

# Kompetenzen und Standards für den Geschichtsunterricht? Zur Notwendigkeit empirischer Daten als Grundlage für eine kommende Diskussion

Autor(en): **Moser-Léchet, Daniel V.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Zeitschrift für Geschichte = Revue suisse d'histoire = Rivista storica svizzera**

Band (Jahr): **56 (2006)**

Heft 3

PDF erstellt am: **19.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1686>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

## Kompetenzen und Standards für den Geschichtsunterricht?

*Zur Notwendigkeit empirischer Daten als Grundlage für eine kommende Diskussion*

Daniel V. Moser-Léchet

### **Summary**

*Due to the results of TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) and PISA (Programme for International Student Assessment) as well as other reasons a worldwide discussion of better controlling instruments for schools is now taking place. It focuses primarily on the definition of competence models and standards, especially in the field of languages, mathematics and natural sciences. In the USA, in Great Britain and in Australia, such models and standards have been developed with great effort in history and civic education, a field that has so far been neglected in the German speaking countries. This study describes, comments, compares and discusses some of those models of competences for the subject "history". Furthermore we present some of the early results of the project "History and Politics in School". These will hopefully be of interest in a future discussion of competences and standards for schools.*

Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsuntersuchungen TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) und PISA (Programme for International Student Assessment) und andere Faktoren haben weltweit eine Diskussion um bessere Steuerungsinstrumente für das Schulwesen ausgelöst. Dabei rückte die Formulierung von Kompetenzmodellen und Standards in den Vordergrund, insbesondere für Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften. In den USA, in Grossbritannien und Australien sind – unter beträchtlichem Aufwand – solche

Kompetenzmodelle und Standards auch für die Geschichte und die politische Bildung entwickelt worden, die bisher im deutschen Sprachraum wenig beachtet wurden.

In diesem Beitrag werden vorerst einige Kompetenzmodelle für Geschichte dargestellt, kommentiert, verglichen und diskutiert. Im Anschluss daran informieren wir über erste ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojektes «Geschichte und Politik im Unterricht», die – mit den weiteren Resultaten – für eine kommende Diskussion um Kompetenzen und Standards von Interesse sein könnten.

### **Die Vorgeschichte der aktuellen Diskussion um Kompetenzen und Standards für die Schule**

Die Steuerungskompetenzen für den Bereich der obligatorischen Schulzeit lagen in der Schweiz seit der Bundesverfassung von 1848 eindeutig in den Händen der Kantone; die Totalrevisionen von 1874 und 1999 verstärkten zwar die Rolle des Bundes, aber erst die letzten Teilrevisionen der Bundesverfassung vom 21. Mai 2006 schufen direkte Interventionsmöglichkeiten für den Bund, falls sich die Kantone nicht zu einer Koordinationslösung in bestimmten Bereichen durchringen können. Bisher definierten die Kantone die Struktur der Volksschule, den Fächerkanon mit den Lektionentafeln, die Inhalte und deren Reihenfolge, die Ziele und teilweise die Inhalte des Unterrichts<sup>1</sup>. Die Kantone sorgten zudem für die Herausgabe von obligatorisch zu verwendenden Lehrmitteln, wobei in den letzten Jahren viele Kantone die Wahl der Geschichtslehrmittel freigegeben haben. Inwiefern heute nebst den Lehrplänen im Fach Geschichte die Lehrmittel für die Strukturierung und Gestaltung des Unterrichts von Bedeutung sind, ist unklar und mitunter Fragestellung der gegenwärtig laufenden Studie «Geschichte und Politik im Unterricht». Künzli und Hopmann<sup>2</sup> stellen fest, dass allgemein Lehrpläne den Unterricht nur beschränkt beeinflussen. In der Schweiz liegen derzeit keine systematische Lehrplananalysen für das Fach Geschichte in der Primarschule und der Sekundarstufe I vor. Allein in den

1 Vgl. dazu die kurze Übersicht in Lucien Criblez, «Lehrpläne und Bildungsstandards: Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen». In: Lucien Criblez, Peter Gautschi, Pia Hirt Monico, Helmut Messner (Hg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rudolf Künzli*. Bern 2006, S. 9.

2 Vgl. dazu: Rudolf Künzli, Stefan Hopmann, *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland*. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit der Bildungssysteme. Chur/Zürich 1998.

Lehrplänen der Kantone Aargau, Bern und Zürich zeigt sich eine reiche Vielfalt bezüglich der Auswahl und Anordnung der Inhalte und der Zielsetzungen. Ziele und Inhalte sind in den Lehrplänen auf sehr unterschiedlichen Abstraktionsebenen umschrieben. Eine solche Vielfalt ist auch auf dem verwandten Gebiet der politischen Bildung zu finden<sup>3</sup>. Eine Lehrplananalyse für den Erstsprachenunterricht kommt zum Schluss, dass trotz aller struktureller und konzeptioneller Unterschiede bezüglich der Inhalte Einigkeit bestehe<sup>4</sup>. Eine solche Situation kann für den Geschichtsunterricht nicht angenommen werden.

Aufgrund der aktuellen bildungspolitischen Entwicklung in der Schweiz lässt sich vermuten, dass mittelfristig auf dem Gebiet der Lehrpläne einschneidende Veränderungen zu erwarten sind: Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat den Entwurf zu einer «Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule» (HarmoS-Konkordat) in die Vernehmlassung gegeben, in der u.a. auch über die Ziele der obligatorischen Schulen Aussagen zu finden sind. Eine Konkretisierung soll im Projekt «Deutschschweizer Lehrplan» bis 2011 vorgenommen werden. In der französischsprachigen Schweiz erarbeiten die Kantone Bern, Freiburg, Jura, Neuenburg und Wallis gegenwärtig einen gemeinsamen Lehrplan, der auf dem «Plan cadre romand» (PECARO) beruht<sup>5</sup>.

Das Projekt «HarmoS» der EDK will auf der didaktischen Ebene in «wichtigen» Fächern Kompetenzmodelle erarbeiten, auf deren Grundlagen festgelegt werden soll, welche verbindliche minimale Kompetenzniveaus am Ende des 2., 6. und 9. Schuljahrs von den Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen. Als «wichtige» Fachbereiche bezeichnete die EDK in der Folge die Erstsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften – Geschichte und politische Bildung, aber auch der ganze musische und sportliche Bereich fielen nicht in diese Kategorie. Ob die Kompetenzniveaus (Standards) erreicht worden sind, soll über landesweite Tests ermittelt und aus den Ergebnissen allenfalls Massnahmen für die Schulentwicklung ergriffen werden. Die Standards sind also «outcome»-orientiert und die Ergebnisse werden durch ein Bildungsmonitoring an erweiterte Input-Leistungen zurückgekoppelt, wodurch man sich eine verbesserte Steuerung des Bildungssystems

3 Vgl. Daniel V. Moser, «Politische Bildung: Ihre Stellung im Fächerkanon und die Entwicklung der Inhalte». In: Roland Reichenbach und Fritz Oser, *Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz*. Freiburg (Schweiz) 2000.

4 Vgl. Brigitte Bättig, *Lehrplanvergleiche – Erstsprache*. HarmoS. IDES-Dokumentation Erziehung Schweiz. Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren, Bern 2004, S. 59.

5 Vgl. [www.edk.ch](http://www.edk.ch), 28. 4. 2006.



erhofft, gleichzeitig aber auch zur Harmonisierung der kantonalen Schulen beitragen möchte.

Im Expertenbericht von Klieme<sup>6</sup> – einer wichtigen Grundlage für die deutsche Diskussion – werden zwei Hauptfunktionen der Standards betont: Es gehe vorerst um die Orientierung der Schulen auf verbindliche Ziele und ferner um die Erfassung und Auswertung von Lernergebnissen als Basis für die Evaluation. Dadurch soll die Qualität des Bildungssystems gesteigert werden. Ausgelöst wurde die Diskussion um Standards in Deutschland und in der Schweiz massgeblich durch die unbefriedigenden Ergebnisse dieser Länder in den internationalen Vergleichsuntersuchungen TIMSS und PISA.

Als Merkmale guter Bildungsstandards sind folgende Elemente wichtig: Sie sind fachbezogen, sie beschränken sich auf Kernbereiche eines Faches und enthalten unterschiedliche Anspruchsniveaus (Kumulativität). Bildungsstandards sind verbindlich für alle Schultypen und -formen, sie sind differenziert, verständlich formuliert und realisierbar. Bei der Formulierung von Standards werden drei Typen unterschieden: *Minimalstandards*, die von keinem Schüler und keiner Schülerin unterschritten werden sollen. *Regelstandards* geben Durchschnittswerte an und *Maximalstandards* bezeichnen Idealwerte. Das Projekt HarmoS hat sich für die Formulierung von Minimalstandards entschieden – im Gegensatz zu Deutschland mit Regelstandards. Bildungsstandards setzen sich aus drei Elementen zusammen: den Zielsetzungen, den Kompetenzmodellen und den Verfahren der Testentwicklung.

Üblicherweise werden drei Kategorien von Standards unterschieden: *Content-Standards* (Inhalte), *Performance-Standards* («outcome», Leistungen der Lernenden), *Opportunity-to-learn-Standards* (Unterrichtsprozesse). Im Projekt HarmoS stehen die Performance-Standards im Vordergrund. Wie bereits festgestellt, möchte HarmoS die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen zu verschiedenen Zeitpunkten in ihrer Schullaufbahn messen, was bedingt, dass die in Kompetenzmodellen formulierten Standards bestimmte Lernfortschritte (Progressionen) beschreiben.

Wie hat die EDK die Auswahl der Fächer begründet? In ihrem «Weissbuch» verwies sie auf die intensiven fachdidaktischen Vorarbeiten in den Sprachfächern und in der Mathematik<sup>7</sup>. Vertreter der EDK haben diese Auswahl auch damit begründet, dass der «harte Kern» der

6 Eckhard Klieme u.a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin 2003, S. 9 ff.; Jürgen Rekus (Hg.), *Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. Münstersche Gespräche zur Pädagogik*. Münster 2005.

7 *Weissbuch HarmoS, Zielsetzungen und Konzeption*. EDK, Bern 2004.

Fächer in der Studentafel «ins Gewicht» fallen würde. Ferner: «Für die Entwicklung von Leistungsstandards im Sinne von erwartbaren Mindestanforderungen, die auf einem soliden empirischen Fundament beruhen, bringen diese Fächer aufgrund ihrer inhärenten Fächerstruktur daher gute Voraussetzungen mit. Zudem liegen im internationalen Kontext für diese vier Fächer bereits Forschungs- und Entwicklungsarbeiten vor.» Schliesslich unterscheiden die Autoren zwischen den ausgewählten «harten» Fächern und den «weichen» Fächern, die eventuell in einer zweiten Runde in das Projekt «HarmoS» einbezogen werden könnten<sup>8</sup>. In Deutschland bestimmte übrigens die Konferenz der Kultusminister (KMK) dieselben Fächer zur Bearbeitung – anders als in den USA, in Grossbritannien und Australien.

An diesen Feststellungen der EDK ist zweifellos richtig, dass in den so genannten «harten» Fächern tatsächlich eine breite Erfahrung mit der empirischen Erfassung von Schülerkompetenzen und Schülerwissen vorliegt, so etwa aus den TIMSS-Vergleichsuntersuchungen zur Mathematik und zu den Naturwissenschaften sowie den PISA-Studien zur Mathematik, zur Lesefähigkeit und zu den Naturwissenschaften, für die Sprachfächer die Entwicklung des europäischen Sprachenportfolios durch eine internationale Expertengruppe<sup>9</sup>. Zu den Lernbereichen Geschichte und politische Bildung wurden in den vergangenen Jahren vergleichsweise wenige internationale Untersuchungen zur Erfassung von Wissen und Kompetenzen durchgeführt. Für den Bereich Geschichte ist dies die breit angelegte europäische Studie «Youth and History» (an der sich die Schweiz nicht beteiligte), die nicht primär Leistungsunterschiede feststellen wollte, sondern Abweichungen und Übereinstimmungen in den nationalen Geschichtskulturen<sup>10</sup>. Für die politische Bildung zeigt die «Civic Education»-Studie im Wissensbereich, im Hinblick auf politisches Interesse, Bereitschaft zur Beteiligung und der Haltung gegenüber Migrantinnen und Migranten diskussionswürdige Ergebnisse auf – diesmal auch für die Schweiz<sup>11</sup>. Im Gegen-

8 Olivier Maradan, Max Mangold, «Antwort der EDK auf HarmoS-Kritik». In: *VPOD Bildungspolitik*, Nr. 142, 2005, S. 9.

9 Peter Labudde, «Unser Unterricht im Spiegel von TIMSS und PISA – Resultate und Entwicklungsperspektiven». In: R. Gschwend, A. Claude (Hg.), *Unterrichtsentwicklung – zum Stand der Diskussion*. Bern 2004, S. 28–42. Bernd Schwarz, Thomas Eckert (Hg.), *Erziehung und Bildung nach TIMSS und PISA*. Series: Erziehungskonzeptionen und Praxis, Vol. 58, Frankfurt a.M., / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien, 2004. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.), *Europäisches Sprachenportfolio*, Bern 2000.

10 Bodo von Borries, «Mindeststandards für das Fach Geschichte?» In: *Neue Sammlung*. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 45. Jg., Heft 1/2005, S. 69–84, mit Verweis auf den Rahmenlehrplan Hamburg Gymnasium Geschichte 2003.

11 Angvik Magne, Bodo von Borries (Hg.), *Youth and History. A Comparative European*

satz zu TIMSS und PISA führte die Bekanntgabe der Ergebnisse dieser Studie jedoch kaum zu einer breiten Diskussion in der Öffentlichkeit.

Über den allgemeinen Nutzen oder Schaden von Kompetenzmodellen und Standards ist eine breite Debatte geführt worden, die hier nicht wiederholt werden soll. Selbstverständlich kann man die Frage aufwerfen, ob es überhaupt opportun sei, für das Schulfach Geschichte Performance-Standards zu formulieren. Was spricht gegen und was spricht für die Etablierung von Standards im Fach Geschichte?

- Wie in anderen Fächern auch, lassen sich in Geschichte nicht alle Lernziele operationalisieren und mit standardisierten Tests überprüfen; wie sollte beispielsweise «kritischer Umgang mit Geschichtsbildern» oder «demokratisches Verhalten» im späteren Leben in einem Vergleichstest überprüft werden? Wie ist der Beitrag des Faches zur Identitätsfindung des Lernenden zu testen?<sup>12</sup>
- Es bestehen vermutlich einige Schwierigkeiten, alle Komponenten des «Geschichtsbewusstseins» mit Testitems zu erfassen.
- Die Befürchtung ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Kompetenztestung sich möglicherweise auf die Erfassung von einfachem Faktenwissen beschränken könnte.
- Die Einengung durch genaue Zielvorgaben könnte dazu führen, dass die Lehrpersonen in der Auswahl und Behandlung von Inhalten eingeschränkt würden.
- Die Orientierung auf die überprüfbaren Standards führe zu einer einseitigen Outcome-Orientierung der Lehrkräfte, während dem Lehr-/Lernprozess wenig Beachtung geschenkt würde.
- Die Unterscheidung zwischen «harten» und «weichen» Fächern, wie sie in Deutschland und in der Schweiz in Mode gekommen ist, birgt die Gefahr in sich, dass der Geschichtsunterricht noch stärker marginalisiert wird, als dies ohnehin schon der Fall ist<sup>13</sup>.
- Die Formulierung von Standards birgt ferner die Gefahr in sich, dass ein rein ökonomisches Effizienzdenken überhand nimmt<sup>14</sup>.
- Schliesslich besteht das Risiko, dass ein «teaching to the test» stattfindet, d.h., es werden nur noch jene Fächer intensiv unterrichtet, in denen Standards formuliert und Vergleichstests stattfinden, die Entwicklung neuer Lehrmittel beschränkt sich auf getestete Fächer, die Stundendotationen für nicht geprüfte Fächer werden abgebaut<sup>15</sup> usw.

*Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Vol. A und B, Hamburg 1997; ferner: Joke van der Leeuw-Roord (Hg.), *The State of History Education in Europe. Challenges and Implication of the "Youth and History"-Survey*. Hamburg 1998. Fritz Oser und Horst Biedermann (Hg.), *Jugend ohne Politik*. Zürich 2003.

12 Vgl. dazu Bodo von Borries, op. cit. (Anm. 10).

13 Vgl. dazu u.a. Rudolf Hadorn, «Zum allmählichen Verschwinden der Geschichte aus dem Schulunterricht». In: *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte*, Vol.51, 2001, Nr. 3, S. 368–371.

14 Hilke Günther-Arndt, «Literacy, Bildung und der Geschichtsunterricht nach Pisa 2000». In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 12/2005, S. 670.

15 Bodo von Borries (op. cit.) verweist darauf, dass eine Kürzung der Stundendotation für Geschichte in einem deutschen Bundesland bereits vollzogen worden ist (S.70).

Für die Einführung von Standards im Fach Geschichte nennt Pandel folgende vier Argumente<sup>16</sup>:

- Da die Geschichte in die Zukunft weiter geht, müssen die Schülerinnen und Schüler im schulischen Geschichtsunterricht die Kompetenz erlernen, eigene Orientierungsleistungen zu erbringen.
- Die Schülerinnen und Schüler müssen die Kompetenz erwerben, die Geschichte mit der Gegenwart zu verknüpfen.
- Die Schülerinnen und Schüler erfahren die Geschichte als (dynamisches) Konstrukt.
- Der Fokus wird vom Faktenwissen auf Fachkompetenzen verlegt.

Die Diskussion um Bildungsstandards für das Fach Geschichte kann aber auch als Chance gesehen werden, Impulse für einen guten Geschichtsunterricht in interessierten Kreisen zu diskutieren, die Kategorien eines Kompetenzmodells zu klären und auf dieser Grundlage konkrete, anwendbare Standards zu entwickeln. Unter diesen Voraussetzungen dürfte die Diskussion um Kompetenzen und Standards durchaus zu einer Verbesserung des Geschichtsunterrichts beitragen<sup>17</sup>.

## Kompetenzen und Standards – eine internationale Diskussion

### USA

Die Diskussion um Kompetenzen und Standards begann im anglo-amerikanischen Raum vor den internationalen Vergleichsstudien TIMSS und PISA. Bereits in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts thematisierte in den USA die Bradley-Kommission die Probleme einer «historical literacy», eines Begriffs, der noch heute in den USA, Grossbritannien und Australien eifrig diskutiert wird<sup>18</sup>.

1989 hatten sich die 50 Gouverneure der amerikanischen Bundesstaaten – das Schulwesen liegt in ihrer Kompetenz – auf einer Konferenz

16 Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Forum Historisches Lernen. Schwalbach a. Ts. 2005, S. 25ff.

17 Vgl. dazu auch die Argumentation von Andreas Verhülsonk, «Bildungsstandards im katholischen Religionsunterricht». In: Jürgen Rekus (Hg.), *Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule*. Münster 2005, S. 191–203. Ferner: Walter Herzog: «Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept». In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 51, Heft 2, S. 252–258.

18 Grundlegend: Paul Gagnon, *Historical literacy. The case for history in American Education*. New York 1989. Peter Lee, «Historical Literacy: Theory and Research». In: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol. 5, Nr. 1, July 2004: «If students are to be able to orientate themselves in time, seeing the present and future in the context of the past, they must be equipped with two kinds of tools: an understanding of the discipline of history, and a usable framework of the past» (abrufbar auf: [www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journal9/editors.htm](http://www.centres.ex.ac.uk/historyresource/journal9/editors.htm), 30. 4. 06).



geeignet, «National Education Goals» zu definieren. 1992 bekräftigte Präsident Clinton den Willen, die Ziele der amerikanischen Schule neu zu bestimmen. Noch im gleichen Jahr beschloss das (nationale) Department of Education, ein entsprechendes Projekt für den Geschichtsunterricht in Auftrag zu geben und zwar an das «National Center for History in the Schools» der Universität von Kalifornien in Los Angeles (UCLA). Ein grosses Team mit zahlreichen Mitgliedern begann eine umfangreiche Arbeit, in die auch zahlreiche Fachverbände (HistorikerInnen, LehrerInnen, Privatschulen) und andere Forschungszentren einbezogen wurden. Eine umfangreiche Dokumentation erschien 1994 (eine überarbeitete Fassung 1996)<sup>19</sup>. Die «National Standards» in Geschichte wurden allerdings von politischer Seite stark kritisiert.

Die Autorin und der Autor unterschieden zwischen «Historical thinking skills» (Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kompetenzen) und «Historical understandings» (historisches Wissen) und formulierten folgendes Raster für die Kompetenzen für die Unter- (Schuljahre 1–4) und die Oberstufe (5–12). Die Studiengruppe unterschied fünf Kategorien von Standards:

- Standard 1: Zeitbewusstsein (Chronological thinking)
- Standard 2: Historisches Verstehen (Historical Comprehension: z.B. historische Situationen, Abfolge von Ereignissen, Ursachen, Folgen, historische Perspektiven usw.)
- Standard 3: Historische Analyse und Interpretation (Historical Analysis and Interpretation, wie Fähigkeit unterschiedliche Erfahrungen, Motive, Überzeugungen, Traditionen, Hoffnungen zu verstehen, Multiperspektivität, Multikausalität, Vergleich wissenschaftlicher Erklärungen)
- Standard 4: Fähigkeiten zur historischen Untersuchung (Historical Research Capabilities, wie Fragen stellen, Umgang mit Quellen usw.)
- Standard 5: Analyse historischer Themen und Entscheidungen (Historical Issues-Analysis and Decision-Making, wie Probleme der Menschen in früheren Epochen verstehen, historische Perspektiven bei Gegenwartsentscheidungen einbeziehen usw.)

Diesen fünf Standards wurden nun bestimmte Kompetenzen zugeordnet, beispielsweise zu Standard 1:

A. Zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unterscheiden können

<sup>19</sup> Charlotte Crabtree, Gary B. Nash, Paul Gagnon, Scott Waugh, *Lessons from history. Essential Understandings and Historical Perspectives Students Should Acquire*. Los Angeles 1992. – Id.: *National Standard for History for Grades K–4. Expanding children's world in time and space*. Los Angeles 2004 (überarbeitete Fassung, Erstausgabe 1994). – Id.: *National Standards for United States History. Exploring the American Experience*. Grades 5–12. Los Angeles 2004 (überarbeitete Fassung), vgl. [www.nchs.ucla.edu/standards](http://www.nchs.ucla.edu/standards) – Id.: *National Standards for World History. Exploring Paths to Present*. Grades 5–12. Los Angeles 2004.

- B. In einer historischen Erzählung die zeitliche Struktur erkennen können
- C. In der eigenen historischen Erzählung eine zeitliche Ordnung einbauen können
- D. Kalender-Zeit messen und berechnen können
- E. Daten auf einer Zeitleiste interpretieren können
- F. Muster von zeitlichen Abfolgen und Zeiträumen rekonstruieren können
- G. Verschiedene Modelle von Epochengliederungen miteinander vergleichen können

Diese Kompetenzen werden anschliessend mit Beispielen für die einzelnen Schuljahre erläutert<sup>20</sup>. Die Arbeitsgruppe der UCLA verband dann Standards der beiden Altersstufen (stets getrennt für amerikanische Geschichte und Weltgeschichte) mit den historischen Wissensgebieten (historical understandings).

### Grossbritannien

In Grossbritannien wurden im «National Curriculum» von 1991 lediglich drei Kategorien in einem Kompetenzraster gebildet, nämlich Wissen und Verstehen der Geschichte, Interpretation der Geschichte und die Verwendung historischer Quellen. Das National Curriculum formulierte für jede dieser Kategorien Standards, und zwar gesondert für alle Schuljahre von 1 bis 10. Die englischen Standards zeichneten sich also über eine grössere Differenzierung für die einzelnen Schuljahre aus als die amerikanischen<sup>21</sup>.

Nach teilweise heftigen Kritiken wurde das National Curriculum überarbeitet und erschien 2000 in einer neuen Fassung, die fünf Kategorien unterschied:

- Chronologisches Verständnis
- Wissen und Verständnis von Ereignissen, Menschen und Veränderungen in der Vergangenheit

20 Die Kompetenzbereiche des historischen Denkens (skills) sind für alle Schulstufen (also K-4 und 5-12) identisch formuliert, in den Unterkategorien finden wir Abweichungen. Die Skills für amerikanische Geschichte und für Weltgeschichte wiederum sind identisch. Vorbereitet wurde die Arbeit an den Standards durch breite empirische Untersuchungen: David O'Shea, *Implementing the American History Curriculum in Public Middle Schools. Perceptions of Teacher of General Enrollment Courses*, Los Angeles 1994; id.: *Implementing the World History Curriculum in Public senior High School. Perceptions of Teachers of General Enrollment and Advanced Placement Course*, Los Angeles 1994; id.: *Implementing the American History Curriculum in Public Senior High Schools. A Comparison of the Perceptions, Characteristics, and Activities of Teachers of General Enrollment and Advanced Placement Courses*, Los Angeles 1994. Gary B. Nash und andere Autoren publizierten später auf der Basis der Standards ein Schulbuch: *The American People. Creating a Nation and a Society*. New York 2001.

21 Department of Education and Science (HMSO), *History in the National Curriculum (England)*, London 1991.



- Historische Interpretationen
- Historische Untersuchung
- Organisation und Kommunikation

Das Curriculum formuliert nun Standards in acht Schwierigkeitsstufen (levels) und ordnet diese den fünf Kategorien zu. Die Formulierungen für die Kategorie «Chronologisches Verständnis» lauten beispielsweise wie folgt:

- Stufe 1: «Die Schülerinnen und Schüler lernen den Unterschied zwischen Gegenwart und Vergangenheit in ihrem persönlichen Leben und in demjenigen anderer Menschen kennen.»
- Stufe 2: «Schülerinnen und Schüler zeigen die Entwicklung ihres Zeitsinns durch die Verwendung von Begriffen zum zeitlichen Verlauf, durch das zeitliche Einordnen von Ereignissen und Objekten und durch die Einsicht, dass das eigene Leben sich von demjenigen von Menschen in der Vergangenheit unterscheidet.»
- Stufe 3: «Die Schülerinnen und Schüler zeigen die Entwicklung ihres Zeitsinns durch ihre Einsicht, dass die Vergangenheit in verschiedene Epochen aufgeteilt werden kann, durch das Erkennen von Ähnlichkeiten und Unterschieden und durch die Verwendung von Daten und Begriffen.»
- Stufe 4: «Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Wissen und Verständnis einiger Aspekte der britischen Geschichte und der Weltgeschichte.»<sup>22</sup>

Nach dem zweiten Schuljahr soll Stufe 2, nach dem 4. die Stufe 3, nach dem 6. Schuljahr die Stufe 4 und nach dem 9. Schuljahr Stufe 5 oder 6 erreicht werden. Diese Kompetenzen werden anschliessend mit Sachthemen, die eine gewisse Auswahl zulassen, verbunden. Das überarbeitete Curriculum für Grossbritannien legt grossen Wert auf die Progression, also auf das «Fortschreiten» der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulkarrieren.

### *Australien*

Die Programme für Australien aus dem Jahre 2002 basieren auf dem bereits erwähnten Begriff der «historical literacy». In Europa ist dieser Ansatz bisher wenig diskutiert worden, immerhin hat Hilke Günther-Arndt ihm einige Beachtung geschenkt, wobei sie auf die ältere amerikanische Diskussion um diesen Begriff nicht eingeht<sup>23</sup>. Es werden zwölf Schlüsselemente unterschieden:

<sup>22</sup> [www.ncaction.org.uk](http://www.ncaction.org.uk), eine Website der Qualifications and Curriculum Authority, vgl. dazu auch auf dieser Site: Tony Taylor, Carmel Young, *Making History: a guide for the teaching and learning of history in Australian schools*.

<sup>23</sup> Hilke Günther-Arndt, «Literacy, Bildung und der Geschichtsunterricht nach Pisa 2000». In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 12/2005, S. 668–683.

- Ereignisse der Vergangenheit (Wissen und Verstehen von historischen Ereignissen, Verwendung des Vorwissens und Wahrnehmung der Bedeutung von verschiedenen Ereignissen)
- Darstellungen der Vergangenheit (Formen von Veränderungen und Kontinuität in der Zeit, Verständnis für unterschiedliche Erzählungen und Umgang mit offenen Ausgängen)
- Umgang mit Quellen
- historische Sprache
- historische Konzepte (wie Ursachen, Motive)
- ICT (z.B. virtuelle Archive, Datenbanken)
- Erkennen von Zusammenhängen zwischen Vergangenheit mit der heutigen Welt und der eigenen Person
- Kontroversen um die Geschichte (Verstehen der Unterschiede zwischen der öffentlichen und den professionellen Debatten um geschichtliche Themen)
- Darstellungen der Geschichte in Film, Musik, Literatur, Kunst und ICT
- Werturteile in der Geschichtsdarstellung erkennen
- angewandte Naturwissenschaften in der Geschichte
- historische Erklärung: Historische Argumentation, Synthesen und Interpretationen zur Erklärung der Vergangenheit nutzen können

Diese zwölf Elemente sind in einer progressiven Reihenfolge zu betrachten: Von einfachen Kompetenzen (wie Faktenwissen) bis zur höchsten (historisches Erklären)<sup>24</sup>.

### *Deutschland*

Während für die Fächer Mathematik, Deutsch, Französisch, Englisch, Physik, Biologie und Chemie durch die Kultusministerkonferenz einheitliche Standards verabschiedet worden sind, finden wir bis heute solche für das Fach Geschichte einzig in Baden-Württemberg<sup>25</sup>. In den wenig systematischen «Leitgedanken zum Kompetenzerwerb» wird in sehr knapper Form lediglich auf zwei fachspezifische Kompetenzbereiche für Geschichte verwiesen: «Die Schülerinnen und Schüler können einfache und komplexe Quellen bearbeiten, interpretieren und in angemessener sprachlicher Form beschreiben sowie mit verschiedenen Techniken präsentieren.»

Die wissenschaftliche Diskussion um die Frage der Kompetenzen und Standards für den Geschichtsunterricht in Deutschland ist recht jung und es liegen bisher nur wenige Publikationen vor, die sich damit auseinandersetzen. Waltraud Schreiber hatte bereits 2000 fünf Kate-

<sup>24</sup> [www.hyperhistory.org](http://www.hyperhistory.org) (30. 4. 2006).

<sup>25</sup> [www.bildungsstandards-bw.de/](http://www.bildungsstandards-bw.de/) Auf der Ebene der KMK sollen lediglich Vorarbeiten zu Standards in Geschichte geleistet worden sein.

gorien unterschieden: Kompetenz, historisch zu fragen, Methodenkompetenz, Sachkompetenz, Kompetenz im Umgang mit Präsentationen von Geschichte, Kompetenz zur lebenspraktischen Orientierung durch Geschichte<sup>26</sup>. Darauf aufbauend hatte Michael Sauer 2002 ein Kompetenzmodell vorgeschlagen, das die Kategorien «Sachkompetenz», «Orientierungskompetenz» (z.B. mit den Standards «Epochenabfolge kennen», «Entwicklungsschritte kennen», «Feststellen von Umbrüchen/Kontinuitäten» usw.) und «Methodenkompetenz» (mit beispielsweise «Historisches Denken», «Präsentationskompetenz»)<sup>27</sup>. Hans-Jürgen Pandel stellte die Kompetenzen in den Zusammenhang mit dem in Deutschland seit einiger Zeit diskutierten Konzept des «Geschichtsbewusstseins», das die sieben Dimensionen – Zeitverständnis, Identität, Politik, Ökonomie-Soziales, Moral, Historizität (Wandel) und Wirklichkeit (Faktizität/Mythos) – umfasst<sup>28</sup>. Im Anschluss an dieses Konzept umschrieb Pandel vier Kategorien von Kompetenzen:

- a) «Gattungskompetenz»: Pandel plädiert für eine stärkere Unterscheidung der Text- und Bildsorten in den historischen Darstellungen, insbesondere auch der Intertextualität.
- b) Unter «Interpretationskompetenz» wird die Fähigkeit verstanden, aus den unterschiedlichen Gattungen der Geschichtsvermittlung nun historisches Wissen und historischen Sinn zu entnehmen und dies zwar nicht nur als Quellen, sondern beispielsweise auch aus Autorentexten in Schulbüchern. Die Schülerinnen und Schüler sollen die verschiedenen Techniken der Interpretation kennen.
- c) Unter der «narrativen Kompetenz» wird die Fähigkeit des Erzählens eines Gesamtzusammenhangs (anstelle der Wiedergabe von isolierten Fakten) verstanden. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit anders lautenden Darstellungen, die Fähigkeit, die Ereignisse und Strukturen chronologisch einzuordnen und den Grad der Triftigkeit zu bezeichnen.
- d) «Geschichtskulturelle Kompetenz»: Pandel versteht darunter eine aktive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit der (vorwiegend auserschulisch) vermittelten Geschichtskultur, wie dies durch Literatur, Film, Fernsehen, Politik, Musik usw. geschieht, und dabei zwischen Faktualität, Fiktivität und Fiktionalität zu unterscheiden.

Um die Jahreswende 2005/06 erschienen gleich drei Beiträge, die sich mit Kompetenzmodellen und Standards befassten, was auf die Aktualität der Frage verweist. Wolfgang Hasberg legte besonderen Wert auf

26 Waltraud Schreiber, «Eröffnung der Podiumsdiskussion "Geschichte des Mittelalters im Unterricht"». In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, 28, 2000, Heft 1/2, S. 24–31.

27 Michael Sauer, «Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation. Eine neue Grundlegung des Geschichtsunterrichts?». In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, 30, 2002, S. 183–192.

28 Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Forum Historisches Lernen. Schwalbach a. Ts. 2005.

die Entwicklung der Kompetenzen aus dem fachspezifischen Grundlagenwissen, Denkopoperationen und Verfahren sowie den grundlegenden Kategorien und Prinzipien der Geschichtsdidaktik<sup>29</sup>. Eine solche Entwicklung von Methodenkompetenz findet er in Modellen der Konstruktion und Dekonstruktion von Geschichte<sup>30</sup>. Hasberg formuliert schliesslich ein dynamisches Modell der Geschichtskompetenzen und bildet folgende Kategorien:

- Historische Fragekompetenz
- Re-Konstruktionskompetenz (z.B. aus Quellen)
- De-Konstruktionskompetenz (z.B. Analyse einer Geschichtsdarstellung im Hinblick auf die verwendeten Quellen)
- Re-Organisationskompetenz (neue Ordnung der Erinnerung)
- Orientierungskompetenz

Michele Barricelli und Michael Sauer setzten sich mit dem Stand der Standardentwicklung in Deutschland näher auseinander und kritisierten dabei, dass der Kompetenzbegriff häufig auf das Methodenlernen eingeeengt, allgemein formulierte Kompetenzen nicht operationalisiert und die Frage der Progression nicht angegangen werde – Probleme, die in der anglo-amerikanisch-australischen Diskussion einen breiten Raum einnehmen. Die beiden Autoren präsentieren schliesslich ein Kategoriensystem zur Unterrichtsbeobachtung, das unter anderem die Punkte «Geschichte untersuchen» (methodische Fragen), «Geschichte kennen und deuten» (Wissen und interpretieren) sowie «Perspektivität und Identität» umfasst<sup>31</sup>. Bodo von Borries fordert für den Geschichtsunterricht nicht nur die Förderung methodischer Teilkompetenzen, sondern auch andere, wie beispielsweise Perspektivenwechsel, Gegenwartsbezüge herstellen, eigene Bewertungen vornehmen usw.<sup>32</sup>

29 Wolfgang Hasberg, «Von PISA nach Berlin. Auf der Suche nach Kompetenzen und Standards historischen Lernens». In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 12/2005, S. 684–702.

30 Waltraud Schreiber, «Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik». In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 1. Jg. 2002, S. 18–43; das Modell wurde u.a. durch Bodo von Borries, «Mindeststandards für das Fach Geschichte?» in: Gerold Becker u.a. (Hg.), *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, Standards, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich Jahresheft, Seelze 2005, S.102–104, sowie durch Hasberg (S. 694) überarbeitet.

31 Michele Barricelli und Michael Sauer, «“Was ist guter Geschichtsunterricht?” Fachdidaktische Kategorien zur Beobachtung und Analyse von Geschichtsunterricht». In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 57, Heft 1/2006, S. 4–26; Sauer unterschied in einem früheren Aufsatz lediglich zwischen «Sachkompetenz», «Orientierungskompetenz» und «Methodenkompetenz». In: «Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation», In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, 30, 2002, S.183–192.

32 Bodo von Borries, «Mindeststandards für das Fach Geschichte?» In: *Neue Sammlung*, Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 45. Jg., Heft 1/2005, S. 69–84, mit Verweis auf den Rahmenlehrplan Hamburg Gymnasium Geschichte 2003.



In der *Schweiz* hat Peter Gautschi fünf Kompetenzbereiche unterschieden:

- Erschliessungskompetenz (z.B. Historizität von Phänomenen in der eigenen Gegenwart und der örtlichen Nähe als geschichtliche Zeugen erkennen, Quellen zu finden, Elemente der Geschichtskultur zu identifizieren, Hypothesen zu entwickeln (usw.))
- Methodenkompetenz (Gattungen historischer Überlieferung unterscheiden können, Quellenanalyse und Quellenkritik, historical literacy usw.)
- Interpretationskompetenz (Historische Materialien deuten können, Sinngeben usw.)
- Narrative Kompetenz (selber Geschichte darstellen können)
- Urteilskompetenz<sup>33</sup>

Gautschi verweist explizit auf die erwähnten Modelle aus den USA und auf Pandel, setzt aber die Akzente etwas anders, in dem er beispielsweise die «narrative Kompetenz» und die «Urteilskompetenz» stärker betont, während er weniger Gewicht auf das «Historische Verstehen (Historical Comprehension) und die «geschichtskulturelle Kompetenz» legt.

### **Diskussion der Kompetenzmodelle**

Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass bezüglich der Kompetenzen für den Geschichtsunterricht mit einigem Aufwand Modelle entwickelt worden sind, die auch im Hinblick für eine schweizerische Diskussion im Umfeld von «HarmoS» und dem Projekt eines Deutschweizer Lehrplanes von Interesse sein dürften. In den USA und in Grossbritannien werden diese Fragen seit mehr als zwölf Jahren diskutiert und es liegen auch Erfahrungen damit aus der Praxis vor. Die Kompetenzmodelle aus den USA, aus Grossbritannien und auch einigen Entwürfen deutscher Geschichtsdidaktiker weisen gewisse Ähnlichkeiten auf: In einer beschränkten Anzahl von Kategorien werden Grundfragen nach der Methodenkompetenz, der Interpretationskompetenz, dem chronologischen Verständnis, dem historischen Verständnis und der Fähigkeit zur Präsentation gestellt. Auf dem Begriff der «historical literacy» aufbauend, geht das australische Kompetenzmodell wesentlich weiter und nimmt neue Elemente auf, wie beispielsweise die historische Begrifflichkeit, den Umgang mit ICT usw. In der Diskussion in Deutschland scheint mir vor allem der «Konstruktions-Dekonstruktions»-Ansatz von Interesse zu sein, da sich damit neue Möglichkeiten zur Entwicklung von Kompetenzen im Umgang mit Geschichtsdarstellungen öffnen.

<sup>33</sup> Vgl. Peter Gautschi, «Kompetenzen von Lernenden». In: [www.hinschauenundnachfragen.ch](http://www.hinschauenundnachfragen.ch) (3. 5. 06).

Im Gegensatz zu den Sprachfächern, die sich im europäischen Sprachenportfolio auf ein Kompetenzmodell mit internationaler Gültigkeit geeinigt haben, finden wir für das Fach Geschichte derzeit zahlreiche Modelle, die unterschiedlich strukturiert sind und die Akzente unterschiedlich setzen. Die fachdidaktische Diskussion um Kompetenzmodelle wurde bisher im anglophonen Raum intensiv geführt, hat im germano- und francophonen Raum eben erst begonnen; eine sprachraumübergreifende, internationale Diskussion ist noch nicht in Sicht<sup>34</sup>.

Es ist nicht zu verkennen, dass in vielen Ländern der Geschichtsunterricht nach wie vor manche nationale Besonderheiten und Akzente aufweist, und zwar sowohl in den Inhalten wie in den Unterrichtsmethoden.

In der Schweiz muss m.E. die Methodenkompetenz akzentuiert werden: Obwohl verschiedene neuere Lehrpläne – beispielsweise in den Kantonen Zürich und Bern – stärker als je zuvor die «Fähigkeiten und Fertigkeiten» betonen, blieben diese in der Regel sehr allgemein gehalten und jede fachspezifische Akzentuierung fehlte.

Für die schweizerische geschichtsdidaktische Diskussion recht neu ist die Betonung der Kategorie der «narrativen Kompetenz», wobei der Begriff der «Narrativität» in einem erweiterten Sinne verstanden werden muss, also nicht nur als «Erzählung», sondern eher im Sinne des britischen «National Curriculum» als «organisation and communication» (sich über historische Sachverhalte informieren, das eigene historische Wissen strukturieren und in verschiedenen Formen darstellen können). Wesentlich ist es schliesslich, eine Kategorie der «Sachkompetenz» zu konstituieren, zu der Gautschis «Erschliessungskompetenz» zugeordnet werden könnte, ergänzt mit weiteren Elementen, wie beispielsweise der Fähigkeit der zeitlichen Einordnung, der Verwendung des Vorwissens, der Wahrnehmung von Veränderungen und von Kontinuität, Multiperspektivität, Multikausalität, Kontroversen, historische Argumentation usw.

Es bleibt die Kategorie der «Urteilsfähigkeit», wobei hier in der geschichtsdidaktischen Literatur in der Regel zwischen «Sachurteil» und «Werturteil» unterschieden wird. In der Didaktik der politischen Bildung spielt diese Kategorie eine zentrale Rolle und sie sollte auch wegen der inhaltlichen (und in vielen Fällen organisatorischen) Nähe von politischer Bildung und Geschichtsunterricht nicht zu kurz kommen<sup>35</sup>.

34 Vgl. zum francophonen Raum beispielsweise: Jean-Louis Jadouille, «Apprendre l'histoire à l'heure des compétences. Regard sur l'enseignement de l'histoire en communauté française de Belgique». In: *Le cartable de Clio*, No 4, 2004, p. 209–221.

35 Vgl. Eberhard Jung (Hg.), *Standards für die politische Bildung. Zwischen Weltwissen, Teil-*



Die Entwicklung eines Kompetenzrasters für den Geschichtsunterricht stellt m.E. eine wichtige Voraussetzung für die Erarbeitung von griffigen Standards für die verschiedenen Altersstufen dar. Die Standards aus den USA, Grossbritannien und Australien zeigen hier auf, wie das in der Schweiz bisher kaum diskutierte Problem der Progression gelöst werden könnte, also welche Standards hier in das von HarmoS vorgegebene Raster von Tests im 2., 6. und 9. Schuljahr einzupassen sind.

In der schweizerischen Diskussion um Kompetenzmodelle und Standards werden wir mit einbeziehen müssen, welches die Ausgangsbedingungen sind, d.h., mit welchem Stand des Geschichtsunterrichts in unseren Schulen wir zu rechnen haben. Dazu sind die Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung zu beachten. In der Geschichts- und Politikdidaktik stehen wir in der empirischen Erfassung von Kompetenzen und Standards noch in den Anfängen, eine intensive internationale Diskussion – unter Einschluss des englischsprachigen Raumes – könnte hier Klärung bringen.

Wenn wir hier anschliessend einige erste ausgewählte Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt «Geschichte und Politik im Unterricht» präsentieren, so sind wir uns bewusst, dass viele Fragen noch ungeklärt bleiben, beispielsweise

- Wie können Kompetenzen und Standards empirisch erfasst werden?
- Welche Kriterien müssen dabei beachtet werden?
- Geben die von uns konzipierten Lernaufgaben valide Auskunft über Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern?
- Welche Schlüsse lassen unsere Ergebnisse zu?
- Welches sind unzulässige Spekulationen über das Material hinaus?

### **Das Forschungsprojekt «Geschichte und Politik im Unterricht»**

Zur Diskussion von Kompetenzmodellen und Standards ist es von Nutzen, wenn über die Praxis des Unterrichtsfaches zuverlässige Daten vorliegen – dies war beispielsweise die Strategie des Forschungsteams der UCLA für die Vorbereitung der «National Standards» in den USA der Fall, ähnlich auch in Australien.

Für die Schweiz liegen für die Unterrichtsbereiche Geschichte und Politik nur beschränkt entsprechende Materialien vor, so für die Zentralschweiz und für Genf<sup>36</sup>.

*habekompetenz und Lebenshilfe*. Frankfurt a.M. 2005, S. 37. Als Kompetenzbereiche der politischen Bildung werden genannt: politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten.

36 Jörg Barth, Kurt Messmer, Urs Moser, Felix Oggenfuss, *Warum fuhr Kolumbus nicht nach Afrika? «Geschichte und Politik» messen: Vorgehen, Ergebnisse, Folgerungen.*

Das Forschungsprojekt «Geschichte und Politik im Unterricht» der Pädagogischen Hochschulen Aargau, Bern und Zürich (mit Unterstützung des Pädagogischen Institutes der Universität Zürich) will die Situation des Unterrichts in den Lernbereichen Geschichte und politische Bildung auf der Sekundarstufe I im 9. Schuljahr in den drei beteiligten Kantonen erfassen und analysieren. Im Zentrum steht eine Deskription der Unterrichtswirklichkeit, sowie die Analyse von Zusammenhängen zwischen Unterrichtsbedingungen, Unterrichtsgestaltung und Unterrichtswirkungen.

### *Angewandte Methode*

Im Rahmen des erwähnten Forschungsprojektes<sup>37</sup> wurde in den drei Kantonen Aargau, Bern und Zürich nebst der Videografierung von Unterrichtslektionen und der Befragung der Lernenden mittels Fragebogen auch ein Wissenstest zur Erfassung grundlegender Kompetenzen und Fachwissen den Schülerinnen und Schülern zur Beantwortung vorgelegt. Der Wissenstest enthielt unter anderem Aufgaben zur Erfassung der Kompetenzen im methodischen und im narrativen Bereich. Die Schülerergebnisse dieser Aufgaben werden im Folgenden dargestellt.

Die Erfassung der *methodischen Kompetenz* erfolgte mittels eines Quellentextes der einen Ausschnitt der Fabrikordnung der Spinnerei Oberhöri 1850 enthielt<sup>38</sup>. In einer weiteren Aufgabe wurde den Schülerinnen und Schülern eine Karikatur<sup>39</sup> zur Interpretation vorgelegt, die den Nord-Süd-Konflikt bzw. die gegenseitige Abhängigkeit von Afrika und Europa thematisierte. Zu beiden Themen waren nach dem Muster des «multiple choice»-Verfahrens je drei Fragen mit je vier Antwortvorschlägen vorgegeben.

Ebikon 2000. Philippe Haeberli, Raphael Hammer, «Les élèves du Cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement». In: *Le cartable de Clio*, 2003, No 3, Le Mont-sur-Lausanne / Lausanne: Loisirs et Pédagogie (LEP), S. 202–215; vgl. dazu auch die bereits erwähnte «Civic Education»-Studie.

37 Vgl. dazu Daniel V. Moser-Léchet, Monika Waldis, «Analyses des processus pédagogiques en histoire et en éducation à la citoyenneté. Un projet de recherche basé sur l'utilisation de la vidéo dans les cantons suisses d'Argovie, de Berne et de Zurich». In: *Le cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire*, 2005, S. 291–299; zur Methodologie: Monika Waldis, Peter Gautschi, Jan Hodel, Kurt Reusser, «Die Erfassung von Sichtstrukturen und Qualitätsmerkmalen im Geschichtsunterricht. Methodologische Überlegungen am Beispiel der Videostudie "Geschichte und Politik im Unterricht"». In: Hilke Günther-Arndt, Michael Sauer, *Geschichtsdidaktisch empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*. Münster 2006.

38 Zitiert nach: Arbeitsgruppe für Geschichte der Arbeiterbewegung Zürich, *Schweizerische Arbeiterbewegung. Dokumente zu Lage, Organisation und Kämpfen der Arbeiter von der Frühindustrialisierung bis zur Gegenwart*. Zürich 1975, S. 39ff.

39 *Nebelspalter*, März 1982.

Zur Erfassung eines Teilbereichs der *narrativen Kompetenz* wurden vier Aufgaben vorgelegt. Die *erste Aufgabe* erforderte die chronologische Einordnung von fünf Zeichnungen mit Darstellungen typischer Arbeitsvorgänge (Epochenbilder); bei *Aufgabe 2* mussten acht zentrale geschichtliche Ereignisse in einem Raster dem richtigen Jahrhundert zugeordnet werden. Diese Aufgabe durfte aus der Zentralschweizerstudie (Barth et al. 2000) freundlicherweise übernommen werden; was über die vorliegende Studie hinaus den Vergleich mit den Zentralschweizer Daten ermöglicht. Die *Aufgabe 3* verlangte die Einordnung von fünf geschichtlichen Ereignissen von der Russischen Revolution bis zum Vietnamkrieg in die zeitlich richtige Abfolge. Bei *Aufgabe 4* mussten aus fünf Vorschlägen drei Ereignissen bzw. Entwicklungen als typisch für die europäische Geschichte zwischen 1900 und 2001 erkannt werden.

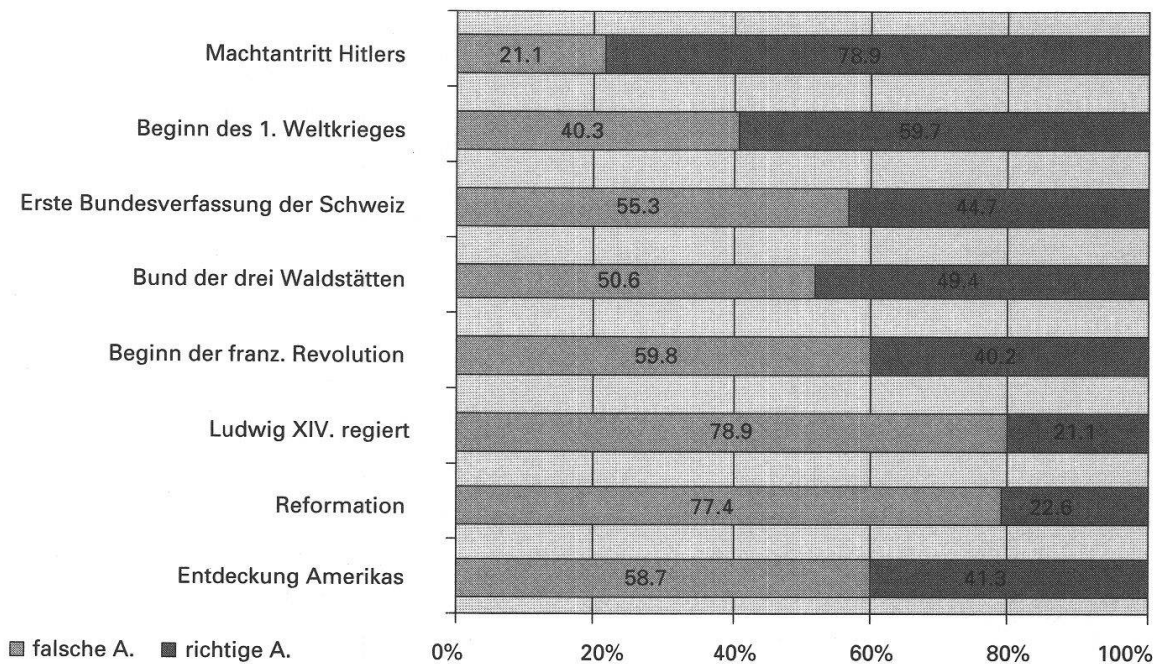
Am Wissenstest, der im Frühjahr 2004 durchgeführt wurde, nahmen 1487 Schülerinnen und Schüler aus insgesamt 86 Klassen teil. Bei der Stichprobenziehung kam ein zweiteiliges Verfahren zum Einsatz. Zunächst wurden die Schulen unter Berücksichtigung der Verteilung der Schulgrößen in der Gesamtpopulation ausgewählt, danach aus der Gruppe der 9. Klassen mit dem Zufallsgenerator eine Klasse zur Teilnahme an der Studie bestimmt.

