pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Sauer, Michael

Historisches Denken und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zum Beitrag von Waltraud Schreiber

Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2, S. 213-217

urn:nbn:de:0111-opus-43460

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

http://www.beltz.de

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK
Jahrgang 54 – Heft 2
März/April 2008

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildungsstandards außerhalb der „Kernfächer"

Heinz-Elmar Tenorth
Bildungsstandards außerhalb der „Kernfächer". Herausforderungen für den Unterricht und die fachdidaktische Forschung. Zur Einleitung in den Thementeil 159

Olaf Köller
Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten 163

Sabine Krause/Roumiana Nikolova/Henning Schluß/Thomas Weiß/Joachim Willems
Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht. Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua/KERK 174

Detlev Leutner
Metamorphose eines Forschungsprojektes. Ein Kommentar zum Beitrag von Krause et al. über den „Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht – Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua / KERK" 189

Martin Rothgangel
Bildungsstandards für den Religionsunterricht. Zur fachdidaktischen Konsistenz des Berliner Forschungsprojekts 194

Waltraud Schreiber
Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens 198

Michael Sauer
Historisches Denken und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zum Beitrag von Waltraud Schreiber 213

Bernd Schönemann
Bildungsstandards und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zu Waltraud Schreiber und Michael Sauer 218

Eckhard Klieme/Katrin Rakoczy
Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts 222

Deutscher Bildungsserver
Linktipps zum Thema „Bildungsstandards in der geisteswissenschaftlichen Fächergruppe an Sekundarschulen“ 238

Allgemeiner Teil

Sarah Hitzler/Heinz Messmer
Gespräche als Forschungsgegenstand in der Sozialen Arbeit 244

Hildegard Macha/Monika Witzke
Familie und Gender. Rollenmuster und segmentierte gesellschaftliche Chancen 261

Besprechungen

Peter Faulstich
Michael Göhlich/Jörg Zirfas: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff 279

Alfred Schäfer
Norbert Ricken: Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung 280

Karsten Kenklies
Karl Ernst Nipkow: Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart 284

Martin Rothland
Uwe Schaarschmidt/Ulf Kieschke (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer 287

Rudi Heidemann
Joachim Bauer: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern 291

Marcelo Caruso
Susanne Weber/Susanne Maurer (Hrsg.): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation 294

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 297

Michael Sauer

Historisches Denken und Geschichtsunterricht

Ein Kommentar zum Beitrag von Waltraud Schreiber

Die Geschichtsdidaktik hat – auch im Vergleich mit anderen Fachdidaktiken – erst verhältnismäßig spät die Notwendigkeit erkannt, sich mit dem Thema Kompetenzen und Bildungsstandards intensiver zu befassen. Dies hat gewiss auch damit zu tun, dass für Geschichte bislang keine zentralen Bildungsstandards vorgesehen sind. Ein Kompetenzmodell, das von der Geschichtsdidaktik in ihrer ganzen Breite getragen würde, gibt es nicht (vgl. Gautschi u.a. 2007; Körber u.a. 2007; Pandel 2005; Sauer 2006). Zunächst vorgelegt worden sind recht komplexe und abstrakte Struktur- und Regelkreismodelle (als Überblick vgl. Hasberg 2005). Zwar sind mittlerweile einzelne Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen genauer beschrieben und sind erste Vorschläge für eine Stufung (Beschreibung einer Lernprogression) oder Graduierung (Beschreibung der Ausprägung einzelner Kompetenzen) gemacht worden. Jedoch gibt es zwischen den vorliegenden Modellen und ihren möglichen Anwendungsbereichen immer noch erhebliche Passungsprobleme.

