

Auf der Suche nach der gemeinsamen Geschichte:
Deutsch-tschechische Nachbarschaft und Europa im Geschichtsunterricht.
Ausgewählte Lehrplananalysen
Friedrich Huneke (2/2024)

Nach einem oder vielmehr zwei dreißigjährigen Kriegen (1618-48, 1914-45) stellen Historiker*innen wie Jean-Frédéric Schaub und Luca Baldissara die Frage, ob die Geschichte des europäischen Kontinents weiterhin als Summe getrennter Nationalgeschichten zu erzählen sei, oder vielmehr als eigene Geschichte, als mögliche Basis einer „gemeinsamen Identität seiner Bewohner“.¹ Und die „Gemeinsame deutsch-tschechische Historikerkommission“ hat schon 1996 die „Skizze einer Darstellung der deutsch-tschechischen Geschichte seit dem 19. Jahrhundert“ erarbeitet, um unter den Schlagworten „Konfliktgemeinschaft, Katastrophe, Entspannung“² zentrale Punkte der Nachbarschaftsgeschichte herauszustellen und einzuordnen.

Für den Geschichtsunterricht lässt sich am deutsch-tschechischen Beispiel untersuchen, welche Beziehungen der deutschen Geschichte zu ihren europäischen Nachbarnationen thematisiert werden sollen, und in welchem Verhältnis binationale und europäische Bezüge stehen mögen.

Für die folgenden Betrachtungen wurden die Lehrpläne aus neun der sechzehn Bundesländer für die Schulform Gymnasium in der Sekundarstufe I sowie für die gymnasiale Oberstufe berücksichtigt³. Nach einer ersten Sichtung erschien diese Auswahl legitim: Für die Schulform Gymnasium war mit den ausführlichsten Darlegungen zu rechnen, und eine erste Durchsicht vermittelte den Eindruck, dass die nicht einbezogenen sieben Bundesländer zum Thema dieser Analyse kein spezifisches Angebot enthalten (wie bereits etliche der neun untersuchten Lehrpläne).

Ausgangspunkt der Analysen ist die folgende Fragestellung: Inwieweit wird Geschichte als Nationalgeschichte oder als transnationale Verflechtungsgeschichte analysiert und erzählt, als Geschichte getrennter Nationalkulturen oder als transkulturelle Geschichte, als monologische oder als dialogische Erinnerungskultur, nur aus dem „eigenen“ nationalen Blickwinkel oder unter Berücksichtigung benachbarter Perspektiven?⁴

¹ Jean-Frédéric Schaub: *L'Europe a-t-elle une histoire?* (Bibliothèque Albin Michel Bibliothèque Albin Michel des idées). Paris 2008; Luca Baldissara: *Die Konstruktion einer Erinnerung zwischen Vergangenheit und Zukunft. Zur Erinnerungspolitik in Europa.* In: Christoph Cornelißen/Paolo Pezzino (Hrsg.): *Historikerkommissionen und historische Konfliktbewältigung.* Berlin/Boston 2018, S. 285–314

² Gemeinsame Deutsch-Tschechische Historikerkommission (Hrsg.): *Konfliktgemeinschaft, Katastrophe, Entspannung. Skizze einer Darstellung der deutsch-tschechischen Geschichte seit dem 19. Jahrhundert = Konfliktní společenství, katastrofa, uvolnění.* München 1996

³ Titel und Fundstellen aller Lehrpläne werden im Anhang nachgewiesen. Die ausgewerteten Curricula in alphabetischer Reihenfolge: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin und Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt.

⁴ Die weitergehende Frage nach der Einordnung in eine globalgeschichtliche Dimension sei hier nur angedeutet.

Eine einfache Modellvorstellung wäre es nun, wenn man die Lehrpläne der ausgewählten Bundesländer in einer knappen Matrix darstellen könnte, die aufzeigt, wo entsprechende Inhalte verzeichnet wären. Solch ein Ansatz würde aber das zentrale Anliegen der gegenwärtigen Generation der Kerncurricula verkennen, Kompetenzen historischen Denkens zu fokussieren und Themen flexibler in Bezug auf je aktuelle Orientierungsbedürfnisse und Fragen hin zu strukturieren, ohne sie immer auszuformulieren. Diese Zurückhaltung in der Strukturierung zentraler Themenvorgaben geht auf die fachdidaktische Diskussion nach dem PISA-Schock zurück. Nach einer heftigen Kanon-Debatte setzte sich der Konsens durch, „dass eine expandierende Wissens- und Informationsgesellschaft keine geschlossenen Kanones, sondern offene Curricula verlangt, die mit der Komplementarität zentraler Rahmenvorgaben und dezentraler Umsetzung dieser Vorgaben [*Hervorhebung im Original*] durch die Professionals ‚vor Ort‘ Ernst machen“⁵. Es geht also um den Anspruch, Geschichtsunterricht als einen Trainingsort kritischen fachlichen Denkens zu gestalten, in dem nicht einfach vorgefertigte Geschichtsbilder tradiert, sondern Anregungen aus den relativ aktuellen Diskursen im Fach und in der Geschichtskultur aufgenommen werden.

Trotz dieses einvernehmlichen Paradigmas greifen Curricula für den Geschichtsunterricht neue Narrative und Diskursformen nur zögerlich auf. Die Frage nach einer gemeinsamen Geschichte Europas wird oft auf den Weg von den europäischen Gemeinschaften zur EU verkürzt oder ganz an den Politikunterricht verwiesen. Die KMK stellte bei einer Analyse von Abituraufgaben des Jahrgangs 2000 eine „Vernachlässigung der europäischen und universalgeschichtlichen Dimension der Geschichte“⁶ fest, und sie legte ihren Beschluss von 1978 zur „Europabildung in der Schule“ zuletzt in der Fassung vom 15.10.2020 vor⁷. Darin wird „Europabildung als Querschnittsthema ... vor allem durch die Aneignung von Kompetenzen in Bezug auf Europa“ (S. 7f) gefordert. Dazu sei eine „Ausweitung der inhaltlichen Bezüge zur Europabildung in den curricularen Vorgaben“ vorzunehmen, und eine „Stärkung der Kooperation zwischen Schulen und Institutionen in Grenzregionen auch unter Nutzung digitaler Formate“ (S. 8) sei zu unterstützen.

Seitdem sind in die Mittelstufen- und vor allem in die Oberstufencurricula durchaus europäische (und globale) Perspektiven aufgenommen worden, aber meist treten separate Module zu Europa nach 1945 und einzelne Themen wie die amerikanische Revolution oder China bis Mao als geschlossene Exkurse neben eine ungebrochen nationalgeschichtlich ausgerichtete Basiserzählung, was Begriffe wie „Fenster zur Welt“ im „Zeitrahmen von einer Doppelstunde“ je Bildungsplaneinheit ungewollt deutlich machen⁸. Die Metapher des Blickes aus dem Fenster geht von einem nationalen Blickwinkel aus, der nicht sorgfältig reflektiert und geklärt wird. Es bleibt dann ungewiss, inwieweit Verfahrensweisen transnationaler Verflechtungs-

⁵ Bodo von Borries: Kerncurriculum Geschichte in der gymnasialen Oberstufe. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe. Expertisen (Beltz Pädagogik). Weinheim 2004, S. 236–321, 236–321, hier 236

⁶ ebd., S. 237

⁷ Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Europabildung in der Schule. Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i. d. F. vom 05.05.2008). Bonn/Berlin 1978; 2020. Die folgenden Zitate S. 7f

⁸ Baden-Württemberg: Bildungsplan des Gymnasiums. Bildungsplan 2016 : Geschichte. Villingen-Schwenningen 2016, 10, 13

geschichte zugrunde gelegt werden können oder sollen (s.o.). Aber es gibt auch positive Curriculum-Aussagen, wenn etwa die Emanzipationsbewegungen in West- und Osteuropa nach 1945 vergleichend thematisiert werden, wie es in dem hier zitierten Baden-Württembergischen Bildungsplan der Fall ist⁹. Der Vergleich von Unterschieden und Ähnlichkeiten der Wege West- und Osteuropas in der letzten Nachkriegszeit bis zu den meist friedlichen Revolutionen um 1989/90 kann also Ansätze für eine transnationale Perspektivierung bieten, dieses Modell bleibt allerdings die Ausnahme. Dagegen hat das Narrativ der „Transformationsgesellschaften“ für den Wandel in Mitteleuropa, jenseits des „Eisernen Vorhangs“ um 1990, eine begrenzte Reichweite, denn es bleibt bei einer abgeschlossenen Phase stehen und setzt darüber hinaus eine neue Trennlinie zwischen einem alten und einem scheinbar neu hinzugekommenen Europa¹⁰.

Einen vielversprechenderen Rahmen bieten vernetzende Vergleichsparameter aus den Geschichtswissenschaften. Hockerts schlägt dafür „integrierende Perspektiven oder Syntheskerne“¹¹ vor. Er versteht darunter Phänomene, die in den zu vergleichenden Staaten in jeweiligen historischen Kontexten auftraten. Konrad Jarausch spricht umfassender von einer „plurale[n] Sequenzperspektive“¹², um Unterschiede, Ähnlichkeiten und Verwobenheiten zu analysieren.

Solche neueren Ansätze der Geschichtswissenschaften liegen binationalen Nachbarschaftsgeschichten zugrunde, wie sie das niedersächsische Oberstufencurriculum zur deutsch-französischen und zur deutsch-polnischen Geschichte in jeweiligen Halbjahresmodulen enthält¹³.

Allerdings ist hier eine Einschränkung zu machen: Binationale Module lassen sich nicht unbegrenzt aneinanderreihen. Einen Ausweg könnte eine Kombination von binationalen und europäischen Themenbildungen mit topographischen Verteilungen bieten: Binationale Perspektiven könnten sich vornehmlich auf jeweilige Nachbarländer, auf Partnerschaften eines Bundeslandes oder eine exemplarische Thematisierung beziehen, während ein europäischer Blickwinkel Themen von allgemeinerer Tragweite einbeziehen könnte. Tatsächlich finden sich entsprechende Ansätze in Lehrplänen einiger Bundesländer – hier sind z.B. das Wahlthema „Grenzland“ in Mecklenburg-Vorpommern und in Berlin-Brandenburg ein Wahlpflichtfach und einige Wahlmodule zu nennen (s.u.).

Zwanzig Jahre nach dem oben zitierten PISA-Schock und der Kompetenzwende ist eine Bestandsaufnahme sinnvoll. Es ist zu fragen, ob die Erwartungen an neuartige Themenkonstruktionen verflochtener europäischer Geschichte in Erfüllung gingen, oder inwieweit auch Stagnation zu verzeichnen ist. Zweifel sind angebracht. Und curriculare Vorgaben steuern die Entwicklung von Schulbüchern als Leitmedien des Geschichtsunterrichts. Bleiben die Themenvorgaben der Curricula sehr offen, so bieten sie wenig Anlass zur Revision tradierter Ge-

⁹ ebd; Baden-Württemberg: Bildungsplan des Gymnasiums, S. 51

¹⁰ Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium - die gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg: Geschichte. Hannover 2017

¹¹ Hans G. Hockerts (Hrsg.): Koordinaten deutscher Geschichte in der Epoche des Ost-West-Konflikts. Kolloquium zum Thema "Koordinaten Deutscher Geschichte in der Epoche des Ost-West-Konflikts" vom 17. bis 20. Juli 2000 im Historischen Kolleg (Schriften des Historischen Kollegs Kolloquien, Bd. 55). München 2004, S. IX.

¹² Konrad H. Jarausch: »Die Teile als Ganzes erkennen«. Zur Integration der beiden deutschen Nachkriegsgeschichten, 2004, S. 10-30, hier S. 15f

¹³ Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium - die gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg: Geschichte

schichtsdarstellungen. Und Lehrerkollegien sind mit der Erarbeitung von sogenannten „Schulcurricula“ (neben ihrer vollen Unterrichtstätigkeit) überfordert, eine empirische Analyse solcher konkretisierenden Schulcurricula würde vermutlich ernüchternde Ergebnisse bringen.

Auf dem Hintergrund dieser Kontexte sollen Kerncurricula bzw. Bildungs-, Rahmen- oder Lehrpläne – um einige der gängigen Begriffe aus den Bundesländern zu nennen – im Folgenden kurz vorgestellt und auf Konstruktionsskizzen zu binationalen und europaspezifischen Themenbildungen im Geschichtsunterricht hin untersucht werden. Dabei steht das Beispiel der deutsch-tschechischen Nachbarschaftsgeschichte im Fokus.

Es geht dabei nicht um einen Schritt zurück in eine stets veraltende Kanon-Debatten, sondern um eine Curriculumkonstruktion, welche die Strukturen narrativer Kompetenzanforderungen an differenzierte Themenskizzen so weit konkretisiert, dass sie den Unterricht erreichen.

Anzustrebende narrative Kompetenzen zielen auf eine Kultur des Perspektivwechsels, des Dialogs und der wechselseitigen Anerkennung¹⁴ in nationaler, europäischer und globaler Perspektive. Sie haben Prozesse des Wandels nationaler Nachbarschaftsverhältnisse von nationalistischer „Erbfeindschaft“ zu transkulturellem Austausch, zwischen spannungsreichem historischen Erfahrungsraum und kooperativer Kulturbeziehung zum Gegenstand¹⁵. Sie reflektieren historische Identitätsmuster kritisch. Sie befähigen Lernende zum Übergang von monologischen Formen der Erinnerungskultur zu Dialog und Teilhabe an der Aushandlung einer europäischen Geschichtskultur¹⁶.

Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht sollte nationalgeschichtliche Narrative in einen europäischen Orientierungsrahmen einordnen. Die transnationale Verflechtungsgeschichte bietet das methodische Handwerkszeug dazu, sie findet sich aber in den untersuchten Lehrplänen bislang in eher wenigen Fällen, die um so mehr herauszustellen sind. Isolierte transformations- und globalgeschichtliche Exkurse bieten dagegen kein Modell, sie erschweren vernetztes historisches Denken.

Analyseraster

Erste Analysen liegen für Formen der Darstellung Europas in historischen und aktuellen Bildungsmedien vor¹⁷, aber für aktuelle Lehrpläne ist die Thematisierung von Nachbarschaftsgeschichten praktisch unbearbeitet. Anregungen und Modelle, um dieses Desiderat anzuge-

¹⁴ Annemarie Augschöll Blasbichler/Eva Matthes/Sylvia Schütze (Hrsg.): Europa und Bildungsmedien. Europe and educational media (Klinkhardt forschung. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung). Bad Heilbrunn 2019

¹⁵ Friedrich Huneke: Liminale Räume und osmotische Grenzen: der »Orient« zwischen »Großem Spiel« und 9/11. Transkulturelle Betrachtungen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 18, 2019, H. 1, S. 22–45; Urs Bitterli: Alte Welt - neue Welt. Formen des europäisch-überseeischen Kulturkontakts vom 15. bis zum 18. Jahrhundert (dtv, Bd. 4569). München 1992

¹⁶ Aleida Assmann: Die EU und ihre Nationen. In: Roland Behrmann/Friedrich Huneke/Julia Oppermann (Hrsg.): Zeitenwende '45 - Aufbruch in ein neues Europa (Unterrichten). Frankfurt/M. 2021, S. 19–34

¹⁷ Augschöll Blasbichler/Matthes/Schütze: Europa und Bildungsmedien. - zum deutsch-französischen Lehrwerk jüngst ; Rainer Bendick/Ulrich Bongertmann/Marc Charbonnier/Franck Collard/Martin Stupperich/Hubert Tison (Hrsg.): Deutschland und Frankreich - Geschichtsunterricht für Europa. Die deutsch-französischen Schulbuchgespräche im europäischen Kontext = France - Allemagne. L'enseignement de l'histoire pour l'Europe : les rencontres franco-allemandes sur les manuels scolaires dans le contexte européen (Wochenschau Wissenschaft). Frankfurt/M. 2018

hen, lassen sich aus Konzepten zu europäischen Themen und Strukturen im Geschichtsunterricht im Allgemeinen¹⁸ und vor allem aus einer Fokussierung auf die deutsch-tschechoslawa-kische Nachbarschaft¹⁹ gewinnen.

Auf dieser Basis sollen hier Analyseraster zur Behandlung europäischer und deutsch-tschechischer Nachbarschaftsgeschichten in Lehrplänen deutscher Bundesländer zur Diskussion gestellt werden. Die Leitfragen mögen einerseits zu knapp erscheinen (Europa), andererseits zu umfangreich (deutsch-tschechisch-slowakischer Rahmen) – für eine erste, pragmatische Annäherung sollten sie aber Anregungen bieten. Es ist auch zu diskutieren, inwieweit die Anforderungen an Lehrpläne in Bundesländern mit konkreten Grenzregionen sich konzeptuell unterscheiden mögen.