## Ergebnisse<sup>40</sup>

### *Teilbereich der narrativen Kompetenz*

In **Aufgabe 1** wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, die chronologische Einordnung von acht Ereignissen in einem Jahrhundert-Raster vorzunehmen (Abb. 1, Tab. 1). Die beiden Ereignisse des 20. Jahrhunderts – den Beginn des Ersten Weltkrieges und den Machtantritt von Hitler – ordneten die meisten Schülerinnen (60–80%) richtig ein. Mindestens 40 Prozent der Befragten konnten zwei Eckdaten der Schweizergeschichte, die Französische Revolution sowie die Entdeckung Amerikas korrekt einorten. Erhebliche Schwierigkeiten bekundeten die Jugendlichen bei der Einordnung der Reformation und bei der Bestimmung der Regierungszeit Ludwigs XIV., waren doch rund 80 Prozent der Antworten falsch.

<sup>40</sup> Die Resultate des Wissenstests wurden freundlicherweise vom Institut «Forschung und Entwicklung» der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz im Rahmen der derzeit laufenden Datenanalysen erarbeitet.



**Abbildung 1.** Chronologische Einordnung in ein Jahrhundertraster.

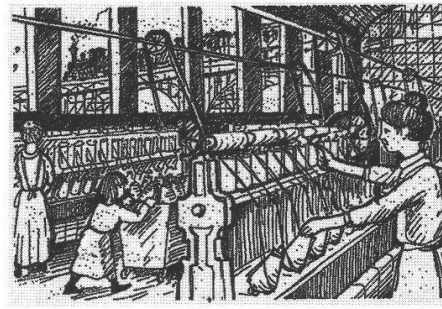
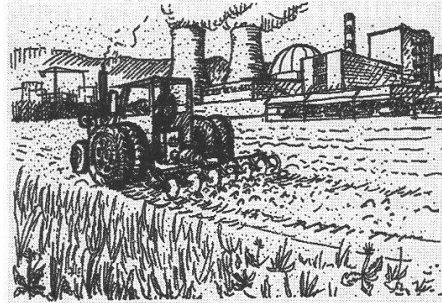
**Tabelle 1.** Vergleich der Studien aus den Kantonen Aargau, Bern und Zürich mit der Studie aus der Zentralschweiz

	AG, BE, ZH 2004	Zentralschweiz 1999	Differenz
Hitlers Machtergreifung .....	78,9	74,5	+ 4,4
Beginn 1. Weltkrieg .....	60,3	54,8	+ 5,5
Bund der drei Waldstätten .....	49,4	60,6	- 11,2
Erste BV der modernen Schweiz .....	44,7	63,8	- 19,1
Entdeckung Amerikas .....	41,3	54,0	- 12,7
Beginn der F-Revolution .....	40,2	32,6	+ 7,6
Reformation .....	22,6	13,3	+ 9,3
Ludwig XIV. ....	21,1	41,0	- 19,9

Die Differenzen fallen bei den Fragen zu Ereignissen des 20. Jahrhunderts recht klein aus, während sie bei den Fragen nach der Bundesverfassung von 1848, Ludwig XIV., der Entdeckung Amerikas und dem Bund der drei Waldstätten recht deutlich sind.

Diese Ergebnisse können auf verschiedene Art und Weise interpretiert werden: Vermutlich spielt der Zeitpunkt, in dem ein Thema im Unterricht besprochen wird, eine wichtige Rolle. Die Themen des 20. Jahrhunderts sind meist Themen des 9. Schuljahres, in dem die Untersuchung durchgeführt wurde. Eventuell könnte auch die ausserschulische Geschichtsvermittlung von Bedeutung sein: so dürften beispielsweise die Feiern zum 150jährigen Jubiläum des Bundesstaates von 1998 das Ergebnis von 1999 in der Zentralschweiz beeinflusst haben, was im



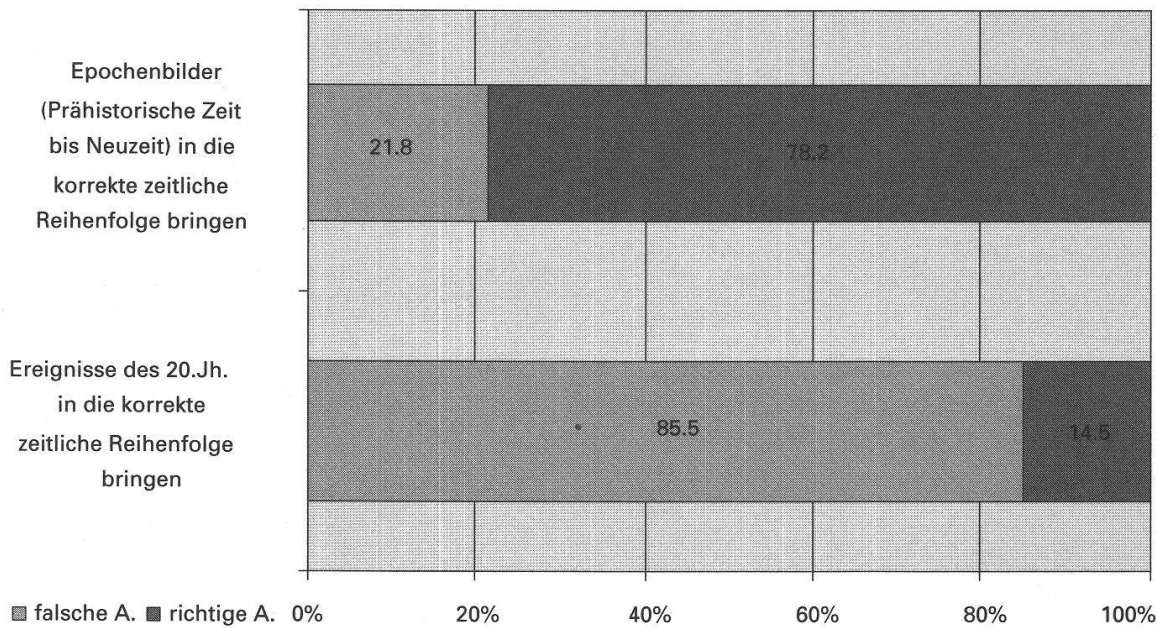


**Abbildung 2.** Einordnen von Epochenbildern in die richtige chronologische Reihenfolge.

Jahr 2004 nicht mehr der Fall war (ähnliche Feststellungen wurden in der Auswertung der Pädagogischen Rekrutenprüfungen um 1950 bezüglich der Feiern von 1948 gemacht). Schliesslich hat vermutlich der unterschiedliche kulturhistorische Kontext der beiden Untersuchungsgebiete die Ergebnisse bei den Fragen nach der zeitlichen Einordnung der Reformation und dem Bund der drei Waldstätten beeinflusst.

Ob sich darin ein Effekt unterschiedlicher Lehrpläne oder Lehrmittel widerspiegelt oder gar ein neuerer Trend bei der Gewichtung von Themen und Inhalten im Unterricht abbildet, ist aufgrund der vorliegenden Daten nicht definitiv zu entscheiden. Immerhin weisen die im Rahmen der vorliegenden Videostudie erhobenen Lehrerangaben zur Themen- und Inhaltswahl im 9. Schuljahr darauf hin, dass den Themen wie der Erste und der Zweite Weltkrieg derzeit ein fester Platz in der Jahresplanung zukommt.

**Aufgabe 2** forderte die Einordnung der folgenden Epochenbilder in die zeitlich richtige Reihenfolge (Abb. 2, Abb. 3). Das Erkennen der Epochenbilder und deren Einordnung in eine chronologische Reihen-



**Abbildung 3.** Epochenbilder und Ereignisse des 20. Jahrhunderts.

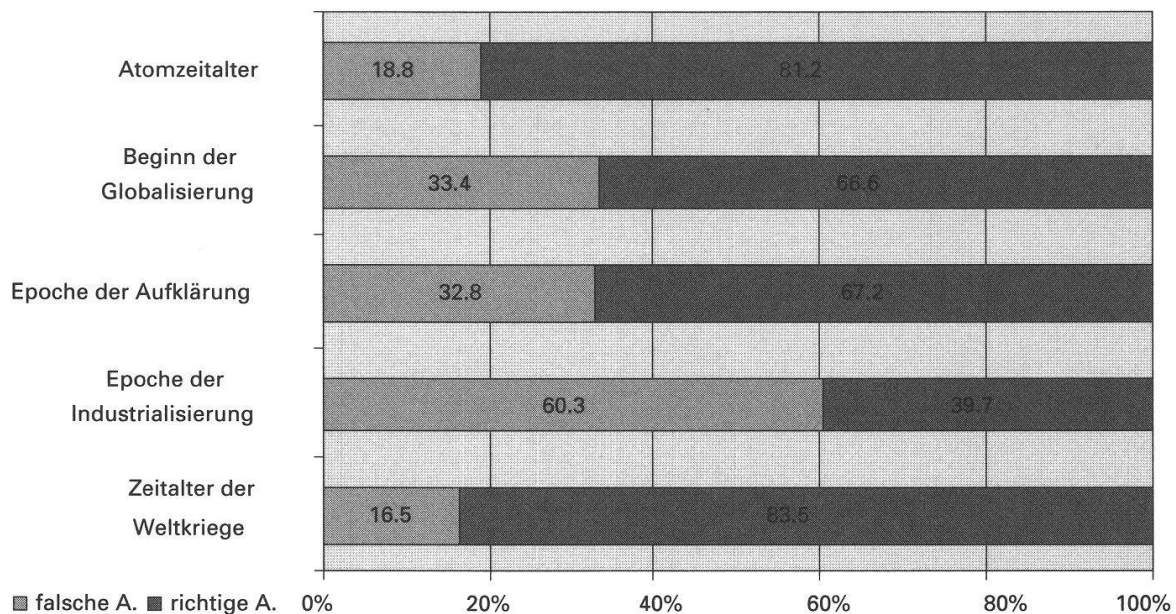
folge bereitete einem grossen Teil der Schülerinnen und Schüler keine Mühe, obwohl eine sehr lange Zeitdauer angesprochen wird. Die richtige Einordnung einiger zentraler Ereignisse des 20. Jahrhunderts (Russische Revolution, Zweiter Weltkrieg, Vietnamkrieg, Gründung der UNO und Weltwirtschaftskrise) war hingegen für die meisten Schülerinnen und Schüler schwierig.

