

Stellungnahme und Empfehlungen zum Berliner Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Teil C: Geschichte

Die nachstehenden Ausführungen folgen in ihrer Reihenfolge den für die Expertise vorgeschlagenen Themenbereichen:

1. Fachprofil
2. Kompetenzmodell
3. Abschlussorientierte Standards
4. Themenbereiche und Inhalte
5. Offene Perspektiven

1. Fachprofil

Das vorliegende Fachprofil (ROP GOST, S. 9 f.) ist aus geschichtsdidaktischer Perspektive ebenso überzeugend wie zeitgemäß. Dies betrifft die Betonung der epistemischen Grundlagen der Auseinandersetzung mit Geschichte auf der gymnasialen Oberstufe, die Aussagen zur Wertorientierung und Identitätsbildung sowie besonders die Begründung des hohen Stellenwerts der Geschichtskultur für die historische Bildung. Mögliche, dem zeitlichen Wandel geschuldete Ergänzungen könnten in Aussagen zum Stellenwert von Diversität, Interkulturalität, Bildung für nachhaltige Entwicklung (SDGs) und digitaler Bildung sowie in weiteren Aspekten liegen, die im Folgenden bei den Ausführungen zum Kompetenzmodell (2.) sowie zu den Themenbereichen und Inhalten (4.) angesprochen werden.

2. Kompetenzmodell

Bekanntlich konnten sich weder die Disziplin der Geschichtsdidaktik noch die Lehrplanverantwortlichen der Länder auf ein einheitliches Kompetenzmodell einigen. Im Vergleich zeigt sich jedoch, dass die zahlreichen Varianten tendenziell einen gemeinsamen geschichtsdidaktischen Kernbereich aufweisen, der insgesamt auch den verbindlichen EPA-Normen entspricht. Dies gilt – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – für das Bewusstsein des Konstruktionscharakters von Geschichte, die Zeit- und Standortgebundenheit der historischen Akteur*innen ebenso wie der historischen Quellen und Darstellungen wie auch des jeweiligen historischen Wissensstandes insgesamt, für die kritische Analyse und Interpretation/Deutung von historischen Quellen und Darstellungen, die Analyse, Erklärung, Beurteilung (Sachurteil und (persönliche) Bewertung) sowie die sinnvoll-schlüssige Darstellung von historischen Sachverhalten (Ereignis, Prozess, Struktur) in Verbindung mit der Fähigkeit zur argumentativen historischen Erörterung unter Berücksichtigung der fachspezifischen Prinzipien der Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität und Multikausalität unter Beachtung der Partialität und Selektivität historischer

Überlieferungen und Darstellungen. Elementar ist zudem die Auseinandersetzung mit der Geschichtskultur, die auf die Kompetenz zur fachkompetenten und kritischen Partizipation an der Geschichtskultur gerichtet ist.

Das vorliegende Kompetenzmodell entspricht wie auch das Fachprofil zweifellos diesem konsensualen Kern des aktuellen geschichtsdidaktischen Diskurses (und auch der EPA-Normen). Sein charakteristisches Profil erhält es durch die zentrale, die anderen Kompetenzbereiche (Analyse-, Deutungs-, Methoden-, Urteils- und Orientierungskompetenz) integrierende Position der *narrativen Kompetenz*, die einerseits als die „[...] Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern zur sinnbildenden Darstellung von Geschichte [...]“ und andererseits als die „[...] Fähigkeit zur Analyse und Beurteilung von historischen Narrationen (reflektiertes historisches Erzählen)“ definiert wird. Als wesentlicher Anwendungsbereich der narrativen Kompetenz wird die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler genannt, „[...] kompetent am öffentlichen Diskurs über Geschichte teilzunehmen.“ (RLP GOST, S. 10). Die starke Gewichtung der geschichtskulturellen Kompetenz wird in nachvollziehbarer Weise mit den lebensweltlichen Herausforderungen an historische Bildung und Geschichtsbewusstsein begründet: „Geschichte“ begegnet den meisten Erwachsenen, wenn sie sich nicht professionell mit diesem Gebiet befassen, primär in den Phänomenen der Geschichtskultur bzw. als geschichtskulturelle Deutungen (vgl. dazu RLP GOST, S. 9f.). Blickt man auf die Bedeutung historischer Bezugnahmen und Argumente in öffentlichen politischen Auseinandersetzungen, speziell auch in entsprechenden Social Media-Diskursen, ist die Kompetenz zu einem kritischen und reflektierten Umgang mit geschichtskulturellen Geschichtsdeutungen als unverzichtbar für die demokratische Partizipation in einer pluralen Gesellschaft einzuschätzen.

Die fachgerechte Analyse und Interpretation von geschichtskulturellen historischen Narrationen und deren expliziten und impliziten Botschaften setzt Vertrautheit mit den epistemischen Grundlagen der Erkenntnisgewinnung in den historischen Wissenschaften, so z. B. der Quellenkritik, voraus, was zugleich dem wissenschaftspropädeutischen Anliegen der gymnasialen Oberstufe entspricht. An dieser Stelle erscheint es recht ungewöhnlich, dass das vorliegende Kompetenzmodell die „*Analysekompetenz*“ fast ausschließlich mit *Geschichtsdarstellungen* verbindet, während die quellenkritische Analyse und Interpretation *historischer Quellen* unter „*Methodenkompetenz*“ verortet wird. Diese Zuordnung erscheint in wissenschaftspropädeutischer Sicht als problematisch, da Analyse und Interpretation/Deutung sowohl von historischen Quellen als auch von Geschichtsdarstellungen bzw. -deutungen in gleicher Weise auf fachspezifische Weise methodengeleitet erfolgen müssen und jeweils analytische und interpretative („deutende“) Schritte umfassen. Zudem können „deutende“ Geschichtsdarstellungen – abhängig von der jeweiligen Fragestellung – durchaus als historische Quellen (z.B. historiographische Quellen) fungieren. Schließlich, die unter *Methodenkompetenz*“ subsumierte Prüfung auf „Verlässlichkeit“ geschichtsbezogener Aussagen in „Materialien“¹ (RLP GOST S. 18) bezieht sich ausschließlich auf

¹ Der Begriff erscheint unnötig unscharf.

historische Quellen, während dieser Aspekt doch gleichermaßen für die Analyse von Geschichts-darstellungen/Deutungen/Narrationen (Zuordnung *Deutungskompetenz*) gilt.²

Daher wird eine ergebnisoffene Überprüfung des gegebenen Kompetenzmodells vor allem in den Bereichen der „Analyse-“ und der Methodenkompetenz“ empfohlen.³ Zu überlegen ist auch, ob man an der Aussage festhalten will, dass alles historische Wissen „narrativ“ sei (RLP GOST S. 10)⁴ – einer Position, die starke Fürsprecher*innen hat, aber nicht unumstritten ist und vor allem auch für eine plausible Begründung der narrativen Kompetenz keineswegs zwingend erforderlich ist.⁵ Innerhalb der Kompetenz-Architektur erscheint es mir dringlich, der analytischen und interpretativen historischen Argumentation einen präziser bestimmten Platz zuzuweisen. Sie ist im Konzept des „Narrativen“ sicherlich mitgedacht, wird umgekehrt aber bei der „Deutungskompetenz“, nicht aber bei der „Analyse-“ und „Urteils- und Orientierungskompetenz“⁶ explizit genannt, was einen Eindruck von Unstimmigkeit hinterlässt. In dieselbe Richtung geht die Anregung, auf einer wissenschaftspropädeutischen Schulstufe – sowohl im Grund- als auch im Leistungskurs – der Quellenkritik den expliziten Stellenwert zu geben, der ihr nicht nur epistemisch, sondern auch lebensweltlich zukommt (z.B. Faktenchecking als Überprüfung von geschichtsbezogenen Aussagen bzw. Behauptungen mit Hilfe von Quellenkritik im digitalen Informationszeitalter).

Was die Differenzierung der Anforderungen im Grund- und Leistungskurs betrifft, so ist diese zumeist klar erkennbar; unklar bleibt jedoch, warum für den Bereich „Geschichtskultur“ keine Unterscheidung vorgenommen wird. Dass eine Progression vom 1. zum 4. Kurshalbjahr (Khj.) intendiert ist, kann man deutlich an den Operatoren und den zunehmend komplexeren Anforderungen an die Auseinandersetzung mit historischen Quellen und Darstellungen sowie an die

² Kritisch zu prüfen ist, dass der Aspekt der Standort- und Zeitgebundenheit in der Orientierungs- und Qualifikationsphase stets nur auf historische „Akteure“ (Zuordnung: Deutungskompetenz) und nicht auch auf historische Quellen und Darstellungen bezogen wird, was unzureichend erscheint.

Außerdem sollte das „Veto der Quellen“ beim Thema der anzustrebenden Einsicht in die „Pluralität“ der Deutungen (Geschichtskultur, S. 17) explizite Erwähnung finden. Auch wenn viele verschiedene Deutungen möglich sind, haben sie aus wissenschaftlicher Sicht nicht die gleiche argumentative Stärke, worauf auf S. 9 auch explizit hingewiesen wird.

³ Zur Ergänzung: Im Rahmen der Ausführungen zur „Deutungskompetenz“ ist der Eintrag „Theorien und Modelle der Vergangenheit“ (Deutungskompetenz) unklar; sind Theorien und Modelle des Gegenstands „Vergangenheit“ oder Theorien und Modelle *aus* der Vergangenheit (und welche?) gemeint?

⁴ Kritisch zu prüfen ist im Licht dieser Festlegung der Eintrag „Geschichte in Deutung *und* Narration“ (RLP GOST S. 20).

⁵ Ohne dass damit die Grundlagen des Modells tangiert werden, könnte man den Eintrag „[...] und erzählt eine bislang „unerhörte“ Geschichte“ entfallen lassen. Er erscheint stilistisch (Anklang an Goethes Novellenbegriff der „unerhörten Begebenheit“!), aber auch deshalb unpassend, weil nicht jede dargestellte Form der Auseinandersetzung mit Geschichte das Ziel hat, eine „unerhörte“ Geschichte zu erzählen“.

⁶ Hier ist einmal von „Werturteil“, ein andermal von „persönlicher Bewertung“ (S. 9) die Rede. Vielleicht könnte man präziser von „Beurteilung historischer Sachverhalte anhand gegenwärtiger Wertmaßstäbe“ im Unterschied zum Sachurteil sprechen. Ein anderer Aspekt: Gemäß der dem Kerncurriculum zugrundeliegenden Theorie ist historisches Erzählen stets zugleich historisches Erklären (vgl. explizit S. 10). Demgegenüber wird hier die Position vertreten, dass argumentatives historisches Erklären nicht notwendig narrativ ist (z.B. Erklärung der Unterschiede in den Argumentationen zur „Schuld-Diskussion“ zum Ersten Weltkrieg in verschiedenen historischen Darstellungen).

„narrative“ Leistung ablesen, auch wenn Unschärfen bestehen bleiben (was jedoch ein generelles Problem des Faches ist, da beispielsweise die Anforderungen, die Quellen derselben Quellengattung und Thematik an die Lernenden stellen, sehr stark divergieren können).

Insgesamt repräsentiert das vorliegende Kompetenzmodell zentrale Grunddimensionen der fachlichen Ziele des Geschichtsunterrichts in zeitgemäßer und geschichtsdidaktisch abgesicherter Weise.⁷ Ergänzt sei, dass kein Kompetenzmodell in deutschen Lehrplänen völlig frei von terminologischen und systematischen Inkonsistenzen ist, die man aber im vorliegenden Fall bei der Überarbeitung sehr gut begrenzen kann.

Die Frage nach der möglichen Bedeutung neuer überfachlicher Kompetenzkonzepte (4C bzw. 4K und „Lernkompass 2030“) ist negativ zu beantworten, da diese Konzepte keine ausreichende geschichtsdidaktische Signifikanz aufweisen. Allerdings möchte ich vier Aspekte zur Diskussion vorschlagen, auch wenn sie partiell – m.E. aber nicht explizit genug – im Kompetenzmodell angesprochen sind.

Zu erörtern wäre bei der Überarbeitung des vorliegenden Kompetenzmodells m.E. eine konzeptionell elaboriertere und pointiertere Berücksichtigung folgender Gesichtspunkte:

- eine *fachspezifische* „media literacy“ bezüglich „Geschichte im WWW und in sozialen Medien“, da dieser Bereich heute eine weitaus größere Bedeutung hat als in der Zeit der Konzeption des RLP (das Themenfeld „Geschichtskultur“ könnte Raum für die inhaltliche Umsetzung bieten);
- in Verbindung damit – aber stärker geschichtstheoretisch und oberstufengemäß akzentuiert – die Betonung der Teilkompetenz des Umgangs mit dem komplexen Verhältnis von Faktischem und Fiktivem (und deren Zwischenformen) sowohl in historischen Quellen als auch in geschichtlichen Darstellungen/Narrationen, ein Aspekt, der auf die digitale Informationsgesellschaft und deren spezifische Potenziale für den „Ge- und Missbrauch von Geschichte“ fokussiert;
- die fachspezifische Fähigkeit des analytischen und synthetisierenden Umgangs mit hochkomplexen Systemen im Prozess des historischen Wandels; dieser Hinweis ist vom Komplexitätsgrad der politischen, sozioökonomischen und ökologischen Herausforderungen der Gegenwart (Stichworte „Anthropozän“; Bildung für nachhaltige Entwicklung) angeregt, aber nicht allein darauf beschränkt;
- ausgehend einerseits von der Bedeutung metakognitiver Kompetenzen für lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft und andererseits von den Herausforderungen des Faches Geschichte als schwach strukturierte und wissensreiche Domäne ist zu fragen, ob der im gegebenen Kompetenzmodell nur vage adressierte Bereich der historischen *Sachkompetenz* eine zeitgemäße

⁷ Allerdings ist kritisch anzumerken, dass dieses Kerncurriculum den Begriff der „unterschiedlichen Zugänge“ (z.B. S. 16, 18) ausschließlich auf *methodische* Zugänge (z. B. Längsschnitt) bezieht, während die unterschiedlichen, auch in den EPA-Normen erwähnten fachwissenschaftlichen „Zugänge“ (z.B. Umwelt-, Wirtschafts- oder Kulturgeschichte) keine explizite Berücksichtigung finden.

Ergänzung des vorliegenden Kompetenzmodells sein könnte. Dies wäre im Sinne eines *fachspezifischen Handelns* (z.B. Methodenkompetenz), das den Auf- und Umbau von anschlussfähigen fachspezifischen Wissensstrukturen (Begriffe, Konzepte) reflektiert gestaltet, evaluiert und fortentwickelt zu denken. Mit Bezug auf die Wissensgesellschaft sei betont, dass dieser Vorschlag gerade kein Plädoyer für sinnleeres „Pauken“ (eine sehr verkümmerte Form des Umgangs mit historischem Sachwissen) darstellt, sondern auf eine Kompetenz zielt, die Sachwissen und analytisch-methodische Fähigkeiten miteinander verbindet und gegenseitig verstärkt.

3. Abschlussorientierte Standards

Hinsichtlich der Frage nach den Operatoren (Kriterium: Beobachtbarkeit) wurden vergleichend die EPA-Normen herangezogen. Insgesamt erscheint der Gebrauch der Operatoren korrekt. Gewisse Bedenken bestehen jedoch bei folgenden Operatoren:

- „reflektieren“ (z.B. S. 17 „reflektieren [...] unterschiedliche Zugänge“), mögliche Alternative im konkreten Fall vielleicht „vergleichen“
- „erkennen“ (z.B. S. 17 „erkennen pluralistische Deutungsangebote [...] als Wesensmerkmale pluraler Gesellschaften“), mögliche Alternative vielleicht: „erläutern, dass“
- „hinterfragen“ (z.B. S. 19: „hinterfragen persönliche Wertvorstellungen“), mögliche Alternative vielleicht: „überprüfen“
- „anfertigen“ (S. 26, 27 „eigenständig eine reflektierte historische Erzählung anfertigen“), keine Alternativ-Idee.

