

Geschichte und politische Bildung im Unterricht

Im Geschichtestudium werden mit den Methoden und Ergebnissen dreier miteinander vernetzter Teildisziplinen wichtige Voraussetzungen für den Geschichteunterricht vermittelt:

1. Historische Forschung stellt zeitbezogen auf die jeweilige Gegenwart Ergebnisse wissenschaftlich-methodisch geregelter Rekonstruktion von Vergangenheit zur Diskussion.
2. Geschichtstheorie untersucht die Grenzen und Möglichkeiten der Rekonstruierbarkeit von Vergangenheit und die Möglichkeiten und Grenzen, sich auf die Vergangenheit zu beziehen.
3. Geschichtsdidaktik erforscht die Struktur, die Funktion, den Aufbau und Umbau von Geschichtsbewusstsein („ein Sinnbildungsprozess über Zeiterfahrung“, Rösen, ²2008, S. 179) sowie die Beeinflussung von Geschichtsbewusstsein durch Geschichteunterricht und Lebenswelten.

Ziel des Geschichteunterrichts

Bevor wir uns mit den durch Geschichteunterricht zu erreichenden Fähigkeiten und Fertigkeiten befassen, sollen zunächst die Voraussetzungen und Ziele kurz diskutiert werden.

Am wichtigsten ist dabei die Einsicht der Ungleichheit von Vergangenheit und Geschichte. Vergangenheit ist all das, was geschehen ist, seit es Menschen gibt. Geschichte sind dem gegenüber die Darstellungen der Vergangenheit, die Geschichten (Narrationen) darüber. Eine Geschichte erzählt Vergangenes immer aus einem bestimmten Blickwinkel, einer bestimmten Perspektive, heraus. Jede Zeit hat ihre spezifischen Fragestellungen an die Vergangenheit, aus der Antworten für die Gegenwart gefunden werden sollen. Wir können die Gegenwart nur durch die Suche nach Antworten in der Vergangenheit beschreiben, in der Zukunft können wir niemals fündig werden. Aber die Antworten, die wir heute finden, weisen die Richtung in die Zukunft. Wenn wir heute, in demokratischen Gesellschaften, Fragen an die Vergangenheit richten, stehen nicht mehr nur die Herrscher im Vordergrund, sondern genauso die Fragen nach dem Alltag, den Lebensformen der „einfachen“ Menschen, Gender-Fragen („Frauengeschichte“), Körpergeschichte, oder Transnationalität. Wir interessieren uns heute mehr für die Ausübung und Kontrolle von Macht, für friedliche Konfliktlösungen, für die Integration von Minderheiten, oder für ein konfliktfreies Zusammenleben von Bevölkerungsgruppen.

Dennoch wird immer wieder noch in der Vergangenheit auch für Begründungen für politische Ziele gesucht. Wenn es um Eigenstaatlichkeit geht, sucht man in der Vergangenheit nach den Symbolen dafür, wenn es um territoriale Ansprüche geht, sucht man den Zeitpunkt, in dem der Staat, auf dessen Wurzeln man sich beruft, diese Territorien besessen hat. Dabei wird jedoch nicht die Vergangenheit befragt, sondern es werden gegenwärtige Forderungen mit der Vergangenheit begründet. Vergangenheit wird so zum Steinbruch politischer Ansprüche, aus dem man sich jene Steine herausnimmt, die in ein vorgefertigtes Geschichtsbild passen. Man will damit nicht die Vergangenheit befragen, sondern die Gegenwart absichern.

Damit kommen wir zum zweiten wichtigen Punkt von Geschichteunterricht, der Multiperspektivität. Jede Verknüpfung von Ereignissen ist eine Deutung eines Zusammenhanges aus einem bestimmten Blickwinkel heraus und nahezu jede dieser Deutungen lässt die zu Grunde liegende Absicht erkennen. Mit anderen Absichten oder Fragestellungen kann man jedoch auch andere Kontextualisierungen beschreiben. Wir können jede Darstellung auf ihre Plausibilität und ihre Triftigkeit prüfen und den Quellen ein Vetorecht gegen die eine oder andere Darstellung zusprechen. Damit entgehen wir auch der beliebten SchülerInnenfrage, wie es denn wirklich gewesen ist, mit der einfachen Feststellung, dass zwei oder mehr Geschichten zum selben Ereignis plausibel und triftig sein können. (*Ein einfacher Vergleich: Stellen sie sich vor, ein Kind und seine Mutter erzählen vom letzten Urlaub. Beide Geschichten werden einige Fakten gleich schildern, aber einiges wird doch auch sehr unterschiedlich gewichtet sein, weil beide es anders erlebt haben – etwa eine abendliche Unterhaltung, die der Mutter gefallen hat – und die sich dementsprechend gut daran erinnert-, das Kind aber den Abend unendlich fad gefunden hat – und dementsprechend gar nicht mehr so genau sagen kann, worum es in dieser Unterhaltung ging.*) Unterschiedliche Wahrnehmungs-, Deutungs- und Orientierungsebenen haben also gleichermaßen ihre Berechtigung.

Drittens müssen wir uns folglich bewusst werden, dass zwischen dem Erinnern (dem Lesen und Einordnen von Quellen und Geschichtsdarstellungen) und dem Erzählen eine Umformung stattfindet. Wenn wir dabei

Regeln beachten und von der Fachwissenschaft anerkannte Operationen anwenden, machen wir aus „Geschichten“ Geschichte, Diese Operationen berücksichtigen Ort und Gestalt historischen Erzählens, Ausprägung und Dimensionierung und Funktionen und Entwicklungen. Anders ausgedrückt ist Geschichtsbewusstsein der „Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive“ (Jeismann³1985, S. 40, zu *Geschichtsbewusstsein s. Rüsen*²2008, S. 11 ff.).

Damit sind wir bei der Zielsetzung von Geschichteunterricht angelangt, dem **reflektiertem und selbstreflexivem Geschichtsbewusstsein** und dem reflektierten und selbstreflexivem Selbst- und Weltverständnis.

„**Geschichtsbewusstsein** ist Inbegriff der mentalen (emotionalen und kognitiven, unbewussten und bewussten) Operationen durch die die Erfahrung von Zeit im Medium der Erinnerung zu Orientierungen der Lebenspraxis verarbeitet werden“ (Rüsen²2008, S. 14).

„**Reflektiertes Geschichtsbewusstsein** ist diejenige Art und Weise des Umgangs mit Geschichte, der historischen Sinnbildung, die sich ihrer eigenen Voraussetzungen und der weiteren Determinanten und Faktoren sowie des Verfahrens, seiner Leistungen und Grenzen bewusst ist.

Während der Begriff des „Geschichtsbewusstseins“ in seiner Definition als „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ auch un- und unterbewusste Prozesse und Strukturen einschließt, ist reflektiertes Geschichtsbewusstsein die gesteigerte, informierte Form.“ (Körber 2008)

Wir kommen zu der informierten Form von Geschichtsbewusstsein, wenn wir einzelne Dimensionen des Geschichtsbewusstseins beachten. Dies könnte mit historischem Basiswissen gleichgesetzt werden, wengleich hier anzumerken ist, dass die Dimensionen des Geschichtsbewusstseins durchaus auch mit anderen Begriffen und Kategorien (s.u.) zu beschreiben wären. So sind die einzelnen Bewusstseinssebenen in der Kategorie Gesellschaftlichkeit nicht so eindeutig voneinander zu trennen. Identitätsbewusstsein wird kaum ohne soziale und ökonomische Selbstverortung in der Öffentlichkeit zu erklären sein, wie auch moralisches Bewusstsein zB. durch eine religiöse Dimension mitgetragen wird. Lebensraum und Kultur schaffen wohl weitere Differenzierungskriterien, die nicht so leicht unter Identität subsummiert werden können.

Geschichtlichkeit:

- **Zeitbewusstsein:** Umgang mit historischer (sinnerfüllter, menschlicher) Zeit
- **Realitätsbewusstsein:** Personen, Handlungen und Ereignisse aus Quellen erschließen (Fakten und Fiktion)
- **Historizitätsbewusstsein:** was ist im historischen Prozess veränderlich, was statisch

Gesellschaftlichkeit

- **politisches Bewusstsein**
- **ökonomisch-soziales Bewusstsein**
- **Identitätsbewusstsein**

moralisches Bewusstsein

n. Pandel, (1987)

Voraussetzungen für REFLEKTIERTES UND SELBSTREFLEXIVES GESCHICHTSBEWUSSTSEIN

Die Dimensionen des Geschichtsbewusstseins geben einen Rahmen vor, der selbst kritisch zu befragen sein kann. Dennoch ist dies geeignet, daraus einige **Regeln** ab zu leiten, die beachtet werden müssen und die nicht nur für die Lehrenden handlungsleitend sind:

reflektiertes Geschichtsbewusstsein

- jeder Blick in die Vergangenheit erfolgt aus der Gegenwart
- zwischen „Vergangenheit“ und „Geschichte“ muss unterschieden werden
- jede Geschichtsdarstellung wird durch Selektivität der Wahrnehmung und durch die Maßstäbe der Gegenwart stark geprägt
- die Gesetze des jeweiligen Mediums (Film, Text, Bild u.a.) prägen die Geschichtsdarstellung in spezifischer Weise

- Re-Konstruktion von Vergangenheit erfüllt stets bestimmbare Funktionen (Legitimation politischer Entscheidungen, Identitätsbildung, Unterhaltung, Förderung des Fremdenverkehrs u.v.m.). Dies hat Auswirkungen auf die jeweilige Darstellung von Vergangenheit.
- Wahrnehmung von Geschichte erfolgt individuell, abhängig von der Sozialisation, den Interessen, der politischen Überzeugung usw.

selbstreflexives Geschichtsbewusstsein

- das jeweils eigene Bedürfnis, welches ein historisches Denken ausgelöst bzw. angestoßen hat, darunter auch: inwieweit dieses Bedürfnis aus der eigenen persönlichen Erfahrung entspringt
- vorgängig in den Prozess des historischen Denkens eingebrachte Vorstellungen dessen, was am Ende dabei heraus kommen könnte
- eigene politische, soziale, religiöse (etc.) Positionen (bzw. die eigene Zugehörigkeit zu gegenwärtigen sozialen Gruppen mit eigenen Werten etc.)
- Vorstellungen über die historischen gewordenen Bedingungen der eigenen Gegenwart und des eigenen Fragens

Wir wollen nun einen umgekehrten Vorgang wählen und zur Hand genommene Geschichte(n) (zB. das Schulbuch) auf ihre Eignung für den Unterricht überprüfen. Prüfungskriterien könnten dann sein:

- Die Ungleichheit von Vergangenheit und Geschichtsschreibung und Geschichtsdeutung
- Die Unterscheidung von Quelle und Darstellung (Narration)
- Alterität [Andersheit aus der eigenen Sichtweise] und Fremdbild (zur Konstruktion von Identität)
- Der Konstruktcharakter von Geschichte(n)
- Die zeitliche Ordnung - synchron, diachron
- Die Berechtigung unterschiedlicher Wahrnehmungs-, Deutungs- und Orientierungsebenen (Multiperspektivität)

Anhand dieser Kriterien lässt sich nicht nur die Unterrichtseignung erkennen, sondern sie liefern auch Grundeinsichten dafür, wie vorhandene Geschichtsdarstellungen im Unterricht einzusetzen bzw. wodurch sie zu ergänzen sind. Ganz wesentlich hängt dies auch von den eingesetzten Medien ab. Filme tendieren eher in die Richtung, die Handlung entlang eines einzigen Erzählstrangs zu entwickeln, während Texte leichter auf unterschiedliche Perspektiven hinweisen können, etwa durch die Gegenüberstellung zweier Quellen oder Narrationen. Bilder und Skulpturen sind wahrscheinlich am schwierigsten zu beurteilen, da sie nur selten dekonstruiert werden können und damit die Absicht und die Perspektive und ihre Funktion kaum gleichermaßen erkennen lassen. Deshalb erfordern Bilder mit Sicherheit einen erheblichen Rechercheaufwand, um ihren Konstruktionscharakter sichtbar werden zu lassen.

Der Wissenskanon oder die Inhalte von Geschichteunterricht

Geschichteunterricht ist nicht für jede Stunde neu zu erfinden. Wie Schule insgesamt unterliegt auch jedes Fach einem mehr oder weniger genauen Regelwerk, dem Lehrplan. Jeder Lehrplan besteht aus zwei miteinander vernetzten Teilen: Den Bildungs- und Lehraufgaben, die die zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen) beschreiben und einem Lehrstoff, in dem festgelegt wird, auf welches Arbeitswissen zum Kompetenzerwerb zurück zu greifen ist. Es geht also nicht darum, möglichst viele Namen und Zahlen aufsagen zu können, sondern um Sinnfindung. Lehrpläne sind selbst historisierbar. Sie werden etwa alle zehn Jahre erneuert und bauen auf der älteren Version auf, die an den jeweils aktuellen Forschungsstand angeglichen wird. Das vermeidet einerseits allzu radikale Brüche, andererseits wird damit – gerade und besonders in „Geschichte“ – Tradition und Gegenwart reflektiert.

Geschichte als Unterrichtsgegenstand in der Schule baut somit auf zwei Säulen auf. Die ältere davon hat einen Kanon von wissenswerten Ereignissen gebildet: Troja, Caesar, das Reich der Inka, der 30-jährige Krieg, der Wiener Kongress gehören dazu. Nun kann jedes dieser Ereignisse und jede Personen zu Recht auf seine bzw. ihre Bedeutung für die Gegenwart kritisch befragt werden und die Antworten müssen nicht immer dem tradierten Wissenskanon entsprechen. Wer würde aber jemandem, dem Achilles, Caesar oder der Wiener Kongress völlig unbekannt sind, historische Bildung zugestehen? Daher ist es durchaus sinnvoll, die Wissenstradition von „Geschichte“ ein zu beziehen, um sich kritisch damit aus einander zu setzen.

Doch das Kennen alleine macht noch nicht Können aus und bedarf deshalb einer Operationalisierung (zB. zuordnen, kennzeichnen, bewerten, beurteilen, begründen usw.) um diese Personen und Ereignisse in einen gegenwartsrelevanten Kontext zu stellen. Diese zweite Säule ist jünger und entspricht vielmehr den pluralistischen Denkmustern demokratischer Gesellschaften. Im Vordergrund steht nicht mehr ein umfangreiches Überblickswissen, sondern „historisches Denken“. Dazu gehört die Fertigkeit, mit Texten, mit Bildern oder mit Filmen so umzugehen, dass man selbst einen Gewinn davon hat, genauso wie die Fähigkeit, neu gewonnene Kenntnisse in das eigene Wissen einordnen zu können, und die Bereitschaft, sich mit fremden Zeiten und fremdem Denken auseinander zu setzen.

Kompetenzen im Geschichtsunterricht

Nach der inzwischen konsensfähigen Definition von Weinert sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [bedeutet: willentliche Steuerung] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. *Weinert, (2001) S. 27*

In Österreich sind Kompetenzen durch eine Verordnung legislativ festgelegt. Auffallend daran ist der Verzicht auf die volitionalen Bereitschaften und Fähigkeiten gegenüber der Definition von Weinert:

„§ 2. Im Sinne dieser Verordnung sind [...] „Kompetenzen“ längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Lernenden entwickelt werden und die sie befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen.“ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17533/bgbl_ii_nr_1_2009.pdf (28/6/2011)

Ausgehend von dieser allgemeinen Angabe, wozu Lernen dient, sind die Fachdidaktiken der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen daran gegangen, fachspezifische Kompetenzen zu beschreiben. Bisweilen hat dies absurde Züge angenommen, denn allzu oft wurde an eingebürgerte Bezeichnungen einfach –kompetenz“ daran gehängt („Interpretationskompetenz“, „Moderationskompetenz“ usw.). Die Folge war eine Flut von Kompetenzen, die mit Problemlösung und verantwortungsvollem Nutzen nichts mehr gemein hatten. Daraus entstand aber auch das Problem der Benennung von Kompetenzen eines stringenten Kompetenzmodells, geht es dabei doch darum, allgemein verständlich zu bleiben und sich gleichzeitig von der Kompetenzflut abzugrenzen. In Geschichte wie in politischer Bildung entbrannte eine Diskussion vor allem um die „Sachkompetenz“, die eigentlich eine Zuordnungs-/Einordnungs-/Kategorisierungs-/Konzeptverständnis-Kompetenz ist.

Das in den österreichischen Lehrplänen umgesetzte Kompetenzmodell entstand aus einem internationalem Projekt (FÜER-Geschichtsbewusstsein – s. Literaturangaben), an dem HistorikerInnen, universitäre GeschichtsdidakterInnen und LehrerInnen beteiligt waren. Dieses Kompetenzmodell strukturiert historisches Denken in einem dynamischen Modell (s. Abb. 1), in dem die einzelnen Schritte des Kompetenzerwerbs in eine sinnvolle Ordnung gesetzt werden.

Neben diesem in Österreich umgesetzten Kompetenzmodell gibt es etliche andere, die doch einige wesentliche Merkmalsunterschiede aufweisen, wiewohl sie sich in der Grundausrichtung, mit Geschichtsbewusstsein kompetent zu operieren, einig sind.

Fragekompetenz

Geschichte sind Antworten auf Fragen an die Vergangenheit. Fragen sind Voraussetzung für das Erschließen von Geschichte.

Mit **Fragekompetenz** ist die Fähigkeit gemeint, sowohl mit vorgegebenen Fragen an die Vergangenheit/Geschichte umgehen zu lernen als auch eigene historische Fragen zu entwickeln. Zur Fragekompetenz gehört auch, die Qualität von Fragen unterscheiden zu lernen.

Methodenkompetenz

Die fachspezifische Methodenkompetenz umfasst die Fähigkeit, Geschichte selbst zu re-konstruieren bzw. vorliegende Narrationen zu de-konstruieren.

SchülerInnen begegnen der Vergangenheit im GU im Wesentlichen auf zwei Ebenen : Das sind in erster Linie fremde Manifestationen (zB. Schulbuch, Bilder, Filme, Museum, Architektur, historische Narrationen) und seltener sind dies auch eigene Manifestationen (quellengestützte eigene Geschichts“miniaturen“, zB. bei Referaten)

Sie umfasst aber neben den fachspezifischen auch überfachliche und transdisziplinäre Kompetenzen (zur Recherche, Präsentation, Kommunikation). Diese bekommen durch den historischen Inhalt spezifische Ausprägungen.

Dekonstruktionskompetenz (fremde Manifestationen)

- Fähigkeit, fertige Geschichten (Buch, Film, Reportagen, Erzählungen), mit denen wir konfrontiert werden zu entschlüsseln
- De-Konstruktionskompetenz kommt primär in analytischen Leistungen zum Ausdruck. Historische Narrationen, mit denen andere Urheber sich über historische Phänomene (und deren Gegenwartsbedeutung) geäußert haben, werden erschlossen.

Rekonstruktionskompetenz (eigene Manifestationen)

- Eigenständiges Zusammensetzen von Informationen über die Vergangenheit zu „Geschichte“
- Re-Konstruktionskompetenz schlägt sich in der Fähigkeit nieder, die einer Fragestellung entsprechenden „Vergangenheitspartikel“ zu erheben (u. a. über Quellenarbeit) und die erkannten Zusammenhänge in einer historischen Narration darzustellen. Re-Konstruktionskompetenz umschließt die Fähigkeit, einer Fragestellung zu folgen, dabei auf Quellen zu rekurrieren und Darstellungen anderer zu berücksichtigen, die dabei gefundenen „Vergangenheitspartikel“ zu kontextualisieren und sie dann auch auf ihre Bedeutung für Gegenwart und Zukunft zu überprüfen. Es handelt sich demzufolge um eine synthetische Leistung.

Orientierungskompetenz

- Fähigkeit , Informationen über Vergangenheit und Geschichte zur besseren Orientierung in der Gegenwart zu nutzen
- Orientierungskompetenz meint also die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, das eigene Geschichtsbewusstsein zu re-organisieren und das bis dahin vorhandene Welt- und Selbstverständnis des sich mit Vergangenheit bzw. Geschichte Befassenden aufgrund der gewonnenen Einsichten und Unterrichtserfahrungen umzukonstruieren. Davon mit betroffen sind nicht zuletzt auch die Handlungsdispositionen, die das eigene Tun steuern.

Innerhalb dieses dynamischen Modells steht zentral die Sachkompetenz, die auf allen Ebenen des Kompetenzerwerbes Sinnbildung und historische Kommunikation erst möglich macht und gleichzeitig durch jede Operation selbst erweitert wird.

Sachkompetenz

- Fähigkeit, neue, geschichtliche Kategorien, Begriffe u. Sachverhalte in bestehende Wissensbestände (=Kategorien, Begriffe u. Sachverhalte) einzubeziehen und verfügbar zu halten
- Historische Sachkompetenz(en): Sie umschließt einerseits die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Domäne des Historischen mit Hilfe von domänenspezifischen Begriffen zu erschließen. Dies ermöglicht auch, den Umgang mit Vergangenem/mit Geschichte kommunizierbar zu machen. Andererseits umfasst Sachkompetenz das Verfügen über strukturierende Begriffe, d.h. epistemologische Prinzipien, subjektbezogene Konzepte, inhaltsbezogene Kategorien und (forschungs-) methodische Verfahrensscripts, um die Domäne des Historischen zu systematisieren. Statt auf die Befähigung, Operationen des historischen Denkens durchzuführen (z.B. des Re- und De-Konstruierens), kann man den Blick auch auf die Fähigkeit wenden, mit den Ergebnissen dieser Prozesse umzugehen. Sachkompetent ist nicht bereits der, der Wissen hat, sondern erst, wer kategorisieren, vergleichen, anwenden kann.

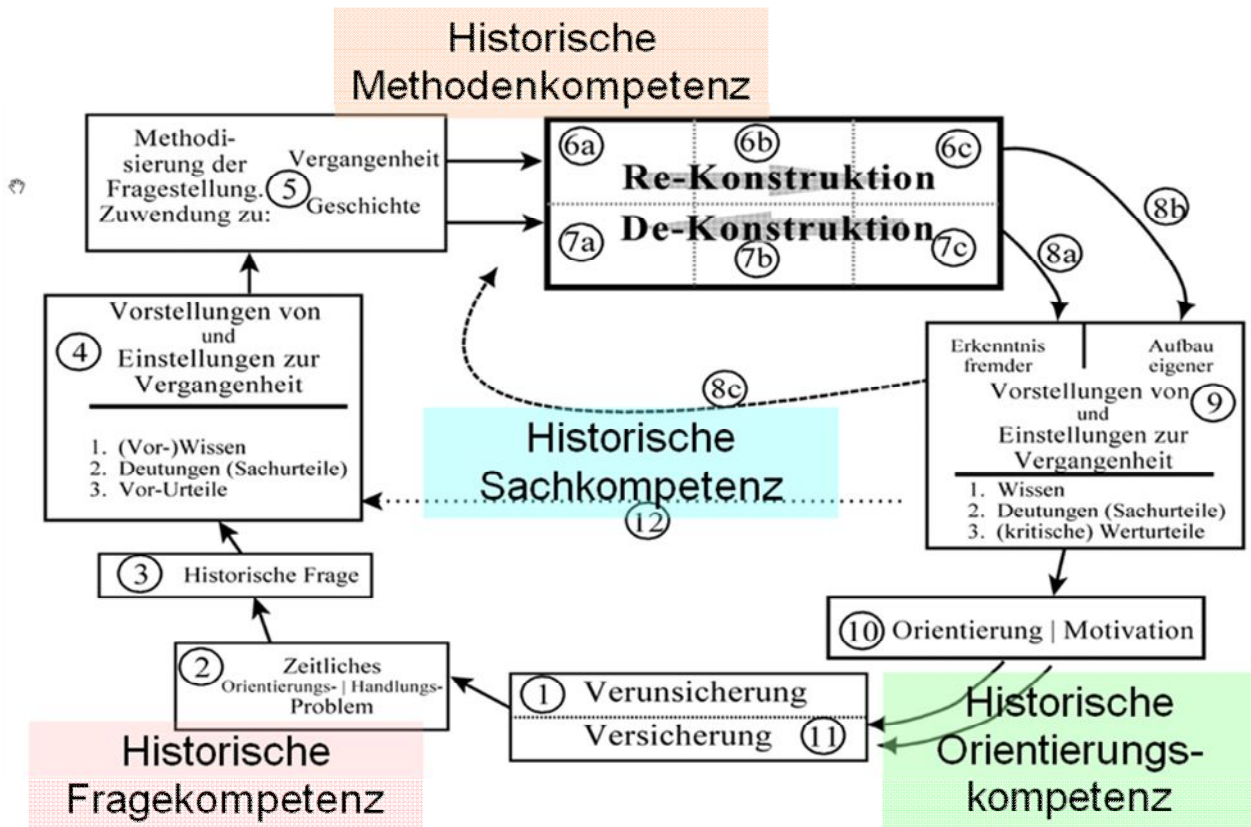
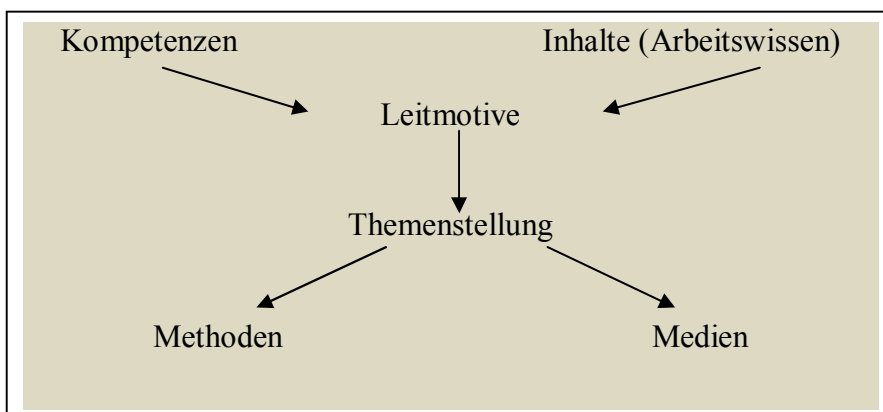


Abbildung 1: Dynamisches Kompetenzmodell des Geschichtsbewusstseins (Hasberg, Körber, Schreiber, v. Borries u.a., s. (2007)Körber et al. S. 285 ff.)

Auf die Kompetenzen politischer Bildung (österreichisches Kompetenzmodell: Handlungs-, Methoden-, Urteils- und Sachkompetenz, s. Krammer, 2008, http://www.politischebildung.com/pdfs/29_basis.pdf 28/6/2011) sei hier nur verwiesen. Geschichte kann nicht ohne politisch zu bilden unterrichtet werden, genauso wie politische Bildung nicht auf Zeiterfahrung verzichten kann, sodass sich die beiden Bereiche gegenseitig bedingen und jeweils bewusst zu berücksichtigen sind.

Der Unterrichtsentwurf

Für jeden Entwurf von Geschichteunterricht steht die Überlegung am Anfang, mit welchen Inhalten welche Kompetenzen am besten befördert werden können. Daraus sind die Leitmotive für die Umsetzung ab zu leiten (zB. Fragen zur HerrscherInnendarstellung im Alten Ägypten stellen können und die Repräsentationssymbolik der Kategorie Herrschaft zuordnen können). Auch die Themenstellung wird nicht nur mit einem Begriff zu beschreiben sein, sondern hier sollte bereits eine Operationalisierung mit formuliert werden, die die Kompetenzen und Inhalte mit einander verknüpft (zB. Merkmale der Hochkulturen nennen und auch begründen können, weshalb dies Merkmale von Hochkulturen sind). Erst danach sind die bestmöglichen Methoden zu überlegen und geeignete Medien zu finden.



Grundsätzlich spricht jedoch nicht allzu viel dagegen, von Medien auszugehen (zB. ein gerade aktueller Film in Kinos oder TV) und danach Kompetenzen (zB. die Dekonstruktion einer filmischen Erzählung) und Inhalte (zB. das zeitliche und räumliche Umfeld der Handlung, der Gegenwartsbezug, die Darstellung in anderen Quellen) fest zu legen.

Abb 2 Modell für einen Unterrichtsentwurf

Linearität im Geschichteunterricht

Eine lineare Abfolge von sich gegenseitig bedingenden und deshalb in eine vorher-nachher Ordnung gebrachten Themenstellungen, hat den Vorteil einen „roten Faden“ zu erkennen. In vielen Fällen wird dadurch aber das Erkennen von Synchronität verhindert (zB. zuerst Athen, Rom danach). Zudem verführt eine lineare Unterrichtsabfolge dazu, durch eine strikte Steuerung auf ein vordefiniertes Ziel wenig Raum für Offenheit zu bieten. Das kann von Vorteil sein, wenn es darum geht, in einer Einheit eine Themenstellung „durch zu bringen“ um die Schlüssigkeit der Argumentation nicht zu verlieren. Auch in diesen Fällen ist es sinnvoll, Nebenwege und Gedankensprünge fest zu halten und eine nächste Unterrichtsstunde darauf auf zu bauen. Baut man den Geschichteunterricht als Hypertext auf, bei dem die Leserichtung durch mehr oder weniger beliebiges Anklicken von „links“ festgelegt wird, ist es unbedingt notwendig eine „Browserhistory“ an zu legen, um die Reihenfolge und die angesteuerten Knoten nachverfolgen und kategorial und zeitlich ordnen zu können.

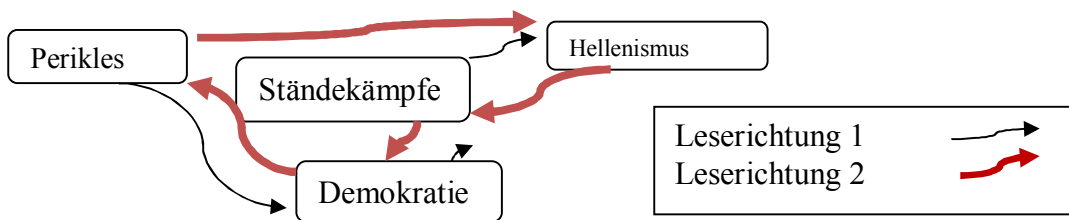
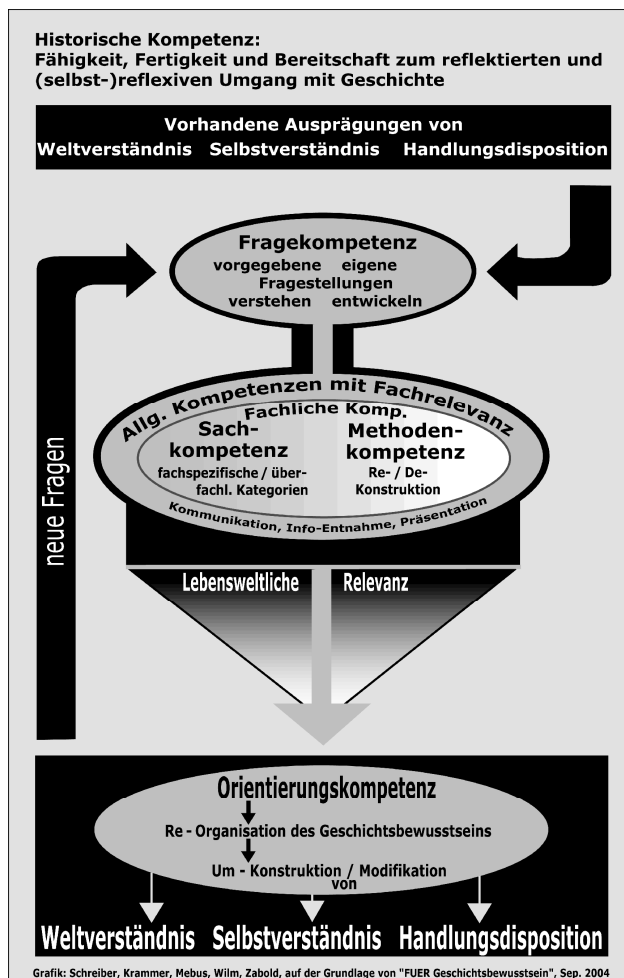


Abb. 3 unterschiedliche Leserichtungen von Knoten und Links

Wesentlich für den Entwurf von Unterricht sind der Ausgangs- und der Zielpunkt. Eine lineare grafische



Darstellung, die in erster Linie den Ausgangs- und Endpunkt des dynamischen Modells genauer beschreibt, ist für die Unterrichtsvorbereitung möglicherweise hilfreicher. Hier wird die Verunsicherung als vorhandene Ausprägung beschrieben, mit der wir im Unterrichtsalltag viel leichter operieren können. Verunsicherung bedeutet, dass sich SchülerInnen bereits bewusst sind, dass ihr Weltbild Fragen aufwirft. Vielfach sind wir im Geschichteunterricht jedoch mit der gegenteiligen Situation konfrontiert, dass ein Weltbild einzelner SchülerInnen so gar nicht als etwas Hinterfragbares artikuliert wird und im Unterricht erst das Bewusstsein für andere Sichtweisen zu schaffen ist. Fragen - und erst recht nicht Antworten darauf - nach der Selbstreflexion sind nicht immer angenehm. Wer lässt sich schon gerne ein oft mühsam gebasteltes oder übernommenes Weltbild in Frage stellen?

Einigermaßen auf der sicheren Seite ist man, wenn man nicht die Orientierung an sich in Frage stellt, sondern die vorhandenen Ausprägungen (die Begriffe, die Fakten, die Zusammenhänge) auflistet und untersucht. Dies erfordert zumindest vier von einander zu unterscheidende Ebenen der Untersuchung, die grundsätzlich in einer beliebigen, der Fragestellung adäquaten, Reihenfolge angeordnet werden können:

Abb. 4 lineare Darstellung des Kompetenzmodells
<http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/grundlagen.html>
 (28/6/2011)

- Reales Geschehen der Vergangenheit aus Quellen und Geschichtsdarstellungen zu rekonstruieren: Quellen erfordern eine multiperspektivische Betrachtung, die das Bewusstsein über die Perspektivität und die Partialität von Quellen ebenso voraussetzt, wie die Abhängigkeit der Fragestellungen von Vorwissen oder Gegenwartserfahrung. Dies ermöglicht eine De-Konstruktion der in Geschichtsdarstellung vorgeschlagenen Deutungen und Kontextualisierungen.
- Um historischen Phänomenen (Ereignissen, Fakten usw.) Bedeutung zuzuweisen, ist es notwendig, sie in einer gewesenen Gegenwart zu verorten und zu synchronisieren (Querschnitt) oder sie in eine zeitliche Abfolge zu bringen, sie zu diachronisieren, indem sie als Teil eines Prozesses betrachtet werden (Längsschnitt). Dabei können ex-post Sichtweisen, die den Zeitgenossen als Zukunft verborgen waren, mit eingeschlossen werden, um die Alterität der Vergangenheiten und Zusammenhänge in verschiedenen Zeiten (Vergangenheit – Gegenwart - Zukunft) zu erkennen.
- Die Gegenwart spielt dabei eine entscheidende Rolle durch die Sprachgebung einer „Geschichte“, die, um verständigungsorientiert zu sein, Begriffe und Metaphern aus einer vertrauten und allgemein verständlichen Kommunikationsumgebung verwendet. Diesen Gegenwartsbezug bewusst zu machen, erfordert einen zu übenden Umgang mit historischen Methoden mit dem Ziel, Beobachtungen (Quellen, Geschichtsdarstellungen, Ereignisse usw.) von einer Alltagssprache in eine Theoriesprache zu übersetzen, um Beispiele zu konstruieren, die eine Beschreibung von Differenzen zwischen Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, Raum oder Sozialverband ermöglichen. Damit wird die Beziehung verschiedener Zeitflächen bewusst. Anschließend oder gleichzeitig erfolgt dabei eine Rückübersetzung von einer Theoriesprache, mit der Beispiele beschrieben werden, in eine Alltagssprache. Dadurch können Beobachtungen sowohl fachgerecht, als auch alltagstauglich kontextualisiert und kategorisiert werden.
- Geschichte soll genutzt werden, um Orientierungsfragen und Handlungsanforderungen der Gegenwart zu verstehen und zu erklären. Gegenwärtige Ereignisse, Situationen und Erfahrungen bestimmen die Fragestellung, auf die Geschichte eine Antwort geben soll, ebenso wie die Beschäftigung mit der Vergangenheit Fragestellungen aufwirft, die in der Gegenwart oder Zukunft Antworten erfordern.

Hilfreich dabei ist das 6-er Schema (Abb. 5), das im FUER-Projekt entwickelt wurde und eine Verortung des jeweiligen Unterrichtsstandes ermöglicht. Die genannten Operationen ermöglichen eine nachvollziehbare Vorgehensweise (Anm.: im dynamischen Modell sind das die Punkte 6a-7c).

	Fokussierung auf Vergangenheit Vergangenes feststellen	Fokussierung auf Geschichte Vergangenes in Kontexte setzen und als Geschichte darstellen	Fokussierung auf Gegenwart / Zukunft Geschichte auf Gegenwart und Zukunft beziehen
<i>Umgang mit Vergangenheit</i>	<i>Vergangenes aus Quellen re-konstruieren</i> Feststellen von - Daten, Ereignissen, Handlungen, Personen („Fakten“) - Bedeutungen, die in der Vergangenheit den Fakten zugewiesen wurden - Motiven, Kausalbeziehungen, die zugewiesen wurden	<i>Vergangenes auf spezifische Weise in einer Geschichte darstellen</i> Berücksichtigung finden z.B. - Funktionen, die der Narration zugewiesen werden (Erklärung, Legitimation, Identitätsbildung ...) - fachspezifische und überfachlich relevante Theorien - Spezifika der Adressaten - Besonders d. gewählt. Darstellungsmediums synchrone Kontextualisierungen (Zustände) diachrone Kontextualisierungen (Zeitverläufe)	<i>Durch Bezüge auf Vergangenes / Geschichte der eigenen Gegenwart / Zukunft historische Tiefe geben</i> Konstruieren von - Kontinuitätsvorstellungen (Ursachen-, Sinnzusammenhänge) - Vorstellungen von Wandel - historischer Identität - Orientierung für zukünftiges Handeln
<i>Re-Konstruktion von Geschichte</i>			
BASISOPERATIONEN DES GESCHICHTSBEWUSSTSEINS			
<i>De-Konstruktion von Geschichte</i>	- Feststellen, was die Narrationen über Vergangenes aussagen - Abklären der fachlichen Triffligkeit des Berichteten - Klären der Repräsentativität des über das historische Phänomen Berichteten	synchrone Kontextualisierungen (Zustände) diachrone Kontextualisierungen (Zeitverläufe) Offenlegen - der zugrunde liegenden Fragestellungen - der Argumentationsstruktur der Narration - der angewandten Theorien und Alltagshypothesen - der äußeren Zwänge - der Perspektivität - des Standorts <i>Feststellen, in welche Kontextualisierungen die Vergangenheitspartikel in der jeweiligen Geschichte gestellt werden, auf welche Weise die Geschichte erzählt wird</i>	Erschließen von: - Botschaften - Orientierungsangeboten - Sinnbildungsmustern - Orientierungsfragen, die hinter der Darstellung stehen - Normen und Werten, die vertreten oder abgelehnt werden - kulturellen Prägungen
<i>Umgang mit Geschichte</i>	<i>Erheben, was historische Narrationen über Vergangenes aussagen</i>		<i>Feststellen, welche Gegenwartsbezüge in der Geschichte hergestellt werden, welche Orientierungsangebote gegeben werden</i>

Abb. 5 Zeitbezug und Operationen des Geschichtsbewusstseins

(aus: Schreiber, Waltraud/Mebus, Sylvia (Hgg.): *Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern*. Neuried 2006, S. 20.)

<http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/grundlagen.html> (28/6/2011)

Die wesentlichen Operationen sind dabei das Inventarisieren von Fakten aus Quellen und das Zusammenstellen von Zusammenhängen in fertigen Geschichten. Eine einfache Möglichkeit dafür ist, die Wortwahl eines Textes (manchmal genügt ein einzelner Absatz) auf zu listen. So werden zum Thema „Absolutismus“ die Verben durchsetzen, regieren, befehlen, verbieten, bauen, finanzieren sich zumeist auf eine Person („der Herrscher“, oder personalisiert zB. auf „Louis XIV.“) beziehen. Unter der Überschrift „Aufklärung“ werden hingegen die Verben [selbstständig] denken, dagegen stellen, oder in Frage stellen ohne Bezug auf konkrete Einzelpersonen vorkommen.

Kausalzusammenhänge lassen sich an den Bezügen „weil, deshalb oder auf Grund“ als solche erkennen, während „davor, danach oder gleichzeitig“ eine zeitliche Ordnung beschreibt. Zu interessanten Ergebnissen bei der Untersuchung von Geschichtsdarstellungen kommt man auch, wenn die Namen (und somit auch die Anzahl) der handelnden Personen aufgelistet werden. Frei nach Bertolt Brechts Frage, ob denn Caesar ganz alleine, ohne Koch sogar, Gallien eroberte, hat auch nicht Alexander III. alleine das Perserreich erobert und Louis XIV. nicht alleine den Absolutismus umgesetzt.

Mit solch einfachen Untersuchungen kommt man sehr schnell auch zur Perspektivität einer Narration, ins besonders dann, wenn nur eine Sichtweise die Vergangenheit glättet und Fragen-los zum nächsten Herrscher/Krieg/-ismus hinführt. Standpunkte artikulieren und etwas zu untersuchen und zu erkennen wird damit unmöglich gemacht.

Kompetenzniveaus

Auch Geschichteunterricht kann nicht auf ein und derselben Stufe der Anforderungen stehen bleiben. Beim Rechnen ist uns das deutlich bewusst: nach dem kleinen Einmaleins kommt das Rechnen mit größeren Zahlen, nach dem Addieren kommen andere Rechenoperationen, bis hin zu komplexen Problemlösungsansätzen.

Eine sehr einfache Steigerung der Anforderungen erreichen wir im Geschichteunterricht mit einer zunehmend an Komplexität gewinnenden Fragestellung. Sind es zunächst einfache Anforderungen (die Operatoren nennen, oder beschreiben, *siehe dazu Kap. Leistungsdiagnose*) wird mit analysieren, erklären, begründen schon weit mehr an Einsichten gefordert und zum Ausdruck gebracht. Am Ende sollten die Anforderungen Urteilsfähigkeit, Hypothesenbildung oder Handlungsdisposition zu argumentieren, stehen. In dem einen oder anderen Fall werden auch Utopien gefragt sein, die aus gegenwärtigen „Sackgassen“ hinaus führen können. Damit ist jedoch nicht eine Problemlösungsfähigkeit, die sich auf derzeitige gesellschaftliche, wirtschaftliche oder politische Diskussionen bezieht, gemeint. Schwerlich wird es einer Klasse gelingen, ein umsetzbares Modell zur Beseitigung von Arbeitslosigkeit zu generieren. Möglich ist jedoch eine Beschreibung der Problemsituation und die Angabe von Interessen, die Nennung von plausiblen oder falschen Schlussfolgerungen, oder die Bewertung von Argumentationslinien um damit einen Rahmen der Varianten zur Problemlösung ab zu stecken.

Strikt ist darauf zu achten, dass Reproduktion von Unterricht immer dazu dient, bereits erreichte Fähigkeiten und Fertigkeiten auf steigende Anforderungen anzuwenden zu wollen. Wir müssen uns aber auch darüber im Klaren sein, dass in einer Klasse Leistungsexzellenz in einigen Bereichen neben eher basalem Handlungsrepertoire steht. Zu unterschiedlich sind die Lernbiografien geworden, sodass eine Personalisierung des Lernens in Zukunft noch mehr als bisher in den Vordergrund rücken wird.

Eine Möglichkeit für die Steigerung von Anforderungsniveaus soll hier an einem Beispiel zur Quellenkritik, einer ganz wesentlichen historischen Fertigkeit, gezeigt werden.

Wesentlich an diesem Schema ist die zentrale Bedeutung der Bereitschaft, die eine Vermittlerposition zwischen den Fähigkeiten und den Anwendungen einnimmt. Deutlich soll daraus auch werden, dass vom basalen Niveau der Stufe 1 einige Zwischenschritte möglich sind, um das konventionelle Niveau (hier Stufe 4) zu erreichen. Konventionelles Niveau bedeutet, einschlägige historische Methoden anzuwenden zu können. Es macht auch deutlich, dass die Reproduktion, also das Aufsagen können von Methoden der Quellenkritik wenig bedeutet, wenn diese Kenntnis nicht zur Anwendung gebracht werden will. Umgekehrt lässt sich eine fachgerechte Analyse auch nicht durchführen, wenn die Methoden der Quellenkritik bloß rudimentär bekannt sind.

	Methoden/Sach Kompetenz z.B. Umgang mit Quellen		
	Fähigkeit	Bereitschaft	Anwendung
Stufe ...n elaboriert	Quelle in einer eigenen Re- konstruktion narrativ einsetzen können	kritische Evaluation, Bildung und Überprüfung eigener Hypothesen	quellengestützte eigene Geschichtsdarstellung, Re-Organisation von Geschichtsbewusstsein
Stufe 5	Erkennen der Vergangenheitspartikel und der Beziehungen zu einander	Form und Inhalt in Beziehung setzen	Quelle (auch als als narrative Abbrueviatur) de-konstruieren können
Stufe 4 konventionell	Kenntnis der Methoden der Quellenkritik	Quellenkritik anwenden	Quelle analysieren können
Stufe 3 intermediär	Erkennen der formalen und inhaltlichen Strukturen	Selbstständiges Beschaffen von Informationen über Autor, Quellentattung usw.	Quelle mit Zusatzinformationen in einen richtigen zeitlichen (politischen ...) Kontext stellen können
Stufe 2	Erkennen der formalen Gestaltung der Quelle	Autor und Zeit (oder Herkunft ...) kennen zu lernen	Merkmale der Quellentattung erkennen und beschreiben können
Stufe 1 basal	Unterscheidung einer Quelle von „Autorentext“	Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der Quelle	„Text“erfassung, Beschreibung des Inhalts und der Gattung (Text, Bild, Film usw.)
Null	Text lesen		Erkennen als Information

Abb. 6 Anforderungsstufung am Beispiel Quellenkritik

Der Geschichteunterricht sollte dabei aber nicht bei der Anwendung von erlernten Methoden stehen bleiben, sondern auf die Reorganisation von Geschichtsbewusstsein abzielen. Dazu sind Verfahrensschritte einzuplanen, die darauf hinführen. Dazu können weitere Dimensionen des Geschichtsbewusstseins (s.o.) eingebracht werden indem die politische Aussage einer Quelle um Fragen und Antworten nach dem Identitätsbewusstsein (des Autors/der Autorin) erweitert wird.

Wir werden nun nicht in jedem Einzelfall (in jeder Geschichtestunde, bei jedem Thema und zu jeder Kompetenz) eine solche Steigerung der Anforderungen leisten können. Wir werden auch zu überlegen haben, in wie weit den Anforderungen jeweils Genüge getan ist. Manchmal mag eine Beschreibung des Inhalts und der Gattung einer Quelle bereits ausreichen, um daraus Fragen zu entwickeln. Ganz sicher ist jedoch eine einzige Quelle nicht imstande, Geschichtsbewusstsein zu reorganisieren, aber wir haben ja auch nicht nur eine Geschichtestunde und nicht nur ein Lernjahr.

Leistungsdiagnose im Geschichteunterricht

Die Entwicklungsrichtung von Schule zielt auf eine Personalisierung des Lernens. Zu unterschiedlich sind die Lernbiografien schon in jungen Jahren geworden, sodass Fähigkeiten und Fertigkeiten selbst in einer altersmäßig homogenen Klasse ungleich verteilt sind. Dazu kommt der nicht unwesentliche Aspekt, in einem gesamteuropäischen (und letztlich globalen) Zertifizierungsprozess von abschließenden Prüfungen vergleichbare Ergebnisse zu validieren. Die zunehmende Mobilität lässt eine Vorhersage, wo 10-jährige mit 18 oder 19 Jahren ihren Schulabschluss und später ihren Studienabschluss machen, immer weniger zu. Da eine Angleichung der einzelnen Schulsysteme politisch kaum sinnvoll durchsetzbar erscheint, bleibt kein anderer Weg, als über abschließende Zeugnisse eine Vergleichbarkeit der Fähigkeiten und Fertigkeiten zu schaffen (Outputorientierung). Gerade im Geschichteunterricht, mit seinen stark regional bzw. national ausgerichteten Inhalten, lässt sich eine Vergleichbarkeit des Wissens weltweit nur durch Kompetenzen herstellen.

Beim kompetenzbasierten Unterricht geht es nicht um das Überprüfen der Reproduktion der LehrerInnen-Vorgaben, sondern um die Beurteilung von Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Die noch immer beliebte Frage nach den 3 wichtigsten Personen/Daten/Ereignissen wird wohl endgültig in der Schublade didaktisch-diagnostischer Unsinnigkeiten abzulegen sein, denn damit ist fast immer eine Aufzählung der 3 Personen/Daten/Ereignissen gemeint, die Lehrende im Unterricht zuvor genannt haben. Anspruchsvoller wäre da schon die Frage nach den Argumenten für die Zuordnung „wichtig“ und diese Antwort kann – und soll auch - von Schülerin zu Schüler unterschiedlich ausfallen. Diese Aufgabenstellung erfordert das Herausarbeiten von Prämissen und Denkmustern für die Zuordnung einer besonderen Bedeutung und gleichzeitig eine Untersuchung der Denkmuster, die andere Personen/Daten/Ereignisse als weniger wichtig einstufen. Die historische Denkleistung besteht also darin, hier in einer bestimmten Zeit und einem bestimmten Raum Personen/Daten/Ereignissen Bedeutung zuzuweisen und unter Umständen unter Berücksichtigung der Rezeption bis in die Gegenwart die Stabilität oder Instabilität der Bedeutungszuweisung zu reflektieren. (Beispiel: Warum ist Alexander III. von Makedonien in vielen Publikationen – sogar in Schulbüchern! - noch immer unreflektiert „Alexander der Große“, während zeitgenössische diktatorische Kriegsherren am Internationalen Haager Gerichtshof angeklagt werden?)

Die Beurteilung der Fähigkeiten und Fertigkeiten kann somit nicht auf der mehr oder weniger vollständigen Reproduktion von „Lernstoff“ beruhen, sondern nur durch eine Graduierung der Fähigkeiten der Selbst- und Eigenständigkeit in der Anwendung. In Österreich ist hier mit der Leistungsfeststellungsverordnung von 1973 allerdings eine nicht allzu strenge Grenze gezogen worden, die Unterrichtenden wie Lernenden eine positive Beurteilung auch mit reproduktiven Leistungen ermöglicht, und die sogar ein „Befriedigend“ noch zulassen (in obigem Beispiel zur Quellenkritik genügt es also, die Methoden aufsagen zu können).

Die Kritik, dass mit der Beurteilung der Eigenständigkeit eine Beurteilung der Persönlichkeit ausgedrückt wird und die teilprivate Sphäre der eigenen Meinung beurteilt wird, kann entkräftet werden. Bei eigenständigen Leistungen geht es nicht (nur) darum, einen eigenen Standpunkt an zu geben, sondern diesen argumentieren zu können. Die Beurteilung erfolgt durch eine Prüfung der Plausibilität und Triftigkeit von Argumenten und Gegenargumenten und deren Reichweite und Folgerichtigkeit. Über die beiden einzig vorgeschriebenen Wertmaßstäbe Demokratie und Menschenrechte hinaus, gibt es keine weiteren Vorgaben, welcher Standpunkt und somit welches Welt- und Selbstverständnis zulässig ist. Es wird also nicht Meinung beurteilt, sondern die Fähigkeit einen – seinen/ihren – Standpunkt schlüssig unter Heranziehung geeigneter Fakten zu argumentieren und zu reflektieren.

Hilfreich dazu ist die Verwendung von Operatoren, von Verben, die angeben, wie eine Aufgabenstellung zu behandeln ist. Unter Operatoren sind Handlungsanweisungen zu verstehen, die festlegen, wie intensiv eine Aufgabe zu behandeln ist. Das reicht vom einfachen Aufzählen von Fakten/Daten/Ereignissen bis zur Bewertung oder Hypothesenbildung. Damit wird der Schwierigkeitsgrad der Anforderung festgelegt und kann auch relativ leicht in das Notensystem übertragen werden.

Anforderungsbereich	Anforderungen	Noten (Differenzierung aufgrund der Performanz)
I	In diesem Bereich steht die Reproduktion im Mittelpunkt. Das	Genügend oder

	Wiedergeben von Sachverhalten (u.a. auswendig gelerntes Fachwissen oder herausgearbeitete Inhalte aus Darstellungen) sowie ein rein reproduktives Nutzen von Arbeitstechniken (z.B. Benennen der Quellenart, Unterscheidung zwischen Quelle und Darstellung).	Befriedigend
II	In diesen Bereich fallen vor allem jene Akte, die selbstständiges Erklären, Bearbeiten und Ordnen von Inhalten (Reorganisation) sowie das angemessene Anwenden von methodischen Schritten auf unbekannte Zusammenhänge (Transfer) erfordern	Befriedigend oder Gut
III	In diesen Bereich fallen jene Akte, die einen reflexiven Umgang mit neuen Zusammenhängen bzw. Problemkonstellationen, eingesetzten Methoden und gewonnen Erkenntnissen (Reflexion) erfordern, um zu selbstständigen Begründungen, Interpretationen und Bewertungen (letztlich Akte der historischen Re- und De-Konstruktionen) zu gelangen (Problemlösung).	Gut oder Sehr gut

Kühberger (2011), Notenskala ergänzt (s. Leistungsbeurteilungsverordnung § 14
http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/lb_vo.xml#14 (28/6/2011)

Operatoren des Anforderungsbereiches I

Im Wesentlichen handelt es sich dabei um Arbeitswissen, das konkret zu behandeln ist, mit dem Ziel zu Verfügungswissen zu gelangen. Dabei stehen zunächst konkrete Ereignisse im Vordergrund, die sowohl methodisch als auch inhaltlich untersucht werden, um darüber auch bei folgenden Anwendungen Wissen zur Verfügung zu haben.

Operator	Intention des Operators
(be)nennen	auflisten bzw. aufzählen ohne jede Erklärung/ Wissen bzw. angelesene Tatsachen wiedergeben oder Informationen aus beigefügten Materialien herauslesen
herausarbeiten	Zusammenhänge unter bestimmten Aspekten aus dem zur Verfügung gestellten Material erkennen und wiedergeben
beschreiben	zentrale Sachverhalte (Kernaussagen, besondere Beispiele, Schwerpunkte etc.) aus (Vor)Wissen oder aus dem zur Verfügung gestellten Material systematisch und logisch möglichst mit eigenen Worten wiedergeben
ermitteln	anhand von zur Verfügung gestellten Informationen Sachverhalte bzw. Zusammenhänge feststellen bzw. herausfiltern
zusammenfassen	Sachverhalte aus (Vor)Wissen oder aus dem zur Verfügung gestellten Material unter Beibehaltung des Sinns auf das Wesentliche reduzieren bzw. komprimiert und strukturiert darlegen
auch: feststellen, bezeichnen, skizzieren, schildern, aufzeigen, wiedergeben, aufzählen, zusammenfassen, lokalisieren, darlegen, wiedergeben	

Operatoren des Anforderungsbereiches II

In diesem Anforderungsbereich geht es in erster Linie um eine methodisch geregelte Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen. Wesentlich ist hierbei auch, dass die jeweiligen Aussagen argumentiert werden können.

Operator	Intention des Operators
Analysieren	Sachverhalte oder Materialien kriteriengeleitet bzw. aspektgeleitet ergründen, untersuchen und auswerten
Erklären	Sachverhalte und Materialien durch eigenes (Vor)Wissen und eigene Einsichten in einen Zusammenhang (Theorie, Modell, Regel uvm.)

	einordnen und dies begründen
vergleichen	Sachverhalte oder Materialien systematisch gegenüberstellen, um Gemeinsamkeiten, Gegensätzlichkeiten, Unterschiede, besondere Abweichungen und Gewichtungen herauszustellen
auswerten	Informationen, Daten und Ergebnisse zu einer abschließenden Gesamtaussage zusammenführen
einordnen/zuordnen	einen oder mehrere Sachverhalte oder Materialien in einen begründeten Zusammenhang stellen
auch: untersuchen, begründen, nachweisen, charakterisieren, einordnen, erläutern, gegenüberstellen, widerlegen, herausarbeiten, gliedern, übertragen, anwenden	

Operatoren des Anforderungsbereiches III

Im Vordergrund steht die Fähigkeit eigenes Selbst- und Weltverständnis reflektieren zu können. Es geht hier nicht mehr bloß darum, argumentieren zu können, sondern die Reichweite und somit die Grenzen der Argumente angeben zu können und Hypothesen oder Handlungsdispositionen plausibel und triftig zu formulieren. Ganz wesentlich ist hier auch die Fähigkeit, offen gebliebene Fragen zu erkennen und stellen zu können, letztlich mit dem Ziel, die Möglichkeiten einer Rekonstruktion (historischen Narrationen) in neue Bahnen zu lenken.

Operator	Intention des Operators
rekonstruieren/ erzählen/darstellen	kritisches Darstellen der Vergangenheit in einer selbstständig begründeten Narration unter Verwendung von Quellen, Darstellungen und Kenntnissen
de-konstruieren	kritisches Durchschauen und Durchleuchten einer vorgegeben Erzählung über die Vergangenheit und ihrer Bausteine (u.a. Bewertungen, Erzählstruktur, Fakten)
beurteilen	innerhalb eines Zusammenhanges den Stellenwert von Aussagen, Behauptungen, Urteilen, Vorschlägen etc. bestimmen, um unter Offenlegung der angewandten Kriterien, unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden zu einem begründeten Sachurteil zu gelangen
bewerten	in kontroversen Fragen zu Aussagen, Behauptungen, Vorschlägen oder Maßnahmen eine persönliche und damit selbstständige, jedoch auch fachlich argumentierte Stellungnahme abgeben und dabei die eigenen Wertmaßstäbe offen legen
erörtern	(nach einer eingehenden Analyse) einen Zusammenhang oder Material (z.B. Darstellungen) durch Pro und Contra-Argumente auf die Stichhaltigkeit hin abwägend überprüfen und daraus eine selbstständige Stellungnahme entwickeln
interpretieren	Sinnzusammenhänge aus Material methodisch reguliert herausarbeiten und eine begründete Stellungnahme formulieren, die aufgrund einer Analyse, Erläuterung und Bewertung erstellt wurde
auch: darstellen, Stellung nehmen, entwerfen, entwickeln, diskutieren, (über)prüfen, gestalten, formulieren, verfassen, kritisieren	

Schemata aus: Kühberger, 2011; <http://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/> (28/6/2011)

Mit diesem, aus der Bloom'schen Taxonomie entwickelten Modell, werden die liminalen Schwellen von unterrichten und forschen ganz bewusst überschritten. Wir werden auch im Geschichteunterricht nicht umhin kommen, neben der Vermittlung von Basisfähigkeiten und Konventionen des Umgehens mit Vergangenheit auch Interessen und „Talente“ zu erkennen und Leistungsexzellenz zu fördern. Gerade bei

der Matura in Geschichte und politischer Bildung sollte dies zum Ausdruck kommen. Schließlich kann Unterricht nicht darauf beruhen, Mündigkeit zwar an zu streben aber bloß Reproduktion von Lehrenden- oder Schulbuchaussagen ein zu fordern. Wie sonst kann eine heranwachsende Generation die In-Frage-Stellung der Älteren üben und die Probleme, die diese hinterlassen, erkennen und sich damit auseinander zu setzen um ihre eigenen Lebenswelten zu (er-)schaffen?

Wohl nur in „Geschichte“ und in „politischer Bildung“ kann in der Schule das Bewusstsein der eigenen Historizität entwickelt und reflektiert werden.

Literatur

- Borsò V., Kann, C.: Hrsg. (2004) Geschichtsdarstellung. Medien-Methoden-Strategien. Böhlau Verlag, Köln Weimar Wien.
- Borries, B. v.: (2008) Historisch Denken Lernen - Welterschließung statt Epochenüberblick. Barbara Budrich. Opladen, Farmington Hills.
- Jeismann, K-E.: (1985) Geschichtsbewusstsein. In: Bergmann, K.: Hrsg. Handbuch der Geschichtsdidaktik, S. 40-43
- Körper, A., Schreiber, W., Schöner, A. (Hrsg.): (2007) Kompetenzen historischen Denkens. ars una, Neuried.
- Körper, A.: (2008) Reflektiertes Geschichtsbewusstsein., <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/koerber/texte/refGBW1.html> (28/6/2011)
- Krammer, R.: (2008) Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen Ein Kompetenz-Strukturmodell. Links auf: <http://www.politik-lernen.at/site/basiswissen/politischebildung/kompetenzmodell/article/105720.html>
- Kühberger, C.: (2009) Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Studienverlag Innsbruck Wien Bozen
- Kühberger, C.: (2011) Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Maturareform. In: Historische Sozialkunde 1/2011 (Download: <http://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/> 28/6/2011)
- Lange, D.: Hrsg. (2007) Methoden Politischer Bildung. Schneider Verlag, Hohengehren
- Mayer, U., Pandel, H-J., Schneider, G.: Hrsg. (2004) Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
- Pandel, H.J.: (1987) Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, zit. n. http://www.sowi-online.de/reader/historisch-politisch/pandel_dimensionen.htm (28/6/2011)
- Rüsen, J.: (2008) Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Forum Historisches Lernen, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
- Rüsen, J.: Hrsg. (2001) Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Böhlau, Köln
- Sander, W.: Hrsg. (2005) Handbuch politische Bildung. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
- Schreiber, W.: (2005) Mit Geschichte umgehen lernen. In: Schreiber, W., Mebus, S. Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. Themenhefte Geschichte 1
- Schreiber, W.: (2006) Mit Geschichte umgehen lernen - Kompetenzen aufbauen. S. 15. In Krammer, R., Ammerer, H.: Mit Bildern arbeiten.
- Weinert, F. (Hrsg.): (2001) Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz,; 27f.
<http://www.geschichtsdidaktik.eu/>
<http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/grundlagen.html>