

PHILOSOPHISCHE  
FAKULTÄT

Historisches Seminar

Prof. Dr.  
Michele Barricelli  
Tel. +49 511 762 5737 /  
3887 (Skr.)  
Fax +49 511 762 4479  
E-Mail:  
michele.barricelli  
@hist.uni-hannover.de

4.11.2014

**Gutachten****Rahmenlehrplan Geschichte Berlin-Brandenburg Jg. 7-10  
(Gemeinsamer Auftrag von LISUM und SenBJW)**

Curriculare Richtlinien sind auch für die Schule des 21. Jahrhunderts unentbehrlich. Sie dienen zuerst der Qualitätssicherung des Unterrichts, der Durchsetzung pädagogischer und didaktischer Innovationen sowie der Sicherung von Interessen aller am Bildungsprozess direkt oder mittelbar beteiligten Parteien (Schüler, Eltern, Lehrkräfte, Kultusbürokratie, Wissenschaft, Fach- und Interessenverbände, Öffentlichkeit, ggf. auch Kirchen). Nicht zuletzt gewährleisten sie die Ausrichtung fachlichen Lernens an den Bedürfnissen einer sich beständig wandelnden Schülerschaft wie Gesellschaft, eine Herausforderung, die heute mit den Begriffen von Globalisierung, Digitalisierung, Individualisierung, Diversität und Inklusion umschrieben werden kann.

Moderne Curricula müssen sich demnach durch vier Merkmale auszeichnen:

*Lebensweltbezug* (der Ziele und Fachinhalte)

*Zukunftsrelevanz* (der zu vermittelnden Qualifikationen und Kompetenzen)

*Anschlussfähigkeit* (der unterrichteten Themen an die komplexe außerschulische Realität)

*Realisierbarkeit* (der Vorgaben in der gegebenen Zeit mit den angenommenen Schülerinnen und Schülern)

Von Fachlehrplänen wird erwartet, dass sie zugleich *domänenspezifische* Kompetenzmodelle weiterentwickeln als auch einen Beitrag zur Ausbildung überfachlicher Kompetenzen leisten (so gen. Querschnittsaufgaben wie z.B. interkulturelles Lernen, Medienbildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung). Darüber hinaus sollen allgemeinbildende Curricula bereits ohne separate sonderpädagogische Lehrgänge inklusiv wirken im Sinne einer Aufnahme und Berücksichtigung von aufgrund sozialer und kultureller Herkunft weit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern.

Daraus ergeben sich als spezifische (i.e. zu operationalisierende) Anforderungen an zeitgemäße Lernpläne:

Zieltransparenz

Angebote von Differenzierung

Gelegenheiten zum Üben

Möglichkeiten zur Selbstevaluation der Lernenden

Strategien der Zeitentlastung (für Lehrkräfte und Schüler)

Orientierung der Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung und -diagnose

Im Moore 21  
30167 Hannover  
www.hist.uni-hannover.de

Schließlich sind auch die *formalen* („bürokratischen“) Vorschriften zu beachten: Lehrpläne haben sich an vielfältigen KMK-Vorgaben und den vielförmigen erreichbaren Abschlüssen auszurichten.

All diese Grundsätze werden vom vorliegenden Rahmenlehrplan Geschichte (im Folgenden RLP) in pädagogischer, überfachlicher wie fachlicher Hinsicht auf besondere, plausible sowie eingängige Art und Weise exemplifiziert.

### Würdigung einzelner Bestandteile des Rahmenlehrplans (Abschnitte C2 und C3)<sup>1</sup>

Die Grundlagen, Bezüge und Ausführungen des RLP sind höchst vielfältig. Sie können nachfolgend nur auszugsweise betrachtet werden. Der Schwerpunkt der Analyse liegt auf den Merkmalen von Fachlichkeit und Domänenspezifität. Geringer gewichtet werden allgemeine Erfordernisse des schulischen Lernens in einer demokratischen Einwanderungsgesellschaft. Die weitere Besonderheit, dass der RLP curriculare Bezüge der Fächer Geschichte, Geografie und Politische Bildung im Verbund ausweist, wird zustimmend registriert, hier jedoch keiner Bewertung unterzogen.

#### 1.1 Ziele des Unterrichts

Die generellen Unterrichtsziele sind, unter jederzeitiger Berücksichtigung der oben dargelegten Standards von Lehrplänen, klar, präzise, differenziert und soweit möglich fachspezifisch beschrieben. Theoretischen Anspruch erreicht der Abschnitt durch seine Fundierung auf dem (wiewohl ungenannten) Konzept des Geschichtsbewusstseins nach Hans-Jürgen Pandel mit seinen sieben Dimensionen, die hier bereits im Ansatz operationalisiert werden. Damit wird dem RLP eine zentrale Kategorie historischen Lernens – die Bewusstseinsbildung über die Erfahrung zeitlicher Differenz – zu Grunde gelegt.

