

Fachgruppe Didaktik der Geschichte in NRW

Stellungnahme

zum Kernlehrplan für die Haupt-, Real-, Gesamt und Sekundarschule Fach Geschichte

im Rahmen der Verbändebeteiligung

Die Fachgruppe Didaktik der Geschichte hat in einem regen Austauschprozess aller Fachkollegen in NRW die von den einzelnen vorgetragenen Argumente er- und abgewogen und sich entschlossen eine eigene Stellungnahme zu verfassen, in welche die Hinweise eingegangen sind, die konsensfähig waren.

Es gehört zur Charakteristik kritischer Stellungnahmen, dass sie allzu häufig negative Kritik üben. Deshalb sei gleich zu Beginn festgestellt, dass der vorliegende Entwurf bei aller Kritik im einzelnen einem Pfad der nordrhein-westfälischen Lehrplanentwicklung folgt, dem eine grundsätzliche Anerkennung und Zustimmung nicht vorzuenthalten ist.

So kann zum einen herausgehoben werden, dass der Lehrplan insgesamt nur einen Rahmen absteckt, in dem die schulinternen Curricula zu verwirklichen sind, er den Lehrern also einen nicht unerheblichen Gestaltungsfreiraum eingeräumt wird. Das erscheint als ein probater Weg, sofern davon ausgegangen werden kann, dass die Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sind, einen solchen ausgehend vom Kernlernplan (KLP) adäquat zu füllen. Als eine zweite Voraussetzung erscheint dazu die begriffliche Genauigkeit, die gegeben sein muss, um entsprechend stringente Ableitungen aus dem KLP vorzunehmen.

Das grundlegende Festhalten des KLP an der Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins – wie es bereits in den Vorgängerlehrplänen der Fall gewesen ist – kann aus geschichtsdidaktischer Sicht nur begrüßt werden. Dasselbe gilt für die damit verbundene geschichtstheoretische Einsicht in die Konstruktivität von Geschichte und für die Betonung von Kontingenz, Standortgebundenheit und Narrativität als grundlegende Kategorien und Prinzipien des Umgangs mit Vergangenheit / Geschichte. Dagegen fällt die Rückbindung an die historische Methode – nicht zuletzt aufgrund der fachunspezifisch ausgeführten Methodenkompetenz – allzu marginal aus, was eventuell eine Rückwirkung der Öffnung für geschichtskulturelle Aspekte ist, die bei den intentionalen Abschnitten indes deutlich stärker hervorgekehrt wird als innerhalb der Inhaltsfelder, die eine deutlich ökonomische Akzentuierung erfahren haben. Zu beheben wäre diese sich auftuende Diskrepanz womöglich durch eine dezidierte Unterscheidung zwischen *Vergangenheit* als dem, was (vermeintlich) in historischer Zeit sich ereignet und stattgefunden hat (*res gestae*), und *Geschichte* als der narrativen Rekonstruktion des (vermeintlichen) Geschehens (*narratio rerum gestarum*). – Zu empfehlen ist, den KLP unter diesem Aspekt noch einmal genauer durchzusehen und präzisere Formulierungen zu finden, die auch den Lehrerinnen und Lehrern bei der Ausarbeitung von schulinternen Lehrplänen behilflich sein können.

Grundsätzlich zu begrüßen ist auch die Öffnung den KLP-Entwurfs für *außerschulische und digitale Vermittlungsformen* im Fach Geschichte. Allerdings bleibt das diesbezügliche Anregungspotential sicherlich hinter dem Möglichen zurück, da sich keine konkreteren Hinweise finden, die einen Bezug zu den Inhaltsfeldern herstellen würden oder auch solche, die den Wert außerschulischer Lernorte oder digitaler Medien für ein problemorientiertes und forschendes historisches Lernen oder in Verbindung mit Projekten im Fach Geschichte aufzeigen würden. Bei einer entsprechenden Reflektion seitens der Lehrplanautoren käme womöglich auch der undifferenzierte Gebrauch von Digitalität im KLP zum Vorschein; schließlich ist

Digitalität als solche vornehmlich eine Eigenschaft von Medien, in denen Vergangenheit und/oder Geschichte transportiert wird. In nicht wenigen Fällen überformt sie die ursprüngliche Beschaffenheit von Quellen oder auch von geschichtskulturellen Medien der Gegenwart.

Im Gegensatz zur Öffnung gegenüber der Digitalität und dem außerschulischen Lernen muss die mangelnde Behandlung der *Sprache* als grundlegendes Medium historischer Vermittlung moniert werden. Ansätze für einen sprachsensiblen Geschichtsunterricht, die in der Geschichtsdidaktik im zurückliegenden Jahrzehnt ausführlich diskutiert wurden, weil sie nicht zuletzt auch mit dem narrativen Paradigma der Geschichtstheorie in einer unlöslichen Verbindung stehen, haben im KLP keinerlei Aufnahme gefunden. Vielmehr wird Sprache lediglich als „ein notwendiges Hilfsmittel bei der Entwicklung von Kompetenzen“ in Betracht gezogen (KLP 9), wodurch die grundlegende Funktion der Sprache für das historische Denken sachunangemessen auf einen funktionalen Aspekt des Geschichtsunterrichts reduziert wird. Auch die Ausführungen zum bilingualen Lernen im Fach Geschichte könnten vor dem Hintergrund der unverzichtbaren Funktion von Sprache beim historischen Denken und Lernen eine andere Bedeutung gewinnen und ließen eine deutlichere Akzentuierung zu.

Die *Aufgaben und Ziele des Faches* sind nicht zuletzt ausgerichtet an einem Katalog von „fachübergreifenden Querschnittsaufgaben“ (KLP 9). Eine solche Orientierung ist im Rahmen schulischen Unterrichts unbestritten notwendig, denn auch ein kompetenzorientierter Unterricht bedarf der Ausrichtung an einem Bildungsziel (E. Klieme). Nicht ersichtlich – und deshalb letztlich auch nicht kritisierbar – ist, wie die Auswahl der in den vorliegenden Katalog eingegangenen (Kategorien?, Dimensionen?, Ziele? ...) erfolgt ist, und welcher Systematik dabei gefolgt wurde. Vermutlich handelt es sich um Richtungsangaben für Bildungsaufgaben. – Eine präzisere – nicht unbedingt ausführlichere – Fassung des Katalogs wäre sicher von handlungsleitender Bedeutung für die Lehrerinnen und Lehrer, die daran ausgerichtet ein schulinternes Curriculum zu erstellen haben.

In Bezug auf die *Inhaltsfelder des Faches* soll zunächst nicht auf das Kompetenzmodell eingegangen werden, das diesen zugrunde gelegt wird, ohne dass deutlich wird, welche Stellung dieses zwischen den Zielen und Inhalten des Faches exakt einnimmt, zumal es nicht fachspezifisch ausformuliert wird. Richtet man den Blick zunächst auf die Inhaltsfelder selbst, so ergibt sich zum einen der Eindruck, dass diese insgesamt weniger stark kulturgeschichtlich ausgerichtet sind wie im Vorgängerlehrplan, sondern der auch in den Zielvorgaben namhaft gemachten Prämisse einer ökonomischen Bildung folgt. Allerdings fällt dies in den einzelnen Inhaltsfeldern durchaus unterschiedlich aus, als wären die vormodernen Epochen weniger von ökonomischen Interessen und Entwicklung durchdrungen gewesen als die späteren. Diese Beobachtung spiegelt das Geschichtsverständnis, wie es in den intentionalen Abschnitten des KLP implizit zum Vorschein kommt: es handelt sich um ein wirkungs-, wenn nicht fortschrittsgeschichtliches Geschichtsverständnis, das sich selbst nicht dekonstruiert und deshalb nicht gewahr wird, dass das Zuschneiden von Inhaltsfeldern unabdingbar zur Folge hat, dass die beschworene Konstruktivität von Geschichte und die Kontingenz des vergangenen Geschehens durch kausalgenetische Narrationen überlagert und überdeckt werden. – Diese Bespiegelung des eigenen Vorgehens findet im KLP und in der Ausformulierung der Inhaltsfelder keinerlei Niederschlag und dürfte deshalb auch für die Lehrerinnen und Lehrer, die eine schulspezifische Konkretisierung vorzunehmen haben, weitgehend verborgen bleiben. Deshalb wären an dieser Stelle entsprechende Hinweise vonnöten, die angemessene Querbeziehungen zu den „Aufgaben und Zielen des Faches“ ziehen würden. Derzeit stehen die Bereiche Ziele – Kompetenzen – Inhalte allzu unverbunden nebeneinander, als dass dem Anwender daraus adäquate Handlungsperspektiven erwachsen könnten.

Über die Auswahl von Inhalten und ihr Arrangement kann – das liegt im Wesen der Geschichte – stets kontrovers debattiert werden, zumal kaum zu bestimmen ist, mit welchen Inhalten die Schülerinnen und Schüler in der Gegenwart konfrontiert werden sollen oder müssen, um in der Zukunft für die Bewältigung sozialer Problemlagen kompetent zu sein. Ob die erkennbare Begrenzung auf deutsche und europäische Vergangenheit / Geschichte oder

die starke Konzentration auf die neuzeitliche Geschichte dem historischen Lernen sachdienlich ist, kann füglich bezweifelt werden, muss an dieser Stelle allerdings nicht ausführlich thematisiert werden. Angemerkt werden muss lediglich, dass dahinter womöglich wiederum das historische Trugbild steht, das suggeriert, Geschichte sei allein oder vornehmlich deshalb bildungsrelevant, weil sich mit ihr die Gegenwart erklären ließe. In Wirklichkeit lässt sich Vieles „nur historisch erklären“ (H. Lübke).

Unmittelbar mit den inhaltlichen Beschreibungen verbunden sind allerdings gelegentliche Bedeutungszuschreibungen, die keineswegs aus dem Vergangenen abzuleiten sind. So, wenn deutlich werden soll „Welche Bedeutung die rechtliche Gleichstellung der Menschen jüdischen Glaubens für ihre wirtschaftliche, kulturelle und soziale Position innerhalb einer Gesellschaft und deren Entwicklung besitzt“ (KLP 15) oder unkritisch die These von G. Kennan gefolgt wird, der Erste Weltkrieg sei die „Urkatastrophe“ des 20. Jahrhunderts gewesen (KLP 15). Mit solchen Formulierungen wird den Lehrerinnen und Lehrern der Auftrag erteilt, Erkenntnisse, die man aus der Beschäftigung mit Vergangenheit / Geschichte ziehen kann, als Fakten zu vermitteln, die (unumstößlich) feststehen. Um die Lehrenden nicht in die Irre zu leiten, sollten solche Formulierungen nachjustiert werden. Dass die notwendige sprachliche Präzision im vorliegenden Entwurf noch nicht gänzlich gelungen ist, sollte nicht die Beobachtung verdrängen, dass sich diesbezüglich gegenüber den vorhergehenden Lehrplänen eine deutliche positive Entwicklung feststellen lässt.

Eine zentrale Crux im vorliegenden KLP-Entwurf besteht eindeutig in der mangelnden Verknüpfung zwischen den Zielvorstellungen und den Inhaltsfeldern, die – zumindest suggeriert – das die Struktur des KLPs – eigentlich durch das Kompetenzmodell hätte hergestellt werden sollen (vgl. Schema KLP 10). Wie wenig konturiert die Modellvorstellungen in Bezug auf die zu vermittelnden resp. zu erwerbenden Kompetenzen sind, zeigt bereits die einleitende Passage: „*Kompetenzbereiche* repräsentieren die Grunddimensionen des fachlichen Handelns. Sie dienen dazu, die einzelnen Teiloperationen der fachlichen Kerne zu strukturieren und den Zugriff für die am Lehr-Lernprozess Beteiligten zu verdeutlichen.“ (KLP 10). Nicht nur für den an derjenigen, der lebendigen Anteil an der Kompetenzdebatte historischen Lernens genommen hat, werfen sich unmittelbar Fragen auf, die erkennen lassen, dass hinter dieser Formulierung kein konsistentes Modell steht, das mit den Theorien historischen Lernens oder Erkennens in Einklang steht.

- Was ist fachliches Handeln?
- Was sind dessen Grunddimensionen?
- Wie können Kompetenzbereiche (nicht Kompetenzen, sic!) diese repräsentieren?
- Was sind Teiloperationen (terminologischer Wechsel in die Kognitionspsychologie!)? Wovon sind sie Teil (wenn nicht vom historischen Denken)?
- Was sind fachliche Kerne des Faches (oder der Disziplin?) Geschichte?

Nicht nur an dieser Stelle wird deutlich, wie Begrifflichkeiten eingeführt werden, deren Semantik nicht nachvollziehbar ist, weil sie in dieser Terminologie im geschichtsdidaktischen Diskurs nicht heimisch sind. Das führt zu begrifflichen Verwirrungen, beispielsweise dann, wenn Kompetenzbereiche (offenkundig eine Raumkategorie) zugleich als Prozesse (offenkundig eine Zeitkategorie) betrachtet werden. Selbstverständlich werden Kompetenzen (nicht Kompetenzbereiche!) in einem zeitlichen Verlauf herausgebildet. Aber deshalb ist die begriffliche Beschreibung von Kompetenzen (besser als Kompetenzbereiche) nicht mit dem Prozess identisch, in dem sie herausgebildet werden. Und „Kompetenzerwartungen“ können als solche durchaus beschrieben werden, ohne dass dabei auf begrifflicher Ebene eine Verbindung von Kompetenzen und Gegenständen gegeben sein muss. Wenn der KLP ausführt: „*Kompetenzerwartungen* führen Prozesse und Gegenstände zusammen und beschreiben die fachlichen Anforderungen und intendierten Lernergebnisse.“ (KLP 10), dann verschweigt er, dass eine solche Verbindung sich nicht von selbst ergibt, sondern in einem komplexen Schritt hergestellt wird, der womöglich als Kern des (geschichts-) didaktischen Handelns von (Fach-) Lehrerinnen und Lehrern zu betrachten ist. In dieser Hinsicht können die anschlie-

ßend ausformulierten Inhaltsfelder allenfalls Anregungen bieten, die indes von den unmittelbar am Lehr-Lernprozess Beteiligten gemeinschaftlich auszuhandeln sind. – Auch an dieser Stelle gilt es, präziser zu formulieren, damit die Lehrerinnen und Lehrer, die im Schulcurriculum eine Konkretisierung vorzunehmen haben, adäquate Handlungshinweise erhalten.

Allerdings liegen die skizzierten begrifflichen Ungenauigkeiten darin begründet, dass den Lehrplanautoren kein konsistentes Kompetenzmodell (historischen Denkens und Lernens) vor Augen gestanden hat. Vielmehr waren sie gehalten, sich des höchst artifiziiellen Modells zu bedienen, dass dem gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich in NRW zugrunde gelegt wird, ohne dass es sich bislang als solches bewährt hätte oder gar theoretisch fundiert worden wäre. Wie in der (geschichtsdidaktischen) Forschungsliteratur bereits seit langem kritisiert, sind weder Sach- noch Handlungskompetenz in Bezug auf das historische Lernen im Geschichtsunterricht angemessene Kategorien. Denn was sollte die Sache des Geschichtsunterrichts sein, wenn nicht historisches Denken als Ganzes?

Und was sollte (historische) Handlungskompetenz anderes sein, als sich historisch-reflexiv oder politisch mündig in der Geschichtskultur der Gegenwart zu bewegen? Das sehen die LP-Autoren keineswegs grundsätzlich anders, versteigen sich aber in die Formulierung, der Kern der Handlungskompetenz sei „die Fähigkeit, das eigene Geschichtsbewusstsein zu reflektieren“ (KLP 13). In der geschichtsdidaktischen Literatur ist eine solche Reflektionskompetenz“ bereits vor Jahren als eine hoch komplexe Metakompetenz in die Diskussion eingeführt worden (W. Hasberg 2005).

Über das, was historische Urteilskompetenz – die im KLP vornehmlich als eine politische (weniger ökonomische, sic!) verstanden wird – sein kann, gibt es in der Geschichtsdidaktik eine breite Literaturlage. Dabei wird auch – was im KLP nicht ausreichend reflektiert wird – die Unterscheidung von Sach- und Werturteilen diskutiert. Hinzugefügt werden muss zudem, dass auch die Hinwendung zu dem, was im KLP Inhaltsfeld oder Gegenstand genannt wird, implizite Bedeutungszuschreibungen, mithin Urteile, voraussetzt. Das steht vermutlich auch den LP-Autoren vor Augen, wenn sie (wenig glücklich) von der „Individualität historischer Zusammenhänge“ (KLP 12) sprechen, ohne dass letztlich deutlich wird, ob damit die Singularität vergangenen Geschehens gemeint ist oder die der darüber erzählten Geschichten (letzteres suggeriert der nachfolgende Hinweis auf die Dimensionen historischer Wahrnehmung, vgl. H.-J. Wehler). Dass „vergangene Gegebenheiten ... aus Quellen und Darstellungen wahrzunehmen“ (KLP 12) seien, wird in einem kulturwissenschaftlichen Paradigma geschichtstheoretisch kaum jemand nachvollziehen können. Das Rekonstruktionspostulat wird von den LP-Autoren spätestens an dieser Stelle, an der es um die Sache geht, preisgegeben, an der Vergangenes doch wieder als (ontologische) Gegebenheit aufscheint.

Undurchsichtig bietet sich auch der Begriff der Methodenkompetenz dar, bei dessen Beschreibung mit Perspektivität und Interessengebundenheit (KLP 12), Prinzipien benannt werden, von denen die Anwendung von Methoden geleitet werden sollen, nicht aber die Methoden selbst. Ein Anknüpfen an J. Rüsens Unterscheidung einer weiteren und einer engeren historischen Methode hätte gerade deshalb Klarheit bringen können, weil die Geschichtswissenschaft sich ihre Methode mit anderen Wissenschaften teilt. Querverweise zu anderen Fächern, nicht nur denen des gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichs, wären an dieser Stelle notwendig (Stichwort: Hermeneutik).

Abschließend sei noch einmal erwähnt, dass die vorgetragene Kritik keineswegs die durchaus beachtenswerte Leistung der LP-Autoren in Abrede stellen, sondern als eine konstruktive verstanden werden und pointiert auf zumeist begriffliche Ungenauigkeiten hinweisen möchte, die im weiteren Verlauf des Redaktionsprozesses des KLP-Entwurfs sicher noch zu beheben sind. Sofern es als sachdienlich erachtet wird, kann die Fachgruppe Didaktik der Geschichte NRW ihre eigene Expertise oder die einzelner ihrer Mitglieder gerne zur Verfügung stellen. Angesichts der gegenwärtigen Situation kann das gerne auch in digitalen Formaten geschehen

Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Hasberg
(Sprecher der Fachgruppe Didaktik der Geschichte in NRW)