

Geschichte kompetenzorientiert unterrichten

Die «Zeitreise» ermöglicht es, Geschichte kompetenzorientiert zu unterrichten. Schülerinnen und Schüler (S) werden dank des durchdachten Aufgabenkonzepts vielseitig aktiviert und angeregt, sich selbstständig mit dem Universum des Historischen zu beschäftigen. Sie werden mit Problemstellungen konfrontiert, welche die zentralen Fragen der Gegenwart aufnehmen. Zudem sind die drei Bände so aufeinander abgestimmt, dass sinnvolles und aufbauendes, also *kumulatives Lernen* angeleitet wird, so, wie das der Lehrplan 21 vorgibt. Schliesslich ist die «Zeitreise» reich an Materialien, was eine individuelle Auseinandersetzung mit Geschichte und Erinnerung ermöglicht – immer mit dem Ziel, dass S historisch lernen.

Der vorliegende Text gibt Antworten auf relevante Fragen zum kompetenzorientierten Geschichtsunterricht und ist wie folgt aufgebaut:

- 1. Wie begegnen wir Geschichte im Alltag?** In diesem ersten Abschnitt wird anhand eines konkreten Beispiels dargelegt, wie historisches Lernen abläuft.
- 2. Was ist «historisches Lernen»?** Nach diesem konkreten Beispiel wird im zweiten Abschnitt mit einem theoretischen Prozessmodell erklärt, was historisches Lernen ist. Eine Abbildung veranschaulicht die theoretischen Überlegungen.
- 3. Welche Kompetenzen für historisches Lernen verlangt der Lehrplan 21?** Der dritte Abschnitt befasst sich damit, wie der Lehrplan 21 kompetenzorientiertes historisches Lernen strukturiert.
- 4. Wie sieht kompetenzorientierter Unterricht aus?** Im vierten Abschnitt wird wiederum anhand eines ausgewählten konkreten Beispiels erläutert, wie die theoretischen Lehrplankonzepte in der alltäglichen Unterrichtspraxis umgesetzt werden können.
- 5. Wie setzt die «Zeitreise» die Kompetenzorientierung des Lehrplans 21 um?** Der fünfte Abschnitt steht ganz im Zeichen der Kompetenzorientierung mit der «Zeitreise». Das Schulgeschichtsbuch ist eine direkte Umsetzung des Lehrplans 21.
- 6. Wie wird das kompetenzorientierte Geschichtslernen geprüft und beurteilt?** Im sechsten Abschnitt wird die wichtige Frage der Leistungsüberprüfung und Beurteilung im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht thematisiert.
- 7. Was gewinnen wir mit der Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht?** Zum Schluss wird im siebten Abschnitt Bilanz gezogen: Die Kompetenzorientierung trägt dazu bei, dass die Jugendlichen eine verlässliche historische Grundbildung bekommen und sowohl ihre individuelle als auch ihre soziale Identität aufbauen. Dies ist für die Gegenwart und die Zukunft der Lernenden und für unsere Gesellschaft von zentraler Bedeutung.

Im Anschluss an den vorliegenden Text finden sich vier Dokumente, die kompetenzorientierten Geschichtsunterricht mit der «Zeitreise» unterstützen:

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| a) Jahresplanung | c) Kompetenzspiegel |
| b) Kompetenzübersicht | d) Beurteilungsraster |

1. Wie begegnen wir Geschichte im Alltag?

Daniela begleitet ihre Eltern auf den Familienausflug, weil sie der Gotthard interessiert. Der Vater wollte wieder einmal mit dem Zug die alte Gotthardstrecke befahren. Zwar reden heute alle vom neuen, langen Eisenbahntunnel, aber offenbar gibt es noch einen älteren Tunnel, der weiter oben durch den Berg führt. So ist also Daniela mit ihrer Familie an einem Vormittag durch den neuen Tunnel, den Basistunnel, gefahren und dann mit einem Regionalzug zurück in Richtung Gotthardpass. Die Familie hat eine kleine Wanderung gemacht, einen guten Tessiner Imbiss genossen und ist dann mit dem Bus nach Airolo gefahren. Beim Aussteigen in Airolo erblickt Daniela ein *Denkmal* mit einem Relief, auf dem Männer abgebildet sind.¹ Sie scheinen jemanden zu tragen. Daniela hat mit Band 1 der «Zeitreise» gelernt, dass es wichtig ist, die Umgebung zu betrachten, weil offenbar Geschichte überall vorkommt. Und tatsächlich: Auch hier in Airolo nimmt Daniela jetzt dieses Denkmal mit Relief wahr, das man leicht übersehen könnte. Sie interessiert sich dafür und ist gepackt durch die Szene, die auf dem Denkmal dargestellt ist. Beim Betrachten des Denkmals stellen sich ihr *Fragen*: Warum steht hier ein Denkmal? Hat das wirklich etwas mit Geschichte zu tun? Sie kommt sich wie eine Detektivin vor, die Spuren sucht, welche in die Vergangenheit führen. Schnell fällt ihr eine



Abb. 1 Relief des Gotthard-Denkmals in Airolo
Foto: Roger Wehrli, Baden

Inscript auf, allerdings in einer ihr fremden Sprache, wahrscheinlich Italienisch, vermutet Daniela: «Traforo del Gottardo 1872–1882». Offenbar tragen Arbeiter einen verletzten oder toten Kameraden weg. Daniela fragt sich, was damals geschah: Ist ein Unfall passiert? Und sie überlegt sich, wie sie ihre Fragen beantworten könnte. Sie braucht *weitere Informationen*.

Leider wissen ihre Eltern auch nicht weiter. Die Familie fragt auf gut Glück einen Buschauffeur, der im Bus auf die nächsten Passagiere wartet. Tatsächlich weiss er viel zu berichten, und er erzählt nun vom Bau des alten Eisenbahntunnels zwischen Airolo und Göschenen. Wegen dieses Tunnelbaus seien 177 Männer gestorben, und wenn Daniela den Buschauffeur richtig verstanden hat, dann sind fast alle Italiener gewesen, die den Tunnel gebaut haben. Ihnen sei dieses Denkmal hier bei der Bushaltestelle in Airolo gewidmet. Der Buschauffeur weiss auch, dass das Denkmal erst viele Jahre nach dem Tunnelbau aufgestellt wurde, weil man sich hier in der Schweiz zuerst nicht gerne daran erinnert habe, wie viele ausländische Opfer dieser Tunnelbau gefordert hat.

Schon fährt der Zug ein, der die Familie zurück in die Deutschschweiz bringen soll. Sie eilen zum Perron, steigen ein und fahren durch diesen alten Tunnel. Eigentlich unglaublich, denkt Daniela, dass bereits vor über 150 Jahren ein solcher Tunnel gebaut worden ist. Wie die das wohl geschafft haben? Daniela erfährt von ihren Eltern, wie wichtig dieser Tunnel für die Wirtschaft und die Politik der Schweiz war, und realisiert, dass er offenbar auf dem Buckel von hart arbeitenden und leidenden Menschen geschaffen wurde. «Wäre es nicht zu vermeiden gewesen, dass für diesen Tunnel fast 200 Menschen gestorben sind?», fragt sich Daniela, während sie auf der alten Gotthardlinie wegen der Kehrtunnels mehrfach an der berühmten Kirche von Wassen vorbeifährt. «Wer ist daran schuld? Wer hat vom Bau profitiert? Und wie sieht das eigentlich beim neuen Tunnel aus? Gab es hier auch Todesopfer? Und wer profitiert heute vom neuen Tunnel?» Daniela nimmt sich vor, in ihrer «Zeitreise» nachzuschauen, ob zu all diesen Fragen etwas steht.

2. Was ist «historisches Lernen»?

Daniela hat am Gotthard historisch gelernt: Sie hat das Denkmal *wahrgenommen*, sich die darauf dargestellte Episode im Gespräch mit den Eltern und dem Buschauffeur *erschlossen*, dadurch die *Geschichte* um den Bau des Gotthardtunnels kennen gelernt und sich schliesslich Fragen nach dem *Sinn* und Nutzen dieses Tunnelbaus gestellt. Theoretisch betrachtet

hat sie in *vier Arbeitsschritten* historisch gelernt. Diese Arbeitsschritte werden in Abbildung 2 dargestellt.

Fragen und Vermutungen

«Historisches Lernen», das mit Abbildung 2 grafisch dargestellt ist, kann beginnen, wenn das lernende Individuum (das Mädchen Daniela) seine *Aufmerksamkeit* (zum Beispiel wegen eines Denkmals) gezielt auf einen Ausschnitt des *Universums des Historischen* (in diesem Beispiel der Bau des alten Gotthardtunnels) richtet und geeignete Sachverhalte aus der Geschichte mittels *Quellen, Darstellungen oder Objekten aus der Geschichtskultur* (hier das Denkmal «Traforo del Gottardo») wahrnimmt. Es braucht also ein ausgewähltes Material, ein Objekt, manchmal auch einen Menschen, der uns als *Einstieg in die Vergangenheit* dient. Bei Daniela übernahm das Denkmal in Airolo diese Funktion des Einstiegs. Sie beginnt *Fragen und Vermutungen* zu formulieren.

Sachanalyse

Die Lernenden erschliessen danach das Wahrgenommene, identifizieren ein aus historischen Zeugnissen rekonstruiertes Faktum, zum Beispiel das Denkmal, und klären so den historischen Sachverhalt. Sie erarbeiten sich eine «*historische Sachanalyse*»² und verstehen dadurch das angetroffene Objekt besser. Daniela hat sich ihre Sachanalyse zum Denkmal zusammen mit ihren Eltern erarbeitet. Geholfen hat ihr die Übersetzung der Inscript, die sie im Internet gefunden und die ihr erklärt hat, worum es sich hier handelt.

Sachurteil und Werturteil

Im nächsten Schritt bringen nun die Lernenden das ausgewählte Material oder das angetroffene Objekt in einen *grösseren Zusammenhang*. Sie suchen nach Ursachen und Folgen, nach dem Vorher und Nachher, und sie stellen Bezüge zu anderen historischen Sachverhalten her. Daniela etwa gelingt es vor allem dank der Erzählung des Buschauffeurs, den Tunnelbau in die Geschichte der Schweiz einzuordnen. Dadurch gelangt sie zu einem «*historischen Sachurteil*». Anschliessend stellen die Lernenden eine Beziehung zwischen dem historischen Faktum und seiner geschichtlichen Bedeutung einerseits und einer persönlichen oder sozialen Betroffenheit andererseits her. Sie beurteilen das Eingordnete entlang individueller Fragestellungen und entwickeln so ein «*historisches Werturteil*» im Hinblick auf gegenwärtige oder künftige, individuelle oder gesellschaftliche Situationen und Problemlagen. Daniela kann sich dank ihres Sachurteils und ihres Werturteils im Universum des Historischen und in der Welt *orientieren*.

Einstellungen, Entscheidungen, Handlungen

Mit diesem Prozess historischen Lernens differenziert Daniela ihr Geschichtsbewusstsein aus, baut ihre Identität auf und entwickelt zum Beispiel ihre *Einstellungen* zu politischen oder wirtschaftlichen Phänomenen weiter. Dies alles erlaubt ihr, *Entscheidungen* zu treffen und *Handlungen* zu vollziehen, zum Beispiel einen Vortrag in der Klasse zu halten, mit dem sie aufzeigt, wann und wie der alte Gotthardtunnel gebaut wurde und wer dadurch profitiert und wer verloren hat, nämlich die fast 200 Arbeiter, die wegen des Tunnelbaus gestorben sind.

Dieser Prozess des historischen Lernens kann auf *unterschiedliche Weise* ablaufen. Nicht nur eine Begegnung mit einem Denkmal, einer Quelle oder Darstellung kann Ausgangspunkt für historisches Lernen sein. Historisches Lernen kann auch beginnen, wenn ein Werturteil oder ein Sachurteil auf eine Sachanalyse zurückgeführt wird: Woher wissen wir, was genau beim Bau des alten Gotthardtunnels geschehen ist? Gibt es dazu Zeitungsberichte? Historisches Lernen ist also ein Prozess, der in verschiedenen Richtungen beziehungsweise in

verschiedenen Abfolgen der einzelnen Prozessschritte möglich ist. Deshalb zeigen in Abbildung 2 die Pfeilspitzen in der Spirale in beide Richtungen.

Historisches Lernen = «Erzählen»

Historisches Lernen geschieht immer in Form von «*Erzählungen*». Sachanalysen, insbesondere aber Sachurteile und Werturteile, sind immer *Erzählungen*. Selbstverständlich sind *verschiedenste Erzählformen* denkbar: Auch die Entwicklung einer Mindmap oder die Inszenierung eines Theaters sind Formen von *Erzählung*. Erst durch *Erzählungen* wird beim historischen Lernen «auf eine bestimmte Weise *Sinn über Zeiterfahrung* gebildet»³. Lernende benötigen demnach *narrative Kompetenz*, um historisches Lernen bewusst zu vollziehen, zu dokumentieren und Ergebnisse weiterzugeben, um Vergangenheit durch Geschichte oder Erinnerung zu vergegenwärtigen. Aus diesem Grunde gilt für jeglichen Geschichtsunterricht, dass S zum Erzählen gebracht werden und dass sie mit *Erzählungen* umgehen lernen. Dazu benötigen sie die Kompetenzen für historisches Lernen.

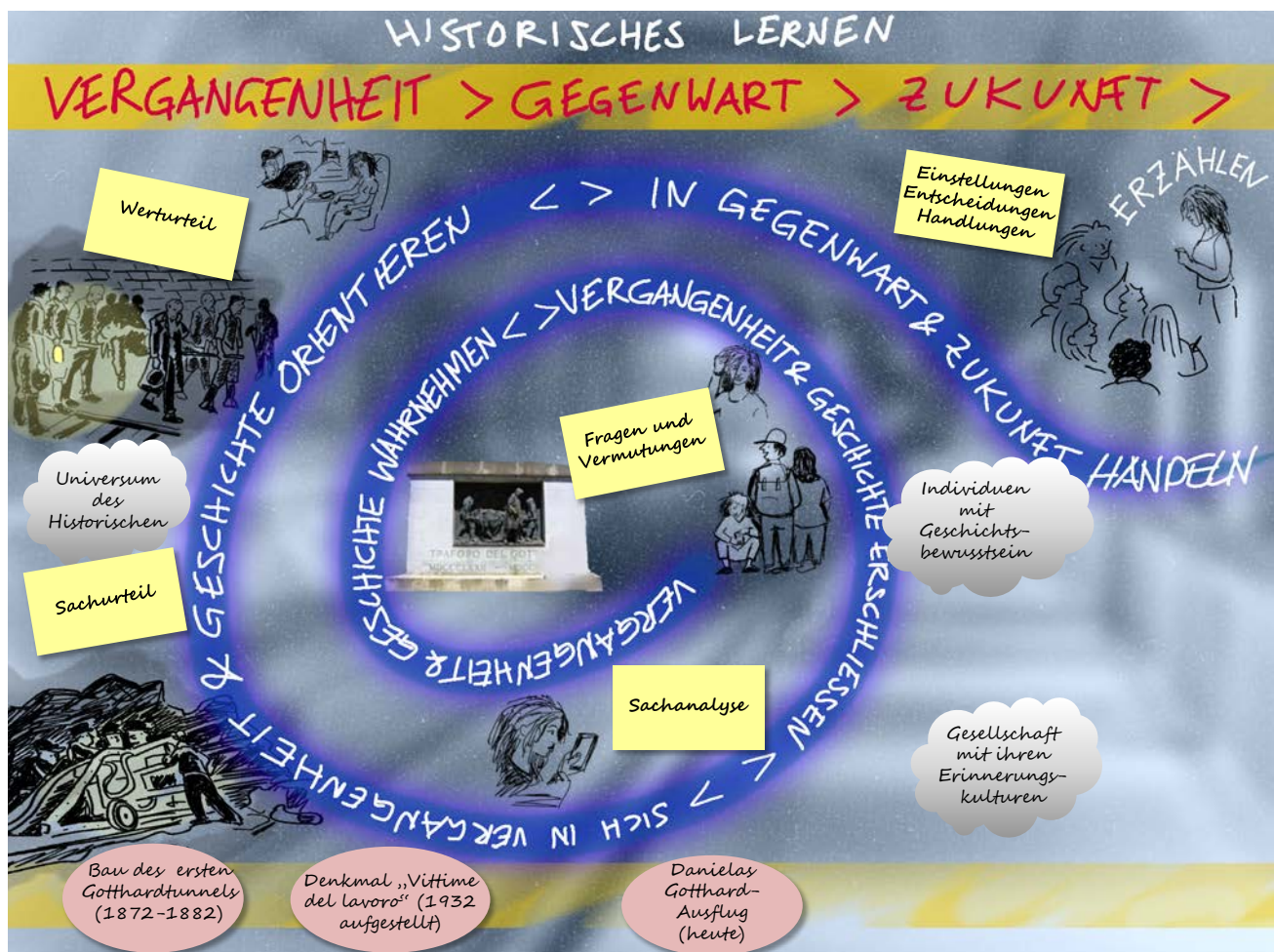


Abb. 2 Historisches Lernen

Illustration: Stephan Brühlhart, Baden

3. Welche Kompetenzen für historisches Lernen verlangt der Lehrplan 21?

3.1 Vier Handlungsaspekte

Kompetenzen, die es S erlauben, Geschichten zu verstehen und Geschichten zu erzählen, werden als «*narrative Kompetenzen*» bezeichnet. Sie gelten als *Kern des Geschichtsunterrichts*. Entlang des oben geschilderten Modells für historisches Lernen umfassen die narrativen Kompetenzen *vier Handlungsaspekte*, die in Abbildung 2 in der Spirale aufgeführt sind:

- Die Welt (und im Fall von historischem Lernen Vergangenheit und Geschichte) *wahrnehmen*: Quellen und Darstellungen finden sowie Fragen stellen und Vermutungen äussern.
- Sich die Welt (und im Fall von historischem Lernen Vergangenheit und Geschichte) *erschliessen*: Sachanalysen entwickeln.
- Sich in der Welt (und im Fall von historischem Lernen in Vergangenheit und Geschichte) *orientieren*: Sachurteile und Werturteile aufbauen.
- In der Welt (und im Fall von historischem Lernen in der Gegenwart und für die Zukunft) *handeln*: Einstellungen ausdifferenzieren, Entscheidungen treffen, Handlungen vollziehen.

Im *Lehrplan 21* werden diese vier Handlungsaspekte wie folgt veranschaulicht:

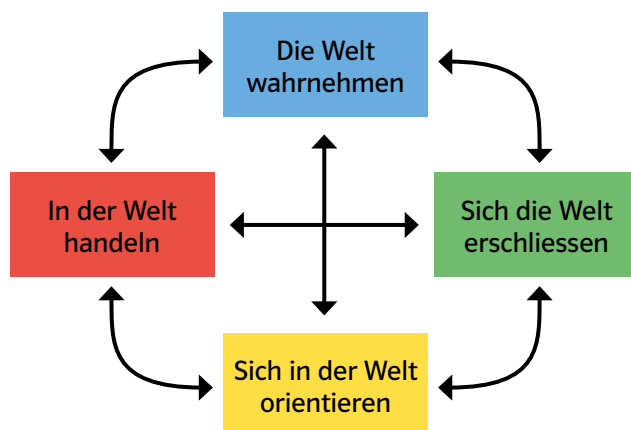


Abb. 3 Handlungsaspekte von Lernenden in der Begegnung und Auseinandersetzung mit der Welt gemäss Lehrplan 21

In der «Zeitreise» finden sich diese vier Handlungsaspekte sowohl bei den Aufgaben als auch bei den Methodenschulungen und auf den Abschlusseiten. Die Handlungsaspekte sind dank der vier *Piktogramme*, die für die «Zeitreise» geschaffen wurden, sofort erkennbar.

Am Beispiel von Daniela lassen sich die vier Handlungsaspekte so erklären:

Die Welt wahrnehmen

S nehmen wahr, was sie umgibt und wie Dinge auf sie wirken. Sie drücken eigene Wahrnehmungen, Vorstellungen und Erfahrungen aus und entwickeln dabei Neugier und Interesse an der Welt.

– Daniela hat das Denkmal in Airolo wahrgenommen und gemerkt, dass dies etwas mit Geschichte zu tun hat. Wäre sie nicht so interessiert und neugierig gewesen, hätte sie das Relief nicht entdeckt und deshalb auch nicht historisch lernen können.

Sich die Welt erschliessen

S erschliessen soziale, kulturelle und natürliche Situationen und Phänomene. Sie stellen Fragen, recherchieren und erkunden die Welt aus verschiedenen Perspektiven. Sie erweitern dadurch schrittweise ihre Kenntnisse und Erkenntnisse.

– Daniela hat mithilfe ihrer Eltern und des Internets verstehen können, was genau auf dem Denkmal dargestellt ist.

Sich in der Welt orientieren

S ordnen Phänomene, Sachen und Situationen sowie Eindrücke und Einsichten in Zusammenhänge ein. Sie analysieren und beurteilen aktuelle und vergangene Situationen und reflektieren diese. Dabei strukturieren und vertiefen sie ihre Erkenntnisse und entwickeln sachbezogene Konzepte. Sie gewinnen zunehmend Orientierung in der Welt, ausgerichtet auf gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen.

– Daniela hat sich mit den Ursachen und Folgen des Tunnelbaus beschäftigt, dabei die Geschichte des Tunnelbaus kennen gelernt und infolgedessen auch Mitleid mit den vielen Arbeitern empfunden, die wegen des Tunnelbaus gestorben sind.

In der Welt handeln

S treffen Entscheidungen und handeln reflektiert. Sie setzen Erkenntnisse kreativ und konstruktiv um, wirken an der Gestaltung ihrer Umwelt mit und übernehmen Mitverantwortung für sich selbst, für die Gemeinschaft und für die Gesellschaft. Dabei werden auch Eigenständigkeit, Dialogfähigkeit und Zusammenarbeit mit Blick auf ein kompetentes und zukunftsorientiertes Handeln in der Welt gefördert.

– Danielas Interesse für Menschen, die in der Geschichte auf der Gewinner- und der Verliererseite stehen, ist gewachsen, und sie macht dazu gerne einen Vortrag in ihrer Schulklasse.

3.2 Vier Kompetenzbereiche

Diese ausgewählten Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen werden beim historischen Lernen *mit thematisch-inhaltlichen Gesichtspunkten verknüpft*, wie sich am Beispiel von Daniela gezeigt hat. Daniela hat diese vier Handlungsaspekte mit dem Bau des Gotthardtunnels in den Jahren 1872–1882 verbunden. Auch im Lehrplan 21 werden die vier Handlungsaspekte mit thematisch-inhaltlichen Gesichtspunkten verknüpft. Geschieht diese Verknüpfung mit umfassenden Themen und Inhalten, entstehen *Kompetenzbereiche*. Die Kompetenzbereiche des Lehrplans 21 widerspiegeln eine gängige Aufteilung des historischen Lernens in der Deutschschweiz in

- Schweizer Geschichte,
- Weltgeschichte,
- Geschichtskultur und
- Politische Bildung.

Diese Kompetenzbereiche werden nach unterschiedlichen Gesichtspunkten weiter *ausdifferenziert*: Der Kompetenzbereich zur Schweizer Geschichte ist nach Herrschaft, Wirtschaft und Kultur, derjenige zur Weltgeschichte entlang der Chronologie gegliedert. Im Kompetenzbereich zur Geschichtskultur werden unterschiedliche Möglichkeiten und Wege aufgezeigt, wie Menschen in ihrer Gegenwart auf Spuren treffen können, die in die Vergangenheit weisen. Bei der Politischen Bildung stehen «Menschenrechte» und «Demokratie» im Zentrum.

3.3 Zwölf Kompetenzen

Aus der Verknüpfung der fachspezifischen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen mit den oben erwähnten thematisch-inhaltlichen Gesichtspunkten entstehen in den vier Kompetenzbereichen insgesamt *12 Kompetenzen für historisches und politisches Lernen*. Alle S der Deutschschweiz können also gemäss Lehrplan 21 am Schluss der obligatorischen Volksschulzeit ...

1. die Entstehung und Entwicklung der Schweiz erklären.
2. aufzeigen, wie Menschen in der Schweiz durch wirtschaftliche Veränderungen geprägt werden und wie sie die Veränderungen gestalten.
3. das Alltagsleben von Menschen in der Schweiz in verschiedenen Jahrhunderten vergleichen.
4. die Geschichte vom Beginn der Neuzeit bis heute in ausgewählten Längsschnitten erzählen.
5. Kontinuitäten und Umbrüche im 19. Jahrhundert charakterisieren.
6. ausgewählte Phänomene der Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts analysieren und deren Relevanz für heute erklären.
7. sich an ausserschulischen geschichtlichen Bildungsorten zurechtfinden und sie zum Lernen nutzen.

8. Geschichte zur Bildung und Unterhaltung nutzen.
9. aus Gesprächen mit Zeitzeugen Erkenntnisse über die Vergangenheit gewinnen.
10. die Schweizer Demokratie erklären und mit andern Systemen vergleichen.
11. die Entwicklung, Bedeutung und Bedrohung der Menschenrechte erklären.
12. die Positionierung der Schweiz in Europa und der Welt wahrnehmen und beurteilen.

All diese Kompetenzen lassen sich nicht kurzfristig und in einzelnen Unterrichtslektionen erwerben. Sie erfordern eine *kontinuierliche und längerfristige Bearbeitung* im Sinne des kumulativen, also des sinnvollen und aufbauenden Lernens. Dies setzt eine langfristige Planung und Beobachtung der Zielerreichung im Unterricht voraus. Erst wenn den S verschiedene ähnliche Lerngelegenheiten in variablen Sachzusammenhängen angeboten werden, bauen sie beweglich nutzbare Kompetenzen auf und kommen in Geschichte in die Lage, selber erzählen zu können und sich die ihnen angebotenen Erzählungen anzueignen und damit kritisch umzugehen. Dieser Umstand, dass der Kompetenzerwerb ein langfristiger Lernprozess ist, verschärft ein zentrales Problem jedes kompetenzorientierten Lehrplans: In welcher Reihenfolge können die verlangten Kompetenzen vermittelt und gelernt werden?

3.4 Inhalte der «Zeitreise»

Der Lehrplan 21 präsentiert dazu ein *Planungsbeispiel* für die Lehrperson (LP), das ihr aufzeigt, mit welchen Themen und in welcher Reihenfolge die Kompetenzen ausgebildet werden können. Weil für historisches Lernen die Orientierung in der Zeit eine zentrale Grundlage bildet, geschieht die Themenstrukturierung in den Kompetenzbereichen zur Schweizer Geschichte, zur Weltgeschichte und zur Politischen Bildung in erster Linie gemäss dem chronologischen Ordnungsprinzip. Im Kompetenzbereich «Geschichtskultur analysieren und nutzen» wird in der Regel nicht ein eigenes Thema chronologisch gewählt, sondern die Entwicklung und Erarbeitung der dort festgelegten Kompetenzen geschieht bei denjenigen Themen der anderen Kompetenzbereiche, die sich dafür gerade anbieten. Dies verstärkt die Lebensweltorientierung des Unterrichts. So wird etwa der Umgang mit Denkmälern an mehreren Orten und immer wieder thematisiert, zum Beispiel eben auf den Seiten «Auf Zeitreise gehen» in jedem Band gleich zu Beginn, hier in Band 2 anhand des Baus des alten Gotthardtunnels.

Der Aufbau der «Zeitreise» orientiert sich an diesem Planungsbeispiel und gewährleistet dadurch, dass die S alle vom Lehrplan 21 verlangten Kompetenzen ausbilden können.

Planungsbeispiel Lehrplan 21 (Auszug)

12 Themeneinheiten der «Zeitreise»

• Geschichte in meiner Umgebung • Beginn der Neuzeit • Die Schweiz im revolutionären Europa • Zusammenleben in der Schweiz	1 Eine Reise durch die Zeit 2 Unterwegs in die Neuzeit 3 Die Schweiz im revolutionären Europa 4 Zusammenleben in der Schweiz	 
• Leben mit technischen Revolutionen • Imperialismus und Erster Weltkrieg • Zwischenkriegszeit • Der Zweite Weltkrieg und die Schweiz	5 Leben mit technischen Revolutionen 6 Imperialismus und Erster Weltkrieg 7 Zwischen Demokratie und Diktatur 8 Der Zweite Weltkrieg und die Schweiz	 
• Zeitgeschichte • Geteiltes und vereintes Europa • Die Schweiz: eine moderne Gesellschaft • Demokratie und Menschenrechte	9 Auf dem Weg zur Gegenwart 10 Vom geteilten zum vereinten Europa? 11 Die Schweiz – eine moderne Gesellschaft? 12 Menschenrechte und Demokratie	 

Abb. 4 Historisches Lernen mit drei Bänden der «Zeitreise», basierend auf dem Planungsbeispiel des Lehrplans 21

4. Wie sieht kompetenzorientierter Unterricht aus?

Wie kompetenzorientierter Geschichtsunterricht im Allgemeinen aussieht, ist gut bekannt, weil viele LP schon länger auf diese Art und Weise unterrichten. Die sichtbaren Merkmale kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts lassen sich wie folgt beschreiben:⁴

4.1 Merkmale von kompetenzorientiertem Geschichtsunterricht

1. Kompetenzorientierter Unterricht beabsichtigt *kognitive Aktivierung*⁵ der S. Sie bekommen im Unterricht Lerngelegenheiten, um ihre Kompetenzen weiter auszudifferenzieren. S sind im Unterricht aktiv.
2. Das Rückgrat des kompetenzorientierten Unterrichts sind *Aufgaben*, – verstanden als schriftlich

abgefasste, inhaltsbezogene Arbeitsanleitungen mit Materialien: Die Lernenden setzen sich selbstständig mit Vergangenheit und Geschichte auseinander und bekommen auf diese Weise Möglichkeiten, Selbstvertrauen aufzubauen, weil sie in der Lage sind, selber eine Herausforderung zu bewältigen.

3. Durch die Aufgaben werden S mit Problemstellungen konfrontiert, die *zentrale Fragen der Gegenwart* aufnehmen. Die Aufgabe muss geeignet sein, um einen gesellschaftlich relevanten Inhalt in beispielhafter Weise zu erschliessen, damit die S in der Lage sind, das Gelernte in Zukunft bei einer anderen Problemstellung wieder anzuwenden.
4. Die Aufgabe muss so geschaffen sein, dass sie einen *Kompetenzfortschritt bei allen S* erlaubt. Dieser Anspruch hat weitreichende Konsequenzen. Zuerst müssen die Lehrenden wissen, auf welchem Kompetenzstand sich die Lernenden

befinden. Darauf aufbauend können individuelle Ziele formuliert werden.

5. Der kompetenzorientierte Unterricht wird *binnen-differenziert* gestaltet: Zum einen unterscheiden sich die Prozesse zur Bewältigung der Aufgabe von S zu S: Die einen sind schneller, die anderen brauchen grössere Unterstützung, wieder andere lernen besser allein usw. Zum anderen akzeptiert kompetenzorientierter Unterricht auch differenzierte Ergebnisse historischer Orientierung, insbesondere im Hinblick auf Deutungen und Werturteile. Die Aufgaben sind also offen, erlauben verschiedene Lösungswege und Resultate.
6. Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht ist *reich an Materialien*: Nur wenn S Gelegenheit bekommen, ihre Kompetenzen an Zeugnissen aus der oder über die Vergangenheit, an Quellen und Darstellungen anzuwenden, entwickeln sie ihre Kompetenzen.
7. Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht lädt S zum *historischen Erzählen* ein.

4.2 Ein Beispiel zu kompetenzorientiertem Geschichtsunterricht

Wie kompetenzorientierter Unterricht im Konkreten und mit der «Zeitreise» aussieht, wird im Folgenden mit einer Unterrichtssequenz aus Band 2 der «Zeitreise» erläutert. Es handelt sich um eine Doppel- lektion zum Thema «Streik am Gotthard», das im Schulbuch, Seite 20–21, aufgegriffen wird. Sie ist für 14-jährige S konzipiert und vollzieht sich in einem *klassischen Drei-Schritt* von Unterricht: Einstieg, Hauptteil, Abschluss. Der Hauptteil ist zweigeteilt.

Einstieg mit Vier-Ecken-Methode

Die S kommen während der Neun-Uhr-Pause ins Geschichtszimmer und sehen sofort, dass in vier verschiedenen Ecken des Schulzimmers auf Plakaten vier verschiedene Aussagen hängen. Vorne im Unterrichtszimmer links steht: «Streik ist eine widerrechtliche Aktion von Menschen, die mit ihrer Arbeitsniederlegung der Wirtschaft schaden.» Vorne rechts im Schulzimmer steht aufgeschrieben: «Wenn Arbeiterinnen und Arbeiter bei einer Tätigkeit lebensbedrohliche Aktivitäten durchführen müssen, ist ausnahmsweise ein Streik möglich, auch wenn dies gesetzlich nicht erlaubt ist.» Hinten rechts im Schulzimmer hängt die folgende Aussage: «Die Lage der Arbeiter lässt sich nur verbessern, wenn von Zeit zu Zeit gestreikt wird, damit die Arbeitgeber auch merken, wer die eigentliche Macht in der Wirtschaft innehat.» Hinten links im Zimmer steht auf dem Plakat: «Streik ist immer dann erforderlich, wenn Arbeiterinnen und Arbeiter sich nicht mit den Arbeitgebern einigen können und Letztere uneinsichtig sind. Es ist ein legales Mittel zur Äusserung der eigenen Meinungen.»

Die LP begrüsst nach dem Läuten die Klasse und erklärt ihr die *Vier-Ecken-Methode*. Die S sind danach aufgefordert, die vier unterschiedlichen Aussagen zu studieren und sich anschliessend zu derjenigen Aussage zu stellen, die in diesem Moment die eigene Meinung am besten spiegelt. Natürlich dürfen die S miteinander diskutieren, und sie sind aufgefordert, die Wörter, die sie nicht verstehen, mit der LP zu klären. Die oben zitierten Sätze stehen zur Auswahl.

Die S zirkulieren im Schulzimmer, lesen die Behauptungen und stellen sich zu derjenigen Aussage, die für sie am meisten zutrifft. Danach diskutieren sie kurz miteinander, wieso sie sich gerade zu dieser Aussage gestellt haben. Anschliessend sammelt die LP im Klassenunterricht aus jeder Gruppe einige Begründungen für die getroffene Wahl. Die Diskussion wird noch einmal intensiver, nachdem die LP gefragt hat, ob sie denn auch beim selben Plakat stehen würden, wenn es um einen Schülerstreik ginge.

Hauptteil 1, Gruppenpuzzle

Die LP leitet dann zum Hauptteil der Lektion über, nämlich zu einem sogenannten *Gruppenpuzzle*. Dafür hat sie vier Stationen vorbereitet. Die S werden auf die vier Stationen aufgeteilt, wo sie sich durch Studium der Unterlagen und Bearbeitung der Aufgaben zu *Expertinnen und Experten für die zuge- teilten Themen* ausbilden sollen.

- Die *erste Gruppe* beschäftigt sich mit Alfred Escher, dem sogenannten Eisenbahnkönig von Zürich. Die S sollen mit dem Schulgeschichtsbuch «Zeitreise» herausfinden, wie Escher von anderen gesehen wird und insbesondere was Eschers Gegner ihm vorwarfen.⁶ Zudem sollen sie aus dem Verfasser- text der «Zeitreise» einige Aspekte herausarbeiten und am Schluss das Wichtigste auf einem Blatt festhalten.
- Die *zweite Gruppe* kann einen Videoausschnitt zu Eschers Leben anschauen, worüber sich alle freuen.⁷ Danach entwickeln sie eine Mindmap dazu.
- Die *dritte Gruppe* bekommt den Auftrag, die «nah dran»-Seite der «Zeitreise» zum Streik am Gotthard zu studieren.⁸ Die S müssen bei dieser Station drei Aufgaben lösen, und zwar aus der Aufgabensammlung in der «Zeitreise» die Nummern 1, 2 und 4.
- Die *vierte Gruppe* schliesslich bekommt ebenfalls einen Text mit Bildern zum Thema: «Wer baute den Gotthardtunnel? – Die Lage der Tunnelarbeiter.»⁹ Diese Gruppe soll einen kurzen Leserbrief entwerfen und darin die Lage der Tunnelarbeiter thematisieren.

Die S beginnen in Einzelarbeit die Texte zu lesen oder den Film anzuschauen, und nach rund 15 Minuten machen sie sich daran, an den einzelnen Stationen ihre Aufträge zu lösen und das von ihnen Erarbeitete auszutauschen, damit möglichst alle innerhalb der zur Verfügung gestellten 25 Minuten zu Expertinnen und Experten des zugeteilten Themas werden. Diejenigen, die fertig sind, bekommen zusätzlich noch das Protokoll eines Verhörs¹⁰ zum Lesen und überlegen, was das mit dem Thema zu tun hat. Zum Schluss der ersten Lektion zeigt die LP noch einen kurzen Videoausschnitt, der verdeutlicht, wie viele verschiedene Strassen- und Eisenbahntunnels am Gotthard gebaut wurden.

Hauptteil 2, Austausch

In der zweiten Lektion setzen sich die S zu *Austauschgruppen* zusammen, bei denen immer je eine Expertin/ein Experte zu den vier bearbeiteten Themen mitarbeitet. Sie erklären sich gegenseitig, was sie gemacht und gesehen haben, und erläutern ihre Arbeitsprodukte. Alle S haben ein Arbeitsblatt, auf dem sie die verschiedenen Ergebnisse in eigenen Worten festhalten können. Danach zeigt die LP nochmals einen Videoausschnitt, der sich jetzt mit Eschers politischem Kurs beschäftigt und ein zwiespältiges Bild malt. Zum Schluss der Stunde diskutieren die S in der Klasse zuerst die Rolle von Escher für die damalige Wirtschaftsentwicklung und überlegen, ob sie auch Menschen kennen, die heute das wirtschaftliche Leben prägen. Ebenfalls aufgenommen wird noch einmal die Diskussion zum Streik allgemein und insbesondere zu demjenigen am Gotthard. Die Stunde schliesst mit einer Bildbetrachtung des Denkmals von Airolo. Die S sollen Stellung nehmen, was darauf abgebildet ist, und am Schluss sagen, wieso ihnen das Denkmal gefällt oder nicht gefällt. Daniela hat einen Vorteil, weil sie vor Kurzem mit den Eltern eine Reise durch beide Tunnels gemacht und sich dabei mit dem Denkmal auseinandergesetzt hat.

4.3 Analyse des Beispiels von kompetenz-orientiertem Geschichtsunterricht

Die beschriebene Doppellektion zeigt vielfältige Aspekte kompetenzorientierten Unterrichts. Die S müssen zuerst verschiedene Materialien wahrnehmen und sie danach erschliessen. Was genau steht in den Texten und was wird im Film gezeigt? Welches sind die hauptsächlichen Aussagen? Anschliessend geht es darum, zuerst in Einzelarbeit die Fragen zum Verfasser-text zu beantworten, eine Mindmap zu zeichnen, danach die Fragen zur Abbildung zu beantworten und einen Leserbrief zu schreiben – also auf verschiedenste Weise eine plausible Geschichte zu entwickeln und diese danach mit den Geschichten der Kolleginnen und Kollegen zu vergleichen. Schliesslich kommen die S dazu, eine eigene Meinung zu vertreten.

Mit Blick auf die im Lehrplan 21 aufgeführten Handlungsaspekte kann der Lernprozess wie folgt analysiert werden:

Wahrnehmen: Die S setzen sich zu Beginn der Lektion mit dem Begriff «Streik» auseinander. Hier versuchen sie mit der Vier-Ecken-Methode herauszufinden, was die Plakate in den vier Ecken des Zimmers mit Geschichte zu tun haben, und sie stellen sich und den anderen *Fragen*.

Erschliessen: Der Erschliessungsprozess umfasst zum Beispiel das genaue Studieren der Materialien und des Videos, das Identifizieren wichtiger Aussagen in diesen Materialien und generell den *Aufbau eines Verständnisses des Dargebotenen*. Was genau erfahren wir über den Streik am Gotthard? Welche Aspekte werden betont und herausgestrichen? Welche Beispiele werden erzählt?

Orientieren: Die beschriebene Unterrichtssequenz stellt mit dem Gruppenpuzzle eine viel versprechende Methode zur Verfügung, weil S zum Erzählen kommen. Dies allerdings muss auch bei einem Gruppenpuzzle gut vorbereitet werden: Die Aufgaben dürfen nicht einfach zum Abschreiben verleiten (und damit im Erschliessen stecken bleiben), sondern es muss ein kritischer Austausch zwischen den S stattfinden, damit *vertiefte Denkopoperationen* angeregt werden und die S sich eigenständig im Universum des Historischen zurechtfinden. Zum Orientieren gehört, dass die S das Gehörte und Gesehene selber zusammenfassen. Das ist eine wichtige Grundlage, damit die S das Gelernte einordnen können. Dazu müssen sie über ein historisches Kontextwissen verfügen, denn all die Aussagen in den Materialien sind immer ausschnitthaft und subjektiv gefärbt. Verstehen und gewichten lassen sie sich nur im Austausch mit anderen, die wiederum andere Perspektiven eingenommen haben und Entwicklungslinien sehen. Es gilt hier also, verschiedenes Wissen aus verschiedenen Perspektiven zusammenzutragen und sich dann zu fragen, in welchem Bezug das Gelernte zum grossen Ganzen steht: In welchem Kontext findet sich das Gehörte? Welche gesellschaftlichen Positionen haben die S eingenommen?

Handeln: Die abschliessende Plenumsdiskussion regt dazu an, verschiedene Sichtweisen miteinander zu vergleichen und einen ersten Transfer zum eigenen Handeln herzustellen: Was haben die unterschiedlichen Erzählungen gemeinsam? Worin unterscheiden sie sich? Wie erklären sich die Unterschiede? Was bedeutet das Gehörte für mich? Hat das Erzählte heute noch eine Bedeutung? Wie stelle ich mich dazu? Was halte ich fest, und was nehme ich mit in die *Zukunft*?

Sieben Merkmale konkret

Am vorliegenden Unterrichtsbeispiel können die sieben Merkmale von kompetenzorientiertem Unterricht, die eingangs erwähnt wurden, gut veranschaulicht werden:

1. Die S werden *kognitiv aktiviert*.
2. Die *Aufgaben* sind das Rückgrat des Unterrichts, was sich insbesondere beim Gruppenpuzzle zeigt.
3. Der Umgang mit Streik einerseits und mit Industriebionieren andererseits bedeutet, dass *relevante und gegenwärtige Problemstellungen* thematisiert werden.
4. Der Unterricht berücksichtigt das *Vorwissen und die Einstellungen der S*, hier mit der einfachen Vier-Ecken-Methode zu Beginn der Lektion. Die LP war beispielsweise überrascht davon, dass sich kein einziger S, keine einzige S in die Ecke gestellt hat, wo Streik als legitime und gesetzlich vorgegebene Möglichkeit angeboten wurde. Offenbar erachteten alle S einen Streik als gesetzeswidrig.
5. Der Unterricht ist *binnendifferenziert*: Verschiedene S arbeiten an unterschiedlichen Materialien und mit unterschiedlichen Fragestellungen.
6. Der Unterricht ist *reich an Materialien*, die sich alle um dasselbe Thema drehen. Unterschiedliche Quellen (Kontroversität) und unterschiedliche Darstellungen können präsentiert werden (Multiperspektivität). Auf diese Weise darf erwartet werden, dass auch S unterschiedliche Meinungen haben und diese äussern (Pluralität).
7. Damit erfüllen sie das wichtigste Merkmal kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts: *S erzählen Geschichte*.

5. Wie setzt die «Zeitreise» die Kompetenzorientierung des Lehrplans 21 um?

Die «Zeitreise» orientiert sich bezüglich der *Themen und ihrer Abfolge* konsequent am Lehrplan 21, wie Abbildung 4 zeigt. Die «Zeitreise» setzt darüber hinaus auch die *Didaktik des Lehrplans 21* konsequent, sachgerecht und vielfältig um. Die Abbildungen 2 und 3 machen deutlich, dass das historische Lernen mit der «Zeitreise» entlang der Handlungsaspekte des Lehrplans 21 erfolgt. Insbesondere sind alle Aufgaben so angelegt, dass alle Handlungsaspekte berücksichtigt werden. Die folgende Abbildung 5 zeigt, in welchem Verhältnis die Aufgaben die verschiedenen Handlungsaspekte aktivieren.

Handlungsaspekte des Lehrplans 21

Diese vier Handlungsaspekte sind Grundoperationen im konkreten Lernprozess. Wenngleich sie beim konkreten Lernen nicht immer genau zu trennen sind, sondern ineinander übergehen und miteinander

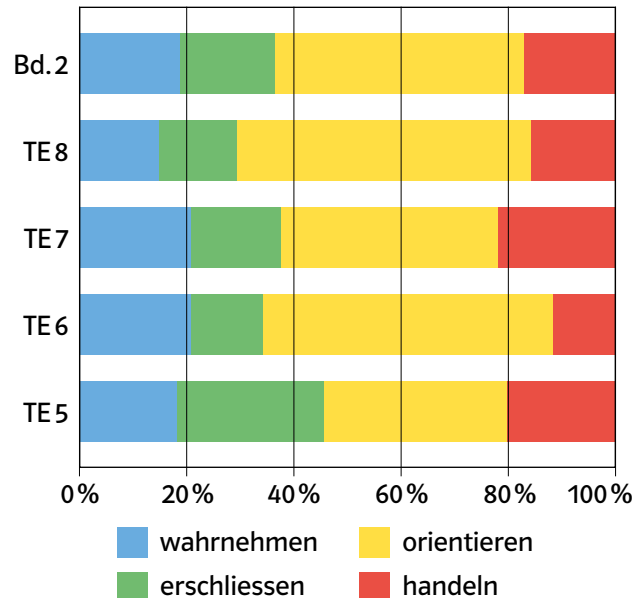


Abb. 5 Analyse aller Aufgaben in Band 2 in Bezug auf die Handlungsaspekte

verbunden sind, ist es doch angezeigt und günstig, mit ausgewählten Verben – sogenannten *Operatoren* – die Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen gezielt anzustossen. In allen Aufgaben werden deshalb diese Operatoren, die der Lehrplan 21 aufführt, genutzt. Eine Liste der wichtigsten Operatoren finden die S jeweils im Anhang des Schulbuchs. Dort werden die Operatoren erklärt.

Methodenglossar

Die Reihenfolge der vier Handlungsaspekte und ihre konkrete Ausgestaltung richten sich nach den Quellen und Darstellungen, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen. Im Verlaufe der Zeit haben sich günstige *Ablaufmuster* zum Umgang mit Text- oder Bildquellen, mit Geschichtskarten oder Karikaturen oder zum Umgang mit geschichtlichen Spielfilmen und Denkmälern herausgebildet. Dies sind die Methoden historischen Lernens. Die «Zeitreise» führt insgesamt 14 Methoden ein, wobei jede Methode thematisch eingebunden ist.

Kompetente S beherrschen diese Methoden – oder wissen, wo sie nachschauen können: Im Anhang des Schulbuchs finden die S eine solche Übersicht über die Methoden, die ihnen helfen, mit Geschichte zu arbeiten und zu lernen. Sobald die S mit Materialien konfrontiert werden, die ihnen einen Zugang zu Vergangenheit, Geschichte und Geschichtskultur ermöglichen – zum Beispiel Textquellen, Fotografien, Karikaturen, Spielfilme –, können sie im Methodenglossar nachschlagen, wie sie damit umgehen sollen.

Kompetenzübersicht

Eine besondere Stärke der «Zeitreise» ist, dass mit diesem Schulgeschichtsbuch ein durchdachter

Vorschlag vorliegt, wie kumulativ und über drei Jahre hinweg *alle Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Kompetenzstufen des Lehrplans 21* bearbeitet werden können. So wird ein aufbauendes Lernen bei plausiblen und relevanten Themen möglich.

Die einzelnen *Doppelseiten der «Zeitreise»* thematisieren ausgewählte Kompetenzen. Alle Aufgaben sowie die Abschlussseiten im Schulbuch, aber auch die Portfolio-Aufträge auf den Kopiervorlagen zielen auf bestimmte Kompetenzen und Kompetenzstufen des Lehrplans 21.

Die «Zeitreise» bietet den LP für eine transparente Planung zu jedem Band eine *Kompetenzübersicht* an. Diese Übersicht zeigt bei jeder Themeneinheit der «Zeitreise», welche Kompetenzen und welche Kompetenzstufen wo gefördert werden. Die Kompetenzübersichten dienen in erster Linie als Orientierung für die LP. Selbstverständlich sollen auch S ab und zu darüber informiert werden, an welchen Kompetenzen jetzt gerade gearbeitet wird.

Die Kompetenzübersicht für Band 2 der «Zeitreise» findet sich als Beilage im Anschluss an diesen Text auf Seite 32. Die Kompetenzübersichten für die anderen Bände sind am entsprechenden Ort im Begleitband abgedruckt. Ausserdem bietet die «Zeitreise» ein sehr detailliertes *Kompetenzraster* an, das pro Schulbuchkapitel zeigt, welche Kompetenzen und welche Kompetenzstufen wo gefördert oder auch nur thematisiert werden. Dieses Kompetenzraster wird online angeboten.

Flexible Jahresplanung gemäss Lehrplanvorgaben

Je nachdem, ob historisches Lernen fachspezifisch, fächerübergreifend oder fächerverbindend unterrichtet wird, und je nach Festlegung der Stundentafeln in den einzelnen Kantonen stehen unterschiedlich viele Lektionen für die Vermittlung zur Verfügung. Die «Zeitreise» nimmt darauf Rücksicht und offeriert ein *Minimal*-, ein *Normal*- und ein *Optimalprogramm*. Alle Programme sind für das Anforderungsniveau II ausgelegt, im Wissen darum, dass sich auch innerhalb desselben Anforderungsniveaus erhebliche Unterschiede ergeben. So dienen denn alle Angaben bloss einer groben Orientierung.

Für das Normalprogramm wird davon ausgegangen, dass zur Bearbeitung des Schulbuchs *40 Unterrichtslektionen* zur Verfügung stehen. Davon ausgehend ist jeder Themeneinheit ein entsprechendes Zeitbudget zugeteilt. Das Minimalprogramm zeigt auf, wie mit S auf dem Anforderungsniveau II mit *30 Unterrichtslektionen* die Erfüllung der Grundansprüche des Lehrplans 21 angestrebt werden kann. Das Optimalprogramm schliesslich macht einen Vorschlag, wie mit einer Themeneinheit gearbeitet werden kann, wenn pro Schuljahr *60 Lektionen* zur Verfügung stehen. Eine Darstellung der *Jahresplanung* zu Band 2 findet sich als Beilage im Anschluss an diesen Text auf

Seite 30–31. Die Jahresplanungen für die anderen Bände sind am entsprechenden Ort im jeweiligen Begleitband abgedruckt. Sie stehen den LP auch als veränderbare Worddateien online zur Verfügung.

Begriffe im Lehrplan 21

Kompetenzen umfassen *verschiedenste Aspekte*. Wer kompetent ist, verfügt (1.) über spezifisches deklaratives und (2.) über prozedurales Wissen, ebenso (3.) über metakognitives Wissen,¹¹ (4.) über sachbezogene Interessen und Einstellungen, darüber hinaus (5.) über kommunikative Fähigkeiten – all diese Aspekte gehören zu den Kompetenzen und sind immer mitgemeint, wenn von «Kompetenz» die Rede ist.

Deklaratives Wissen ist also ein wichtiger Bestandteil von Kompetenz, weshalb der Lehrplan 21 auch *Begriffe* aufzählt, die die S kennen müssen. All diese Begriffe sind deshalb in der Marginalspalte der «Zeitreise» in Form von knappen Lexikonartikeln für die S anschaulich erklärt. Die Begriffe werden dann eingeführt, wenn sie für das Verständnis von Sachverhalten erforderlich sind. Sie werden zudem auf den jeweiligen Abschlussseiten noch einmal aufgenommen und repetiert. Im Anhang des Schulbuchs sind alle Begriffe in einem *Begriffsglossar zum Nachschlagen* zusammengetragen.

Eine Zusammenstellung aller Begriffe des Lehrplans 21 zum historischen Lernen mit Angabe des Ortes, wo sie in der «Zeitreise» thematisiert werden und zu finden sind, wird online angeboten.

Überfachliche Kompetenzen

Selbstverständlich trägt das Lernen mit der «Zeitreise» auch zum Aufbau und zur Ausdifferenzierung der vom Lehrplan 21 geforderten überfachlichen Kompetenzen bei. Die S erwerben insbesondere auf den Methoden- und dank des Methodenglossars Fähigkeiten, die für eine erfolgreiche Bewältigung unterschiedlicher Herausforderungen in verschiedensten Lebensbereichen zentral sind. Das Aufgabenkonzept der «Zeitreise» ist zudem explizit auf den Erwerb persönlicher und sozialer Fähigkeiten ausgerichtet. Die Reflexion wird angestossen und Problemlösefähigkeiten werden gefordert und gefördert. Dies gelingt dank der hierarchisierten Aufgaben der «Zeitreise», die nach Niveaus und Lerntypen differenziert sind.

Medien und Informatik

Vergangenheit entzieht sich der direkten Anschauung. Nur dank Medien und Materialien kann das Universum des Historischen gegenwärtig werden. Die Beschäftigung mit Geschichte trägt deshalb seit je zu einem aufgeklärten Umgang mit Medien und neuerdings auch zu einem sinnvollen und sozial verantwortlichen Umgang mit Informatik bei. So gehört der quellenkritische Umgang mit Informationen aller Art

zu den Grundlagen historischen Lernens: Die Auswertung schriftlicher Quellen, die Interpretation von Bildern, die Kontextualisierung von Filmen, all das lernen die S mit der «Zeitreise» – und selbstverständlich immer mit dem Realitätsvorbehalt: Es besteht bekanntlich das «Vetorecht von Quellen», um vermeintliche Wahrheiten infrage zu stellen. Nur so lange gilt etwas als richtig, als es nicht durch Quellen widerlegt wird.

Mit der «Zeitreise» werden also auch die fächerübergreifenden Aufgaben der Schule, wie sie der Lehrplan 21 vorgibt, wahrgenommen. Zum einen trägt das Aufgabenkonzept zum Kompetenzaufbau im rezeptiven und produktiven Umgang mit Medien bei, zum andern beschäftigt sich eine Reihe von Themenseiten explizit mit Fragen von Medien und Informatik, etwa zum Leben in der Informationsgesellschaft.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)

Mit der «Zeitreise» lernen die S, sich mit der Komplexität der Welt und deren ökonomischen, ökologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen auseinanderzusetzen, und zwar aus geschichtlicher und politischer Perspektive. Dabei werden fünf der sieben fächerübergreifenden Themen aufgenommen, die im Lehrplan 21 zur Leitidee «Nachhaltige Entwicklung» gehören: Politik, Demokratie und Menschenrechte; Geschlechter und Gleichstellung; Wirtschaft und Konsum; Globale Entwicklung und Frieden; Kulturelle Identität und interkulturelle Verständigung. Auf diese Weise leistet die «Zeitreise» auch hier einen grundlegenden Beitrag für eine moderne Allgemeinbildung.

6. Wie wird das kompetenzorientierte Geschichtslernen geprüft und beurteilt?

S lernen besser und zielgerichteter, wenn sie wissen, was sie können und was nicht. Auch für das kompetenzorientierte Geschichtslernen ist es zentral, dass ihr Lernfortschritt regelmässig eingeschätzt und gespiegelt wird. Zum kompetenzorientierten Geschichtslernen gehört deshalb immer auch eine *kompetenzorientierte Beurteilung*.¹²

6.1 Funktionen von Beurteilungen

Summative Beurteilung

Beurteilungen haben je nach Situation ganz unterschiedliche Funktionen: Mit der *summativen Beurteilung* erfolgt zu einem bestimmten Zeitpunkt ein zusammenfassendes Urteil über die Gesamtheit der erworbenen Kompetenzen. Auf diese Weise werden S und andere Interessierte über den Leistungsstand informiert. Die summative Beurteilung erfolgt am Schluss eines Lernprozesses und blickt auf diesen

zurück. Sie dient zum Beispiel der Zuweisung zu weiterführenden Schulen.

Formative Beurteilung

Die *formative Beurteilung* hingegen dient in erster Linie der Optimierung des Lernprozesses. Damit LP erkennen, wo S einen Lerninhalt nicht begriffen haben, und damit S merken, wo genau weitere Lernanstrengungen erforderlich sind, ist es nötig, dass Beurteilungen erfolgen, welche unmittelbare Rückkoppelungen auf den weiteren Lernprozess haben. Aufgrund einer formativen Beurteilung können LP den geplanten Geschichtsunterricht verändern. Solche Beurteilungen kommen in der Regel mitten in einer Themeneinheit vor. Während die summativen Beurteilungen in der Regel der Qualifikation und Selektion dienen, so dienen die formativen Beurteilungen der Förderung, Lernberatung und Orientierung.

Prognostische Beurteilung

Als dritte Funktion neben der summativen und formativen ist schliesslich noch die prognostische zu erwähnen. Mit einer *prognostischen Beurteilung* versuchen LP eine Aussage hinsichtlich des künftigen Geschichtslernens zu machen. Sie blicken also im Gegensatz zur summativen Beurteilung in die Zukunft. Für eine solche prognostische Beurteilung sind andere Daten – also dokumentierte schriftliche oder mündliche Leistungen der S – nötig als für eine formative oder summative Beurteilung. Deshalb hängt die Konzeption einer Beurteilung in erster Linie von deren Funktion ab. Unabhängig von der Funktion basieren aber alle Beurteilungen auf relevanten Daten.

6.2 Relevante Daten für eine Beurteilung

Wer Geschichtslernen beurteilen will, braucht dazu *Produkte von S*, die deren Leistungsstand spiegeln. Diese Produkte, die wir hier als «Daten» bezeichnen, sollen erstens *möglichst objektiv* sein, das heisst zum Beispiel, dass verschiedene Beurteilende bei den gleichen Daten zum gleichen Urteil kommen. Die Daten sollen zweitens *möglichst gültig* sein, das heisst auch, dass sie tatsächlich etwas mit dem Lernprozess zu tun haben. Die Daten sollen drittens *möglichst verlässlich* sein, das heisst etwa, dass sie nicht ein zufälliges Leistungsvermögen der S zeigen. Es versteht sich von selber, dass es ausgesprochen anspruchsvoll ist, zu solch «guten» Daten zu kommen, und man wird es im Alltag kaum je schaffen, all diese *Gütekriterien* solide zu erfüllen. Dennoch sind diese Gütekriterien als Zielrichtung bei der Datensuche unerlässlich.