1. Reichweite und Dimensionen

Kompetenzmodelle sollen als Grundlage für die Entwicklung fachspezifischer schulischer Bildungsstandards dienen. Sollten sie sich deshalb von vornherein auf den Lernort Schule, seine Klientel und seine spezifischen Bedingungen beziehen, oder lassen sich historische Kompetenzen davon unabhängig und allgemein beschreiben, dennoch aber sinnvoll auf schulisches Geschichtslernen anwenden? In der außerschulischen Beschäftigung mit Geschichte, sei es bei der Lektüre eines historischen Romans oder bei einem Ausstellungsbesuch, spielt beispielsweise die ästhetische Dimension eine große Rolle; der schulische Geschichtsunterricht dagegen ist weitgehend kognitiv-analytisch ausgerichtet. Die ästhetische Dimension findet in den vorliegenden Modellen keine explizite Berücksichtigung, auch wenn sie ausdrücklich nicht nur auf Schule bezogen sind.

2. Vielfältige Nutzbarkeit und Anschlussfähigkeit

Von den vorliegenden Kompetenzmodellen ist sicherlich das von Körber u.a. (2007) am differenziertesten theoretisch entfaltet. Diese Differenziertheit und Komplexität stehen aber tendenziell einer praktischen Nutzbarkeit im Wege. Als Basis von Bildungsstandards brauchen Kompetenzmodelle eine klare und überschaubare Struktur mit möglichst sauber abgegrenzten Kompetenzbereichen und Einzelkompetenzen. Dabei geht es

nicht zuletzt auch um Plausibilität und Akzeptanz für Lehrkräfte. Außerdem sollten die Modelle vielfältig nutzbar und anschlussfähig sein: als Grundlage für die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien, die auf Kompetenzentwicklung zielen; für eine kompetenzorientierte Planung und Reflexion von Unterricht; für die Diagnose, Messung und Förderung von Kompetenzentwicklung bei Schülern. All dies verlangt Praktikabilität.

3. Sprachgebrauch: Kompetenzbegriffe

Ein spezielles Problem der geschichtsdidaktischen Diskussion über Kompetenzen und Kompetenzmodelle scheint mir die Begriffsverwendung zu sein. Gleiche Begriffe bezeichnen oftmals verschiedene Kompetenzen. So bedeutet etwa in meinem eigenen Modell das Stichwort „Orientierung" gewissermaßen im landläufigen Sinne die Kompetenz, sich in der Geschichte chronologisch zurechtzufinden, zeitliche Einordnungen und Bezüge vornehmen zu können (u.a. mithilfe von Epochenbegriffen). „Orientierungskompetenz" bei Körber u.a. (2007) meint unter Rückbezug auf Jörn Rüsen (Rüsen 1994) die individuelle Orientierungsleistung von Geschichte für Gegenwart und Zukunft. Hier scheint es mir sinnvoll zu sein, sich so weit wie möglich an einem traditionellen und alltäglichen Begriffsgebrauch auszurichten, um Irritationen bei Lehrkräften zu vermeiden. Problematisch ist auch die Verwendung von allzu umfassenden Begriffen. Das gilt vor allem für das Stichwort „narrative Kompetenz". Bodo von Borries etwa versteht darunter „die Fähigkeit zur Analyse, Interpretation und *Produktion* (einschließlich Legitimation) historischer Darstellungen *von normativer Triftigkeit*, die erst eigene Sinnbildung ermöglichen" (Borries 2004, S. 287). Man fragt sich, welche Kompetenzen eigentlich nicht unter diesen Begriff fallen. Wir sollten mit Begriffen arbeiten, die tatsächlich definitorische Trennschärfe besitzen.

4. Empirische Erforschung von Kompetenzen

Die Geschichtsdidaktik hat im Bereich der empirischen Forschung allgemein und bei der Erforschung von Kompetenzentwicklung bei Schülern im Besonderen erheblichen Nachholbedarf. Die Krux ist, dass für die Bildungsstandards der Länder immer schon Kompetenzen definiert worden sind oder werden sollen, über deren Erwerb sich im Moment nur erfahrungsgestützte Mutmaßungen anstellen lassen. Voraussetzung für eine empirische Überprüfung ist wiederum eine überschaubare Struktur und eine Differenzierung von Kompetenzmodellen auf der Ebene von Einzelkompetenzen, die sich sauber theoretisch modellieren und im Hinblick auf empirische Überprüfung operationalisieren lassen. In diesem Zusammenhang wäre im Übrigen auch genauer zu prüfen, inwieweit es sich – zum Beispiel bei der Fähigkeit zur Übernahme historischer Perspektiven (Hartmann u.a. 2007) – klar definierbar um historische Kompetenzen und nicht lediglich um fachspezifische Akzentuierungen allgemeiner kognitiver oder sozialer Kompetenzen (in diesem Fall: soziale Perspektivenübernahme) handelt.

5. Bildungsstandards oder alter Wein in neuen Schläuchen

In vielen Bundesländern liegen mittlerweile neue Richtlinien vor, die bereits die Bezeichnung Bildungsstandards tragen. Von Kompetenzen ist dabei mal mehr und mal weniger explizit die Rede. In vielen Fällen – am ausgeprägtesten in Baden-Württemberg – finden wir dort statt Kompetenzbeschreibungen präambelhafte Formulierungen, die den herkömmlichen Begründungen der Bildungsziele des Faches entsprechen, wie sie traditioneller Weise in den Einleitungen von Rahmenrichtlinien vorgenommen werden. Mit solchen nur scheinbaren Innovationen ist niemandem geholfen: Sie sind nicht dazu geeignet, Geschichtsunterricht im Sinne von Kompetenzentwicklung zu qualifizieren, und bieten keine Orientierung und Handlungsanleitung für Lehrkräfte.

6. Kompetenzen und „chronologischer Durchgang"

Überall in Deutschland ist der Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I nach dem Prinzip des „chronologischen Durchgangs" organisiert: Die Geschichte wird, beginnend mit der Entstehung des Menschen, in chronologischer Abfolge bis in die Gegenwart behandelt. Die Begründung dafür lautet, nur so lasse sich das Vorher als Entstehungsvoraussetzung für das Nachher, das Nachher als Folge und Entwicklung aus dem Vorher begreifen. Diese Chronologie ist allerdings im Laufe der Zeit – teils aufgrund konzeptioneller Entscheidungen, teils aus Zeitzwängen – so löchrig geworden, dass es sich eher um eine lockere Reihung von Einzelthemen als um ein Kontinuum handelt (das es im engen Sinne ohnehin nie gab). Schon von daher ist das „Ursache-Folge-Argument" mit Zurückhaltung zu betrachten.

Diese herkömmliche Organisation ist nun im Sinne einer Kompetenzentwicklung keineswegs besonders günstig. Denn die Alte Geschichte ist nicht weniger komplex als die Neuere Geschichte. Chronologie führt nicht zu einer Passung zwischen der Struktur des Lerngegenstandes und den sich allmählichen entwickelnden Kompetenzen der Lerner. Historische Kompetenzen ließen sich besser exemplarisch an besonders geeigneten Fällen vermitteln: Die Herausforderung, sich mit einer historischen Perspektive auseinander zu setzen, ist dort besonders groß, wo eine solche als irritierend und herausfordernd andersartig in Erscheinung tritt. Wenn noch eine zweite historische Perspektive der ersten gegenübergestellt werden kann, vermag dies zu einer doppelten Denkbewegung zu führen: Menschen haben nicht nur historisch anders gelebt, geglaubt und gedacht als heute (aus Gründen, die es zu untersuchen gilt), sie haben auch zur gleichen Zeit unterschiedlich gedacht (die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen). Es wäre also eigentlich im Sinne von Kompetenzorientierung günstig, die Themen des Geschichtsunterrichts unter kategorialen Gesichtspunkten exemplarisch auszuwählen. In den vorliegenden Bildungsstandards läuft es im Moment – aus Gründen der Pragmatik und der Konvention – darauf hinaus, dass die alte Struktur erhalten bleibt und eine (mehr oder minder explizite) Kompetenzstruktur darüber gelegt wird.

Trotz der hier skizzierten Probleme und noch ungelösten Aufgaben hat die Kompetenzdiskussion die Geschichtsdidaktik vorangebracht – und es gilt diese Fortschritte intensiv in die Schulen hinein zu vermitteln. „Geschichtsbewusstsein" war seit den Siebzigerjahren der Leitbegriff des Fachs (Jeismann 1977). Er ist freilich formelhaft geblieben: Aus welchen Kompetenzen sich dieses Geschichtsbewusstsein zusammensetzen könne, wie es sich im Geschichtsunterricht entwickeln ließe, wurde nicht ausreichend geklärt. Hier hat die Kompetenzdiskussion zu einer erheblichen Differenzierung geführt. Sie hat vor allem deutlich gemacht, dass das Proprium des Faches im Bereich des „historischen Denkens" – in der Terminologie meines eigenen Modells in der „Deutungs- und Reflexionskompetenz" – liegt. Die Methodenkompetenz, üblicher Weise verstanden als Fähigkeit zum adäquaten Umgang mit historischen Quellen und Darstellungen (Textquellen, Bildquellen, Filme, Karten, Historikertexte etc.), ist dafür eine wichtige Voraussetzung. Sie ist aber nicht so zentral, wie es ihr Stellenwert in den Lehrwerken und auch im Geschichtsunterricht vermuten lassen könnte. Das gilt erst recht für jene allgemeinen Lern-, Arbeits-, Organisations- und Präsentationstechniken, die unter dem verheißungsvollen Begriff „Schlüsselkompetenzen" teilweise hoch gehandelt werden, denen aber aus der Perspektive eines fachbezogenen Kompetenzbegriffs lediglich eine Hilfsfunktion zukommt.

Die unterschiedlichen Modelle stimmen in der Beschreibung von fachspezifischen Kernkompetenzen durchaus in vielem überein, was freilich des Öfteren durch eine unterschiedliche Terminologie verdeckt wird. Einschlägige Stichworte sind Konstruktcharakter von Geschichte, Perspektivität, Fremdverstehen, Gegenwartsbezug, Dimensionen/Kategorien/Begriffe, Geschichte selber deuten. Besonders nachdrücklich zu unterstreichen gilt es, dass durchweg die Kompetenz gefordert wird, Schüler sollten mit vorliegenden Darstellungen und Deutungen von Geschichte – vom Denkmal bis zur Fernsehdokumentation – kritisch umgehen können (bei Körber u.a. 2007 „Dekonstruktion", bei Pandel 2005 „geschichtskulturelle Kompetenz"). Geschichte als Deutungsgeschäft wahrzunehmen und Schüler zu „mündigen Verbrauchern" von Geschichtskultur zu machen, das ist vielleicht die größte Herausforderung für den Geschichtsunterricht, die die Kompetenzdiskussion innerhalb des Faches zwar nicht völlig neu formuliert, aber doch erheblich intensiviert hat.

Literatur

Borries, B. von (2004): Kerncurriculum Geschichte in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen. Weinheim/Basel: Juventa, S. 236–321.

Gautschi, P./Moser, D.V./Reusser, K./Wiher, P. (Hrsg.) (2007): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern: hep.

Hasberg, W. (2005): Von Pisa nach Berlin. Auf der Suche nach Standards und Kompetenzen historischen Lernens. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 56, S. 684–702.

Hartmann, U./Martens, M./Sauer, M. (2007): Von Kompetenzmodellen zur empirischen Erforschung von Schülerkompetenzen – das Beispiel historische Perspektivenübernahme. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik Jahresband 2007, S. 125–148.

Jeismann, K.-E. (1977): Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: Kosthorst, E. (Hrsg.): Geschichtswissenschaft, Didaktik, Forschung, Theorie. Göttingen: Vandenhoeck, S. 9–33.

Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hrsg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars una.

Pandel, H.-J. (2005): Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Rüsen, J. (1994): Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

Sauer, M. (2006): Kompetenzen für den Geschichtsunterricht. Ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer. In: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer, H. 72, S. 7–20.

Anschrift des Autors:
Prof. Dr. Michael Sauer, Universität Göttingen, Seminar für Mittlere und Neuere Geschichte, Didaktik der Geschichte, Waldweg 26, 37073 Göttingen, E-Mail: msauer1@uni-goettingen.de