



Stellungnahme des Hessischen Geschichtslehrerverbandes e. V. zu den Rohfassungen „Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen – Sekundarstufe I“, Hauptschule, Realschule, Gymnasium – Stand März 2010

Der Hessische Geschichtslehrerverband begrüßt ausdrücklich, dass nun auch für das Fach Geschichte Standards zum kompetenzorientierten Unterricht vorgelegt werden. Damit bietet sich die Chance, festzulegen, was eine Schülerin oder ein Schüler am Ende eines bestimmten Zeitraumes beherrschen und welche Kompetenzen er damit erworben haben soll. In der Vergangenheit wurde die Stofffülle der Lehrpläne immer wieder beklagt. Mit Hilfe definierter Kompetenzen und eines Kerncurriculums kann eine Strukturierung der Inhalte und ihre Rückführung auf das unabdingbar Notwendige erfolgen. Diese leisten die vorgelegten Rohfassungen im Fach Geschichte nicht. Sie orientieren sich ebenso wenig an den Bildungsstandards der KMK wie an den EPA Geschichte und den dort ausgewiesenen Kompetenzen, sondern gehen einen hesseneigenen Weg.

Hier ist bereits zu fragen, wieso Hessen sich nicht an den schon vorliegenden Standards der KMK und anderer Bundesländer orientiert. Auf der Basis der vorliegenden Rohfassungen sind keine zentralen Abschlussarbeiten möglich. Sollte diese Art der Standards auch für die gymnasiale Oberstufe fortgeschrieben werden, steht das Landesabitur zur Disposition. Dessen muss sich das Hessische Kultusministerium bewusst sein, wenn es diese Standards in Kraft setzen sollte.

Alle Fächern in allen genannten Schulformen wird eine vierzehnteilige Einführung vorangestellt. Dieser sind folgende Vorgaben zu entnehmen:

- Kompetenzen speisen sich aus Können und Wissen in anwendungsrelevanten Bezügen und sind empirisch überprüfbar.
- Den fachlichen Kompetenzen sind überfachliche Kompetenzen übergeordnet (Personale Kompetenz, Soziale Kompetenz, Lern- und Arbeitskompetenz, Sprachkompetenz).
- Kompetenzen werden im Sinne einer konstruktivistischen Lerntheorie individuell erworben und nicht gelehrt.
- Hessen weicht von der Linie der KMK-Standards ab,
- Ziel sind Standards ohne fachliche Inhalte. Auf die Benennung von Inhalten wird deshalb soweit wie möglich verzichtet.
- Der Kompetenzaufbau soll kumulativ (von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe) erfolgen („lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen“. Dafür sind die Fachkonferenzen verantwortlich. Jede Schule soll ihren eigenen Weg gehen, um auf die Bedürfnisse ihrer Schülerklientel reagieren zu können.
- Fach- und jahrgangsübergreifender Unterricht werden angestrebt.

Gegliedert sind die Rohfassungen nach der Einführung (Kapitel 1: Konzept – Struktur – Perspektiven - 5 Seiten) in die Kapitel:

- Überfachliche Kompetenzen (Kapitel 2: 9 Seiten)
- Kompetenzorientierung und Beitrag des Faches zur Bildung (Kapitel 3: 3 Seiten)
- Kompetenzbereiche des Faches (Kapitel 4: 2 Seiten)
- Inhaltliche Konzepte des Faches (Kapitel 5: 1 Seite)
- Bildungsstandards und Inhaltsfelder (Kapitel 6: Hauptschulabschluss und Mittlerer Schulabschluss (sic!): 4 Seiten)
- Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen und Inhaltsfelder am Ende der Jahrgangsstufe 9/10 (für den Übergang in die Sekundarstufe II) (Kapitel 6: 2 Seiten)
- Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen und Inhaltsfelder (Kapitel 7: Hauptschule und Gymnasium: ohne Füllung, Realschule: 4 Seiten)
- Synopse (2 Teile) (Kapitel 8: 7 Seiten)

„Einführung“ und „Überfachliche Kompetenzen“ nehmen damit ca. 40 % des Raumes ein. Ihnen sind die oben genannten Vorgaben zu entnehmen, denen die Fachgruppe Geschichte zu folgen hatte. Auf diese Vorgaben soll hier nur dann eingegangen werden, wenn sie Bezug zu den fachlichen Anmerkungen entfalten. Gleichwohl sei darauf hingewiesen, dass sie ein Welt-, Menschen- und Schülerbild entwerfen, das der kritischen Auseinandersetzung bedarf. Diese würde an dieser Stelle jedoch den Rahmen sprengen.

Kapitel 3: Kompetenzorientierung und Beitrag des Fachs zur Bildung

In diesem Kapitel wird die Bedeutung von Geschichtsbewusstsein entfaltet. Den Ausführungen dazu kann im Großen und Ganzen zugestimmt werden, allerdings bedürfen sie noch erheblicher sprachlicher Überarbeitung. Sätze wie: „Geschichtsbewusstsein ist also Voraussetzung und zugleich Ziel historischen Lernens.“ oder: „Gegenwärtige Erfahrungen regen dazu an, Erfahrungen aus früheren Zeiten zu untersuchen.“ oder: „Der Geschichtsunterricht löst Impulse sowohl durch seine Erklärungs- und Orientierungs- als auch durch seine Kontrastfunktion aus [...]“ sind nicht Ausdruck besonderer geistiger Durchdringung.

Unter der Überschrift „Gegenstände des Geschichtsunterrichts“ werden genannt „politische, wirtschaftliche, soziale, geistesgeschichtliche und kulturelle Verhältnisse, die das Leben der Menschen bestimmt haben bzw. noch bestimmen. Der Geschichtsunterricht zeigt vergangene Ereignisse und Strukturen auf und führt sie auf die Bedingungen ihres Werdens und Wirkens zurück. Dadurch können modellhaft Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Handelns sowie in der Vergangenheit nicht realisierte Handlungsalternativen deutlich werden.“ Der Mensch, das Individuum als Agens tritt dabei nicht in Erscheinung. Obwohl Geschichtsunterricht einen Beitrag zur Identitätsfindung und Persönlichkeitsbildung, also zur individuellen Entwicklung leisten soll, werden die Schülerinnen und Schüler nur mit Rahmenbedingungen und „modellhaften Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Handelns“ konfrontiert – eine politologische Herangehensweise, die selbstverständlich auch im Geschichtsunterricht ihre Berechtigung hat. In Geschichte hat aber auch das individuelle Handeln in einer speziellen Einzelsituation, das Singuläre, seinen Platz. Gerade die Beschäftigung mit Schicksalen von Individuen, mit ihrem gelungenen oder misslungenen Handeln, trägt zur Bildung eigener Identität und personaler Kompetenz bei.

Der Abschnitt „Beschäftigung mit der Geschichtskultur der eigenen Gesellschaft“ sollte entfallen. Er ist sprachlich unbeholfen und redundant.

Im Abschnitt „Kompetenzorientierung in den Fächern Geschichte, Politik und Wirtschaft und Erdkunde“ werden diese drei Fächer dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld zugeordnet und gemeinsame Kompetenzen der drei Fächer formuliert. Im Gegensatz zur gymnasialen Oberstufe gehören in der S I demnach die Religionslehren und Ethik nicht zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld. Den Formulierungen in diesem Abschnitt und der beigefügten Graphik ist zu entnehmen, dass Politik und Wirtschaft das zentrale Fach dieses Aufgabenfeldes ist.

Die dem Fach Geschichte zugeschriebenen *Inhaltsfelder*: Alltagskulturen, Herrschaft, Wirtschaft, Eigenes und Fremdes, Bewältigung und Nutzung von Räumen bestätigen diese Auffassung. Geschichte wird nur unter dem Aspekt der historischen Sozialwissenschaft verstanden (s. auch der politologische Ansatz des „Modellhaften“) und damit in seiner fachlichen Dimension verkürzt. Insgesamt entsteht zudem der Eindruck, dass die Fachgruppe eher einer fachübergreifenden „Gesellschaftslehre“ als dem Fachunterricht anhängt.

Kapitel 4: Kompetenzbereiche des Faches

Für das Fach Geschichte werden vier *Kompetenzbereiche* benannt:

- Wahrnehmungskompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit
- Analysekompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit
- Urteilskompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit
- Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung.

Damit weichen die Verfasser der Arbeitsgruppe in zwei Punkten von dem gängigen Kompetenzmodell ab:

- Sachkompetenz
- Methodenkompetenz
- Orientierungskompetenz
- Urteilskompetenz.

Um das Geschichtliche zu betonen wird als sog. „*Basiskonzept*“ „Kontinuität und Veränderung in der Zeit“ zugrunde gelegt. Dabei ist den Autoren offensichtlich entgangen, dass Kontinuität und Veränderung sich immer nur in der Zeit darstellen bzw. vollziehen können.

Außerdem wird fundiertes Wissen demnach nicht als Kompetenz gesehen. Selbstverständlich kann man erschließen, dass es ohne Wissen nicht geht: „Dabei prüfen die Lernenden, in welchem Zusammenhang Ereignisse und Entwicklungen stehen. Sie ordnen diese historisch ein, bringen sie in einen chronologischen Zusammenhang, ordnen einzelne Epochen der Geschichte, Daten, Personen, Namen und Fachbegriffe zeitlich und räumlich ein.“ Solche Aussagen hätte man vermutlich unter „Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung“ vermutet, sie finden sich aber unter „Urteilskompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit“. Aber: An keiner Stelle in der Rohfassung wird gesagt, was *gewusst* werden soll, wohl aber, was *gekonnt* werden soll. Dabei wird der Begriff „Kompetenz“ als *Wissen und Können* definiert (s. Vorgaben).

Die Methodenkompetenz ist demgegenüber den fachlichen Kompetenzen durch die Aufnahme in die überfachlichen Kompetenzen übergeordnet. Dadurch wird die Chance vergeben, die spezifischen Methoden des Faches Geschichte fruchtbar zu machen.

Als sog. „*Metakompetenz*“ wird die „Narrative Kompetenz“ angesehen. Sie soll in jedem Schritt historischen Lernens ausgebildet werden und wird definiert als „die Fähigkeit, vorliegende Geschichte(n) (sic!) zu verstehen, auf sinnvolle Art eigene zu bilden und diese auch selbst erzählen zu können.“ Das ist für die Sekundarstufe I und zumal für Haupt- und die Realschule ein Anspruch, an dem die Schülerinnen und Schüler nur scheitern können.

Ausgehend von der *Metakompetenz* werden die og. vier *Kompetenzbereiche* definiert. Diese strukturieren die *Inhaltsfelder*. In den Inhaltsfeldern sollen *Dimensionen historischer Wahrnehmung* enthalten sein. Wie sie sich zu den Inhaltsfeldern verhalten, bleibt ungeklärt. Die Inhaltsfelder sollen durch *Inhaltliche Konzepte* gefüllt werden.

Kapitel 5: Inhaltliche Konzepte des Fachs

Dieses Kapitel trägt seine Überschrift dann zu Recht, wenn unter „Konzept“ ein Entwurf und nicht eine Konzeption verstanden wird, sowohl begrifflich und sprachlich als auch inhaltlich. Nur eines wird explizit deutlich: Geschichte ist für die Autoren der Rohfassung nur historische Sozialwissenschaft: „Dahinter [hinter den Inhaltsfeldern] steckt die in der Fachwissenschaft bzw. in den benachbarten gesellschaftswissenschaftlichen Fächern übliche (sic!) analytische Ordnung menschlicher Aktivitäten (Jacob Burckhardt, Hans-Ulrich Wehler, Jürgen Habermas, Max Weber, Fernand Braudel, Philippe Ariès und Georges Duby). Diese Inhaltsfelder sind prinzipiell in jeder geschichtlichen Epoche auffindbar, was nicht heißt, dass jedes Inhaltsfeld in jeder Unterrichtseinheit gleichrangig vertreten sein muss. Ziel ist es aber, dass die Lernenden diese fünf Inhaltsfelder als Ordnungsmuster verwenden und ihnen bewusst wird, dass sie damit soziohistorische Prozesse erfassen können und beurteilen können, wo und unter welchen Bedingungen sich Veränderungen von Zeit (sic!) vollziehen.“ Nicht nur die Aufzählung der Wissenschaftler deutet in diesem Kapitel auf ein konzeptionsloses Sammelsurium hin; offensichtlich werden hier aber bekannte Namen zur (vorgeblichen und vergeblichen) Stützung einer Richtung herangezogen, derer sich die Autoren selbst nicht sicher sind.

„Religion“ wird in ihrer Bedeutung nur äußerst verkürzt unter soziologischem Aspekt wahrgenommen, nicht aber unter dem Aspekt der Transzendenz.

Die didaktische Qualität der Überlegungen in diesem Kapitel wird an den unmittelbar folgenden Sätzen deutlich: „Die Auswahl der konkreten Unterrichtsthemen ist abhängig von dem gewählten Zugriff. Dabei können die Auswahlmöglichkeiten an Themen für die einzelne Schule enger oder weiter sein, je nach Zugriff. Die Entwicklung der Kompetenzen ist stets das Ziel. Die Themen werden daraufhin ausgewählt, inwieweit sie eine Orientierungsfunktion für die Gegenwart haben und es den Lernenden ermöglichen, am öffentlichen Diskurs über Geschichte teilzunehmen.“

Das vorangegangene Zitat spricht für sich und sollte deshalb nicht kommentiert werden, aber sein letzter Satz verdient doch besondere Aufmerksamkeit:

So löblich es ist, die Bandbreite von Hauptschüler/innen bis Gymnasialschüler/innen der Sekundarstufe I zu befähigen, am öffentlichen Diskurs über Geschichte teilzunehmen: Welche Schülerklientel unterrichten die Autoren? Außerdem wird deutlich unter welchem Aspekt Geschichte betrachtet wird: nur unter dem des Gegenwartsbezugs. Damit wird Geschichte zum *Steinbruch für die Gegenwart*. Der frühere Hinweis auf die Kontrastfunktion der Geschichte wird nicht wieder aufgenommen. Dass historische Inhalte ein Eigengewicht unabhängig von der Aktualität besitzen können und damit Chancen für einen

kompetenzorientierten Geschichtsunterricht enthalten, wird nicht zur Kenntnis genommen oder – was noch schlimmer wäre – gar nicht gesehen. Die Verabsolutierung des Gegenwartsbezugs fragt nie danach, was „Gegenwart“ für unsere Schülerinnen und Schüler bedeutet. Für sie ist „Gegenwart“ immer „Aktualität“. Ein Geschichtsunterricht, der sich nur an der Aktualität orientiert, unterliegt ebenso der Flüchtigkeit wie ein Literaturunterricht in Deutsch oder den modernen Fremdsprachen, der sich nur an der aktuellen Literatur orientiert und die Schülerinnen und Schüler nie mit älterer Literatur konfrontiert.

Kapitel 6: Bildungs- und Inhaltsfelder (Hauptschulabschluss und Mittlerer Schulabschluss (sic!))

Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen und Inhaltsfelder am Ende der Jahrgangsstufe 9/10 (für den Übergang in die Sekundarstufe II)

Die Divergenz der Überschriften des 6. Kapitels verdeutlichen, dass es besser gewesen wäre, Fachgruppen der Schulformen zu berufen, statt dies schulformübergreifend zu tun. Die dort formulierten Kompetenzen berufen sich durchgehend auf „Können“ („Wissen“ kommt ebenso wenig vor wie ein Hinweis auf „anwendungsrelevante Bezüge“ oder die „Überprüfbarkeit“). Hinzu kommen unklare oder unsinnige Begriffsbildungen (z. B. „Schlusspunkte von Entwicklungen“). Zwischen den Schulformen sind graduelle Unterschiede bemerkbar, aber die Kompetenzen überfordern die Schülerinnen und Schüler aller Schulformen zum Teil erheblich.

Überraschend sind dem Kapitel noch „Erläuterungen zu den Inhaltsfeldern“ zugefügt, die in sich zwar schlüssig sind, aber durchgehend der schon geäußerten Kritik der Verkürzung des Faches Geschichte auf die historische Sozialwissenschaft unterliegen. Außerdem werden die Inhaltsfelder nur formal durch den immer wiederkehrenden Kommentar „alle Kompetenzbereiche“ auf die überfachlichen und fachlichen Kompetenzen bezogen.

Kapitel 7: Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen und Inhaltsfelder

Kapitel 7 besteht in der Hauptschule und dem Gymnasium nur aus zwei Sätzen: „Mit Bezug auf die Stundetafel Hauptschule (Gymnasium) und die dort ausgewiesenen Unterrichtszeiten lassen sich lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen im Fach Geschichte nicht sinnvoll formulieren. Aus diesem Grund entfällt das Kapitel 7 im vorliegenden Entwurf „Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen“.

Hier strecken Experten, die sich über mehrere Jahre mindestens einmal wöchentlich trafen und hohe Entlastungen erhielten, die Waffen. Gleichzeitig soll den Lehrkräften aber zugemutet werden, genau diese Aufgabe, die von den Experten nicht gelöst werden konnte, neben ihrer Haupttätigkeit des Unterrichtens auch noch zu bewältigen. Eine solche Haltung bedarf keines weiteren Kommentars.

Für die Realschule sehen sich die Autoren aber in der Lage solche Standards zu formulieren. Sie sind leicht reduzierte Varianten der Standards für den Mittleren Abschluss.

Kapitel 8: Synopse

Im ersten Teil der Synopse werden die Bildungsstandards am Ende der Jahrgangsstufe 4 denen am Ende der jeweiligen Schulform in der Sekundarstufe I (Gymnasium: Ende der Jahrgangsstufe 9/10) gegenüber gestellt. Im zweiten Teil sind die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss, den Mittleren Schulabschluss und die „Lernzeitbezogenen

Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 9/10“ für das Gymnasium synoptisch erfasst. Außer der Vergleichsmöglichkeit hat dieses Kapitel keinen Erkenntniswert. Die Kompetenzen unterscheiden sich graduell, ohne dass diese Unterscheidung signifikant wäre. Die meisten Kompetenzen sind so hoch angesetzt, dass sie von Abiturienten oder Anfangssemestern kaum bewältigt werden können, andere so, dass auch Examenskandidatinnen und –kandidaten sie nicht problemlos erfüllen können. Inhalte fehlen.

Fazit:

Insgesamt ist festzustellen, dass die Standards die in sie gesetzten Erwartungen in keiner Weise erfüllen. Ihr Ansatz drängt die fachwissenschaftlichen und fachstrukturellen Aspekte in den Hintergrund. Sie unterstützen nicht die Arbeit der Lehrkräfte, sondern erschweren sie. Der Staat entzieht sich seiner Verantwortung, sobald es um konkrete Festlegung der Unterrichtsinhalte geht. Selbst da, wo Inhalte benannt werden, ist keine Verpflichtung gegeben, sie zu unterrichten. Auswahl und Anordnung der Inhalte bleibt den Fachkonferenzen vorbehalten. Damit sind diese überfordert. Da Schulbesuch durch den Staat vorgeschrieben wird, ist er auch verpflichtet zu sagen, was in der Unterrichtszeit geleistet werden muss und dies nicht den Lehrkräften zu überlassen. Im Übrigen wird der Wechsel zwischen Schulen (z. B. bei Umzug) verhindert, da die Schulen die Anordnung der Inhalte frei entscheiden können.

Die vorgelegten Rohfassungen entsprechen weder inhaltlich und sprachlich noch von der Reflexionsebene her den Ansprüchen, die der Hessische Geschichtslehrerverband an Standards stellt. Das Proprium des Faches Geschichte beim Erwerb von Kompetenzen wird an keiner Stelle deutlich. Geschichte wird zum sozialwissenschaftlich dominierten Steinbruchfach zur Erklärung von Alltagsphänomenen degradiert.

Allerdings sind nicht alle in der Stellungnahme genannten Schwächen der Arbeitsgruppe Geschichte anzulasten. Diese hat sich nach ihren Möglichkeiten bemüht wechselnde Vorgaben des IQ umzusetzen. Die Rohfassungen bedürfen jedoch der grundsätzlichen Neubearbeitung. Dabei muss auch die Gesamtkonzeption einer kritischen Prüfung unterzogen werden.

22.04.2010



Ulrich Kirchen
Vorsitzender des
Hessischen Geschichtslehrerverbandes e. V.