#### 1.2 Kompetenzbereiche

Im Hinblick auf das notwendig zu installierende Kompetenzmodell übernimmt der RLP das erprobte Konzept des zurzeit gültigen Rahmenlehrplans. Dieses hat während der vergangenen Jahre in der bundesweiten geschichtsdidaktischen Diskussion einige Anerkennung erfahren und wird von allen Richtlinien für den Geschichtsunterricht in den Ländern als jenes wahrgenommen, das außerhalb der forschungsorientierten, akademischen Entwürfe fachlich am spezifischsten profiliert ist. Die Kompetenzbereiche „Deuten“, „Analysieren“, „Methoden anwenden“ sowie „Urteilen und sich Orientieren“ markieren die im Regelkreis des Historischen Lernens nach Jörn Rüsen gekennzeichneten Etappen der historischen Erkenntnisgewinnung und -verarbeitung, die, obgleich per se allgemeine Operationen des menschlichen Verstandes, genau dadurch „historisch“ werden, dass sie auf die Darstellung von Vergangenheit („Geschichte“) in Form einer Erzählung bezogen werden. D.h., Geschichtslernen wird hier modellhaft verstanden als Fähigkeit, historische Erzählungen deuten, methodengeleitet analysieren, wertgebunden beurteilen und, im Hinblick auf eine Orientierungsleistung in der jeweiligen Lebenswelt aktualisieren (also: selbst erzählen) zu können. Die entstehenden Darstellungen von Geschichte werden ausdrücklich als triftige chronologische (!) Zusammenhänge von Ursache und Wirkung gekennzeichnet.

#### 2 Kompetenzen und Standards

Ein eindrucksvolles Gerüst von insgesamt acht Niveaustufen stützt die theoretische Zielbeschreibung des Geschichtslernens. Für diese Konzeptualisierung von Lern- und Lernstandards, deren Verteilung auf Lernalters- bzw. Jahrgangsstufen sowie konkrete Ausformulierung gibt es zwar keine empirische Evidenz; eine solche findet sich jedoch genauso wenig bei allen anderen im bundesdeutschen Schulwesen zirkulierenden, anders gearteten Entwürfen (die erfahrungswissenschaftliche Validierung wäre

<sup>1</sup> Der Teil C1 bleibt hier außer Betracht.

schlicht zu aufwändig). Stattdessen haben sich die Autoren des RLP auf plausible Grundannahmen (z.B. kognitive Reifungsprozesse, gradueller Aufbau von Kompetenzen, fließende Übergänge zwischen den Stufen), gesicherte Deckkonzepte (z.B. Abhängigkeit des Kompetenzerwerbs von den Aufgaben, Aufbau fachlicher im Verein mit Sprach- und Medienkompetenzen) und im Übrigen den (nunmehr veränderten) formalen Rahmen des Geschichtsunterrichts in der Bildungsregion Berlin-Brandenburg (d.h.: Fachunterricht erst ab dem 7. Jg., Stundentafel, verschiedene Abschlussziele, Sicherung der Übergänge und Durchlässigkeit der Zertifikate) gestützt. Systematisch korrekt weist der RLP nur Kompetenzziele auf den Niveaustufen D bis H aus.

Die Elaboration von Kompetenzformulierungen (S. 8-12) in einer Koordinatenstruktur (d.h. pro Kompetenzbereich, aufsteigend nach Niveaustufen, gegliedert in drei bis vier Teildimensionen mit Quellen-, Perspektivierungs- und Handlungsbezug) ergibt ein gesättigtes Rahmenwerk. Dieses ist strikt an den komplexitätsreduzierenden und zugleich standardsichernden Operatoren der EPA – und im Übrigen dem zu Grunde gelegten Kompetenzmodell – ausgerichtet. Eindeutig fachbezogen ist hierbei zunächst die relativ große Rolle, die den historischen Quellen als Überresten, Informationsträgern, Belegspendern, aber genauso als konstruierten, perspektivischen, zuweilen subjektiven, zumindest interessegeleiteten Weisen der Überlieferung von Vergangenheit zugesprochen wird. Im Einklang mit dem narrativen Kompetenzmodell werden jene als Vorstufen der historischen Erzählung aufgefasst, die entsprechend kritisch zu deuten und in eine synthetisierende Darstellung zu überführen sind. Darüber hinaus geht die geforderte Analyse (in der Fachdidaktik oft „De-Konstruktion“) der innerhalb der akademischen, semi-wissenschaftlichen oder populären Geschichtskultur zirkulierenden Objektivationen von Vergangenheit. In allen Fällen enthält der kompetenzorientiert beschriebene Untersuchungsaspekt deutliche Merkmale von lebensweltbezogener Handlungsorientierung (z.B. durch Recherche in Archiven oder dem Internet, Expertenberührung in Museen oder Gedenkstätten, Einbezug von Zeitzeugen, ggf. auch Familienmitgliedern). Im Zentralbereich „Darstellen – historisch Erzählen“ werden die so begründeten eigenproduktiven Leistungen der Schülerinnen nicht nur gebündelt, sondern synergetisch aufeinander bezogen. Ganz richtig und in Anlehnung an die neuere geschichtsdidaktische Forschung werden gerade mit Blick auf die narrative Syntheseleistung durchgängig die Rolle von Sprachbeherrschung und der Fachspracherwerb betont.

