



Wissen und Können

Bildungsstandards für Geschichte

Ulrich Mayer hat in der HLZ 10-11/2010 auf die Kritik an den „Bildungsstandards – Kerncurriculum für Hessen“ für das Fach Geschichte reagiert und zwar auf die Kritik von Franziska Conrad (HLZ 9/2010), vor allem aber auf die des Historikerverbands (1). Darüber hinaus gab es Kritik des Geschichtslehrerverbands, von Ausbilderinnen und Ausbildern, Studienseminaren, GEW und Philologenverband: Selten war man sich so einig.

Entzündet hat sich die Kritik an der im Frühjahr vorgelegten „Rohfassung“ der *Bildungsstandards und Inhaltsfelder*. Diese wurde dann aufgrund der Kritik überarbeitet zu einem im August vorgelegten „Entwurf“. Und man darf noch weiter hoffen, zum Beispiel auf die für das Frühjahr angekündigten Lehrhandreichungen. Der jetzige „Entwurf“ hat tatsächlich wesentliche Elemente der Kritik aufgenommen und den inhaltlichen Teil immerhin soweit vervollständigt, dass jetzt aus dem Rudiment, der er war, ein „Kerncurriculum“ geworden ist, in dem eine adäquate Auflistung von inhaltlichen Themen quasi als Überschriften durch die ganze Geschichte hindurch verzeichnet ist. Das nennt sich jetzt „Basisnarrative“, damit bloß kein Eindruck einer „Meistererzählung“ entsteht.

Curriculum oder Konstruktion?

Man denke aber mal über den Sinn des Begriffs *Curriculum* nach. Er bedeutet nämlich jenen „chronologischen Durchgang“, der laut Ulrich Mayer zu keinen nachweisbaren „nachhaltigen historischen Kenntnissen“ führe. Seine Argumentation gehört zu den Wunderwaffen der PISA-Didaktiker, die vorgeben alles empirisch beweisen zu können und dabei die Beweislast umkehren: Der Sinn des chronologischen Durchgangs muss nicht etwa widerlegt, sondern bewiesen werden, ansonsten gilt das Gegenteil.

Ob der chronologische Durchgang zu nachhaltigen historischen Kenntnissen führt oder nicht, lässt sich aber gar nicht beweisen, da allenfalls das Ergebnis, aber nicht die Ursache dafür empirisch

durch Tests zu ermitteln ist. Schlechte Ergebnisse können gar nicht kausal mit dem „chronologischen Durchgang“ erklärt werden. Was soll das also? Unbestritten ist doch wohl, dass *Geschichte* chronologisch verläuft, wie überhaupt menschliches Handeln einen chronologischen Ablauf von Ursache und Wirkung impliziert. Von daher ist es naheliegend, dies im Unterricht analog nachzuvollziehen und dies geschieht sogar dann, wenn man ausgehend von einem aktuellen Anlass rückblickend Vergangenes vergegenwärtigt.

Dass man nicht willkürlich von heute ohne eine entsprechende historische Kontextualisierung einen Bogen zurück schlagen kann, sollte klar sein. Ist es aber offenbar nicht, wie der Vorschlag radikaler Konstruktivistinnen in München als Beispiel für Zivilcourage zu nehmen und ihn in eine Reihe mit historischen Vorläufern zu setzen, von Sophie Scholl bis zurück zu Jan Hus. Barbara Völkel sieht in diesem Vorschlag das „konsequente Ablösen der Chronologie (sie) im Geschichtsunterricht“ (2).

So radikal konstruktivistisch ist der Geist der hessischen Bildungsstandards Gott sei Dank nicht: Dort heißt es zutreffend:

„Es genügt nicht, historische Fakten zu kennen. Geschichtsbewusstsein zeigt sich vielmehr darin, geschichtliche Phänomene zu untersuchen, zu klären und darzustellen, Zusammenhänge und Zeitverläufe zu deuten sowie Folgerungen für Gegenwart und Zukunft zu ziehen. [...] Der Geschichtsunterricht zeigt vergangene Ereignisse, Handlungsoptionen von Individuen und Gruppen sowie Strukturen auf und führt sie auf die Bedingungen ihres Werdens und Wirkens zurück.“ (S.11)

Und natürlich basiert die im Entwurf genannte „Wahrnehmungs-, Analyse- und Urteilskompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit“ auf den „diachronen Zusammenhängen“, die Mayer in der Kritik des Historikerverbandes missfallen. Dennoch gibt es auch in den hessischen Bildungsstandards Ansätze in Richtung Konstruktivismus und Relativismus, die hinter-



Raffaello Sanzio (1483-1520), „Die Philosophenschule“ von gemälde zeigt - einträchtig versammelt - Philosophen, Ktike bis zur Renaissance, in der Mitte Aristoteles und Leo

fragt werden dürfen. Im Einzelnen ist hierfür kein Platz, aber Ulrich Mayers Kritik an den „Meistererzählungen“ in der letzten HLZ nimmt ja auch ein Stichwort aus der Diskussion der Konstruktivistinnen der 70er Jahre (Frankreich) und 80er Jahre (Deutschland) auf. Dies ist umso verwunderlicher – und darf an dieser Stelle wohl gesagt werden – als Ulrich Mayer Mitherausgeber und Autor eines neuen Realschulbuchs im Verlag Buchner ist, das durchaus dem klassischen Modell folgt und nicht alles auf den Kopf stellt (3).

Kompetenz und Vorratswissen

Eine weitere Waffe der Didaktik nach PISA ist nicht neu, sondern uralte. Sie besteht in der alten „Meistererzählung“ des Fortschrittsglaubens, wonach das Neue immer besser als das Alte sei. Optimisten dürfen das hoffen, aber in der Geschichte wurden sie schon oft enttäuscht. Der Auftrieb, den die erste PISA-Studie der Didaktik und der Kompetenzdiskussion beschert hat, und zwar sicher berechtigt, wird von etlichen Didaktikern im Sinne einer neuen Meta-Meistererzählung missbraucht, in der sie sich selbst wie Apostel eines didaktischen Wahrheitsnarrativs (frü-



„Athen“, Stanza della Segnatura (Vatikan): Das Wandgemälde von Raphael zeigt die griechischen Philosophen und Naturwissenschaftler von der griechischen Antike bis zur Renaissance in der Rolle des Platon

her Offenbarung genannt) verstehen. Vokabeln wie „rückwärts-gewandt“ sind in dieser Debatte deswegen ideologische Kampfbegriffe. Warum sind „diachrone Zusammenhänge“ und „historisches Orientierungswissen“ rückwärts-gewandt? Wofür brauchen wir Wissen denn sonst als zur Orientierung? Wie kann Orientierung ohne Wissen geschehen? Über die „konzeptionellen Grundlagen“ heißt es einleitend in den Bildungsstandards:

„Kompetenzen werden dabei verstanden als Verbindung von Wissen und Können. Wissen soll transferierbar und in Anwendungssituationen nutzbar sein.“ (S.5)

In der Tat kommt es auf die *Verbindung von Wissen und Können* an. Früher befand sich dies gewiss im Ungleichgewicht zugunsten der Seite Wissen, in der neuen Didaktikdebatte schlägt das Pendel jedoch ins andere Extrem aus. Früher stand das „Was“ im Licht und das „Wie“ im Schatten, heute ist es umgekehrt.

Dass wir uns mit den Ergebnissen, dem Output des Lernprozesses, und mit den zu erwerbenden Kompetenzen befassen müssen, sollte unbestritten sein. Die Fragen oszillieren jedoch auch hier zwischen dem „Was“ und dem „Wie“. Der Neuheitsdiskurs der Didaktiker

überdeckt, dass vieles bereits Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre mit dem Konzept der „Operationalisierung der Lernziele“ vorweggenommen wurde und die Kompetenzdiskussion nur eine Fortsetzung dessen darstellt. Deren Verabsolutierung relativiert den Faktor Wissen in der *Verbindung von Wissen und Können* zu einem „Steinbruch für Kompetenzen“, wie die Historiker kritisieren.

Die Bildungsstandards sind jedoch auch hier, das möchte ich noch einmal betonen, in der jetzt vorliegenden Fassung nicht mehr die radikalste Ausprägung dieser Entwicklung.

Mayers Kritik an einem „wandelnden Ploetz“, der der Studienanfänger nach dem klassischen Bildungsideal sein solle, stellt allerdings auch die Notwendigkeit von Orientierungswissen in Frage: „Stoff auf Halde“, wie er in der HLZ schreibt, oder „Vorratswissen“, wie es in einer der vielen Diskussionen in jüngster Zeit hieß. Ich möchte den Begriff *Vorratswissen* gerne aufgreifen, denn er drückt ideal die Grundlage dafür aus, auf der sich historische Kompetenzen überhaupt erst entfalten können. Analog gilt dies aber letztlich für jedes Fach. Der Wert des Faches Geschichte hinsichtlich der geforderten Orientierungskompetenz, sich in der heutigen Welt zurechtzufinden, kann doch nur im historischen Vergleich liegen. Und dafür brauche ich einen Fundus, der mir Vergleichsmaßstäbe liefern kann.

Zentrale Prüfungen

Die Autorinnen und Autoren der Bildungsstandards meinen, dass sie den Wissensaspekt vernachlässigen können, weil die Ausgestaltung des Unterrichts an die Schulen delegiert wird. Man glaubt es kaum: In Zeiten der Uniformierung auf europäischer Ebene (Bologna-Prozess), des Landesabiturs und bald auch eines Zentralabiturs auf Bundesebene (wenn auch nicht für Geschichte) werden die Schulen mit nie dagewesenen „Freiheiten“ geködert. Während man Lehrkräften ständig vorwirft, hinter der didaktischen Entwicklung hinterherzuhinken und ihre Fortbildung zu vernachlässigen, sollen eben diese Lehrkräfte die neuen Bildungsstandards an ihrer Schule mit Leben füllen. Was soll das?

Abgesehen von schulspezifischen Curricula im Detail, die es immer schon gegeben hat, können die Unterrichts-

inhalte doch nicht von Schule zu Schule anders aussehen. Es gibt dafür keine sachliche Legitimierung, sondern nur das neoliberale Denken der Konkurrenz zwischen den Schulen um den Platz im Ranking, auch wenn dieser nicht durch das Fach Geschichte entschieden wird, sondern durch die Ergebnisse in Deutsch oder Mathematik.

Dass diese scheinbare Freiheit den Zielsetzungen der neuen Didaktik geradezu entgegensteuert, wurde offenbar noch nicht erkannt. Die *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung* vom Mai 2010 (4) betont mehrfach, offenbar von einem schlechten Gewissen geplagt, dass es nicht um „teaching to the test“ gehe. Doch genau das dürfte dabei herauskommen, wie vielfältige Erfahrungen, auch und gerade im Ausland, befürchten lassen. Die Testeritis ist jedoch dem von der neuen Didaktik geforderten selbstregulierten Lernen konträr entgegengesetzt.

Zum Schluss sei noch darauf hingewiesen, dass der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands in Bälde eine überarbeitete Fassung seines eigenen Vorschlags von Bildungsstandards ins Internet stellen wird (5). Nachdem die Fassung von 2006/07 berechtigter Kritik unterzogen wurde, hat der Arbeitskreis, dem ich angehöre, eine neue Konzeption entwickelt, die Kompetenzen und Inhalte eng mit einander verknüpft. Auch daran wird es sicherlich Kritik geben – und wir bitten dann darum.

Wolfgang Geiger

Der Autor ist Lehrer an der Dreieichschule in Langen und Mitglied des Landesvorstands des Hessischen Geschichtslehrerverbandes und des Arbeitskreises Bildungsstandards des Verbandes auf Bundesebene.

(1) Die Kritik des Historikerverbandes findet man im Internet unter www.kgd-geschichts-didaktik.rub.de > Aktuelles > Kontroverse zu den neuen hessischen Bildungsstandards

(2) Barbara Völkel: „Was war, ist doch wahr, oder!“ Geschichte(n) im Spannungsfeld zwischen Positivismus und Konstruktivismus, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 12/09, S.726 f.

(3) Band 1 ist für das zweite Quartal 2011 angezeigt.

(4) www.kmk.org; suche: Konzeption Bildungsstandards 2010–10–31

(5) Dieser Entwurf der Bildungsstandards ist abrufbar unter www.geschichtslehrerverband-hessen.de/aktuelles/mitteilungen/index.php