Bezugsrahmen Europa (nach Huneke):²⁰

- 1) Welche *bi-, multi- und transnationalen Bezüge* bieten Lehrpläne?
- 2) Werden Beiträge zu einer *europäischen Allgemeinbildung* geleistet (Inhalte von europäischer Tragweite, z.B. Aufbruch neuer Nationalstaaten um 1918)?
- 3) Werden Daten eines nationalen Stoffplans genutzt, um durch eine angemessene *Europäisierung* um einen *transnationalen Perspektivwechsel* erweitert zu werden (z.B. transnationale Blickwinkel auf 1848, auf den Versailler Friedensvertrag, auf Minderheitenpolitik in den 1920er Jahren)?
- 4) Werden Beiträge zu einer europäischen *historisch-politischen Bildung* geleistet (z.B. Charta 77)?
- 5) Werden *Lebenswelten transnational* verglichen (z.B.: Leben in der Industriegesellschaft, jugendliche Lebenswelten in den 1960er Jahren, z.B. nach dem Konzept im Haus der Europäischen Geschichte in Brüssel, etc.)?
- 6) Werden Formen *nationaler und europäischer Erinnerungskulturen* thematisiert und in Beziehung gesetzt (z.B. zu Themen wie Zweiter Weltkrieg und Okkupationserfahrung – Zwangsmigration – Versöhnung)?

Bezugsrahmen Deutsche, Tschechen und Slowaken im 20. Jahrhundert (nach Schulze-Wessel et al. 2020):²¹

- 1) 19. und 20. Jahrhundert: Nationale Narrative und Alternativen (1848: Groß- oder Kleindeutsch? Identifikationsprojekt Tschechen und Deutsche in Böhmen), das Deutsche Kaiserreich als germanisierender Staat – die aufstrebende tschechische Nationalbewegung im Habsburger „Vielvölkerreich“.
- 2) Die Periode 1918 bis 1938/39: „erste Nachkriegszeit“ einer demokratischen Ordnung in Europa oder teleologisch „Zwischenkriegszeit“ zwischen zwei verheerenden Kriegen?

¹⁸ Friedrich Huneke: Die europäische Einigung - eine Erfolgsgeschichte? Europäische Ordnungsmodelle im Vergleich. In: Roland Behrmann/Friedrich Huneke/Julia Oppermann (Hrsg.): Zeitenwende '45 - Aufbruch in ein neues Europa (Unterrichten). Frankfurt/M. 2021, S. 101–116

¹⁹ Martin Schulze Wessel/Miloš Řezník/Dušan Kováč (Hrsg.): Deutsche, Tschechen und Slowaken im 20. Jahrhundert. Materialien für den Geschichtsunterricht (Geschichte unterrichten). Frankfurt/M. 2020. Hier besonders die Einleitung

²⁰ Huneke: Die europäische Einigung - eine Erfolgsgeschichte? Europäische Ordnungsmodelle im Vergleich

²¹ Schulze Wessel/Řezník/Kováč: Deutsche, Tschechen und Slowaken im 20. Jahrhundert

- 3) 1938/39-45f: Besatzungserfahrung und tschechische Zwangsemigration, NS-Terror und Widerstand; Kollaboration und Slowakischer Nationalaufstand (1944); deutsche Zwangsemigration nach jahrhundertelanger Nachbarschaft.
- 4) 1948-1989: Leben im Kalten Krieg, Gegnerschaft und gemeinsame Leitbilder (technische Moderne, Prager Frühling 1968, Charta 77).
- 5) 1989/90 bis heute: Die Revolutionen von 1989/90 schufen neue Grundlagen, wirtschaftliche Transformation, menschliche Kontakte, NATO, EU.
- 6) Gemeinsame Erinnerungskultur: deutsche Besatzungsherrschaft und Widerstand – Shoah – Zwangsmigrationen.

Die Lehrplananalysen

Die längste Grenze der Bundesrepublik Deutschland zu einem Nachbarstaat, ungefähr gleichauf mit Österreich, besteht zur Tschechischen Republik, etwa 811 km. Eine Lehrplananalyse zur deutsch-tschechischen Nachbarschaftsgeschichte beginnt sinnvoller Weise mit den Curricula der zwei Bundesländer, welche Anrainer dieser Grenze sind: Bayern und Sachsen.

Für die vorliegende Lehrplananalyse wurden 9 von 16 Bundesländern berücksichtigt, vor allem diejenigen mit Grenzen zu Nachbarländern beziehungsweise Lehrpläne mit interessanten Modellen zu Konstruktion von Nachbarschaftsgeschichten²². Die Bezeichnungen und Fundstellen der Gymnasiallehrpläne aller 16 Bundesländer werden im Anhang genannt.

Bayern

Der bayerische „Lehrplan plus“ wurde 2022 für alle Unterrichtsfächer abgeschlossen und wird aufsteigend bis 2027 eingeführt, so dass ein höchst aktueller Stand vorliegt.²³

Ein allen Fächern übergeordneter Bildungsauftrag nennt Multiperspektivität, Zivilcourage und friedliche Konfliktlösung als Leitbegriffe²⁴. Das Fach Geschichte wird an dem obersten Ziel eines reflektierten Geschichtsbewusstseins orientiert, das durch Themen und Kompetenzen in der „toleranten Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, Sicht- und Lebensweisen“ von der Regional- und Landesgeschichte bis zur nationalen und europäischen Ebene mit dem „Streben nach Völkerverständigung“ entwickelt werden soll²⁵. Eine „besondere Bedeutung“ wird dabei „außerschulischen Lernorten (Exkursionen)“ zugewiesen, allerdings ohne diesen Punkt zu erläutern. Auf diese einleitenden Orientierungen folgt auf 72 Seiten eine ausführliche Darstellung der Lernbereiche für die Klassen 6 bis 13.

Die den Jahrgangsstufen zugeordneten Lernbereiche untergliedern sich in jeweilige Kompetenzerwartungen und Inhalte mit einer veranschlagten Zahl von Unterrichtsstunden. Die Kom-

²² Die vorliegende Lehrplananalyse berücksichtigt Lehrpläne bzw. Curricula für den Gymnasialunterricht in folgenden Bundesländern: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin und Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt.

²³ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Lehrplan Plus Bayern. Lehrpläne der allgemeinbildenden Schularten in Bayern plus umfänglicher Serviceteil. Gymnasium, Fachprofil Geschichte. München 2022

²⁴ ebd., Bildungsauftrag

²⁵ ebd., S. 1f und folgendes Zitat

petenzformulierungen weisen Bezüge zu den Inhalten der Lernbereiche auf und schließen mit „Grundlegenden Daten und Begriffen“, auf die Lernende „dauerhaft zurückgreifen sollen“ (S. 9). Während in den Klassen 6 bis 10 die Kompetenzen fokussiert werden, sind die Inhalte in der Oberstufe im Hinblick auf das Zentralabitur konkreter ausgeführt. Für Oberstufenkurse auf erhöhtem Anforderungsniveau werden die Themen des grundlegenden Niveaus erweitert und vertieft.

Inwieweit werden in diesem Rahmen Themen der deutsch tschechischen Nachbarschaftsgeschichte angesprochen? Diese Frage lässt sich positiv oder negativ beantworten. Beginnen wir mit den negativen Beobachtungen. In den Lernbereichen und den recht umfangreichen Daten und Begriffen sucht man Schlagworte der tschechischen Geschichte vergeblich – Prag, Böhmen, Mähren, Karlsuniversität, Jan Hus, Fenstersturz, Sudeten, Münchener Abkommen, Protektorat, Theresienstadt, Lidice, Beneš, Versöhnung, Prager Frühling, Samtene Revolution, Havel – totale Fehlanzeige. Es werden durchaus benachbarte Länder genannt, etwa für den 13. Jahrgang, S. 6: *„Am Beispiel der Beziehungen Deutschlands zu seinen Nachbarländern Frankreich und Polen beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit der Bedeutung der Überwindung nationalistischer Konfrontation für die europäische Integration.“* Es muss einigermaßen erstaunen, dass die über 350 km Grenze zu Tschechien und die komplexe Geschichte der aus den Sudetengebieten Vertriebenen, zwangsmigrierten Flüchtlinge und „Umgesiedelten“ über das Schlagwort der Vertreibung hinaus keine weitere Einordnung finden.

Dies muss um so mehr überraschen, als das bayerische Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München 2007 eine 248 Seiten starke „Handreichung: Deutsche und Tschechen. Nachbarn – Gegner – Freunde“²⁶ herausgab, die von namhaften Autoren verfasst wertvolle Darstellungen, Materialien und „Unterrichtsbausteine“ enthält. Dem qualitätvollen Material wäre allerdings inzwischen eine ergänzte Neuauflage zu wünschen, und die sorgfältige Perspektivierung aus dem Jahr 2007 scheint noch um einen Ausgleich zwischen den schmerzhaften Erfahrungen der Erlebnissgeneration und der versöhnenden Deutsch-Tschechischen Erklärung vom 21.1.1997 sowie der Erklärung im tschechischen Parlament vom 24.4.2002 zu ringen.²⁷

Damit ist überzuleiten zu positiveren Beobachtungen. Der Lehrplan enthält durchaus etliche Strukturbegriffe, die teils ungefähr, teils deutlich annehmen lassen, dass Aspekte deutsch-tschechischer und tschechischer Geschichte angesprochen werden können. In der Jahrgangsstufe 7 wird der Dreißigjährige Krieg genannt (ohne Erläuterung), in Jahrgangsstufe 8 der Versailler Friedensvertrag und die Pariser Vorortverträge, so dass die Gründung neuer Nationalstaaten allgemein und konkret der Tschechischen Republik dargestellt werden kann – einen Hinweis dazu gibt es allerdings nicht. Für die Klasse 9 wird knapp das Stichwort „Flucht und Vertreibung nach [sic] dem Zweiten Weltkrieg“ (S. 5) genannt – die tschechische Perspektive auch der Besatzungszeit fehlt aber, ebenso wie eine erinnerungskulturelle Perspektive. Für

²⁶ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): Deutsche und Tschechen. Nachbarn - Gegner - Freunde. München 2007. Redaktion Ralf Kaulfuß, Beratung Collegium Carolinum (Dr. Robert Luft, Prof. Dr. Martin Schulze Wessel), sowie Sudetendeutsches Archiv, Haus des Deutschen Ostens

²⁷ <https://www.kas.de/de/web/tschechien/laenderberichte/detail/-/content/zur-debatte-ueber-die-benes-dekrete> - Darstellung von Radio Prag zum 70. Jahrestag der Beneš-Dekrete: <https://deutsch.radio.cz/vor-70-jahren-benes-unterzeichnet-dekret-zur-enteignung-der-deutschen-und-ungarn-8256321> - Die Verzichtserklärung der Bundesversammlung der Sudetendeutschen vom März 2015 konnte in die Handreichung noch nicht einfließen.

den 11. Jahrgang ist ein Längsschnitt „Migration in Bayern von der frühen Neuzeit bis zum 20. Jahrhundert (ca. 12 Stunden)“ konzipiert, in dem „Flucht und Vertreibung“, sowie „religiös motivierte Migration im 17./18. Jahrhundert: Hugenotten oder Salzburger Exulanten“ aufgeführt werden (S. 3) – entsprechende Hinweise für die Zeit der Hussitenkonflikte können wiederum vermisst werden. Lernbereiche zur Geschichte der europäischen Einigung weisen zwar Begriffe der Osterweiterung und zum „Umbruch im Ostblock“ (Jahrgang 12, S. 7)) auf, aber wiederum selbst in den stets 10 bis 15 Zeilen „Inhalte[n] zu den Kompetenzen“ kein Hinweis etwa zu den tschechisch-slowakischen Bürgerrechtsbewegungen im Prager Frühling, zur Charta 77 oder der „Samtenen Revolution“.

Die thematischen Oberbegriffe erlauben zwar vielfach die Aufnahme tschechisch-slowakischer und nachbarschaftsgeschichtlicher Kontexte, aber angesichts der ambitionierten stofflichen Anforderungen und der gut gefüllten Inhaltsangaben dürften Schulbuchmacher und Lehrkräfte wohl eher selten Zeit nehmen für den Blick über die eigenen Grenzen.

Sachsen

Der „Lehrplan Gymnasium Geschichte“²⁸ für das Land Sachsen aus dem Jahr 2004 liegt in einer zuletzt 2019 bearbeiteten Fassung vor, die seit 2023 aufsteigend in allen Klassenstufen Anwendung findet.

Vorab ist festzustellen, dass es auch im deutschen Anrainerbundesland mit der längsten Grenze zu Tschechien keinerlei Erwähnung dieses Nachbarlandes gibt, einige wenige Hinweise auf Nachbarschaftsgeschichten im Umfeld des Zweiten Weltkrieges und der Neuen Ostpolitik finden sich lediglich zu Polen.

Trotzdem soll eine Analyse der Grundstrukturen dieses Lehrplans zum einen klären, ob dessen Aufbau überhaupt so konkret Unterrichtsinhalte und Themen benennt, dass hier mehr zu erwarten wäre und Platz finden könnte. Es geht also darum, Hinweise zu sammeln, in welchen Bereichen eben doch entsprechende Inhalte und Themen zur Konkretisierung gemeint sein mögen oder eingebracht werden können.

Der Lehrplan baut auf einer „Grundstruktur“ von Zielen, Aufgaben und „Lernkompetenz“ auf, die für jeden Jahrgang in vier obligatorische und drei fakultative „Lernbereiche“ mit Zeitrichtwerten von meist 8 bis 22 Unterrichtsstunden konkretisiert werden (S. IV), wobei von den drei Wahlbereichen jeweils einer zu unterrichten ist. Diese Lernbereiche werden tabellarisch in einer T-Form dargestellt, indem die Themenformulierung eines jeweiligen Lernbereichs in einzelne inhaltsbezogene Lernziele oder kompetenzähnliche „Lerninhalte“ (linke Spalte) und detailliertere Teilziele oder Sachbegriffe als „Bemerkungen“ erläutert werden (rechte Spalte). Während die Lernziele und Inhalte verbindlich sind, sollen die „Bemerkungen“ Empfehlungscharakter haben. In jedem Jahrgang sollen „außerschulische Lernorte“ besucht werden (S. 4).

Die Lernbereiche sind auf den Seiten 9 bis 49 ausführlich ausgearbeitet. Sie bieten unterschiedliche Darstellungsformen und Themen: Verlaufsgeschichte oder Längsschnitt, Regionalgeschichte oder Strukturen.

²⁸ Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Lehrplan Gymnasium Geschichte. Radebeul 2004 / 2007 / 2009 / 2011 / 2019

In diesem Rahmen orientieren sich die Themen der Lernbereiche für die Mittelstufe an einem recht klassischen Kanon, von der Ur- und Frühgeschichte zur Gegenwart. In jedem Jahrgang ist aber auch ein kurzer Längsschnitt vorgesehen: „Mensch und Natur“ (Jg. 5), „Erziehung zum Bürger“ (Jg. 6), „Legitimation von Herrschaft“ (Jg. 7), „Kinderarbeit“ (Jg. 8), „Deutsche Außenpolitik zwischen Ausgleich und Konfrontation“ (Jg. 9, 8 Ustd.) und „Politische Wandlungsprozesse in Europa“ (Jg. 10).

Dabei stehen Reflexionen über die deutsche Nationalgeschichte meist klar im Mittelpunkt, so fokussieren etwa die drei Lernbereiche für die 10. Klasse zur Nachkriegsgeschichte den Ost-West-Konflikt bis zur „Friedlichen Revolution“, und die drei Wahlbereiche verweisen ausschließlich auf „Alltagserfahrungen und Mentalitäten in beiden deutschen Staaten“ bzw. im „geeinten Deutschland“ (S. 6).

Für die Oberstufe stehen Grundbegriffe des Faches und zeitgeschichtliche Vertiefungen im Fokus für Halbjahres-Lernbereiche und Wahlbereiche. Lernbereiche betreffen die Konfrontation von Demokratie und Diktatur in der ersten und der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sowie „Die Suche nach dauerhaft friedlichem Zusammenleben im 20. Jahrhundert“ (S. 7).

Stärker reflexiv ausgerichtet sind Lernbereiche zu Themen der Geschichtskultur, zum nationalen Selbstverständnis, zur Analyse von Mythen und Feindbildern. Für den Leistungskurs treten gesellschaftsgeschichtliche Themen wie etwa die Partizipation von Frauen oder Juden hinzu (Übersicht S. 5-7). Die geschichtskulturellen Themen sind ambitioniert und anregend, aber die konkrete Setzung von Signalen zur deutschen Geschichte schränken den Spielraum meist wieder ein (S. 36), ein Wechsel oder eine Konfrontation von Perspektiven ist nur vereinzelt angedacht, wie es immerhin in dem Wahlbereich 2 zur Rezeptionsgeschichte des Ersten Weltkrieges angedeutet wird, indem verlangt wird: „Beurteilen der Bedeutung des 1. Weltkrieges für eine europäische Erinnerungskultur“. Zum Zweiten Weltkrieg wird die Perspektive aber wieder nationalgeschichtlich eingeschränkt: „Beurteilen des 2. Weltkrieges [sic] im historischen Gedächtnis beider deutschen Staaten“, so dass zum Beispiel die tschechische Erfahrung der brutalen Besatzungspolitik und deren Bezüge zur deutschen Erfahrung von Flucht, Vertreibung und Umsiedlung bis hin zu gegenseitigen Schritten der Versöhnung hier nicht gemeint sind (S. 36).

Europa wird mit 35 Erwähnungen auf den ersten Blick ein breiter Raum gewährt, von der Kolonialisierung bis zur EU. So thematisiert der erste Lernbereich des Jahrgangs 9 „Versuche der Zukunftsgestaltung in Europa nach dem Ersten Weltkrieg“ (10 Ustd.). Konkret wird ein „Einblick ... in die europäische Friedensordnung nach dem Ersten Weltkrieg“ verlangt, dazu werden „Probleme der Pariser Vorortverträge“, Völkerbund und Arbeit mit dem Geschichtsatlas ausgeführt. Zur Konkretisierung geht es dann aber nur um die Oktoberrevolution in Russland und die Novemberrevolution sowie die Weimarer Verfassung in Deutschland. Die Gründung neuer Nationalstaaten im Rahmen der ersten Nachkriegszeit wird durch die Einengung auf „Probleme“ (s.o.) eher ausgeblendet.

Ein Themenschwerpunkt liegt auf der europäischen Einigung nach dem Zweiten Weltkrieg, in dem Lernbereich 3 des 10. Jahrgangs: „Politische Wandlungsprozesse in Europa“. Das Stichwort „Wandel in Osteuropa“ wird konkretisiert durch die „demokratische Entwicklung in Polen, Glasnost und Perestroika, Grenzöffnung in Ungarn“ (S. 29). Wieder gilt: Die zu Sachsen benachbarte tschechische Perspektive vom Prager Frühling über die Charta 77 bis zur Sam-

tenen Revolution und selbst den Botschaftsflüchtlingen bleiben unerwähnt. Ihre Thematisierung im Unterricht ist natürlich in diesem Bereich möglich, konkurriert dann aber bei 14 zugewiesenen Unterrichtsstunden mit den gegebenen Fokussierungen.

Auch die Wahlbereiche zu Formen der Erinnerungskultur (Jg. 11 und 12 im Grundkurs) bleiben meist auf die deutsche Geschichte und Perspektive eingeschränkt, zum Beispiel grenzt der „Wahlbereich 3: Formen von Geschichtskultur – Rezeptionsgeschichte am Beispiel des Zweiten Weltkrieges“ den Blickwinkel eindeutig ein durch den verbindlichen Lerninhalt: „Beurteilen des 2. Weltkrieges [sic] im historischen Gedächtnis beider deutschen Staaten“ (S. 36), und im Wahlbereich 6 werden zum „Beurteilen der Entstehung und des Abbaus von Feindbildern“ die Beispiele Deutschland – Frankreich und Deutschland – Polen vorgegeben.

Offener ist der Lernbereich 1 für den Leistungskurs im 12. Jahrgang formuliert: „Herausforderung ‚Frieden‘ - Die Suche nach dauerhaft friedlichem Zusammenleben“, der 65 Unterrichtsstunden umfasst (S. 45f). Der Lernbereich ist als Längsschnitt von 1792 bis zur Gegenwart konzipiert. Zwar wird u.a. die „Pariser Friedensordnung“ aus deutscher Sicht als Belastung charakterisiert, aber der Längsschnitt sollte die Möglichkeit bieten, den Wandel von den Belastungen der NS-Aggression über die Beneš-Dekrete bis zur Aussöhnung zu thematisieren.

Abschließend ist also für den sächsischen Gymnasialplan Geschichte festzustellen, dass zwar sowohl der weitgehend chronologische Durchgang durch die Geschichte in der Mittelstufe als auch die Oberstufenthemen es einer interessierten Lehrkraft durchaus ermöglichen, deutsch-tschechische Beziehungen und Perspektiven einzubringen, besondere Anlässe dazu werden aber in keinem Fall genannt, sie bleiben nur zwischen den Zeilen anderweitiger, meist nationalgeschichtlicher Perspektiven möglich. Angesichts klarer Zeitvorgaben werden solche individuellen Exkurse vermutlich eher selten unterrichtet. Eine verpasste Chance, besonders in den Wahlbereichen der Mittelstufe, die ja deutlich machen, dass dort gewisse Freiräume und Vertiefungen angeboten werden.

Berlin und Brandenburg

Berlin und Brandenburg haben gemeinsame „Rahmenpläne“ für die Mittel- und Oberstufe entwickelt.²⁹ Das Fach Geschichte wird in der Mittelstufe auch am Gymnasium im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund unterrichtet, mit ein bis zwei Wochenstunden. Zur Oberstufe später. Als oberstes Ziel des Geschichtsunterrichts wird der Aufbau von Fähigkeiten zum kritischen historischen Erzählen vorangestellt. Dazu wird die Bildung von historischen Sach- und Werturteilen über Vergangenheit anhand allgemein anerkannter Maßstäbe zur Orientierung in der Lebenswelt der Lernenden heute genannt (S. 3-20). Fachbezogene Kompetenzen des Deutens und Analysierens, der Anwendung von Fachmethoden und des Urteils (Schaubild S. 4) werden mit weiteren fachdidaktischen Kategorien den Pflicht- und Wahlmodulen der Doppeljahrgangsstufen 7/8 und 9/10 vorangestellt (Übersicht S. 24f, Ausführungen S. 26-34).

Eine Besonderheit des Berlin-Brandenburgischen Rahmenplans: Jede und jeder Lernende belegt zusätzlich zu den Pflichtfächern zwei „Wahlpflichtfächer“, die mit je zwei Wochenstunden

²⁹ Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg: Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10 Teil C Geschichte. Berlin, Potsdam 2015

den in den Jahrgängen 7 bis 10 vorgesehen sind. So kann auch ein zusätzlicher Schwerpunkt Geschichte gewählt werden. Im Rahmenplan werden auf zwei Seiten sehr knapp Themenvorschläge aufgelistet, und es wird betont: „Im Wahlpflichtfach Geschichte können eigene Themenschwerpunkte gesetzt werden.“ (S. 36f) Hier liegt also ein für die Mittelstufe bemerkenswertes Fenster für innovative Projekte und Themen vor.

