



ROBERT RAUH

Geschichte *kompetent* unterrichten

Wie sich Kompetenzorientierung
im Geschichtsunterricht umsetzen lässt



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

Robert Rauh

Geschichte *kompetent* unterrichten

Wie sich Kompetenzorientierung im
Geschichtsunterricht umsetzen lässt



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2018

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelgestaltung: Ohl Design
Titelbild: Myvisuals, fotolia
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
ISBN 978-3-7344-0615-7 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-0616-4 (PDF)

Inhalt

Vorwort.....	5
1. Geschichtsunterricht im Spiegel der Kompetenz-orientierung	7
1.1 Streit um Geschichte	7
1.2 Kompetenzentwicklung im Fach Geschichte.....	10
2. Untersuchungsverfahren.....	15
2.1 Chronologie	15
2.2 Längsschnitt.....	17
2.3 Querschnitt	19
2.4 Vergleich	21
2.5 Fallanalyse.....	23
2.6 Individualisierend-biografisches Verfahren	24
2.7 Perspektivisch-ideologiekritisches Verfahren	26
3. Didaktische Prinzipien	29
3.1 Multiperspektivität.....	29
3.2 Kontroversität	32
3.3 Gegenwartsbezug.....	34
3.4 Handlungsorientierung.....	37
4. Unterrichtsplanung	39
4.1 Vom Rahmenlehrplan zur Unterrichtssequenz	39
4.2 Einstieg.....	43
4.3 Erarbeitung	45
4.4 Ergebnissicherung.....	46
5. Lehr-Methoden	52
5.1 Lehrervortrag	52
5.2 Unterrichtsgespräch	55
5.3 Pro-Contra-Debatte	58
5.4 Stationenlernen	60

6. Lern-Methoden	63
6.1 Quellen	64
6.2 Darstellungen.....	67
7. Urteilen	72
7.1 Prozess der Urteilsbildung	72
7.2 Praxiserprobtes Urteilsmodell	74
8. Binnendifferenzierung	76
8.1 Anspruch und Praxis.....	76
8.2 Differenzierungsebenen	76
9. Leistungsbewertung	82
9.1 Wandel der Anforderungen	82
9.2 Tests	84
9.3 Klausuren	89
10. Außerschulische Lernorte	94
10.1 Geschichte vor Ort.....	94
10.2 Historische Orte	95
10.3 Archive	96
10.4 Museen.....	96
10.5 Gedenkstätten	99
Literaturverzeichnis (Auswahl)	101

Vorwort

Noch eine Abhandlung zum kompetenzorientierten Geschichtsunterricht? Ja – und nein! Dieser Leitfaden berücksichtigt durchaus relevante Aspekte der Geschichtsdidaktik, orientiert sich jedoch konsequent an der Unterrichtspraxis. Konkret heißt das: Auf seitenlange Abrisse zu fachdidaktischen Diskussionen einzelner Modelle und Begriffe wird verzichtet. Stattdessen bietet das Buch einen kompakten Überblick mit Anregungen aus der Praxis für die Sekundarstufe I und II. Anhand erprobter Unterrichtsbeispiele und zahlreicher Übersichten wird aufgezeigt, wie Geschichte kompetent vermittelt werden kann. Der Leitfaden ermöglicht sowohl eine geschlossene Lektüre als auch ein gezieltes Nachschlagen bestimmter Themen bzw. Stichworte. Querverweise ermöglichen die Verknüpfung einzelner Aspekte.

- Ausgehend von einem kritischen Blick auf die aktuelle Situation des Faches Geschichte wird im ersten Kapitel thematisiert, was die Einführung der Kompetenzorientierung für den Geschichtsunterricht bedeutet. Vorgestellt werden vier *fachbezogene Kern-Kompetenzen*, die in den Unterrichtsbeispielen anderer Kapitel zur Anwendung kommen.
- In den beiden folgenden Kapiteln werden *historische Untersuchungsverfahren* und *didaktische Prinzipien* mit ihren Vor- und Nachteilen dargestellt. Welche Themen geeignet sind, verdeutlichen Unterrichtsbeispiele.
- Wie Unterricht effektiv und transparent strukturiert werden kann, wird im vierten Kapitel *Unterrichtsplanung* aufgezeigt. Angesichts der Kompetenzorientierung und der veränderten Stunden-Zeiten wird empfohlen, die traditionelle Planung von Einzelstunden zugunsten von Unterrichtssequenzen aufzugeben. Eine Übersicht und Beispiele verdeutlichen den Planungsprozess vom Lehrplan zur Unterrichtssequenz.