### 3 Themen und Inhalte

Das zentrale Kapitel der Themenfelder wird mit einer rückversichernden Reflexion auf die „unterrichtsleitenden Prinzipien“ eingeleitet. Hierbei werden schon etwas länger diskutierte, heute unabdingbare Richtmaße des Historischen Lernens wie Multiperspektivität, Alterität, Retrospektion oder Gegenwartsbezug mit den Innovationsbereichen von Schule und Fachunterricht wie Diversität, Inklusion, außerschulischen Lernorten und Projektarbeit in Bezug gesetzt. Auffällig ist wiederum die deutlich erkennbare fachwissenschaftliche Fundierung, denn mit Überlegungen zu den veränderlichen Dimensionen der Geschichtsbetrachtung („Herrschaft, Wirtschaft, Arbeit, Kultur, Geschlecht“ etc.), den Maßstabswechseln von Regional-, National-, Globalgeschichte, dem erkenntnistheoretisch eigenwertigen Raum der Geschichtskultur enthält der RLP Bestimmungen von sonst kaum üblicher fachlicher Prägnanz.

Das auffälligste konzeptuelle Merkmal bleibt im Folgenden sicher die Festschreibung der vornehmlichen Orientierung an Längsschnitten als Strukturierungs-, Ordnungs- und Untersuchungs- sowie Darstellungsprinzip von Geschichte für die gesamte Doppeljahrgangsstufe 7/8, wiewohl die gewählte Formulierung „auf der Grundlage von“ auch Spielräume zulässt. Diese Entscheidung scheint weniger mutig oder gar radikal als Ergebnis einer wohl abgewogenen Überlegung zu sein, die alle bisher genannten

Voraussetzungen, Rahmungen, Ansprüche und Herausforderungen des historischen Lernens in der frühen Mittelstufe veranschlagt. Zunächst ist es so – daran sei erinnert –, dass die mehr oder minder bewusste Abkehr vom chronologischen Durchgang („Genese“) in der modernen Geschichtsdidaktik spätestens seit den Arbeiten von Klaus Bergmann in den 1990er Jahren eine weit verbreitete, immer wieder erneuerte Forderung ist. Als Ersatz werden der theoretisch etwas unterdeterminierte Querschnitt, Fallstudien in Anlehnung an die Politische Bildung, der in der außerschulischen Geschichtskultur besonders bevorzugte individualisierende („biographische“) Zugang, für die fortgeschrittenen Lernaltersstufen auch der historische Vergleich ins Blickfeld gerückt. Der Längsschnitt jedoch empfiehlt sich als historiographisch einschlägig ergiebige Konzept: Er ist sehr wohl auch ein chronologisches Verfahren, indem er Vergangenheit auf andere Vergangenheiten bezieht (so gen. relative Chronologie), er reduziert das stets Ausufernde der historischen Untersuchung auf eine erkenntnisleitende Fragestellung; er eignet sich, da methodische Wiederholungen ermöglicht werden, zum Üben (was als Operation dem Fach Geschichte ja oft fehlt); er verspricht eigene motivatorische Effekte und favorisiert nachhaltiges Lernen. Er verwirklicht im Übrigen stärker als die anderen Verfahren Binnendifferenzierung, kooperatives Lernen und Selbstdiagnose und somit die Ansprüche einer wohl verstandenen Inklusion auch im Geschichtsunterricht.

Der RLP nimmt mit seiner Grundsatzentscheidung also auf, dass die Vorstellung, historisches Lernen vollziehe sich systematisch bzw. am besten durch den chronologisch voranschreitenden Wissensaufbau, in erster Linie eine kulturelle Tradition bzw. Konvention ist, die bisher – und das heißt in über hundert Jahren internationaler Lernforschung – in nicht einer einzigen empirischen Studie belegt werden konnte. Im Gegenteil: Sämtliche defizitorientierten Untersuchungsergebnisse von Forschungen der letzten Jahrzehnte und noch Jahre – etwa in Bezug auf NS-Geschichte oder die DDR (Forschungsverbund SED-Staat) – bezogen sich bei ihrer Feststellung eines auffallenden Mangels an deklarativem bzw. reproduzierbarem Zusammenhangs- und Kontextwissen auf den vorherigen, klassisch chronologischen Geschichtsunterricht. Kognitionspsychologisch gibt es ohnedies bereits auf der Theorieebene keine Anhaltspunkte für einen *linear* (in der Domäne Geschichte also: chronologisch-genetisch) vernetzten Wissensaufbau im Jugendalter; die spärlichen empirischen Befunde weisen vielmehr auf polyzentrisch organisierte Wissensinseln hin, die zugleich hoch kontextabhängig und fluide sind. Zudem spricht gerade die Alltagsperspektive für sich: Wohl keine Lehrkraft wird sich bei der Unterrichtung (und das meint: Begründung) z.B. der föderalen Strukturen der Bundesrepublik auch nur im Ansatz auf im Prinzip relevantes „Vorwissen“ über den eigenartigen Verfassungsaufbau des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation während der Frühen Neuzeit oder die mittelalterlichen „Stammeshertzogtümer“ verlassen wollen oder können, keine andere im Zuge der Thematisierung des israelisch-palästinensischen Konfliktes auf die aus vorangegangenen Schuljahren stammende Bekanntheit des Sykes-Picot-Abkommens, der Balfour-Deklaration, des Zionismus im 19. Jahrhundert oder gar biblisch legitimer Erzählungen über Erez Israel. Vielmehr sind solche Kenntnisse, werden sie im Einzelfall zum tieferen Verständnis der Sache für unentbehrlich gehalten, jedes Mal „nachzuliefern“, d.h., früherer Unterricht muss für neue Sachverhalte regelmäßig in komprimierter Form wiederholt werden. Dies ist auf Dauer didaktisch unverträglich, ökonomisch verschwenderisch und für alle am Unterrichtsprozess Beteiligten frustrierend.

Gleichwohl sollte nicht behauptet werden, der RLP negiere die Bedeutung des chronologischen Prinzips. Die Längsschnitte der Jahrgangsstufen 7/8 fungieren vielmehr als dessen Weiterentwicklung in pädagogischer Absicht. Dies macht die entsprechende Vorschlagsliste (inkl. Obligatorik: vier Längsschnitte in zwei Schuljahren aus mindestens drei verschiedenen Themenfeldern) recht deutlich: Alle „Wahlpflichtin-

halte“ bzw. „Themenfelder“ und (von mir so genannt) „Unterthemen“ entstammen mehr oder weniger der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler oder lassen leicht die Konstruktion eines solchen Bezugs zu (z.B. Herrschaft, Wirtschaft, Begegnung mit dem Anderen, Bildung, Identität). Die einzelnen Längsschnitte werden exemplarisch konkretisiert (S. 19ff.) – hier erfüllt der RLP voll und ganz die (andererseits oft vernachlässigte) Funktion einer Orientierung der Lehrkräfte (auch der „fachfremden“!) im täglichen Unterrichtsgeschäft. Über diese Angaben hinaus sind die Themensetzungen i.d.R. vielfältig ausbau- und aktualisierungsfähig. In Anerkennung der immer knappen Zeit beschränken sie sich auf Kerninhalte des historischen Lernens im Unterricht der Mittelstufe, und zwar sowohl in fachlich-exemplarischer Hinsicht wie mit Blick auf kulturelles, moralisches und werteorientiertes Demokratielernen. Insgesamt und bemerkenswerterweise erfahren die in der Doppeljahrgangsstufe 7/8 seit jeher relevanten historischen Epochen des Mittelalters, der Frühen Neuzeit, der Neuzeit bis in das 19. Jahrhundert durchgängige Beachtung. Mit gutem Recht wird man daher das Inhaltsspektrum sogar als einem Kanon-Gedanken nicht gänzlich abhold apostrophieren dürfen. Eine separate Würdigung der Einzelthematiken ist hier aus einseharen Gründen zwar nicht zu leisten. Die außerordentlich großen Wahlmöglichkeiten begünstigen jedenfalls unbedingt die Zielgruppen- und Schülerorientierung: Leicht vorstellbar ist somit, dass je nach sozialer Situierung der Klasse einmal der Komplex „Erziehung“, ein andermal „Migration“ und wieder woanders „Juden/Christen/ Muslime“ oder „Deutsche/Polen“ in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt wird.

