



Werner Heil

Vorantike und Antike Welt

Kompetenzorientiert unterrichtet
nach dem Stuttgarter Modell

Kohlhammer

Geschichte im Unterricht

Band 1: Kompetenzorientierter
Geschichtsunterricht

Band 2: Vorantike und Antike Welt

Band 3: Welt des Mittelalters
und der Frühen Neuzeit

Band 4: Neuzeit

Band 5: Zeitgeschichte

Band 6: Außereuropäische Welt

Werner Heil

Vorantike und Antike Welt

kompetenzorientiert unterrichtet
nach dem Stuttgarter Modell

Verlag W. Kohlhammer

Umschlag: Herakles raubt die Äpfel der Hesperiden – 5. Jh.
(Archäologisches Museum Olympia, Griechenland)

1. Auflage 2011

Alle Rechte vorbehalten

©2011 W.Kohlhammer GmbH Stuttgart

Gesamtherstellung:

W.Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. Stuttgart

Printed in Germany

ISBN 978-3-17-021229-9

Inhaltsverzeichnis

1	Intention der didaktischen Reflexionen	7
2	Einführung in den Geschichtsunterricht	23
3	Vor- und Frühgeschichte	36
3.1	Altsteinzeit	36
3.2	Jungsteinzeit	43
3.3	Bronze- und Eisenzeit	47
4	Vertiefung: Frühformen des Erkennens – die mythische Welterfahrung	49
5	Frühe Hochkulturen: Ägypten und Mesopotamien.....	55
5.1	Kompetenzorientierte Planung der Unterrichtseinheit zu Ägypten	55
5.2	Betrachtung der Pyramide	59
5.3	Vertiefung: Zweck der Pyramide.....	62
5.4	Pharao	66
5.5	Vertiefung: Der Pharao im Lichte des mythischen Denkens und die Legitimation der Theokratie	69
5.6	Religion im alten Ägypten	72
5.6.1	Religion im Alltag.....	72
5.6.2	Vertiefung: Religion und die Welt der Toten.....	74
5.6.3	Totengericht	77
5.7	Vertiefung: Naturanschauung und anschauungsbezogenes Denken im alten Ägypten	80
5.8	Herausforderungen des Nils	81
5.9	Grunderfindung der Schrift.....	82
5.10	Gesellschaft im alten Ägypten	86
5.11	Leben im Alltag	89
5.12	Vertiefung: Rechtsprechung des Hammurabi.....	91
5.13	Wissenschaft der Babylonier	94
6	Griechenland und die Demokratie.....	96
6.1	Planung der Unterrichtseinheit.....	96
6.2.	Auswirkungen der griechischen Kultur bis heute	98
6.3.	Entstehung unserer Wissenschaft im alten Griechenland	99
6.3.1	Erste Anfänge der Naturwissenschaft	99
6.3.2	Entstehung des Gewissens	101

6.4	Religion der Griechen	103
6.4.1	Olympische Götter	103
6.4.2	Götter im Alltag	104
6.4.3	Orakel von Delphi	105
6.4.4	Olympische Spiele	108
6.5	Vertiefung: Das philosophische Denken und seine Wirklichkeit	111
6.6	Die griechische Polis	118
6.6.1	Athen und die Demokratie	118
6.6.2	Bürger, Halbbürger und Sklaven – die Rechtsstellung des Einzelnen und die Natur der Polis	124
6.6.3	Athens Gesellschaft: Staatskunst, Arbeit und Handwerk	127
6.6.4	Familie, Geburt und Tod	128
6.6.5	Griechische Kunst in Plastik, Architektur und Theater	131
6.6.6	Sparta – Gemeinschaft der Krieger	134
6.6.7	Die spartanische Verfassung	136
6.6.8	Sparta und die Perserkriege	137
6.7	Ausbreitung der Errungenschaften Griechenlands	140
6.7.1	Große griechische Kolonisation (750–550 v. Chr.)	140
6.7.2	Alexander der Große	142
7	Rom und die res publica	147
7.1	Planung der Unterrichtseinheit	147
7.2	Römische Gründungssagen	149
7.3	Römische Familie und Werte	153
7.4	Religion der Römer	157
7.5	Römische Herrschaft	161
7.5.1	Ständekämpfe	161
7.5.2	Die römische Verfassung	162
7.5.3	Erringung der Vorherrschaft in Italien	171
7.5.4	Erringung der Vorherrschaft im Mittelmeer – die Punischen Kriege	177
7.5.5	Krise der Republik: Die Reformen der Gracchen	180
7.5.6	Vertiefung: Sozial- und Wirtschaftsgesetze Israels	182
7.5.7	Krise der Republik: Heeresreform des Marius	185
7.5.8	Krise der Republik: Gewaltherrschaft Sullas und Caesars	187
7.5.9	Augustus und der Prinzipat	192
7.6	Romanisierung	199
7.7	Anfänge des Christentums im Römischen Reich	201
8	Das kompetenzorientierte Ergebnis des Unterrichts von der Vorantike zur Antiken Welt	206
	Verzeichnis der benutzten Literatur	217
	Anmerkungen	219

1 Intention der didaktischen Reflexionen

In diesem und den folgenden Bänden der Reihe „Geschichte im Unterricht“ sollen die in Band 1 ausgeführten theoretischen Grundlagen des kompetenzorientierten Unterrichts praktisch in konkrete Unterrichtsstunden und Unterrichtseinheiten umgesetzt werden. Dabei werden drei Ziele und Fragen verfolgt:

1. Die Frage nach den Inhalten des Unterrichts. Hier geht es um das Problem der didaktischen Reduktion: Welche Inhalte sind notwendig? Auf welche kann bzw. muss verzichtet werden. Mit diesem Aufgabenfeld bewegen wir uns im Bereich des gewohnten Geschichtsunterrichts.
2. Die zweite Fragestellung betrifft die Nachhaltigkeit und die Kompetenzbildung: Es ist selbstverständlich, dass nicht alle Inhalte, die zu Durchführung der jeweiligen Unterrichtseinheiten erforderlich sind, auf Dauer im Gedächtnis verankert werden und verankert werden können. Details wie auch durchaus zentrale Inhalte z. B. zu den Punischen Kriegen werden im Laufe der Zeit wieder in Vergessenheit geraten, da sie aufgrund der Rahmenbedingungen des Geschichtsunterrichts nicht hinreichend wiederholt werden können. Daher muss eine zweite didaktische Reduktion stattfinden, die die Frage beantwortet, welche Inhalte nicht vergessen werden dürfen und sozusagen als Quintessenz des Geschichtsunterrichts dauerhaft präsent und verfügbar sein sollen. Hierbei handelt es sich nicht nur um die theoretische Fragestellung, was Schülerinnen und Schüler unerlässlich wissen und können sollen, sondern vor allem um die pragmatische Frage, was sie angesichts der Rahmenbedingungen des Geschichtsunterrichts realistischweise nach sechs, sieben oder acht Jahren zu wissen und zu können in der Lage sind. Wir stellen also keine hohen Ziele auf, sondern fragen nachdrücklich nach den Wegen, wie die angestrebten Ziele unter den gegebenen Rahmenbedingungen des Geschichtsunterrichts erreicht werden können. Dies führt zu einer zweiten didaktischen Reduktion, die die zum Geschichtsverständnis notwendigen Inhalte nochmals unter der lernpsychologischen Fragestellung reduziert, was unter den Bedingungen des Geschichtsunterrichts überhaupt im Gedächtnis haften bleiben kann. Damit treten wir in den Bereich des kompetenzorientierten Unterrichts ein; denn nur die Inhalte, die nachhaltig im Gedächtnis verankert werden können, können zu Elementen der Kompetenzbildung werden. Diese Reduktion führt zu den Kategorien der inhaltlichen Strukturgitter, die die Domänen der Sachkompetenz ausmachen und die wir in Band 1 entwickelt haben.

Ziel der Buchreihe –
didaktische Überlegungen auf drei Ebenen:

1. Unterrichtsinhalte
2. Elemente der Kompetenzbildung
3. tatsächliche Kompetenz der Schüler

Unterschied zum
Verständnis der Kompe-
tenzorientierung in der
universitären Didaktik

An dieser Stelle bedarf es einer theoretischen Zwischenbemerkung, die den Unterschied der hier vertretenen Auffassung von kompetenzorientiertem Unterricht zur universitären Didaktik und Geschichtsdidaktik deutlich macht. Die universitäre Didaktik betrachtet das alte Konzept der Lernzielorientierung als gescheitert und möchte es durch eine Kompetenzorientierung ersetzen, die von Zielbeschreibungen und Curricula absieht. Ausgangspunkt des Unterrichts sollen nicht didaktische Zielsetzungen, sondern das tatsächliche Können der jeweiligen Schülerinnen und Schüler sein. Das tatsächliche Können, die Kompetenz, wird zunächst festgestellt; aufgrund dieser Feststellungen werden dann die Schülerinnen und Schüler mit lebensnahen Problemsituationen konfrontiert, die sie aufgrund ihrer vorhandenen Kompetenz lösen sollen, die aber zugleich so angelegt sein müssen, dass ihre Kompetenz durch diese Problemlösungen erweitert und auf ein neues Niveau gebracht wird, auf dem dann der ganze Vorgang von neuem beginnt. Auf diese Weise soll durch Kompetenzdiagnose und kompetenzorientierte Aufgabenstellungen der Kompetenzaufbau stattfinden; er verzichtet in dieser Form gänzlich auf Zielbeschreibungen und curriculare Vorgaben.

Konzept
der universitären
Kompetenzorientierung

Kompetenzorientierung als Alternative zur Lernzielorientierung	
Ausgangspunkt	Weg der Kompetenzbildung
reale Kompetenz der Schülerinnen und Schüler	kompetenzbezogene und problemorientierte Aufgabenstellung
	- Problemlösung - neue bzw. erweiterte Kompetenz
neugewonnene reale Kompetenz der Schülerinnen und Schüler	kompetenzbezogenen und problemorientierte Aufgabenstellung
usw.	usw.

Diese Konzeption von Kompetenzorientierung enthält einige Probleme, die sie für den Schulunterricht unter den gegebenen Rahmenbedingungen problematisch macht:

- a. Sie ist individuell angelegt, d. h. auf den einzelnen Schüler bezogen. Im Unterricht haben wir es aber mit Schülergruppen in einer Größenordnung von ca. 20 bis 30 Schülerinnen und Schülern zu tun. Für jeden einzelnen Schüler ein Konzept zu seiner Kompetenzentwicklung zu erstellen, würde Lehrerinnen und Lehrer zeitlich hoffnungslos überfordern.
- b. Ein Konzept, das sich an eine Gruppe wendet, kann nicht von der individuellen Kompetenz, sondern nur von einer durchschnittlichen Kompetenz der Gruppe ausgehen. Dadurch entfernt es sich notgedrungen von der Kompetenz des einzelnen Schülers und muss von einer theoretisch vorgestellten Kompetenz ausgehen, die nicht im realen, sondern in einem gedanklichen Durchschnittsbereich angesiedelt ist. Damit relativiert sich der ursprünglich radikale Unterschied zu Lernzielorientierung.
- c. Die Aufgabenstellung, die dem Kompetenzaufbau dienen soll, enthält ihrerseits implizit gewisse Zielsetzungen, denn die Lehrerinnen und Lehrer

wählen nicht zufällig eine Aufgabenstellung, sondern verfolgen damit bestimmte Intentionen, die explizit formuliert wiederum Lernziele darstellen. Die so verstandene Kompetenzorientierung kommt also auch nicht ohne Lernziele aus, wenn sie die Aufgabenstellung nicht dem bloßen Zufall der Lebenssituationen überlassen will.

d. Die Kompetenzbildung darf nicht nur pädagogisch und allgemeindidaktisch, sondern muss auch fachdidaktisch ausgerichtet sein. Daher kann und darf sie sich nicht nur am Ist-Zustand der Schülerinnen und Schüler orientieren, sondern muss die Normen der Fachwissenschaft berücksichtigen. Die Aufgabenstellung darf also nicht nur Lebenssituationen nachbilden, sondern muss auch den Normen der Fachdidaktik gerecht werden. Das bedeutet aber, dass die Kompetenzbildung in der Fachdidaktik zielgerichtet erfolgen muss; hier stellen Lernzielorientierung und Kompetenzorientierung keine Alternativen, sondern sich ergänzende Konzepte dar. Das ist der Weg, den wir verfolgen, nämlich die Kompetenzorientierung aus der Lernzielorientierung zu entwickeln, sie nicht als radikale Alternative zu verstehen.

e. Das Scheitern der Lernzielorientierung liegt nicht im Konzept der Lernzielorientierung als solchem begründet, sondern darin, dass man versäumt hat, den notwendigen begrifflichen Unterbau zu schaffen, den wir durch die zweite Ebene der Ergebnissicherung herstellen wollen.

Kompetenzorientierung als Fortentwicklung der Lernzielorientierung	
Ausgangspunkt	Weg der Kompetenzbildung
- Bestimmung der zu entwickelnden Kompetenzen - präzise Beschreibung der zu entwickelnden Kompetenzen	kompetenzbezogene und problemorientierte Aufgabenstellung zur Entwicklung der Kompetenzen
	- Problemlösung - systematische Entwicklung des begrifflichen Unterbaus der Kompetenzen (Festigung und Erweiterung der Kompetenz)
Kompetenzdiagnose zur Bestimmung der realen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler	kompetenzbezogene und problemorientierte Aufgabenstellung zur Entwicklung der Kompetenzen
	- Problemlösung - systematische Entwicklung des begrifflichen Unterbaus der Kompetenzen (Festigung und Erweiterung der Kompetenz)
Kompetenzdiagnose zur Bestimmung der realen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler	kompetenzbezogene und problemorientierte Aufgabenstellung zur Entwicklung der Kompetenzen usw.

Konzept unseres Verständnisses von Kompetenzorientierung

f. Als Letztes gilt es zu bedenken, dass Schule eine öffentliche Einrichtung ist, die ihr Tun rechtfertigen und ausweisen muss. Sie muss also auch bei der Kompetenzorientierung offenlegen, was sie mit den Schülerinnen und Schülern vorhat; das aber ist nichts anderes als eine Zielbeschreibung – eine Zielbeschreibung allerdings von Kompetenzen, nicht von punktuellen Lernzielen.

Kehren wir zu den Intentionen des Buches zurück.

3. Der dritte Aufgabenbereich betrifft die tatsächliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler, nämlich, was sie als Ergebnis des Geschichtsunterrichts und seiner Rahmenbedingungen tatsächlich wissen und können. Hier werden die Ergebnisse der zweifachen didaktischen Reduktion angewandt. Diese Anwendung in den drei Niveaustufen A, B und C haben wir in unserem Kompetenzüberprüfungsschema „Kann ich ...?“ auf Seite 11 formuliert.

In der Ergebnissicherung sehen diese drei Unterrichtsschritte so aus:

1. Inhaltliche Ergebnisse der Unterrichtseinheit – z. B. zur Altsteinzeit

1. Ebene –
Unterrichtsinhalte

Ergebnisse			
Unterschied von Mensch und Tier	unterschiedliche Menschenarten in der Evolution	Lebens- und Wohnverhältnisse des Altsteinzeitmenschen	Kunst und Religion des Altsteinzeitmenschen
• Gebrauch des Feuers • aufrechter Gang • usw.	• „homo erectus“ („der aufrecht gehende Mensch“) • usw.	• Eiszeit in Europa • Leben in Hütten und Höhlen • usw.	• Höhlenmalerei • Glaube an Götter und Geister • usw.

2. Ebene –
Kompetenzaufbau durch
kategoriale Begriffe

2. Ergebnisse auf der Ebene der kategorialen Begriffe, die zum Kompetenzaufbau dienen und nachhaltig sein müssen – z. B. zur Altsteinzeit:

Herrschaft	Recht	Gesellschaft
• kein Staat • der religiöse Führer oder Führerin herrscht? • der Stärkere herrscht?	• Rechtlosigkeit? • Recht des Stärkeren? • Recht durch Religion?	• Horden und Sippen

3. Ebene –
tatsächliche Kompetenz
der Schülerinnen
und Schüler

3. Ergebnisse auf der Ebene des tatsächlichen Könnens der Schülerinnen und Schüler (vgl. dazu die Erläuterungen S. 7f.)

Die Schülerinnen und Schüler sollen diese Aufgaben tatsächlich ausführen, nicht nur ankreuzen, was sie glauben zu können. Nur so können sie ihre Kompetenz tatsächlich bestimmen. Im anderen Falle erhalten sie nur eine Einschätzung, was sie zu können vermeinen. Möglich wäre auch, eine solche Einschätzung dann mit dem tatsächlichen Können zu vergleichen.

Kann ich ...?		
Niveaustufe	Problemformulierung	Domäne - Inhalte
A	wiedergeben („nennen, herausarbeiten, beschreiben, charakterisieren“)	Domänenbezogen: 1. Herrschaft 2. Gesellschaft 3. Recht in der Altsteinzeit usw. Inhaltsbezogen: a. Unterschied Mensch – Tier b. Lebens- und Wohnverhältnisse der Altsteinzeit usw.
B	selbstständig vertiefende Fragen stellen, Probleme erkennen, Wissen und Können auf andere Zusammenhänge übertragen („erstellen, darstellen, analysieren, einordnen, begründen, erklären, erläutern, vergleichen“)	
C	selbstständig Probleme lösen, das Vorgehen bedenken und begründen („überprüfen, beurteilen, bewerten, erörtern“)	

Domänenbeschreibung der Sachkompetenz								
Herrschaft	Gesellschaft	Recht	Wirtschaft	Krieg	Selbstverständnis	Religion	Wissenschaft	Wirklichkeit
Demokratie	bürgerliche Gesellschaft	Menschenrechte	Marktwirtschaft	Ächtung des Kriegs	Individualismus	Religionsfreiheit, Atheismus	empirische Wissenschaft	Sinneswirklichkeit
Aristokratie	Ständegesellschaft	Gruppen-, Ständerechte	Merkantilismus, Feudalismus	gerechter Krieg, heiliger Krieg	Standes-, Gruppenbewusstsein	Monotheismus	philosophische Interpretation	gedankliche Wirklichkeit
Theokratie	kollektive Gesellschaft	Rechtlosigkeit	Kollektivwirtschaft	Naturzustand	kollektives Bewusstsein, Rassismus	Polytheismus	Mythos	Götterwirklichkeit

einfaches Strukturgitter zur Domänenbeschreibung

Struktur der Darstellung der jeweiligen Unterrichtseinheiten

Entsprechend dieser drei Fragestellungen werden wir die historischen Inhalte der jeweiligen Unterrichtseinheiten herausarbeiten. Die Ebene der Unterrichtsinhalte spiegelt sich in der Konzeption der Unterrichtseinheiten, die Ebene der Nachhaltigkeit und der Kompetenzbildung in der Erarbeitung und Wiederholung der kategorialen Begriffe und die Ebene der Kompetenzüberprüfung in

dem entsprechenden Schema mit den Niveaustufen A bis C. Da die Kompetenzüberprüfung immer die gleiche Form hat, führen wir sie nur bei den ersten Unterrichtseinheiten in der schematischen Form an; die Lehrerinnen und Lehrer können sie in spätere Einheiten selbst einbauen. Bei ihnen beschränken wir uns auf Beurteilungsaufgaben der Niveaustufe C.

Funktion und Natur der
Kompetenzschemata

Zur Funktion und zur Natur der Kompetenzschemata auf der zweiten Ebene, der Ebene, auf der die Kompetenz entwickelt wird, sind Erläuterungen nötig, da hier das Neue des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts liegt, das auf vielfältige Missverständnisse treffen kann. Wir haben einerseits das auf reine kategoriale Begriffe reduzierte Strukturgitter, das die Gesamtdomäne der Sachkompetenz beschreibt. Demgegenüber stehen Präzisierungen der einzelnen Domänen, wie sie gerade zur Altsteinzeit angegeben wurden.

Natur der Strukturgitter:
Kompetenz und idealtypische
Geschichts-
beschreibung

Wie verhalten sich Strukturgitter und Präzisierungen zueinander?

Das vereinfachte Strukturgitter mit seinen neun Domänen und den jeweiligen Kategorien stellt eine Konfiguration von Begriffen dar. Es beschreibt die Elemente der aufzubauenden Kompetenz, nicht die historische Wirklichkeit. Mit diesen Begriffen sollen sich die Schülerinnen und Schüler die historische Wirklichkeit auf der Ebene der gymnasialen Allgemeinbildung – nicht der Fachwissenschaft – auf unterschiedlichen Niveaustufen erarbeiten können. Ganz anders hingegen erscheinen die Präzisierungen dieser allgemeinen Begriffe; hier scheint es, als ob keine Kompetenz, sondern eine geschichtliche Wirklichkeit in stark vereinfachter Weise beschrieben wird. Wie passt das zusammen? Liegt hier nicht ein Strukturfehler des Modells vor, das die Allgemeinheit und Begrifflichkeit einer Kompetenz mit der empirischen Beschreibung der Geschichtswirklichkeit vermengt? So scheint es in der Tat auf den ersten Blick. Aber eben nur auf den ersten Blick. Man gewinnt diese Kategorien durch eine empirische Betrachtung einer bestimmten Zeit – in unserem Falle der Altsteinzeit. Sie beschreiben auf eine sehr elementare Weise diese Zeit, verzichten auf zeit- und ortsspezifische Präzisierungen und beschränken sich auf charakteristische Grundzüge, d. h. sie stellen eine idealtypische Beschreibung der Wirklichkeit der Altsteinzeit dar. Das ist die eine Seite. Sieht man ferner vom konkreten Bezug zur Altsteinzeit ab, dann bleibt die bloße Möglichkeit einer solchen Daseinsform übrig. Mit der „bloßen Möglichkeit“ haben wir wieder die Begriffsform erreicht, mit der wir die Domäne einer Kompetenz beschreiben. Die konkrete Herrschaftsform der Steinzeit wird zu einer möglichen Ausformung des Begriffs „Herrschaft“. Auf diese Weise wird aus einer konkreten Geschichtsbetrachtung ein Element einer Kompetenzbeschreibung gewonnen. Ebenso entsteht umgekehrt aus der Kompetenzbeschreibung eine idealtypische Wirklichkeitsbeschreibung, wenn man die Begrifflichkeit der Kompetenzbeschreibung auf die geschichtliche Wirklichkeit anwendet. So ergibt unsere vereinfachte Domänenbeschreibung der Sachkompetenz ein idealtypisches Bild der europäischen Geschichte; denn es wurde aus der Betrachtung dieser Geschichte gewonnen. Losgelöst davon und seiner eigentlichen Natur nach stellt es aber ein reines Begriffsschema dar. Diesen Unterschied gilt es zu verstehen, damit man nicht eine Kompetenzbeschreibung mit einer Ge-

schichtsbeschreibung verwechselt und die Begrifflichkeit des Gitters für die Wirklichkeit der Geschichte hält. Diese Verwechslung liegt auch deshalb sehr nahe, weil die Darstellung der Geschichte im Unterricht eine ebenso drastische Reduktion verlangt wie die Darstellung der Begriffe des Strukturgitters. Dass die eine Beschreibung in die andere übergehen kann, ist in der Nähe von Begriff und typologischer Beschreibung begründet und liegt in der Natur der kategorialen Begriffe, die sowohl begriffliche wie empirische Elemente enthalten und sich gerade deswegen für eine Kompetenzbeschreibung eignen, weil sie die allgemeine Begrifflichkeit zu einer idealtypischen Anschaulichkeit konkretisieren, was für den Gebrauch in der Schule unerlässlich ist.

Auch für die Kompetenzüberprüfung gilt die Unterscheidung von reiner, begrifflicher Sachkompetenz und der Anwendung dieser Begriffe auf die historische Wirklichkeit. Für die Überprüfung der rein begrifflichen Sachkompetenz genügt in der Tat die Überprüfung der kategorialen Begrifflichkeiten; das heißt, die Schülerinnen und Schüler brauchen zunächst nur die Kategorien der entsprechenden Domänen zu beherrschen – also z. B. „Theokratie“ von „Aristokratie“ und „Demokratie“ oder „kollektive Rechtlosigkeit“ von „Gruppenrechten“ und „Individualrechten“ unterscheiden und abgrenzen können. Dies entspräche der Niveaustufe A. Bei der Stufe B auf der rein begrifflichen Ebene geht es darum, begriffliche Bezüge zwischen den einzelnen Domänen herstellen zu können; z. B. zu erkennen, dass die Herrschaftsform „Demokratie“ einen Bezug zur Domäne „Recht“ hat, indem sie „Individualrechte“ für den Einzelnen voraussetzt. Eine Demokratie, die keine gleichen Rechte für alle gewährt, ist keine. Oder es soll – immer noch auf der Niveaustufe B – verstanden werden, dass die Veränderungen in der Domäne „Wirklichkeit“ in innerem Bezug zur Domäne „Selbstverständnis“ stehen. Dass sich jemand noch nicht als Individualwesen, sondern als Teil des Kosmos empfindet, ist eben nur möglich, wenn man in allem eine universell wirkende Göttlichkeit erlebt und erfährt.

Auf der Ebene C geraten die Zusammenhänge der Domänen als ein Ganzes ins Blickfeld, wo man die einzelnen Elemente aus dem Zusammenhang des Ganzen verstehen und bewerten soll und so zu einem Urteil über die Angemessenheit und „Richtigkeit“ der historischen Phänomene im Sinne eines „Zusammenstimmens“ dieser Elemente gelangt. Auch enthält die Ebene C die Selbstreflexion unserer kategorialen Betrachtungsweise von Geschichte. Dazu zählen die Grundlagen und Voraussetzungen dieser Betrachtungsweise, die Rahmenbedingungen des Geschichtsunterrichts, die nur ein idealtypisches Geschichtsbild zulassen, die Voraussetzungen des konstruktivistischen Wirklichkeitsverständnisses und Bedingungen der Lerntheorie zum Aufbau einer Kompetenz usw.

Diese Überprüfungen und Überlegungen bewegen sich alle noch auf der rein kategorialen Ebene, ohne dass ein konkreter Bezug zur Geschichtswirklichkeit notwendig wäre. Hier wird der Unterschied zum herkömmlichen inhalts- und lernzielorientierten Unterricht besonders deutlich, der eine solche Reduzierung auf die reine Begrifflichkeit der Kompetenzkategorien nicht vor-

Natur der
Kompetenzüberprüfung

nahm, sondern der Inhaltsbezogenheit verhaftet blieb und daher weder Nachhaltigkeit noch Kompetenzbildung erreichen konnte.

Strukturgitter
und reale Geschichte

Ob neben den begrifflichen Zusammenhängen zwischen den Domänen auch solche auf der realen Ebene der Geschichte bestehen, muss und soll jeweils untersucht werden. Die Strukturgitter behaupten sie nicht, sondern haben die heuristische Funktion, auf der Basis eines bestimmten Vorwissens – nämlich der kategorialen Begrifflichkeit der Sachkompetenz – Fragen nach solchen Zusammenhängen zu stellen. Erst wenn sie positiv beantwortet werden, kann das Strukturgitter auch als idealtypische Beschreibung der Wirklichkeit gelten. Wichtig ist zu erkennen, dass mit der Begrifflichkeit und ihrer Anwendung zwei unterschiedliche Dinge beschrieben werden: Die reine Begrifflichkeit der Strukturgitter beschreibt die Domänen der Sachkompetenz; ihre Anwendung auf empirische Daten führt zur Herausarbeitung der historischen Wirklichkeit – in der einfachen, idealtypischen Form, wie es der Schule allein möglich ist –, und zur Entwicklung von Orientierungs- und Handlungskompetenz.

Kategoriale
Begriffe ohne
logische Verortung

Nicht für alle Begriffe des Strukturgitters ist eine logische Verortung möglich. So fügt sich z. B. die Kategorie „Marktwirtschaft“ aus der Domäne „Wirtschaft“ nicht ohne weiteres in das begriffliche Netz ein. Wir haben sie in die typologische Reihe der „Demokratie“ eingeordnet, weil sie für die neuzeitlichen Demokratien charakteristisch ist. Hier besteht aber kein logischer Zusammenhang, der die Marktwirtschaft für andere Herrschaftsformen ausschließen würde. Und in der Tat kommen marktwirtschaftliche Formen auch in den älteren Herrschaftsformen wie der Theokratie und der antiken Stadtstaaten vor. Hier wäre nach den spezifischen Unterschieden im Verständnis und in der Bewertung dieser Marktwirtschaften zu fragen. So läge ein charakteristischer Unterschied in der Bewertung der wirtschaftlichen Tätigkeit selbst, die in der Antike als subhuman, der Entwicklung des Menschseins abträglich gilt, in der Neuzeit aber nicht.

Pragmatische
Bedingungen für
den Anfangsunterricht

Selbstverständlich wird man im Anfangsunterricht diese strikte Trennung von rein kategorialer und inhaltlicher Ebene aus praktischen und entwicklungspsychologischen Gründen noch nicht vornehmen können. Die zunehmende Verabstrahierung der Kompetenzkategorien ist selbst ein Element des Kompetenzbildungsprozesses, der die gesamte Schulzeit umfasst. Man wird also während des gesamten Unterrichts – und verstärkt im Anfangsunterricht – auch inhaltliche Aufgaben stellen, die sich von der alten lernzielorientierten Aufgabenstellung auf den ersten Blick nicht unterscheiden. Man kann also durchaus auch nach den Lebensbedingungen eines Altsteinzeitmenschen, dem Unterschied von Mensch und Tier oder nach den Herrschaftsinsignien des Pharaos fragen. Allerdings müssen diese Inhalte immer an die Entwicklung der Kompetenzkategorien angebunden bleiben, dürfen nicht Selbstzweck werden, sonst besteht die Gefahr, dass der Unterricht schnell wieder in die inhalts- und lernzielorientierten Formen zurückfällt. Diese an konkrete Inhalte angebundene Kompetenzüberprüfung soll „inhaltliche Kompetenzüberprüfung“ genannt und von der „kategorialen Kompetenzüberprüfung“ abgegrenzt wer-

den. Von einer bloßen inhaltlichen Wissensüberprüfung unterscheiden sich diese Fragen dadurch, dass sie auf kategoriale Inhalte ausgerichtet sind, d. h. auf solche, die für die Kompetenzbildung benötigt werden. Dieser Unterschied muss konsequent beachtet werden.

Entscheidend für den Erfolg des kompetenzorientierten Unterrichts ist, dass man über die Sicherung der inhaltlichen Ergebnisse hinausgeht und auch den Ertrag der Stunde notiert, der für die Kompetenzbildung notwendig ist. Hier muss man den Blick von den konkreten Unterrichtsinhalten weg auf die Schülerinnen und Schüler lenken und sich fragen, was sie dauerhaft – nicht nur für eine kurze Zeit – wissen und können sollen. Den Aspekt der Dauerhaftigkeit, der Nachhaltigkeit der Ergebnisse hatte der herkömmliche lernzielorientierte Unterricht nicht hinreichend im Auge. Diese dauerhaften Ergebnisse müssen sich von den Detailsinsichten der konkreten Unterrichtsinhalte dadurch unterscheiden, dass ihnen eine gewisse Allgemeinheit und Grundsätzlichkeit eigen ist, die es erlauben, diese Ergebnisse auch im späteren Gang des Unterrichts wieder aufzugreifen, zu wiederholen, zu vertiefen und weiterzuentwickeln. Dadurch werden die in Einzelstunden erworbenen Inhalte zu Elementen der Kompetenz. Der Kompetenzbildungsprozess muss die Arbeit an den historischen Inhalten immer begleiten. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen daher immer die Gesamtperspektive der Kompetenzbildung im Auge haben, die in der Entwicklung der Sachkompetenz und der drei weiteren Grundkompetenzen besteht, die wir im Überblick zusammenstellen.

Bedeutung der kompetenzorientierten Ergebnissicherung

Vier Grundkompetenzen als Ziele des Geschichtsunterricht			
Orientierungskompetenz	Methodenkompetenz	Sachkompetenz	Handlungskompetenz
- Gegenwart und Vergangenheit verstehen - sich und andere verstehen - Zeitvorstellung entwickeln (qualitativ und quantitativ)	- mit Quellen umgehen können (Gattungskompetenz) - Entstehung von Geschichtswissen: Rekonstruktion und Konstruktion	- kategoriale Begriffe - Strukturen - Prinzipien der Geschichtswissenschaft	- Misstände und Entwicklungsmöglichkeiten erkennen - Bereitschaft zum Handeln

Vier Grundkompetenzen als Ziele des Geschichtsunterrichts

Die Schemata zu den Domänen, die bei der kompetenzorientierten Ergebnissicherung aufgebaut werden, haben mehrere Funktionen; sie

Funktionen der Schemata

- beschreiben die inhaltlichen Elemente der Kompetenz als grundlegendes – kategoriales – Wissen. Damit bewegen sie sich auf der Niveaustufe A der Sachkompetenz.
- machen in elementaren Zügen eine Entwicklung sichtbar, die die Schülerinnen und Schüler beschreiben können (Orientierungskompetenz Niveaustufe A).

- zeigen Querverbindungen zu anderen Domänen und lassen Abhängigkeiten und Wechselbezüge erkennen, die die Schülerinnen und Schüler erläutern können (Sachkompetenz Niveaustufe B).
- ermöglichen aufgrund dieser Querverbindungen die Entwicklungen, die in der Vertikalen sichtbar werden, zu erklären und verstehen (Sachkompetenz Niveaustufe B).
- werfen aufgrund der Verortung eines Phänomens in einer bestimmten Position dieses Strukturgitters Fragen auf, die dazu führen, dieses Phänomen auf der Grundlage des kategorialen Wissens zu untersuchen (Sachkompetenz Niveaustufe B).
- befähigen die Schülerinnen und Schüler, eine historische Gegebenheit zu erfassen, einzuordnen, zu erklären und zu bewerten (Sachkompetenz Niveaustufe C).
- erlauben eine gezielte und kontextgebundene Wiederholung der kategorialen Begriffe und bewirken so ihre systematische und vernetzte Verankerung im Gedächtnis (Lerntheorie/Kompetenzentwicklungsmodell).
- unterliegen der Selbstreflexion und damit einer Veränderung und Weiterentwicklung (Methodenkompetenz Niveaustufe C).

Anforderungen an die
Schülerinnen
und Schüler

Für die Schülerinnen und Schüler bedeutet dies eine klare Strukturierung der Geschichtsmaterie; sie sehen Zusammenhänge und größere Entwicklungen, die der alte lernzielorientierte Unterricht so nicht herausarbeiten konnte. Es bedeutet aber auch eine höhere Anforderung; die Schülerinnen und Schüler müssen dieses kategoriale Wissen dauerhaft parat haben und es in vernetzten Zusammenhängen weiterentwickeln. Man kann also auch in Geschichte – ähnlich wie in anderen systematisch aufbauenden Fächern – nicht mehr immer wieder bei Null beginnen, sondern der Unterricht baut konsequent auf den vorher erarbeiteten Ergebnissen auf. Dadurch entsteht ein strukturiertes Bild der Geschichte als Ganzes, das den Schülerinnen und Schülern präsent sein muss. Aus diesem Ganzen heraus sollen sie dann das einzelne Phänomen erfassen, erkennen und begreifen.

Einheitlichkeit der
Kompetenzbildung
bei unterschiedlichen
Unterrichtsinhalten

Durch diese systematische Erarbeitung und Vernetzung der kategorialen Begriffe gewinnt der Unterricht an Einheitlichkeit und wird weniger von der individuellen Eigenart der Lehrerinnen und Lehrer abhängig. Denn unabhängig davon, wie jemand die Unterrichtsinhalte auswählt, wird er immer das Ziel der Vermittlung der kategorialen Grundbegriffe vor Augen haben und ansteuern. Daher führt der kompetenzorientierte Unterricht auch bei unterschiedlichen Inhalten zu gleichem kategorialem Wissen und damit zu einer gleichen Kompetenzbildung.

Damit haben wir nicht nur den Unterschied zum bisherigen Geschichtsunterricht, sondern auch zur Geschichtswissenschaft angedeutet, den wir noch kurz reflektieren wollen, um zu einem noch klareren Verständnis von Geschichtsunterricht zu kommen.

Unterschied von
Geschichtswissenschaft
und Geschichtsunterricht

Die ungeheure Stofffülle, die Geschichtslehrerinnen und -lehrer für den Unterricht aufbereiten und mit den Schülerinnen und Schülern erarbeiten müssen, macht den ersten signifikanten Unterschied von Geschichtsunterricht und

Geschichtswissenschaft aus. Die Bandbreite reicht von den frühesten Anfängen der Menschheitsgeschichte bis in die aktuelle Gegenwart; dabei sollen nicht nur die Regional- und die Nationalgeschichte, sondern auch die europäische und außereuropäische Entwicklung behandelt werden. Hinzu kommen noch Spezifizierungen der sog. Bindestrichgeschichten – Alltagsgeschichte, Mentalitätsgeschichte, Geschichte der Frauen, der Umwelt usw. Kein Fachwissenschaftler kann all diese Bereiche beherrschen, und kein Lehrer kann dies in der Form der Fachwissenschaft. Daraus ergibt sich zwangsläufig die Einsicht, dass Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht unterschiedliche Formen der Geschichtsvermittlung sind und auch sein müssen. Zwar muss und soll sich der Geschichtsunterricht in seinen Inhalten an der Geschichtswissenschaft orientieren, aber diese Orientierung darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich die Art der Er- und Verarbeitung von Geschichte im Geschichtsunterricht grundlegend von der in der Geschichtswissenschaft unterscheidet. Der Geschichtslehrer ist kein Geschichtswissenschaftler. Dies wird besonders bei den gegenwärtigen Abiturprüfungen deutlich, in denen die geschichtswissenschaftlich orientierten Aufgaben Schüler und Lehrer gleichermaßen überfordern. Dies gilt erst recht, wenn man sie in dieser Gestalt auf den Unterricht der gesamten Schulzeit anwenden würde. Sie führen im Abitur zu einer thematischen Verengung, die dem Sinn des Geschichtsunterrichts zuwiderläuft. So ist es schlicht unsinnig, dass Abiturientinnen und Abiturienten z. B. Bismarcks Außenpolitik und die innenpolitische Entwicklung der Bundesrepublik erläutern sollen, aber von der gesamten Geschichte vor 1800 keinerlei Vorstellung mehr zu haben brauchen. Hier liegt dem Geschichtsunterricht eine falsche Orientierung an der Geschichtswissenschaft zugrunde.

Ein zweiter Unterschied besteht in der anderen Zielsetzung der beiden Disziplinen. Der Geschichtswissenschaft geht es um die Erkenntnis der Geschichte; sie erforscht die Gegebenheiten der Geschichtswelt, versucht ihre Genese und ihre Bedingtheiten möglichst präzise zu rekonstruieren, darzustellen und zu erklären. Das Objekt der Geschichtswissenschaft ist die Geschichte – auch wenn die Geschichtstheorie bis zum heutigen Tage nicht angeben kann, was dieses Objekt genau umfasst. Das „Objekt“ des Geschichtsunterrichts dagegen sind die Schülerinnen und Schüler, nicht die fachwissenschaftliche Erkenntnis. Die didaktische Zielsetzung des Geschichtsunterrichts ist daher eine andere als die der Geschichtswissenschaft. Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht zu Fachwissenschaftlern ausgebildet werden, sondern zu Menschen, die sich in und durch die Geschichte orientieren können. Sie sollen nicht über ein universitäres Geschichtswissen auf gymnasialem Niveau verfügen, sondern sie sollen sich die Befähigung erwerben, sich in der Geschichte zu orientieren, sich einen historischen Sachverhalt zu erschließen und sich selbst als geschichtliches Wesen verstehen zu lernen.

Mit dem Erwerb dieser Befähigungen berühren wir den Kern des kompetenzorientierten Unterrichts. Er zielt nicht auf die Aneignung detaillierten Sachwissens, sondern eines grundlegenden Wissens, das durch Wiederholung und Vertiefung sich zu den genannten Befähigungen entwickeln soll. Wir ha-

Kategoriales Wissen

ben in unserer theoretischen Grundlegung des Geschichtsunterrichts in Bd. 1 dieses grundlegende Wissen das „kategoriale Wissen“ genannt, das sich in „Kompetenzschemata“ organisiert und mit Hilfe von Strukturgittern beschrieben werden kann. Auf die Erarbeitung dieses kategorialen Wissens zielt der kompetenzorientierte Geschichtsunterricht. Die Geschichtswissenschaft dagegen hat das konkrete und detaillierte Wissen zum Ziel. Daher muss sich jeder Fachwissenschaftler auf einen bestimmten Ausschnitt der Geschichte beschränken, denn konkret und detailliert kann niemand das Ganze der Weltgeschichte erforschen und erarbeiten. Bei dieser Beschränkung des Geschichtsunterrichts auf die Vermittlung von kategorialem Wissen handelt es sich nicht um eine Wunschvorstellung, wie Geschichtsunterricht sein soll, sondern um eine Konsequenz aus den Rahmenbedingungen und der Zielsetzung des Geschichtsunterrichts, also um eine Analyse, warum er gar nicht anders möglich ist als in dieser Beschränkung auf kategoriales Wissen.

Universelles Angebot
zur Orientierung

Der Geschichtsunterricht muss den Schülerinnen und Schülern ein universelles Angebot machen, damit sie sich in der Welt orientieren können. Denn die Welt bietet ihnen dieses universelle Angebot in den realen Gegebenheiten und Erfahrungen des Lebens, nicht nur einen begrenzten und fasslichen Ausschnitt. Dazu benötigen sie ein begriffliches Instrumentarium, das diese Universalität und Vielfalt auf einfache Weise erfassen kann. Dass dies einen inneren Widerspruch und die Quadratur des Kreises darstellt, liegt auf der Hand. Aber genau dieser Widerspruch charakterisiert die Natur des Geschichtsunterrichts und die Herausforderung, die er an die Lehrerinnen und Lehrer, aber auch an die Lernenden stellt.

Wirklichkeitsbegriff
des Konstruktivismus

Wir versuchen diesen Widerspruch auf zweifache Art zu lösen: Einmal durch die Erarbeitung der schon besprochenen kategorialen Begriffe und zum anderen durch die Einführung des Begriffes der „Wirklichkeit“. Gemeint ist der erkenntnistheoretische Begriff der Wirklichkeit, also die psychomentale Erfahrung, die sich ergibt, wenn sich Begriff und Wahrnehmung zu einer Einheit verbinden. Dies ist ein vorbewusster Vorgang, der nur durch erkenntnistheoretische Analysen freigelegt werden kann. Gegenüber dem Kantischen Verständnis hat der Konstruktivismus gezeigt, dass auch die Kategorie der Wirklichkeit einem Wandel unterliegt und nicht apriorisch festgelegt ist. Das hat für das Wirklichkeits- und das Geschichtsverständnis eine eminente Bedeutung. „Wirklichkeit“ wird damit zu einer historischen Kategorie, die vom menschlichen Erkenntnisvermögen abhängt, das seinerseits einer historischen Entwicklung unterliegt. Damit sind zwei Grundkategorien gewonnen, die es erlauben, die geschichtliche Welt in langfristigen Entwicklungen zu beschreiben und zu strukturieren. Die entsprechenden Denkweisen, die solche Großgliederungen erlauben, werden wir in diesem und dem folgenden Band eingehend darstellen. Damit erhalten wir neben den kategorialen Begriffen eine zweite grundlegende Orientierungsmöglichkeit, von der die Geschichtswissenschaft noch wenig oder keinen Gebrauch macht, die aber für den Geschichtsunterricht nicht nur hilfreich, sondern von zentraler Bedeutung ist.

Die Schülerinnen und Schüler werden in der Welt mit unterschiedlichen Wirklichkeiten konfrontiert. Bei einer Reise nach Australien können sie mit Aborigines zusammentreffen, deren Vorstellungswelt von der unseren völlig verschieden ist; im fernen Osten begegnen ihnen Rituale, die unserem Verständnis grotesk oder absurd erscheinen. Aber auch in der eigenen Lebenswelt treffen sie auf Inhalte, die mit unserer neuzeitlichen Erfahrungswelt nicht zu fassen und zu verstehen sind, wenn man sie nicht einfach unhistorisch missinterpretiert. Solche Inhalte findet man beim Blick in die Bibel, wo z. B. die Genesis mit unserer wissenschaftlich vertrauten Urknalltheorie handfest kontrastiert, beim Besuch eines Klosters oder des Apolloheiligtums zu Delphi. Hier ragt eine andere Welt in die unsere hinein und verlangt eine eigene Erklärung und ein eigenes Verständnis. Hier kann uns der Konstruktivismus durch einfache Grundgedanken zu einem vertieften Verständnis verhelfen.

Es ist für die Geschichtswissenschaft selbstverständlich, die äußeren Sachverhalte der Geschichte sorgfältig zu sichern und zu rekonstruieren. Zu diesen „äußeren Sachverhalten“ zählen alle Relikte und Quellen, auf die der Historiker zugreifen kann – auch niedergeschriebene Gedanken, die ja nicht mehr in ihrer ursprünglichen Gestalt, sondern nur noch in ihrem materiellen Niederschlag als Inschrift, Schriftstück usw. verfügbar sind. Genauso selbstverständlich muss es werden, die „inneren Sachverhalte“ der Geschichte zu rekonstruieren. Zu ihnen gehören die wirklichen und wirkenden Gedanken und Gefühle der geschichtlichen Akteure, ihre Wertsetzungen usw. Sie alle sind Ausdruck eines Wirklichkeitserlebens und Wirklichkeitsverständnisses; sie schlagen sich in allem Tun und Lassen nieder, denn dieses Tun und Lassen ist nichts anderes als der Ausdruck dieser „inneren Sachverhalte“. Ihre Andersartigkeit wird jedem Historiker deutlich, der sich mit älteren Epochen der Geschichte oder der Geschichte außereuropäischer Länder befasst. Aber die Geschichtswissenschaft hat noch kein Instrumentarium entwickelt, um diese „inneren Sachverhalte“ wissenschaftlich hinreichend erfassen zu können. Auch wir können das nur in einer vorläufigen Art und Weise für den Gebrauch im Geschichtsunterricht tun. Aber wir werden diesen Weg einschlagen und einschlagen müssen, da er zum Verständnis von Geschichte und zur didaktischen Orientierungsfunktion des Geschichtsunterrichts unerlässlich ist. Hier liegt ein Novum gegenüber dem bisherigen Geschichtsunterricht vor, für das eine gewisse Offenheit und Unbefangenheit notwendig sind.

Die Möglichkeit zur Konstruktion anderer Wirklichkeiten führt zu einem vollen Ernstnehmen der Standortgebundenheit. Unsere Sicht auf die Wirklichkeit ist standortgebunden; ebenso auch die Ergebnisse unserer Forschung und Wissenschaft. Man verändere seinen historischen Standort um 1000 Jahre in die Vergangenheit; niemand hätte daran gezweifelt, dass Gott die Welt erschaffen hat. Oder man bewege sich in einen anderen Teil der Welt zu anderen Menschen. In Asien hat man völlig andere Vorstellungen von der Evolution als in Europa; da entstehen und vergehen die Welten in geradezu unendlicher Zahl, und das alles ist geprägt durch das Walten unendlicher Intelligenzen. Und wie wird es in 1000 Jahren bei uns sein? Auch da wird sich das Weltbild

Ernstnehmen der
Standortgebundenheit

völlig verändert haben; und über vieles wird man anders denken als heute. Alles andere wäre eine naive Annahme, die von der historischen Standortgebundenheit des Menschen und seines Wissens noch nie etwas vernommen hat. Ist deswegen alles falsch oder relativ? Gewiss nicht; aber alles ist standortgebunden, d. h. aus einem bestimmten Blickwinkel gesehen und dargestellt. Wenn eine Erkenntnis wahr sein und bleiben soll, dann muss der Blickwinkel, aus dem die Erkenntnis gewonnen wurde, immer mit angegeben werden. Das ist die Leistung des Historikers, die historischen Bedingungen aufzuzeigen, unter denen eine Erkenntnis Gültigkeit hat. Damit soll nicht der Relativität, sondern der Perspektivität der Erkenntnis das Wort geredet werden. Ein einfaches Beispiel der Beschreibung eines Apfelbaums möge illustrieren, was gemeint ist. Jemand sagt, ein Apfelbaum habe kleine, weiße Blätter; ein anderer bestreitet dies und behauptet, ein Apfelbaum habe gelbe und rote Blätter; ein dritter dagegen vertritt entschieden die Ansicht, dass die Blätter hellgrün seien; und ein vierter behauptet, dass der Apfelbaum gar keine Blätter habe. Unter Vernachlässigung des Standorts könnte man nun endlos streiten; denn nur eine der vier Beschreibungen kann stimmen. So verhalten sich in der Tat die Weltanschauungen der Völker und Zeiten, wenn man sie unhistorisch betrachtet, d. h. ihren historischen Standort vergisst oder verabsolutiert, was das Gleiche bedeutet. Kann man den historischen Standort einbeziehen, dann wird deutlich, dass jeder Recht hat; denn jeder beschreibt den Apfelbaum zu einem anderen Zeitpunkt, d. h. von einem anderen historischen Standort: Der erste sieht ihn im Frühling zur Zeit der Blütenblätter, der zweite im Herbst, der dritte im Frühsommer und der letzte im Winter. Erst wenn man diese Entwicklungsstadien in ihrem zeitlichen Umfeld sieht, kann man über die Richtigkeit ihrer Beschreibung urteilen. Man wird dann nicht mehr streiten, weil man die Bedingtheit aller Beschreibungen und ihre Gültigkeit entsprechend des Zeitpunktes der Beobachtung erkennt. Vor allem aber – und darin liegt die Bedeutung der perspektivischen Erkenntnis – wird man erkennen, dass erst die Gesamtheit aller Beschreibungen zu einem zutreffenden Bild des Apfelbaums führt. Nicht anders steht es mit den Erkenntnissen der Menschheit im Großen. Auch ihre Gültigkeit hängt vom zeitlichen und räumlichen Standort ab, und auch sie müssen in einer Einheit gesehen werden können, um eine Sache wirklich zu erkennen. Hier darf an Hegels großes Diktum erinnert werden: „Die Wahrheit ist das Ganze“. Diese Aussage umfasst nicht nur unterschiedliche Erkenntnisinhalte, sondern auch unterschiedliche Erkenntnisformen. Diese unterschiedlichen Erkenntnisformen ermöglichen es, unterschiedliche Wirklichkeiten zu erfassen und miteinander in Bezug zu setzen. Dieses zu leisten, ist die genuine Aufgabe des Historikers. Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist es, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, solche unterschiedlichen Weltkonstruktionen zu erkennen und zu begreifen, um dadurch sich und die Welt zunehmend besser verstehen zu können. In diesem Sinne wird der konstruktivistische Wirklichkeitsbegriff unser Leitfaden durch die Geschichte und den Geschichtsunterricht sein, sofern solche grundlegenden Unterschiede wie die Vorstellungen von Wirklichkeit berührt werden.

Ich möchte am chronologischen Durchgang durch die Geschichte festhalten, weil er allein der notwendigen Vielfalt gerecht wird, die den Schülerinnen und Schülern zur Orientierung angeboten werden muss. Manche Lehrpläne verfolgen den sog. „doppelten Durchgang“ durch die Geschichte, d. h. es erfolgt ein kompletter Durchgang durch die Geschichte in der Sekundarstufe I, dem ein zweiter Durchgang in der Sekundarstufe II mit jeweils unterschiedlichen Intentionen wie z. B. der Vertiefung, der Erweiterung, der Inselbildung usw. folgt. Ein solche Doppelung ist für die Intention dieser Buchreihe nicht erforderlich, denn sie richtet sich an die Lehrerinnen und Lehrer, nicht an die Schülerinnen und Schüler. Die geschichtlichen Inhalte sollen so durchgearbeitet werden, dass gleichermaßen die Anforderungen für die Sekundarstufe I wie auch die für die Sekundarstufe II abdeckt werden. Es bleibt den Lehrerinnen und Lehrern überlassen, welche Aspekte sie für die jeweilige Sekundarstufe geeignet halten und auswählen wollen.

Beibehaltung des chronologischen Prinzips

Für die konkreten Unterrichtseinheiten und Unterrichtsstunden muss allerdings nach Sekundarstufe I und II differenziert werden, da die Unterrichtsstunden und Unterrichtseinheiten selbstverständlich nicht für beide Stufen gleich sein können. Ich habe mich für die Darstellung der Sekundarstufe I entschieden, weil gerade hier der erste und grundlegende Aufbau der historischen Kompetenz stattfindet. Für die Lehrerinnen und Lehrer und für einen von der Klassensituation abhängigen Gebrauch in der Oberstufe sind die Kapitel und Passagen gedacht, die als „Vertiefung“ gekennzeichnet sind. In ihnen soll inhaltlich und methodisch über die Anforderungen der Sekundarstufe I hinausgegangen werden. Hier wage ich, auch Gedanken zu entwickeln, die manchem kühn, vielleicht zu kühn erscheinen werden. Ich tue dies aufgrund meiner Erfahrung mit Jugendlichen im Alter zwischen 16 und 19 Jahren, unter denen es nicht wenige gibt, die ein Bedürfnis nach vertieften – auch philosophischen – Gedanken haben. Solche Gedanken haben eine große Bedeutung für die Entwicklung und die Motivation junger Menschen. Wieweit sie in den Unterricht eingehen können, hängt von der jeweiligen Klassensituation ab und kann daher nur der Entscheidung der Lehrerinnen und Lehrer überlassen bleiben.

Konkrete Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe I und vertiefende Ausblicke

Die Unterrichtsstunden und Unterrichtseinheiten werden nicht auf der methodischen Ebene ausgearbeitet, die Anwendung bestimmter Unterrichts- und Arbeitsformen nicht reflektiert und analysiert – dazu gibt es hervorragende Darstellungen wie z. B. von Joachim Rohlfes und Michael Sauer¹, die hier nicht wiederholt werden müssen –, sondern sie werden rein didaktisch in Bezug auf ihr inhaltliches Potenzial behandelt. Dies ist in zweierlei begründet: Zum einen darin, dass der Einsatz bestimmter Unterrichts- und Arbeitsformen zu sehr von der Lehrer- und Klassensituation abhängt, es also nicht sinnvoll ist, dazu allgemeine Vorschläge für einen unbekannten pädagogischen Kontext zu machen. Zum anderen entspricht diese Schwerpunktsetzung meinen Erfahrungen mit angehenden Lehrerinnen und Lehrern, seien es Studentinnen und Studenten im Praxissemester oder Referendarinnen und Referendaren in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Ihr Hauptproblem und Anliegen lag in

Unterrichtsstunden auf der didaktischen Ebene

der inhaltlichen Durchdringung der Materie, nicht so sehr in ihrer methodischen Vermittlung im Unterricht.

Die Buchreihe möchte auch nicht Arbeitsmaterialien zur Verfügung stellen. Das ist Aufgabe von Schulbüchern, Handreichungen und Quellensammlungen. Die angeführten Quellen sind die, die ich in meinem Unterricht verwendet habe. Sie sind Ausdruck meines Geschichtsverständnisses und meiner Vorstellung von Geschichtsunterricht. Sie sollen und können also nicht unreflektiert übernommen werden, sondern müssen dem Geschichtsverständnis der Lehrerinnen und Lehrer entsprechend aufbereitet und an die Situation der Klasse angepasst werden. Die Ausführungen und die Unterrichtsmaterialien sollen Anregungen, nicht Vorgaben oder Muster für den Unterricht sein.

Weitere
Kompetenzen

Die kompetenzorientierte methodische Erarbeitung der Arbeitsformen wie Text-, Bildarbeit usw. haben wir in den entsprechenden Kompetenzschemata in Band 1 dieser Reihe dargestellt, auf die wir hier verweisen. Sie können nach dem Ermessen der Lehrerinnen und Lehrer an jeder geeigneten Stelle der dargestellten Unterrichtseinheiten eingefügt und erarbeitet werden und werden daher nicht eigens thematisiert. Die konstruktivistische Methodenkompetenz findet ihren Niederschlag in den Kompetenzschemata zur Domäne „Wirklichkeit“ und in den Darstellungen der entsprechenden Denkweisen. Die Handlungskompetenz fließt in die inhaltliche Darstellung ein und wird da sichtbar, wo aus unseren Darstellungen ein neues Licht auf einen Sachverhalt fällt oder eine Bewertung eines Sachverhalts vorgenommen wird. Die Orientierungskompetenz ergibt sich aus der entsprechenden Anwendung der jeweiligen Strukturgitter, wie wir dies in Band 1 dargestellt haben. Ihnen allen liegt die Sachkompetenz zugrunde, deren Erarbeitung daher der zentrale Inhalt dieser Buchreihe sein wird.