- Im fünften und sechsten Kapitel werden relevante *Lehr- und Lernmethoden* vorgestellt, die es dem Lehrenden ermöglichen, den Lernprozess zu organisieren und die Lernenden beim Kompetenzerwerb zu unterstützen.
- Die *Urteilsbildung* steht im Mittelpunkt des siebenten Kapitels. Das präsentierte Modell zeigt den Prozess der Urteilsbildung, ist praxiserprobt und vereint die eingangs umrissenen Kern-Kompetenzen des Geschichtsunterrichts.
- *Binnendifferenzierung* gilt als Zaubermittel für die wachsende Heterogenität im Klassenzimmer. Aber auf keinem Unterrichtsfeld ist der Widerspruch zwischen Anspruch und Praxis größer. Was Binnendifferenzierung im Geschichtsunterricht bedeutet und welche Formen man unterscheidet, wird im achten Kapitel thematisiert.
- Im neunten Kapitel wird der Wandel der *Leistungsbewertung* im Geschichtsunterricht aufgegriffen: Stand früher eher Grundwissen im Mittelpunkt, kommen heute zunehmend komplexere Fragestellungen zum Einsatz. Beispiele von Tests und Klausuren verdeutlichen diesen Wandel.
- Abschließend wird das außerunterrichtliche Lernen thematisiert. Vorgestellt werden *außerschulische Lernorte* wie historische Orte Museen, Archive und Gedenkstätten.

Der Leitfaden richtet sich an Lehramtsstudenten, Referendare, Berufsanfänger, Quereinsteiger, fachfremd Unterrichtende sowie erfahrene Lehrer, die in ihrer Ausbildung noch mit Lernzielen operiert haben.

1. Geschichtsunterricht im Spiegel der Kompetenzorientierung

1.1 Streit um Geschichte

Geschichte geht die Zeit verloren

„Wann wurde denn die Mauer gebaut?“, fragt die Museumsführerin und schaut in die ratlosen Gesichter der 10b. Erlöst werden die Schüler von ihrem Geschichtslehrer: „Wir haben gerade erst die beiden deutschen Staaten gegründet. Es ist so viel Unterricht ausgefallen. Und die Exkursion konnte und wollte ich nicht verschieben.“ Einige Schüler nicken heftig und die Museumsführerin sieht den Lehrer mitleidig an. Der fügt seufzend hinzu: „Wir haben einfach zu wenig Zeit für Geschichte.“

Beide Phänomene werden inzwischen von unzähligen Studien belegt: Erstens fehlt Jugendlichen historisches Grundwissen oder sie verwechseln Prozesse und Personen. So habe die Aufklärung im Mittelalter begonnen und Hitler die Mauer gebaut. Und zweitens steht für das Fach Geschichte immer weniger Zeit zur Verfügung. In vielen Bundesländern wurde der Geschichtsunterricht gekürzt oder mit Politik und Geografie zusammengelegt. Denn Geschichte gilt im Gegensatz zu Deutsch, den Fremdsprachen und MINT-Fächern nicht als Hauptfach. Zwangsläufig führt die Kürzung zum Verlust historischer Inhalte und die Zusammenlegung ermöglicht in Zeiten von Lehrermangel auch fachfremdes Unterrichten. Einige warnen vor der Entwertung des Faches, andere sogar vor dem Verschwinden der Geschichte.

Aber die Lage ist nicht hoffnungslos. Sie zwingt uns darüber nachzudenken, wie moderner Geschichtsunterricht angesichts dieser Entwicklung organisiert werden kann. Und es stellt sich die Gretchenfrage: Was müssen wir heute aus der Geschichte (noch) vermitteln?

Chronologie versus Längsschnitte

Heftig wird darüber gestritten, welche historischen Inhalte überhaupt noch unterrichtet und vor allem wie sie vermittelt werden sollen. Ausgelöst wurden diese Kontroversen in den letzten Jahren durch die Verabschiedung neuer Lehrpläne. So hat man sich beispielsweise in einigen Bundesländern von der *Chronologie* als vorherrschendem Zugang verabschiedet und den Geschichtsunterricht durch andere historische Untersuchungsverfahren, wie *Längsschnitt*, *Vergleich* oder *Fallanalyse*, angereichert.

Der bundesweit einmalige Versuch, bei der Lehrplanreform in Berlin und Brandenburg 2014/15 Längsschnitte als ausschließliche Untersuchungsverfahren in der Jahrgangsstufe 7 und 8 einzuführen, scheiterte jedoch am heftigen Widerstand der Lehrer und Eltern. Sie vertreten die Auffassung, das chronologisch-genetische Verfahren helfe den Schülern bei der Orientierung in der Geschichte – und habe sich schließlich bewährt. Dagegen bemängeln Kritiker, die Chronologie reduziere Geschichte zur „Einbahnstraße“, auf der die Themen vereinfacht und kleinschrittig abgearbeitet werden. Zudem erscheint die Geschichte als zwangsläufiger Prozess, der alternativlos auf die Gegenwart zuläuft.