Als pädagogische Aufwertung sollen die Längsschnittbetrachtungen strukturell jeweils von einer als drängend empfundenen Gegenwartsfrage ausgehen; dies ist selbstverständlich eine Anlehnung an die schon seit langem diskutierten „Schlüsselprobleme“ von W. Klafki (die im etwa im Fach Geografie als Grunddaseinsfunktionen auftauchen). Damit stellt sich der RLP einer disziplingeschichtlich ungemein bedeutsamen Debatte um die Grundprinzipien des Historischen, das heißt vor allem dem Verhältnis vom Eigenen zum Fremden (Alterität), die u.a. mit den Namen Th. Nipperdey, H.U. Wehler und K. Bergmann verbunden ist. Auf geschickte Weise aktualisiert er dabei die Kontroverse, indem er die unhintergehbaren Prinzipien des historischen Denkens mit den soziokulturellen Kontexten der Geschichtskultur, in welche auch und gerade der Geschichtsunterricht unlösbar eingeschrieben ist (z.B. durch die Bedeutung gemeinsam geteilter Basisnarrative für die Ausbildung von Gemeinschaft und Identität, auf die selbst individualisierte Gesellschaften des 21. Jahrhunderts nicht verzichten können), zu verbinden sucht. Ein Auslaufen der Längsschnitte in Aspekte der NS-, DDR/SED-Geschichte wird – nota bene: völlig undogmatisch – zusätzlich empfohlen, was wiederum die Gegenwartsperspektive des Historischen Lernens stärkt.

Bei allen Vorzügen erkennt der RLP als dem Längsschnitt inhärentes didaktisches Problem an, dass ihm methodische bzw. praktische Instrumente beizugeben sind, die den planvollen Wissensaufbau in der Domäne des Historischen sichern helfen. Präzise heißt es dazu (S. 17): „Das für die angemessene Kontextualisierung notwendige historische Überblickswissen [„Hintergrundnarration“] wird zusammen mit den Fallbeispielen im Zuge der mehrfachen Zeitdurchläufe zunehmend breit und tief entwickelt“. Dies entspricht einer Abkehr vom irrigem Prinzip des Vorratslernens und einer produktiven Wendung der im Geschichtsunterricht allgemein fehlenden, lernpsychologisch aber unbestreitbar notwendigen Wiederholung, hier in der viel versprechenden Form der thematischen Variation über zwei volle Schuljahre. Als mediale Hilfen (vergleichbar mit dem „scaffolding“ in den Sprachfächern) werden Zeitstrahl, kontinuierlich geführte Mappen, Glossare und Materialsammlungen empfohlen. Richtig angewandt dagegen, kann das Längsschnittprinzip den, was generell nicht zu leugnen ist, beklagenswerten und eklatanten Lerndefiziten („Vergessensraten“, Un-

verständnis, mangelnde historische Imagination, fehlende Wissensvernetzung bzw. Aufbau von rein „trägem Wissen“ entgegenwirken. Voraussetzungen dafür sind freilich die berufliche Qualifikation der Lehrkräfte – welche erste und zweite Ausbildungsphase zu sichern haben – sowie geeignete Materialangebote – die wiederum vor allem von den Schulbuchverlagen beizubringen sind. Insofern ist der vorliegende RLP in den hier besprochenen Teilen auch eine Herausforderung an die Professionalität der Akteure im Allgemeinbildenden Schulsystem.

Die anschließenden Themen der Doppeljahrgangsstufe 9/10 (S. 24ff.) sind scheinbar wieder am genetischen Prinzip ausgerichtet, schreiten doch die Themenfelder die „klassischen“ Inhalte vom späteren 19. Jahrhundert an (Industrialisierung, Imperialismus, Erster Weltkrieg, Zwischenkriegszeit, NS, Holocaust, Deutschland in zwei Staaten, Europäische Integration, Kalter Krieg, Deutsche Einheit, Welt nach 1990) relativ linear ab. Mit dieser Simplifizierung trifft man jedoch nicht die auch hier tatsächlich veränderte Struktur des RLP; eine solche Annahme missachtete auch den nun bereits entwickelten Wissensstand der Lernenden, ihr intellektuelles Vermögen, ihre methodische Konditionierung und affektiv verfeinerten Geschichtsbedürfnisse (z.B. Zunahme von Kritikverlangen, beginnende Abgrenzung zugleich vom Jugendalter wie von der nicht vollständig reproduzierungswürdigen Erwachsenenwelt, Herstellung exklusiver Identitäten, zumal durch die historische Konstruktion).

Themenfeld 3.8 und 3.9. (S. 24) umfassen für sich bereits zwei Jahrhunderte und kontextualisieren unabdingbare Inhalte wie insbes. NS-Zeit und Holocaust tief und breit. Die zeitlogische Betrachtung kommt allerdings mit dem Unterpunkt „Erinnern an Vergangenheit“ in einer rein gegenwartsbezogenen geschichtskulturellen Perspektive auf die problematisierten Inhalte an. Dieses Prinzip – Geschichte (manchmal, vermehrt, schwerpunktmäßig) unter dem Blickwinkel heutiger Geschichtskultur zu erarbeiten – erfährt in vielen bundesdeutschen Richtlinien zurzeit erhöhte Aufmerksamkeit, da es auch als rationalisierende Antwort auf massenmediale Repräsentationen von Vergangenheit aufgefasst wird. Viele Schulbuchverlage haben dafür bereits geeignetes Material (z.B. in Themenheften) vorgelegt.

So wie oben gesagt wurde, dass für die Jg. 7/8 der Längsschnitt als großes Untersuchungsprinzip zwar verbindlich, in seiner Ausführung aber variabel, mit anderen Strukturprinzipien (chronologische Erzählung, Fallanalyse) vereinbar und inhaltlich trotz Wahlmöglichkeiten keinesfalls beliebig ist, kennt auch die Jahrgangsstufe 9/10 Ergänzungen zur genetischen Darstellungsform. Besonders deutlich wird das im Themenfeld 3.12 (S. 26), wo für die didaktisch ungemein heikle Thematisierung so monströser historischer Erscheinungen wie Bürgerkriege und Völkermord die Untersuchung (nur) eines Fallbeispiels auferlegt wird. Immerhin können die Schülerinnen und Schülerinnen im Zuge dieser Fallstudie gerade durch ihre Einübung in das intellektuell herausfordernde Denken in Längsschnitten die Würde des Lerngegenstandes sichern: Massengewalt erscheint hier nicht als durch Vertrauen auf Chronologie quasi „harmonisch“ ins Weltgeschehen einzufügender Tatbestand, sondern als allzeit erratischer Block in einer humanen Fortschrittserzählung, der – zumal mit Jugendlichen – nur dann lernend zu beherrschen ist, wenn er systematisch durchleuchtet und auch emotional „bewältigt“ wird. Da für dieses Thema der Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbindung vorgesehen ist, lässt sich leicht sagen, dass die Aufgabe der historischen Analyse die Freilegung der diachronen Bezüge des gewählten Fallbeispiels ist. Immerhin soll bereits in der geschichtlichen Perspektive durch den deutlichen Hinweis auf das Instrument des Völkerrechts ein Weg zur positiven Bearbeitung von Menschheitsverbrechen gewiesen werden, der nicht in erster Linie an Kategorisierung, sondern der Bekräftigung universal gültiger Prinzipien interessiert ist. Im Geschichtsunterricht wird indes die Historizität der Menschenrechte im

Vordergrund stehen müssen, während die explizite Demokratieerziehung unter Anlehnung an überzeitlich gültige Werte eher in die Politische Bildung gehört.

Auch Themenfeld 3.10 zur jüngsten deutsch-deutschen Geschichte liefert eine Quintessenz bzw. Verschränkung von narrativer und systematischer Untersuchung: Die chronologische Entwicklung der beiden deutschen Staaten mit allen denkbaren Kontingenzen kommt zu ihrem Recht. Zugleich können nun schon fest gegründete zeitenthobene Maßstäbe zur Erarbeitung eines historischen Urteils dienen: Wie Demokratie und Diktatur Herrschaft, Wirtschaft und Alltag formten, welche Spielräume sich für Pluralität, Opposition und Widerstand boten und ob die ja seinerzeit durchaus staatenübergreifend kodifizierten und ratifizierten Menschenrechte Anerkennung fanden, muss nicht mehr nur kontextabhängig beschrieben oder vergleichend gedeutet werden. Das nun möglich werdende historische Werturteil ist dann sowohl (durch die früheren Längsschnittzugriffe) diachron erfahrungsgesättigt als auch systematisch reflektiert. Es wird dadurch zu einer intersubjektiv überprüfbareren historischen Erzählung und taugt auch als politisches Argument in unserer Gegenwart.

Die Themenfelder 3.11 und 3.13 erweitern das zeitweise national verengte Blickfeld in begrüßenswerter Weise durch europäische und globalhistorische Perspektiven. Die Schüler lernen Europa als einen Kulturraum kennen, der trotz nationaler, sprachlicher und sozio-ökonomischer Vielfalt seiner Teilsysteme über gemeinsame und verbindliche Werte der Menschenwürde, der Gleichberechtigung, persönlicher Freiheit und gesellschaftlicher Verantwortung für den Einzelnen verfügt. Diese Werte werden als historisch gewachsen, in langen Aushandlungsprozessen vereinbart, regional unterschiedlich verwirklicht und – mit Ausnahme der Kernbereiche von Menschenwürde, Gleichheit vor dem Gesetz und körperlicher Unversehrtheit – auch wandelbar dargestellt. Die Schüler können in selbst konstruierten Fallstudien die sich daraus ergebende europäische Identität mit anderen kulturellen Großräumen der Erde (z.B. Nord- und Lateinamerika, asiatischer Raum, islamische Welt) vergleichen, und zwar sowohl in deren diachroner Herausbildung wie anhand des heutigen Erscheinungsbildes. Unterschiede werden benannt bzw. begründet und dabei vor allem historisch kritisch reflektiert. Erörtert werden kann im Themenfeld 3.13 immer auch die Frage, inwiefern Europa in einer vernetzten Welt auf Grundlage seiner historischen Erfahrung als Vorbild gelten kann oder sich anderen Entwicklungen im globalen Maßstab anzupassen hat. Die durchgängige Akteurszentrierung und die Betrachtung von *agency* („Handlungschancen“) sind positiv zu bewerten. Implizit aufgenommen werden damit schließlich allgemeine Empfehlungen insbes. des Europarats zur europäischen Geschichtsbildung.

### Zusammenfassung

Der vorgelegte RLP Geschichte antwortet auf eine Reihe zentraler Forderungen an eine moderne Lehrplanarchitektur. Dies betrifft seine fachliche bzw. fachwissenschaftliche Fundierung, seine fachdidaktische Profilierung und pädagogische Intention. Der Erwerb historischer Kompetenzen in definierten Niveaustufen wird gewährleistet. Ein flexibles Gerüst von Themensetzungen und Kategorienbildungen im ausgewogenen Verhältnis zu fakultativen Vertiefungsbereichen und eigenverantwortlichen Schwerpunktsetzungen kennzeichnet ihn inhaltlich. Anerkannt werden somit die spezifischen Interessen schulinterner Planung und die Erfordernisse zielgruppenorientierter Schulprogramme. Kontinuierlich bereitet der RLP junge Lernende auf die Teilhabe an den Prozessen öffentlicher Geschichtsdeutung vor. Dadurch erhalten die zwei Zentralbegriffe der Geschichtsdidaktik – Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur - die ihnen zukommende vollumfängliche Bedeutung. Als genuiner Fachplan weist er zugleich strukturelle Anknüpfungspunkte zu den Verbundfächern

Geographie und Politische Bildung auf und enthält Entfaltungsräume für inklusives Lernen in einem breiten Verständnis (Diversität z.B. im Hinblick auf kulturelle oder soziale Herkunft, sexuelle Orientierung, körperliche Ausstattung). Positiv zu vermerken sind darüber hinaus die verschiedentlich untergebrachten Hinweise auf eine Modernisierung des Unterrichts wie z.B. durch die Aufforderung zur Projektarbeit oder zur Teilnahme an Geschichtswettbewerben.

Nachtrag:

Antwort auf zu antizipierende Nachfragen:

*- Der RLP ist nicht kohärent oder systematisch aufgebaut, zerfällt in zwei unverbundene Teile.*

Das Gegenteil ist der Fall: Zwar unterscheiden sich 7/8 und 9/10 im Hinblick auf die Untersuchungsprinzipien sichtbar. Die Entscheidung dafür wird jedoch an verschiedenen Stellen des RLP begründet. Sie wurde getroffen im Hinblick auf Faktoren der kognitiven Reifung, der in den Jahresarstufen schwankenden Zugänge zur Geschichte, aus inhaltlichen Gründen. Zudem verweisen die Strukturierungsprinzipien deutlich aufeinander. Methodische Kompetenzen, die anhand von Längsschnittuntersuchungen erworben werden, werden etwa bei der Analyse der genetischen Erzählung und den Fallstudien wieder benötigt. Im Übrigen ist zu kritisieren, dass die meisten Curricula ihre Entscheidung für den chronologischen Durchgang genau nicht oder nur unzureichend begründen. Chronologie wird als nicht begründungsbedürftig wahrgenommen. Sie ist jedoch eine historiographische Konstruktion wie alle anderen auch und damit ideologieanfällig.

*- Der RLP leistet in den Jg. 7/8 keinen kumulativen Wissensaufbau.*

Kumulationseffekte ergeben sich dort durch die auch übende Wiederholung mehrerer Längsschnitte, d.h. nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch. Im Übrigen ist der „kumulative Wissensaufbau“ im chronologischen Geschichtsunterricht eine Imagination bzw. ein frommer Wunsch. Wie erwähnt, konnte dessen Erfüllung in noch keiner empirischen Studie nachgewiesen werden, weder im Hinblick auf systematische noch auf Detailkenntnisse. Er ist auch lernpsychologisch unwahrscheinlich. Feststellbare zunehmende Kompetenzen etwa in der Urteilsbildung sind eher auf generelle intellektuelle Reifungsprozesse und Anregungsverhältnisse aus der geschichtskulturell gesättigten Lebenswelt zurückzuführen. Dementsprechend ist auch kein Kompetenzerwerb möglich (v.a. keine Urteilskompetenz).

*- Die Längsschnitte mit ihrem generell gehobenen Anforderungscharakter sind vornehmlich für sehr gute Schüler geeignet, sie verhindern damit Inklusion.*

So wie der RLP konzipiert ist, ist das Gegenteil der Fall: Alle Ls. beginnen mit einem dezidierten Lebensweltbezug (was in der Fachdidaktik ein wichtiges Prinzip ist), beziehen also Vergangenheit auf die Gegenwart. Das sichert die Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins durch Verknüpfung der Zeitdimensionen eher als der Chronologie verpflichtetes Vorratslernen. Mglw. gelingt dadurch Inklusion/Integration sogar besser.

*- Ein zusammenhängendes „Überblickswissen“ („große Hintergrundnarration“) wird in diesem RLP eher nur schwer aufgebaut.*

Erstens gälte dies auch für den chronologischen GU (s.o.). Lehren heißt nämlich nicht „lernen machen“. Der Schwerpunkt des RLP liegt tatsächlich auf Exemplarik, Problemorientierung, Gegenwartsbezug. Damit besteht sogar die Hoffnung, dass die Inhalte, da sie nicht nur formal bzw. temporal, sondern sektoral und strukturbezogen kontextualisiert werden, vertieft durchdrungen und verstanden werden. Wertgebundene Urteilsbildung ist damit eher möglich als im rein chronologischen Durchgang.



- *Zu anspruchsvoll sind nicht nur die inhaltlichen Bezüge, sondern auch die Denkopoperationen, z.B. die Unterscheidung zwischen „Vorausurteil“ und „reflektiertem Urteil“.*

Es muss davon ausgegangen werden, dass die basale Unterscheidung zwischen „Vorausurteil“ und „reflektiertem Urteil“ bereits in der 7. Klasse möglich ist. Empirische Studien gibt es dazu zwar nicht. Aber die suggerierte Alternative, nämlich ein Bild von 13jährigen, die nur durch Triebe und Irrationalität gesteuert werden und für grundlegende analytische Ansprüche im Fach Geschichte (noch) nicht erreichbar sind, vertreten wir nicht.

- *In der einschlägigen fachdidaktischen Literatur wird auf gewisse Beschränkungen oder Voraussetzungen des Ls. hingewiesen, so etwa dass er ein spezifisches „Expertentum“ bei den Lehrkräften verlange, um der Gefahr „naiver Narrative“ (à la „Von der athenischen Demokratie zur parlamentarischen Demokratie in der BRD“) vorzubeugen.*

Dieser Einwand ist tatsächlich nicht gegen das Prinzip, sondern, wie im Gutachten zum Ausdruck gebracht wird, als Aufforderung an die Professionalisierung der Lehrerbildung zu verstehen. Endlich Abschied zu nehmen ist jedenfalls von der Vorstellung einer Lehrkraft, die den SuS im chronologischen Durchgang „erklärt“, wie „es gewesen ist“ (auch da sie ja immer schon weiß, wie „es weiterging“).

- *Mit dem RLP wird der Geschichtsunterricht, wie wir ihn kennen, abgeschafft.*

Diese Ansicht ist selbst in Anbetracht der strukturellen Maßnahmen in der Jg. 5/6 und der deutlichen, aber eben nicht radikalen Eingriffe in der Jg. 7/8 absurd. Der RLP zwingt geradezu zur Umkehr. Damit ist er das Gegenteil der Abschaffung von GU – er will ihn retten, mit neuer Würde ausstatten.

- *Die Längsschnitte in der Jg. 7/8 erschweren den Erwerb von „narrativer Kompetenz“.*

Narrative Kompetenz wird im RLP genau definiert und auch gegen das Erzählen im Deutschunterricht abgegrenzt. Durch die Längsschnitte entstehen freilich andere und neue Narrative: Kurzgeschichten an jeder „Station“ der Untersuchung, weit gespannte Erzählungen über den gesamten Ls., die spezifischen Verlaufsmustern folgen. Dies korrespondiert mit den vorn erläuterten Kompetenzstufungen. Gerade weil jeder Ls. den Wandel thematisiert, dafür Sinnbildungsfiguren und Erzählmuster anbietet/herausfordert, tendiert er überhaupt viel stärker zum Narrativen als die typische Chronologie, die eben oft in der AUFzählung verharrt (das war so, dann geschah das) und nicht zum ERzählen übergeht.

Die Erfüllung des den RLP durchgängig auszeichnenden hohen, aber zur Aufrechterhaltung der Würde des Faches einzig angemessenen Anspruchsniveaus setzt die Aus-, Fort- und Weiterbildung kompetenter Fachlehrkräfte voraus, deren Professionsverständnis die Fähigkeit zur Demonstration, Instruktion und Motivation einschließt. Das heißt auch, dass der RLP formierend auf die Ausgestaltung aller mit ihm verbundenen Phasen der Lehrerbildung wirken kann oder sollte.

Im Ganzen liegt dem Entwurf eine fortgeschrittene Idee des Historischen Lernens zu Grunde, die im bildungspolitischen Messen der deutschen Bundesländer Bestand haben wird.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Michele Barricelli'.

Prof. Dr. Michele Barricelli