Nun folgen noch einzelne Beobachtungen:

- Khj. 2: Wieso werden nur Textquellen unter „Geschichte in Quellen“ beim ersten und zweiten Themenfeld genannt? Was ist mit „dialogischem Argumentieren“ gemeint? Die gegenüberstellende Pro-Contra-Argumentation? Was heißt „reflektiertes Argumentieren“?
- Khj. 3: Die Auflistung „Textquellen, Darstellungen, Statistiken, Wahlplakate“ (Thema 1 und 2) erscheint inkonsistent. Das Item „argumentieren“ (vgl. oben) wird hier um das Kriterium „sachorientiert“ erweitert, das m.E. immer impliziert sein sollte.
- Khj. 4: Unklar erscheint die Angabe „normative Texte eigenständig analysieren“ (S. 26). Stellen „normative Texte“ (gemeint: historische Quellen?) prinzipiell höhere Ansprüche an die Analyse?

4. Themenfelder und Inhalte

Der Aufbau des thematisch-inhaltlichen Pflichtteils des Kerncurriculums Geschichte in der Qualifikationsphase führt chronologisch von den antiken und mittelalterlichen „Grundlagen der modernen Welt“⁸ (1. Khj.) über die Frühe Neuzeit mit den

⁸ Der Begriff der „Moderne“ und die so genannten „Schattenseiten der Moderne“ werden nicht thematisiert.

Schwerpunkten „Gesellschaft und Staat im Zeitalter der Aufklärung“ und „Bürgerliche Revolutionen“ (2. Khj.) sowie die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts (3. Khj.) mit dem Themenfeld „Die Demokratie und ihre Krisen: Demokratie und Diktatur“ („Demokratie und Diktatur in der Zwischenkriegszeit in Europa“ / „Das Scheitern der ersten deutschen Demokratie – nationalsozialistische Gewaltherrschaft“) zur 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts: Im Themenfeld „Die bipolare Welt nach 1945“ (4. Khj.) sind die Schwerpunkte „Ereignis und Struktur am Beispiel der doppelten deutschen Geschichte (Vergleich unter ausgewählten Aspekten)“ und „Konflikt und Konfliktlösung im Kontext des Ost-West-Gegensatzes“ gesetzt.

Vorangegangen ist in der Orientierungsphase (1,5 Stunden für das Fach Geschichte) die Auseinandersetzung einerseits mit „Perioden deutscher Geschichte im europäischen Kontext, beginnend mit dem Mittelalter“ und andererseits mit der Geschichte und Gegenwart entweder der deutsch-polnischen oder deutsch-französischen Beziehungen oder wahlweise auch der Beziehungen Europas zu ausgewählten Beispielen der außereuropäischen Welt. Die genannten Themenfelder werden in der Überschrift als „mögliche Inhalte“ klassifiziert, was vielleicht etwas missverständlich erscheint. Deutlich aber ist zu erkennen, dass – vor allem wegen der besonderen Aufgaben der Orientierungsphase – keine hinreichend *verbindliche* thematisch-inhaltliche Grundlage für die Ausgestaltung des Pflichtteils in der Qualifikationsphase gegeben ist, die diesen thematisch entlasten könnte. Ob hier in Richtung der Herstellung einer stärkeren thematisch-inhaltlichen Kohärenz bzw. Aufgabenverteilung zwischen den beiden Phasen Möglichkeiten bestehen, vermag ich nicht abzuschätzen, empfehle aber, diese Frage zu diskutieren.

Der thematisch-inhaltliche Aufbau der Themen der Qualifikationsphase stellt erkennbar auf essenzielle historische Grundlagen der europäisch-deutschen Gegenwart ab – das antike und mittelalterliche Erbe, die Herausbildung einer monopolisierten, legitimierten Staatsgewalt nach innen und Souveränität nach außen im Absolutismus (in sehr idealtypischer Form), ferner die Aufklärung und die bürgerlichen Revolutionen als Fundierung des modernen Menschenbildes und der politischen Werteordnung sowie schließlich das „negative Erbe“ des Scheiterns von Weimar und des Nationalsozialismus.⁹ Das 4. Kurshalbjahr behandelt die Nachkriegsgeschichte bis zum Ende der deutschen Zweistaatlichkeit bzw. des Blocksystems.

Sieht man von diesem letzten Kurshalbjahr ab, hat die Geschichte politischer Ideen und Konzepte (Demokratie, Republik, Menschenrechte, Diktatur, freiheitliche Ordnung) eine sehr starke Stellung im Pflichtprogramm. Dabei liegt der Fokus des Kerncurriculums unübersehbar bei der deutschen Nationalgeschichte (mit den unverzichtbaren europäischen Kontexten wie dem französischen Absolutismus sowie den Revolutionen in England, den amerikanischen Kolonien und Frankreich). Erweitert wird dieses Spektrum jedoch durch explizite europäische Perspektiven beim Thema der Zwischenkriegszeit (20. Jh.) und – in der Natur der Sache liegend – durch internationale Perspektiven beim Thema der Konflikte und Konfliktlösungen im Rahmen des Kalten Kriegs.

⁹ Hierbei fällt eine Doppelung im Themenfeld 1 und 2: „Visuelle Selbstdarstellung ...“ auf.

Besonders hervorzuheben ist die starke Positionierung des Themenbereichs „Geschichtskultur“, die in dieser Gewichtung ein bundesweites Alleinstellungsmerkmal darstellt: Jedes Kurshalbjahr umfasst drei Schwerpunkte, von denen jeweils einer dem Themenbereich „Geschichtskultur“ gewidmet ist, der somit ein *Drittel* des gesamten Pflichtbereichs umfasst. Zudem wird dieser Anteil vermutlich dadurch noch verstärkt, dass – mit Ausnahme des 4. Kurshalbjahres – der „Kompetenzerwerb“ in den jeweiligen historischen Themenfeldern auch den Sektor „Geschichte als Kontroverse“ vorsieht, was durchaus in das Feld der „Geschichtskultur“ hineinreichen kann. Denn Geschichtskontroversen werden nicht selten auch in der geschichtskulturellen Öffentlichkeit ausgetragen. Die starke Stellung der Auseinandersetzung mit Geschichtskultur entspricht dem grundlegenden Verständnis von historischer Bildung im Fachprofil und ist, wie bereits dargestellt, lebensweltlich begründet. Diese Position ist zweifellos sehr überzeugend. Dennoch erscheint es möglich, die gegebene Gewichtung (1/3 des Gesamtprogramms) bei der Neukonzeption zu überdenken, ohne das dahinterstehende Anliegen zu beeinträchtigen.

Die Pflichtthemen werden durch insgesamt 21 Wahlpflichtthemen (1. Khj.: 5, 2. Khj.: 4, 3. Khj.: 5, 4. Khj.: 7) ergänzt, die in Verbindung mit den inhaltlichen Schwerpunkten der Kurshalbjahre ein breites Themenspektrum anbieten, so z.B.

- verschiedene *historische Zugänge* (vgl. hier auch EPA-Normen; z.B. *Sozialgeschichte*: Stellung der Frau, Haushalt und Familie, Gesundheit/Krankheit/Tod, *Wirtschaftsgeschichte*: Migration sowie Wirtschaft und Handel in der Frühen Neuzeit),
- Begegnungs- und Beziehungsgeschichten (im weiteren Sinne: Politik-, *Kultur- und Verflechtungsgeschichte*; hier z.B. Russland und der Westen, deutsch-jüdische Geschichte¹⁰, Christen und Muslime, Deutsche und Slawen im Mittelalter) sowie
- bedeutende, weil historisch bis heute folgenreiche europageschichtliche Themen wie z.B. Sklaverei und Handel mit versklavten Menschen, „Europäisierung der Erde“, zentrale europäische Friedensschlüsse seit 1648 (im Vergleich) sowie Kolonialismus und Imperialismus (in diesen Kontext fallen auch die Wahlpflichtthemen „China/Japan“ bzw. „lateinamerikanische Unabhängigkeit“).

Die Kombination von Pflicht- und Wahlpflichtthemen stellt einerseits eine ebenso innovative wie wegweisende strukturelle Lösung dar, die den Schulen für die Gestaltung des Schulcurriculums sowohl sichere Orientierung als auch hohe Flexibilität bietet. Andererseits kommt der Entscheidung über die Pflichtthemen sehr hohe Bedeutung zu. Für die Überarbeitung des vorliegenden Konzepts möchte ich dringend empfehlen, zu prüfen, ob und wie folgende Inhaltsbereiche *auch* im *obligatorischen* Teil verankert werden könnten:

- *Umweltgeschichte*¹¹ im weiten Sinne (z.B. Verhältnis Mensch-Natur, ökologische, politische und ökonomische Bedeutung der fossilen Rohstoffe seit der

¹⁰ Auch hier ist eine Doppelung im 4. Khj. zu nennen.

¹¹ Umweltgeschichte wird, soweit ich sehen konnte, im RLP nicht erwähnt (wohl aber in den EPA).

Industrialisierung¹², Umweltbewegungen und -politik, Anthropozän-Konzept, Konzept der „Großen Beschleunigung“ als globale Umweltgeschichte der Zeit nach dem 2. Weltkrieg bis heute) – auch im Interesse der „Bildung für nachhaltige Entwicklung (SDGs)“, die Teil der überfachlichen Aufgaben ist, die der RLP nennt;

- *Geschichte des europäischen Kolonialismus als integralen Bestandteil der europäischen und globalen Geschichte*,¹³ beginnend mit der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart, d.h. die politische Dekolonisation und die Kontinuität (post-)kolonialer Asymmetrien sowie eurozentrischer Stereotype und Mentalitäten (z.B. (post-)kolonialer Rassismus) einbeziehend;
- *Globalgeschichte* vor allem im Sinne globalgeschichtlicher Horizonte und Perspektiven gerade auch für die nationalhistorischen Themen, um den verflechtungsgeschichtlichen Aspekt der europäischen und Nationalgeschichte zu stärken, eurozentrischen oder essentialistischen Fehlannahmen¹⁴ entgegenzuwirken und komplexe lokal-globale Zusammenhänge zu erkunden.¹⁵

Globalisierung, Klimakrise und postkoloniale Diskurse (einschließlich der Themen des Eurozentrismus, des Rassismus und der globalen Asymmetrie bzw. des Globalen Südens) stellen heute und in absehbarer Zukunft – anders als in der Zeit der Entstehung des RLPs für die gymnasiale Oberstufe – hochrangige Referenzpunkte für historisch-politisches Denken, historische Wissenschaft und Geschichtskultur dar. Dies bedeutet nicht, dass diese Themenbereiche ausschließlich im *obligatorischen Teil* zu verankern sind, aber sie sollten dort *in jedem Fall ausreichend sichtbar sein* und zudem durch die Ausrichtung der *Wahlpflichtthemen* unterstützt werden, die selbstverständlich nicht immer jene Aspekte aufgreifen müssen bzw. können, diese jedoch so weit berücksichtigen sollten, als dies möglich erscheint. Zu ergänzen ist, dass viele Themen der Umweltgeschichte als auch des (post-)kolonialen Themenfeldes per se globalhistorische Dimensionen aufweisen und daher vielfältige Vernetzungen zulassen.

In diesem Kontext kann auch festgestellt werden, dass viele der bereits vorhandenen Wahlpflichtthemen unschwer mit transregionalen oder globalen Horizonten verbunden werden können, so z.B.:

im Khj. 1:

- Das Thema Sklaverei in der Antike sieht bereits einen Vergleich mit der neuzeitlichen Sklaverei vor, so dass das Thema in einem Längsschnitt als integraler Bestandteil der Themen des Absolutismus, der Aufklärung und der bürgerlichen Revolutionen (Themenbereich) und der globalen europäischen Machtentfaltung ins Bewusstsein gerückt werden kann. Denn tatsächlich ist hier

¹² Das Thema der fossilen Rohstoffe fehlt.

¹³ Als ein Beispiel unter vielen anderen Möglichkeiten sei erwähnt, dass etwa die antiken und mittelalterlichen „Grundlagen“ (1. Khj.) die dort angesprochene „Welt“ nicht ausschließlich, aber doch wesentlich über den europäischen Kolonialismus und Imperialismus erreichten.

¹⁴ Besonders wichtig erscheint die Auseinandersetzung mit den historischen Vorstellungen von der Genese des „Rise of the West“ und mit dem Konzept des „Eurozentrismus“ gerade auch im historischen Denken.

¹⁵ Der Thementypus der lokal-globalen Fallstudie fehlt bisher im Kerncurriculum.

ein wesentlicher Faktor der Geschichte der europäischen Expansion und Kolonialherrschaft bis zum Ende des 19. Jahrhunderts gegeben.

- Die „Begegnung von Christen und Muslimen im Mittelalter“ thematisiert eine der wichtigsten transregionalen und -kulturellen Kontaktzonen, in denen die – global gesehen: eher periphere – Welt des mittelalterlichen lateinischen Christentums mit den transeurasischen bzw. -pazifischen Netzwerken der Seidenstraßen in Berührung kam. Auch brachte der Kontakt auf der iberischen Halbinsel die Begegnung mit jenen in arabischen Übersetzungen überlieferten antiken Texten, die in der römischen Kirche nicht tradiert worden waren und später die Grundlage der Renaissance bilden sollten.

im Khj. 2:

- „Wirtschaft und Handel“ (speziell: „Fernhandel“) und die „Europäisierung der Erde“ (speziell: „Kolonialreiche“ sind per se globalhistorische Themenkomplexe, ohne die die Geschichte der europäischen Neuzeit – hier: Absolutismus, Aufklärung, bürgerliche Revolutionen – nicht angemessen dargestellt und nachvollzogen werden kann. Die deutsche Geschichte ist unlösbar in diesen Zusammenhang eingebettet, auch wenn die aktive Kolonialpolitik erst Ende des 19. Jhs. einsetzte. In diesem Kontext ist auch zu überlegen, ob man den Handel mit versklavten Menschen als „Zwangsmigration“ als Teil des Themas „Migrationen“ betrachten sollte.

im Khj. 3:

- Globalhistorische Perspektiven sind sowohl mit der Verbreitung des Sozialismus („Sozialistische Arbeiterbewegungen“) also auch – und selbstverständlich – mit dem Thema „Imperialismus“ und dem Thema „China und Japan“ (Betroffenheit durch und Reaktion auf aggressive imperialistisch-kolonialistische Politiken) verbunden. Beim Imperialismus können umwelt- bzw. energiegeschichtliche Aspekte aufgegriffen werden, da die sich im langen 19. Jahrhundert global intensivierende europäische Kolonialpolitik auf den Fundamenten der Industrialisierung und der Verfügbarkeit fossiler Energiequellen (zunächst Kohle, Elektrizität) beruhte. Außerdem stellte der Zugang zu fossilen Rohstoffquellen wie Öl (im frühen 20. Jh.) einen wichtigen kolonialpolitischen Ziel- bzw. Konfliktpunkt dar.
- Beim Thema „Friedensschlüsse im historischen Vergleich“ könnte man beispielsweise daran denken, auch die jeweilige transregionale bzw. globale Reichweite als *Vergleichskriterium* aufzunehmen. Sie ist für 1919 und die folgenden Friedensschlüsse offensichtlich, aber auch für 1648 und 1815 einschlägig: Denn der Friedensschluss von 1648 ermöglichte es den europäischen Kolonialmächten, sich verstärkt auf ihre Expansions- und Kolonialprojekte zu konzentrieren, und auch 1815 hatte wichtige globalhistorische Implikationen.¹⁶

¹⁶ Vgl. z.B. Matthias Middell: Der Wiener Kongress aus globalhistorischer Perspektive (2015), online: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/206925/der-wiener-kongress-aus-globalhistorischer-perspektive/> (30.12.2022)

Insgesamt ist festzustellen, dass die 21 Wahlpflichtthemen vergleichsweise wenig Anknüpfungspunkte für umweltgeschichtliche Aspekte bieten

Im Hinblick auf die Anzahl von Pflicht- und Wahlpflichtthemen vermag ich keine begründete Stellungnahme abzugeben, frage mich aber, ob im Leistungskurs prinzipiell eine höhere Anzahl von Pflichtthemen möglich sein könnte als im Grundkurs und ob innerhalb des Bereichs der Wahlpflichtthemen (bei Grund- und Leistungskurs) eine Hierarchisierung in dem Sinne denkbar ist, dass mit der Wahl eines bestimmten Themas bestimmte Optionen für die Wahl eines zweiten Themas vorgegeben werden. Auch könnten die Differenzierung der Themenanzahl und -inhalte zwischen Grund- und Leistungskurs im *Brandenburger Konzept* als mögliche Anregung diskutiert werden, wobei zu bedenken ist, dass hier für den Grundkurs kein Wahlbereich angeboten wird und die thematische Breite der Möglichkeiten im Wahlbereich gegenüber dem Berliner Kerncurriculum insgesamt eingeschränkt ist.

Besonders hervorheben möchte ich aber an dieser Stelle, dass *im 4. Kurshalbjahr* aus meiner Sicht die Möglichkeit bestünde, beim ersten Thema die deutsch-deutsche Geschichte mit Schwerpunkt auf einer Verbindung von nationaler, europäischer und globaler Perspektive (auch Prozess der europäischen Integration) zu konzipieren und das zweite Thema in Anlehnung an das Konzept der „Großen Beschleunigung“ (John McNeill; einschl. Umweltbewegungen, -politik und -konflikten sowie Anthropozän) zu gestalten. Dieses Konzept konstruiert die globale Nachkriegsgeschichte seit 1945 bis heute in der Perspektive der globalen Umweltgeschichte.¹⁷ Dieser Ansatz bietet zudem gute Anknüpfungspunkte für bestimmte Schlüsselkonzepte des *sozialwissenschaftlichen Kerncurriculums*, indem die Globalisierung der Wirtschaft und Arbeitswelt (einschließlich Digitalisierung), globale Gerechtigkeit, Umwelt(-schutz) und Nachhaltigkeit sowie die komplexe Vernetzung politischer, ökonomischer, ökologischer und gesellschaftlicher Konfliktfelder historisch beleuchtet werden könnten, wobei sich auch historisch begründete Perspektiven für die Diskussion von möglichen Handlungsoptionen auf verschiedenen sozialen Ebenen anbieten (Handlungskompetenz!).

Zuletzt zur Frage nach möglichen Anregungen aus der aktuellen Fassung des *Brandenburger Kerncurriculums*: Im 1. Kurshalbjahr ist die Integration der Industriellen Revolution zu begrüßen, wohingegen der Wegfall der „antiken und mittelalterlichen Grundlegung der modernen Welt“ für den Grundkurs bedauerlich erscheint. Allerdings könnten Rückgriffe auf die antiken Konzepte der Demokratie (aber: ohne lineare Kontinuität in die Moderne und damals auch ohne Verankerung in Menschenrechten) und Republik (wesentlicher Bezugspunkt für die Revolutionen in Frankreich und den amerikanischen Kolonien) sowie der mittelalterlichen städtischen Selbstverwaltung (Freiheit) auch von den Themen der Revolutionen der Frühen Neuzeit aus erfolgen, wobei die Auseinandersetzung mit der Aufklärung auch im Grundkurs erhalten bleiben sollte. Gegenüber der Belegung von zwei Kurshalbjahren (3 und 4) auf der Grundkursebene mit den Themen „Kalter Krieg“ und „deutsch-

¹⁷ Hierzu entstehen Unterrichtsmaterialien im Zuge der aktuellen Neufassung des KMK/BMZ-„Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“.

deutscher Geschichte“ (Brandenburg) erscheint für den Fall, dass ein Wegfall der Themen im 1. Khj. im Berliner Kerncurriculum diskutiert werden sollte, die Option vielleicht zeitgemäßer und zukunftsweisender, das 3. Khj. der deutsch-deutschen Geschichte nach 1945 in nationaler, europäischer und globaler sowie in Perspektive und auch in lokal-national-europäisch-globaler Verschränkung (Fallstudien) sowie das 4. Khj. der oben genannten „Große Beschleunigung“ zu widmen.

Zusammengefasst lauten die Empfehlungen:

- die starke Gewichtung des Themenfelds „Geschichtskultur“ zu überdenken, um möglicherweise Freiraum für neue Themen zu schaffen
- die Möglichkeiten der Einbeziehung umwelt- und globalhistorischer Perspektiven nachdrücklich zu erwägen, die Setzung von Kolonialismus (mit Sklaverei und Rassismus), Imperialismus und Dekolonisierung als *durchgehende Referenzkontexte* für einschlägige europäisch-deutsche Schwerpunkte im Kerncurriculum zu erörtern und ferner die Möglichkeiten zu sondieren, die Längs- und Querschnitte vor allem im Wahlpflichtbereich bieten können
- das bisherige Fehlen der Konzepte bzw. Themen „Moderne“ (und deren „Schattenseiten“), „Industrialisierung“ (einschl. Wandel zum postindustriellen und digitalen Zeitalter) und „Eurozentrismus“ kritisch zu prüfen
- die Möglichkeiten der Verteilung von Themen über den Pflicht- und Wahlpflichtteil im Interesse neuer Inhalte kreativ zu durchdenken
- die Frage zu erörtern, ob und inwiefern eine verstärkte thematisch-inhaltliche Kohärenz zwischen Orientierungs- und Qualifikationsphase möglich und sinnvoll sein könnte
- zu diskutieren, ob eine veränderte Schwerpunktsetzung im 4. Kurshalbjahr unter Einbeziehung der globalen Umweltgeschichte, auch im Hinblick auf das sozialwissenschaftliche Kerncurriculum, sinnvoll sein könnte.

5. Offene Perspektiven

Wenn ich unabhängig von den gegebenen Strukturen über die Neugestaltung des RLP für die gymnasiale Oberstufe im Fach Geschichte nachdenke, dann betreffen meine Überlegungen vor allem die inhaltliche Ausrichtung der Themen- und Inhaltsfelder und spiegeln naturgemäß meine eigene geschichtsdidaktische Positionierung wider.

Ein dringendes Postulat für die Neugestaltung von Geschichtslehrplänen stellt m.E. die strukturelle Verankerung von *globalgeschichtlichen Perspektiven* dar, nicht allein, aber besonders auch auf der gymnasialen Oberstufe. Denn Geschichtsunterricht auf der Höhe der Zeit sollte die Komplexität globaler Verflechtungen als eine der wesentlichen Signaturen der gegenwärtigen Epoche (in enger Verbindung mit globaler Umweltgeschichte und (post-)kolonialer Geschichte) auf der Ebene der historischen Zugänge, Inhalte, Methoden und Kompetenzen widerspiegeln. Dabei sind globalgeschichtliche *Perspektiven* sowohl als Betrachtungsweisen als auch als inhaltliche Zugänge zu verstehen, die in erster Linie

die *gegebenen nationalen und europäisch-westlichen Lehrplanthemen* in globale, transregionale und translokale Zusammenhänge stellen und entsprechende Verflechtungen sichtbar machen. Damit können sie (a) die Einordnung der deutschen und europäischen Geschichte in größere Geschichtszusammenhänge und den damit verbundenen Perspektivenwechsel anregen und vertiefen, (b) den Blick auf die gemeinsame Geschichte der Menschheit in ihrer Vielschichtigkeit (vgl. *global citizenship*, Anthropozän, globale Dimension der Klimakrise) besonders in Bezug auf aktuelle globale Herausforderungen schärfen und (c) eurozentrische Denkmuster und Stereotype im Geschichtsbewusstsein der Heranwachsenden ins Bewusstsein heben und korrigieren – auch im Interesse interkultureller Bildung.

Die sich verschärfenden Krisen der Gegenwart, wie z.B. die wachsende globale sozioökonomische Ungleichheit, die anthropogen verursachte Klimakrise, Kriege, Migrationsbewegungen und die weltweit zu beobachtende Infragestellung von Demokratie, prägen nicht nur das Weltgeschehen, sondern auch die alltäglich-lokalen Erfahrungswelten der Schüler*innen: Sie wachsen heute in krisenanfälligen, post-migrantischen und digital vernetzten Lebenswelten auf und bewegen sich in (trans-)lokal-globalen und kulturell hybriden Zusammenhängen. Daher sollte ein zeitgemäßer Geschichtsunterricht eine spezifische historische Orientierungskompetenz für die Auseinandersetzung mit diesen neuen Zusammenhängen zwischen lokaler Lebenswelt und globalem Erfahrungsraum aufbauen.

Zugleich sind bereits viele Ansatzpunkte für eine Integration globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichtsunterricht vorhanden. Globalgeschichtliche und weltregionale Fragestellungen sind aus der deutschen und internationalen Forschungslandschaft nicht mehr wegzudenken und spielen auch in der universitären Lehrerbildung zunehmend eine Rolle. Auch kann eine Verankerung globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichtslehrplänen auf ein tragfähiges Fundament geschichtsdidaktischer Konzepte und der Lehr-Lernmittelentwicklung aufbauen. Somit stellt die Einführung globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichtsunterricht keineswegs einen radikalen Neuanfang dar, auch wenn sie natürlich – wie dies auch für andere Innovationen gilt – unterstützender Maßnahmen der Lehrer*innen-Fortbildung bedarf.

Die im Berliner Kerncurriculum gegebene Lehrplan-Struktur bietet mit der Kombination aus Pflicht- und Wahlpflichtthemen sehr gute Voraussetzung für die stärkere Gewichtung globalhistorischer Perspektiven, die zugleich umwelthistorische und postkoloniale Fragen bündeln und sehr gut mit überfachlichen Aufgaben, wie z. B. Inklusion, Diversität, interkulturelle und antirassistische Bildung, Demokratieverziehung, Bildung für nachhaltige Entwicklung (SDGs) sowie digitales Lernen und Medienbildung, vernetzt werden können.

Swaine Popp

Augsburg, 20. Januar 2023