Als Daten für eine Beurteilung können mündliche Äusserungen, schriftliche Unterlagen von S oder

Beobachtungsnotizen von LP zu ausgewählten Handlungen der Lernenden dienen. Alle drei Möglichkeiten haben ihre spezifischen Vorzüge und Nachteile. Am verbreitetsten sind im Geschichtsunterricht auf der Sekundarstufe die Beurteilungen aufgrund von *schriftlichen Unterlagen*, auch weil hier die Gütekriterien (objektiv, gültig, verlässlich) am einfachsten erfüllt werden können.

6.3 Aufgaben

LP gewinnen die zuverlässigsten Daten, wenn sie Aufgaben stellen. Mit «*Aufgaben*» sind hier gemeint: schriftlich abgefasste, inhaltsbezogene Arbeitsanleitungen mit Materialien. Auf diese Weise können die LP überprüfen, wie die S mit herausfordernden Situationen umgehen und dabei ihre Kompetenzen nutzen. Auf der Grundlage von Produkten der Lernenden können LP darauf schliessen, ob und in welcher Qualität eine Kompetenz erreicht wurde. Zu unterscheiden sind vier Typen von kompetenzorientierten Aufgaben für historisches Lernen. Diese *vier Grundtypen* unterscheiden sich hinsichtlich des Materials, das zur Aufgabenstellung gehört und ins Universum des Historischen führt.

Der «Klassiker» mit einem Material

Wenn LP den Lernenden *ein Material* (also eine Textquelle, ein Bild, eine Geschichtskarte usw.) vorgeben und dazu entsprechende Fragen stellen oder Impulse geben, dann regen sie S zu einem Produkt (z. B. zu Antworten, zu einem Kurztext – generell zu *Daten*) an. Dies gelingt am besten mit ausgewählten Operatoren, die auf bestimmte Handlungsaspekte abzielen. Unterschiedlichste Materialien werden zuerst wahrgenommen, dann erschlossen, interpretiert (kontextualisiert) und schliesslich beurteilt. Die meisten Aufgaben auf den *Themenseiten* sind «Klassiker», weil sie sich auf einen bestimmten Ausschnitt aus dem Verfassertext beziehen oder ein bestimmtes Material thematisieren.

Im Verlaufe der Zeit haben sich günstige Ablaufmuster zum Umgang mit einzelnen Materialien (zum Beispiel zum Umgang mit schriftlichen Quellen, mit Bildern, Karikaturen, Fotografien) herausgebildet. Dies sind die Methoden historischen Lernens. In der «Zeitreise» werden *14 Methoden* vorgestellt.

Das Aufgabenset mit mehreren Materialien

Beim Aufgabenset werden die S mit mehreren Materialien konfrontiert, die miteinander in einem logischen Zusammenhang stehen. Die Materialien können aus verschiedenen Quellengattungen oder Darstellungsarten stammen. Sie unterscheiden sich bezüglich Zeitpunkt, den sie beschreiben, und bezüglich Perspektive, aus der sie das Phänomen beschreiben. Das Aufgabenset umfasst mehrere

Fragen und Impulse, die meist zu Aufgabenteilen gebündelt sind. Ein Aufgabenteil aktiviert zum Beispiel schwerpunktmässig Wissen sowie *Erschliessungskompetenz*. Er besteht aus geschlossenen Fragen. Es sind dies entweder Multiple-Choice-Fragen oder solche, die sich mit wenig Textproduktion eindeutig beantworten lassen. Sie beziehen sich in der Regel auf ein einziges Material. Ein anderer Aufgabenteil zielt auf *Orientierungskompetenz* und besteht aus einem Schreibimpuls: «Bringe die drei präsentierten Materialien in einen sinnvollen Zusammenhang von Ursache und Wirkung oder in eine plausible zeitliche Abfolge.» Wieder ein anderer Aufgabenteil zielt auf *Handlungs- und Wahrnehmungskompetenz*. Mit einem Aufgabenset werden S zum historischen Erzählen angeregt. Beispiele dieses Aufgabentyps finden sich in der «Zeitreise» im Schulbuch und bei den Kopiervorlagen.

Der Portfolio-Auftrag: S suchen selber mehrere Materialien

Portfolio-Aufträge leiten die S an, Vergangenheit, Geschichte und Geschichtskultur selber wahrzunehmen und *eigenständig geschichtliche Materialien zu finden*, sich diese zu erschliessen und sie in einen historischen Kontext einzubetten, um dadurch Orientierung zu gewinnen und schliesslich handelnd ein Produkt zu entwickeln. Sie bieten Impulse für ein *projektartiges Lernen*. Interessierten S wird so selbst gesteuertes historisches Lernen ermöglicht. Dies regt eine umfassende Entwicklung von Kompetenzen für historisches Lernen an.

Zu jeder Themeneinheit der «Zeitreise» gibt es einen passenden Portfolio-Auftrag. Die Aufträge liegen online als Kopiervorlagen vor. Vgl. dazu auch im Kapitel «Lehren und Lernen mit der «Zeitreise»» den entsprechenden Abschnitt zum Portfolio auf Seite 10–11.

Aufgaben ohne Materialgrundlage

Aufgaben ohne Materialgrundlage zielen auf Wissen, das bereits erworben oder in Materialien andernorts zugänglich ist. Hier sind sowohl geschlossene Formen (z. B. Multiple-Choice-Fragen) oder offene Formen (Aufschrieb, Aufsatz) üblich. Für kompetenzorientierte Beurteilungen eignen sich insbesondere Aufschriebe, die entweder Antwort auf eine Frage geben oder auf ein Zitat, eine Behauptung reagieren sollen.

6.4 Aufgabenkonzept der «Zeitreise» mit Abschlussseite

Die «Zeitreise» bietet viele kreative und handlungsorientierte Aufgaben, mit denen die S aufgefordert werden, Daten zu produzieren, indem sie beispielsweise in Bibliotheken und im Internet recherchieren, ein Hörspiel gestalten, etwas erzählen, zeichnen oder

spielen. Vgl. dazu auch im Kapitel «Lehren und Lernen mit der »Zeitreise« den entsprechenden Abschnitt zum Aufgabenkonzept auf Seite 9–11.

Für die kompetenzorientierte Beurteilung besonders geeignet sind die Abschlusssseiten, siehe Abbildung 6. Auf der *Abschlusssseite links* im Schulbuch finden sich Repetitionsaufgaben zum Wiederholen der Themeneinheit als Ganzes und wesentlicher Begriffe. Sie können auch zur Beurteilung dienen. Die Aufgaben sprechen alle verschiedenen Handlungsaspekte an und zielen auf unterschiedliche Anforderungsniveaus:

- Die Wahrnehmung der S wird auf den Abschlusssseiten dadurch überprüft, dass ihnen Themen vorgegeben werden, zu denen sie *Fragen stellen* müssen. Siehe Symbol Lupe: 
- Auf den Abschlusssseiten finden sich vorgegebene zentrale Fragen, zu deren *Beantwortung* die S die entsprechende Themeneinheit gut erschliessen müssen. Siehe Symbol Schlüssel: 
- Der *Orientierung der S* wird auf den Abschlusssseiten besondere Beachtung geschenkt: Welche Begriffe müssen die S erklären können? Welche Daten müssen sie einordnen und in einem Zusammenhang erklären können? Welche Meinung haben sie zu kontrovers diskutierten Themen? Siehe Symbol Kompass: 

- Fürs *Handeln* spielen die fachspezifischen Methoden eine wichtige Rolle. Diese werden auf den Abschlusssseiten noch einmal thematisiert. Zudem sollen die S die behandelten Themen explizit mit der Gegenwart und ihrer Lebenswelt verknüpfen. Siehe Symbol Hand: 

Auf der *Abschlusssseite rechts* im Schulbuch hat es Übungsmaterialien und Aufgaben, insbesondere um die geschulten Methoden zu festigen. Auch diese Materialien können zur summativen, formativen oder prognostischen Beurteilung herangezogen werden. Selbstverständlich zielen alle Übungsmaterialien und Aufgaben auf die Umsetzung der im Lehrplan vorgegebenen Kompetenzen und Kompetenzstufen.

6.5 Vom Umgang mit den Daten

Die Unterschiede zwischen herkömmlichen Beurteilungen und kompetenzorientierten Beurteilungen werden in erster Linie beim *Umgang mit den Daten* deutlich.

Bei herkömmlichen Beurteilungen werden die Daten in aller Regel *normorientiert* ausgewertet. Dies bedeutet zum Beispiel, dass ich eine Prüfung erstens korrigiere, zweitens den Durchschnitt ausrechne, drittens von der Norm ausgehe, dass die Klasse durchschnittlich genügend arbeitet, viertens den Durchschnitt als genügend annehme und schliesslich

Abschluss

15 Leben mit technischen Revolutionen

1 Zu diesen Themen kann ich eine geschichtliche Frage stellen. 

a) Jeweiliges Hauptmerkmal der drei technischen Revolutionen

b) Vor- und Nachteile des technischen Fortschritts

5 Zu diesen Fragen habe ich eine Meinung und kann sie begründen. 

a) Welche weiteren Fortschritte soll die Computerentwicklung machen?

b) Welche Bedeutung hat die Gleichberechtigung der Geschlechter?

c) Sollen Kinder arbeiten müssen/dürfen?

2 Diese Fragen kann ich beantworten. 

a) Zu welchen drei Zeitpunkten setzte jeweils eine neue technische Revolution ein?

b) Wie wirkte sich die Erste Technische Revolution auf die Menschen aus, wie die Zweite?

6 Diese Methode kann ich anwenden. 

Statistiken auswerten:

a) Ich kann ein Diagramm verstehen.

b) Ich verstehe auch die Erklärungen zum Diagramm und bringe beides in einen Zusammenhang.

3 Diese Begriffe kann ich erklären. 

a) Kinderarbeit

b) Soziale Frage

c) Industrialisierung

d) Emanzipation

e) Dienstleistungssektor

7 Ich kann Geschichte für meine Gegenwart nutzen. 

a) Ich kann die grösseren politischen Parteien der Schweiz unterscheiden.

b) Ich kenne ihre grundsätzliche Einstellung zum technischen Fortschritt.

c) Ich kenne Zusammenhänge zwischen unserem Konsum und der Kinderarbeit in der Welt.

4 Die Daten auf dem Zeitstrahl kann ich erklären. 





1.

Technische Revolution ab 1770
Erleichterung der Muskelarbeit

2.

Technische Revolution ab 1850
Erweiterung von Hören, Sehen, Sprechen

3.

Technische Revolution ab 1970
Erleichterung der Denkarbeit






D1–D7 Technische Revolutionen und zugehörige Geräte

Aufgaben

1 Verfasse für die Bilder D1–D7 je eine Legende.

2 Ordne die Geräte der Bilder D1–D7 je einer technischen Revolution zu.

3 Nenne für jedes Gerät ein zweites aus der gleichen technischen Revolution, das mit ihm in Zusammenhang steht.

4 Suche, erkunde und fotografiere einen weiteren Gegenstand aus einer der technischen Revolutionen in einem Museum in deiner Nähe.

KV 11
Repetition
KV 12
Arbeitsblatt

39

Abb. 6 Abschlusssseite der »Zeitreise«: Hier repetieren die Lernenden die erworbenen Kompetenzen.

fünftens eine Beurteilungsskala entwickle. Dieses im Schulalltag häufig praktizierte Vorgehen erfüllt die geforderten Gütekriterien an eine kompetenzorientierte Beurteilung nicht, weil auf diese Weise weder die Kompetenzen noch die einzelnen Lernenden in den Blick kommen.

Dies geschieht erst, wenn ich die gewonnenen Daten *kriterienorientiert* beurteile. Dies bedeutet, dass ich mir bei der Ausarbeitung der Beurteilung überlege, welche Kompetenzen genau mit der Aufgabe angesprochen sind und wie viele Punkte die einzelnen Lösungen ergeben. Wer einen kompetenzorientierten Unterricht arrangieren will, der konzipiert die Lernkontrollen günstigerweise vor Beginn des Unterrichts. Wenn ich als LP weiss, wie ich meinen Unterricht überprüfen werde, dann beeinflusst dies mein unterrichtliches Handeln. Im Vergleich zum klassischen Lernen, Testen und Prüfen unterscheidet sich die kompetenzorientierte Beurteilung also durch *Bewertungskriterien, welche auf abgestuften Kompetenzbeschreibungen beruhen*.

Eine kompetenzorientierte Beurteilung bedingt für mich als LP auch, dass ich den *Lernfortschritt der einzelnen S* in den Blick nehme. Während ich also bei einem weniger guten S eine selber entwickelte Karte des Balkans, welche vier Fehler aufweist, als sehr gut bezeichne, beurteile ich dieselbe Karte bei einem guten S als genügend – allerdings nur, wenn ich formativ beurteile. Für die heute üblichen Funktionen von Zeugnissen eignet sich diese *subjektorientierte Beurteilung* nicht, weil die Abnehmerseite (Lehrbetriebe, weiterführende Schulen) von Noten erwarten, dass sie eine abschliessende Aussage zur Leistungsstärke innerhalb eines Jahrgangs (normorientierte Beurteilung) oder zur Erreichung der verlangten Anforderungen (kriterienorientierte Beurteilung) machen.

6.6 Beurteilungsraster

Zur kompetenzorientierten Überprüfung des Lernstands der einzelnen S stellt die «Zeitreise» *Beurteilungsraster* zur Verfügung. Zur Beurteilung des historischen Lernens im Rahmen des Fachbereichs «Räume, Zeiten, Gesellschaften» werden die vier Kompetenzbereiche des Lehrplans 21 herangezogen: Schweizer Geschichte, Weltgeschichte, Geschichtskultur und Politische Bildung. Zu jedem dieser Kompetenzbereiche gibt es ein separates Beurteilungsraster, also insgesamt ein Set von vier Rastern. Den LP ermöglichen die Raster eine individuelle, förderorientierte Standortbestimmung und eine summative Lernerfolgskontrolle. Den S dienen sie als Protokoll des Lernprozesses oder der Lernleistungen. Eines der vier Beurteilungsraster findet sich als Beilage im Anschluss an diesen Text auf Seite 34. Das

gesamte Set mit den vier Beurteilungsrastern steht in Form von Kopiervorlagen online zur Verfügung. Es gibt sie auch als veränderbare Worddateien.

Zu den einzelnen Kompetenzen und Kompetenzstufen werden die Lernsituationen mit einem Stichwort festgehalten, und die entsprechende Lernleistung wird beurteilt. Natürlich kann eine Lernsituation (z. B. eine schriftliche Prüfung, eine Portfolio-Arbeit, eine Dokumentation über eine Themenseite, die Arbeit mit der Abschlusseite) zur Beurteilung mehrerer Kompetenzstufen und gar mehrerer Kompetenzen und Kompetenzbereiche herangezogen werden. Dennoch sind die Beurteilungen valider, wenn einzelne Kompetenzen und Kompetenzstufen mit spezifischen Aufgaben überprüft werden. Aus diesem Grunde bietet die «Zeitreise» zu allen 12 Grundansprüchen *Vorschläge* an, wie die Überprüfung und Beurteilung erfolgen kann.

Selbstverständlich sind die in den einzelnen Kantonen festgelegten Regeln zur Beurteilung zu berücksichtigen. So müssen denn die Beurteilungsraster auf die jeweiligen konkreten Situationen angepasst werden. Sowohl die Beurteilung im Allgemeinen als auch die Zuordnung der Lernsituationen zu den einzelnen Kompetenzen und Kompetenzstufen im Besonderen sind für die LP leicht zu bewerkstelligen, weil sich die «Zeitreise» durch eine *transparente Kompetenzorientierung* auszeichnet.

Kompetenzspiegel

Demselben Zweck wie der Beurteilungsraster dient der *Kompetenzspiegel*. Auch damit kann der Lernstand der einzelnen S dargestellt werden. Eine Abbildung dazu findet sich als Beilage im Anschluss an diesen Text auf Seite 33. Sie zeigt einen ausgefüllten Kompetenzspiegel. Er spiegelt denjenigen Kompetenzstand, auf dem sich die S nach erfolgreichem Lernen mit den Bänden 1 und 2 der «Zeitreise» befinden. Ein leerer Kompetenzspiegel mit den vier Kompetenzbereichen, den 12 Kompetenzen und den 44 Kompetenzstufen steht in Form einer Kopiervorlage online zur Verfügung.

6.7 Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler

Im kompetenzorientierten Unterricht und also auch bei der kompetenzorientierten Beurteilung spielt die *Selbstbeurteilung der S* eine zentrale Rolle. Ziel der Selbstbeurteilung ist, dass die S je länger, je mehr die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Aufgrund vorgegebener Kriterien sollen die Lernenden selber einschätzen, wo sie im Kompetenzaufbau stehen und wie sie zur nächsten Kompetenzstufe gelangen können. All die Instrumente, die für eine Fremdbeurteilung dienen (Beurteilungsraster oder Kompe-

tenzspiegel), können auch für die Selbstbeurteilung herangezogen werden.

Selbstverständlich hängt die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung vom Entwicklungsstand der S ab. Die LP leiten die S im Verlaufe der Schulzeit zur Selbstbeurteilung an. Dabei hilft, wenn die Selbstwahrnehmung der S laufend mit der Fremdbeurteilung der LP verglichen wird. Auf diese Weise wird das Beurteilen in einen Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden eingebettet. Die kompetenzorientierte Beurteilung bietet dafür eine gute Basis.

7. Was gewinnen wir mit der Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht?

Die Erwartungen an kompetenzorientierten Unterricht im Allgemeinen und an die Vermittlung von Geschichte im Besonderen sind gross:

Kompetenzorientierter Unterricht im Allgemeinen ...

- gibt Kindern und Jugendlichen die Chance, zielgerichteter zu lernen und mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Die LP stellen kompetenzorientierte Aufgaben und beurteilen mithilfe klarer Kriterien die Leistungen der S während des Lernprozesses und am Schluss in Form von Prüfungen und Produkten. Dadurch erfahren die Lernenden genau, was von ihnen erwartet wird.
- gibt Kindern und Jugendlichen die Chance, das Gelernte anzuwenden.
- gibt Kindern und Jugendlichen die Chance, an Themen zu arbeiten, die sich an ihrer Lebenswelt orientieren.¹³

Die «Zeitreise» unterstützt die LP bei der Umsetzung dieser und anderer didaktischer Prinzipien. Vgl. dazu auch im Kapitel «Lehren und Lernen mit der «Zeitreise»» den entsprechenden Abschnitt zu den didaktischen Prinzipien auf Seite 8.

Auch die *Erwartungen an eine kompetenzorientierte Vermittlung von Geschichte* sind gross: Fachpersonen der Geschichtswissenschaft, Pädagoginnen und Pädagogen, aber auch die politische Öffentlichkeit erhoffen sich viele positive Wirkungen von Geschichtsunterricht. Diese Diskussionen um den Stellenwert von Geschichte haben Tradition. Bereits Herodot wollte «mithilfe des historischen Arbeitens Licht ins Dunkel der eigenen Gegenwart bringen»¹⁴. Oder Theodor Wilhelm formulierte, dass die Schule «ihre Aufgaben nur dann richtig erfasst habe, wenn der Geschichtsunterricht nicht Kampfgeist und Gefolgschaftstreue, aber auch nicht Güte, Toleranz und Verehrung sich zum Ziel nimmt, sondern gesicherte Kenntnis und eine

intellektuelle Neugier darauf, wie das nun weitergehen werde»¹⁵. Geschichte scheint eine wichtige Orientierungsfunktion in der Gesellschaft zu haben: «Wer also auf eine tolerante, pluralistische Gesellschaft abzielt, kommt nicht um das Lernen an der Geschichte herum»¹⁶.

Diese *Diskussion um den Stellenwert* der Geschichte im Allgemeinen und der Schweizer Geschichte im Besonderen beschäftigt auch die Politik. So gab es im Dezember 2004 eine Interpellation, die an den Bundesrat gerichtet war und von 40 Parlamentarierinnen und Parlamentariern unterschrieben wurde. Sie verlangten, dass der Bundesrat Mittel ergreifen solle, damit die Vermittlung der Geschichte «ein positives Bild von der Schweiz» ausbilden helfe, «um bei den Jugendlichen das Verständnis für die Taten früherer Generationen zu fördern und patriotische Gefühle zu wecken, damit die Einheit, Stärke und Ehre der Schweiz als Nation bewahrt und gestärkt werden»¹⁷.

In seiner Antwort vom Februar 2005 bestätigte der Bundesrat, dass «der Vermittlung der Schweizer Geschichte auf den verschiedenen Schulstufen eine zentrale Rolle zukommt. Damit wird nicht nur das notwendige Wissen um die Entstehung und die Entwicklung unseres Staats vermittelt, sondern auch ein zentrales Basiselement für die spätere Ausübung der staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten gelegt»¹⁸. Der Bundesrat hielt zudem fest, dass die LP die S zu «einem kritischen Umgang sowohl mit der Geschichte als auch mit ihren verschiedenen Darstellungen befähigen» sollen.

Dazu braucht es Kompetenzen für historisches Lernen, und genau diese Kompetenzen werden mit dem Lehren und Lernen mit der «Zeitreise» ausgebildet. Die «Zeitreise» lädt S und LP ein, sich mit den *grossen Fragen in historischer Perspektive* auseinanderzusetzen:

- Wie bin ich zu dem geworden, was ich bin? Wie sind wir zu dem geworden, was wir sind?
- Wie kann ich herausfinden und wissen, was früher war? Welche Zeugnisse zur Vergangenheit existieren noch? Welche sind bedeutsam und was ist bewahrenswert? Zu welchen Phänomenen und Ereignissen der Vergangenheit gibt es sich widersprechende Darstellungen? Was ist wahr?
- Was hat sich wie und wieso verändert? Was ist wieso gleich geblieben? Auf welche Weise wird Geschichte erzählt? Wie komme ich zu meinem Urteil über Geschichte? Können wir aus der Geschichte lernen?
- Wer oder was hat den Verlauf der Geschichte beeinflusst und geprägt? Wieso und wie? Wer hat durch den zeitlichen Wandel profitiert, wer hat verloren? Wieso und wie?

Diese Fragen müssen immer und immer wieder an *konkreten Themen* gestellt werden. Das macht die «Zeitreise» – in Band 2 am Beispiel des Baus der Gotthardbahn. Dadurch, dass Daniela bei immer neuen Themen diese Fragen immer wieder gestellt bekommt und sich entlang der immer gleichen Handlungsaspekte damit auseinandersetzen kann, baut sie sich ihre Kompetenzen für historisches

Lernen über drei Jahre hinweg auf. Geschichte kompetenzorientiert unterrichten – das ist ein Langzeit-Projekt, bei dem die «Zeitreise» die Richtung vorgibt und das Lehren und Lernen unterstützt.

- 1 Vgl. «Zeitreise», Band 2, S. 4–5. Dort wird mit dem Titel «Auf Zeitreise gehen» den S anhand des Denkmals «Durchstich des Gotthards 1872–1882» erklärt, was historisches Lernen ist. Das Relief selber liegt auch als Kopiervorlage online vor.
- 2 Jeismann, Karl-Ernst (2000): Geschichte und Bildung: Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh. S. 63. Jeismann hat auch die Begriffe «Sachurteil» und «Werturteil» verwendet und erklärt.
- 3 Rüsen, Jörn (2008): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 62.
- 4 Barricelli, Michele; Gautschi, Peter; Körber, Andreas (2012): Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 207–235.
- 5 «Kognitive Aktivierung» ist zwar ein neuer Begriff, der im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung viel verwendet wird, aber der Sachverhalt selber ist nicht neu. «Kognitive Aktivierung» zielt darauf ab, dass die Lernenden in ihrem eigenen Denken herausgefordert werden. S sollen nicht einfach passiv zuhören, sondern sie müssen selber recherchieren, ihr Gedächtnis einsetzen, angeeignete Lernstrategien anwenden, den Prozess selber steuern und ihn reflektieren. Wer als LP kognitiv aktivieren will, formuliert herausfordernde, problem- und kompetenzorientierte Aufgabenstellungen.
- 6 Das Beispiel erläutert, wie mit den Texten und Materialien der «Zeitreise», Band 2, S. 18f., gearbeitet werden kann.
- 7 Videos zu Eschers Leben, die in der Schule eingesetzt werden können, gibt es einige, zum Beispiel: Othenin-Girard, Dominique: Die Schweizer, 4: Alfred Escher, Stefano Francini, SRF 2013, 53 Min.; Sauvain, Michèle: Alfred Escher – Superman. Aufstieg und Fall, SRF 2007+2010. 49 Min.
- 8 Diese «nah dran»-Seite befindet sich auch in der «Zeitreise», und zwar im Band 2 auf S. 20f.
- 9 Selbstverständlich können auch gute Materialien aus andern Schulgeschichtsbüchern für den Unterricht mit der «Zeitreise» herangezogen werden, hier zum Beispiel «Geschichte der Neuzeit», erschienen in Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2009, S. 156.
- 10 Ebd., S. 159.
- 11 Die hier verwendete grundsätzliche Unterscheidung verschiedener Wissensformen stammt ursprünglich von Gilbert Ryle. Er hat das «Knowing that» vom «Knowing how» und vom «Knowing why» unterschieden (Ryle, Gilbert: The Concept of Mind. Chicago: The University of Chicago Press, 1948). Im Anschluss daran hat die Kognitionspsychologie die Unterscheidung weiterentwickelt (Anderson, John R.: The Architecture of Cognition. Cambridge: Harvard University Press, 1983) und spricht heute vom deklarativen, prozeduralen und metakognitiven Wissen. Das deklarative Wissen umfasst «Denkinhalte, die in der Form von Bedeutungsnetzen (semantic networks) repräsentiert sind» (Escher, Daniel; Messner, Helmut: Lernen in der Schule. Ein Studienbuch. Bern: hep verlag ag, 2009, S. 153). Das prozedurale Wissen beinhaltet Fertigkeiten, «die in der Form von Handlungsprogrammen (Operatoren) repräsentiert sind» (Escher/Messner 2009, S. 153). Metakognitives Wissen schliesslich ist das Wissen von jemandem über das eigene Wissen. Es dient dazu, das eigene Wissen zu bewerten und selbstreflexiv zu spiegeln (Weinert, Franz E.: Metakognition und Motivation als Determinanten der Lerneffektivität: Einführung und Überblick. In: Weinert, Franz E.; Kluwe, Rainer H. [Hrsg.]: Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, 1984, S. 9–21).
- 12 Vgl. dazu auch: Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, Volksschulen: Kompetenzorientiert fördern und beurteilen. 2015. Basel: Volksschulleitung, 2015. Online unter <https://www.edubs.ch/publikationen/handreichungen-und-umsetzungshilfen> (aufgerufen am 15.8.2016).
- 13 Ebd.
- 14 Vgl. dazu: Herodot: Historien. Herausgegeben von H.W. Haussig. Stuttgart: Kröner, 1971.
- 15 Wilhelm, Theodor (1969): Theorie der Schule: Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften (2. Auflage). Stuttgart: Metzler, S. 408.
- 16 Dressler, Jens (2012): Vom Sinn des Lernens an der Geschichte. Historische Bildung in schultheoretischer Sicht. Stuttgart: Kohlhammer, S. 173.
- 17 Interpellation 04.3650, im Nationalrat eingereicht von André Reymond am 7. Dezember 2004 unter dem Titel «Positive Darstellung der Schweizergeschichte». <https://www.eda.admin.ch/content/dam/parl-vor/2nd-world-war/2000-2010/positive-darstellung-der-schweizergeschichte.pdf> (aufgerufen am 7.5.2016).
- 18 Ebd.

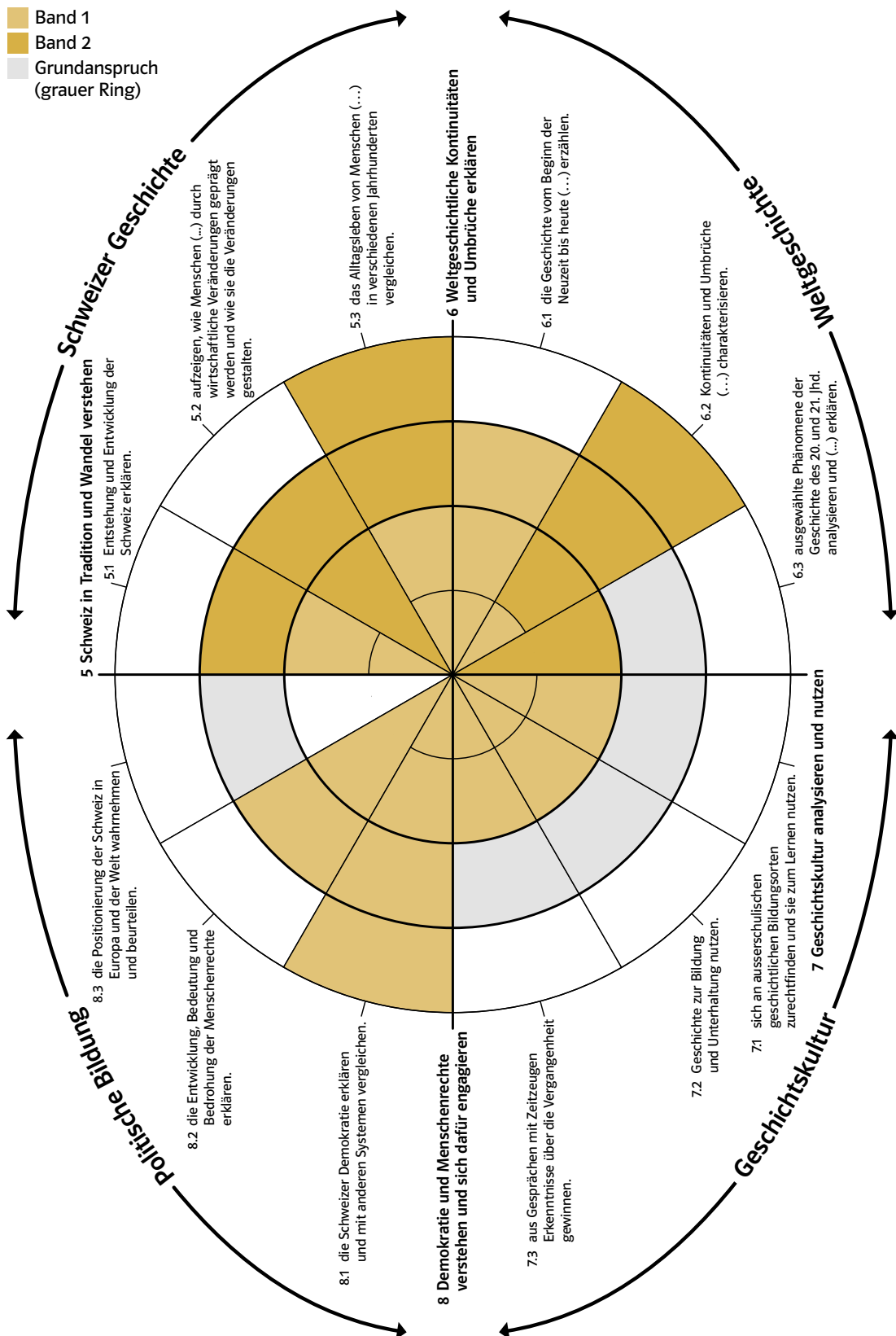
Beilage c)

Ausgefüllter Kompetenzspiegel für Band 1 und Band 2

Der Kompetenzspiegel zeigt den Kompetenzstand, auf dem sich die Schülerinnen und Schüler nach erfolgreichem Lernen mit den «Zeitreise»-Bänden 1 und 2 befinden.

Ein leerer Kompetenzspiegel mit den vier Kompetenzbereichen, den 12 Kompetenzen und den 44 Kompetenzstufen steht in Form einer Kopiervorlage online zur Verfügung. Damit kann der Lernstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler oder einer ganzen Klasse dargestellt werden.

Thematisierte Kompetenzen



Beilage d) Muster eines Beurteilungsrasters

RZG.5 Schweiz in Tradition und Wandel verstehen

Beurteilungsraster für Die Schülerin, der Schüler kann ...

Kompetenzen	Kompetenzstufe					Kompetenzstufe					Kompetenzstufe Grundanspruch*					Kompetenzstufe				
RZG-5.1 Entstehung und Entwicklung der Schweiz erklären.	a) wichtige Ereignisse aus Entstehung und Entwicklung der Eidgenossenschaften kurz erklären und berühmten Bildern zuordnen.	b) Entstehung und Entwicklung der Schweiz als Bundesstaat schildern und in einen europäischen Zusammenhang stellen.	c) zu einem wichtigen Ereignis der Schweizer Geschichte im 20. Jahrhundert Ursachen, Verlauf und Folgen aufzeigen.	d) zu ausgewählten Veränderungen in der Schweiz der letzten 200 Jahre selbstständig Materialien finden und damit die Veränderungen veranschaulichen.																
Lernsituation und Datum																				
RZG-5.2 aufzeigen, wie Menschen in der Schweiz durch wirtschaftliche Veränderungen geprägt werden und wie sie die Veränderungen gestalten.	a) die Entwicklung der Erwerbssektoren am Beispiel der Schweiz aufzeigen und erläutern.	b) die Veränderung eines Berufs im Laufe der Zeit darstellen.	c) Auswirkungen von wirtschaftlichen Veränderungen auf einzelne Menschen erklären.																	
Lernsituation und Datum																				
RZG-5.3 das Alltagsleben von Menschen in der Schweiz in verschiedenen Jahrhunderten vergleichen.	a) die Veränderungen eines Ortes im Verlaufe der Zeit dokumentieren und erklären.	b) einzelne Aspekte des Alltagslebens aus verschiedenen Zeiten vergleichen und Ursachen von Veränderungen benennen.	c) einzelne Schweizerinnen und Schweizer porträtieren, die einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung des Zusammenlebens oder der sozialen Gerechtigkeit in der Schweiz und der Welt geleistet haben.	d) eine Quelle oder eine Darstellung zum Alltag eines Menschen in der Schweiz in einer Bibliothek oder einem Archiv finden, lesen und analysieren.																
Lernsituation und Datum																				
	–	–	–	–	–															
	–	–	–	–	–															
	–	–	–	–	–															
	–	–	–	–	–															

Beurteilung am Note: Unterschrift:

* Schweiz in Tradition und Wandel verstehen ist einer von vier geschichtlichen Kompetenzbereichen neben «Weltgeschichtliche Kontinuitäten und Unbrüche erklären», «Geschichtskultur analysieren und nutzen» und «Demokratie und Menschenrechte verstehen und sich dafür engagieren». Die Gesamtbeurteilung ergibt sich aus dem Kompetenzstand in diesen vier Kompetenzbereichen.
* Bis zum Ende der Sekundarstufe I erreichen die Schülerinnen und Schüler mindestens die Kompetenzstufe, die als Grundanspruch gekennzeichnet ist.
© Klett und Balmer Verlag, 2017, als Kopiervorlage freigegeben

Peter Gautschi, Karin Fuchs, Hans Utz
Zentrum Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen
Pädagogische Hochschule Luzern

Dieser Text ist ein Auszug aus:
Zeitreise Band 2, Begleitband 264-84164

«Zeitreise» heisst das Lehrwerk für historisches Lernen und politische Bildung
im Fachbereich «Räume, Zeiten, Gesellschaften» der Sekundarstufe I.
Es orientiert sich am Lehrplan 21 und umfasst drei Bände:

