeugung des Autors um den am schwierigsten herauszubildenden, gleichzeitig aber auch für alle Menschen wichtigsten Kompetenzbereich handelt.

Fachwissen lässt sich, ein gewisses Maß an Intelligenz vorausgesetzt, mit entsprechendem Aufwand nachlesen, kompensieren oder aneignen, doch wenn es um Charakterbildung bzw. den Aufbau von Werten geht, hilft kein reiner Input. Nicht umsonst bevorzugen wir doch im Beruf Kollegen, denen man zwar gewisse fachliche Mängel nachsagen mag, die jedoch menschlich als angenehm, verlässlich, humorvoll, evtl. auch etwas schwierig und kantig usw. angesehen werden. Selbst notorische Querdenker vermögen durchaus ein Lehrerkollegium zu bereichern, da solche Menschen oft echte Charakterköpfe sind.



Dass fachliche Kompetenzen allein über das Privatleben hinaus für ein erfolgreiches Leben (hier nicht im Sinne von Karriere) nicht genügen, ist eine Erfahrung, die wir beinahe täglich machen können: Alle Ärzte z.B., die in Deutschland ihren Abschluss absolviert haben, verfügen über die weitgehend gleiche fachliche Ausbildung, und dennoch gibt es z.T. erhebliche Qualitätsunterschiede bei der Behandlung von Patienten. Ähnliche Unterschiede gibt es auch bei Piloten, obwohl sie regelmäßigen und strengen Überprüfungen unterzogen werden.

Wenn Kompetenzorientierung im Allgemeinen bedeutet, den Menschen ins Zentrum der Betrachtung zu rücken, so gilt für kompetenzorientierten Unterricht, dass die Schüler als wirkliche Adressaten unserer Bildungsbemühungen anzusehen sind:



Unterricht kann unter dieser Voraussetzung nicht bloßes Erfüllungsorgan bildungspolitischer Vorgaben oder Experimentierfeld pädagogischer oder fachdidaktischer Planspiele sein, sondern muss fragen, was Schüler brauchen und wollen, um ihr Leben privat und beruflich erfolgreich meistern zu können.

Kompetenzen bestehen aus mehr als nur vereinzelt Fertigkeiten, also deutlich mehr, als durch das Prädikat des „Könnens“ ausgedrückt werden kann. Formulierungen wie:



„Die Schülerinnen und Schüler können entscheidende Phasen ihrer Entwicklung und Sozialisation reflektieren“ oder „Die Schülerinnen und Schüler können Zielsetzungen und Scheitern der Revolution von 1848/49 erörtern und deren Folgen und Auswirkungen beurteilen“¹⁴

drücken lediglich Fähigkeiten im Hinblick auf operationalisierte Lernziele aus. Als wirkliche Kompetenz hingegen sollte man auf metasprachlicher Ebene Dispositionen (also das Vermögen, etwas zu tun oder zu erdulden) bezeichnen, die sich durch ein Geflecht bzw. Zusammenspiel von Kenntnissen, Fähig- oder Fertigkeiten und (Wert-) Einstellungen ergeben.¹⁵

In der Summe ergibt das relativ wenige Kompetenzen, die sich dafür durch ein hohes Maß an Komplexität auszeichnen (die den einzelnen Bereichen zugeordneten Kompetenzen sind beispielhaft):

INHALTLICH-FACHLICHE KOMPETENZEN:

- Kenntnis und Anwendung von Fachtermini
- Textverständnis und Textverarbeitung
- Anwendung und Verarbeitung von vorhandenem Wissen

SOZIAL-KOMMUNIKATIVE KOMPETENZEN:

- Kommunikationsfähigkeit
- Fähigkeit zu Empathie
- Teamfähigkeit

METHODISCHE KOMPETENZEN:

- Lern- und Arbeitstechniken
- Fähigkeit zur Analyse
- Umgang mit Materialien und Hilfsmitteln

PERSONALE KOMPETENZEN:

- Selbstständigkeit
- Anstrengungsbereitschaft

¹⁴ Bildungsplan Baden-Württemberg (2004), 67.

¹⁵ Gerhard ZIENER (2008), 23; Anita RÖSCH (2011), 31 u.a.

- Wertereflexion
- Durchsetzungskraft bei gleichzeitiger Bescheidenheit

Diese begriffliche Begrenzung auf komplexe Handlungsdispositionen verhindert die zu beobachtende Inflation des Kompetenzbegriffes, z.B. wenn das bloße Unterstreichen einzelner Wörter in einem Text als „methodische Kompetenz“ oder das Aufrufen von Wikipedia-Artikeln als „Recherchekompetenz“ zelebriert wird.

Eine genaue Abgrenzung zwischen ‚echten‘ (d.h. komplexe Dispositionen ausdrückenden) und vermeintlichen (d.h. in Wirklichkeit eher z.B. Abstraktionsvermögen oder reine Kenntnisse beschreibenden) Kompetenzen ist sicher nicht immer möglich und für die Unterrichtspraxis von untergeordneter Bedeutung. Wichtiger ist:



Guter Unterricht darf keinen der vier Kompetenzbereiche völlig außer Acht lassen oder unverhältnismäßig bevorzugen.

Noch nicht beantwortet ist damit die Frage nach der praktischen Gewichtung der vier Kompetenzbereiche im Unterricht. Eine pauschale Antwort ist hier nicht möglich und wohl auch nicht sinnvoll, da sie nur fachspezifisch ausfallen könnte, Schüler in den vier Bereichen über unterschiedliche Stärken bzw. Schwächen verfügen und schließlich empirisch-experimentelle Untersuchungen dazu bis jetzt nicht vorliegen. Aus der Unterrichtspraxis heraus jedoch lässt sich grob folgender Ist-Zustand feststellen:

- Im Fach Ethik nehmen besonders in der Unter- und Mittelstufe sozial-kommunikative Kompetenzen einen breiten Raum ein.
- In der Oberstufe steigt auf Grund der Unterrichtsthemen in Ethik das Gewicht der inhaltlich-fachlichen Kompetenzen.
- Im Fach Geschichte dominieren in der Regel inhaltlich-fachliche Kompetenzen, dicht gefolgt von methodischen.
- Dort, wo in Geschichte Schwerpunkte bei der Ausbildung sozial-kommunikativer Kompetenzen gesetzt werden (z.B. mit Hilfe von Rollenspielen), geschieht das praktisch eher auf Initiative der Fachlehrer (und damit vermutlich selten), weniger auf Grund entsprechender Bildungsplanvorgaben.

Eng verknüpft mit dem Problem der unterrichtspraktischen Gewichtung von Kompetenzbereichen ist die Frage danach, welchen Anteil die ethische Reflexion am Geschichtsunterricht haben soll. Da zahlreiche historische Themen ethische Komponenten enthalten, empfiehlt sich folgendes Prinzip: