

Auswertung des Fragebogens zur Evaluierung des Kerncurriculums Sek. II und des Zentralabiturs April 2013

Teilnahme: 62 Schulen

Vorbemerkung: Leichte statistische Abweichungen oder Inkongruenzen erklären sich durch die in Einzelfällen vorgenommenen Nichtnennungen durch die Kollegien, die aber die Aussagekraft der Auswertung nicht beeinträchtigen.

Bereich 1: Allgemeines

Auffällig in dem Bereich der 16 Aussagen zum Kerncurriculum (KC) ist die Tatsache, dass 12 der Aussagen fast ausnahmslos signifikant mit mehr als einem Punkt unter dem **Mittelwert von 4,5** liegen. Das spricht rein äußerlich für eine **entschiedene Ablehnung weiter Teile des KC durch die Kollegenschaft**. Lediglich beim Bereich der *Verständlichkeit* (Aussage 1; Wert: 6,81) und der *Auswahl der Modulthemen* (Aussage 13; Wert 4,87) wird dem KC an sich eine positive Bewertung zuteil. Die zwei weiteren Aussagen, die positive Werte erlangen, betreffen vor allem das *Lehrerhandeln* der Kolleginnen und Kollegen selbst. Diese waren in der Lage, die Inhalte der vier Semester miteinander zu verzahnen und die Schülerinnen und Schüler (SuS) hinreichend auf die Abiturklausuraufgaben vorzubereiten (Aussagen 15 u. 16; Wert: 5,05 u. 5,15).

Auffällig bei der überwiegend negativen Lesart des KC an sich ist die **weite Spreizung der Aussagen** zwischen absoluter Ablehnung und vollkommener Zustimmung zum KC. Als Beispiel sei die Aussage 7 genannt („Durch die Wende zur mit dem KC verbindlichen Kompetenzorientierung hat sich mein Unterricht verändert.“ Durchschnittswert: 3,61). Während 19 Befragte diese Aussage mit 0 oder 1 bewerteten, gaben 5 diese Aussage mit 8 oder 9 an. Weitet man diese Analyse auf die Wertungsbereiche 0-2 aus, so ergibt sich hier die Zahl 25, während im Bereich 7-9 13 Nennungen zu finden sind. Eine prozentuale Minderheit stimmte nur im relativen Mittelbereich 3-6 (21, bei 2 Nichtnennungen). Das spricht dafür, dass die **Notwendigkeit der Kompetenzorientierung, so wie sie das KC nahelegt und vorsieht, im eigenen Geschichtsunterricht von vielen absolut nicht anerkannt** wird. Das mag mit der unklaren nationalen Kompetenzdiskussion zusammenhängen, wo verschiedene Kompetenzmodelle miteinander konkurrieren, oder aber mit der spezifischen Gestalt des niedersächsischen Kompetenzmodells, das nicht nur in der Geschichtsdidaktik auf viel Ablehnung gestoßen ist. Vermutlich ist eine Mischung aus beiden die Begründung für die Ablehnung. Diese Aussagen werden mit den dazu gehörigen Aussagen 5 und 6 gestützt, wonach die Kompetenzorientierung weder als eine substantielle Weiterentwicklung des Geschichtsunterrichts (Aussage

5; Wert: 3,15) wahrgenommen noch als hilfreich für die eigene Unterrichtsplanung angesehen wird (Aussage 6; Wert: 3,08).

Sehr auffällig ist ferner die **Nichtakzeptanz der Kategorien** im KC (Aussage 4; Wert: 2,82). Dies mag mit der strukturellen Unklarheit der Kategorien zusammenhängen, die nur z.T. die „Leitprobleme historischen Lernens“ aus den alten Rahmenrichtlinien ersetzen, allerdings nicht die Stringenz und die damit verbundene Planungshilfe gewährleisten, sondern offenbar eher als unnötige Verkomplizierung der Planungsgrundlage wahrgenommen werden.

Auffällig ist ferner die Unzufriedenheit mit der Gestalt der inhaltlichen Aspekte sowohl zu den Kernmodulen als auch zu den Modulen im KC und den ergänzenden Hinweisen (Aussagen 12 und 14: Werte: 3,07 und 3,23). Entweder wurden die genannten Aspekte bei den Kernmodulen als nicht angemessen empfunden oder die inhaltlichen Aspekte sind insgesamt zu unklar formuliert, sodass sie nicht als ausreichende Planungshilfe gelten können.

Methodisch hat sich der Geschichtsunterricht **wenig verändert** (Aussagen 7-11). Lediglich die Zahl der Präsentationen scheint sich leicht erhöht zu haben. Eine trivialisierende Fehlsteuerung durch das KC, wonach Kompetenzorientierung sich vor allem auf dem Gebiet der Methodik niederschlagen müsste, hat also nicht stattgefunden.

Konsequenzen:

Bei einer Revision des KC sollte die Unzufriedenheit der Kollegenschaft mit der Bedeutung der **Kompetenzorientierung** dahingehend aufgenommen werden, dass die Relevanz der Kompetenzen für einen erfolgreichen Geschichtsunterricht relativiert wird. Selbst die Fachdidaktik gesteht mittlerweile ein, dass eine konsequente Implementierung der Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht nicht möglich ist, da die darin geforderte Skalierung und Messbarkeit des historischen Denkens als wichtigste Kompetenz wohl nie bewerkstelligt werden kann (Andreas Körber). Der Wert der Kompetenzorientierung kann ggf. bei der strukturierten Planung von Unterricht deutlich werden. Hier sollten positive Beispiele in Fortbildungen aufgezeigt werden.

Es wäre hilfreich, hier an bewährte Muster zur Beschreibung guten Geschichtsunterrichts anzusetzen, die semantisch besser verständlich und vermittelbar sind. Die **Nichtakzeptanz der Kategorien** könnte bei einer Revision mit einer Rückkehr zu alten „Leitproblemen“ Rechnung getragen werden. Ansonsten könnte die strukturierende didaktische Kraft der Leitprobleme in Fortbildungen aufgezeigt werden. Schließlich sollte die **Unzufriedenheit mit der Gestalt der inhaltlichen Aspekte** durch eine Konkretisierung in den ergänzenden Hinweisen entgegengetreten werden. Vor allem die inhaltlichen Aspekte der theoretischen Kernmodule, die für ein Halbjahr den Hauptausschlag geben sollen, sollten deutlich von der ZAK-Kommission benannt (und in diesem Sinn auch eingegrenzt) werden. Die Kollegenschaft ist durch die eigene Akzentuierung (vgl. KC, S. 13) angesichts der Unklarheit, wie die ZAK-Klausuren aussehen werden, überfordert.

Bereich II. Zur Arbeit mit dem KC in den einzelnen Semestern

II.1-3 Zur Arbeit in den ersten drei Semestern

Insgesamt ist zur Arbeit in diesen Semestern eine **relative Zufriedenheit** festzustellen. Bei fast allen Aussagen ist eine leicht positive Wertung über dem Mittelwert von 4,5 zu verzeichnen (z.B. im 1. Semester Aussage 18, 19, 21, 25, 26. Werte zwischen 5,03 und 5,76). Lediglich beim Zeitmanagement sind offensichtlich leichte Probleme aufgetreten (z.B. im 1. Semester, Aussage 17: Wert: 4,37; 2. Semester, Aussage 27: 4,95; 3. Semester, Aussage 37: 4,03). Die Unterschiede erklären sich z.T. durch die unterschiedliche Semesterlänge (z.B. recht langes 2. Semester und recht kurzes 3. Semester). Die Lehrkräfte haben das **Theorie-modul** mehrheitlich **nicht en bloc** behandelt (z.B.: 1. Semester Aussage 20; Wert: 3,43) und zeigen damit, dass sie die im KC ermöglichte Freiheit auch umgesetzt haben. Auch die **Verteilung der einzelnen Module zeigt eine angemessene Umsicht der Lehrkräfte**: Das Theoriemodul nahm z.B. im 1. Semester 24,43%, das stark abiturrelevante Wahlpflichtmodul 56,5% und das dezentrale Wahlmodul 19% an Zeit des Semesterunterrichts ein (Aussagen 22-24), womit die Intentionen der KC-Autoren ungefähr getroffen sein dürften. In den anderen beiden Semestern zeigte sich eine ähnliche Verteilung der Semesterstundenzahl, wobei auffällig ist, dass im 3. Semester das Theoriemodul mehr Zeit in Anspruch genommen hat (Aussage 42: 30,65%) als im 1. und 2. Semester und weniger Zeit für das Wahlpflichtmodul aufgewandt wurde (Aussage 43: 50%).

Bemerkenswert ist, dass im Gegensatz zu den allgemeinen Aussagen zur Problematik mit dem Kernmodul (vgl. Aussage 16) die Kolleginnen und Kollegen offensichtlich recht gut mit den Theorieaspekten umgehen konnten. Die **Auswahl der Theoriebezüge erschien plausibel** (1. Semester: Aussage 18; Wert: 5,03; 2. Semester: Aussage 28; Wert: 5,21; 3. Semester: Aussage 38; Wert: 5,27) und die Bearbeitung der Theoriebezüge scheinen mehrheitlich angemessen zu bearbeiten gewesen zu sein (z.B. 1. Semester: Aussage 19; Wert: 4,85 als der schlechteste aus den drei Semestern). Hier fällt auf, dass das im **1. Semester mehr Schwierigkeiten** bei der Auswahl des theoretischen Kernmoduls aufgetreten sind als in den beiden anderen Semestern. Diejenigen Fachgruppen, die hier Probleme hatten, äußerten in den Anmerkungen, dass die Revolutionstheorie und auch die Modernisierungstheorie nur bedingt zu bearbeiten waren, weil das Theoriemodul überfrachtet gewesen sei. Einer der vielen Kommentatoren zu diesem Thema (13 von 18 Kommentaren widmeten sich für das 1. Semester diesem Thema) bringt die Kritik folgendermaßen auf den Punkt: Das Kernmodul bedürfe insgesamt mehr Zeit, „**um ein oberflächliches Auswendiglernen von Unverstandenen zu vermeiden.**“ Bei dieser Kritik ist aber ebenso bemerkenswert, dass eine relative Mehrheit die Verzahnung des Wahlpflichtmoduls mit dem Theoriemodul im 1. Semester für gut möglich erachtete (Aussage 21; Wert: 5,38). Damit wird der relativ positive Befund der Fachgruppen für das Theoriemodul gestärkt. Für alle drei Semester gilt aber folgende Übereinstimmung. Im Gegensatz zum **stark positiven Befund zur inhaltlichen Struktur des Wahl-**

pflichtmoduls fällt die Zustimmung zum theoretischen Kernmodul stark ab (Unterschiede zwischen 0,43 Punkten im dritten und 0,73 Punkten im ersten Semester): Die inhaltliche Struktur war den Kollegen z.B. im 1. Semester einleuchtend (Aussage 25; Wert: 5,76): Der Vergleich des Umgangs mit der Weltwirtschaftskrise in Deutschland und der USA war offensichtlich gelungen. Die Zustimmung zum Kernmodul hatte hingegen nur 5,03 betragen (Aussage 18).

Konsequenzen

Die recht positive Rückmeldung für die Struktur der Wahlpflichtmodule z.B. im 1. Semester zeugt davon, dass der internationale Vergleich im Umgang mit einer Weltwirtschaftskrise einen hohen Anregungscharakter aufwies und von den Kolleginnen und Kollegen angenommen wurde. **Aktuell bedeutsame Themen als Wahlpflichtmodul auszuwählen, scheint sich somit bewährt zu haben** und sollte auch bei zukünftigen Auswahlverfahren berücksichtigt werden. Generell gilt für alle drei Semester, dass die inhaltliche Struktur der drei Wahlpflichtmodule von den Kollegien recht gut aufgenommen wurde. Diese relative Zufriedenheit gilt nicht für alle Bereiche der drei Semester. Im Bezug auf das Theoriemodul fällt sie im Vergleich (z.B. im ersten Semester 5,76 bei Aussage 25 zu 5,03 bei Aussage 18) weitaus schwächer aus. Das ist durch die Problematik der theoretischen Überlast zu erklären, die für viele Fachgruppen ein Monitum ist, das sie auch in den individuellen Anmerkungen genannt haben. Wie schon angeführt, könnte hier durch eine **Eingrenzung der theoretischen Aspekte** in den Hinweisen zum Zentralabitur eine noch **größere Zufriedenheit mit dem ganzen Semester** erreicht werden. Dieser Befund wird auch dadurch gestützt, dass lediglich im Zeitmanagement ein Problem vorlag (z.B. 1. Semester: Aussage 17, Wert: 4,37; in der Tendenz gilt dies für alle drei Semester). Eine Reduzierung in den Aspekten des Zuschnitts der jeweiligen Kernmodule würde hier für eine Entlastung sorgen.

II.4 Zur Arbeit im vierten Semester

Im Vergleich zu den recht homogenen Ergebnissen für die ersten drei Semester ergibt sich für das 4. Semester ein anderes Bild. Das **Zeitmanagement bereitete erheblich größere Probleme** (Aussage 47: 2,48), die **Theoriebezüge konnten nicht so gut bearbeitet werden** wie in den anderen drei Semestern (Aussage 49: 4,57) und die **inhaltliche Struktur des Wahlpflichtmoduls erhielt eine signifikant schlechtere Bewertung** als in den anderen drei Semestern (Aussage 54: 4,71; ungefähr ein Punkt schlechter). Auffällig ist, dass das Theoriemodul im Vergleich zu den anderen Semestern anteilig im Unterricht viel mehr Umfang einnahm (Aussage 52: 37%). Diese Befunde kann man mit der sehr kurzen Zeit des 4. Semesters nur z.T. erklären.

Konsequenzen

Die Probleme der Gestaltung dieses Kernmoduls hängen offensichtlich mit der Komplexität des Kernmoduls zusammen. Auch hier sollten die **drei genannten Aspekte** durch die Hinweise zum Zentralabitur von der Abiturkommission **reduziert werden** oder/und sinnvolle Unterrichtsvorschläge zur verdichteten Vermittlung dieser Theorieaspekte erfolgen. Hier leisten zwar die Fortbildungen der Fachberater schon einiges, diese Anstrengungen sollten aber noch dahingehend intensiviert werden, dass die Kolleginnen und Kollegen praxisnahe Umsetzungshilfen erhalten. Ähnliches ist auch für den Unterricht des Wahlpflichtmoduls zu empfehlen.

Bereich III: Zentralabitur 2013

Vorbemerkung: Die geringere Zahl der Bewertungen ergibt sich zum einen aus dem Umstand, dass viele Schulen nur das erhöhte Niveau ausgefüllt haben, auch weil es z.T. gar keine schriftlichen Prüfungen auf grundlegendem Niveau gab, zum anderen, weil die frühere Fassung des Fragebogens, die noch nicht nach Aufgabenvorschlägen differenzierte, ausgefüllt worden war. Dennoch liegt insgesamt ein belastbares Meinungsbild vor.

Herausfallen konnte jeweils die Abfrage nach der Einbindung der dezentralen Wahlmodule, da diese in den Aufgabenstellungen nirgends aufgerufen waren.

Ergebnisse

Die **Mittelwerte** der Ergebnisse über alles liegen im oberen **mittleren Bereich**. Sie legen nahe, dass das Zentralabitur 2013 insgesamt als mach- und bewältigbar empfunden wurde. Anscheinend hat die schwächere Bewertung des KC II insgesamt insofern keinen gravierenden Einfluss auf die Wahrnehmung der Aufgabenstellungen der Abiturprüfung 2013 gehabt.

Allerdings fallen die KC-unabhängigen Angaben wie *Zeitumfang* (jeweils Werte oberhalb von 7) und *fachliche Nachvollziehbarkeit* (Werte um 6) als deutlich positiver im Ergebnis auf.

Die Aufgabenvorschläge auf grundlegendem Niveau sind jeweils besser bewertet worden als die auf erhöhtem Niveau.

Ein genauerer Blick auf die weiteren Ergebnisse zeigt indes, dass die Mittelwerte zum großen Teil Folge einer **außerordentlichen Streuung** der gemachten Angaben sind. So weist die Frage nach der *Nachvollziehbarkeit der Aufgabenstellung*, der *Nachvollziehbarkeit des Semesterübergriffes*, (Werte jeweils um 6) der *Einbindung der Kernmodule* (Werte um 5, bei EA I deutlich schlechter) und insbesondere der *Angemessenheit des Niveaus* (Werte um 5) zwar Ballungen im oberen Bereich auf, aber die Voten sind über die gesamte Skala verteilt. Dementsprechend heterogen fällt dann auch die summarische Frage aus, wie gut man die SuS habe auf das Abitur vorbereiten können. Hier sind die Ergebnisse zum grundlegenden Niveau deutlich homogener und besser als zu den Aufgaben des erhöhten Niveaus.

Besonders heterogen sind die Angaben zum **fachlichen Niveau** der Aufgaben. Dies spiegelt sich auch in den individualisierten Rückmeldungen wider. Diese sind, bezogen auf die einzelnen Aufgabenvorschläge, bisweilen geradezu widersprüchlich.

Die Aufgabenvorschläge werden gelegentlich als verkappte Wissensreproduktion aufgefasst, in der die Kompetenzorientierung nur undeutlich zum Tragen komme. Die von den SuS erworbenen Methodenkompetenzen seien nicht abgerufen worden.

In den individualisierten Rückmeldungen lassen sich folgende Tendenzen ausmachen:

Die **Formulierung der Aufgaben** wird insgesamt gelobt und als **verbessert** empfunden. Kritisiert werden mehrfach vor allem zwei Formulierungen (EA 1, 4 (Erörtern, wie ...) und EA II, 3 („geistige Quellen“)).

Vielfach kritisiert werden das völlige **Fehlen des Spanischen Kolonialismus** (2. Semester) in den Aufgaben des erhöhten Niveaus sowie die hohe Gewichtung des (kurzen) vierten Semesters (Erinnerungskultur) auf beiden Anforderungsniveaus. Hier wird in vielen Fragebögen ins Feld geführt, dass die Verweilzeit bei diesem Thema, verglichen mit dem Spanischen Kolonialismus, viel zu kurz gewesen sei. Gegenüber EA I werden die anderen drei Aufgabenvorschläge als deutlich solider und berechenbarer empfunden.

Die **Konzentration auf Reden** unter den Quellentexten wird kritisiert.

Das **Fehlen des dezentralen Wahlmoduls** in den Aufgaben entgegen der Gebrauchsanweisung des KC wird verwundert registriert.

Mehrfach wird – gerade vor dem Hintergrund kompetenzorientierten Arbeitens – das **Fehlen von Quellenangaben** kritisiert. Hier werde, argumentieren einige Kollegen, die Chance auf kompetenzorientiertes Arbeiten verschenkt. Interpretationsarbeit, Kernbestandteil kompetenzorientierter Arbeit, müsse nirgends geleistet werden.

Der Umgang mit bzw. die Einbindung der Theorieaspekte/Kernmodule wird im Fragebogen zwar nicht gut bewertet, in den individualisierten Rückmeldungen zu den Abiturarbeiten aber nicht besonders akzentuiert.

Zu EA I (SCHMIDT-REDE):

Die beiden kleineren Materialien M2 und M3 werden mehrfach als wenig funktional angesehen.

Die Bandbreite der inhaltlichen Kritik ist erheblich. Einige Kollegen empfinden die Aufgaben als zu oberflächlich und unhistorisch, andere als im fachlichen Niveau zu anspruchsvoll. Dies gilt für Aufgabe 3, die als unspezifisch, vor allem aber für Aufgabe 4, die zum Teil als erfreulich offen, ja kreativ, zum Teil aber auch als unangemessen empfunden wird, da die Ausgestaltung des Erinnerns auch in der öffentlichen Diskussion nicht abschließend geklärt, die

Aufgabe zum „Labern“ einlade oder – im Gegensatz dazu! – das Niveau zu fachwissenschaftlich sei.

Interessant ist die breite Streuung in der Bewertung des mitgelieferten Erwartungshorizonts. Einerseits werden die eingeräumte Freiheit und Offenheit gelobt, d.h. die Eignung wird gelobt; andererseits werden sie als nicht detailliert genug kritisiert. Auch wird seine inhaltliche Tendenz als in die falsche Richtung gehend kritisiert. Hier scheint noch erheblicher Aufklärungsbedarf zur Rolle des Erwartungshorizonts im Zeichen der Kompetenzorientierung zu bestehen.

Zu EA II (THOMAS-MANN-REDE):

Er wird insgesamt besser beurteilt, das sprachliche und theoretische Niveau des Mann-Textes jedoch teilweise als zu schwierig angesehen (vor allem der letzte Absatz). Der Materialbezug in Aufgabe 3 wird vielfach als unklar empfunden, die Kürzung der Quelle kritisiert. Deutlich wird gelegentlich, dass das Thema „Deutscher Sonderweg“ anscheinend nicht eingehend behandelt wurde.

Zu GA I (ERICH KÄSTNER):

Aufgabe 3 wird mehrfach als unklar bzw. zu schwer bezeichnet.

Zu GA II (SPANISCHER KOLONIALISMUS):

Auch hier wird Aufgabe 3 als zu umfangreich, komplex und anspruchsvoll angesehen.

Konsequenzen:

Die ZA-Kommission sollte den eingeschlagenen **Weg bei der Gestaltung der Aufgabenformulierungen** und der Begrenzung der vorgelegten Materialien **fortsetzen**.

Trotz der von Seiten der Fachberater (auch mithilfe des NGLV) ergangenen Hinweise auf die **Bedeutung des vierten Semesters** scheint hier noch viel Unklarheit, auch in seiner praktischen Handhabung, z.B. der laufenden Einbindung geschichtskultureller Perspektiven und Fragestellungen in den Unterricht der ersten drei Semester zu bestehen. Dies zeigt die deutlich schlechtere Bewertung von Vorschlag EA I. Hier besteht weiterer **Aufklärungsbedarf**.

Die Frage nach dem **Anforderungsniveau** schriftlicher Abiturarbeiten im Fach Geschichte sollte offensiv diskutiert, das erwartete Niveau transparent gemacht werden. Hier steht eine **Debatte über die Standards** ins Haus, die auch damit zusammenhängt, dass sich in den EA-Kursen vorwiegend schwächere Schülerinnen und Schüler versammeln.

Die zu erwartenden und in EA I,4 bereits angedeuteten neuen **Aufgabenformate** (Produktionsorientierung) **müssen intensiv vorbereitet werden**. Ihre fachliche Eignung muss einer kritischen Prüfung unterzogen werden.