

Martin Sachse-Weinert

Bildungsstandards Geschichte

**Bestandsanalyse, Standardkonzeption
und Aufgabenentwicklung
für das Fach Geschichte am Gymnasium
unter besonderer Berücksichtigung
der Orientierungskompetenz
und des Werteverständnisses**



PETER LANG
EDITION

1. Einführung in die Themenstellung

Erziehung und Bildung gehören zu den grundlegenden Aspekten im Kontext schulischer Ausbildung¹. Freilich gab es kaum eine Zeit zuvor, in der beide Begriffe und die aus ihnen zu folgernden Handlungen so umstritten waren, in der beide Begriffe so im Interesse einer breiten Öffentlichkeit und damit nicht zuletzt im Wandel begriffen waren wie heutzutage² – eine Situation, die Erinnerungen an die späten 1960er und frühen 1970er Jahre hervorruft, als GEORG PICTH die deutsche „Bildungskatastrophe“ angemahnt hatte.³

Diese heutige Entwicklung hängt mit mehreren Faktoren zusammen. An erster Stelle sind hier die Nach- und Auswirkungen internationaler Schulleistungs- bzw. Vergleichsstudien zu nennen (vor allem PISA 2000 und PISA 2003, IGLU), welche insbesondere in Deutschland das Vertrauen in die Qualität des Bildungssystems – bundesweit bzw. bezogen auf ein einzelnes Bundesland –, in

-
- 1 Vgl. zum genaueren Verständnis der Begriffe die Definitionen in Kap. 2; dort finden sich auch die entsprechenden Belege für diese Behauptung.
 - 2 Diese These wird natürlich immer wieder aufs Neue erhoben und von den Vertretern unterschiedlicher Zeiten für sich reklamiert; zu belegen ist sie für unseren Zeitraum aufgrund der Dauer und Intensität der aktuellen bildungspolitischen Diskussionen und schulischen Veränderungen. Hinweis darauf sind zudem die zahlreichen Initiativen, Stiftungen u. Ä., die sich vermehrt und gezielt in die bildungspolitische Diskussion einschalten (vgl. beispielsweise das Forum Bildung, das 2006 seine Empfehlungen vorlegte, die sog. Frankfurter Erklärung vom 10. Oktober 2005, die entsprechenden Anmerkungen der Heinrich-Böll-Stiftung aus dem Jahr 2003 oder Herrmann / Rupp [2002], die zugleich Empfehlungen zur Lehrplangestaltung vorlegten). Auch das Aufsehen, das die Bücher Hartmut von Hentigs (1996 und 1999) in der breiten Öffentlichkeit erregten, kann als Beleg für diese Behauptung herangezogen werden, ebenso zahlreiche Veröffentlichungen in Tageszeitungen und Zeitschriften (z. B. Kerstan [2006]).
 - 3 Bzgl. einer aktuellen Reminiszenz an dieses Werk (Picht [1965]) nach der internationalen Leistungsvergleichsstudie PISA im Jahr 2000 vgl. Adam (2002) sowie – im Hinblick auf notwendige Bildungsreformen nach PISA – Fahrholz u. a. (2002) sowie Killius u. a. (2002). Ein grundlegendes Werk zum Bildungsverständnis Europas stellt immer noch Dolch (1973³) dar.

die Ausbildung der Lehrer⁴ sowie in das Leistungsvermögen der Schüler nachhaltig erschütterten.⁵

Doch auch weitere, grundlegendere Entwicklungen bestimmen die Schnelllebigkeit des aktuellen Bildungsdiskurses und wirken sich zumeist rasch auf bildungspolitische Entscheidungen sowie schulpraktische Umsetzungen aus. Hier sind beispielsweise unsere Wissens- und Kommunikationsgesellschaft mit ihrem rapiden Voranschreiten im Informationsbereich ebenso zu nennen wie Tendenzen im globalen oder europäischen Kontext – Stichwort: Bologna-Prozess –, welche Auswirkungen auch auf bundesdeutsche oder länderspezifische Maßnahmen zeitigen.⁶ So erwartet man von einem mündigen Menschen, dass er sich

4 Hier wie im Folgenden wird bei Personenbezeichnungen immer die männliche Form benutzt, also *Lehrer* bzw. *Schüler*. Dass z. B. ein Kollegium immer aus Lehrerinnen und Lehrern, die Schülerschaft immer aus Schülerinnen und Schülern besteht, wurde jeweils mit bedacht. Abweichungen von dieser Regelung finden sich an Stellen, bei denen eine Geschlechterdifferenzierung für diese Arbeit von Bedeutung ist.

Auf die diversen Ansätze zur Reformierung der Lehrerbildung kann in diesem Zusammenhang nicht eingegangen werden, für Bayern mögen hier die Vorhaben der Universitäten Augsburg, Passau und Nürnberg beispielhaft gelten, die beispielsweise eine stärkere Fokussierung schulartspezifischer Ausbildung ins Zentrum ihrer Bemühungen stellen oder die sich im Rahmen des Bologna-Prozesses für eine Europäisierung bzw. Internationalisierung der Ausbildung engagieren, indem beispielsweise ein Credit-Point-System eingeführt wird.

5 Es ist darauf hinzuweisen, dass auch internationale Large-Scale-Assessments nicht unumstritten sind; vgl. beispielsweise eine Studie aus den Vereinigten Staaten, die zu Beginn des Jahres 2009 in Europa für Aufsehen sorgte. Sie konstatierte u. a., "[...] that PISA's architects make unwarranted leaps between student attitudes and academic performance. [...] PISA defines knowledge more broadly and views social environment and attitude, not just instruction [...]. [...] in almost every area it found a negative correlation between attitudes and substantive knowledge." Brookings (2009), S. 1 f. Auch in Deutschland wird die Bedeutung von PISA zwischenzeitlich relativiert; vgl. beispielsweise Homeier (2013), der der Studie „nur grobe Hinweise“ sowie die Bereitstellung von „Durchschnittswerten“ attestiert. Zur Thematik der Schulleistung in Deutschland vgl. auch von Saldern (1999).

6 Gerade auf europäischer Ebene muss allerdings konstatiert werden, dass viele bildungspolitische Entwicklungen bzw. deren Umsetzungen nicht in der erwünschten Geschwindigkeit erfolgen. Zwar formulierte der Europäische Rat bereits 2000 die Zielsetzung, Europa solle „zum dynamischsten und wettbewerbsfähigsten, wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt entwickelt werden (Europäischer Rat [2000]), eine Vorgabe, die durch den sog. Kopenhagen-Prozess in den vier Prioritätsbereichen „Mobilitätssteigerung“, „Transparenz“, „Anerkennung von Fähigkeiten und Qualifikationen“ sowie „Qualitätssicherung“ weiter ausdifferenziert wurde (Europäische Kommission [2003]).

in einer zunehmend vernetzten Welt auch außerhalb seiner eigenen, bekannten Sphäre zurechtfinden, ja sich weltweit behaupten kann:

„Alle Bürger und Bürgerinnen müssen über Wissen und Fähigkeiten verfügen, um unsere globale Gesellschaft als emanzipierte Weltbürgerinnen und Weltbürger verstehen, an ihr teilhaben und sich kritisch mit ihr auseinandersetzen zu können. Dies stellt alle Lebensbereiche, auch die Bildung, vor grundlegende Herausforderungen.“⁷

Dabei werden derartige Forderungen nicht nur auf globaler Ebene laut, auch im europäischen Kontext finden sich zunehmend Stimmen, welche die Bereitschaft zu Bildung und Erziehung als Voraussetzung (und Folge) nicht nur für Schule und Berufsleben, sondern auch für darüber hinausgehende Anforderungen definieren.⁸ Dies hatte freilich auch zur Folge, dass man bislang als ausreichend

In einer Pressemitteilung vom 3. Oktober 2007 musste man allerdings eingestehen, dass das langsame Reformtempo langfristig die Wettbewerbsfähigkeit Europas bedrohe. Insbesondere wurden die zu hohe Quote der Schulabbrecher, die zu geringe Quote der Absolventen von Sekundarstufe II sowie die zu geringe Beteiligung von Erwachsenen am lebenslangen Lernen benannt; notwendige Verbesserungen wurden auch im Bereich der Lese- und Schreibfähigkeiten der 15-Jährigen angemahnt (nach: Europäischer Rat [2007], S. 1).

7 Servicestelle (2004), S. 6.

8 Vgl. dazu: „Die rasche Veränderung des Wissens, der sich verschärfende internationale Wettbewerb auch in Wissenschaft und Forschung, die Pluralisierung von Erfahrungshorizonten im Zeitalter der Globalisierung und nicht zuletzt veränderte Anforderungen der Arbeitswelt erfordern im Bildungsbereich neue Formen der Qualitätssicherung. [...] Statt einheitlicher und umfassender Qualitätsvorgaben sind Mindeststandards zu definieren, die ein bestimmtes Maß an Qualität garantieren, der Ausprägung unterschiedlicher Qualitätsniveaus aber nicht entgegenstehen.“ *Initiativkreis Bildung* (1999), S. 55 f. Im Folgenden heißt es dazu genauer: „Um die Modularisierung von Bildungsangeboten zu fördern und um Zertifizierung und Akkreditierung als Instrumente der Sicherung von Qualität und Transparenz im deutschen Bildungssystem zu verankern, empfehlen wir: [...] *Mindeststandards definieren*. Modularisierung verlangt nach neuen Verfahren der Qualitätssicherung: Staatlich verwaltete Rahmenordnungen müssen durch transparente, eindeutig definierte Mindeststandards für die Qualität von Ausbildungsmodulen und -paketen ersetzt werden. Wer besser und anders sein will als die anderen, dem muss dies erlaubt sein. Beschränkungen nach oben und Gleichwertigkeit zu fordern, wäre unangebracht. Mindeststandards sichern Qualität, ohne aber besondere Anstrengungen oder differenzierte Profile zu verbieten.“ *Initiativkreis Bildung* (1999), S. 59.

eingeschätzte Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung um eine vollständige Neukonzeption und -orientierung ergänzte oder durch diese ersetzt.⁹

„Die Bildungspolitik der westlichen Länder wurde im Verlaufe der letzten zwei Jahrzehnte mit Problemen und Veränderungen konfrontiert, die zu Neuorientierungen und neuen Prioritäten in den Reformagendas geführt haben. An die Stelle von strukturellen Innovationen und Lehrplanreformen traten die Fragen der Qualität, der Wirksamkeit und der Autonomie der Schulen und mitunter auch die Herauslösung des Schulsystems aus der Kontrolle der staatlichen Administration in den Vordergrund.

Diese Trends führten zu einer Konfrontation zwischen einerseits typisch europäischen Ansätzen, die traditionell die Schulführung und die Steuerung der Reformen mit inputorientierten Strategien (Kontrolle der Eingangsfaktoren wie z. B. Lehrpläne und Lehrerbildung und Hauptinteresse für das Gelehrte) angehen und andererseits dem angelsächsischen Modell, welches die Regelung des Bildungssystems über die Ausgangsfaktoren (Evaluation der Resultate und folglich Hauptinteresse für das Gelernte) bewerkstelligt. Eine Konsequenz daraus war, dass die Lehrpläne und Curricula offenbar soweit an Bedeutung verloren haben, dass die Frage aufgeworfen wurde, ob sie als Steuerungsinstrumente noch den Anforderungen moderner Bildungssysteme genügen. Die Problematik gewinnt an Brisanz, wenn man bedenkt, dass traditionelle Lehrpläne ihre Wirkung über die Selektion der zu lehrenden Kulturinhalte angestrebt haben.“¹⁰

Wie vorstehendes Zitat von GHISLA aufzuzeigen vermag, veränderten sich im Verlauf und in der Folge der aktuellen Diskussion auch die Begrifflichkeiten, welche sich auf Bildung und Erziehung beziehen. *Bildungsstandards* und *Kompetenzen*, *Evaluation* – intern wie extern – sowie die geforderte *Output*- statt der bislang praktizierten *Input-Orientierung* sind nur einige Beispiele für neue Tendenzen in diesem Bereich, welche häufig zugleich mit einem neuen Verständnis von Bildung und Erziehung sowie von Schule und Unterricht einhergehen.¹¹ Dies bedingt allerdings auch unbekannte Schwierigkeiten, da neue Begriffe erst mit neuen Inhalten zu füllen sind, passende Definitionen mithin erst im Nachgang

9 Vgl. dazu Bastian (2007a und b) sowie Bauch u. a. (2011); letztere entwickeln ein Prozessmodell zur Unterrichtsentwicklung auf der Basis einer kompetenzorientierten Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse. Zur Unterrichtsentwicklung auf der Basis von Bildungsstandards vgl. auch den gleichlautenden Aufsatz von Klein / Giesel (2010), die in ihrem Beitrag auch auf die erforderlichen „Wege der Umsetzung“ (S. 216) eingehen.

10 Ghisla (2003), S. 2. Zu Standards für Bildungssysteme vgl. auch Baker u. a. (2002).

11 Vgl. dazu: „Gesellschaftliche vorgegebene *Bildungsziele* [...] bilden den Orientierungsrahmen für Bildungsstandards.“ Klieme u. a. (2003), S. 11 (Hervorhebung durch den Autor). Interessant in diesem Zusammenhang ist dabei ein Blick auf vorangegangene Entwicklungen in den Vereinigten Staaten, die viele heutige Erfahrungen in Westeuropa antizipieren; entsprechende Hinweise finden wir beispielsweise bei Guthrie (1990).

gefunden werden können. Doch kann die Bedeutung derartiger Maßnahmen kaum hoch genug eingeschätzt werden:

„Die Einführung von Bildungsstandards ist ein Projekt, welches das gesamte Schulsystem betrifft und dazu veranlassen muss, über Ausbau und Entwicklung innovativer Formen der Qualitätsentwicklung nachzudenken. Damit bietet es auch die Chance, Werkzeuge und Tools zum Einsatz kommen zu lassen, welche eine nachhaltige Wirkung in punkto Verbesserung der Qualität in Schule und Unterricht entfalten können.“¹²

An manchen Stellen zeigt sich dabei eine bedauernd zu konstatierende Rückständigkeit gerade auch der deutschen Bildungsdiskussion.¹³

Der Vorsprung mancher Staaten im Bereich der Entwicklung, Anwendung und wissenschaftlichen Validierung von Standards ist freilich nicht in jeglicher Hinsicht, d. h. für jedes Fach oder Fachgebiet gleich groß. Während im Bereich der Geistes- oder Gesellschaftswissenschaften allenthalben noch deutliche Mängel zu konstatieren sind, liegen beispielsweise im naturwissenschaftlichen Kontext bereits diverse Ergebnisse vor:

„Die Diskussion über Standards einer mathematischen Grundbildung hat in vielen Staaten bereits wesentlich früher als in Deutschland eingesetzt.¹⁴ Dabei stehen weniger abgegrenzte Lerninhalte im Vordergrund als vielmehr Kompetenzen, die von den Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen. Inzwischen gibt es in mehreren Staaten elaborierte Beispiele für solche kompetenzorientierte Standards, und es liegen Erfahrungen mit ihrer konkreten Umsetzung vor. Der Bereich der Mathematik ist daher sehr gut geeignet, um an dieser Stelle das Konzept der Bildungsstandards konkret zu veranschaulichen.“¹⁵

12 Reusser / Halbheer (2008), S. 130. Zur Wirkung von Bildungsstandards vgl. auch Klieme (2004a).

13 Vgl. beispielsweise: „Einen ausgewiesenen wissenschaftlichen Diskurs zum Thema Bildungsstandards gibt es in Deutschland bisher kaum.“ DIPF (2003), S. 109; oder an gleicher Stelle: „[...] steht die Entwicklung von wissenschaftlichen Kompetenzmodellen, von Leistungsstandards und Bewertungsstandards in Deutschland noch am Anfang.“

14 Vgl. dazu beispielsweise Apple (1992).

15 Klieme u. a. (2003), S. 28. So ist es auch kein Wunder, dass für das Fach Mathematik bereits diverse Publikationen zur praktischen Umsetzung von Bildungsstandards vorliegen, beispielsweise Blum u. a. (2006), Prenzel (2005), Reiss (2004), Sill (o. J.; mit kritischen Anmerkungen), Walther u. a. (2008; für den Bereich der Grundschule) sowie Heymann (2009). Für die Vereinigten Staaten vgl. die Publikation des National Council of Teachers of Mathematics (2006).

Es ist nicht einfach, diese Rückständigkeit zum einen der bundesdeutschen Bildungsdebatte¹⁶, zum anderen der Entwicklung von Standards in bestimmten Bereichen zu erklären. Wie so häufig greift auch hier eine monokausale Begründung zu kurz. Hinweise können wir beispielsweise finden in der scheinbar traditionellen Reformunwilligkeit des bundesdeutschen Bildungswesens, die bereits häufig innovative Ansätze verhindert oder zumindest auf Jahre hinaus verzögert hat.¹⁷ Dass einzelne Länder hier inzwischen deutliche Akzente setzen, ist nicht zuletzt bedingt durch die Situation nach 1990, als die Länder der ehemaligen DDR gezwungen waren, innerhalb kurzer Zeit Anschluss zu finden an die westdeutsche Bildungslandschaft – sofern sie dieser nicht voraus waren. Die Tatsache,

-
- 16 Diese Rückständigkeit zeigt sich manchmal sogar im Austausch mit Staaten, die vermeintlich weniger zu aktuellen Entwicklungen Zugang haben oder deren knapper Haushalt zukunftsorientierte Forschungen in diesem Bereich auszuschließen scheint: Während einer Konferenz des Europarates vom 20.–22. Oktober 2003 in Ulan Ude, der Hauptstadt der teilautonomen asiatischen Republik Buriatien, an der Mitglieder der Bildungsadministration aus ganz Russland teilnahmen, interessierten sich die Teilnehmer in erster Linie dafür, wie in Deutschland der derzeitige Diskussionsstand bezüglich Kompetenzen und Standards sei: Man wolle in Buriatien demnächst entsprechende schulpolitische Weichen stellen. Der Verfasser musste hier einen gewissen Nachholbedarf, zumindest im Gebiet der Geschichtswissenschaft, eingestehen.
- 17 Vgl. dazu: „Auf Perioden der starken Betonung der Vorteile des Verlässlichen und Stablen folgen mit schöner Regelmäßigkeit Perioden des ‚Leidens an der Normalität‘. In diesen Leidensphasen geht es darum, die scheinbar verkrusteten Strukturen aufzubrechen. Typische Lösungen sind dann: Weg mit den starren Stundentafeln, Öffnung des Unterrichts, Projektmethode, Lebensbezug und was sonst noch das reformpädagogische Herz begehrt. Dieses Werk wird – seit Mitte des 18. Jahrhunderts – jedes Mal mit dem gleichen charismatischen Elan des ‚nun wird alles anders‘ begonnen – und endet ebenso regelmäßig damit, dass die gewachsenen Strukturen der Verortung und Vermessung dem Ansturm standhalten.“ Hopmann (2000), S. 380. Dieser Vorwurf ist freilich nicht der Politik allein zu machen, auch der Wissenschaft sind hier Versäumnisse anzulasten: „Von wenigen Ausnahmen abgesehen, hat die Allgemeine Didaktik kaum empirische Forschung angeregt, und wo sie es getan hat, geht es eher um Erfahrungsberichte, Modellversuche, Einzelfallstudien und deskriptive Berichte und nicht um hypothesenprüfende Studien der Lernwirksamkeit des Unterrichts, die methodischen Standards genügen (wie kontrollierte Längsschnittstudien, Unterrichtsexperimente und Trainingsstudien) und deren Aussagen den Anspruch erheben, verallgemeinerbar und belastbar zu sein. Es ist daher auch kaum etwas darüber bekannt, ob, und in welchem Umfang und unter welchen Bedingungen die von der Allgemeinen Didaktik entwickelten Unterrichtskonzepte und -ansätze tatsächlich auch zu erfolgreichem Lernen beitragen, welche einzelnen Elemente dafür maßgeblich und welche entbehrlich sind.“ (Helmke [2009], S. 47).

dass Mitglieder der westdeutschen Bildungsadministration zumindest zeitweilig in den ehemaligen Osten gingen und dort beim Aufbau bzw. bei der Neustrukturierung des Bildungssystems der fünf neuen Länder halfen, sorgte für einen regen und raschen Austausch der Meinungen und damit zur Revision manch liebgewordener Festschreibungen. Auch die Bedeutung von Lehrplänen kam dabei auf den Prüfstand und konnte den neuen Kriterien nicht immer standhalten:

„Zum einen müssen die Struktur und die innere Logik der traditionellen Lehrpläne und Curricula neu konzipiert werden, zum anderen gilt es, Lehrpläne und Curricula als Steuerungsinstrumente im strategischen Rahmen der Bildungs- und Innovationspolitik neu zu positionieren.“¹⁸

Im Rahmen der PISA-Diskussion, die in Deutschland zeitweise die Ausmaße einer posttraumatischen Erklärungsfindung annahm, wie dies auch in Buchtiteln wie „Nach dem PISA-Schock. Plädoyers für eine Bildungsreform“¹⁹ deutlich wird, wandelte sich demzufolge auch der Auftrag, den man Lehrplänen oder Curricula jahrzehntelang zugebracht hatte; in Anlehnung an Tendenzen, wie sie in angelsächsischen Staaten – auf welche ja die die Formulierung der PISA-Fragen mit ihrem selbstständigen Problemlösungsaspekt zurückgeht – bereits seit den frühen 1960er Jahren vorhanden sind, formulierte man nun neue Anforderungen an schulische Richtlinien:

„Sollen die Lehrpläne ihre bildungspolitische Steuerungsfunktion bezüglich Kontrolle und Innovation auch in Zukunft wahrnehmen können und die neuen didaktischen Realitäten angemessen berücksichtigen, dann ist ihre **strukturelle Neukonzipierung** und

18 Ghisla (2003), S. 2. Dabei darf man freilich die Bedeutung der Lehrpläne im heutigen Schulalltag nicht überbewerten: „Die in Deutschland und in der Schweiz durchgeführte Untersuchung hat gezeigt, dass der Lehrplan bei den verwendeten Unterlagen zur Unterrichtsplanung erst an fünfter Stelle kommt, allerdings mit einer noch bemerkenswerten Frequenz: 57 % geben an, den Lehrplan häufig zu benutzen. (Künzli et al. 1999, 146).“ Ghisla (2003), S. 8 (Hervorhebung durch den Autor). Dagegen konzediert Hopman den Lehrplänen wenigstens in einer Hinsicht schulische Bedeutsamkeit: „Lehrplanreformen führen also nur in seltenen Fällen zu spürbaren Einschnitten in der Schulpraxis. Die meiste Wirkung entfalten neue Lehrpläne offenkundig dort, wo sie die hergebrachte Grenzziehung überschreiten, etwa in Methodenfragen eingreifen.“ Hopmann (2000), S. 385. Auf den Bedeutungsgehalt von Lehrplänen wird an späterer Stelle noch genauer einzugehen sein (Kap. 2.2).

19 Fahrholz u. a. (2002). Publikationen zum Thema „Bildungsreform“ sind nach PISA 2000 äußerst zahlreich erschienen, vgl. beispielsweise Klieme (2009).

strategische Neupositionierung unumgänglich. Damit könnten Lehrplan- und Curriculumreformen erst recht zum produktiven ‚Dauergeschäft‘ der Schule werden.²⁰

GIANNI GHISLA bleibt eine Erklärung, wie er sich eine derartige Neustrukturierung von Lehrplänen vorstellen könnte, nicht schuldig. Im Rahmen einer Tagung am Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, an der Mitglieder der Bildungsadministration vor allem aus osteuropäischen Staaten sowie der Verfasser teilnahmen, formulierte er „fünf Anforderungen für eine Neukonzipierung und Neupositionierung von Lehrplänen und Curricula [...]“:

- **Strukturierung anhand eines Grundmusters**, der den drei Logiken des Wissens, der Lebenswelt und des lernenden Subjekts gerecht werden kann. Diese Grundstruktur soll eine möglichst weite Geltung für die Bildungsansprüche moderner Gesellschaften haben.
- Explizite **Ausweitung der Inhalte auf Fähigkeiten und Haltungen**. Dies kann mit der Einführung des Kompetenzbegriffs geschehen.
- Aufnahme von Elementen, die für die **didaktische Strukturierung** der Lehr- und Lernprozesse relevant sein können.
- Ausrichtung der Konstruktion und Implementation der Lehrpläne im Sinne einer **Legitimationsstrategie** und der Beeinflussung des *Professional Common Sense* (soziale Norm), der Förderung der Anerkennung seitens der Lehrkräfte, und der Bevorzugung eines Ausgleichs zwischen Input- und Outputassessment.
- **Kombination von zweierlei Lehrplantypen**, die eine integrierte Steuerung ermöglichen können: **Rahmenlehrpläne** (bzw. Kerncurricula), die die zentralen Vorgaben bestimmend, einen weiten Interpretationsraum für die Umsetzung auf lokaler Ebene mit **Schullehrplänen** ermöglichen.²¹

Die Möglichkeit einer produktiven Weiterentwicklung von Lehrplänen und Curricula wird freilich nicht von allen Autoren konzediert. Gerade im angelsächsischen Raum, der ja, wie eben dargelegt, im Bereich der Standardisierung über wesentlich mehr und ältere Erfahrungen verfügt, geht man zunehmend von einem Auslaufen, von einem Ende der Lehrplan-Ära aus. „Curriculum – that nationally institutionalized form of education – is an ephemeral phenomenon, and

20 Ghisla (2003), S. 8 (Hervorhebung durch den Autor). Zur Steuerungsfunktion von Bildungsstandards vgl. Wacker (2008), zur Produktivität von Bildung vgl. Offen-Grodzki (2010), S. 44: „Bildungsqualität wird auf der Grundlage eines konzeptuellen Rahmens definiert, der Bildung als ein produktives System beschreibt, in dem Inputs in Ergebnisse umgewandelt werden [...]“.

21 Ghisla (2003), S. 23.

we must suspect that at the end of the twentieth century it is pretty well played out.”²²

Manchmal geht die Kritik freilich über das eben Dargelegte deutlich hinaus – auch dies ein Indiz für die nachhaltige Wirkung, welche zumindest die erste PISA-Studie auf die deutsche Bildungsdiskussion hatte. Es geht in diesem Zusammenhang dann nicht nur um Lehrpläne, es geht um eine grundsätzliche Abwertung des deutschen Bildungswesens, wie wir sie beispielsweise bei GÜNTNER finden:

„Ganztagsschulen anbieten, nationale Bildungsstandards setzen – auf diese Devisen beschränken sich im Wesentlichen die Folgerungen, die man in Deutschland gezogen hat, um dem in Verruf geratenen Bildungswesen aufzuhelfen. Doch dessen Krise ist umfassend kultureller Art. Freudlosigkeit, Angst, Geringschätzung prägen die Atmosphäre.“²³

Wie steht es nun um die Adaption der Entwicklung von Standards und Kompetenzen mit all ihren Weiterungen und begleitenden Erscheinungen, die sich, wie

-
- 22 William A. Reid. In: *Journal of Curriculum Studies* (30 [1998] 5), S. 499, zitiert nach: Hopmann (2000), S. 377. Hopmann schließt aus Reids Darlegungen, dieser hoffe auf „eine produktive Individualisierung der Bildungslandschaften und der Bildungswege.“ Hopmann (2000), S. 378. Man muss freilich – über zehn Jahre nach der sog. Empirischen Wende der Bildungspolitik – konstatieren, dass auch diese bereits ihren Zenit überschritten zu haben scheint, vgl. beispielsweise: „Auffallend war für einen Zuhörer, dass im Fokus seines Vortrags [= Einführungsvortrag Jürgen Baumerts im Rahmen der Gründung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung, 2012; Anm. d. Verf.] weder die Darstellung der zentralen neuen Einsichten stand, die wir den zehn Jahren Forschung verdanken, noch Hinweise auf das positive Wirken im Sinne der durch Forschung ausgelösten Verbesserung des Bildungswesens.“ (Gruschka [2013], S. 15). Wir werden im Folgenden noch häufiger auf diesen Sachverhalt eingehen.
- 23 Güntner (2003), S. 23. Dass aktuelle Entwicklungen wie die Durchführung von Large-Scale-Assessments durchaus nicht nur positiv bewertet werden und damit die sog. Empirische Wende zwischenzeitlich durchaus kritisch hinterfragt wird, zeigen diverse Beispiele: „Insgesamt hat Pisa jedoch in der Bildungspolitik einiges bewirkt. Der Glaube an die Messbarkeit von Bildung ist heute verbreiteter als vor 20 Jahren. Bildungsmonitoring und stärkere Steuerung sind en vogue. Dabei hat eine alte Weisheit auch im 21. Jahrhundert Bestand: Zentral für eine umfassende Bildung und den schulischen Erfolg von Jugendlichen ist die Qualität der Lehrperson, ihr Engagement und ihre Beziehung zur Schülerin und zum Schüler. Es ist darauf zu achten, dass Überprüfung und Monitoring, Steuerung und mögliche Rankings und die damit auch verbundene stärkere bürokratische Belastung der Schulen den Lehrpersonen nicht die Freude am Unterricht und die Freude an der kommenden Generation vermiesen. Beim Messen ist masszuhalten.“ Schoenenberger (2013; bei Zitate wird die Originalschreibung, hier die schweizerdeutsche Variante, beibehalten).

dargelegt, zumindest im naturwissenschaftlichen Bereich auch in Deutschland bereits zu etablieren beginnen, für das geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Feld? Auch innerhalb dieses Bereichs kann man ein Ungleichgewicht zwischen den einzelnen Fächern konstatieren: Während die Entwicklungen – oder zumindest vorbereitenden Überlegungen – im Bereich der politischen Bildung schon relativ weit gediehen sind, muss man für Geschichte ein fast vollständiges Fehlen jedweder Überlegungen in dieser Richtung zugeben: Gerade auch die Fachdidaktik, die hier an erster Stelle aufgerufen wäre – und diesen Ruf in anderen Fächern auch aufgegriffen hat –, gibt sich hier bislang sehr zurückhaltend. So formulierte einer ihrer prominentesten Vertreter, der Hamburger Geschichtsdidaktiker BODO VON BORRIES, am 22. Januar 2004 im Rahmen einer Tagung der bundesdeutschen EPA-Arbeitsgruppe Geschichte²⁴ in Berlin: „Die Standards fahren im Fach Geschichte gegen die Wand.“ Wesentlich weiter sind in dieser Hinsicht die Vertreter der politischen Wissenschaften, die sich in den einzelnen Ländern unter verschiedenen Namen im schulischen Bereich finden (in Bayern: Sozialkunde²⁵). Die Vorarbeiten, die hier bereits vielfältig vorliegen, können auch für die Entwicklung von Standards im Fach Geschichte herangezogen werden und werden auch im Rahmen dieser Studie mehrfach berücksichtigt; dies umso mehr, als es häufig weniger um fachliche Details als um allgemeine schulische Akzente geht:

„Wissensvermittlung ist in der Politischen Bildung kein Selbstzweck, sondern auf die Entwicklung von Kompetenzen in den Kompetenzbereichen bezogen [...]. Umgekehrt erfordert die Verbesserung von Kompetenzen in der Regel auch eine Erweiterung und Verbesserung des bei Schülerinnen und Schülern bereits vorhandenen Wissens.“²⁶

24 EPA = Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung; der Verfasser war Mitglied dieser bundesweiten Arbeitsgruppe, welche die aktuellen Regelungen für das Fach Geschichte formulierte. Sie können online unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf (am 25.02.2014) eingesehen werden. Bei ihrer Erarbeitung war man angehalten, auch aktuelle Entwicklungen im Bereich der Standards zu berücksichtigen. Einige der Mitglieder dieser Arbeitsgruppe waren bereits bei der Entwicklung der B-Länder-Standards Geschichte wenige Monate zuvor beteiligt, darunter auch der Verfasser (vgl. dazu v. a. Kap. 7).

25 Vgl. u. a. Baden-Württemberg: Gemeinschaftskunde; Hamburg: Gemeinschaftskunde; Hessen: Politik und Wirtschaft; Mecklenburg-Vorpommern: Politische Bildung und Sozialkunde; Niedersachsen: Politik-Wirtschaft; Nordrhein-Westfalen: Sozialwissenschaften; Sachsen: Gemeinschaftskunde; Sachsen-Anhalt: Sozialkunde.

26 Detjen (2004), S. 14.

Bereits an diesem Zitat ist zu erkennen, dass (natürlich?) viele Thesen und Argumente, die sich auf die politische Bildung – und damit auf das Fach Sozialkunde – beziehen, auch für das Fach Geschichte Gültigkeit besitzen. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird deutlich werden, dass dies häufig, freilich nicht immer Fall ist. So konnte teilweise auf in diesem Bereich vorliegende Erkenntnisse zurückgegriffen werden, spezifische Besonderheiten des Geschichtsunterrichts, zumal wenn man seine Ausprägung in höheren Jahrgangsstufen berücksichtigt, bedingen aber immer wieder Abgrenzungen oder gar Abweichungen von der Sozialkunde, machen mithin eigenständige, individuelle Lösungen notwendig.

Damit soll zugleich derzeitigen Tendenzen in manchen Ländern, aber auch in Bayern entgegengetreten werden, die eine Zusammenlegung oder gar Verschmelzung verschiedener Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Feldes zum Ziel haben.²⁷ Es ist hier nicht der Ort, diese schulpolitische und teilweise ideologisch befrachtete Diskussion zu führen, doch soll die Eigenständigkeit des Faches Geschichte Hintergrund bilden für die kommenden Ausführungen; denn: „Weil moderne Gesellschaften die geschichtliche Mnemosyne nicht im unmittelbaren Zusammenleben der Menschen tradieren können, ist schulischer Geschichtsunterricht notwendig und sinnvoll.“²⁸ Dies trifft im gleichen Umfang für den Unterricht im Fach Sozialkunde zu, der zwar – wie der neue Lehrplan für das bayerische Gymnasium (G8) ab Jahrgangsstufe 10 und damit insbesondere in der Oberstufe auch vorsieht – miteinander verflochten und aufeinander abgestimmt, aber dennoch eigenständig durchgeführt wird.

Damit muss sich der Geschichtsunterricht, müssen sich die für ihn Zuständigen bzw. Verantwortlichen – Bildungspolitikern ebenso wie Fachwissenschaftler, Lehrer ebenso wie Fachdidaktiker – mit den Entwicklungen und Diskussionen der letzten Jahre intensiv auseinandersetzen; man darf nicht darauf hoffen, dass man nur das zu übernehmen braucht, was von anderen Fächern – oder aus dem Ausland – vorgegeben wird. Dies zeigt sich zum Beispiel auch daran, dass die bislang von der KMK für ganz Deutschland verabschiedeten Bildungsstandards nicht den gesellschaftswissenschaftlichen Bereich umschließen, sondern nur Fächer, die unter dem Prinzip des Utilitarismus²⁹ ausgewählt wurden und damit

27 Vgl. beispielsweise das Fach GSE (Geschichte/Sozialkunde/Erkunde) an bayerischen Hauptschulen.

28 Benner (2004), S. 8.

29 Vgl. dazu auch Kraus (2011): „Wir brauchen eine Schule jenseits von PISA. Wir müssen uns wieder auf den Eigenwert des Nicht-Messbaren besinnen. [...] Wenn es um Bildung geht, dann müssen wir außerdem auf den Eigenwert des Nicht-Ökonomischen setzen. Schule kann nicht nach Rentabilitäts-Gesichtspunkten geführt werden.“; und

angelsächsischem Vorbild folgen: „Das Konzept zu Standards und Evaluation kommt aus Amerika; es ist nicht verwunderlich, dass es nur lebenspraktische Aspekte beinhaltet und kaum geisteswissenschaftliche Relevanz besitzt.“³⁰

Die Notwendigkeit zu einer fachlichen Weiterentwicklung jedoch ist für alle Fächer gegeben und muss notfalls auch ohne entsprechende Vorbilder aus anderen Staaten durchgeführt werden. Dabei darf nicht zwischen Fächern „erster“ und „zweiter Güte“ unterschieden werden, wie es in letzter Zeit manchmal unternommen wurde. Das Vorhandensein und die Implementierung bundesweiter Bildungsstandards sind nicht geeignet, etwas über die Wertigkeit eines Faches auszusagen, allenfalls etwas über dessen augenblickliches gesellschaftliches Renommee. Eine Gesellschaft, die aber nur kurzfristigem wirtschaftlichen Nutzen und den ohnehin ungewissen Karrierechancen ihrer Schüler huldigt, vergibt sich die Chance zur Weiterentwicklung auch in sozialer und moralischer Hinsicht – beides Anliegen, die dem Geschichtsunterricht inhärent sind.³¹

Davon ausgehend ist es auch für den mit Geschichtsunterricht Befassten sinnvoll und notwendig, aktuelle Diskussionen zum Anlass für eine Neuorientierung oder zumindest Reflexion des Erreichten zu nehmen; zwar wurden die

Gross u. a. (2011): „Human capital theory regards education as an investment that enhances an individual’s productivity and therefore future earnings. While higher returns amortize direct and opportunity costs, individuals maximize lifetime earnings by choosing the optimal level of education (Becker 1964; Mincer 1974). Within the theoretical framework of filtering and signaling (cf. Arrow 1973; Spence 1973), information about a person’s productivity is assumed to be imperfect, and educational certificates serve as a signal for a worker’s productivity. Whereas costs of educational attainment depend on cognitive and noncognitive skills, individuals try to attain credentials according to expected returns.“ (S. 140), die sich hier auf Gary S. Becker („Human capital“), Jacob A. Mincer („Schooling experience and earnings“), Kenneth J. Arrow („Higher education as a filter“) und A. Michael Spence („Job market signaling“) stützen.

30 Köller (2004). Während der 319. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 17. und 18. Oktober 2007 in Bonn wurde beschlossen, eine Weiterentwicklung der Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung hin zu Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife zu veranlassen – allerdings auch hier wieder „zunächst in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache (Englisch/Französisch), ferner für die naturwissenschaftlichen Fächer (Biologie, Chemie, Physik)“. Aus: Kultusministerkonferenz (2007), S. 1. Vgl. dazu die entsprechenden Publikationen von Tenorth (2004d und 2001).

31 Zur grundsätzlichen Relevanz von Moral und Ethik im schulischen Zusammenhang vgl. Conrad (2009) sowie unsere Ausführungen in Kap. 4.

gesellschaftswissenschaftlichen Felder bislang im Rahmen der großen PISA-Studien ausgespart, doch:

„Die (staatlich) definierten Bildungsziele und die tatsächlich erreichten Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern sind das Zentrum der nationalen und internationalen Qualitätsdebatte. Die großen Schulleistungsstudien der letzten Jahre zeigen u. a.,

- dass die in den Lehrplänen vorgegebenen Ziele häufig nicht erreicht werden, obwohl fast alle Lehrplanexperten diese Ziele für erreichbar gehalten haben;
- dass die Schülerleistungen in keinem anderen PISA-Teilnehmerland so stark wie in Deutschland variieren;
- dass es innerhalb Deutschlands erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich der Leistungsniveaus und der Benotungsmaßstäbe gibt – gegen das Gleichheitsgebot der Verfassung;
- dass offenbar Länder, die systematische Qualitätssicherung durch regelmäßige empirische Schulleistungsstudien und ein dichtes Netz von Schulevaluierungen betreiben, insgesamt höhere Leistungen und eine bessere Bildungsqualität erreichen.“³²

Keine dieser Aussagen ist ohne Bedeutung für den Unterricht im Fach Geschichte; auch hier

- wurde bislang zu wenig darauf geachtet, dass dem teilweise enormen Aufwand der Vermittlung (= Input) auch ein adäquates Ergebnis (= Outcome) folgt, wie beispielsweise die Diskussion bei der geplanten Einführung von historischen Längsschnitten in der gymnasialen Oberstufe belegt;³³
- ist davon auszugehen, dass die Schülerleistungen deutschlandweit sehr variabel sind;³⁴

32 Priebe (2003), S. 12. Vgl. dazu beispielsweise auch Bos / Voss (2008) und Terhart (2002) sowie zur Internationalität der Bildungsdebatte Gognon (1998).

33 So wurde von Seiten der Lehrerschaft teilweise argumentiert, man dürfe im Rahmen von historischen Längsschnitten nicht auf das Vorwissen vergangener Jahrgangsstufen zurückgreifen (müssen), da ein solches nicht vorhanden sei. Abgesehen davon, dass eine solche Argumentation jeglichen Unterricht vor Eintritt in die Qualifikationsphase entbehrlich machen würde, erscheint es vielmehr sinnvoll, mehr Augenmerk auf Grundwissen und Outcome zu richten – beides Anliegen, die Bildungsstandards und darin enthaltenen Kompetenzen zu eigen sind. Vgl. dazu auch Krimm / Sachse (2002).

34 Zwar gibt für den Geschichtsunterricht keine bundesweiten Vergleichsstudien, die den testtheoretischen Ansprüchen von PISA auch nur nahe kommen würden; Hinweise kann man allenfalls den Ergebnissen der bundesweiten Wettbewerbe entnehmen, von denen gerade im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich diverse existieren

- gibt es innerhalb Deutschlands erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern, was Leistungsniveau und Benotungsmaßstäbe anbelangt;³⁵ und
- zeigen erste Versuche mit der nunmehr eingeführten internen wie externen Evaluation, dass die Leistungen insgesamt – und damit auch in gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldern – steigen.³⁶

Freilich darf man nicht darauf vertrauen, positive Entwicklungen und Ergebnisse lediglich durch Neuerungen im Fach Geschichte oder einem anderen einzelnen Fach erreichen zu können. Hier ist vielmehr das gesamtgesellschaftliche Umfeld, insbesondere aber sind schulorganisatorische Maßnahmen gleichfalls zu berücksichtigen, wie dies bereits häufiger nachgewiesen wurde.³⁷

In der vorliegenden Arbeit sollen, ausgehend von bislang bereits erfolgten Untersuchungen und Konzepten, Kompetenzen und Standards für das Fach Geschichte in Jahrgangsstufe 10 entwickelt und vorgeschlagen werden. Dabei wird insbesondere der aktuelle Trend im Fach Geschichte zu berücksichtigen sein, einerseits die (auch empirische und pragmatisch ausgerichtete) Forschung im Bereich „Kompetenzen“ zu forcieren und sich andererseits der Entwicklung von Bildungsstandards zu verweigern.³⁸

So scheint es, dass ein noch unlängst favorisierter Begriff der bundesdeutschen Bildungspolitik – „Bildungsstandard“ – bereits seinen Zenit überschritten hat, wengleich MICHAEL SCHRATZ noch 2003 anmerkte:

(„Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten“; „Schülerwettbewerb zur politischen Bildung“ der Bundeszentrale für politische Bildung; aber auch „unterricht innovativ“).

35 Diesen Sachverhalt verdeutlichte beispielsweise 2000 ein bundesweiter Vergleich der Abituraufgaben im Fach Geschichte, und auch die Sitzungen der EPA-Arbeitsgruppe zeigten teilweise eklatante Unterschiede im jeweiligen (Selbst-) Verständnis auf.

36 Vgl. dazu beispielhaft Hruza-Mayer (2007), insb. S. 11–13.

37 Vgl. beispielhaft: „Die gängigen Steuerungsinstrumente [für die Schulen; Anm. d. V.] finden sich in der Dimension ‚Input‘ (z. B. Lehrpläne, Studentafeln, Schulfinanzierung) oder – mit Abstrichen – in der Dimension ‚Prozess‘ (z. B. Festlegung von Klassengrößen, Altershomogenität und Leistungshomogenität).“ Böttcher (2003 c); oder: „7. Die Qualitätssicherung erfolgt durch externe Evaluation. Voraussetzung dafür sind übergreifende Bildungsstandards und die selbst gewählten Profilbildungen der Schulen, die als Maßstab dienen.“ FORUM (2003), S. 5.

38 Vgl. dazu beispielsweise die Diskussionen im Rahmen der Konferenz für Geschichtsdidaktik am 5.–7. Oktober 2007 in München (im Literaturverzeichnis u. a. Peter Gautschi, Andreas Körber, Susanne Popp, Michael Sauer [alle 2007]).

„[...] jede Epoche hat ihre ‚Heilswörter‘, die das ‚Richtmaß für die Vorstellung vom ihr aufgetragenen Leben‘ signalisieren. Für die Neuzeit waren dies nach Hartmut von Hentig die Wörter Humanität, Aufklärung, Fortschritt und Leistung. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts zeichnet sich dafür der Begriff ‚Qualitätsstandard‘ ab, von dem alle reden, aber keine/r so richtig (oder jede/r besser) weiß, was darunter zu verstehen ist.“³⁹

Die Einführung von Bildungsstandards in einigen Fächern des schulischen Fächerkanons durch die KMK⁴⁰ hat damit Vorbildfunktion auch für die gegenwärtige und zukünftige Vorgehensweise in Geschichte, will man sich nicht als rückständiges und tatsächlich nur der Vergangenheit verpflichtetes Fach darstellen. Der derzeitige Diskussionsstand in den Fächern Deutsch, erste Fremdsprache, Mathematik, Biologie, Chemie und Physik zeigt freilich auch, dass es mit der Entwicklung und In-Kraft-Setzung von Standards bei weitem nicht getan ist: Die eigentliche Arbeit setzt erst danach an, nun bedarf es Präzisierungen und einer alltagstauglichen Ausdifferenzierung – Schritte, in denen man auch in den genannten Fächern nur äußerst langsam vorankommt, obwohl ECKHARD KLIEME bereits vor Jahren anmahnte: „Aufgaben der näheren Zukunft sind vor allem die fachdidaktische Vertiefung in Kompetenzmodellen, die Festlegung von Mindeststandards, die Entwicklung von Aufgabenpools und Testverfahren sowie die Implementation an den Schulen.“⁴¹

Und selbst dies stellt noch nicht den letzten Schritt dar: „One of the most important challenges for the next years will be how competence-based education will come into the heart of education, instead of staying only in the body of politics.“⁴² Erst wenn Bildungsstandards und Kompetenzorientierung den Unterricht vor Ort faktisch bestimmen, wenn sich Aufgaben an den neuen Erkenntnissen ausrichten und sich der Output messbar erhöht hat – erst dann wird man davon sprechen dürfen, dass sich eine Kopernikanische Wende in der schulischen Praxis vollzogen hat, für die Politik und Wissenschaft derzeit die Vorgaben liefern.⁴³

39 Schratz (2003), S. 26. Vgl. dazu auch Schratz / Bauk van Vugt (2000) sowie Tippelt (2008).

40 „Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat daher am 25. Juni 2002 beschlossen, nationale Bildungsstandards in Kernfächern für bestimmte Jahrgangsstufen und Abschlussklassen zu erarbeiten.“ Aus: Klieme u. a. (2003), S. 8.

41 Klieme u. a. (2003), S. 5, Hervorhebung durch den Autor. Zur Frage, wie verabschiedete Bildungsstandards tatsächlich wirksam werden können, vgl. Krapp (2004).

42 Letschert (2004), S. 10.

43 Vgl. dazu Dederling (2008) und Ziener (2006), der die Auswirkungen von Bildungsstandards konkret in der schulischen Praxis – und hier für den Religionsunterricht – untersucht.