

Schriften zur Geschichtsdidaktik

SGD

**Susanne Popp
Bernd Schönemann (Hrsg.)**

**Historische
Kompetenzen und
Museen**

SGD

Schulz-
Kirchner
Verlag

Susanne Popp/Bernd Schönemann (Hrsg.)
Historische Kompetenzen und Museen

Schriften zur Geschichtsdidaktik
Band 25

Für die Konferenz für Geschichtsdidaktik
herausgegeben von
Uwe Uffelman [†], Bernd Mütter,
Bernd Schönemann, Hartmut Voit

Susanne Popp/Bernd Schönemann (Hrsg.)

Historische Kompetenzen und Museen



Idstein 2009

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Besuchen Sie uns im Internet: www.schulz-kirchner.de

1. Auflage 2009

ISBN 978-3-8248-0688-1 (PC-PDF)

Alle Rechte vorbehalten

© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, 2009

Mollweg 2, D-65510 Idstein

Vertretungsberechtigter Geschäftsführer: Dr. Ullrich Schulz-Kirchner

Druck und Bindung: Rosch-Buch Druckerei GmbH, Bamberger Str. 15,
D-96110 Scheßlitz

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
---------	---

Plenum

Walter Gremm Grußwort	11
--------------------------	----

Bernd Schönemann Zum Stand der Disziplin	15
---	----

Susanne Popp Historische Bildung und Kompetenzmodelle. Überlegungen zu einer aktuellen Debatte	24
--	----

Sektion 1 – Kompetenzmodelle der Geschichtsdidaktik und ihre Erklärungsleistung für das historische Lernen in Museen und Ausstellungen

Waltraud Schreiber Zur Einordnung der Sektion	39
--	----

Peter Gautschi Vom „Hinschauen und Nachfragen“ zu Sachanalyse, Sachurteil und Werturteil	48
---	----

Andreas Körber Kompetenzorientiertes historisches Lernen im Museum? Eine Skizze auf der Basis des Kompetenzmodells „Historisches Denken“	62
--	----

Michael Sauer Historisches Lernen in Ausstellungen. Kompetenzen im Umgang mit Geschichte als Ziel und Voraussetzung	81
---	----

Carmen Hille Diskussionsprotokoll der Sektion 1	94
--	----

Sektion 2 – Schülerkompetenzen in historischen Museen und Ausstellungen

Gerhard Henke-Bockschatz Vorbemerkungen zu den Beiträgen der Sektion	97
---	----

Bodo von Borries Lernende in Historischen Museen und Ausstellungen. Erhoffter Kompetenzerwerb und kritische Rückfragen	100
Markus Bernhardt „Wer sieht was auf historischen Gemälden?“ Eine explorative Studie zur Bildwahrnehmung Alter Meister	121
Martina Christmeier/Ingmar Reither Fragestellungen, Interessen und Deutungsansätze von jugendlichen Besuchern des Dokumentationszentrums Reichsparteitagsgelände	133
Barbara Kolb/Karl Borromäus Murr Über den Erwerb historischer Kompetenzen im Museum – Überlegungen aus der Planungspraxis des Bayerischen Textil- und Industriemuseums in Augsburg	141
Andrea Feuchtmayr Diskussionsprotokoll der Sektion 2	165
Sektion 3 – Die neue Vielfalt: Museumstypen und Vermittlungskonzepte	
Manfred Tremel Einführung	167
Christian Sichau Interventionen – Naturwissenschaftlich-technische Museen als Möglichkeitsräume für historischen Kompetenzerwerb	171
Hannelore Kunz-Ott Kunst- und Kulturgeschichtliche Museen und deren Vermittlungskonzepte	183
Simone Mergen Zeitgeschichte vermitteln im Museum. Ausstellungsdidaktik und Vermittlungskonzepte im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland	191
Bernhard Purin Ein Jüdisches Museum für München	201
Silke Stähler-Schöpf Diskussionsprotokoll der Sektion 3	207

Sektion 4 – Geschichtskulturelle Kompetenz professionell

Bettina Alavi Zur Einordnung der Sektion	209
Wolfgang Hasberg Vermittlung geschichtskultureller Kompetenzen in historischen Ausstellungen	211
Bettina Alavi Kompetenzen historischen Denkens im Museum. Ein geschichtsdidaktischer Blick auf die Museumspädagogik, dargestellt am Beispiel der Rulaman-Ausstellung im Kurpfälzischen Museum in Heidelberg	237
Michele Barricelli/Brigitte Vogel Migration, Museum und historische Kompetenzen. Museumspädagogisches und Geschichtsdidaktisches zu einem Berliner Schülerprojekt	251
Sabine Hojer Diskussionsprotokoll der Sektion 4	267
Arbeitskreis Hochschullehrernachwuchs	
Wolfgang Jacobmeyer Vorbemerkung	269
Christian Weiß Zwischen Geschichtswissenschaft und historischer Belletristik. Tendenzen zur Fiktionalisierung in deutschen Geschichtsschulbüchern 1900-1960	270
Markus Daumüller Lebenskonstruktionen – erfahrungsbezogenes historisches Lernen – Begegnungsdidaktik. Wie eine Zeitzeugin mit Geschichte umgeht: Folgerungen für das historische Lernen in der Schule?	286
Erkundungen und Diskurse in Münchner Museen	
Christian Sichau Mehr als nur eine Perspektive: Zum Besuch im Deutschen Museum	303
Silke Stähler-Schöpf Vermittlung naturwissenschaftlicher Inhalte im Deutschen Museum	305
Monika Jerg Protokoll der Diskussion	309

Michael Bauereiß Museumspädagogik im Jüdischen Museum München. Vermittler – Programme – Ziele	311
Bettina Schumann-Jung Protokoll der Führung und der anschließenden Diskussion	316
Michael Meuer Zeitgenössische Kunst als historische Quelle	323
Alfred Czech Protokoll der Veranstaltung in der Pinakothek der Moderne	328
Peter Kolb Möglichkeiten zur Aneignung historischer Kompetenzen im Staatlichen Museum für Völkerkunde München	333
Verzeichnis der Autoren und Autorinnen	339

Vorwort

Der vorliegende Band dokumentiert die Ergebnisse der traditionellen Zweijahrestagung der „Konferenz für Geschichtsdidaktik“, die diesmal vom 5. bis 7. Oktober 2007 in der Katholischen Akademie in München stattfand.

Die Tagung befasste sich mit dem Thema „Historische Kompetenzen und Museen“ und unternahm damit den Versuch, die bislang überwiegend im Modus der Theorie-diskussion geführte geschichtsdidaktische Auseinandersetzung mit Kompetenzen einem Praxistest zu unterziehen, und dies auf einem außerschulischen Feld der Geschichtskultur, in dem zwar auch, aber sicherlich *anders* historisch gelernt wird als in der Schule. Dieser Vorsatz wurde begünstigt durch die Wahl des Tagungsortes und des Kooperationspartners; denn es lässt sich schwerlich eine reichere Museumslandschaft als die Münchner und eine geeignetere Institution als das Museums-Pädagogische Zentrum (MPZ) denken, wenn es darum geht, Vertreterinnen und Vertreter der akademischen Geschichtsdidaktik, der Museumspädagogik und der Museen unterschiedlicher Typen vom Kunst- über das Völkerkunde- bis hin zum Technikmuseum in ein gemeinsames Gespräch darüber zu bringen, ob und inwieweit im Lernort Museum ein Auf- und Ausbau historischer Kompetenzen erfolgt. Ihre besondere Prägung erhielt die Tagung dadurch, dass dieses Gespräch *über* Museen auch *in* Museen stattfand – im Modus der Erkundung und des anwendungsbezogenen Diskurses „vor Ort“ – sicherlich eine Novität in der Geschichte unserer Zweijahrestagungen, vielleicht aber auch Ansporn zur Nachahmung.

Der Aufbau des Bandes orientiert sich am Tagungsverlauf. Auf den traditionellen Bericht über den aktuellen Stand der Wissenschaftsdisziplin Geschichtsdidaktik und den anschließenden Einführungsvortrag folgen die Beiträge aus vier Sektionen, deren Rahmenthemen zugleich den Band strukturieren:

1. Kompetenzmodelle der Geschichtsdidaktik und ihre Erklärungsleistung für das historische Lernen in Museen und Ausstellungen,
2. Schülerkompetenzen in historischen Museen und Ausstellungen,
3. Die neue Vielfalt: Museumstypen und Vermittlungskonzepte,
4. Geschichtskulturelle Kompetenz professionell.

Zusätzlich werden noch die im Rahmen des Arbeitskreises „Hochschullehrernachwuchs“ vorgestellten Projekte und die „Erkundungen und Diskurse in Münchner Museen“ dokumentiert. Nimmt man die zahlreichen Diskussionsprotokolle auch aus den vier Sektionen hinzu, dann entsteht ein ebenso breites wie tiefgestaffeltes Bild der Münchner Tagung.

Der Dank der Herausgeber gilt zunächst allen Kolleginnen und Kollegen, die zur Tagung und zum Tagungsband beigetragen haben. Zu danken ist auch dem Museums-Pädagogischen Zentrum München, seinem Leiter Manfred Tremel und seinen Mitarbeitern. Ohne die personellen und sachlichen Ressourcen des MPZ und ohne das Engagement der dort tätigen Wissenschaftler wären Planung und Durchführung der Tagung nicht so reibungslos, effizient und erfolgreich verlaufen. Dank gebührt

schließlich auch Annegret Ritter für die redaktionelle Betreuung des Manuskripts, Martin Schlutow für die Korrekturlektüre und dem Schulz-Kirchner Verlag für die Herstellung des Tagungsbandes und dessen Übernahme in die „Schriften zur Geschichtsdidaktik“.

Augsburg und Münster im Februar 2009

Susanne Popp

Bernd Schönemann

Grußwort

Walter Gremm

(Ltd. Ministerialrat im Bayerischen Staatsministerium für
Unterricht und Kultus)

*Sehr geehrter Herr Prof. Dr. Treml, sehr geehrter Herr Prof. Dr. Baumstark, sehr
geehrter Herr Prof. Dr. Schönemann, meine sehr verehrten Damen und Herren,*

ich freue mich, Ihnen, den Mitgliedern der Konferenz für Geschichtsdidaktik, die
Grüße von Herrn Staatsminister Schneider überbringen zu dürfen. Auch in seinem
Namen wünsche ich Ihrer diesjährigen Tagung, die heuer hier in München stattfindet,
einen guten Verlauf.

Sie beschäftigen sich auf Ihrer Tagung mit „Historischen Kompetenzen und Mu-
seen“. Damit haben Sie ein aktuelles Thema aufgegriffen, das eine wichtige Schnitt-
stelle zwischen Schulen und außerschulischen Lernorten beleuchtet. Das Thema
greift gleichzeitig das Anliegen des Staatsministeriums auf, den Geschichtsunterricht
zeitgemäß und schülerorientiert zu gestalten.

Als ich dieses Grußwort vorbereitete, stieß ich auf folgenden Ausspruch des gro-
ßen Museumspädagogen Kenneth Hudson, das mich – ich gebe es gerne zu – doch
recht nachdenklich machte:

„Man sollte sich mit der Tatsache abfinden, dass Museen hervorragende Lernorte, aber
schlechte Orte für das Belehren sind.“

Bei genauerem Nachdenken erschließt sich jedoch, was Hudson meint: Museen ber-
gen zweifellos bedeutsame Potenziale als außerschulische Lernorte. Aber als Lern-
Orte erschließen sie sich nicht ohne Weiteres, das heißt, die dort gesammelten und
präsentierten Artefakte sprechen nicht aus sich selbst. Sie bleiben weitgehend stumm
und müssen durch eine zeitgemäße Museumspädagogik erschlossen werden, wenn sie
im Sinne der Herausbildung und Ausdifferenzierung des historischen Bewusstseins
Früchte tragen sollen. Gerade deshalb kommt den Museen unter den außerschuli-
schen Lernorten eine besondere Rolle zu.

Museen waren und sind Gedächtnis, Galerie, Magazin und Archiv der Geschichte
und ihrer dinglichen Hinterlassenschaft. Sie sind damit gleichzeitig herausragende
Orte für nachhaltigen Wissenserwerb:

- Museen ermöglichen die unmittelbare Begegnung mit Zeugnissen der Vergangen-
heit. Sie bieten damit Ansatzpunkte für entdeckendes Lernen. Gleichzeitig liefern
sie Orientierungspunkte im eigenen Kulturkreis und geben Verhaltenssicherheit in
vertrauten kulturellen Räumen.
- Museen steigern mit der Fülle des Gebotenen und zu Erkundenden das Unterschei-
dungs- und Deutungsvermögen.

- Museen erlauben aber auch das Gegenteil: das Kennenlernen und Verstehen des Fremden, die Grenzüberschreitung zum Fernen und Unbekannten.

In diesem Sinne sind Museen vorzügliche Lernorte, die mehrere Sinne gleichzeitig ansprechen, neugierig machen und vielschichtige Lernprozesse in Gang setzen. Dem entsprechend umfassend sind die Ziele einer modernen Museumsdidaktik:

- Es geht darum, möglichst viele Menschen für Museen und Ausstellungen zu begeistern – gerade auch die jungen Menschen.
- Die Menschen sollen aus dem Besuch der Museen größtmöglichen Nutzen ziehen – kognitiv, emotional und ästhetisch.
- Bei jungen Menschen kommt noch etwas anderes hinzu: Es geht auch darum, sie an unsere reichhaltige Museumskultur heranzuführen und sie nachhaltig für ihre Pflege und Erhaltung zu gewinnen.

In diesem Punkt treffen sich Museums- bzw. Geschichtsdidaktik und Bildungsauftrag der Schule: Dem zeitgemäßen Geschichtsunterricht ist es ein großes Anliegen, u.a. mit Hilfe lokal- oder regionalgeschichtlicher Themen eine die Jugendlichen unmittelbar berührende Vorstellung von geschichtlichen Sachverhalten zu vermitteln. An geeigneter Stelle werden dazu in allen Jahrgangsstufen und in allen Schularten die vielfältigen Möglichkeiten der „Geschichte vor Ort“ genutzt:

- beim Besuch außerschulischer Lernorte, wie insbesondere Museen,
- bei Studientagen mit historischer Thematik sowie
- durch die Zusammenarbeit mit historischen Vereinen und anderen Trägern der Geschichtskultur.

Hier will das Fach Geschichte mit seinen spezifischen Inhalten und Methoden einen wesentlichen Beitrag zur Öffnung der Schule nach außen leisten.

Ich möchte Ihnen dies am Beispiel des Fachlehrplans Geschichte für das achtstufige Gymnasium kurz etwas näher illustrieren. Dort wurde durch explizit ausgewiesene und im Zeitbudget berücksichtigte Vertiefungseinheiten sichergestellt, dass den Lehrkräften genügend Raum bleibt, die Kinder und Jugendlichen mit den Zeugnissen der Geschichte sowie unserer Erinnerungskultur in Berührung zu bringen:

- In der Jahrgangsstufe 6 wird eine Exkursion zu einer archäologischen Stätte vorgeschlagen, um die im Unterricht gewonnenen Erkenntnisse über die Arbeit der Archäologie erlebbar zu machen. Gleiches bezweckt die Anregung, eine Klosteranlage oder eine Kirche zu besuchen.
- In der 7. Klasse besteht die Möglichkeit, im Zusammenhang mit der Beschäftigung von Volksfrömmigkeit, Renaissance und barocker Kunst Zeugnisse der Geschichte in einem Museum kennenzulernen.
- Die im Rahmen des Themas „Nationalsozialismus“ gewonnenen Einsichten sollen in der 9. Jahrgangsstufe „im Rahmen einer Exkursion zu einem Gedenkort für die Opfer des Nationalsozialismus“ vertieft werden.

- In der Unter- und Mittelstufe besteht zudem die Möglichkeit, als Vertiefungsthemen solche zu wählen, die sich z. B. aus einem Jubiläum, einem Gedenktag oder einem vergleichbaren Anlass ergeben. Dies bedeutet in der Praxis, dass die Schulen die Gelegenheit wahrnehmen können, aktuelle Ausstellungen zu besuchen, um dort die entsprechenden historischen Inhalte zu erarbeiten.
- In der gymnasialen Oberstufe schließlich orientieren sich die beiden neu eingerichteten Seminarfächer an den von den Hochschulen und der Arbeitswelt geforderten methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen. Dabei kommt u.a. den wissenschaftspropädeutischen Arbeitsweisen eine große Bedeutung zu. Dem Fach Geschichte eröffnet sich in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, beispielsweise mit regionalen oder überregionalen Museen und sonstigen Gedenkorten als externen Partnern zu kooperieren.

Dass bei der Erstellung des Geschichtslehrplans der Rat der Fachdidaktik unentbehrlich war und ist, versteht sich von selbst. Besonders wertvoll ist uns dieser Rat, weil sich die Geschichtsdidaktik nicht nur mit dem planmäßigen Erlernen von Historie in der Schule befasst, sondern mit den diesbezüglichen Lernprozessen in der gesamten Gesellschaft, also auch außerhalb des Unterrichts. Denn Lehren und Lernen von Geschichte spielt inzwischen ja nicht nur in der Schule eine wichtige Rolle, sondern – in mehr oder weniger bewusst inszenierter Form – auch in weiten Bereichen des öffentlichen Lebens. Auch hier sind wieder die Museen als besonders herausragende Lernorte zu nennen.

Wenn wir Schule als Teil der Gesellschaft verstehen und daher bestrebt sind, sie nach außen zu öffnen, können wir dabei auf das Wissen und die Erfahrungen der Fachdidaktik, die sich auf das außerschulische Lernen beziehen, nicht verzichten.

Insofern ist es uns auch ein Anliegen, die Rolle der Fachdidaktiken im Rahmen der Lehrerbildung zu stärken: Neben der fachwissenschaftlichen Ausbildung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer ist es wichtig, ihnen bereits im Studium die theoretischen und methodischen Grundlagen ihres späteren unterrichtlichen Handelns in und außerhalb der Schule nahezubringen. Einen – wie ich meine – bedeutsamen Schritt in diese Richtung hat das Staatsministerium in der Neufassung der Lehramtsprüfungsordnung I bereits unternommen: Dort wurde den Fachdidaktiken eine auch im Vergleich mit den Fachwissenschaften gewichtige Stellung eingeräumt.

Wie bereits erwähnt, wissen wir auch, dass die Geschichtsdidaktik für sich reklamiert, nicht nur eine „Didaktik des Geschichtsunterrichts“ zu sein. Sie tut meiner Meinung nach auch gut daran, dies immer wieder ins Bewusstsein der Öffentlichkeit zu rücken. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass der Geschichtsunterricht durchaus viele und sicher berechnete Erwartungen an seine Fachdidaktik hat. Dazu gehören nach meinem Dafürhalten beispielsweise:

- die Mithilfe bei der Reflexion über die Auswahl unterrichtsrelevanter Stoffe;
- Überlegungen, wie die Inhalte des Geschichtsunterrichts alters- und methodengerecht den Kindern und Jugendlichen in und außerhalb der Schule vermittelt werden können;

- die Auseinandersetzung mit dem Stellenwert nicht nur der Geschichte allgemein, sondern auch des Geschichtsunterrichts in Schule und Gesellschaft.

Ich freue mich, wenn wir mit unserem Anliegen, die Schulen in die Gesellschaft hinein zu öffnen, in Ihnen einen verlässlichen und verantwortungsvollen Partner finden. In diesem Sinne ist das Thema Ihrer Tagung, „Historische Kompetenzen und Museen“, auch und gerade aus schulischer Sicht spannend und interessant. Ich wünsche Ihnen, dass das auch die Ergebnisse Ihrer Tagung sein mögen.

Zum Stand der Disziplin

Bernd Schönemann

Liebe Kolleginnen und Kollegen, meine sehr verehrten Damen und Herren,

zu unserer Zweijahrestagung „Historische Kompetenzen und Museen“ darf ich Sie ganz herzlich hier in München begrüßen. Als wir uns vor zwei Jahren in der „Wiege Sachsens“, in Meißen, versammelten, ging es um „Europa in historisch-didaktischen Perspektiven“, also um eine im Kern unterrichtsfachdidaktische Thematik. Heute und in den beiden nächsten Tagen setzen wir andere Akzente: Wir bewegen uns innerhalb der geschichtskulturellen Institutionenordnung weg vom Lernort Schule und hin zum Lernort Museum und erörtern unter gebührender Berücksichtigung der musealen Typenvielfalt, wie historische Kompetenzen auf- und ausgebaut werden können. Dass die bayerische Metropole für ein Vorhaben dieser Art geradezu ideale Rahmenbedingungen bietet, liegt auf der Hand: Die ebenso reiche wie vielfältige Münchner Museumslandschaft, für deren Erkundung das Programm Ihnen zahlreiche Möglichkeiten bietet, hat einen hohen Aufforderungscharakter und eine große Anreizwirkung, und sie wird sicherlich verhindern, dass unsere Überlegungen im rein theoretischen Bereich verbleiben und als Trockenübungen in die Problemgeschichte unserer Tagungsdiskurse eingehen.

Aber ich will jetzt nicht in die Thematik der Tagung einführen, sondern meinen Dank für deren Vorbereitung und Organisation abstaten. Dieser Dank richtet sich *institutionell* an das Museumspädagogische Zentrum München und *personell* an dessen Direktor, Herrn Kollegen Manfred Treml, sowie an seine Mitarbeiterinnen Frau Dr. Astrid Brosch und Frau Magistra Ilona Bacher-Göttfried. Jeder, der das Geschäft des Konferenz- und Kongressmanagements einigermaßen kennt, der weiß, dass Veranstaltungen dieser Größenordnung ohne Mitwirkung eines lokalen Arbeits- und Leitungsstabes von vornherein zum Scheitern verurteilt sind. Richtig ist aber auch, dass die bereits im Vorfeld geleistete Arbeit in aller Regel *unsichtbar* bleibt, ob es sich dabei um die Einwerbung von Zuschüssen, die zeitaufwendige Teilnahme an Vorstandssitzungen, die Herstellung von Tagungsunterlagen, die Beschaffung der Veranstaltungsräume oder die Lösung der Quartier- und Verpflegungsfragen handelt – von der hochkomplizierten finanz- und buchungstechnischen Abwicklung des Unternehmens ganz zu schweigen. Gerade der Unsichtbarkeit dieser Mühewaltung wegen ist es mir ein besonderes Anliegen, dem Team des MPZ nochmals in aller Form meinen herzlichen Dank auszusprechen – und der Hoffnung Ausdruck zu verleihen, dass unsere nächste Tagung in zwei Jahren ähnlich geräuschlos und effizient ausgerichtet wird.

Meinen letzten Bericht zum Stand der Disziplin beginne ich mit einem Überblick über den *Stand der Konferenz für Geschichtsdidaktik*. Zunächst zur *Mitgliederzahl*.

Diese belief sich im Jahre 1999, als wir unsere übrigens schon einmal von Manfred Tremml organisierte Tagung im oberbayrischen Kloster Seeon abhielten, auf insgesamt 193 Mitglieder. Uwe Uffelman hat mit seiner damals geäußerten Einschätzung, dass die KGD damit zu einer für die gesamte Disziplin sprechenden Interessenvertretung geworden sei, sich allerdings vermutlich auch einer Kapazitätsgrenze annähern würde,¹ im Kern Recht behalten: Aktuell haben wir 235 Mitglieder, darunter 219 persönliche und 16 korporative.² Diesen moderaten Zuwachs von knapp 22% innerhalb von acht Jahren wird man als Konsolidierung interpretieren dürfen, was einmal mehr dafür spricht, nicht auf eine signifikante Expansion des Verbandes zu setzen, sondern den Auf- und Ausbau von Kooperationsbeziehungen zu anderen existierenden Gruppierungen wie etwa den Museumspädagogen oder den Archivdidaktikern voranzutreiben.

Was die *Publikationen* der KGD betrifft, so ist an erster Stelle die seit 1994 erscheinende Reihe der „Schriften zur Geschichtsdidaktik“ zu nennen, die wir trotz eines Verlagswechsels vom Deutschen Studienverlag zum Schulz-Kirchner Verlag in der alten Zählung beibehalten haben. Die Reihe steht derzeit bei Band 22 und ist nach wie vor bestrebt, nicht nur Sammelbände und Tagungsdokumentationen, sondern auch anspruchsvolle geschichtsdidaktische Qualifikationsschriften, also Monographien, aufzunehmen. In diesem Zusammenhang sei auf die kürzlich erschienene Publikation der Meißener Tagung³ sowie auf die beiden ebenfalls 2007 veröffentlichten Habilitationsschriften von Eugen Kotte über „Nationale Europabilder im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II“⁴ und von Ulrich Baumgärtner über „Staatliche Geschichtspolitik und Geschichtsunterricht in Bayern im 20. Jahrhundert“⁵ verwiesen.

Sodann muss die Rede auf die seit 2002 im Wochenschau Verlag erscheinende „Zeitschrift für Geschichtsdidaktik“ kommen, deren sechster, von Gerhard Henke-Bockschatz moderierter Jahresband mit dem Themenschwerpunkt „Geschichtsdidaktische empirische Forschung“ rechtzeitig zu dieser Tagung erschienen ist und bitte auch von allen Mitgliedern wie gewohnt kostenlos am Verlagsstand abgeholt wird, damit wir die Versandkosten sparen. Aus der Perspektive eines Mitherausgebers möchte ich bei aller gebotenen Zurückhaltung doch bemerken, dass uns die Etablierung eines neuen geschichtsdidaktischen Zeitschriftenformats, das sich bewusst in die

1 Vgl. Uwe Uffelman: Zum Stand der Disziplin Geschichtsdidaktik 1999. In: Bernd Mütter/Bernd Schönemann/Uwe Uffelman (Hrsg.): *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik*. Weinheim 2000 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 11), S. 13-22, hier S. 16.

2 Stichtag ist der 27.09.2007, Basis die vom Schatzmeister geführte Mitgliederkartei.

3 Vgl. Bernd Schönemann/Hartmut Voit (Hrsg.): *Europa in historisch-didaktischen Perspektiven*. Idstein 2007 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 22).

4 Vgl. Eugen Kotte: „In Räume geschriebene Zeiten“. *Nationale Europabilder im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II*. Idstein 2007 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 20).

5 Vgl. Ulrich Baumgärtner: *Transformationen des Unterrichtsfaches Geschichte. Staatliche Geschichtspolitik und Geschichtsunterricht in Bayern im 20. Jahrhundert*. Idstein 2007 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 21).

Tradition der zwischen 1976 und 1987 in zwölf Jahrgängen publizierten „Geschichtsdidaktik“ stellen wollte und will, gelungen sein dürfte.

Doch wie soll es weitergehen? Ein erster Schritt wäre vermutlich der, Veränderungen im Detail vorzunehmen, also beispielsweise deutsch- und englischsprachige *abstracts* der Aufsätze und Forumsbeiträge zu bringen, um die Handhabbarkeit und internationale Wahrnehmung der Zeitschrift zu verbessern. Darüber hinaus stellt sich allerdings noch eine grundsätzlichere Frage, nämlich die, ob man eher die Frequenz erhöhen und eine halb- oder gar vierteljährliche Erscheinungsweise anstreben oder ob man eher ein formales Verfahren zur Qualitätssicherung etablieren sollte, um den Status einer reviewten Zeitschrift zu erlangen.

Sie werden mir darin zustimmen, dass das eine das andere nicht unbedingt ausschließt, dass es aber die praktische Vernunft gebietet, nicht beide Maßnahmen gleichzeitig zu verfolgen, sondern in eine Reihen- und Rangfolge zu bringen. Wenn dem so ist, dann schlage ich vor, zunächst auf formalisierte Qualitätssicherung zu setzen und der Zeitschrift auf diese Weise ein positives Alleinstellungsmerkmal unter den geschichtsdidaktischen Periodika zu verschaffen.

Zu den Veröffentlichungen der KGD gehören schließlich auch die im LIT Verlag erschienenen Dokumentationen der Bommerholzer Nachwuchstagungen. Die dritte, 2005 abgehaltene Konferenz zum Thema „Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung“ ist im letzten Jahr publiziert worden⁶; die vierte Konferenz vom Juli dieses Jahres über „Orte historischen Lernens“ wird 2008 folgen.⁷

Gestatten Sie mir in diesem Zusammenhang noch einige generelle Bemerkungen zur *Nachwuchsarbeit* der KGD, die sich ja aus mehreren Bausteinen zusammensetzt. Dies sind neben den erwähnten Spezialtagungen vor allem der Arbeitskreis Hochschullehrernachwuchs und das Instrument der Druckkostenzuschüsse für geschichtsdidaktische Qualifikationsarbeiten. Insgesamt wird man sagen dürfen, dass dieses System durch einen hohen Grad an Wirksamkeit und Akzeptanz gekennzeichnet und das Geld wert ist, das wir dafür investieren – übrigens auch aus der Perspektive des Amtsgerichts Heidelberg, das uns vor zwei Wochen gerade wieder die Gemeinnützigkeit für die Geschäftsjahre 2004 bis 2006 attestiert hat. Gleichwohl werden wir angesichts der zunehmenden Anzahl der Anträge auf Gewährung von Druckkostenzuschüssen nicht umhinkommen, noch strengere Qualitätsmaßstäbe an die Arbeiten anzulegen als bisher. Und noch etwas sollte erwogen werden: die Sichtbarmachung der Qualifikationsprojekte nach außen. Diese kann internetbasiert erfolgen, aber es lassen sich auch alternative mediale Formate denken – etwa die Präsentation von Dis-

6 Vgl. Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung. Berlin 2006 (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 16).

7 Auch diese Publikation ist mittlerweile erschienen: Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hrsg.): Orte historischen Lernens. Berlin 2008 (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 18).

sertationen in Form von Postern oder Plakaten, wie wir sie seit dem Kieler Historikertag 2004 kennen.⁸

Was die *Arbeitskreise* innerhalb der KGD betrifft, so fällt auf, dass sie jeweils aktuellen Themen- und Problembereichen gewidmet sind, mit denen sich auf dem Wege der Selbstorganisation genügend interessierte Mitglieder mittelfristig auseinandersetzen möchten. Wer einen neuen Arbeitskreis gründen wollte, hat, wenn ich dies aus der Vorstandsperspektive korrekt rekapituliere, nie Schwierigkeiten gehabt, das auch zu tun. Diese an sich positive Entwicklung ist andererseits nicht völlig unproblematisch, weil bisweilen allein auf Grund unklarer Leitungsstrukturen Arbeitskreise einzugehen drohen, deren inhaltliche Relevanz eigentlich niemand bestreiten würde. Um Missverständnisse auszuschließen: Ich plädiere nicht dafür, das *gesamte* Aufgabenspektrum der Zukunft in Arbeitskreisen abzubilden. Das würde uns nicht nur aus inhaltlichen, sondern auch aus organisatorischen Gründen völlig überfordern. Aber vielleicht sollten wir uns doch darauf verständigen, dass jeder Arbeitskreis über eine Leitung aus einer oder mehreren Personen verfügt und dass alle, die eine solche Funktion übernehmen, diese solange ausüben, bis die Nachfolge geregelt ist oder der Arbeitskreis sich auflöst.

Etwas mehr Übersichtlichkeit würde ich mir auch bezüglich der *Arbeitsgruppen auf Länderebene* wünschen, von denen im § 2, Absatz 1, Satz 3 unserer Satzung die Rede ist. Wörtlich lautet die Passage: „Im Rahmen des Vereins können sich Arbeitsgruppen auf Länderebene bilden.“ Mehr wird nicht gesagt, und ich finde das auch gut so, weil die Vielfalt der Problemlagen in den Ländern, denken Sie nur an die Lehrplanentwicklung und die Lehrerausbildung, sicherlich nur föderalistisch und nicht zentralistisch angegangen werden kann. Aber selbst aus einer minimalistischen Interpretation des Satzes 3 heraus ergibt sich, dass *im Rahmen des Vereins* tätige Arbeitsgruppen auf Länderebene dem Vorstand wenigstens *mitteilen*, was sie tun, und zwar unaufgefordert und freiwillig, denn soweit ich sehe, denkt niemand daran, eine Berichtspflicht zu etablieren. Diese leicht kritische Bemerkung ist übrigens auf hohem Niveau angesiedelt, weil sie aktive und arbeitende Ländergruppen voraussetzt. Genau dies ist derzeit flächendeckend offensichtlich nicht der Fall – vielleicht auch deshalb, weil sich in den letzten sechs oder sieben Jahren tiefer greifende personelle Veränderungen vollzogen haben als in den Jahrzehnten zuvor. Deshalb scheint mir der Zeitpunkt gekommen zu sein, dort, wo die Arbeit in den Ländergruppen faktisch zum Erliegen gekommen ist, diese in den neuen personellen Konstellationen wiederaufzunehmen, und dort, wo die landeseigenen Ressourcen nicht ausreichen, *länderübergreifende* Kooperationen zu erneuern, dabei auf alte Verbünde zurückzugreifen oder neue zu schaffen.

Kommen wir zur „*Außenpolitik*“, also zu den Kontakten zu anderen Verbänden und Vereinen, die wir – übrigens auch satzungsgemäß⁹ – zu halten und zu gestalten

⁸ Vgl. Arndt Reitemeier/Gerhard Fouquet (Hrsg.): Kommunikation und Raum. 45. Deutscher Historikertag in Kiel vom 14. bis 17. September 2004. Berichtsband. Neumünster 2005, S. 304-309.

haben. Die Beziehungen der KGD zu den Verbänden der Historiker und Historikerinnen Deutschlands und der Geschichtslehrer Deutschlands sowie zur Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik und zur Gesellschaft für Fachdidaktik sind intakt und produktiv – nicht zuletzt dank zahlreicher persönlicher Doppel- und Mehrfachmitgliedschaften und der Mitarbeit von KGD-Mitgliedern in anderen Leitungsgremien. Die Präsenz der akademischen Geschichtsdidaktik auf den Historikertagen war bisher immer in ausreichendem Maße gewährleistet, auch wenn nicht zu übersehen ist, dass der Konkurrenzdruck, dem Einzelanträge auf Einrichtung einer Sektion ausgesetzt sind, immer höher wird. Für den Dresdner Historikertag 2008, der unter dem Motto „Ungleichheiten“ steht, liegt mir bislang erst ein ausformulierter geschichtsdidaktischer Antrag vor, zwei weitere sind immerhin avisiert, aber ich möchte doch die Gelegenheit nutzen, alle Interessierten darauf hinzuweisen, dass noch bis Ende Oktober dieses Jahres die Möglichkeit besteht, mir Sektionsanträge zugehen zu lassen, die ich dann als Anträge der KGD an den Schriftführer des Historikerverbandes weiterleiten werde. Aus gegebenem Anlass sei daran erinnert, dass Antragsteller ihre Erfolgsaussichten schmälern,

wenn sie sich thematisch auf ausgetretenen Pfaden bewegen oder ihr Projekt unpräzise oder gar widersprüchlich begründen, wenn sie nicht alle Referenten und deren Vortragsthemen genau benennen können, wenn sie zuwenig Zeit für Diskussionen im Plenum einplanen oder zu erkennen geben, dass die beantragte Sektion lediglich als Probevorlauf für ein größeres Tagungs- oder Forschungsprojekt gedacht ist. Was unsere Mitgliedschaft in der Gesellschaft für Fachdidaktik betrifft, so möchte ich daran erinnern, dass es sich bei der im Mai 2001 gegründeten GFD um einen *Dachverband* fachdidaktischer Fachgesellschaften in der Rechtsform eines Vereins handelt, der ausschließlich korporative Mitglieder, eben die fachdidaktischen Fachgesellschaften, hat. Dieser Dachverband kann naturgemäß dort viel erreichen, wo er die gemeinsamen Interessen aller Fachdidaktiken zu bündeln und wirkungsvoll nach außen, in die Politik und die gesellschaftliche Öffentlichkeit hinein, zu vertreten versteht. Andererseits liegt auf der Hand, dass dort spezifisch geschichtsdidaktische Anliegen erst einmal *erklärt* werden müssen, bevor sie im Konzert anderer Denkkulturen und Disziplininteressen überhaupt wahrgenommen werden. Dass ich dabei besonders an mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer denke, wird Sie nicht überraschen. Hier, wie in anderen Außenbeziehungen auch, gibt es also gewisse Grenzen, die man einfach kennen sollte, ohne sie deshalb dramatisieren oder gar aufrüsten zu wollen. Eine Grenzüberschreitung wäre allerdings gegeben, wenn die Zweijahrestagungen der Konferenz für Geschichtsdidaktik aufgehen würden in einem großen Mammutkongress aller Fachdidaktiken, wie dies vereinzelt angedacht, aber am Ende gottlob nicht realisiert wurde: Nachdem die Geschichtsdidaktik in den 1970er Jahren erfolgreich hat verhindern können, zu einem Spezialfall der Allgemeindidaktik zu werden, wird sie sich drei Jahrzehnte später nicht zu einem Spezialfall der Fachdidaktik machen lassen wollen. Vielleicht wäre es überhaupt besser, von Fachdidakti-

ken nur noch im Plural zu sprechen, aber ich will Sie nicht mit terminologischen Feinheiten langweilen.

Disziplinpolitisch, und damit verlasse ich den engeren Rahmen KGD-bezogener Überlegungen, ist allerdings schon von Belang, welchen Stellenwert wir einer Geschichtsdidaktik zumessen, deren Zentralkategorie immer noch das Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft ist. Ich darf daran erinnern, dass die Herkunft dieser Kategorie durch *zunftautonome Setzung und Begründung* geprägt ist. Auch das Richtziel eines rationalen und humanen Geschichtsbewusstseins als ein selbstverständlich auf das einzelne Individuum oder Lernsubjekt bezogenes Ziel unterrichtspragmatischen Handelns war zunftautonom generiert, ja *konnte* zunftautonom generiert werden, weil zuvor die Blühträume einer fachübergreifend-umfassenden Curriculumrevision an dem, wie Hilbert Meyer es formuliert hat, ungelösten Deduktionsproblem¹⁰ gescheitert waren. Im Gefolge von PISA sind wir jetzt erneut unter einen Außendruck geraten, den ich durchaus für vergleichbar halte mit dem Druck, der damals von der Curriculumrevision ausging. Nun mag man einwenden, dass die Kompetenzen und Standards, um die es in der aktuellen Diskussion geht, gerade *nicht* aus übergeordneten Generalkompetenzen abgeleitet, sondern als *domänenspezifische* Problemlösungsfähigkeiten modelliert, gestuft, curricular festgeschrieben und zum Zwecke des Systemmonitoring diagnostizierbar gemacht werden sollen.¹¹ Insbesondere Hans-Jürgen Pandel hat in dieser Entwicklung große Chancen gesehen – nicht nur im Hinblick auf eine „Rückeroberung des historischen Denkens“, wie er etwas pathetisch in Anlehnung an Le Goff

formuliert, sondern auch im Hinblick darauf, „Ideen- und Verfahrensimporte aus anderen Fächern“ künftig besser einer kritischen Überprüfung unterziehen und den, wie er sagt, „Wildwuchs des fach- bzw. fächerübergreifenden Unterrichts“ stoppen zu können.¹² Man mag zu dieser Strategie des Containment oder Cocooning stehen wie man will, man mag sie für angemessen oder unangemessen halten – entscheidend scheint mir zu sein, dass sie auf falschen Voraussetzungen beruht, erstens auf der Prämisse einer Identität von Domänen- und Unterrichtsfachspezifik und zweitens auf der Prämisse zunftautonomer Gestaltungsmöglichkeiten. Um es zugespitzt zu formulieren: Gefährlich sind nicht die Kompetenzmodelle, gefährlich sind die von außen an das Fach herangetragenen Standardisierungszwänge, deren leichtfertige Erfüllung uns vielleicht schon viel zu sehr hat vergessen lassen, dass Geschichtsbewusstsein als Ziel pragmatischen geschichtsdidaktischen Handelns immer *individuell* gedacht war

10 Vgl. Hilbert L. Meyer: Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung. In: Frank Achtenhagen/Hilbert L. Meyer (Hrsg.): Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. 3. Aufl. München 1972, S. 106-132.

11 Vgl. Eckhard Klieme u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin 2003. Zur Problematik der Standards vgl. ferner Gerold Becker u.a. (Hrsg.): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten (Friedrich Jahresheft XXIII). Seelze-Velber 2005.

12 Hans-Jürgen Pandel: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts. 2005, S 44f.

und dass wir diese regulative Idee aufgeben, wenn wir willfährig seine Standardisierung betreiben. Ich jedenfalls bin der Auffassung, dass ein Geschichtsbewusstsein, das diesen Namen verdient, gar nicht standardisierbar ist – jedenfalls nicht unter freiheitlichen Lernbedingungen. Die Homogenisierung, Uniformierung und Kollektivierung historischer Vorstellungen war bislang anderen Epochen der Fachentwicklung vorbehalten – und dabei sollte es bleiben. Solange wir also in der Geschichtsdidaktik ein ungelöstes Standardisierungsproblem haben, ist das *gut* so. Alles andere würde unsere disziplinären Geschäftsgrundlagen verändern und eine Grundsatzdebatte erforderlich machen.

Zweitens mache ich mir große Sorgen über das, was ich als „*Container-Problem*“ bezeichnen möchte. Dieses Problem ist ein Folgeproblem historisch-didaktischer Modernisierung: stetig hinzukommende Zeitgeschichte, neue historische Fragestellungen wie Umwelt-, Migrations-, Geschlechter- und Globalgeschichte, daher auch Breitenwachstum der älteren Großepochen, schließlich Methodenorientierung – Sie kennen die Stichworte. Obwohl dies seit langem – etwa von Gerhard Schneider oder Hans-Jürgen Pandel¹³ – gefordert wurde, führen wir im Hinblick auf die Lernziele und Inhalte des Geschichtsunterrichts keine Relevanz- oder Auswahldiskussion, arbeiten wir nicht an alternativen Curricula, sondern konzentrieren uns vorrangig darauf, das Vorhandene um das neu Hinzukommende zu ergänzen und in die Sprache von Kompetenzen und Standards zu übersetzen. Dank dieser sich auf das Kumulieren und Umdeklarieren beschränkenden Aktivitäten haben wir, ohne es zu wollen, ein neues Kunstgebilde geschaffen, den Schüler als Container, in den wir alles ungeordnet hineinkippen, was wir selber nicht hinreichend durchdrungen und verarbeitet haben. Schülerhirne nicht als Landeplätze misszuverstehen – diese von Horst Rumpf ausgesprochene Warnung aus den 1980er Jahren¹⁴ signalisierte metaphorisch immerhin noch eine gewisse Ordnung, die schon lange nicht mehr existiert. Alles, was uns der Fortschritt der historischen Forschung und der geschichtsdidaktischen Diskussion beschert, verwandeln wir unverzüglich und ungebrochen in Kognition und Metakognition und befördern es in unseren geduldigen Container, ohne zu merken, dass wir uns damit in einen immer größeren Widerspruch zu dem setzen, was wir aus jüngeren empirischen Studien, seien sie nun quantitativer, qualitativer oder kombinierter Natur, immer zuverlässiger über die *wirklichen* Schülerinnen und Schüler wissen – über ihr Wissensniveau, ihre Wahrnehmungs- und Urteilmuster, ihre Alltagstheorien und ihre nachhaltige Beeinflussbarkeit durch Unterricht. Auf all diesen Gebieten scheinen

13 Vgl. Gerhard Schneider: Ein alternatives Curriculum für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 51(2000), S. 406-417; ders.: Neue Inhalte für ein altes Unterrichtsfach. Überlegungen zu einem alternativen Curriculum Geschichte in der Sekundarstufe I. In: Marko Demantowsky/Bernd Schönemann (Hrsg.): *Neue geschichtsdidaktische Positionen*. 3. Aufl. Bochum/Freiburg 2007, S. 119-141; Hans-Jürgen Pandel: Postmoderne Belieblichkeit? Über den sorglosen Umgang mit Inhalten und Methoden. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 50 (1999), S. 282-291.

14 Vgl. Horst Rumpf: Über einige Schwierigkeiten, heute Lehrer zu werden. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 35 (1982), S. 56-60.

mir ein stärkerer Realitätsbezug und eine größere Bescheidenheit angezeigt: Der Container, wenn ich im Bilde bleiben darf, muss also dringend entrümpelt und neu beladen werden.

Mein dritter und letzter disziplinpolitischer Punkt bezieht sich auf den bislang erfreulicherweise gescheiterten Versuch, *geschichtsdidaktische Lehrprofessuren* einzuführen. Wer sich ein wenig in der deutschen Hochschullandschaft auskennt, der weiß, dass die organisatorische Einbindung, die personelle Ausstattung und die materiellen Ressourcen der Geschichtsdidaktik standortspezifisch stark variieren: Es gibt nach wie vor Standorte ohne Professuren, es gibt Professuren mit geschichtsdidaktischer Teildenomination, geschichtsdidaktische Professuren innerhalb historischer Seminare und Institute oder – allerdings abnehmend – eingebunden in erziehungswissenschaftliche Fachbereiche oder Institute für Fachdidaktik, und schließlich gibt es auch größere Institute für Didaktik der Geschichte mit mehreren Professuren und einer Binnendifferenzierung ihrer Fachschwerpunkte. Diese Unterschiede sind in aller Regel das Ergebnis besonderer lokaler Entwicklungen, und sie lassen sich ohne den Rückenwind von Sonderkonjunkturen auch nicht ohne weiteres positiv verändern. Auch gelegentlich ventilierte Forderungen nach Festlegung einer Mindestausstattung für einzelne historische Teildisziplinen und für das Gesamtfach Geschichte haben sich nicht durchsetzen können, weil Mindeststandards eben nicht nur kompensatorisch, zur *Ressourcenaufstockung*, eingesetzt werden können, sondern sich umgekehrt auch als Begründung für *Ressourcenentzug* instrumentalisieren lassen. Allerdings stößt unser Verständnis für besondere Bedingungen „vor Ort“ an klare Grenzen, wenn diese als Begründungen für Substanzverschlechterungen herhalten sollen. So geschehen an einer Universität im ostwestfälischen Raum, an der aus den Mitteln einer Mittelbau-stelle eine geschichtsdidaktische Professur mit einer absolut unüblichen Denomina-tion („Didaktik der Geschichtswissenschaft“) und einem exorbitant hohen Lehrdepu-tat, nämlich 12 Semesterwochenstunden, eingerichtet werden sollte. Erfreulicher-weise ist die Einrichtung einer solchen Stelle am Dissens auswärtiger Fachgutachter aus unserer Disziplin gescheitert, und dies ist gut so, weil es überhaupt keinen ver-nünftigen Grund gibt, die Geschichtsdidaktik zur Vorreiterin bei der Einführung von Lehrprofessuren zu machen. Wenn man schon der Auffassung ist, dass zunehmende Lehrbelastungen durch Einführung neuer Personalkategorien aufgefangen werden müssen, dann sollte man auf der Ebene des Gesamtfaches oder der Gesamtfächer an-setzen, vielleicht auch die Einführung neuer Personalkategorien wie etwa der eines senior lecturer ins Auge fassen, aber nicht die Geschichtsdidaktik oder andere Fach-didaktiken einseitig schwächen, indem man ihnen – und nur ihnen – Hochschullehrer mit höherem Lehrdeputat und entsprechend geringerem Forschungsfreiraum zumutet.

Damit bin ich fast am Ende. Gestatten Sie mir nach dreizehneinhalb Jahren Vor-standsmitgliedschaft und vier Amtsperioden als Vorsitzender der KGD drei Schluss-bemerkungen. Erstens war es heute nicht meine Absicht, eine geschönte Bilanz zu präsentieren, sondern Perspektiven und Probleme aufzuzeigen. Darüber, ob und in-wieweit die Arbeit der zurückliegenden Jahre erfolgreich war oder nicht, mögen in erster Linie andere urteilen. Ich will an dieser Stelle nur sagen, dass ich für die Berei-

che, in denen es *nicht* so geklappt hat, wie die meisten sich das vorgestellt haben, ausdrücklich die Mitverantwortung übernehme. Zweitens möchte ich allen Kolleginnen und Kollegen aus der Vorstands- und Mitgliedschaft, die mich über die Jahre hinweg begleitet und durch Rat und Tat unterstützt haben, ganz herzlich danken. Und drittens möchte ich dem neuen, noch heute zu wählenden Vorstand nicht nur viel Erfolg, sondern auch das wünschen, was man früher Fortune genannt hat. Möge der neue Vorstand das Schiff der Konferenz für Geschichtsdidaktik so führen, dass es immer eine Handbreit Wasser unter dem Kiel behält.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit und wünsche uns allen eine ertragreiche Tagung.

Historische Bildung und Kompetenzmodelle

Überlegungen zu einer aktuellen Debatte

Susanne Popp

1. Bildungsstandards im Spiegel des außerschulischen Lernorts Museum – erste Annäherungen

„Historische Kompetenzen und Museen“ – manch einer mochte angesichts der beiden Komponenten des Tagungsthemas zweifelnd fragen, ob in München denn wirklich zusammenwachsen würde, was hier so umstandslos nebeneinander „gepflanzt“ wurde: mit Blick sowohl auf den verdienstvollen Münchener Gastgeber und Organisator Manfred Treml, der seit 2001 als Direktor des Museumspädagogischen Zentrums München (MPZ) wirkt und in exemplarischer Weise geschichtsdidaktische mit museologischer Expertise verbindet, als auch mit Rücksicht auf TIMSS¹ und PISA², das BMBF-„Klieme-Gutachten“³ und die KMK-Vereinbarungen zu „Bildungsstandards“⁴, die zweifelsohne eminente Herausforderungen für die Didaktik der Geschichte bedeuten – obgleich (oder vielleicht sogar: *weil*) Geschichte hierzulande, anders als in den USA etwa, kein Schulfach ist, das in die Entwicklung von nationalen Standards für die wesentlichen Schnittstellen des Schullaufbahnsystems einbezogen worden wäre.⁵

Zugleich aber konnte die „gefühlte“ Arbitrarität der Themenkomponenten ein orientierendes Statement in der Sache selbst setzen: Denn dort, wo der KMK-„Kompetenz“-Diskurs⁶ auf Quantifizier- und Messbarkeit setzt, um im Zuge intra- und internationaler Vergleichsstudien zum Leistungsstand das für erforderlich erachtete „Steuerungswissen“ zur Qualitätssicherung des deutschen Bildungswesens zu generieren, bringt die assoziative Verbindung von „Museum“ und „historischen Kompetenzen“ zunächst einmal Wert- und Bedeutungshorizonte hervor, die zeigen, dass die

1 Akronym für *Third International Mathematics and Science Study*. Vgl. Jürgen Baumert u.a. (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Opladen 2000.

2 Akronym für *Programme for International Student Assessment*: internationale Schulleistungsvergleichsstudien der OECD.

3 Vgl. Eckhard Klieme u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin 2003.

4 Vgl. <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html> (aufgerufen am 30.03.2008).

5 Vgl. hierzu auch Michael Sauer: Historisches Denken und Geschichtsunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008), S. 213-217.

6 Vgl. Anm. 4.

Qualität historischer Bildung nicht in den Resultaten vergleichender Leistungsmessung aufgeht. So kann sich der Wert der Museumsbesuche, die Geschichtslehrer und -lehrerinnen⁷ mit ihren Klassen unternehmen, sowie der Projekte, die sie dort immer wieder durchführen, nur zu einem kleinen Teil in einer Rechenschaftslegung erschließen, die für detailliert operationalisierte und trennscharf gestufte Leistungsaspekte vergleichstaugliche Messzahlen ausweist. Doch wer wollte deshalb auf diesen Bestandteil der historischen Bildung verzichten? Vielmehr ist die Arbeit am außerschulischen „Lernort Museum“ als „extracurricular activity“ zu werten, was bedeutet, dass sie gerade keine ins Belieben gestellte Ergänzung, sondern ein konstitutives Element des Fachunterrichts darstellt, das die Aufgabe hat, jene Bildungsziele gezielt zu fördern, die der systematische Lehrgang nicht oder weniger gut zu erreichen vermag.

Am Lernort „historisches Museum“ geht es wesentlich auch darum, zählebige Vorurteile, soziokulturelle Hemmnisse und „Schwellenängste“ abzubauen, Interessen und Motivationen zu wecken, erweiterte, besonders auch ästhetische Zugänge zur Geschichte zu öffnen und Grundlagen für eine subjektiv als bereichernd erfahrene Partizipation an öffentlicher Geschichtskultur zu schaffen. Auch wenn einzelne kognitive Teilbereiche dieses Lernfeldes, wie z.B. Wissen über Funktion, Geschichte und Fassettenreichtum der Institution „Museum“, für Operationalisierungen geeignet sind, werden die schulischen Bemühungen ihren wahren Erfolg oft genug erst dann zeigen, wenn nach vielen Jahren die Hinwendung zum Museum bei dem einen oder der anderen vielleicht deshalb leichter fällt oder interessierter geschieht, weil Schule und Geschichtsunterricht – möglicherweise als einzige Instanzen – basales Schemawissen geschaffen, mentale „Türen“ geöffnet und erste Erfahrungen mit einem vielleicht sehr unvertrauten kulturellen Habitus vermittelt haben. Und gerade deshalb eignet sich auch die spannungsreiche Zusammenstellung der Komponenten „Museum“ und „historische Kompetenzen“ vorzüglich als Anstoß, über die gegenwärtigen und zukünftigen Propria der historischen Bildung nachzudenken.

Die Begegnung und der Austausch von Geschichtsdidaktikern, Museumspädagogen und Vertretern unterschiedlichster Museumstypen heben des Weiteren deutlich ins Bewusstsein, dass die – nach rund 30 Jahren erneut sehr einflussreiche – empirische Unterrichtsforschung keineswegs die wichtigste oder gar einzige interdisziplinäre Orientierungsgröße für die Didaktik der Geschichte jenseits der historischen Bezugswissenschaften darstellt, obgleich heute mitunter dieser schiefe Eindruck entstehen kann. Vielmehr erinnert der Blick auf den „Lernort Museum“ nachdrücklich daran, dass die empirische Unterrichtsforschung allein das Schulfach und das schulbezogene Lernen tangiert, während die wissenschaftliche Didaktik weit darüber hinausgreift und Ausprägung, Funktion, normative Implikationen und Wandel von Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur in der Gesellschaft als ihren genuinen

7 Im Interesse der Lesbarkeit des Textes wird im Folgenden teilweise, jedoch nicht durchgängig, das so genannte generische Maskulinum verwendet.

Gegenstandsbereich betrachtet.⁸ Damit ist eine Hierarchisierung ausgeschlossen, die anderen Gegenstandsbereichen und Diskursen (z.B. normativ, pragmatisch) eine nachrangige Bedeutung gegenüber der empirischen Unterrichtsforschung zuweisen wollte.

Thema und Programm der Münchener Tagung verweisen drittens darauf, dass die Legitimierung des Schulfachs und erst recht der geschichtsdidaktischen Disziplin mitnichten ausschließlich von der Entwicklung eines jener „sparsamen“ Kompetenz-Modelle abhängt, die für großflächige und „ökonomisch“ durchzuführende Erhebungen des Leistungsstands benötigt werden.⁹ Manche Äußerungen von engagierten Akteuren der KMK- und IQB-Projekte scheinen zu implizieren, dass Fachdidaktiken, die keine messtauglichen Kompetenz-Modelle abliefern, sich unabhängig davon, ob sie überhaupt in den Kreis der KMK-Bildungsstandards einbezogen sind, ihrer spezifischen „Reflexions- und Handlungsfähigkeit im Revier der Schule“¹⁰ gänzlich begeben, weil die „Reflexionsfähigkeit einer Fachdidaktik“ sich nun einmal „[...] daran [erweise], dass sie Antworten auf die Fragen geben kann, die mit der Standard-Arbeit formuliert werden, und zwar theoretisch begründet und empirisch geprüft.“¹¹ Weit davon entfernt, die Arbeit an den Bildungsstandards und die damit verbundenen didaktischen Erkenntnisgewinne in Frage stellen zu wollen, unterstreicht die Münchener Tagung mit ihrer Hinwendung zum außerschulischen Bereich der Museen und der Museumspädagogik doch nachdrücklich, dass die Gesellschaft an das Schulfach Geschichte viele Erwartungen richtet, die sich einer messtauglichen Operationalisierung entziehen, was wesentlich damit zusammenhängt, dass der Geschichtsunterricht ein sehr bedeutendes Medium der Selbstreflexion und der Selbstvergewisserung der Gesellschaft darstellt. Dies belegen beispielsweise die empörten Rückfragen an den Geschichtsunterricht, sobald rechtsradikale Jugendliche wieder einmal die Gesellschaft provozieren, oder auch öffentliche Debatten wie etwa in den Niederlanden,¹² die vordergründig Defizite im Geschichtswissen bei Schülern bzw. Abiturienten verhandeln, sich bei näherer Betrachtung jedoch als Ausdruck einer tiefen Verunsicherung in der

8 Vgl. Bernd Schönemann: Stichwort „Geschichtsdidaktik“. In: Ulrich Mayer u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2006, S. 72f.

9 Vgl. Olaf Köller: Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008), S. 163-173, hier S. 169ff. – Köller denkt beispielsweise an „Paper-Pencil-Instrumente[n] [...] mit wenig anschließendem Kodieraufwand“ (S. 170), also beispielsweise Multiple-Choice-Verfahren. „Sparsam“ meint jedoch die inhaltliche Beschränkung auf eine Messskala.

10 Heinz-Elmar Tenorth: Bildungsstandards außerhalb der „Kernfächer“. Herausforderungen für den Unterricht und die fachdidaktische Forschung. Zur Einleitung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008), S. 159-162, hier S. 159.

11 Ebd., S. 160.

12 Vgl. zu dem niederländischen Beispiel Susanne Popp: Geschichtliches Überblickswissen aufbauen – ein konzentrisch-longitudinales Geschichtscurriculum aus den Niederlanden. In: Elisabeth Erdmann/Robert Maier/Susanne Popp (Hrsg.): Geschichtsunterricht international – Bestandsaufnahme und Visionen. Worldwide Teaching of History – Present and Future. L’enseignement de l’histoire dans le monde – Bilan et visions. Hannover 2006, S. 269-300.

Frage zu erkennen geben, was nationale Identität im Kontext von Globalisierung, supranationaler Integration und Migration heute und zukünftig noch bedeuten könne.

Zuletzt ist zu unserem Tagungsthema festzuhalten, dass nicht nur die Didaktik der Geschichte und der Geschichtsunterricht, sondern auch das Museum und die Museumspädagogik mit der Herausforderung konfrontiert werden, überprüfbare Qualitätsstandards für ihre Arbeit zu formulieren.¹³ Somit kann es für beide Seiten anregend und hilfreich sein, sich über die jeweiligen Konzepte, Herangehensweisen und Arbeitsschritte auszutauschen. Für die Didaktik der Geschichte ist dabei vor allem ein Vergleich zwischen den Konzepten der historischen Kompetenzen wertvoll, wie diese sich einerseits in der Perspektive der empirischen Unterrichtsforschung und andererseits aus museumspädagogischer Perspektive abzeichnen. Damit kann sie schulisches und außerschulisches Lernen zusammen in den Blick nehmen und die fachspezifischen Besonderheiten der historischen Bildung in umfassender Weise reflektieren.

Die folgenden Überlegungen befassen sich zunächst mit den typischen Anforderungen an fachspezifische Kompetenzmodelle, die sich aus der Funktion der Bildungsstandards für vergleichende Erhebung des Leistungsstands ergeben. Von hier aus wenden sie sich den Perspektiven für komplexe Aufgabenstellungen im Geschichtsunterricht zu und münden in ein Resümee, das vergangene Erfahrungen einbezieht.

2. Der standardbezogene Kompetenzbegriff und komplexe historische Leistungen – ein Widerspruch?

Der Kompetenzbegriff der Münchener Tagung kann nicht umhin, sich an jenen Konzepten für nationale Bildungsstandards auszurichten, die mit dem „Klieme-Gutachten“, den KMK-Vereinbarungen, dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)¹⁴ und entsprechenden DFG-Förderschwerpunkten¹⁵ verbunden sind. Wenn renommierte Vertreter unserer Disziplin¹⁶ oder auch der Geschichts-

13 Vgl. Deutscher Museumsbund/Bundesverband Museumspädagogik (Hrsg.): Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit. Berlin 2008.

14 Vgl. <http://www.iqb.hu-berlin.de/> (aufgerufen am 31.03.2008).

15 Vgl. z.B. das Schwerpunktprogramm 1293 „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ <http://kompetenzmodelle.dipf.de/> (aufgerufen am 31.03.2008).

16 Vgl. z.B. Wolfgang Hasberg: Von Pisa nach Berlin. Auf der Suche nach Standards und Kompetenzen historischen Lernens. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 56 (2005), S. 684-702; Hans-Jürgen Pandel: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts. 2005; Peter Gautschi u.a. (Hrsg.): Geschichtsunterricht heute – eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern 2007; Michael Sauer: Kompetenzen für den Geschichtsunterricht. Ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer. In: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 2006, H. 72, S. 7-20; Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander

lehrerverband¹⁷ sich davon abgrenzen, Begriff und Funktion fachspezifischer Kompetenzmodelle für den Geschichtsunterricht auf eigenständige Weise zu bestimmen suchen und bestrebt sind, der Forderung nach Messtauglichkeit gemäßigte Varianten oder gar Alternativen entgegenzusetzen, so bleiben sie damit doch unausweichlich auf den vorherrschenden Prozess bezogen: die Entwicklung nationaler Bildungsstandards zum Zwecke flächendeckender Erhebung von Daten für langfristige intra- und internationale Vergleichsuntersuchungen.

Mit dem Beschluss, nationale Bildungsstandards in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie der ersten Fremdsprache (Englisch, Französisch) für den Hauptschul- und Mittleren Abschluss zu erarbeiten, reagierte die Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland (KMK) auf die Enttäuschung über die Ergebnisse der deutschen Schüler und Schülerinnen im „OECD Programme for International Student Assessment 2000“ (PISA 2000¹⁸). Nachdem die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte „Klieme-Expertise“ die erforderlichen Grundlagen bereitgestellt hatte, entwickelte man bis Anfang 2005 für die Grundschule KMK-Bildungsstandards in den Fächern Deutsch und Mathematik.¹⁹ Weitere Konzepte für die Sekundarstufe I folgten, wobei zusätzlich die Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik) einbezogen wurden. Nahezu zeitgleich zur Münchener KGD-Tagung einigte sich das KMK-Plenum darauf, Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe in den bisher genannten sieben Fächern zu entwickeln. Die Arbeit ist noch nicht abgeschlossen.²⁰

In den Konzepten der „Bildungsstandards“, die KMK, BMBF oder IQB vertreten, werden die anzustrebenden Lernergebnisse vor allem deshalb mit einem Begriff der beruflichen Bildung als „Kompetenzen“ bezeichnet,²¹ um das Postulat zu unterstreichen, dass sich die Qualität des erworbenen Wissens und Könnens darin zeigt, dass es in Lernsituationen und Denkszusammenhängen erfolgreich angewendet wird bzw. angewendet werden kann, die von der Situation des Wissenserwerbs verschieden sind. Dabei setzt die Messung des Leistungsstandes, der zu einem bestimmten Zeitpunkt

Schöner (Hrsg.): Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007 (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 2).

17 Vgl. z.B. Verband der Geschichtslehrer und Geschichtslehrerinnen Deutschlands (Hrsg.): Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium. 5.–10. Jahrgangsstufe. Schwalbach/Ts. 2007. Vgl. auch Martin Stupperich: Der Modellentwurf „Bildungsstandards“ des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 59 (2008), S. 653-661.

18 Vgl. z. B. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

19 Vgl. hierzu Dietrich Benner (Hrsg.): Bildungsstandards. Kontroversen – Beispiele – Perspektiven. Paderborn 2007.

20 Vgl. hierzu http://www.kmk.org/no_cache/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html (aufgerufen am 30.03.2008).

21 Das Kompositum „Bildung-“ im Begriff „Bildungsstandards“ reflektiert den Zusammenhang mit dem allgemeinbildenden Schulwesen.

der Bildungslaufbahn erreicht wurde, nicht nur normierte Leistungserwartungen („Bildungsstandards“) als Maßstab voraus, sondern auch dahinter liegende fachspezifische Kompetenz-Modelle, die das erwartbare Wissen und Können in so genannten „can do-Statements“ exakt beschreiben. Die fachbezogenen Kompetenz-Modelle eignen sich jedoch nur dann als Grundlage für die Formulierung von „Bildungsstandards“, die Entwicklung zielgerechter Aufgabenstellungen sowie für quantifizierende Leistungserhebungen, wenn die implizierten hypothetischen Konstrukte ausreichend empirisch gesichert sind und so präzise operationalisiert werden können, wie dies für valide Messungen erforderlich ist.²² Auch müssen die Kompetenz-Modelle theoretisch nicht nur alle Fassetten des fachspezifischen Leistungsspektrums umfassen, sondern auch für sämtliche Faktoren sensitiv sein, die auf das Zustandekommen des erfassten Leistungsstandes einwirken können. Denn hiervon hängt die Antwort auf die Frage ab, ob und inwieweit ein gegebener Leistungsstand überhaupt als Resultat des jeweiligen (Fach-)Unterrichts zu betrachten ist. Ferner muss die „nomologische Vernetzung“²³ der fachspezifischen Teilkompetenzen geklärt und festgestellt werden, ob es sich im Einzelnen um domänenspezifische oder um übergreifende Fähigkeiten handelt. Die Grundlagen der sachgerechten Beschreibung, Analyse und Interpretation von Texten beispielsweise werden weder ausschließlich noch primär im Geschichtsunterricht vermittelt und sind doch für dieses Schulfach konstitutiv.²⁴ Umgekehrt zählen kognitive Leistungen, die Vergangenheitsdeutungen mit Gegenwartserfahrungen verknüpfen, zwar zum domänenspezifischen Kernbestand des Faches, aber sie werden auch in anderen Schulfächern geformt und geschult, die geschichtliche Perspektiven entwickeln.

Eine besonders schwierige Herausforderung scheint sich zumindest für das Schulfach Geschichte daraus zu ergeben, dass die standardbezogenen Kompetenz-Modelle zwar alle relevanten Kompetenzfassetten erfassen sollen, zugleich aber für die angestrebten großflächigen Erhebungen nur solche Operationalisierungen brauchbar sind, die auf einer einzigen Messskala unterzubringen und überdies in Aufgabenstellungen vom „Paper-Pencil“-Typ abzubilden sind, womit man den Kodieraufwand begrenzen will. Damit ist die Gefahr verbunden, dass die testfreundlichen Segmente und die kognitive Dimension des Leistungsspektrums auch dann in den Vordergrund rücken werden, wenn sie nicht den Kern der fachspezifischen Bildungsanliegen repräsentieren.

22 Vgl. Köller (Anm. 9), S. 164.

23 Vgl. ebd., S. 165 f.

24 Eine Interview-Studie zu den Erwartungen von Hochschullehrern an die Studierfähigkeit im Fach Geschichte, die im Winter 2007/08 durchgeführt wurde, ergab – in Übereinstimmung mit Studien aus den 1980er Jahren –, dass die Mehrheit der Befragten gute Leistungen im Schulfach Deutsch für wichtiger erachten als gute Leistungen im Schulfach Geschichte. Vgl. hierzu Susanne Popp: Historische Kompetenzen und geschichtliches Orientierungswissen der Abiturientinnen und Abiturienten im Blick der Hochschule. Überlegungen zum Konzept des „nachhaltigen Lernens“. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 60 (2009) (im Erscheinen, voraussichtlich Heft 7/8).

In diesem Zusammenhang ist es aufschlussreich, zur Orientierung einen Blick auf das Format der Erhebungen des Leistungsstandes in Abiturprüfungen zu werfen, weil diese das höchste und umfassendste schulische Anforderungsniveau repräsentieren. Weit von jeglicher Annäherung an kodierfreundliche „Paper-Pencil“-Aufgaben entfernt, führen beispielsweise die zentralen bayerischen Prüfungsaufgaben²⁵ die Tradition der „Lernzielorientierung“ fort. Sie unterscheiden systematisch zwischen den Leistungsebenen der Reproduktion, des Transfers und des problemlösenden Denkens und verwenden zur Beschreibung der Anforderungen Operatoren, die Fähigkeiten und Fertigkeiten in Form beobachtbarer Verhaltensweisen und nicht Inhalte oder „Stoffe“ bezeichnen. Solche weisen übrigens auch die aktuellen „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA) für das Fach Geschichte aus, wo es beispielsweise im Abschnitt 2.2 „Fachspezifische Beschreibung der Anforderungsbereiche“ heißt:

„Der Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken. Dies erfordert vor allem Reproduktionsleistungen, insbesondere:

- Wiedergeben von grundlegendem historischen Fachwissen
- Bestimmen der Quellenart
- Unterscheiden zwischen Quellen und Darstellungen
- Entnehmen von Informationen aus Quellen und Darstellungen
- Bestimmen von Raum und Zeit historischer Sachverhalte.

Dem Anforderungsbereich I entsprechen die folgenden Operatoren: nennen, aufzählen, bezeichnen, schildern, skizzieren, aufzeigen, beschreiben, zusammenfassen, wiedergeben, analysieren.“²⁶

Die mehrteiligen Aufgaben sind zumeist um eine Quellenarbeit zentriert und verlangen neben Quellenanalyse, -interpretation und -beurteilung auch geschichtliches Hintergrund- und Kontextwissen. Nicht nur die Bearbeitungszeit, auch der Korrekturaufwand von Erst- und Zweitkorrektor zusammen betragen mehrere Stunden und erreichen damit eine Größenordnung, die für die beschriebenen Strategien der Qualitätssicherung „ökonomisch“ undenkbar wäre, ganz davon abgesehen, dass sich die Bewertung solch komplexer kognitiver Leistungen trotz mitgelieferter Erwartungshorizonte kaum so weit standardisieren lässt, wie man dies für großflächige Vergleichsstudien benötigen würde.

Aber auch international findet man bei den Prüfungen im Fach Geschichte, die – beispielsweise im Zusammenhang mit der Studierfähigkeit – auf die Erfassung *kom-*

25 Vgl. zur Orientierung die zentral gestellten Prüfungsaufgaben mit Lösungshinweisen, die der Stark-Verlag (Freising) herausgibt.

26 Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 10.02.2005. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01_EPA_Geschichte.pdf (aufgerufen am 30.3.2008), S. 6f. (von 45).

plexer historischer Kompetenzen nicht verzichten können, keine jener „Paper-Pencil“-Aufgaben mit geringem Kodieraufwand. Dies könnte ein deutlicher Hinweis sein, dass das Streben nach Mess-„Ökonomie“ im Fach Geschichte dort Grenzen findet, wo komplexere Leistungen erfasst werden sollen. Jedenfalls setzt auch das auf testpsychologischen Grundlagen arbeitende US-amerikanische „Advanced Placement Program“²⁷ bei den Prüfungen im Fach Geschichte, die es in Stellvertretung und im Auftrag der Universitäten als Studieneingangsprüfungen erstellt und durchführt, ausschließlich auf Aufgaben-Formate, die formal dem Typ des bayerischen Zentralabiturs entsprechen und somit auch zeitaufwändige Korrekturen erfordern.²⁷

Dass es Grenzen für die Operationalisierung komplexer Lernleistungen gibt, wenn diese auf großflächige quantitative Erhebungen zielt, ist weder überraschend, noch folgt daraus, dass man nicht in anderen Leistungsbereichen an deren Operationalisierungen arbeiten könne. Doch zeigt der vergleichende Blick auf den „Lernort Museum“ hier und Abitur- bzw. Studieneingangsprüfungen dort deutlich, dass sich im Fach Geschichte nicht allein jene „Kompetenzen“ der präzisen Erfassung entziehen, bei denen die kognitive mit der emotionalen, ästhetischen, motivationalen oder erfahrungsbezogenen Dimension verknüpft ist, sondern dass gerade auch im kognitiven Kernbereich die höheren Niveaustufen des Urteilens, der Reflexion und der Verknüpfung nur sehr begrenzt „formalisierbar“ zu sein scheinen.

3. Blick zurück in die „Lernziel“-Epoche

Bei der Erkundung von Möglichkeiten der ideellen Vermittlung zwischen „historischen Kompetenzen“ als präzise messbarem Output und dem historischen Museum als Sitz der Musen gelangte ich zu Roland Albrechts „Museum der Unerhörten Dinge“, das unter anderem eine Gedenkplatte zeigt, worauf die Hündin Laika abgebildet ist,²⁸ die am 3. November 1957 als erstes irdisches Lebewesen gezielt in die Erdumlaufbahn befördert wurde – an Bord der Raumkapsel „Sputnik 2“. Zum Zeitpunkt der Münchener KGD-Konferenz (5.-7.10.2007) war es auch fast genau 50 Jahre her, dass die Sowjetunion im Zuge der 40-Jahr-Feierlichkeiten zur Oktoberrevolution dem Selbstbewusstsein und Überlegenheitsgefühl der „freien westlichen Welt“ einen ebenso überraschenden wie schmerzlichen Dämpfer versetzte,²⁹ indem sie am 4. Oktober 1957 mit „Sputnik 1“, dem ersten künstlichen Erdsatelliten, den Westen auf der Zielgeraden in das „Weltraumzeitalter“ überrundete. Der daraus resultierende „Sputnik-Schock“ wiederum mündete in den ersten großen „Bildungsschock“ der Nachkriegszeit, der auch die Bildungsgeschichte der Bundesrepublik

27 Vgl. Lawrence Beaber: Assessing Advanced Placement (AP[®]). European History Students' Understanding of Social Class and Gender 2001-2006. In: Jahrbuch – Yearbook – Annales 2006/07, hrsg. von der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (im Erscheinen), S. 7-11.

28 Vgl. http://www.museumderunerhoertendinge.de/dinge_2001/laika/laika.htm (aufgerufen am 30.03.2008).

29 Vgl. z.B. Paul Dickson: Sputnik. The Shock of the Century. New York 2001.

Deutschland nachhaltig prägen sollte. Dabei ging es keineswegs nur um irgendeine peinliche „Schlappe“ in der globalen Systemkonkurrenz, sondern um die Erschütterung der westlichen Kardinalüberzeugungen von den Grundlagen des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts. Im Westen, wo man vielerorts noch auf die Lehre der drei „Begabungsrichtungen“ setzte, wonach rund zwei Drittel der Bevölkerung primär „praktisch begabt“ und daher für Berufe mit einfachen Abschlüssen geeignet seien, während nur knapp 10 % als „theoretisch begabt“ und studierfähig eingestuft wurden, warf der sowjetische Erfolg die Frage auf, ob der wissenschaftliche Fortschritt eines demokratischen Systems mit liberalem Leistungswettbewerb tatsächlich einem unfreiheitlichen, planwirtschaftlichen System überlegen sei, das alle verfügbaren Begabungsreserven in den „Massen der Arbeiter und Bauern“ radikal ausschöpfte.

Nun ging „ein Ruck“ durch die westliche Welt. Das Gefühl der sicheren Überlegenheit wich einem kritischen Blick auf die eigenen Bildungssysteme und mündete in eine beispiellose Reformeuphorie und Bildungsexpansion. Nicht von ungefähr, so scheint es, feierte zeitgleich das Musical „My fair Lady“³⁰ rauschende Bühnenerfolge, in dessen Schlüsselsong die Figur des Sprachwissenschaftlers Henry Higgins bezeichnenderweise fragt: „Kann denn die Kinder keiner lehren, wie man spricht ...?“. In der Bundesrepublik hingegen verkündete Georg Picht die „deutsche Bildungskatastrophe“³¹: Er stellte 1964 einen gravierenden Modernitätsrückstand des Bildungswesens und insbesondere der schulischen Inhalte fest und prognostizierte bedrohliche Engpässe bei der zukünftigen Versorgung mit Fachkräften und Akademikern, falls nicht unverzüglich tief greifende Reformen eingeleitet würden. Die umgehende Einrichtung des Deutschen Bildungsrates (1966-1975) begründete mit der Einführung systematischer und wissenschaftsgestützter Planungsstrategien eine neue Phase der nationalen Bildungspolitik, die fortan auch bildungsökonomisch konzipiert wurde. Das Interesse an verbesserter „Ausschöpfung der Begabungsreserven“ rückte die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und ungleichen Chancen auf schulischen Bildungserfolg in den Mittelpunkt des bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Interesses. Man begann mit der Gesamtschule zu experimentieren, begeisterte sich für Frühförderung, baute den „zweiten Bildungsweg“ systematisch aus und führte schließlich mit der Kollegstufe ein wissenschaftspropädeutisches Kurssystem ein, das die Wahl von Schwerpunkten erlaubte und unvergleichlich mehr Schüler als je zuvor zur Allgemeinen Hochschulreife führte. Heinrich Roths Begriff der „dynamischen Begabung“³², wonach ein demokratisches Schulsystem die Pflicht habe, bildungsbenachteiligte Kinder kompensatorisch zu „begaben“, wurde ebenso rasch populär wie die Schlagwörter „Bildung für alle“, „Chancengleichheit“ oder

30 Die Uraufführung fand am 15. März 1956 im Mark Hellinger Theatre in New York statt.

31 Vgl. Georg Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg i.Br. 1964.

32 Vgl. Heinrich Roth: Begabung und Lernen. Stuttgart 1969.

auch „Bildung als Humankapital“.³³ Für einen kurzen historischen Moment schien es, als ob ökonomische, sozialpolitische und pädagogische Interessen mühelos zur Deckung gebracht werden könnten. Von TIMSS und besonders PISA wissen wir freilich, dass das deutsche Bildungssystem bei der Fortführung sozialer Ungleichheit im europäischen Vergleich nach wie vor einen negativen Spitzenplatz einnimmt.

Das Unterrichtsfach Geschichte erlebte im Zuge jener Bildungsreformen einen nachhaltigen Aufschwung. Es öffnete sich der Wissenschaftsorientierung, konnte als Leistungskursfach belegt werden und wandelte sich programmatisch vom „alten“ „Gesinnungs- und Lernfach“ zum „neuen“ „Denk- und Arbeitsfach“. Neben dem Bildungsziel der „Emanzipation“ betonte man das „kritische historische Urteilsvermögen“, ein fachspezifisches Ziel, das heute aus den geschichtsdidaktischen Kompetenzmodell-Entwürfen weitgehend verschwunden zu sein scheint. Dabei war die Konjunktur des Faches vor allem einem gesellschaftspolitischen Klima geschuldet, das die kritische Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte sowie der historisch-politischen Bildung sehr begünstigte: Man rezipierte begeistert neue sozialwissenschaftliche und -sozialgeschichtliche Ansätze, wollte „mehr Demokratie wagen“ (Willy Brandt), aus der Geschichte Lehren ziehen und vor allem auch dafür Sorge tragen, dass „[...] nie wieder Auschwitz sei“ (Adorno 1966) – um hier nur wenige plakative Stichwörter zu nennen.

Begleitet wurden diese Prozesse von der charakteristischen, seit der Institutionalisierung des Schulsystems nahezu unveränderten und auch heute wieder aktuellen Reform-Rhetorik, die das „problemlösende Neue“ einem „problemverursachenden Alten“ kontrastiv in einer Weise gegenüberstellt, die Vermittlung oder Differenzierung auszuschließen scheint und mit der Polarisierung beträchtlichen Handlungs- und Loyalitätsdruck mobilisiert. Immer wieder, dies belegt die Geschichte von Bildungsreformen, geht es darum, aufrüttelnde Szenarien einer akuten Zukunftsgefährdung zu entfalten, die unverzügliches Handeln erforderlich macht. Alternativen gibt es kaum, Reformbedenken werden rasch als Ausdruck von Ignoranz oder verantwortungslosem Querulamentum gedeutet.³⁴ Wer nicht für die Reform ist, gefährdet die Zukunft.³⁵ Dabei wird typischerweise ausgeblendet, dass das gegenwärtig „Alte“ früher ein emphatisch gefeiertes „Neues“ war und auch das gegenwärtig „Neue“ unweigerlich in die Negativfolie des „überlebten Alten“ gepresst werden wird, wenn erst die nächste Reformwelle heranrollt.

Sitzt man der Endlosschleife einer binär organisierten Reform-Semantik auf, anstatt Kontinuität und Wandel differenzierend zu analysieren und die vorgetragenen Gegenwartsdeutungen zu historisieren, läuft man tatsächlich Gefahr, wertvolle Erfah-

33 Vgl. hierzu allgemein Ludwig von Friedeburg: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a.M. 1989.

34 Der – schwer einzuordnende, weil a-historische –Vorwurf „kulturkritischen“ Argumentierens ist das Anathema des aktuellen Reformdiskurses.

35 Vgl. zu dem binären, oppositionell strukturierten Code, der die Notwendigkeit moralischer Entscheidungen suggeriert z.B. Jürgen Oelkers: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989, S. 12 f.