

Historische Bildung und Kompetenzmodelle: Überlegungen zu einer aktuellen Debatte

Susanne Popp

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Popp, Susanne. 2009. "Historische Bildung und Kompetenzmodelle: Überlegungen zu einer aktuellen Debatte." In *Historische Kompetenzen und Museen*, edited by Susanne Popp and Bernd Schönemann, 24–37. Idstein: Schulz-Kirchner.



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, zählbeige 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 Qualitätentwicklung 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 Denkkzusammenhängen 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 Museen 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 Querulantum 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.

rungen aus der Vergangenheit preiszugeben. So wird gegenwärtig beispielsweise häufig der Standpunkt vertreten, dass das Konzept der Lernzielorientierung von Lehrplänen, Unterrichtsgestaltung und Leistungsmessung, das in den 1970er Jahren breit entwickelt wurde, nichts mit dem heutigen Reformkonzept der Kompetenzmodelle und Bildungsstandards zu tun habe. Abgesehen davon, dass bereits die Wiederkehr der alten „Operatoren“-Listen („Vokabellisten“)³⁶ zum Zweck der Deklaration von Kompetenz-Niveaustufen nachdenklich stimmen könnte, ist jene Auffassung auch insofern erstaunlich, als das Konzept der Lernzielorientierung auf dem Kerngedanken beruhte, dass der fachliche Inhalt einem Lernziel unterzuordnen und dieses wiederum umfassend pädagogisch und didaktisch zu begründen sei (z.B. Relevanz für die Alltagsbewältigung, für weiteres Lernen oder für die Entfaltung von Selbst- oder Sozialkompetenz). Dabei ging es um *operationalisierbare* „Lernziele“: Man leitete aus dem Konstrukt eines – wie immer bestimmten – Wissens und Könnens³⁷, das unter definierten Bedingungen zu erwarten war, empirisch beobachtbare Verhaltensweisen ab, die klar unterscheidbare Abstufungen des Ausmaßes der Zielerreichung zeigen sollten. So wurde etwa argumentiert, dass sich schulische Lernprozesse und vor allem auch individualisierende und differenzierende Maßnahmen nur dann professionell planen ließen, wenn man wisse, ob ein Schüler vorausliegende Lernziele tatsächlich erreicht habe, und überprüft würde, ob und inwieweit pädagogische und didaktische Strategien tatsächlich den erhofften Erfolg zeigten.

Die „Lernzielorientierung“ diene der Überwindung der „alten Schule“, die „Stoffe“ nur um ihrer angeblichen kanonischen Gültigkeit willen unterrichtete und allzu blind war sowohl für die Bildungsbenachteiligung und die individuelle Verschiedenheit ihrer Klientel als auch für die Belange einer sich demokratisierenden, modernisierenden und pluralistisch differenzierenden Gesellschaft, die im Bestreben, dynamischen Wandel zu bewältigen, auf einen raschen Anstieg der Qualifikationen setzen musste. Die Leitideen jener Bildungsreform waren auf der einen Seite forcierte pädagogische Modernisierung, Professionalisierung, Rationalisierung im Sinne der Begründung von pädagogisch-didaktischen Zielen und Entscheidungen, Verwissenschaftlichung, Transparenz, Demokratisierung der Bildungschancen und individuelle Differenzierung der Lernangebote. Auf der anderen Seite ging es um Rationalisierung im Sinne der Standardisierung, der Vereinheitlichung, der Evaluierung und Kontrolle sowie nicht zuletzt der sozialtechnologischen Steuerungseffizienz.

Oggleich die Unterschiede unübersehbar sind, liegen doch genügend Ähnlichkeiten zwischen den Konzepten der Lernziel- und der Kompetenzorientierung vor, um die

36 Vgl. Anm. 25.

37 Für die Beschreibung und Begründung von Lern- bzw. Unterrichtszielen wurden bekannte Taxonomien benutzt. Bei dem anvisierten Wissen und Können der Lernenden unterschied man häufig zwischen kognitiven, instrumentellen, wertbezogenen, partiell auch affektiven sowie ästhetischen Dimensionen in den Bereichen der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz. Das beobachtbare Verhalten wurde im Leistungsniveau gestuft: von der einfachen Wiedergabe (Reproduktion) über die Anwendung im Transfer zur Anwendung in Problemlösungsprozessen und zur kritischen Reflexion (Beurteilung).

Frage nach den historischen Umständen zu rechtfertigen, die das alte Modell seit den 1980er Jahren zunehmend obsolet werden ließen. Zumindest drei solcher geschichtlichen Erfahrungen sollen hier stichwortartig angesprochen werden. So bestand ein wichtiger Grund für die erfolgte Abwendung von der Lernzielorientierung beispielsweise darin, dass die wachsenden Ansprüche an messtaugliche Operationalisierungen einen Trend zu Paper-Pencil-Tests mit immer kleinteiligeren, eng umgrenzten, rein kognitiv geprägten Aufgaben und damit ein Anforderungsprofil begünstigten, das man in der außerschulischen Lebenswelt, auf die alles abzielt, eher selten antrifft. Man machte die Erfahrung, dass sich die Fragen der Messbarkeit und Messqualität zu einem primären Referenzsystem entwickelten und einer Eigendynamik folgten, die von den ursprünglichen bildungspolitischen, pädagogischen und didaktischen Absichten immer weiter abwich. Dies sollte man im Bewusstsein halten, wenn auch heute wieder gefordert wird, Fachdidaktiken sollten fachinterne Bezugssysteme zurückstellen und verstärkt „[...] die Logik der Entwicklung von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen [...]“³⁸ berücksichtigen.

Als Zweites ist die Erfahrung mit den weitreichenden und vielfältigen Möglichkeiten der Lehrkräfte zu nennen, die entsprechenden Normen, Standards und Benchmarks formal zu erfüllen und doch zu unterlaufen, um beispielsweise den „Erfolg“ der eigenen Unterrichtstätigkeit nicht in Frage zu stellen. So beherrschen sie einerseits die „Operationalisierungslyrik“, die sie – auch mit Hilfe von Operatoren-Listen – versiert und passgenau zu produzieren wissen, und konzentrieren sich andererseits oft genug auf das „teaching to the test“. Gewiss, sofern die „Tests“ auch die komplexen Lernziele eines Faches angemessen erfassen würden, wäre auch gegen das „teaching to the test“ nichts einzuwenden. Doch im Allgemeinen führt das „teaching to the test“ eher dahin, selbst anspruchsvolle Aufgaben in reinen „Prüfungsstoff“ und „Paukwissen“ zu verwandeln und didaktisch elaborierte methodische Konzepte mit dem Hinweis auf den „Stoffzwang“ ganz auszusetzen.

Schließlich führte die „Lernziel“-Epoche den Beteiligten sehr plastisch vor Augen, dass die Operationalisierung von Lernzielen und die Evaluierung der Zielerreichung nicht unbedingt eine treffende Analyse der Stärken und Schwächen der Unterrichtspraxis leistet und den Weg zu erfolgreichen Verbesserungsmaßnahmen ebnet. Auch wenn man annimmt, man könne problemlos von der Erreichung von Lernzielen auf Lehrerfolg und Unterrichtsqualität schließen – und vice versa, so haben Helmut Heid und andere längst dargelegt, dass die Erfüllung von formell oder informell vorgegebenen Leistungsstandards ausschließlich die Qualität des *Lerneffekts* aussagt. „Aber was sagt der positiv oder negativ beurteilte *Lerneffekt* über die Qualität des Lehrens, über die Kompetenz der Lehrperson, über die Qualität der Schule oder gar des (gesamten) Bildungssystems? [...] Wenn der Lernerfolg der im organisierten Bildungssystem Lernenden das ist, worauf es im Schul- oder Bildungssystem letztlich ankommt, dann muss es umso mehr auf ein verlässliches Wissen über die notwendigen Bedingungen der Ermöglichung dieses Lernerfolgs ankommen. Die (bloße) Feststel-

lung des Lernerfolgs Lernender genügt dazu nicht. Der Lerneffekt muss vielmehr als das Ergebnis eines Handelns erfahrungswissenschaftlich gesichert sein [...].³⁹ Das aber leisten die angestrebten Messungen nicht.

Im Anschluss an Helmut Heid und zugleich mit Blick auf Saul B. Robinsohn, der in seiner epochemachenden Schrift „Bildungsreform als Revision des Curriculum“⁴⁰ nachdrücklich postulierte, Reformen immer erst dann einzuleiten, wenn man das Problem, das man beheben wolle, zutreffend analysiert und erkannt habe, stellt sich die Frage, ob die geschichtsdidaktische Suche nach standardisierungsfähigen fachspezifischen Kompetenzmodellen auf eine vorgängige fachinterne Problemwahrnehmung oder -analyse antwortet oder vielmehr Folge eines Außendrucks ist, der von Seiten der OECD, der KMK, einflussreicher NGOs, der empirischen Unterrichtsforschung sowie, last not least, durch die Vergabep Praxis von Forschungsfördermitteln erzeugt wird. Der Schein mag trügen, doch bislang zeichnet sich kein sichtbarer, empirisch begründbarer Zusammenhang ab, dass die viel gescholtene „input“-Steuerung bestimmte Probleme und Defizite der Praxis des Geschichtsunterrichts verursacht hätte und diese nicht mehr oder nicht im selben Umfang auftreten würden, wenn man standardisierte Kompetenzmessungen durchführen würde.⁴¹ Im Gegenteil, die fachinterne Reflexion blendet weitgehend aus, was bildungspolitisch immer wieder offen angesprochen wird, dass nämlich das Kompetenzmodell eine Alternative zum herkömmlichen Fachunterricht darstelle und es, so kann man es auf das Beispiel der historischen Bildung übertragen, nicht notwendig des Geschichtsunterrichts bedürfe, um historische Kompetenzen zu vermitteln.

