

Unter Mitarbeit von Thomas Keukeler, StD, und Holger Brenneism, StD, beide Seminar Heilbronn

Stellungnahme zur Anhörungsfassung des Bildungsplans Geschichte (2016)

Textbasis ist die Online-Version vom 1. Oktober 2015.

Zu den Leitgedanken

Die Leitgedanken sind herausragend, weil sie fachdidaktisch auf dem Stand der Dinge sind. In marginalen Details bestünden noch Verbesserungsmöglichkeiten. Diese hier auszubreiten würde zu weit führen.

Nur eine Anmerkung zur Orientierungskompetenz S. 17: Es geht nicht nur um die Übertragbarkeit historischer Erkenntnisse auf aktuelle Probleme und mögliche Handlungsoptionen. Das wäre nur Lernen aus der Geschichte. Es geht der Schule auch um die Erkenntnis grundlegender, kategorialer Begriffe, Probleme, Denkmodelle usw. am historischen Beispiel. Das ist Lernen an der Geschichte. Das ist einer der spezifischen Beiträge zur Bildung des Fachs Geschichte, den nur dieses Fach leisten kann. Er soll es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ein historisch-politisches Begriffsrepertoire, Arbeitsweisen, die Fähigkeit zu fachspezifischem Denken usw. zu erwerben, um historisch-politische Kompetenz zu entwickeln. Sie sollen dazu befähigt werden, am historisch-politischen Diskurs der Gesellschaft zu partizipieren und konstruktiv die Zukunft mitzugestalten. Das alles ist in den Leitgedanken angelegt. Gut! Die Zukunft kann aber noch nicht „verstanden“ werden, wie es der Bildungsplan formuliert, denn sie ist ja noch nicht. Deshalb sollte in der Formulierung das Wort „Gestaltung“ eingefügt werden:

„Die Schülerinnen und Schüler können Geschichte als Orientierung nutzen zum Verständnis von Gegenwart und zur Gestaltung von Zukunft, zum Aufbau ihrer eigenen Identität und zur Begründung gegenwarts- und zukunftsbezogener Handlungen.“

Es geht auch um die Orientierung in und die kritische Reflexion von Sinn- und Deutungskonstrukten. Die vom Bildungsplanentwurf genannte Dekonstruktion deutet das an. Gut! Das sollte in der Kompetenzbeschreibung explizit gemacht werden. Denn genau das wäre dann der eigentliche Beitrag zur Nachhaltigkeit (richtig verstanden als Zukunftsfähigkeit), den nur das Fach Geschichte spezifisch liefern kann. Eine Ergänzung der gerade zitierten und ergänzten Beschreibung der Orientierungskompetenz oder bei der Leitperspektive zur Nachhaltigkeit sollte deshalb lauten:

Sie orientieren sich in Sinn- und Deutungskonstrukten zur Geschichte und reflektieren diese kritisch.

Zur den problematischen Formulierungen „Lernbegriffe“ und „Fachvokabular“ auf S. 10 im Zusammenhang der Begriffsbildung s. unten.

Zu den Klassen 5-9

Der Bildungsplan Geschichte ist vom Prinzip her wie Lehrpläne in den 50er und 60er Jahren kumulativ angelegt. Die Stoffmenge, die sich in den Bildungsstandards und den Lernbegriffen zeigt, wird in allen Klassen ungefähr um 50% bis 100% vermehrt (s. unten anhängende Synopse). Sicher sind die Stoffe für sich genommen aus der Perspektive der Fachwissenschaft alle sinnvoll. Aber darum allein geht es in der Schule nicht. Im Vordergrund schulischen Unterrichts steht der Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler, in unserem Fach der Erwerb der historisch-politischen Kompetenz(en).

Die enorme Anhäufung neuer stofflicher Aspekte und Stoffgebiete hat zwangsläufig Konsequenzen für die Methodik des Unterrichts und damit für den Kompetenzerwerb. Fast alle Stoffe des alten Bildungsplans finden sich auch im neuen Plan. Zwar werden diese als „inhaltsbezogene Kompetenzen“ in entsprechenden Standards manchmal anders oder neu gefasst. Aber auch die Zahl der Standards insgesamt hat sich, teils deutlich, vermehrt (s. unten anhängende Synopse). Das Problem: Die zur Verfügung stehende Zahl an Unterrichtsstunden muss nun für alte und neue Stoffe bzw. vermehrte Standards reichen. Es wird deshalb zu frontalen Lehrervorträgen und damit zum altbekannten Erwähnungsunterricht und in dessen Folge zum Paukunterricht kommen. Geschichte würde wieder vom Denk- zum Lernfach. Das ist ein Image, von dem sich das Fach in den letzten Jahrzehnten weitgehend befreit hatte.

Die Stoffmenge konterkariert den in den Leitgedanken geforderten kompetenzorientierten Unterricht, weil sie die zeitlichen Freiräume für eigenständige Arbeit massiv einschränkt und so selbstständiges Problemlösen, das Einüben und selbstständige Entwickeln und Weiterentwickeln von Kompetenz fast unmöglich macht. Wie die Lehr- und Lernforschung der letzten Jahrzehnte immer wieder gezeigt hat (Hattie u. a.), lernen Menschen vor allem dann, wenn sie sich geistig selbsttätig mit etwas auseinandersetzen und dabei von einem Lehrer angeleitet und begleitet, aber nicht, indem sie frontal belehrt werden. Für Selbsttätigkeit und (auch individuelle) Entwicklung kann beim Bildungsplan Geschichte keine Zeit bleiben. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, wann noch GFS gehalten werden oder Methodenschulung und – einübung stattfinden können. Die selbst im Vergleich mit dem Bildungsplan von 1984 überschießende Stoffmenge ist aufgrund der hier beschriebenen Konsequenzen ein gravierender Mangel des Bildungsplanentwurfs, der zwangsläufig zu einem methodischen und didaktischen Rückschritt für den Geschichtsunterricht führen muss.

Zur Klasse 10

Die inhaltsbezogenen Kompetenzen der Klasse 10 scheinen auf einer aktuellen Geschichtsdeutung Herfried Münklers aus seinem Buch „Imperien“ zu beruhen. Sie läuft auf die These von der „überraschenden Rückkehr der Imperien im postimperialen Zeitalter“ hinaus. Münkler erörtert die „Probleme postimperialer Räume“ und die „imperiale Herausforderung Europas“. Der Bildungsplan Klasse 10 schließt sich dieser Geschichtsdeutung an und macht sie explizit wertend zur verbindlichen Vorgabe. Die Vorgabe von Urteilen durch Bildungspläne ist fachdidaktisch inakzeptabel, ein No-go.

Es finden sich auch an zahlreichen anderen Stellen (Klassen, Jahrgangsstufen) im Bildungsplan vorgegebene Deutungen. Das rückt den Plan in die Nähe eines Gesinnungsplans, wie es ihn früher gab (s. dazu weiter unten). Der konservativen Geschichtsdeutung Münklers wird nicht nur gefolgt, sondern sie wird qua amtlichem Plan verbindlich gemacht. Im Geschichtsunterricht darf sie allenfalls zur Diskussion gestellt werden.

Ausgehend von aktuellen Herausforderungen der russischen, chinesischen und türkischen. Gesellschaft sollen Fragen zur imperialen Vergangenheit entwickelt werden. Das bedeutet,

dass für alle drei Gesellschaften von einer direkten imperialen Kontinuität ausgegangen wird. Das ist eine zumindest sehr fragwürdige Deutung aktuellen Geschehens aus einer bestimmten historischen Perspektive. Man kann das natürlich im Unterricht diskutieren lassen. Mehr aber auch nicht. Diese Deutung verbindlich vorzugeben ist aus didaktischen Gründen nicht statthaft. Verschiedene Deutungen und Urteile können und sollen im Unterricht thematisiert werden, ohne dass eine einzelne Deutung von einem Bildungsplan vorgegeben wird. Nur so wird die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zur eigenen begründeten Urteilsbildung angebahnt und ermöglicht.

Unterschwellig wird den Schülerinnen und Schülern zudem eine Bedrohung Europas suggeriert. Denn der Begriff Imperium ist selbstverständlich nicht positiv konnotiert. Hier werden Schüler als Europäer und somit Bürger eines quasi „Nicht-Imperiums“ implizit vor die Alternative gestellt, sich diesen Imperien (die in der Regel als böse, aggressiv, expansiv assoziiert werden) zu stellen oder unterzugehen. Ganz im Sinne Müncklers.

Wir kommen hier gefährlich in die Nähe des wirkmächtigen Mythos vom „Clash of Civilisations“, der vom US-Historiker und Orientalisten Bernard Lewis erdacht und dann von seinem Kollegen Samuel Huntington populär gemacht worden ist. Über dieses Geschichtsbild kann man zwar im Unterricht reden, aber es sollte nicht durch die Konzeption des Plans (Europa konfrontiert von neuen alten Imperien) nahegelegt werden.

Eine einfache **Lösung** bestünde im Wechsel der Überschriften.

Statt „**Fremde Räume?** (*übrigens eine sinnlose Frage, weil es offensichtlich ist, dass diese „Räume“ fremd sind*) - **Ehemalige Imperien und ihre gegenwärtigen Herausforderungen in historischer Perspektive**“ sollte es heißen:

Neue Imperien? – Die Entwicklung moderner Nationen in historischer Perspektive

Damit wären die Deutungen und Wertungen Müncklers und gleichgesinnter Historiker zur Diskussion gestellt, die Antwort bliebe jedoch offen. Der Begriff der Nation ist nicht wertend, sondern beschreibend.

Oder geografisch genauer, wenn das gewünscht würde, und ohne Nationenbegriff: **Neue Imperien? – Die Entwicklung östlicher Großmächte in historischer Perspektive**

Entsprechend darf es im Standard 3.3.4 (1) nicht darum gehen „Russland als Imperium zu charakterisieren“ (Unterstreichung von mir). Dieser Standard müsste als letzter Standard zur offenen Urteilsbildung an das Ende gerückt werden, und zwar so formuliert:

(6) Rolle und Bedeutung Russlands auf seinen imperialen Charakter hin beurteilen

Die Nr. (1) müsste dann verändert werden und so lauten:

(1) Staat und Gesellschaft sowie Rolle und Bedeutung Russlands um 1900 charakterisieren

Diese Hinweise gelten analog für die Standards 3.3.5 (Türkei) und 3.3.6 (China).

Im Standard 3.3.7 kann es nicht ernsthaft um „Chancen und Probleme imperialer Herrschaftsformen“ gehen. Als wenn Schülerinnen und Schüler tatsächlich die Chancen imperialer Herrschaft erwägen sollten. Das wäre Erziehung zum Imperialismus. Das Wort Chancen sollte

gestrichen werden. Oder meinen die Autoren die historische Bedeutung? Das wäre eine sinnvolle Überlegung. Der Standard sollte dann so umgebaut werden:

Bedeutung und Probleme imperialer Herrschaftsformen nennen und ihre Bedeutung für das 21. Jahrhundert erörtern (Das würde zwar zur doppelten Verwendung des Worts „Bedeutung“ führen. Aber es geht in diesem Standard auch um zwei Bedeutungen. Das zeigt einmal mehr, wie komplex und überladen viele Standards sind.)

Es sollte final aber im Sinne der Leitgedanken um Grundlegenderes gehen, um echte historische Bildung im Sinne von historisch-politischer Kompetenzentwicklung. Der Bildungsplan bleibt viel zu sehr an der historischen Geschehensoberfläche und damit hinter den Forderungen der Leitgedanken zurück. In Klasse 10 könnte und sollte es um die Diskussion der Kategorie des Imperialen (Begriffe wie Imperium, imperial, Imperialismus, imperialistisch) als historischem Begriff gehen: Eignet er sich für die Beschreibung der aktuellen Prozesse? In wessen Auslegung, Deutung? Denn der Begriff wird von ideologischen Lagern, von Nationen und in diesen wieder von unterschiedlichen Gruppen anders gedeutet und verwendet. DAS wäre am Ende einer Klasse 10 mit diesem thematischen Fokus zwingend der eigentliche, d. h. didaktisch verstandene Gegenwartsbezug. Es geht nur am Rande um die Klärung und Erklärung aktueller Probleme fremder Länder. Es muss im Unterricht darum gehen, dass SuS in die Lage versetzt werden, historische Sinnbildung und ihre Prozesse zu verstehen. Das ist mit Gegenwartsbezug im GU gemeint. Konkret für die Klasse 10: Wer gebraucht welche Begriffe wie zu welchem Zweck? Und wer sagt die Wahrheit? (Usw.) Das wäre der spezifische Bildungsbeitrag und lebensweltliche Gegenwartsbezug am Ende eines solchen Themenblocks in einer Klasse 10. Das wäre dann im fachdidaktischen Sinn das grundlegende, kategoriale Problem, das erkannt und erörtert werden kann: die Eignung und Verwendung eines historisch-politischen Schlüsselbegriffs zur Deutung und Bewertung von Geschichte und Gegenwart. Das ist der eigentliche Beitrag des Fachs zur Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Sicher kann und muss das alles an der aktuellen Situation der einzelnen Staaten erörtert werden. Das ist spannend! Die aktuelle Situation in diesen Staaten ist aber nur ein Beispiel, das als „Vehikel“ für diese didaktische Absicht als dem eigentlichem Mehrwert der Stunde dient. Die am historischen Beispiel erworbenen Kompetenzen, zu denen auch der Umgang mit den historisch-politischen Begriffen gehört, können nun am aktuellen Beispiel erprobt werden. Darum geht es. Sicher kann und wird es am Ende zu sehr divergierenden Urteilen kommen. Der aktuelle Bildungsplanentwurf erlaubt das in der momentanen Formulierung aber nicht, weil die Deutung vorgegeben ist.

Der letzte Standard sollte stattdessen so oder ähnlich lauten:

Den Begriff des Imperiums als historische Erkenntniskategorie auf seine Eignung zur Beschreibung, Analyse und Interpretation aktueller historisch-politischer Prozesse und aktueller Herrschaftsformen in Russland, China oder der Türkei hin überprüfen.

Um Einwänden vorzubeugen: Das geht altersgerecht elementarisiert mit einer Klasse 10.

Werden diese Änderungen nicht so oder ähnlich vorgenommen, läuft der Bildungsplan Geschichte Gefahr, ein festes Geschichtsbild zu vermitteln. Das wäre das Gegenteil dessen, was der Geschichtsunterricht der Bundesrepublik will und bildungspolitisch sowie gesellschaftlich von Schule gefordert wird.

Diese Rückmeldung zum Bildungsplanentwurf für die Klasse 10 nimmt die Fixierung auf die Politikgeschichte und auf die „Imperien“ als gegeben. Der Frage nach Alternativen zur Vor-

bereitung auf die Kurse der Jahrgangsstufen und auch der Frage nach dem Verbleib von zeitlichen Räumen für das Erlernen oberstufengemäßen Arbeitens wird hier nicht nachgegangen.

Zur Jahrgangstufe 1/2 zweistündig

Auch die inhaltsbezogenen Kompetenzen in den Jahrgangsstufen 1 und 2 scheinen als Leitideal die Vermittlung eines kohärenten Geschichtsbildes zu haben. Der Plan für die Jahrgangsstufen ist vom Prinzip her ebenfalls additiv bzw. stofflich kumulativ angelegt (s. anhängende Synopse) und kommt an etlichen Stellen manchmal implizit, manchmal explizit mit fertigen Werturteilen und Geschichtsdeutungen daher.

Das Wort „als“ im Standard ist ein Indikator für explizite Urteilsvorgaben. Sobald Schülerinnen und Schüler etwas „als“ etwas erkennen, beschreiben, beurteilen sollen, sind Urteil oder Wertung vorgegeben.

Implizite Wertungen und Urteile werden entweder durch das stoffliche Arrangement nahegelegt (s. o. wie in Klasse 10: Der europäische Schüler muss sich zwangsläufig am Ende von Imperien (= böse) umstellt sehen). Oder es werden subtil aufgeladene Begrifflichkeiten gegeneinander in Position gebracht, die zwar für sich genommen nicht falsch sind, aber durch die Kontextualisierung eine Wertung beinhalten. (Die häufig auftauchenden „liberaldemokratischen“ Gesellschaftsentwürfe scheinen im Bildungsplanentwurf seit über 200 Jahren einer permanenten Bedrohung durch totalitäre Gegenentwürfe ausgesetzt zu sein. Das kann man sicher so sehen und ist auch nicht falsch. Aber diese Deutung sollte in der Schule aus didaktischen Gründen offen bleiben. Das bedeutet nicht, dass verfassungsfeindliche oder unsachgemäße Urteile und Deutungen im Unterricht zulässig wären. Nur darf Wahrheit aus didaktischen Gründen nicht verordnet werden, schon gar nicht zum auswendig Lernen, sondern sie muss selbstständig erkannt werden.

Ein zweites Beispiel: Ob z. B. Frankreich gegen antiliberale Modernisierungskonzepte „resistent“ war, dürfte angesichts des Verhaltens vieler Franzosen in der späteren NS-Zeit zumindest fraglich sein. Faschismus, antirepublikanisches und antidemokratisches Denken sowie Antisemitismus waren europaweit endemisch. Die Vorgabe der Resistenz als zu erkennende Wahrheit ist fachdidaktisch nicht tolerabel. Die Resistenz kann, wie schon oben dargelegt, reflektiert und diskutiert werden. Eine **Lösungsmöglichkeit** für die offene Umformulierung der Standards habe ich oben für die Klasse 10 beschrieben. Der gerade angesprochene Standard sollte wie folgt umformuliert werden: Statt „Gründe für die Resistenz gegenüber den antiliberalen Modernisierungskonzepten in der Zwischenkriegszeit am Beispiel Frankreichs erörtern“ eher

Die Resistenz gegenüber den antiliberalen Modernisierungskonzepten in der Zwischenkriegszeit am Beispiel Frankreichs erörtern

Damit bliebe auch hier das Urteil offen.

Die in den Leitgedanken geforderte und sinnvolle Dekonstruktion kann sich natürlich sehr gut auch auf den Bildungsplan selbst beziehen. Man kann nicht nur, man muss zwingend die im Bildungsplan vorgegebenen Urteile den Schülerinnen und Schüler als solche zur Diskussion stellen. Wie kommen diese Sinnbildungen als Wertungskonstrukte zustande? Von wem stammen sie? Wer hat sie mit welcher Absicht in den Bildungsplan geschrieben? Das fördert in hohem Maße die historische Kompetenzbildung. Im Sinne der Leitgedanken sollte dafür

auf jeden Fall Zeit erübrigt werden. Das wäre aber angesichts der drängenden Stoffmenge zeitlich schwierig. Damit komme ich zum **entscheidenden Problem des Bildungsplanentwurfs**: Hier und im gesamten neuen Bildungsplan sind die Kollegen aus Zeitgründen zu unheilvollen didaktischen Entscheidungen gezwungen. Was ist wichtiger im Sinne der Leitgedanken: die Vermittlung inhaltsbezogener Kompetenzen oder die Entwicklung prozessbezogener Kompetenzen? Die Antwort sollte klar sein: Prozessbezogenen Kompetenzen ist im Zweifel der Vorrang zu geben, weil es um den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler geht und nicht um immer mehr historische Aspekte und Facetten. Wer in Geschichte „alles“ lernen soll, lernt nichts, weil er an der Oberfläche hängen bleibt (Erwähnungsunterricht), ohne wirkliches Verständnis für Prozesse und Dimensionen des Historisch-Politischen entwickeln zu können. Ein solcher Unterricht würde Geschichte als Fach zur Bedeutungslosigkeit verurteilen, weil Schülerinnen und Schüler eine echte Bedeutung für das eigene Leben im Unterricht nicht erfahren, nicht erleben können. Sie arbeiten dann nur noch auswendig lernend inhaltsbezogene Standards ab.

Dass die Bildungspläne für zwei- und vierstündige Kurse in der Oberstufe fast identisch sind, wäre für Baden-Württemberg **beinahe eine positive Sensation** geworden. Sie scheinen die ursprüngliche Idee umzusetzen, dass in den Leistungskursen nicht mehr Stoff, sondern der gleiche Stoff vertiefter verhandelt wird, um auch wissenschaftspropädeutisch arbeiten zu können. Das wäre sehr gut und sinnvoll.

Allerdings wird dieser Effekt zunichte gemacht, weil sich die Stoffmenge nicht am zweistündigen, sondern am nach wie vor überfüllten vierstündigen Kurs ausrichtet. (Der Stoff für das Neigungsfach wird in der J1 sogar noch erweitert. S. u. Synopse). Der Zweistünder muss nun fast die gesamte große Stoffmenge des Vierstünders bewältigen. Eine fatale Entscheidung! Nun soll der zweistündige Kurs in der J1 23 Stoffgebiete bzw. 20 Standards in 25 Doppelstunden bewältigen. Das bedeutet durchschnittlich nur wenig mehr als eine Doppelstunde pro Stoff bzw. Standard.

Stattdessen hätten beide Kurse eher entlastet werden müssen, um in den Jahrgangsstufen noch stärker selbstständiges historisches, kompetenzorientiertes und propädeutisch wirksames Arbeiten zu ermöglichen. Mit sehr großer Wahrscheinlichkeit wird die wesentliche Arbeit der Schülerinnen und Schüler in der J1 und 2 wohl in der Lektüre von Verfasser-texten bestehen.

Nur am Rande: Nach wie vor wird ein zweiter chronologischer Durchgang durch die letzten ca. 250 Jahre vorgeschrieben. Das kann man natürlich so festlegen und man muss das dann so hinnehmen.

Ein Fazit

Die Leitgedanken sind herausragend. Sie wirken aber seltsam unverbunden mit dem restlichen Plan. Sie scheinen nur eine Fassade für die inhaltsbezogenen Standards zu liefern.

Die Kompetenzverweise unter den inhaltlichen Standards sind willkürlich und beliebig. Man kann es so machen oder auch anders. Gravierend negativ ist aber die deutliche Erschwerung bei der Vermittlung und Einübung von prozessorientierten Kompetenz(en) durch die neue alte Stoffflut. **Prozessbezogene Kompetenzen und inhaltsbezogene Kompetenzen geraten zwangsläufig in Konkurrenz. Das ist das wesentliche Problem des Bildungsplanentwurfs Geschichte.** Die bisher vorgelegten Jahrespläne und Unterrichtsverläufe, die die Durchführ-

barkeit belegen sollen, helfen kaum weiter, weil sie zwar die Stoffe und Standards zeitlich „unterbringen“, aber auch den oben beschriebenen befürchteten Unterricht erzwingen.

Diese Diskrepanz zwischen Leitgedanken und inhaltsbezogenen Kompetenzen ist frappierend. Die inhaltsbezogenen Kompetenzen des Bildungsplan Geschichte 2016 können als Versuch gelesen werden, die zur Kritik befähigende Fachdidaktik der letzten 40 Jahre zu revidieren und zu einem Stoffplan ähnlich denen in den 50er Jahren zurückzukehren, der vorrangig einen additiven Überblick über historische Wissensbestände liefern sollte und die Vermittlung eines vorbestimmten Geschichtsbildes zum Ziel hatte und nun allem Anschein nach wieder haben soll. **Das hat mit historischer Bildung nichts zu tun.** Der Bildungsplanentwurf kann in diesem Sinn als revisionistisch bezeichnet werden.

Es ist erstaunlich, dass der postulierte und begrüßenswerte globalgeschichtliche Ansatz durch die Kumulation der Stoffe nur zu einem universalgeschichtlichen Additum wird. Statt an Kategorien oder kategorialen Kriterien orientiert quer zu den Nationalgeschichten strukturelle Analysen durchführen zu lassen, um zur auch im Plan beschworenen Vernetzung zu gelangen, bietet der Bildungsplan lediglich in Ausschnitten („Fenster“) oder in größeren Zusammenhängen (Klasse 10) die Nationalgeschichten. Hier zeigt sich erneut der additive Ansatz des Plans. Es geht offensichtlich weniger um strukturelle historische Erkenntnisse und kategoriale Bildung (die sehr wohl in den Leitgedanken postuliert wird) als um einen Überblick. Und dann auch noch vor dem Hintergrund eines explizit zu vermittelnden Geschichtsbildes. Die Leitgedanken erscheinen so zwangsläufig als bloßes Lippenbekenntnis.

Man kann die im Bildungsplanentwurf durchscheinende favorisierte Form der Didaktik als **Abbilddidaktik** charakterisieren. Abbilddidaktik hat das vorrangige Ziel, durch den Unterricht die fachhistorischen Erkenntnisse der Universitäten oder einzelner Gelehrter abzubilden. Sie war Leitideal für den Geschichtsunterricht in der späten Kaiserzeit, der Weimarer Republik und der frühen Bundesrepublik. Es ging darum, der (vermeintlichen) historischen Wahrheit Geltung zu verschaffen. Wollen wir dahin zurück? Abbilddidaktik kann nicht ernsthaft mit gymnasialer Profilierung gerechtfertigt werden, weil sie gerade **mit gymnasialer Bildung nichts zu tun** hat. Gymnasiale Bildung bedeutet im Fach Geschichte nicht Überblickswissen und Nachvollzug von Urteilen, sondern Befähigung zur selbstständigen und differenzierten kritischen Reflexion komplexer historisch-politischer Phänomene und Prozesse auf der Basis eines im Unterricht erworbenen begrifflichen, operativen und kognitiven Kompetenzinventars.

Eine echte gymnasiale Profilierung läge in einer ernstgenommenen Kompetenzorientierung, indem den Schülerinnen und Schülern viel mehr exemplarisches Arbeiten an historischen Stoffen zur Entwicklung, Einübung und Vertiefung von Kompetenz ermöglicht würde, statt immer mehr und neue inhaltliche Facetten und Aspekte vorzugeben. Sie müsste die Schülerinnen und Schüler zu komplexen kognitiven Operationen anregen und befähigen. Und dazu muss ihnen der Raum gegeben und gelassen werden.

Um der Sorge zu begegnen, dass die Schüler am Ende der Schulzeit zu wenig historisches Wissen hätten: Erst so wie beschrieben erwächst bei Schülerinnen und Schülern die Lust auf mehr Geschichte, die Bereitschaft, sich freiwillig noch mehr historische Informationen zu verschaffen. Das Fach Geschichte braucht Raum, um die Faszination der Geschichte entfalten zu können. Sie liegt nicht im kursorischen und auswendig gelernten Überblick von Unverstandenen, sondern in der präzisen und differenzierten Analyse und Reflexion komplexer historisch-politischer Phänomene und Prozesse. Wer Schülerinnen und Schüler dazu im Unterricht befähigt, weckt Begeisterung für Geschichte.

Der Bildungsplanentwurf spricht auf S. 10 von „Lernbegriffen“ und „Fachvokabular“. Hier zeigt sich ein Missverständnis, das symptomatisch ist für den ganzen Bildungsplanentwurf: Begriffe (und auch Kompetenzen) bilden sich durch aktive Auseinandersetzung mit den Phänomenen. Sie können nicht gelernt werden wie Vokabeln, weil sie komplexe Zusammenhänge repräsentieren. Das ist der Unterschied zwischen Begriff und Vokabel. (Deshalb sind die Begriffserklärungen in den Geschichtsbüchern und historischen Lexika auch so lang.) Man kann Begriffe nicht einfach auswendig lernen, weil man dann noch nichts verstanden hat. Die komplexen Zusammenhänge müssen im Unterricht durch aktive Auseinandersetzung mit exemplarischen historischen Phänomenen „erlebt“ und „erfahren“ werden, damit sie sich überhaupt kognitiv bilden und dann verankern können. Die Wörter „Lernbegriffe“ und „Fachvokabular“ sollten ersetzt werden. Änderungsvorschlag: **„Als tragende Bausteine für die außerhalb der Klammern angeführten Fertigkeiten sind die Begriffe Teil eines von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Begriffsinventars.** (Am Rande: Dass das Begriffsinventar am Ende des Bildungsplans kategoriale und historische Begriffe, Ereignisse und Daten mischt, manchmal redundant, wirkt eher erratisch als klärend.)

Ginge der Plan in der momentanen Fassung an den Start, stünde für die Praxis zu befürchten, was allen ihrem Wesen nach stofforientierten Lehrplänen, und mit einem solchen haben wir es beim vorliegenden Bildungsplanentwurf zu tun, vorher schon passierte: Große Teile werden von den meisten Kollegen nicht unterrichtet werden, weil sie in der Praxis nicht zu bewältigen sind. Diese Kollegen wären nicht zu tadeln, denn sie nehmen ihre Schüler als Schüler ernst und missverstehen sie nicht als Hörer. Vermutlich wird das die absehbare alltagspragmatische Lösung zur Bewältigung der oben aufgezeigten Konkurrenz zwischen prozessualen und inhaltbezogenen Standards werden. Das Weglassen von Stoff wird ja seit Jahren landesweit mit dem alten Bildungsplan in vielen Schulen praktiziert, weil auch der Plan von 2004 noch als „zu voll“ erlebt wurde. Extrembeispiel ist die Klasse 9, die von etlichen Schulen schulin-tern per Fachschaftsbeschluss geregelt in Klasse 10 zu Ende unterrichtet wird. Wie soll das dann mit dem neuen Bildungsplan werden?

Es besteht dringender Handlungsbedarf:

- **Massive Kürzung der inhaltsbezogenen Standards.** Durch die anhängende Synopse erhält man schnell eine erste grobe Orientierung, was demnächst in welcher Klasse unterrichtet werden soll. Es muss reduziert werden, um prozessbezogene und inhaltsbezogene Standards nicht in ein Konkurrenzverhältnis zueinander zu bringen. (Dieser Aspekt wurde seit Jahren während der Bildungsplanentwicklung immer und immer wieder von vielen Seiten angemahnt.) (Dass die Schulbücher schon geschrieben seien, kann kein Argument sein. Die Verlage bestimmen nicht die Bildungsplanentwicklung. Erkannte Fehler müssen vom Land revidiert werden.)
- **Umformulierung aller implizit und explizit vorgegebenen Urteile** in den Standardformulierungen. Das ist zwingend! Insbesondere Formulierungen wie die Schüler „erkennen“, „erklären“ (o. Ä.) „als“ müssen geändert werden. Beispiele wurden oben formuliert. Aber auch die impliziten Urteilsvorgaben sind zugunsten offener Formulierungen und Stoffarrangements zu überarbeiten.

Vorbemerkungen

1. Es erfolgen zwecks Überschaubarkeit **nur die schlagwortartige Nennung von Stoffen**. Sie werden im Bildungsplan oft durch Standards aufgegliedert und fokussiert. Das heißt, der hier genannte Stoff umfasst im BP nie alles (also z. B. ganz „China“). Diese Differenzierungen und Fokusse werden hier als bekannt vorausgesetzt.
2. Nur in Klasse 5/6 sind es im neuen BP weniger Standards als im alten BP. Wir haben es mit einer drastischen Erhöhung der Stoffgebiete zwischen 50% und 100% zu tun. Es werden hier **sowohl inhaltliche Standards als auch die Stoffgebiete gezählt**, die im GU angesprochen werden sollen.
3. Die **Zählung der Begriffe in der Begriffssynopse** ist nur ungefähr, da die vorkommenden Redundanzen nur bedingt herausgefiltert werden konnten.
4. Die **Berechnung der durchschnittlich zur Verfügung stehenden Stunden pro Stoffgebiet** ist nur ein grober Überschlag, der zu einem Durchschnittsergebnis kommt. Kolleginnen und Kollegen müssen selbstverständlich wie bei jedem Bildungsplan Schwerpunkte setzen. Allerdings illustriert der Überschlag die drastische Verknappung der Zeit.
(Berechnungsgrundlage: kalendarisch 80 Einzelstunden Unterricht = ca. 66 Stunden real, davon ca. 50 Stunden Kerncurriculum)

5/6

2004: 18 Standards

2016: 16 Standards, 12 Stoffgebiete

ca. 30 Begriffe und Daten

ca. 105 Begriffe, 5 Daten

<p>Schon im alten BP: Steinzeit Ägypten Griechenland Rom Christianisierung Antike Spuren</p>	<p>Zusätzlich im neuen BP: China in Antike Christentum im Vorderen Orient Judentum Islam Spätantike/Reichsteilung Frankenreich/Frühmittelalter</p>
---	---

Ca. 50 Einzelstunden : 12 Stoffgebiete = ca. 4 (4,1) Einzelstunden pro Stoffgebiet

Klasse 7**2004: 5 Standards****2016: 14 Standards, 13 Stoffgebiete****ca. 33 Begriffe und Daten****ca. 86 Begriffe und 3 Daten**

Schon im alten BP: Herrschaft und Gesellschaft im MA Ma. Stadt Kreuzzüge Renaissance Expansion nach Amerika Reformation Absolutismus Franz. Revolution	Zusätzlich im neuen BP: Handelsbeziehungen mit Asien Osmanisches Reich Expansion nach Asien Amerikanische Revolution
---	---

Ca. 50 Einzelstunden : 13 Stoffgebiete = ca. 4 (3,8) Einzelstunden pro Stoffgebiet**Klasse 8****2004: 9 Standards****2016: 17 Standards, 19 Stoffgebiete****ca. 35 Begriffe und Daten****ca. 100 Begriffe und 11 Daten**

Schon im alten BP: Deutscher Südwesten/Vormärz Restauration 1848 Industrialisierung Soziale Frage Imperialismus 1. WK Russ. Revolution Hier neu: Weimar	Zusätzlich im neuen BP: Bürgerliche Lebenswelten Auswanderung USA Vergleich mit Frankreich Vergleich mit Polen Lebenswelten um 1900 in Europa Erinnerungskulturen in D und F Welt am Ende des 19. Jh. Sturz Monarchien in Europa US-Modell, sowjet. Gesellschaftsmodell erneut: Vergleich mit Frankreich
---	---

Ca. 50 Einzelstunden : 19 Stoffgebiete = 2,6 Einzelstunden pro Stoffgebiet**Klasse 9****2004: 11 Standards****2016: 18 Standards, 13 Stoffgebiete****ca. 42 Begriffe und Daten****ca. 111 Begriffe, 14 Daten**

Schon im alten BP: (raus: Weimar) NS und 2. WK Nachkriegszeit BRD DDR Kalter Krieg Einheit	Zusätzlich im neuen BP: Herrschaftspraxis und Reaktionen Japanische Expansion (hist. Verantwortung) 68er weltweit EU-Integration Nahost Dekolonisierung
--	---

Ca. 50 Einzelstunden : 13 Stoffgebiete = ca. 4 (3,8) Einzelstunden pro Stoffgebiet

Klasse 10

2004: 15 Standards

2016: 20 Standards, 31 Stoffgebiete

ca. 15 Begriffe und Daten

ca. 96 Begriffe

Aktuelle Situation Türkei, Russland China

Russland

- als Imperium charakterisieren
- Gesell., Politik, Wirtschaft in Zarenzeit
- Marxismus, Leninismus
- (Russ. Revolution)
- Sowjetunion, Stalinismus
- 2. WK
- Supermacht
- Gorbatschow GUS (Aussiedler)
- Aktuelle Herausforderungen

China

- als Imperium charakterisieren
- Kaiserreich
- Handelspolitik und Abschottung
- Informeller Imperialismus
- Opiumkriege, Open Door
- Entstehung Volksrepublik
- Maoismus
- Lebensbedingungen
- Deng Xiaoping
- Aktuelle Herausforderungen

Osmanisches Reich, Türkei

- O.R. als Imperium charakterisieren
- Expansion und Wirtschaft in früher Neuzeit
- Europ. Imperialismus im Nahen und mittleren Osten
- Seine Folgen (Islamismus)
- Entstehung Türkei
- Armenier
- Arbeitsmigration, Folgen
- Aktuelle Herausforderungen

Imperien im 21. Jh. Chancen und Probleme, auch: Andengemeinschaft

Ca. 50 Einzelstunden : 31 Stoffgebiete = ca. 1,5 Einzelstunden pro Stoffgebiet

J1

2004: 15 (GK) / 23 (NF) Standards,

ca. 32 (GK) / 70 (NF) Begriffe
und Daten

2016: 20 (GK) / 23 (NF) Standards, 23 Stoffgebiete

ca. 210 Begriffe, 21 Daten

(GK/NF fast identisch, aber Orientierung für GK am NF)

<p>Schon im alten BP: Modernisierung Industrialisierung Soziale Frage, Lösungsansätze Amerik. Revolution (<i>raus: Vergleich zur Franz. Rev</i>) (<i>raus: Individuum und Gesellschaft im Wandel: Migration, Menschenrechte</i>) Vormärz 1848 Reichsgründung</p> <p>Weimar NS und 2. WK (Raus: Faschismusvergleich) Widerstand Hist. Verantwortung</p>	<p>Zusätzlich im neuen BP: Erscheinungsformen der Moderne zur Jh.-Wende Reaktionen darauf Japan um 1900 Vgl. Modernisierungsprozesse im 21. Jh. mit Industriemoderne nur NF: Italien. Nationalstaatsbildung nur NF: Migration als Folge d. Industrial.</p> <p>Liberaler Demokratie Antiliberaler Modernisierungskonzept SU Weimar als Scheitern des liberalen Modernisierungskonzepts nur NF: Italien. Faschismus Resistenz Frankreichs gegen antiliberaler M. Stalinismus Umgang Demokratien mit NS Faschistisches Italien in Afrika Gemeinsamkeiten und Unterschiede antiliberaler Modernisierungsdiktaturen</p>
---	--

Ca. 25 Doppelstunden im Grundkurs : 23 Stoffgebiete = ca. **1 (eine!)** Doppelstunde pro Stoffgebiet

J2

2004: 10 (GK) / 16 (NF) Standards,

ca. 17 (GK) / 75 (NF) Begriffe und Daten

2016: 16 (GK) / 16 (NF) Standards,

ca. 120 Begriffe, 22 Daten (GK und NF ident.)

<p>Schon im alten BP: Nachkriegszeit Kalter Krieg BRD DDR Deutsche Einigung</p> <p>(<i>raus: Gegenwart in hist. Perspektive: EU nach 1945, Modul int. Politik, Friedenssicherung und Kooperation</i>)</p>	<p>Zusätzlich im neuen BP: Einführung liberaldemokratisches Modells, Staatssozialismus: Überprüfung Legitimation</p> <p>Kuba (mehr als nur Kubakrise!) Zusammenbruch Ostblock und SU, auch: Folgen bewerten EU Herausforderungen, Perspektiven</p> <p>Probleme postkolonialer Räume: Antikoloniale Bewegungen Dekolonisierung, dazu zwei Räume vertiefend Aktuelle Probleme</p>
--	--

Ca. 19 Doppelstunden (wg. Abi) im Grundkurs : 13 Stoffgebiete = ca. 1,5 Doppelstunden pro Stoffgebiet

Nachträgliche Ergänzung: Das Problem impliziter oder expliziter Wertungen und Urteile im Bildungsplanentwurf

Textbasis ist die Online-Version vom 1. Oktober 2015

Da ich von mehreren Seiten gebeten wurde, neben der schon eingereichten Kritik noch mehr konstruktive Vorschläge zu machen.

Einige Formulierungen des Bildungsplanentwurfs enthalten implizite oder explizite Wertungen und Urteile, die den Schülerinnen und Schülern zum Nachvollzug vorgegeben werden. Vorgegebene Urteile und Wertungen verhindern divergentes Denken und alternative Ergebnisse. Offene, d. h. nicht wertende Standardformulierungen sind die Voraussetzung für höherwertige kognitive Leistungen, Kompetenzbildung und die Basis von Binnendifferenzierung im Klassenzimmer

Formulierungen des Bildungsplanentwurfs wegen der besseren Lesbarkeit in **dunkelorange**, Lösungsvorschläge bzw. Neuformulierungsvorschläge in **blau**.

Vor allem in der Oberstufe wird öfter das Wort **liberaldemokratisch** verwendet. Seine Verwendung ist irritierend. Im politologischen Standardwerk von Manfred G. Schmidt, Wörterbuch zur Politik, Kröner Verlag, kommt es nicht vor. Gibt es einen Unterschied zwischen demokratisch und liberaldemokratisch?

Das Liberale ist im Laufe der letzten 200 Jahre ein eher schillernder Begriff geworden. Im Zusammenhang politischer Entwicklung ist damit sicher bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts auch die Verpflichtung auf Recht und Rechtsstaatlichkeit gemeint. Das ist aber auch Bestandteil des Begriffs demokratisch. So gesehen wäre der Begriff liberaldemokratische tautologisch. Im Kontext politischer Entwicklungen der letzten 60-70 Jahre die auch wirtschaftliche Dimension des Begriffs Liberalismus enorm zugenommen, nicht zuletzt durch den Einfluss Milton Friedmans. Der Begriff liberaldemokratisch lässt nun neben der Rechtsstaatlichkeit, die aber schon vom Begriff demokratisch mit abgedeckt wird, eine bestimmte Wirtschaftsform mitklingen, den freien Markt. Ist das mit gemeint? Das alles ist im Bildungsplan nicht ausreichend geklärt. Die Bundesrepublik setzt sich mit dem Grundgesetz vom freien Markt ab.

Lösungsvorschlag: Man sollte erwägen, ob der Begriff liberaldemokratisch durch **demokratisch**, **parlamentarisch-demokratisch** oder **parlamentarische Demokratie** ersetzt wird. Vor allem die letzteren beiden trafen die Sache besser im Kern. So könnten auch im Unterricht die verschiedenen, historisch bedingten Varianten des Demokratieverständnisses erörtert werden.

Als wertendes Grundmuster zieht sich ab Klasse 9 explizit die „**Bedrohung**“ des „**liberaldemokratischen**“ **Gesellschaftsentwurfs** aber auch implizit durch das Arrangement der Stoffe. Erst sind es im 19. Jahrhundert die Restauration und der Monarchismus, dann im 20. Jahrhundert die explizit „antiliberalen autoritären Regime“ (und ähnliche Formulierungen) von rechts und links. Hier reichte es von den autoritären Regimen zu sprechen. Sie sind ja noch mehr „anti“: antidemokratisch, antirepublikanisch, antiindividuell, antisemitisch, (vorgegeben) antimodern und dann natürlich rassistisch und einiges Weitere. Warum wird nur dieser eine Aspekt herausgehoben? Für das 21. Jahrhundert wird eine neue Bedrohung durch die wiedererwachten (östlichen! – ein alter Topos des Geschichtsdenkens in Deutschland als „Gefahr aus dem Osten“) Imperien suggeriert. Dass es diese Gefahr gibt, kann man so sehen. Aber es darf nicht als Deutung vorgegeben oder eben suggeriert werden. Es muss im Unterricht thematisiert werden. Thematisieren meint kritisch reflektieren, nicht nachvollziehen.

Zu den hier kritisierten Formulierungen lege ich unten [Lösungsvorschläge](#) vor. Das Arrangement der Stoffe ist zu diesem späten Zeitpunkt wohl nicht mehr veränderbar.

Der Bildungsplanentwurf legt in weiten Teilen einen **Schwerpunkt auf die Politikgeschichte**. Das kann man so entscheiden. Ich möchte aber darauf hinweisen, dass das ein Rückschritt ist, weil es die überwunden geglaubte Einschränkung des Geschichtsunterrichts auf Politikgeschichte erneut praktiziert. Die neuen Perspektiven der Geschichtsforschung haben dem Fach neue Horizonte und den Geschichtsinteressierten neue Erkenntnisse beschert. Letzten Endes ist auch diese Verengung eine subtile Wertung. Die Botschaft lautet: Nur Politik ist wirklich wichtig, alles andere Perspektiven eher egal. Aber auch das ist zu diesem Zeitpunkt des Bildungsplanentwurfs wohl nicht mehr zu ändern.

Alternativvorschläge zu den Formulierungen des Entwurfs, die Wertungen und Urteile enthalten:

Die Neuformulierungsvorschläge bemühen sich um offene Formulierungen, die keine Wertung oder Urteile vorgeben. **Es kann nicht argumentiert werden, dass durch offene Formulierungen die Standards inhaltlich oder mengenmäßig aufgebläht würden. Das Argument der Zeiteinsparung durch vorgegebene Urteile und Wertungen ist fachdidaktisch nicht zulässig.** Denn sie berührt und verletzt das Kernanliegen des Unterrichtsfachs, den Erwerb und das Praktizieren der zentralsten historischen Kompetenzen, das selbstständige Denken, Analysieren, Urteilen und Bewerten. Zeiteinsparung kann nicht gegen Kompetenzerwerb ausgespielt werden. Dem Kompetenzerwerb ist der Vorrang zu geben.

Klassen7/8

Bildungsplanentwurf:

3.2.1

(4) die mittelalterlichen Handelsbeziehungen zwischen Europa und Asien beschreiben sowie das mongolische Reich als Imperium charakterisieren

Neuformulierungsvorschlag:

(4) die mittelalterlichen Handelsbeziehungen zwischen Europa und Asien beschreiben sowie die Herrschaftsform des mongolischen Reichs charakterisieren

Bildungsplanentwurf:

3.2.2

(1) den Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit charakterisieren und als Epochenwechsel beurteilen sowie seine Erscheinungsformen im Alltag der Menschen erläutern

Neuformulierungsvorschlag:

(1) den Epochenwechsel vom Mittelalter zur Neuzeit charakterisieren und seine Erscheinungsformen im Alltag der Menschen erläutern

Bildungsplanentwurf:

(4) die Reformation als Umbruch charakterisieren und ihre politischen Folgen erklären

Neuformulierungsvorschlag:

(Der Standard sollte auch noch umgestellt werden.)

(4) die politischen Folgen der Reformation erklären und die historische Rolle und Bedeutung der Reformation beurteilen

Wenn man auf den Umbruch als Fokus einschränken möchte, kann dieser höchstens überprüft werden. Das ist aber nicht zu empfehlen, weil die Vorgabe das Ergebnis bereits suggeriert.

(4) die politischen Folgen der Reformation erklären und die Reformation als historischen Umbruch überprüfen

Bildungsplanentwurf:

3.2.3

(2) den Sturz des Ancien Régime durch die Französische Revolution als Umbruch analysieren

Neuformulierungsvorschlag:

(2) den Sturz des Ancien Régime durch die Französische Revolution analysieren und charakterisieren (oder: beurteilen)

Wenn man auf den Umbruch als Fokus einschränken möchte, kann dieser höchstens überprüft werden. Das ist aber nicht zu empfehlen, weil die Vorgabe das Ergebnis bereits suggeriert.

(2) den Sturz des Ancien Régime durch die Französische Revolution analysieren und den Umsturzcharakter überprüfen

Bildungsplanentwurf:

3.2.4

(4) die Revolutionen von 1848/49 als europäisches Phänomen charakterisieren und den Sieg der Gegenrevolution erklären

Neuformulierungsvorschlag:

(4) die Revolutionen von 1848/49 charakterisieren und den Sieg der Gegenrevolution erklären

Oder:

(4) die Revolutionen von 1848/49 im europäischen Kontext charakterisieren und den Sieg der Gegenrevolution erklären

Wenn man auf den europäischen Charakter als Fokus einschränken möchte, kann dieser höchstens überprüft werden. Das ist aber nicht zu empfehlen, weil die Vorgabe das Ergebnis bereits suggeriert.

(4) den europäischen Charakter der Revolutionen von 1848/49 überprüfen und den Sieg der Gegenrevolution erklären

Bildungsplanentwurf:

(6) die Gründung des Deutschen Kaiserreichs 1870/71 analysieren und im Vergleich zu Frankreich und Polen als späte, aber vollzogene Nationalstaatsgründung beschreiben

Neuformulierungsvorschlag:

(6) die Gründung des Deutschen Kaiserreichs 1870/71 analysieren und den Charakter dieser Nationalstaatsgründung mit der von Frankreich und Polen vergleichen

Bildungsplanentwurf:

3.2.5.

(5) die Welt am Ende des 19. Jahrhunderts als wirtschaftlich und kommunikativ vernetzten Interaktionsraum beschreiben

Neuformulierungsvorschlag:

(5) die wirtschaftliche und kommunikative Interaktion der Welt am Ende des 19. Jahrhunderts beschreiben und charakterisieren

Bildungsplanentwurf:

3.2.6

(3) den Sturz monarchischer Imperien in Europa sowie den entstehenden Gegensatz zwischen dem US-amerikanischen und dem sowjetischen Modell am Ende des Ersten Weltkriegs als Zäsur darstellen

Neuformulierungsvorschlag:

(3) den Sturz ausgewählter monarchischer Imperien in Europa sowie den entstehenden Gegensatz zwischen dem US-amerikanischen und dem sowjetischen Modell am Ende des Ersten Weltkriegs darstellen und ihre historische Bedeutung erörtern

Wenn man auf die Zäsur als Fokus einschränken möchte, kann dieser höchstens überprüft werden. Das ist aber nicht zu empfehlen, weil die Vorgabe das Ergebnis bereits suggeriert.

(3) den Sturz ausgewählter monarchischer Imperien in Europa sowie den entstehenden Gegensatz zwischen dem US-amerikanischen und dem sowjetischen Modell am Ende des Ersten Weltkriegs darstellen und ihren Charakter als Zäsur überprüfen

Klassen 9

Bildungsplanentwurf:

3.3.1

Überschrift: Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg – Zerstörung der Demokratie und Verbrechen gegen die Menschlichkeit

Neuformulierungsvorschlag:

Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg – Zerstörung der Demokratie und Verbrechen gegen die Menschlichkeit: Das Problem von Handlungsspielräumen, Schuld und historischer Verantwortung

Oder nur

Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg – Zerstörung der Demokratie und Verbrechen gegen die Menschlichkeit: Das Problem von Schuld und historischer Verantwortung

Das wäre dann eine echte didaktische Problemorientierung. Die alte Überschrift suggeriert, dass die Demokratie von den Nationalsozialisten zerstört worden ist. Diese Sicht reproduziert wohl unabsichtlich den alten deutschen Entschuldungsmechanismus, dass es die Nazis waren und nicht die (normalen) Deutschen, die an allem schuld waren. Diesem Missverständnis sollte vorgebeugt werden. Eine andere Alternative sähe so aus.

Neuformulierungsvorschlag:

Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg – Zerstörung oder Selbstzerstörung der Demokratie?

Damit würden Fragen nach Schuld, Verantwortung, Mittäterschaft drängend gemacht. Die Verbrechen gegen die Menschlichkeit lassen sich problemlos in einem Teilstandard unterbringen.

Bildungsplanentwurf:

Standard für den gesamten Standard 3.3.1: Die Schülerinnen und Schüler können den Nationalsozialismus als radikalen Gegenentwurf zur liberaldemokratischen Gesellschaft analysieren und die sich aus den nationalsozialistischen Verbrechen ergebende Verantwortung begründen

Neuformulierungsvorschlag:

Die Schülerinnen und Schüler überprüfen den Nationalsozialismus als radikalen Gegenentwurf zur demokratischen Gesellschaft (oder: parlamentarischen Demokratie) und erörtern die sich aus den nationalsozialistischen Verbrechen ergebende Verantwortung

Im Sinne der neuformulierten Überschrift ergänzt:

... Die Schülerinnen und Schüler beurteilen Rolle und Bedeutung des Nationalsozialismus und erörtern das Problem von Handlungsspielräumen, Schuld und historischer Verantwortung

Bildungsplanentwurf:

(4) den Zweiten Weltkrieg als Vernichtungskrieg charakterisieren und bewerten

Neuformulierungsvorschlag:

Es gibt soviel mehr, was der Zweite Weltkrieg noch war: imperialistischer Eroberungskrieg, Rassekrieg, Raubzug, Beutekrieg, ideologischer Feldzug, Ausweg aus einer absehbaren und in Kauf genommenen innenpolitischen Krise, Wirtschaftskrieg, usw.) All das bliebe außen vor. Deshalb nur:

(4) den Zweiten Weltkrieg charakterisieren und bewerten

Bildungsplanentwurf:

3.3.2

(1) die Folgen des Zweiten Weltkriegs als Ausgangsbedingungen der Nachkriegszeit in Europa charakterisieren

Neuformulierungsvorschlag:

(1) die Folgen des Zweiten Weltkriegs für die Nachkriegszeit in Europa charakterisieren

Klasse 10

Bildungsplanentwurf:

3.3.3

Überschrift: „Fremde Räume? - Ehemalige Imperien und ihre gegenwärtigen Herausforderungen in historischer Perspektive“

Diese Formulierung ist überaus problematisch, weil die „ehemaligen“ Imperien als weiterhin vorhandene Imperien suggeriert werden, weil sie ja „gegenwärtige“ Herausforderungen haben. Also muss es sie noch geben.

Neuformulierungsvorschlag:

Neue Imperien? – Die Entwicklung moderner Nationen in historischer Perspektive

Oder wenn man die regionale Einschränkung will:

Neue Imperien? – Die Entwicklung östlicher Großmächte in historischer Perspektive

Bildungsplanentwurf:

3.3.4

(1) Russland als Imperium charakterisieren sowie seine Probleme um 1900 nennen

Neuformulierungsvorschlag:

(1) Staat und Gesellschaft sowie Rolle und Bedeutung Russlands um 1900 charakterisieren

Will man die imperialen Charakter Russlands beurteilen lassen, sollte man das am Ende tun. Erst am Ende wäre das aus der Sachkenntnis der Geschichte Russlands heraus für SuS möglich:

(6) Rolle und Bedeutung Russlands auf seinen imperialen Charakter hin beurteilen

Das würde aber, wie oben an anderer Stelle schon angemerkt, eine Antwort suggerieren.

Diese Ergänzung eines weiteren Standards ist keine Vermehrung, sondern zeigt nur, wie viel in einer Standardformulierung des Bildungsplanentwurfs angelegt ist.

Bildungsplanentwurf:

(3) die Sowjetunion als sozialistische Gesellschaft analysieren

Genau das war sie ja eher nicht, eine sozialistische Gesellschaft. Diesen Unterschied zwischen (unerfüllbarem!) ideologischem, offiziellen Anspruch und der Realität zu erfassen, darum müsste es im GU gehen. Deshalb nur:

Neuformulierungsvorschlag:

(3) den Charakter der sowjetischen Gesellschaft analysieren

Bildungsplanentwurf:

3.3.5

Überschrift: China – ein Imperium im Wandel

Das unterstellt, dass China immer noch ein Imperium ist.

Neuformulierungsvorschlag:

China – ein Imperium im Wandel?

Das Fragezeichen macht aus der Behauptung eine interessante und offene Frage

Bildungsplanentwurf:

(1) China als Imperium charakterisieren

Neuformulierungsvorschlag:

(1) Staat und Gesellschaft sowie Rolle und Bedeutung Chinas bis zum 19. Jahrhundert charakterisieren

Und ergänzt um:

(4)(!) Rolle und Bedeutung Chinas auf seinen imperialen Charakter hin beurteilen

Das würde aber, wie oben an anderer Stelle schon angemerkt, eine Antwort suggerieren.

Die anderen Standards würden dann mit (5) weitergezählt. Die Ergänzung ist keine Vermehrung, sondern zeigt nur, wie viel in einer Standardformulierung des Bildungsplanentwurfs angelegt ist.

Bildungsplanentwurf:

(3) Fenster nach Westen:

China als Beispiel für informellen Imperialismus charakterisieren

Dieser Standard ist missverständlich. Es geht um den informellen Imperialismus der Briten in China. Diese Art des Imperialismus findet nur in China statt. Das sollte zur Sicherheit auch so gesagt werden.

Neuformulierungsvorschlag:

(3) Den britischen Imperialismus in China charakterisieren

Bildungsplanentwurf:

3.3.6

(1) das Osmanische Reich als Imperium charakterisieren

Neuformulierungsvorschlag:

(1) Staat und Gesellschaft sowie Rolle und Bedeutung des Osmanischen Reichs charakterisieren

Und ergänzt um:

(4) (als neue Nr. 4) Rolle und Bedeutung des Osmanischen Reichs auf seinen imperialen Charakter hin beurteilen

Die anderen Standards würden dann mit (5) weitergezählt.

Das ist keine Vermehrung, sondern zeigt nur, wie viel in einer Standardformulierung des Bildungsplanentwurfs angelegt ist.

Bildungsplanentwurf:

3.3.7

(1) Chancen und Probleme imperialer Herrschaftsformen nennen und ihre Bedeutung für das 21. Jahrhundert erörtern

Neuformulierungsvorschlag:

(1) Bedeutung und Probleme imperialer Herrschaftsformen nennen und ihre Bedeutung für das 21. Jahrhundert erörtern

Auch wenn das wohl anders im Entwurf gemeint war (vielleicht eher im Sinn von Vor- und Nachteilen? Oder Leistungen?), steht es dort so nicht. Man würde ja auch nicht Chancen und Probleme der Judenvernichtung erörtern lassen. An diesem (fiktiven!) Beispiel wird vielleicht noch deutlicher, wo das Problem der Formulierung steckt.

Kurstufen

Bildungsplanentwurf:

3.4.1 (11.1 zweistündig)

(3) die deutsche Nationalstaatsbildung als Form nachholender Modernisierung analysieren und bewerten

Neuformulierungsvorschlag:

(3) die deutsche Nationalstaatsbildung als Form nachholender Modernisierung überprüfen

Aus genannten Gründen besser einfach nur:

(3) die deutsche Nationalstaatsbildung analysieren und bewerten.

Bildungsplanentwurf:

3.4.2 (11.1 vierstündig)

(3) die europäischen Revolutionen von 1848/49 als Versuche politischer Modernisierung charakterisieren und ihre Folgen bewerten

Neuformulierungsvorschlag:

(3) die europäischen Revolutionen von 1848/49 charakterisieren und ihre Folgen bewerten

Bildungsplanentwurf:

(4) die deutsche und italienische Nationalstaatsbildung als Form nachholender Modernisierung analysieren und bewerten

Neuformulierungsvorschlag:

(3) die deutsche Nationalstaatsbildung als Form nachholender Modernisierung überprüfen

Aus genannten Gründen besser einfach nur:

(3) die deutsche Nationalstaatsbildung analysieren und bewerten.

Bildungsplanentwurf:

(9) Migration als Folge der Industrialisierung analysieren

Das ist fachlich sehr eindimensional. Ist es nicht eher so, dass auch der Bevölkerungsüberschuss oder politische Faktoren oder die Änderungen in der Agrarverfassung (enclosures) zu Wanderungen führten? Das zu erörtern und zu gewichten wäre Aufgabe des GU.

Neuformulierungsvorschlag:

(9) Ursachen von Migration im Zeitalter der Industrialisierung analysieren

Bildungsplanentwurf:

3.4.3 (11.2. zweistündig) und 3.4.4 (11.2 vierstündig)

Überschrift: Herrschaftsmodelle im Widerstreit: Bedrohung von Demokratie und Freiheit

Hier kommt die schon konstatierte Bedrohung als bisher mehr oder weniger nur subtile Wertung des Bildungsplanentwurfs explizit zum Ausdruck. Geht es im 20. Jahrhundert wirklich um Herrschaftsmodelle? Oder doch eher um Gesellschaftsentwürfe? Oder um ein „Zeitalter der Ideologien“, um einen sehr alten Ansatz zu zitieren. Oder um Modernisierungskrisen und ihre Bewältigungsversuche? Die Formulierung in 3.4.3 (3) legt das auch nahe: „Durchbruch und Scheitern des liberalen Modernisierungskonzepts ...“

Neuformulierungsvorschlag:

Modernisierungskrisen und ihre Bewältigungsversuche

Bildungsplanentwurf:

3.4.3 (11.2, zweistündig) und 3.4.4. (11.2 vierstündig)

Standard für den gesamten Standard 3.4.3 und 3.4.4: Die Schülerinnen und Schüler können die politische Entwicklung in Europa im Spannungsfeld von liberalen Demokratien und antiliberal-autoritären Regimen bis 1945 analysieren und bewerten.

Neuformulierungsvorschlag:

Die Schülerinnen und Schüler können die politische Entwicklung in Europa im Spannungsfeld von Demokratien und autoritären Regimen bis 1945 analysieren und bewerten.

Bildungsplanentwurf

3.4.3/3.4.4 (1) das Modell der liberalen Demokratie charakterisieren

(Liberalismus: Grund- und Menschenrechte, Partizipation, Pluralismus, Verfassung, Gewaltenteilung, Parlamentarisierung, Öffentlichkeit, Toleranz, Zivilgesellschaft, Individualismus, Marktwirtschaft)

Neuformulierungsvorschlag:

(1) das Modell der parlamentarischen Demokratie charakterisieren

(Grund- und Menschenrechte, Partizipation, Pluralismus, Verfassung, Gewaltenteilung, Republik, Parlamentarisierung, Öffentlichkeit, Toleranz, Individualismus, Marktwirtschaft)

Die Zivilgesellschaft sollte hier (aber nicht in 3.4.5 bzw. 3.4.6) als Begriff herausgenommen werden, weil der Begriff erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts im Rahmen des neoliberalen Diskurses entfaltet wird und noch nicht bis 1945, dem stofflichen Rahmen des Halbjahres der Jg.11.2.

Bildungsplanentwurf:

3.4.3 (4) / 3.4.4 (5) Gründe für die Resistenz gegenüber den antiliberalen Modernisierungskonzepten in der Zwischenkriegszeit am Beispiel Frankreichs und der USA erörtern

Neuformulierungsvorschlag:

Die Resistenz gegenüber den antiliberalen Modernisierungskonzepten in der Zwischenkriegszeit am Beispiel Frankreichs überprüfen (oder erörtern)

Bildungsplanentwurf:

3.4.3 (9) / 3.4.4 (10) den Zweiten Weltkrieg als rassistischen Vernichtungskrieg des Nationalsozialismus charakterisieren

S. Begründung oben: Abwälzung der Schuld. Und: Der Krieg war mehr als nur das.

Neuformulierungsvorschlag:

3.4.3 (9) / 3.4.4 (10) den Zweiten Weltkrieg charakterisieren

Bildungsplanentwurf:

3.4.3 (11) / 3.4.4 (12) Gemeinsamkeiten und Unterschiede der antiliberalen Modernisierungsdiktaturen erläutern und bewerten

Neuformulierungsvorschlag:

3.4.3 (11) / 3.4.4 (12) Die Vergleichbarkeit von Nationalsozialismus und Kommunismus überprüfen

Die zugehörigen Begriffe liefern den Begriff der Modernisierungsdiktatur sowieso.

Oder:

3.4.3 (11) / 3.4.4 (12) Nationalsozialismus und Kommunismus als Modernisierungsdiktaturen überprüfen und beurteilen

Dann würde sich der Kreis mit den neuen Halbjahresüberschrift schließen.

Bildungsplanentwurf:

3.4.5. (12.1 zweistündig) und 3.4.6 (12.1 vierstündig)

Überschrift: Wohlstand und Partizipation in West- und Osteuropa nach 1945

Die Überschrift suggeriert eine holzschnittartige Wertung durch die Wahl der Kriterien. Jedem muss sofort klar sein, welches Urteil intendiert ist: Wohlstand und Partizipation in Westeuropa: gut. Wohlstand und Partizipation in Osteuropa: schlecht.

Neuformulierungsvorschlag:

Die Entwicklung von Staaten und Gesellschaften im Zeichen des Kalten Krieges in West- und Osteuropa nach 1945

Oder wenn man den Fokus auf Wirtschaft und Politik legen will:

Wirtschaft und politische Systeme in West- und Osteuropa nach 1945

Bildungsplanentwurf:

3.4.5. (12.1 zweistündig) und 3.4.6 (12.1 vierstündig)

(3) die Wiedereinführung des liberaldemokratischen Modells in Westeuropa und die Etablierung des Staatssozialismus in Osteuropa durch die Siegermächte beschreiben und ihre Legitimation überprüfen

Neuformulierungsvorschlag:

(3) die Wiedereinführung der Demokratie in Westeuropa und die Etablierung des Staatssozialismus in Osteuropa durch die Siegermächte beschreiben und ihre Legitimation überprüfen

Die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts kann europaweit politisch als sozialdemokratische Hochphase bezeichnet werden. Manche sprechen von einem sozialdemokratischen Jahrhundert. Es ist erstaunlich, dass zwar (wieder) der Begriff liberaldemokratisch benutzt wird, aber im ganzen Bildungsplanentwurf der Begriff sozialdemokratisch nicht auftaucht und die Sozialdemokratie nur einmal für das 19. Jahrhundert

genannt wird. Im Zusammenhang des Standards 3.4.5. /3.4.6 wäre es angemessen den Begriff sozialliberal zu nennen. Er taucht im Planentwurf nicht auf.

Bildungsplanentwurf:

3.4.7 (12.2. zweistündig) und 3.4.8 (12.2. vierstündig)

(1) die Entstehung antikolonialer Bewegungen als Folge zerfallender Imperien nach 1918 erklären

Neuformulierungsvorschlag:

(1) die Entstehung antikolonialer Bewegungen nach 1918 erklären

Es gibt noch weitere Stellen (Formulierungen, stoffliche Arrangements). Ich schaffe es zeitlich nicht mehr, diese auch noch herauszufiltern und Vorschläge zu machen.