

Die Konstruktion des Themas

Um historisches Lernen nach den Prinzipien des Geschichtsunterrichts kompetenzorientiert im Unterricht umzusetzen, genügt es nicht, sich bei der Planung auf einen historischen Gegenstand zu beschränken, sondern der Unterrichtende muss Themen für seinen Unterricht konstruieren. Dabei ist die Unterscheidung von »Thematik« und »Inhaltlichkeit«, die Wolfgang Klafki für die allgemeine Unterrichtsplanung herausstellte (Klafki 1976), für den Geschichtsunterricht weiterhin maßgeblich. Der Inhalt oder Gegenstand betrifft einen historischen Sachverhalt wie »Kaiser Karl der Große« oder die »Französische Revolution«. Ein Thema wird erst dann generiert, wenn der Gegenstand durch historische und pädagogische Zielvorstellungen präzisiert und mit einer für den Unterricht relevanten Fragestellung verknüpft wird: »Das Reich Karls des Großen – Ein Vorbild für das heutige Europa?«, »Regieren mit der Guillotine – Verrät die Französische Revolution ihre Ideale?«.

Durch die Formulierung wird für die Lernenden ein Gegenwarts- und Zukunftsbezug, eine Problematisierung, eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand möglich, transparent und sinnvoll. Das bedeutet auch, dass die Themen zu den Unterrichtsgegenständen je nach Lerngruppe variieren können, sogar müssen.

Die Themen für den Geschichtsunterricht werden konstruiert durch eine fachliche und didaktische Analyse der inhaltlichen Vorgaben des Lehrplans, durch die Zuordnung des historischen Gegenstandes zu einer geschichtswissenschaftlichen Dimension, durch die Ermittlung der zum historischen Sachverhalt passenden Schlüsselprobleme und Verfassungswerte. Außerdem sind bei der Themenkonstruktion die vorhandenen und zu erwerbenden Kompetenzen, das Vorwissen der Lerngruppe und ihre Einstellungen sowie die gegenwärtigen politischen oder geschichtskulturellen Ansichten zum historischen Sachverhalt einzubeziehen (vgl. Mayer/Gautschi/Bernhardt 2012).

Schlüsselprobleme und Gegenwartsbezug

Welche Bedeutung hat das Thema in der Geschichtskultur und im kollektiven Gedächtnis? Ist es Gegenstand aktueller Diskussionen? Mit welchen Schlüsselproblemen lässt sich der Gegenstand in Verbindung bringen? – Eine Auseinandersetzung mit Geschichte erfolgt nicht nur über die Vergangenheit, sondern ist insbesondere fruchtbar durch ihren Gegenwartsbezug und ihre Zukunftsorientierung. Dieser Gegenwartsbezug kann sich durch eine Diskussion des Themas in der Geschichtskultur ergeben. Darüber hinaus wird durch die Verbindung eines historischen Gegenstandes mit einem Schlüsselproblem eine gegenwärtige und zukünftige Bedeutung des Themas für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler erzeugt.

Schlüsselprobleme sind nach Klafki epochaltypisch und betreffen die Gegenwart und die antizipierte Zukunft. Sie können daher auch behoben werden oder neue Herausforderungen treten hinzu. Nichtsdestoweniger besitzen die gegenwärtigen Schlüsselprobleme ihre Ursache in der Vergangenheit und stellten schon früher eine zu lösende bzw. ungelöste Aufgabe dar. Daher treten die meisten Schlüsselprobleme bereits in den Dimensionen der Geschichtswissenschaft auf. Mit der Thematisierung von Schlüsselproblemen zu einem historischen Sachverhalt wird zugleich nach dem Stellenwert des Problems in der Gegenwart und nach einer möglichen Lösung in der Zukunft gefragt. Der Geschichtsunterricht wird so problem-, gegenwarts- und schülerorientiert geplant und durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler können aufgrund der Auseinandersetzung mit einem Problem zu angemessenen Sachurteilen über die Vergangenheit und Werturteilen für ihre Gegenwart gelangen. Zu den epochaltypischen Schlüsselproblemen zählen nach Klafki (Klafki 1985, 21, vgl. Gautschi/Bernhardt/Mayer 2012, 331):

- Krieg und Frieden, Völkerverständigung und Friedenssicherung;
- Umweltfragen;
- Möglichkeiten und Gefahren des naturwissenschaftlichen, technischen und ökonomischen Fortschritts;
- »Entwickelte Länder« und »Entwicklungsländer«; Nord-Süd-Gefälle;
- Gesellschaftlich produzierte Ungleichheit und ökonomisch-gesellschaftliche Machtpositionen;
- Herrschaft und Demokratisierung;
- Arbeit und Arbeitslosigkeit, Arbeit und Freizeit;
- Freiheitsspielraum und Mitbestimmungsanspruch des Einzelnen und das System der großen Organisationen und Bürokratien;
- Generationenverhältnis;
- Subjektivität des Einzelnen und Ich-Du-Beziehungen, Sexualität, Geschlechterverhältnis;
- traditionelle und alternative Lebensformen;
- individueller Glücksanspruch und zwischenmenschliche Verantwortlichkeit;
- Recht und Grenzen nationaler Identitätsbestimmung;
- Verwirklichung von Menschenrechten;
- Behinderte und Nichtbehinderte;
- Massenmedien und Alltagskultur;
- Mensch und Wirklichkeit.

S. 65f und S. 69f.

Verlaufsplan

Der Verlaufsplan stellt als Übersicht das Ergebnis der didaktisch-methodischen Analyse dar. Es existieren verschiedene Möglichkeiten, wie der Verlaufsplan gestaltet werden kann (vgl. etwa Gies 2004, 208–211). Üblich ist eine tabellarische Anordnung, die eine schnelle Orientierung beim Unterrichten und Beobachten über den Verlauf der Stunde erlauben. In den Verlaufsplan aufzunehmen sind:

- die Unterrichtsphasen, eventuell mit Zeitangaben;
- das Unterrichtsgeschehen, eventuell aufgeteilt in geplantes Lehrerinnen- bzw. Lehrerverhalten und erwartetes Schülerinnen- und Schülerverhalten;
- die Sozial- und Arbeitsformen/Unterrichtsmethoden;
- die Medien und Materialien.

Diese vier Bereiche können ergänzt werden durch einen didaktisch-methodischen Kommentar und die Zuordnung der Lernziele zu den jeweiligen Phasen. Die Aufnahme eines didaktischen-methodischen Kommentars als eigene Spalte in den Verlaufsplan ist vor allem bei kurzen Entwürfen sinnvoll, die keine didaktisch-methodische Analyse der Unterrichtsstunde als Fließtext enthalten.

Die Angaben zum Unterrichtsgeschehen enthalten in der gebotenen Kürze die wesentlichen Fragen und Impulse der Lehrperson sowie die antizipierten Schülerantworten. Der Entwurf ist kein ausformuliertes Drehbuch. (Obgleich es der Lehrperson überlassen bleibt, für sich einen ausführlicheren Entwurf zu verfassen.) Des Weiteren können im Entwurf Probleme und Schwierigkeiten thematisiert, mögliche Stundenenden und Alternativen vorgestellt werden.

S. 175f.

Verlaufsplanung/ Artikulationsschema

Name:

Klasse:

Thema:

Lernziel(e):

Kompetenzerwartung:

Zeit	Phase	Lehrer-/ Schüleraktivität Was (passiert)?	Didaktischer/ Methodischer Kommentar Warum? /Wie?	Sozialform	Medien Womit?
	Einstieg				
	Erarbeitung				
	Ergebnissicherung				

Merkmale kompetenzorientierten Geschichtsunterrichtes

- Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht erfordert eine Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, damit sie eigenständig ihre historischen Kompetenzen ausbilden können.
- Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht erfordert eine Diagnose der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, um diese gezielt während des Prozesses des historischen Lernens zu fordern und zu fördern.
- Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht ist ein für die Schülerinnen und Schüler transparenter Unterricht, der ihnen die Sinnhaftigkeit der jeweiligen Unterrichtsphasen vor Augen führt und ihnen die Gelegenheit der Mitbestimmung einräumt.
- Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht ist problem- und aufgabenorientiert, damit die Schülerinnen und Schüler Anknüpfungspunkte an ihre Lebenswelt finden und durch die zu beantwortenden Fragen bzw. zu lösenden Aufgaben einen roten Faden für ihre Darstellungen besitzen.
- Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht basiert auf einer inhaltlichen und perspektivischen Vielfalt an Quellen und Materialien, die eine multiperspektivische und methodisch vielschichtige Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Vergangenheit und Geschichte ermöglichen.
- Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht ist differenzierter Unterricht, damit auf die verschiedenen ausgeprägten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gezielt reagiert werden kann.
- Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht ist pluraler Unterricht, der verschiedene Sinnangebote zulässt, aushandelt und aushält.

Das im Folgenden vorgestellte Kompetenzmodell orientiert sich am Prozess des historischen Lernens und soll bei der Planung kompetenzorientierter Stunden helfen.

Lernziele

Das didaktische Konzentrat der didaktisch-methodischen Analyse sind die Lernziele. Im Unterschied zu den fachlichen Kompetenzen, die einen Standard am Ende eines längeren Zeitraums (ein oder zwei Schuljahr[e]) beschreiben, beziehen sich die Lernziele auf die geplante Stunde. Die Benennung einer Kompetenz aus dem Kernlehrplan ist noch kein Lernziel. Die Lernziele markieren die Etappen auf dem Weg zur Erlangung einer Kompetenz. In der Lernzielformulierung wird daher eine inhaltliche Konkretisierung der Kompetenz vorgenommen. Dies geschieht durch eine Übersetzung der Kompetenzformulierung in eine Lernzielformulierung. Beispielsweise wird aus der Kompetenz, die Schülerinnen und Schüler »wenden aufgabengeleitet, an wissenschaftlichen Standards orientiert, grundlegende Schritte der Interpretation von Textquellen und der Analyse von und kritischen Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen fachgerecht an« (KLP NRW 2013, 20), das Lernziel, »die Schülerinnen und Schüler interpretieren aufgabengeleitet eine Rede Bismarcks über die deutsche Außenpolitik«. Man kann den Zusammenhang zwischen Kompetenz und Lernziel so darstellen, dass man zuerst die Kompetenz benennt und diese dann als Lernziel spezifiziert: »Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Kompetenz, Textquellen aufgabengeleitet und fachgerecht zu interpretieren, indem sie eine Rede Bismarcks über die deutsche Außenpolitik zusammenfassen und beurteilen.«

S. 173f. (oben)

S. 51f. (links)

Durch das Erreichen der Lernziele erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen und erlangen einen Lernzuwachs. Die Lernziele sollten bei der Auswahl der Verben so formuliert sein, dass der Lern- und Kompetenzzuwachs den Betrachterinnen und Betrachtern der Stunde sichtbar wird. Daher sind nach innen und auf Bewusstseinsprozesse gerichtete sowie unspezifische Verben wie (er)kennen, lernen, nachempfinden, identifizieren, verstehen, spüren, bewusstmachen usw. zu vermeiden. Stattdessen sind Verben vorzuziehen, die eine sichtbare Handlung (unterstreichen, aufzählen, zeichnen, gestalten, anwenden ...) und/oder einen fachlichen Operatoren (analysieren, entwickeln, einordnen, erläutern, gegenüberstellen, vergleichen, beurteilen, bewerten, diskutieren ...) bezeichnen.

Für jede Stunde ist ein Hauptlernziel zu formulieren, das den didaktischen Schwerpunkt der Stunde erfasst. Diesem Schwerpunktziel werden Teillernziele zu- und untergeordnet. Die Anordnung der Teillernziele kann chronologisch gemäß dem geplanten Verlauf der Stunde oder nach den drei Anforderungsbereichen oder nach fachlichen Kompetenzbereichen (beispielsweise Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz) erfolgen. Vor allem die Zuordnung der Lernziele zu den fachspezifisch konkretisierten Kompetenzbereichen löste die Aufteilung in kognitive, instrumentelle und affektive Lernziele ab.

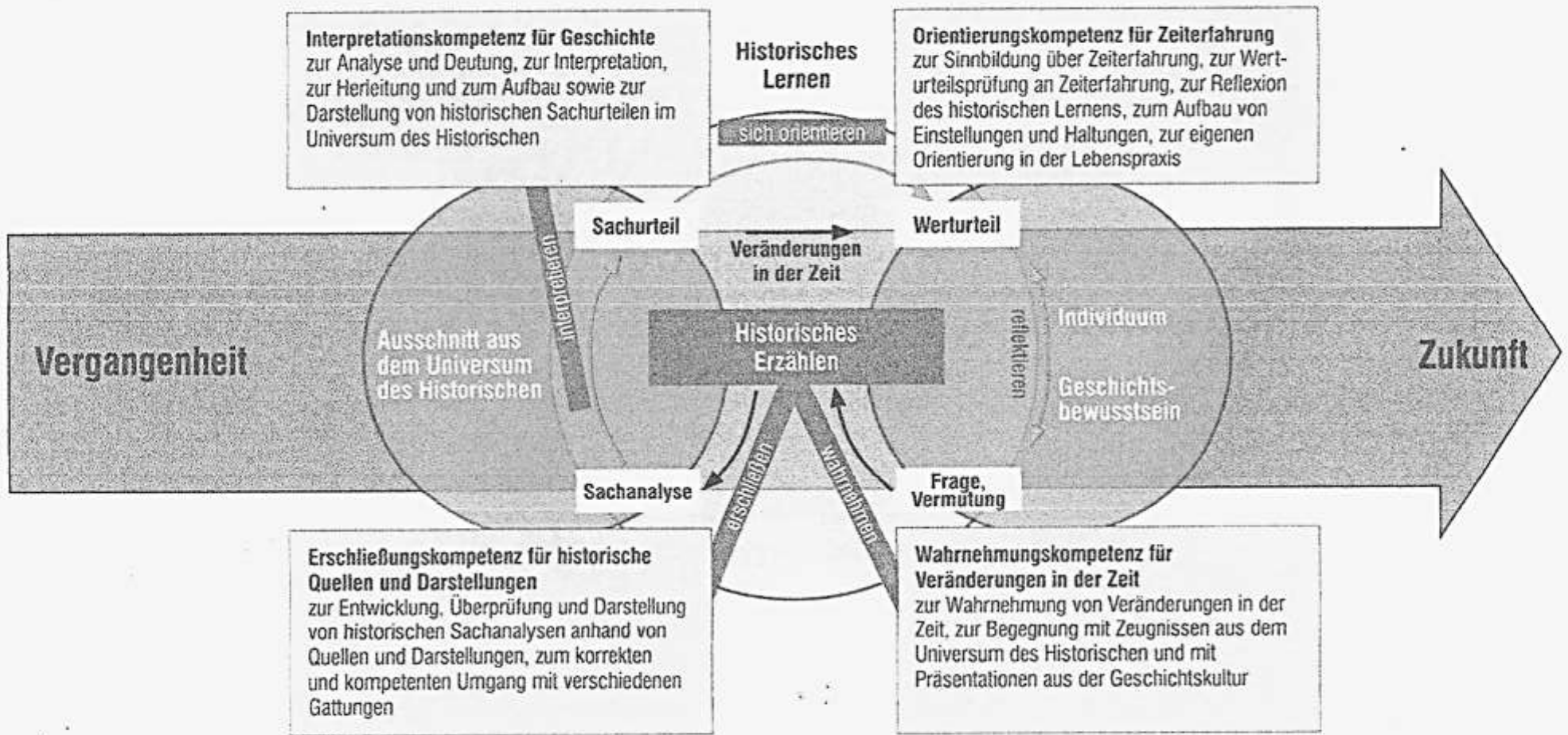


Abbildung 1: Kompetenzmodell „Historisches Lernen“ (nach Gauschi, Peter: „Guter Geschichtsunterricht“ * Weichenschau Verlag Dr. Kurt Debus GmbH, Schwalbach 2009, S. 51)

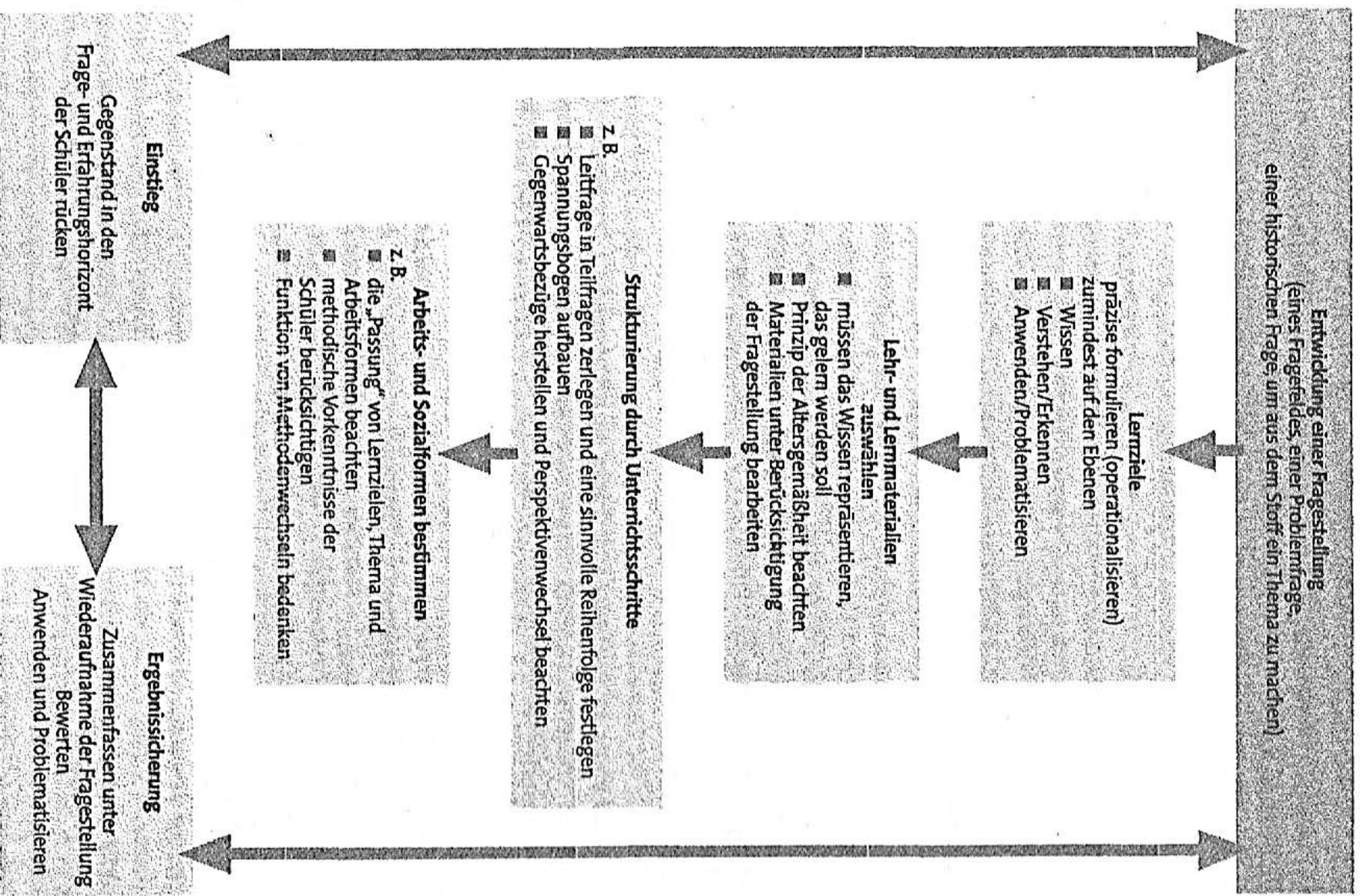


Abb. 1: Planung einer Geschichtsstunde