4. Abschließende Bemerkungen

Der Blick in die Geschichte der Lernzielorientierung verdeutlichte, dass die ohnehin nahe liegenden Bedenken tatsächlich nicht von der Hand zu weisen sind, standardbezogene Testverfahren könnten in einem Fach wie Geschichte zu einer einseitigen Konzentration auf kognitive, weil testökonomisch leicht zu bewältigende Aufgaben und damit zu einer Betonung des geschichtlichen Namen-, Daten- und Faktenwissens führen, die, und das ist entscheidend, nicht primär geschichtsdidaktischen Überlegungen und Einsichten, sondern der Testpragmatik geschuldet ist.

39 Helmut Heid: Ist die Standardisierung wünschenswerten Lernoutputs geeignet, zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? (2006). In: http://www.bildungsstandards.ch/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=55&Itemid=125 (aufgerufen am 30.3.2008).

40 Vgl. Saul B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied a. Rhein 1967.

41 Auch trifft Bernd Schönemanns Hinweis (vgl. Bernd Schönemann: Bildungsstandards und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zu Waltraud Schreiber und Michael Sauer. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 [2008], S. 218-221) zu, dass die bislang vorgelegten geschichtsdidaktischen Kompetenzmodelle nicht frei von inneren Widersprüchen sind und im systematischen Ansatz nicht ganz zu überzeugen vermögen. Hinzuzufügen wäre freilich, dass dies auch für die zahlreichen Kompetenzmodelle anderer Fächer zutrifft, die hoch im Kurs stehen.

Ferner erinnerte der Rückblick auch daran, dass die Akzeptanz und Wertschätzung des Schulfaches Geschichte in hohem Maße vom politischen Klima und gesellschaftspolitischen Zielvorstellungen abhängt. Sieht man davon ab, dass der deutsche Geschichtsunterricht im Bezug auf das 20. Jahrhundert eine ganz besondere Aufgabe hat, so dient doch die historische Bildung in allen politischen Systemen stets zu einem beträchtlichen Anteil sozialisatorischen, integrativen und identitätsstiftenden Funktionen. Selbst hinter politischen Forderungen nach der Stärkung von Grundwissen-Kanones stehen oft nicht Sorgen um das Bildungswissen, sondern um die historisch-politische Identität der Heranwachsenden. Daher darf man auch vermuten, dass die Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichstests im Bereich des historischen Lernens anders rezipiert werden als dies für Mathematik oder Naturwissenschaften der Fall ist. Vermutlich dürften hier unerwartete oder unerwünschte Ergebnisse in den Bereichen der politischen Einstellungen ein weitaus größeres Skandalpotenzial haben als Defizite bei den Kenntnissen der frühneuzeitlichen Geschichte. Auch dies unterstreicht ein weiteres Mal, dass Zuständigkeit und „Reflexionsfähigkeit“ der Didaktik der Geschichte keineswegs in Kompetenzmodellen aufgehen und diese keine „Existenzfrage“ für die Disziplin darstellen.

Die Veränderungen, für die in München die Begriffe „Bildungsstandards“ und „Kompetenzmodelle“ standen, sind Exponenten einer langfristigen Umorientierung der Bildungspolitik auf „output-“, bzw. „outcome“-Steuerung, die die OECD in den frühen 1990er Jahren eingeleitet hat. Mit maßgeblicher Unterstützung von NGOs, so z. B. des Bertelsmann-Konzerns, hat dieser Wandel längst die Schulen, Hochschulen, Universitäten und somit auch die Fachdidaktiken erreicht. Die Steuerung der fachdidaktischen Forschungsprogramme über die Drittmittelvergabe hat, so wird immer häufiger beklagt, ein Ausmaß erreicht, wie es zuletzt im Zuge der ersten Bildungsreform für die empirische Pädagogik beobachtet wurde. In dieser Situation ist es außerordentlich wichtig, die eigene Position aus einer gewissen Distanz und unter sorgfältiger Berücksichtigung historischer Erfahrungen sehr sorgfältig zu bestimmen und gerade die Vernetzung und Verflechtung mit allen geschichtswissenschaftlichen und -kulturellen Institutionen und Bereichen zu bewahren und zu stärken.

In jedem Fall können sowohl die inspirierenden Anregungen als auch die mitunter ärgerlichen Zumutungen der Qualitätssicherungswelle der Disziplin sehr wertvolle Impulse vermitteln. In ähnlicher Weise, wie es La Fontaine in der Fabel „Der Landmann und seine Söhne“ ausdrückte, die auf der Suche nach verborgenen Schätzen den Weinberg so eifrig umgruben, dass er überreiche Ernte trug, bringt uns die Suche nach empirisch fundierten bzw. fundierbaren Kompetenzmodellen zurück zur kritischen Prüfung vertrauter Begriffe und Konzepte, die neue Forschungsperspektiven weit über Standardmessungen hinaus eröffnen wird.