In **Aufgabe 3** mussten typische Ereignisse und Entwicklungen des 20. Jahrhunderts als solche erkannt werden (Abb. 4). Die Schülerinnen und Schüler ordneten weitgehend die richtigen Begriffe dem 20. Jahrhundert zu – mit Ausnahme der «Industrialisierung». Immerhin setzte ein Drittel der Befragten auch die Aufklärung im 20. Jahrhundert an.

Die Antworten der bisher vorgestellten Aufgaben wurden – mit Ausnahme der Frage zu den Epochenbildern – zusammengefasst zu einem Gesamtscore «Chronologische Organisation des Wissens». Es waren insgesamt 14 richtige Antworten möglich; wer keine Antwort richtig beantworten konnte, erhielt 0 Punkte. Die Abbildung 5 bildet die erreichte Gesamtpunktzahl von 0 bis 14 ab. Die Säulen der Grafik zeigen an, wie viele Prozent der Lernenden die jeweilige Gesamtpunktzahl erreicht haben.

Die höchste Punktzahl und die niedrigste Punktzahl wurden von weniger als 1 Prozent der Schülerinnen und Schüler erreicht. Über 50% der Schülerinnen und Schüler erreichten eine mittlere Anzahl von 5 bis 9 Punkten. Die Streuung des Gesamtscores zeigt, dass die hier vorgelegten Testaufgaben zur Erfassung der chronologischen Organisation





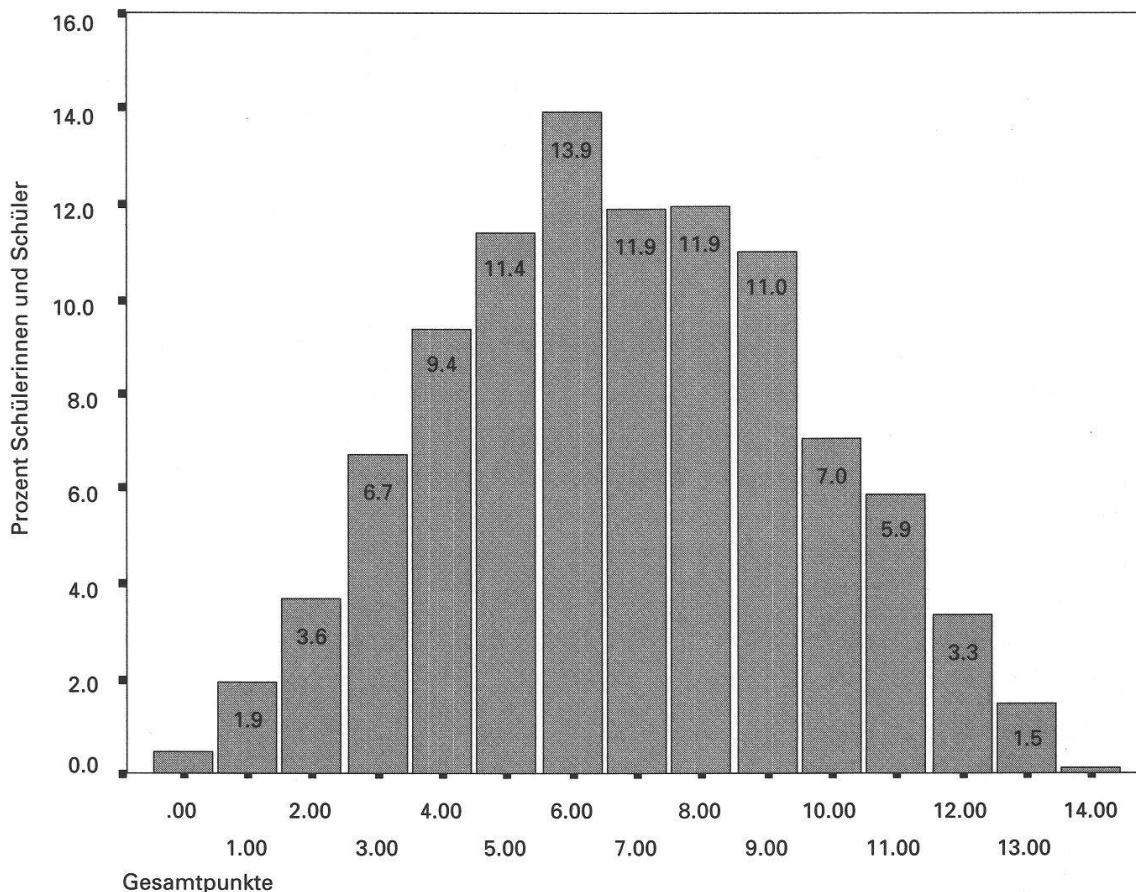
**Abbildung 4.** Charakteristika des 20. Jahrhunderts.

des Wissens in der untersuchten Stichprobe doch in gewissem Masse zu differenzieren vermögen.

Zusammenfassend ist zu vermerken, dass die Einordnung (relativ) genauer Fakten in ein Zeitraster, das sich über acht Jahrhunderte erstreckt, sowie das zeitliche zueinander in Beziehung Setzen von Ereignissen des 20. Jahrhunderts den Schülerinnen und Schülern besondere Mühe bereitete, während die Einordnung von allgemeinen und typisierenden Epochenbildern sowie die Identifizierung von typischen Entwicklungen des 20. Jahrhunderts wesentlich leichter fielen.

### *Methodenkompetenz – Umgang mit einem Quellentext und einer Bildquelle*

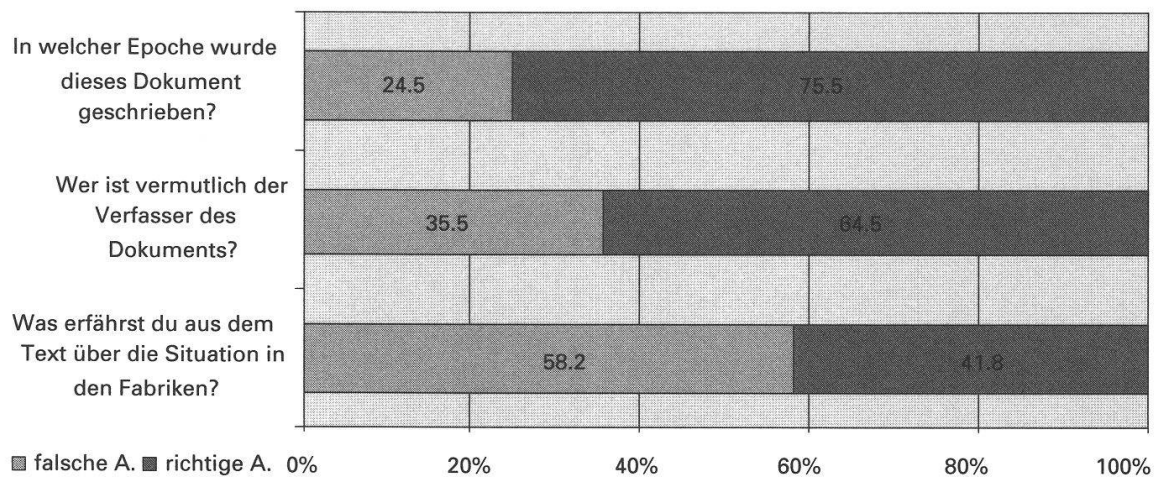
In **Aufgabe 1** wurde den Schülerinnen und Schülern ein Auszug aus einem Quellentext zur Fabrikordnung in der Spinnerei Oberhöri aus dem Jahre 1850 vorgelegt. Im Anschluss an das Textstudium mussten drei Fragen beantwortet werden, zu denen jeweils vier Antwortmöglichkeiten im Multiple-choice-Format vorlagen (Abb. 6). Die Zuordnung des Textdokuments zur Epoche, in der das Dokument verfasst worden ist, wurde von drei Vierteln der Schülerinnen und Schüler richtig vorgenommen. Der Verfasser des Textes wurde von zwei Dritteln der Lernenden erkannt. Schwierigkeiten bereitete hingegen die dritte Frage, die aufgrund der genauen Textlektüre und ohne weitere historische Wissenskonzepte beantwortet werden konnte. Rund 30 Prozent der Schü-



**Abbildung 5.** Gesamtscore «chronologische Organisation des Wissens».

lerinnen und Schüler wählten jene Antwortoption, die die beiden Begriffe «Strafe» und «Gehorsam verweigern» enthielt. Beide Begriffe kommen im Text vor, sind dort aber nicht – wie in der Antwortformulierung vorgeschlagen – aufeinander bezogen. Immerhin waren es doch 40 Prozent der Lernenden, die den Text so genau lasen, dass sie den genauen Aussagegehalt des Textes mit der passenden Antwortvorgabe zusammenbringen bzw. die Verbindung zwischen Strafe und unerlaubtem Fehlen erkennen konnten.

In **Aufgabe 2** ging es um die Interpretation und zeitliche Einordnung einer Karikatur (Abb. 7). Es mussten wiederum drei Fragen beantwortet werden, zu denen jeweils vier Antwortmöglichkeiten (multiple choice) vorlagen. Es zeigt sich auf den ersten Blick, dass die Beantwortung der Fragen zur Karikatur schwieriger war als die Fragen zum textbasierten Quellendokument. Nur gerade ein Drittel der Lernenden konnten die Karikatur der richtigen Epoche zuordnen. Die Urhebererschaft erkannten 45,7 Prozent richtig. Kaum richtige Antworten fanden sich zur dritten Aufgabenstellung, welche nach der Aussage der Karikatur fragte (Abb. 8).



**Abbildung 6.** Fragen zum Quellentext.

Insgesamt muss festgestellt werden, dass der Umgang mit dem Quellentext den Schülerinnen und Schülern einfacher fiel als der Umgang mit der Bildquelle. Aus einer gewissen Distanz betrachtet, steht dieses Ergebnis durchaus in kohärentem Zusammenhang mit der tatsächlichen Schwierigkeit der vorgegebenen Quellendokumente.

Die Anzahl richtiger Schülerantworten in den beiden Aufgaben – Quellentext und Karikatur – können wiederum aufaddiert werden. Zusammengefasst ergibt dies eine mögliche Gesamtpunktezahl von 6 Antworten, wer keine Antwort richtig beantworten konnte, erhielt 0 Punkte. Die Abbildung 9 bildet die erreichte Gesamtpunktezahl von 0 bis 6 auf der X-Achse ab. Die Säulen der Grafik zeigen an, wie viele Prozent der Lernenden die jeweilige Gesamtpunktezahl erreicht haben. Die höchste Punktzahl wurde von rund 1 Prozent der Schülerinnen und Schüler erreicht, 4 Prozent der Jugendlichen beantworteten keine Frage richtig. Rund 70% der Schülerinnen und Schüler erreichten eine mittlere Anzahl von 2 bis 4 Punkten. Die Verteilung des Gesamtscores ist ein erster Hinweis darauf, dass die gestellten Aufgaben in der getesteten Stichprobe durchwegs zu differenzieren vermögen.

Die Varianz des Gesamtscores «Chronologische Organisation des Wissens» zwischen Klassen beträgt 33,2 Prozent. Das heisst, dass 33,2 Prozent der Schülerunterschiede im Gesamtscore «chronologische Organisation» durch die Klassenzugehörigkeit erklärt werden können. Dies ist ein erster Hinweis darauf, dass der erlebte Unterricht für diesen Bereich recht bedeutsam ist. Wie viele Prozent dieser Varianz zwischen Klassen mit Indikatoren zur Unterrichtsgestaltung und zur Unterrichtsqualität erklärt werden können, wird im Rahmen des Projekts «Geschichte und Politik» weiter untersucht.

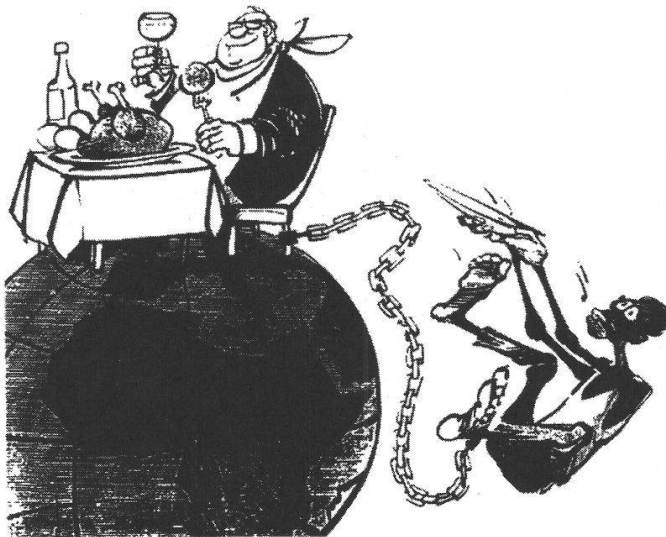


Abbildung 7. Karikatur.

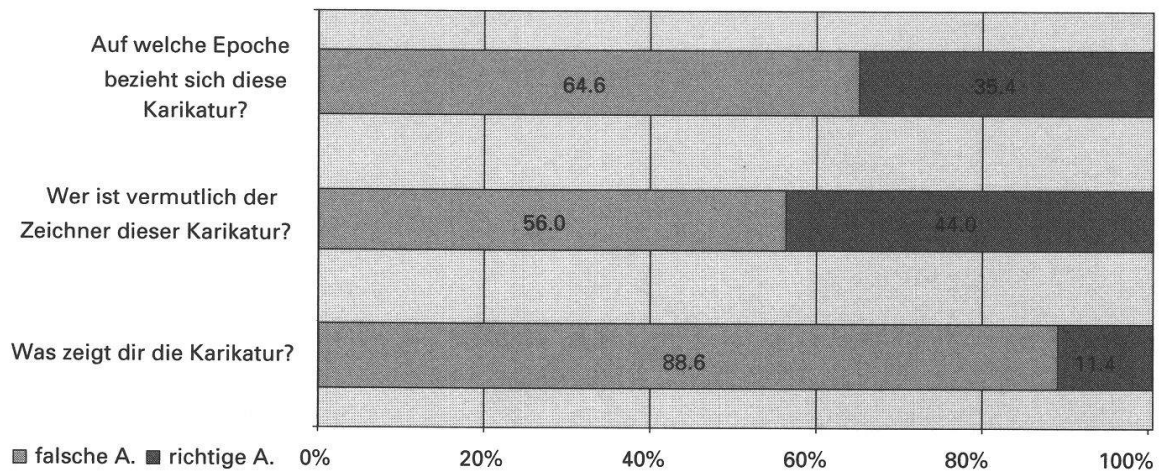
Die Varianz des Gesamtscores «Quelleninterpretation» beläuft sich «nur» auf 21,6 Prozent. Die Zugehörigkeit zur Klasse hat hier einen geringeren Einfluss. Hier kann vermutet werden, dass den individuellen Faktoren ein grösserer Einfluss zuzumessen ist. So ist es durchaus denkbar, dass andere Kompetenzen wie die individuelle Lesekompetenz massgeblich bei der richtigen Beantwortung der Frage beteiligt waren.

### Zusammenfassung

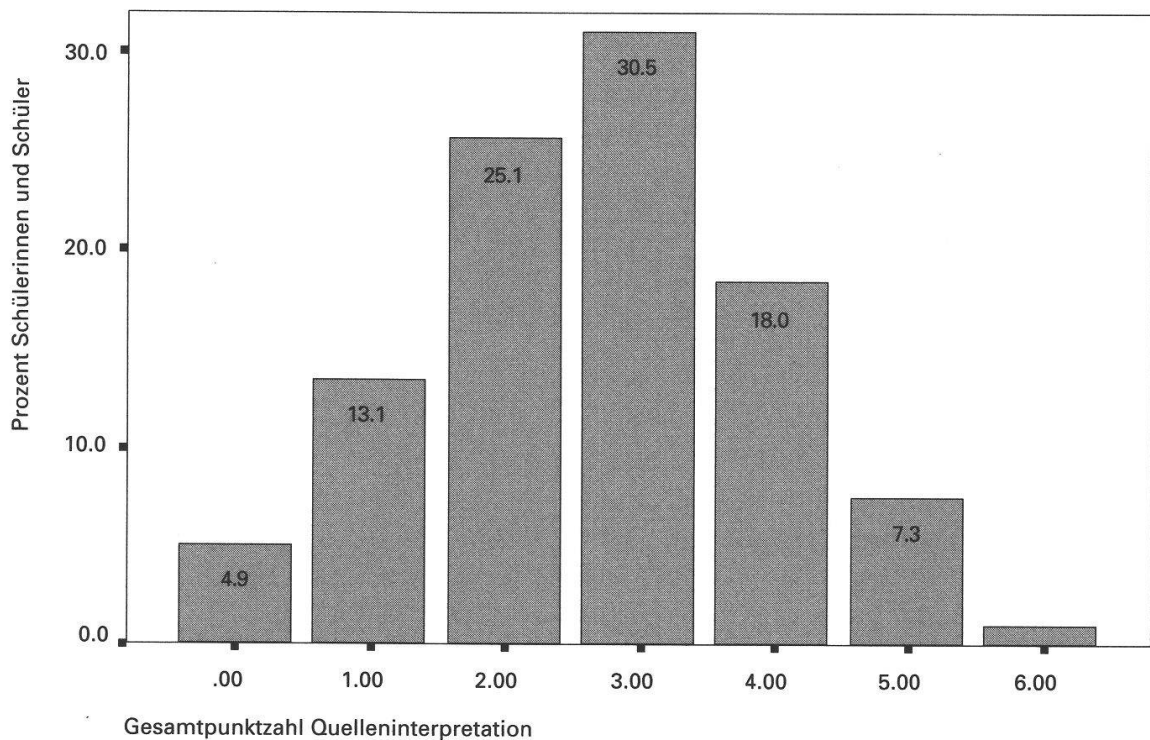
Diese ausgewählten Resultate aus der Studie «Geschichte und Politik im Unterricht» ergeben einige erste interessante Hinweise zu den bestehenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den untersuchten Klassen des 9. Schuljahres in den Kantonen Aargau, Bern und Zürich. Bei den Fragen nach der narrativen Kompetenz fällt auf, dass es den Schülerinnen und Schülern recht gut gelingt, Ereignisse und Entwicklungen in der kurzen und mittleren zeitlichen Dauer einzuordnen; Schwierigkeiten bereitet vor allem die Einordnung in die «longue durée». Der Geschichtsunterricht spielt offensichtlich für die Entwicklung dieser Kompetenz eine relativ wichtige Rolle. Bei den Fragen zur Methodenkompetenz gelingt ihnen zumeist eine zeitliche und personale Zuordnung von Bild- und Textquellen, sie weisen aber Probleme in der «Lesefähigkeit» in beiden Medien auf.

Es sei hier nochmals betont, dass es sich bei diesen ersten dargestellten Ergebnissen nur um eine kleine Auswahl aus dem Datenmaterial des Projektes handelt. Wie bereits erwähnt, will das Projekt die Unterrichtswirklichkeit (festgehalten in Videoaufnahmen) beschreiben und analysieren, in Verbindung mit Fragebogen den Zusammenhängen von





**Abbildung 8.** Ergebnisse zur Karikatur.



**Abbildung 9.** Gesamtscore zur Quelleninterpretation.

Bedingungen und Voraussetzungen schulischen Lernens sowie den Merkmalen der Unterrichtsgestaltung und -wirkung nachgehen.

Die kommenden Auswertungen der grossen Datenmengen werden die empirischen Grundlagen zum Geschichtsunterricht erweitern. Auf der Basis einer breiten internationalen Diskussion sind valable Kompetenzraster und operationalisierbare Standards zu entwickeln, die dazu dienen werden, dem Geschichtsunterricht den gebührenden Platz im künftigen Deutschschweizer Lehrplan zu sichern.