Dagegen sei der Längsschnitt ein Verfahren, das historische Gegenstände epochenübergreifend untersucht – im Idealfall ausgehend von einem gegenwärtigen Phänomen. Man wolle weg vom Korsett der chronologischen Nacherzählung mit Abfrage von Daten und Fakten und hin zu einer Verknüpfung der historischen Ereignisse und Prozesse mit der Lebenswelt der Schüler und den Herausforderungen der Gegenwart. Allerdings führe die Konzentration auf einzelne Aspekte zwangsläufig zur Isolierung, da der Längsschnitt nicht den gesamtgeschichtlichen Zusammenhang des ausgewählten Gegenstandes in den einzelnen Epochen aufzeigen könne, argumentieren die Kritiker. Wie soll im Längsschnitt „Friedenschlüsse in der Geschichte“ der Wiener Kongress von 1815 angemessen beurteilt werden, wenn zuvor nicht die Französische Revolution behandelt wurde? In

Baden-Württemberg ist sie gleich ganz aus dem Lehrplan gefallen. In Bayern fehlt Hitlers Außenpolitik und in Berlin und Brandenburg wurde das Kaiserreich gestrichen.

Strukturen statt Epochen?

Einigen Reformern reicht die Straffung des Lehrplans in Zeiten einschneidender Veränderungen wie Globalisierung, digitaler Revolution und Flüchtlingskrise nicht aus: Man müsse sich ganz von der eurozentrischen Geschichte verabschieden und Weltgeschichte vermitteln. Im Gegensatz zu alten universalhistorischen Entwürfen aus der Zeit der Aufklärung, die Europa als das Zentrum und die übrige Welt als Peripherie sahen, beschreibt die neue Weltgeschichte Faktoren, die für den Prozess der Globalität heute bestimmend sind, z. B. die Rolle der Religion in der Weltpolitik, Umweltprobleme oder Migrationen, für die es keine nationalen Grenzen gibt. Durchgesetzt hat sich dieser Ansatz bisher nicht.

Stattdessen findet sich in den Geschichtslehrplänen einzeln eine immer stärkere Aufgliederung in Spezialgebiete. Grundsätzlich wird dabei zwischen *Zeiten*, *Räumen* und *Strukturen* unterschieden. In der Forschung spricht man in diesem Zusammenhang auch von „Dimensionen historischer Erfahrung“: Sie werden als allgemeine Rahmenbedingungen aufgefasst, in denen sich Geschichte abspielt. Die strukturelle Gliederung von Geschichte wird zum Beispiel über einen bestimmten Interessengegenstand definiert. Dabei handelt es sich um Untersuchungsbereiche wie Wirtschaft oder Kultur. Im Unterschied zur Aufgliederung der Geschichte in Epochen ist bei diesen Teilbereichen der zeitliche Horizont der Untersuchung weiter gefasst. Setzt man sich beispielsweise mit der Frühen Neuzeit auseinander, wird die Zäsur 1789 nicht überschritten. Eine strukturelle Gliederung von Geschichte vernachlässigt dagegen zeitliche Grenzen. Seit Mitte des 20. Jahrhunderts haben sich neben der Politik- und Personengeschichte zahlreiche neue Forschungsbereiche etabliert: Sozial-, Gesellschafts-,

Wirtschafts-, Kultur-, Alltags-, Umwelt- und Geschlechtergeschichte.

1.2 Kompetenzentwicklung im Fach Geschichte

Kompetenzorientierung

Das Infragestellen von historischen Inhalten ist jedoch nicht nur auf die Reduzierung von Geschichtsstunden und diverse Lehrplanreformen zurückzuführen, sondern hängt auch eng mit der Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts zusammen, die sehr unterschiedlich auf- und wahrgenommen wird. Während den jüngeren Kollegen im Studium und im Referendariat die Kompetenzorientierung vermittelt wird, herrscht bei vielen erfahrenen Lehrern im Schuldienst noch immer Skepsis bis Ablehnung vor. Sie ist verständlich, weil zum einen die bisherige Lernzielorientierung in Verruf geriet und zum anderen der Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts mittels neuer Lehrpläne häufig die didaktische Begründung fehlte. Die Lehrer sahen sich darüber hinaus nicht ausreichend auf die unterrichtspraktische Umsetzung der Kompetenzorientierung vorbereitet.

Hinzu kamen Unsicherheiten in der Begrifflichkeit und die kontroversen Diskussionen über unterschiedliche Kompetenzmodelle, die für zusätzliche Verwirrung sorgten und die Befürchtung vieler Pädagogen verstärkten, es würde nunmehr kein Wert mehr auf die Vermittlung von Inhalten gelegt werden.

So geriet das Potenzial des neuen bildungspolitischen Ansatzes aus dem Blick. Denn mitnichten geht es um einen inhaltsleeren Kompetenzerwerb. Vielmehr sollen verschiedene Kompetenzen mithilfe von spezifischen Inhalten im Rahmen des historischen Lernens erarbeitet werden. Der Begriff „Kompetenz“ wird von der OECD definiert als „die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen“. Kompetentes Handeln schließt sowohl den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten