

## Zwischenbilanz Kompetenzorientierung nach 15 Jahren

Überlegungen im Anschluss an: *Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht – eine Bestandsaufnahme*, [Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 69. Jg., Heft 11-12/2018](#)

Ein Beitrag zur Diskussion von Wolfgang Geiger

*Zu diesem GWU-Rückblick auf rund eineinhalb Jahrzehnte Entwicklung zur Kompetenzorientierung generell und speziell im Fach Geschichte tragen mehrere Bilanzen aus verschiedenen Bundesländern bei, welche grundsätzliche Aspekte, die curriculare Entwicklung des jeweiligen Bundeslandes sowie eigene Erfahrungen der Autor\*innen zur Sprache bringen.*

*In Anknüpfung v.a. an die beiden Artikel von Franziska Conrad (Studienseminar Darmstadt) und Werner Heil (Universität Stuttgart) sollen hier einige ergänzende Überlegungen, auch mit Bezug auf Hessen, dargestellt werden.*

Franziska Conrad: Qualitätssteigerung des Geschichtsunterrichts durch Kompetenzorientierung? Versuch einer Bestandsaufnahme nach 15 Jahren, S. 605-622.

Werner Heil: Ein hervorragendes Konzept scheitert an den Unzulänglichkeiten seiner Umsetzung. Kompetenzorientierung im Rückblick nach 14 Jahren, S. 655-668.

### Theorie und Praxis, Ziel und Weg.

Was Werner Heil zu Recht beklagt, kann man auf eine fast banal wirkende Feststellung reduzieren: Zur geforderten Kompetenzorientierung als Sollens-Leistung gehört eine Methodenorientierung als Könnens-Leistung, als welche die Kompetenzorientierung irreführend ausgegeben wurde. Das Können-Sollen wurde nach konkurrierenden Kompetenzmodellen in unzähligen Kompetenzaspekten ausgeführt, aber nicht, wie man zu diesem Können gelangt. Die operationalisierten Lernziele der 1970er Jahre bleiben auch noch in ihrer heutigen Kompetenzverkleidung *Zielsetzungen* (Performanzbeschreibungen) und weisen noch keinen *Weg* dorthin (den Kompetenzerwerb) auf. Bezeichnenderweise ist in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren die Methodendiskussion – Methodentraining, Lernen lernen usw. – in der didaktischen Diskussion in dem Maße abgeebbt, wie die Kompetenzdiskussion zugenommen hat, und vielleicht auch an den Schulen, obwohl etliche verdienstvollerweise ein Methodencurriculum entwickelt haben. Letzteres mal zu bilanzieren, wäre eine hervorragende Aufgabe für die empirische Didaktik. Hans-Jürgen Pandel hat schon lange, auch noch einmal vor zwei Jahren in der Verbandszeitschrift des VGD, *Geschichte für heute*, die „Methodenkompetenz“-Versuche im Zuge der Kompetenzorientierungswelle als „hochstapelnden Begriff“ für den Geschichtsunterricht gegeißelt, weil darin keinerlei fachspezifische Methoden ausgewiesen seien, sondern allgemein pädagogische und didaktische.<sup>1</sup>

Damit ist die Kompetenzorientierung nicht per se verfehlt, verfehlt ist nur ihr Anspruch des ganz Neuen, oder in Anlehnung an Franziska Conrad schon 2012 in der GWU: Es ist nicht ausschließlich, aber sehr viel alter Wein in neuen Schläuchen.<sup>2</sup> Werner Heil findet nach seiner profunden Kritik der Kompetenzorientierung als reiner Zieldiskussion in seinem Beitrag leider auch wieder zur Theoriediskussion zurück, wonach sich das falsche Kompetenzmodell eingebürgert habe, statt die Praxisfrage konsequenter dagegen zu stellen.<sup>3</sup>

So hat sich in der Realität der Kompetenzdebatte und ihrer curricularen Umsetzungen das Theorie/Praxis- oder Ziel/Weg-Verhältnis der berühmte Spruch „Der Weg ist das Ziel“ geradewegs umgekehrt, aber nicht als die Lösung, sondern als das Problem.

<sup>1</sup> Hans-Jürgen Pandel: Kompetenzen - ein Rückblick nach zehn Jahren, in: *Geschichte für heute* 9. Jg., Heft 3/2016, S. 20-34, hier S. 27.

<sup>2</sup> Franziska Conrad: „Alter Wein in neuen Schläuchen“ oder „Paradigmenwechsel“? Von der Lernzielorientierung zu Kompetenzen und Standards. In: *GWU* 63, 2012, H. 5/6, S. 302-323.

<sup>3</sup> Dass nach dem Stuttgarter Modell besserer Unterricht erfolge, wie Heil am Schluss mit einem Auszug aus der Arbeit einer Schülerin erklärt, lassen wir hier beiseite, weil es für den Leser nicht nachprüfbar ist.

Auch ich selbst habe unschwer die Parallelen der jüngeren Kompetenzdebatte zur Lernzielorientierung meiner Referendarszeit in den 1980er Jahren erkannt und muss dennoch feststellen, dass damals wie auch heute das entsprechend Erlernete im Alltag des Unterrichtens immer wieder zu verschwinden droht. Wichtig war und ist, was ich damals durch die Operationalisierung der Lernziele gelernt habe: Was jemand *weiß* oder *kann*, ist nur erkennbar, wenn er etwas Entsprechendes *sagt* oder *tut*. Und daran muss sich anschließen, wie man den Lernenden dazu befähigt. Damit beschäftigt sich Pädagogik immer schon und man muss es sich immer wieder ins Bewusstsein rufen. Konfuzius hat es in seinem (ihm zugeschriebenen) klassischen Spruch zeitlos auf den Punkt gebracht: „Erkläre es mir und ich werde es vergessen. Zeige es mir und ich werde mich erinnern. Lass es mich selber tun und ich werde es verstehen.“<sup>4</sup>

Von daher ist ein Anstoß zum Nachdenken über Unterricht – was wir wollen, was Lernende können sollen und wie wir sie dazu befähigen – immer richtig. Es geht also auch um viel Grundsätzlicheres als das richtige Kompetenzmodell.

### **(Selbst-)Gesteuerter Unterricht.**

Die Kompetenzorientierung war und ist freilich nicht nur Wiederholung der Lernzielorientierung mit neuen Vokabeln. Was neu ist und sich mit der jetzt nachfolgenden Problematik des Medieneinsatzes, der Digitalisierung, enorm verstärken wird, ist das Paradigma der Selbststeuerung, das suggeriert, gut konzipierter Unterricht mache die Lehrkraft als solche fast überflüssig und transformiere sie zum binnendifferenzierenden Coach. Seltsamerweise steuert die enthusiastisch gelobte Hattie-Studie<sup>5</sup> gegen die Geringschätzung der Rolle der Lehrkraft, ohne dass dies entsprechend berücksichtigt würde. Gewiss fordert Hattie keine Rückkehr zum „Frontalunterricht“, doch „Hatties Rehabilitation der direkten Instruktion als eines sehr lernwirksamen Handlungsmusters sollte gerade in einem solch ‚abstrakten‘ Fach wie Geschichte ernst genommen werden, weil sonst ein vertiefendes Verstehen historischer Prozesse, eine Konstruktion von Sinn-, Ursachen- und Problemzusammenhängen zwischen Vergangenheit und Gegenwart sowie die Förderung von Sach- und Urteilskompetenz erschwert wird“, schreibt Franziska Conrad (S. 619f.).

Außerdem handelt es sich bei der „Selbststeuerung“ auch um ein Trugbild: Der beste „selbstgesteuerte“ Unterricht ist immer noch gesteuerter Unterricht, weil alles so arrangiert ist, dass etwas Bestimmtes dabei herauskommen soll. Selbstgesteuerter Unterricht ist die Transformation der Lehre ins Lernarrangement. Wie erschreckend banal und auch schlecht das sein kann, zeigen gerade neue Angebote an „selbstgesteuertem Geschichtslernen“ im Internet, wie in dem Beitrag „Frontalunterricht am Bildschirm: Digitalisierung ohne Kompetenz?“ auf unserer VHGLL-Website an mehreren Beispielen gezeigt wird.<sup>6</sup>

Was an alternativen Formen zum Frontalunterricht unter den bescheidenen Rahmenbedingungen in der Praxis realisierbar ist, zeigen die durchaus gemischten Ergebnisse von Gruppenarbeit als einer seit langem etablierten Komponente davon. Meiner Erfahrung nach ist der Effekt des *peer-teaching* gering, bei heterogenen Kleingruppen erbringen v.a. die besseren SuS die Leistungen, der Lerneffekt bei den anderen geht über die passive Rezeption dessen kaum hinaus. Doch was soll eine binnendifferenzierte Zusammensetzung der Kleingruppen nach Leistungsniveaus mit der entsprechenden Verteilung unterschiedlicher Aufgaben, wenn die anstehende Klausur doch wieder dieselben Anforderungen an alle stellt? Verteilt man die Analyse von verschiedenen Quellen zum selben Thema – z.B. Rechtfertigungen des Imperialismus in verschiedenen Ländern um 1900, von Peter Gautschi auf dem

<sup>4</sup> Kong Fu Zi (Konfuzius), 551-479 v. Chr., chinesischer Philosoph und Pädagoge. Das Zitat ist Konfuzius zugeschrieben.

<sup>5</sup> Vgl. Zusammenfassungen: Walter Zoubek/Dorothee Gaile: Mit den Augen der Lernenden. Erfolgreich lernen - was wirklich wirkt, in: [Bildung bewegt](#) Nr. 13 / Juni 2011, S. 4-8; Ulrich Steffens/Dieter Höfer: Die Hattie-Studie. Hintergrundartikel, IQ Wiesbaden, [SQA](#) 5.5.2014; Miriam Lotz/Frank Lipowsky: Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht - Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion, in: G. Mehlhorn u.a. (Hrsg.): Begabungen entwickeln & Kreativität fördern, München 2015, S. 155-219, [Download](#). Cf. auch die Plattformen [visible-learning.org](#) und [lernensichtbarmachen.ch](#), darunter auch eine Übersicht über die [Kritik an der Hattie-Studie](#).

<sup>6</sup> <http://www.geschichtslehrerverbandhessen.de/html/digitalisierung1.html>

Historikertag in Berlin 2010 anhand eines Unterrichts-Videomitschnitts als Musterbeispiel „guten Unterrichts“ präsentiert –, so erinnern sich später die SuS fast nur an die von ihnen selbst bearbeitete Quelle, kaum an die präsentierten Ergebnisse der anderen oder an das Gesamtergebnis als Synthese daraus. Bei dem genannten Arrangement ist das noch nicht so gravierend, ganz anders jedoch bei einem kontroversen Pro/Contra-Arrangement, wenn sich die SuS danach nur an das eine von beiden gut erinnern. Natürlich gibt es da noch ausgetüfteltere Varianten von Gruppenarbeit und Binnendifferenzierung, doch diese erfordern eben auch weit mehr Aufwand in der Praxis. Und da bleibt das im Referendariat Gelernte und unter Laborbedingungen im Unterrichtsbesuch Gezeigte bei einem vollen Deputat im anschließenden Alltag schnell auf der Strecke.

Im Übrigen werden hiermit auch gar keine spezifischen Kompetenzen des Geschichtsunterrichts trainiert, wie man mit Pandel zu Recht einwenden kann, ja, Methoden- und Sachkompetenz entsprechen nicht einmal dem Kompetenzbegriff als „Leistungsdisposition“, wie er vom PISA-Konsortium entwickelt wurde.<sup>7</sup> Dagegen ist allerdings zu sagen, dass sich die Bildungsforscher mit der *Auswertung von Fähigkeiten* befassen, der Kompetenzbegriff von Klieme & Co. ist extra für die Bewertbarkeit von Schülerleistungen ganz unterschiedlicher Bildungsrealitäten im Rahmen von PISA entwickelt worden. Die Lehrkräfte dagegen befassen sich mit der *Ausbildung von Fähigkeiten* und die kultusministeriellen Curricula weisen in dieser Perspektive nicht zu viel, sondern eher zu wenig Praxisorientierung auf.

### **Können und Wissen.**

Dass Können eine Anwendung des Wissens ist, war den Didaktikern, die nach dem „PISA-Schock“ den Paradigmenwechsel zur Kompetenzorientierung durchgesetzt haben, schon bewusst, das Gegenteil sollte man redlicherweise nicht unterstellen, aber das Wissen rückte in den Hintergrund und damit auch die Verbindung von beidem. Diese Verbindung wurde nicht angemessen mitbedacht und v.a. bei etlichen im Enthusiasmus über die „neue“ Kompetenzorientierung erstellten Curricula der Länder nicht, wie Franziska Conrad und Werner Heil zu Recht für den ganzen Diskussionsprozess ab 2003 bilanzieren. Themen und Kompetenzen stehen im einen Extrem unverbunden nebeneinander, im anderen sind sie fusioniert zu zahllosen sachbezogenen Einzelkompetenzen. Die von der KMK berücksichtigte Kategorie „Sachkompetenz“ wurde von den Didaktikern kritisiert, da Sachwissen noch keine Kompetenz darstelle. Und entsprechend fiel auch das Urteil über das Modell des VGD zu den Bildungsstandards<sup>8</sup> aus, das 2010 auch auf dem Historikertag in Berlin vorgestellt wurde, auf die notwendige Detaillierung eines als unverzichtbar erachteten Sachwissens nicht verzichtet und diese „Verbindlichen Inhalte“ sogar mit Hinweisen auf Methoden-Medien-Kompetenz synoptisch zusammenstellt.

Dagegen wurden die hessischen Curricula in Geschichte (Sek.I, 2010), eng an das Kompetenzmodell von Peter Gautschi angelehnt<sup>9</sup>, ohne „Sachkompetenz“ entwickelt und dies damit begründet, in der Analysekompetenz sei das Sachwissen bzw. die Sachkompetenz integrierte Voraussetzung bzw. Bestandteil. Das ist nicht falsch, in etlichen Einzelkompetenzen wird Sachwissen /-kompetenz auch angesprochen, allerdings abstrakt, und so rückte eben Wissen als Voraussetzung in immer weitere Ferne. Andere Ländercurricula enthalten zwar die Sachkompetenz, deren Beschreibung variiert aber von schwer verständlich bis allgemein vage, kritisiert Conrad, oft in Verbindung mit einer ebenso allgemein gehaltenen Methodenkompetenz, in Formulierungen wie z.B. in Bremen die „fachmethodische Kompetenz“ als „Fähigkeit zum fach- und sachgerechten Gebrauch historischer Medien [sic] und

<sup>7</sup> Cf. Hans-Jürgen Pandel: *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*, Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2013, <sup>2</sup>2017, S. 208; Eckart Klieme u.a.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. BMBF 2007 (<sup>1</sup>2002), online bei [edudoc](http://edudoc.net).

<sup>8</sup> Verband der Geschichtslehrer Deutschlands: [Bildungsstandards Geschichte](#) (Sekundarstufe I). Kompetenzmodell und Synoptische Darstellung der Kompetenzen und Verbindlichen Inhalte des Geschichtsunterrichts. Vorgelegt auf dem Historikertag am 29.9.2010, Überarbeitung 10.6.2011.

<sup>9</sup> Cf. Peter Gautschi: *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2009, <sup>2</sup>2015. Online verfügbar: Peter Gautschi / Jan Hodel / Hans Utz: *Kompetenzmodell „Guter Geschichtsunterricht“ – eine Orientierungshilfe zur Angebotsplanung für Lehrerinnen und Lehrer*, 25.4.2009, auf [docplayer](#). Dies.: *Kompetenzmodell für „Historisches Lernen“ – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer*, August 2009, auf [docplayer](#).

entsprechender Methoden“ (S. 609). Andersorts wird die Sachkompetenz mit anderen Kategorien wie Reflexionskompetenz u.ä. vermischt, so dass man sich in der Tat fragen kann, ob der eigene Kompetenzbereich Sachkompetenz wirklich Sinn macht.

Es geht also nicht so sehr um die Berücksichtigung der Sachkompetenz in den Bildungsstandards, sondern um die Stellung des Wissens in der Verbindung zum Können in den ausgearbeiteten Curricula. Und hier fand programmatisch eine Reduzierung der Inhalte auf den „Kern“ statt, in Hessen fiel diese Reduktion im *Kerncurriculum Hessen (KCH)*<sup>10</sup> so drastisch aus, dass es zu einem Aufschrei aus der Praxis kam sowie durch den Historikerverband und unseren hessischen Geschichtslehrerverband, wonach dann immerhin eine Nachbesserung durch die „Basisnarrative“ zustandekam. Später erfolgte eine Korrektur dieses extremen Pendelausschlags für das Kerncurriculum Gymnasiale Oberstufe (2016), nun explizit als Verknüpfung von Wissen und Können konzipiert, allerdings nicht synoptisch gegenübergestellt, und eine entsprechende Konkretisierung auch des Kerncurriculums für Primarstufe und Sek. I soll in Bälde folgen.

Darüber hinaus zeigt die föderale Heterogenität der Konzeption von Kompetenzorientierung – welche Kompetenzbereiche, welche Standards, welche Definitionen? – ebenso wie die miteinander rivalisierenden Kompetenzmodelle der Didaktiker, dass es überhaupt keine gemeinsame Vorstellung von „Standards“ gibt, die per Definition ja Allgemeingültigkeit für sich beanspruchen. So mussten die Autoren des *VGD-Leitfadens Referendariat 2017* den Adressaten noch mitteilen: „Mehrere konkurrierende Modelle liegen bis heute vor, in den unterschiedlichen Varianten werden zig Kompetenzen aufgeführt, womit der Eindruck großer Beliebigkeit entsteht.“<sup>11</sup> Die Kakophonie der Kompetenzmodelle und -beschreibungen gehört zum Repertoire der fundamentalen Kritik an der Kompetenzorientierung und auch die Didaktiker beklagen sie selbst, freilich mit dem Hintergedanken, ihr jeweiliges Modell sei das Beste. Man kann dies jedoch auch unter den Gesichtspunkten von Kontroversität und Multiperspektivität konstruktiv betrachten als unterschiedliche Sichtweisen auf denselben Gegenstand. Hätten wir ein verordnetes einheitliches Kompetenzmodell, hätten wir mit Sicherheit auch alle etwas daran auszusetzen...

### **Wissen ≠ Information.**

Dabei enthält der Wissensbegriff durchaus eine Dimension von „Sachkompetenz“, wenn man auf die alte Vorstellung von Wissen im Sinne der Aufklärung oder bei Humboldt zurückgeht, nämlich im Hinblick auf seine Bedeutung zur Ausprägung der Vernunft und Überwindung „selbstverschuldeter Unmündigkeit“ (Kant). Wissen ist in diesem Sinne kein passives, oder wie man in der Kompetenzdiskussion oft sagte: totes Wissen, sondern aktives Wissen. Wissen ist vernetzte, nicht isolierte Information, Wissen *erklärt* und beschreibt nicht nur. Somit umfasst Wissen grundsätzlich mehr als nur Fakten und unsere heutige Informationsgesellschaft erzeugt bzw. vermittelt daher nicht automatisch Wissen. Historische Fakten zu kennen, wird dann zum Wissen, wenn man durch sie historische Vorgänge versteht, wenn man also verschiedene Fakten miteinander in Verbindung bringen kann im Sinne von Ursache und Folge, es impliziert somit bereits eine Kompetenzdimension. So wie Können nicht ohne Wissen auskommt, so erfordert Wissen per se bereits ein gewisses Können. Wissen verleiht der puren Information sozusagen einen Marker, wofür sie gut ist. Daran schließen die Kompetenzen der Erkenntnis an.

<sup>10</sup> Bildungsstandards und Inhaltsfelder - Das neue Kerncurriculum für Hessen, Primarstufe und Sek. I (2010) >[HKM](#)

<sup>11</sup> Ulrich Bongertmann/Ralph Erbar/Niko Lamprecht/Frank Schweppenstette/Sylvia Semmet: Leitfaden Referendariat im Fach Geschichte. Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2017, S. 71. – Einen kursorischen Überblick über die Kompetenzmodelle der Länder vermittelt Christian Plath: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht – eine Bestandsaufnahme, in: GWU 11-12/2018, S. 683f.

## Theorie der Praxis?

Das Problem aller theoretischen Annäherung an die Praxis – „Theorie für die Praxis“ (Pandel)<sup>12</sup> – ist jedoch, dass die methodische Realisierung von Kompetenzorientierung nur aus der Praxis heraus, d.h. durch learning by doing erfolgen kann. Allenfalls können Praxisbeispiele dies veranschaulichen, doch auch dies ersetzt nicht die Praxisleistung der Lehrkraft selbst, die jeden Tag aufs Neue entscheiden muss, was mit welcher Lerngruppe zu welchem Thema wie geht oder gehen sollte und über trial and error eigene Erfahrungen damit macht. So ist eben, wie von Werner Heil eindrücklich beschrieben, die ganze Kompetenzorientierung in der didaktischen Theorie wie in der curricularen Umsetzung weitgehend eine Lernzielorientierung geblieben. Didaktik befasst sich mit dem *Was*, Methodik mit dem *Wie*. Die Vermengung von beidem im gewöhnlichen Sprachgebrauch und Bewusstsein ist ein Teil der hier beschriebenen besonderen Problematik.

Die praktische Realisierung von Kompetenzorientierung für sich und für die Lernenden wurde der einzelnen Lehrkraft bzw. den Studienseminaren für die Lehrerbildung überlassen. Letztere haben sich dies entsprechend zu eigen gemacht, mit gemischten Erfahrungen, wie Franziska Conrad beschreibt. Und Lehrerfortbildungen zum KCH brachten nicht das, was sie versprochen, sie trafen häufig auch nicht auf die Adressatenhaltung, die sie erwarteten. Und der Duktus des Oberlehrerhaften (selbst erlebt): „Sie erfahren jetzt, was guter Unterricht ist“, war verfehlt und absolut kontraproduktiv.

Ein weiterer Grundfehler der Theorie für die Praxis ist, dass im Labor gedacht wird, wo alle Bedingungen stimmen. In Wirklichkeit hat man mit widrigen Rahmenbedingungen zu kämpfen, die alleamt Feinde der Kompetenzorientierung sind. Das nächste Thema, bei dem sich das leider grandios zeigen wird, ist die Digitalisierung.

Aber noch einmal: Kompetenzorientierung ist deswegen keine unnötige Überreaktion auf den PISA-Schock gewesen und das, was sie bislang beansprucht aber nicht erreicht hat, sollte das, was sie tatsächlich bewirkt hat, nicht überdecken.

## Praxis nach der Theorie.

Pandel hat kritisiert, wie bereits eingangs erwähnt, dass die in einigen Curricula ausgewiesene Methodenkompetenz keine wirklich domänenspezifischen, also historischen Methoden ausweise, sondern weitgehend allgemeine. Dahinter steckt auch eine Kritik am überzogen fächerverbindenden Denken hinter der Kompetenzorientierung. Umgekehrt wurde von den Geschichtsdidaktikern Narrative Kompetenz als spezifisch fachbezogene Kompetenz postuliert, doch ist die geforderte Fähigkeit, seine Erkenntnis jeweils fachspezifisch gedanklich und sprachlich ausformulieren zu können, eine Fähigkeit, die in allen Fächern benötigt wird, im Sinne einer zusammenhängenden „Erzählung“.

Auch andere Kompetenzbereiche wie Analysekompetenz sind nicht spezifisch für Geschichte und das Fächerverbindende war hier in der Tat mit angedacht, wurde allerdings, so meine Meinung, nicht konsequent zu Ende gedacht. Dies betrifft in Hessen vor allem die Verknüpfung zwischen den Fächern Politik und Wirtschaft und Geschichte. So gibt es in PoWi Methodenkompetenz, in Geschichte aber nicht, dort dafür Wahrnehmungskompetenz, ein singulär in diesem Fach verorteter Kompetenzbereich nach Gautschi, der eigentlich auch fachübergreifend von grundsätzlicher Bedeutung ist. Methodisches findet sich in einigen Bildungsstandards der Analysekompetenz wieder, aber eben nur als Zielorientierung. Das VGD-Modell stellt, wie gesagt, immerhin den einzelnen Inhalten synoptisch eine methodische Orientierung zur Seite (Methoden- Medien-Kompetenz). Auch wenn dies bei solch einer globalen Übersicht nicht ins variierende Detail gehen konnte, so lag hier dennoch die Praxisorientierung im Blickfeld.

Neben mit benachbarten Fächern geteilten oder vergleichbaren Standards hätten dann ergänzend spezifische geschichtswissenschaftliche Methoden noch weiter ausdifferenziert werden müssen und die ganze *Kompetenzorientierung* bedarf einer *Praxisorientierung* im Hinblick auf die notwendigen

<sup>12</sup> Cf. Pandel, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, op. cit.

Methoden zu ihrer Realisierung. Ansatzweise, aber noch unzulänglich erfolgte dies mit dem Hinweis auf die neue Aufgabenkultur, die zwar kompetenzbezogene Aufgaben stellt, aber nicht die Lösung dazu liefert. Bislang ist dies eben den Lehrkräften überlassen, Lösungen in der Praxis für sich und ihre SuS zu finden, bzw. die Studienseminare fungieren zumindest für die Lehrkräfte in Ausbildung als zwischen Theorie und Praxis vermittelnde Institution. Im genannten GWU-Heft empfiehlt Christian Plath ein Paper von Waltraud Schreiber zur „Frage, wie ein kompetenzorientierter Geschichtsunterricht konkret gestaltet werden kann“, doch was er damit meint, ist unklar, folgendes kann es wohl nicht sein: „Grundsätzlich kann jeder Geschichtslehrer sich hier bewegen: Er kann im Geschichtsunterricht Situationen schaffen, die historisches Fragen ins Zentrum rücken. Er kann den Umgang mit Quellen und Darstellungen systematisch unterstützen, kann Gelegenheiten schaffen, in denen die Schüler historische Narrationen entwickeln, und er kann das Sichzurechtfinden in der Gegenwart mithilfe von Geschichte unterstützen.“<sup>13</sup>

Fachspezifische Methoden entwickeln heißt z.B.: Was bedeutet z.B. Hermeneutik in der Schule? Wie kann diese grundlegende Methode historischen Verstehens im Unterricht optimal angewendet und auch sichtbar gemacht werden? Zu erkennen, was einer meint, wenn er dieses oder jenes sagt und warum, ist elementar. *Wahrnehmungskompetenz*, ein Kompetenzbereich in den hessischen Kerncurricula Geschichte, entspricht dem hermeneutischen Vorwissen, einem ersten identifizierenden oder interpretierenden Gedanken bei der Konfrontation mit etwas Neuem, aus dem Vergleich zwischen dem Bekannten und dem neuen Unbekannten resultierend. Dieses Vor-Urteil im ursprünglichen Wortsinne kann falsch sein, in diesem Falle muss es dann durch die Analyse falsifiziert werden, erfolgt dies nicht korrekt, entsteht das Vorurteil im allgemeinen, negativen Sinne des Wortes, oder ein bestehendes wird bestätigt.

In der Hermeneutik ergeben sich viele Parallelen zum Fach Deutsch oder auch zu Religion. Die alten biblischen Texte für die Gegenwart (neu) zu verstehen, war historisch der Ausgangspunkt für die moderne Hermeneutik (Schleiermacher) und hatte theologisch schon einen Vorlauf in der Reformation. Aber auch zentrale in den Curricula verankerte und fast schon als selbstverständlich geltende methodische Kompetenzen wie *Vergleichen* bedürfen der praktischen Konkretisierung. Immer wieder erleben wir bis zum Abitur, dass Vergleiche nur zu Gegenüberstellungen führen: Der eine sagt das, der andere sagt das. Damit wird Gleiches und Verschiedenes noch nicht herausgearbeitet.

Diesen ganzen Erfahrungsbereich zu bilanzieren und zu systematisieren wäre daher eine dringende Aufgabe. Hierin würde, nebenbei gesagt, auch das Szenario der Fortbildungen aufgebrochen, wo die einen lehren und die anderen lernen sollen. Jeder könnte von jedem lernen und alle zusammen ihre Kompetenzen stärken. Also im Prinzip nichts anderes, als was an kooperativem, selbstgesteuertem Lernen auch idealerweise im Unterricht erfolgen soll.

Dann soll abschließend noch ein anderer Bereich der Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis erwähnt werden, der uns zurück zur inzwischen schon alten Operationalisierung der Lernziele führt, aus der die von der KMK definierten Operatoren stammen. Ein Manko der Entwicklung der Bildungsstandards war nämlich, dass sie weitgehend ohne Bezug zu den Operatoren konzipiert wurden, so dass es keine harmonische Verbindung zwischen Operatoren und Kompetenzen gibt. Gewiss existiert per se keine oder nur in Ausnahmen eine eindeutige, exklusive Relation zwischen einem Operator und einer bzw. mehreren, je nach Anforderungssituation verschiedenen, Einzelkompetenzen, doch hätte die Entwicklung der Bildungsstandards weit enger von diesem Zusammenhang aus konzipiert werden können um eine größere Kohärenz des Ganzen zu schaffen. Vielleicht wird das ja einmal nachgeholt.

---

<sup>13</sup> Plath, a.a.O., S. 682; Waltraud Schreiber: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, in: Peter Labbude (Hrsg.): Bildungsstandards am Gymnasium : Korsett oder Katalysator? - Bern (h.e.p.) 2007, S. 241-250, hier S. ; separat [online](#) bei der Katholischen Universität Eichstätt.

## Was bleibt?

Und ein letztes Mal: Die Unzulänglichkeiten in der Konzeption und die Schwierigkeiten der Realisierung von Kompetenzorientierung sollten das nicht in den Schatten stellen, was sich trotzdem positiv verändert hat. Und dies nicht, weil, wie präzenziös behauptet, alles neu gewesen wäre, sondern weil vorheriges (Lernziele, Problemorientierung usw.) sinnvoll weiterentwickelt wurde. Geschichte wurde tendenziell vom Lern- zum Denkfach, die Schülerorientierung hat zugenommen, die Anforderungen an Selbstständigkeit der SuS auch, eine kontinuierliche Stärkung von Urteilskompetenz und – neu – Orientierungskompetenz, historisches Denken in größeren Zusammenhängen. Dies wird im GWU-Heft im Grundsatz auch aus den vertretenen anderen Ländern trotz z.T. ganz anderer Rahmenbedingungen bestätigt.<sup>14</sup> Gegenwarts- oder sogar Aktualitätsbezüge werden häufiger gestellt, geschichtskulturelle Aufgabenstellungen im Landesabitur einbezogen. Wie in Modul 1 der Fortbildung der Hessischen Lehrkräfteakademie zum KCGO unter anderen Themen gezeigt, bot das Landesabitur 2015 eine ganze Palette innovativer Aufgaben, ohne dass dies sonderlich aufgefallen wäre (will heißen: unangenehm). Da wurde in einem Vorschlag 1848 im Rückblick von 1948 und aus NS-Sicht von 1938 verglichen und in einem anderen ein Bogen von 1848 über mehrere Etappen bis 1989/90 geschlagen.

Was sich kontinuierlich und über weite Strecken auch unmerklich verändert hat, können freilich nur diejenigen ermessen, die alt genug sind um auch weiter zurückliegende Etappen in persönlicher Erinnerung zu haben. Angesichts des Generationenwechsels im Schuldienst, der mit der Kompetenzorientierung parallel lief, ist der Kreis dieser Personen relativ klein geworden und die jüngeren sind mit dem „Neuen“ von vornherein viel vertrauter, wenn sie auch im Unterrichtsalltag die Diskrepanz zwischen Anspruch und Realisierung weiterhin erfahren.

Vieles von dem, was wir von Schülerinnen und Schülern im Zuge der Kompetenzorientierung erwarten, ist übrigens schon da bzw. abrufbar, es muss nur entsprechend geweckt werden. Daraus erwächst nicht automatisch „selbstregulierter Unterricht“, vielmehr kommt es auf die richtige Steuerung durch die Lehrkraft an. Wenn man zu Beginn der Oberstufe, also in der E-Phase, z.B. in Anknüpfung an ein Zitat von Herodot aus dem Geschichtsbuch, im Kurs ein Brainstorming durchführt zur Frage „Warum beschäftigen wir uns mit Geschichte?“, dann kann man, wie in meiner Erfahrung, überraschende Erkenntnisse über das zwar induzierte, aber trotzdem spontane „reflektierte Geschichtsbewusstsein“ der SuS gewinnen.

© Wolfgang Geiger, VHGLL, 28.12.2018

Empfohlene Zitierweise:

Wolfgang Geiger: Überlegungen im Anschluss an: *Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht – eine Bestandsaufnahme*, GWU 69. Jg., 11-12/2018. Ein Beitrag zur Diskussion, [www.geschichtslehrerverbandhessen.de/html/kompetenzorientierung.html](http://www.geschichtslehrerverbandhessen.de/html/kompetenzorientierung.html) (28.12.2018)

---

<sup>14</sup> Neben den genannten Beiträgen aus Hessen (Conrd) und Heil (Ba-Wü) cf. Christine Dzubieli / Benedikt Giesing: Viel Lärm um wenig? Kompetenzorientierung und Geschichtsunterricht aus Sicht von Politiker\*innen in NRW, in: S. 605-622; Meike H3ensel-Grobe: „Was interessieren uns die toten Leute“? Kompetenzorientierung und Geschichtsunterricht, S. 639-654 (Rheinland-Pfalz); Uwe Lagatz: Auf dem Weg zur historischen Kompetenz. Erfahrungen aus Sachsen-Anhalt, S. 669-681.