Als Ergänzung zum Rahmenplan bietet der Bildungsserver Berlin-Brandenburg Materialhinweise an. Diese weisen auf digitale „Unterrichtsbausteine“, auf Erklärvideos, Stadtpaziergänge, „Audiowalks“ und vieles mehr hin. Die Angebote stammen von seriösen Bildungseinrichtungen und können im Unterricht eingesetzt werden³⁰.

Die Themenmodule sind gesellschaftswissenschaftlich fachübergreifend formuliert, werden aber fachlich für Anteile der Geografie, Geschichte und politischen Bildung erläutert. So enthält das Modul „Migration und Bevölkerung“ im Doppeljahrgang 7/8 für das Teilfach Geschichte einen Längsschnitt „Migrationen“, in dem Böhmen unter dem Oberbegriff „frühneuzeitliche (Zwangs-)Migration“ neben Hugenotten, Türken und Afrikanern aufgeführt werden (S. 28). Andere Themen sind „Ostsiedlung und Binnenkolonisation“ sowie verschiedene (Zwangs-)Migrationen im 19. Jahrhundert.

Ein Angebot an Wahlmodulen für 7/8 skizziert Längsschnitte zu fünf Themen, eines lautet: „Schritte zur modernen Demokratie, Leitfrage z.B. Ein grader Weg zur Mitbestimmung aller?“ (S. 30). Das Modul zielt zwar auf „demokratische Traditionen in Deutschland“, ermöglicht aber auch eine breitere Perspektive etwa zum europäischen Revolutionsjahr 1848.

Die Doppeljahrgangsstufe 9/10 beginnt mit einem Modul „Demokratie und Diktatur“ (S. 31) zur Geschichte der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus. Trotz der kurzen Form und des nationalgeschichtlichen Fokus enthalten drei von sechs Unterpunkten einen knappen Bezug auf Europa: Ursachen und Folgen des Ersten Weltkrieges, Widerstand und Erinnerungskultur sind national und europäisch zu perspektivieren.

Das folgende Modul zum Kalten Krieg soll „trotz der deutschen Leitperspektive ... auch eine europäische Kontextualisierung“ erhalten (##). In dem Modul wird diese europäische Dimension jedoch nicht weiter angesprochen.

Ein Modul „Konflikte und Konfliktlösungen“ (S. 32) ist als Fallanalyse angelegt und der Nahost-Konflikt wird als Fallbeispiel vorgeschlagen, so dass andere Themen hier wohl unwahrscheinlich sind.

Ein Modul „Europa in der Welt“ (S. 33) soll die „Binnenperspektive auf Europa“ durch die Beziehung einer europäischen zu einer außereuropäischen Gesellschaft globalhistorisch ergänzen. Diese Binnenperspektive wird im Bereich der Wahlmodule 9/10 vorgesehen, indem eines der sieben Angebote das Längsschnittthema „Deutschland und seine Nachbarn“ enthält. Das für Brandenburg naheliegende Nachbarland ist zunächst einmal Polen, es wird aber angemerkt, dass auch die „Thematisierung des Verhältnisses zu einem anderen Nachbarland“ möglich sei. Als Leitfrage wird vorgeschlagen: „Deutsche und Polen: Feinde – Freunde – Fremde?“, gefolgt von drei chronologisch orientierten Unterpunkten zur Nachbarschafts-

³⁰ <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rjp-online/c-faecher/geschichte/materialien> (eingesehen 1.2.2024)

geschichte von den Teilungen Polens bis zu den Folgen der deutschen Besatzung im Zweiten Weltkrieg für das deutsch-polnische Verhältnis heute (S. 34).

Die Vorgaben für das Wahlpflichtfach sind nur recht knapp und beispielhaft dargestellt, hier soll vor allem ein Freiraum für individuelle Kursplanungen geboten werden, dafür sind zwei Wochenstunden vorgesehen (S. 36f). Die Themenbeispiele weisen eine bemerkenswerte Breite auf, von der Regionalgeschichte bis zu außereuropäischen Großreichen, von Erfindungen und Persönlichkeiten bis zur geschichtskulturellen Filmanalyse und einem Methodenkurs von der Quellenanalyse bis zum Thema Raubkunst. Der Themenvorschlag „Kampf gegen Formen menschlicher Unfreiheit“ enthält den Unterpunkt „Bürgerrechtsbewegungen in den USA, Osteuropa und Südafrika“ (S. 37). Der Weg der Tschechoslowakei vom Prager Frühling über die Charta 77 bis zur Samtenen Revolution könnte hier also in interessante Vergleiche eingebunden werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Rahmenplan Berlin-Brandenburg wenige, aber interessante Akzente für die Behandlung europäischer Geschichte setzt, indem Themen in einer Mischung aus chronologisch orientiertem Kanon und innovativen Strukturen gesetzt werden: Ein Längsschnitt zum Thema Migration berücksichtigt evangelische Böhmen als eine Gruppe der religiösen Zwangsmigration in der Frühen Neuzeit, das Längsschnittthema „Deutschland und seine Nachbarn“ verlangt die „Thematisierung des Verhältnisses zu einem anderen Nachbarland“ im Doppeljahrgang 9/10, wobei Polen naheliegender Weise fokussiert wird. Das Wahlpflichtfach bietet große Freiheit für Schulen und Lehrkräfte, eigene Schwerpunkte zu setzen, wie es die vergleichende Betrachtung von Bürgerrechtsbewegungen, darunter Osteuropa, anregt.

Der Rahmenplan für die Oberstufe³¹ orientiert deren vier Kurshalbjahre zwar zunächst an einer Großchronologie, benennt dann aber für jedes Halbjahr vier bis acht strukturgeschichtlich orientierte „Wahlbereiche“. Für den jeweiligen Abiturdurchgang werden daraus verbindliche Schwerpunkte in einem amtlichen Hinweis-Dokument festgelegt³². Unter diesen Schwerpunkten befinden sich Themen wie „Deutsche und Slawen im Mittelalter“, Migrationen, Deutsch-jüdische Geschichte, Friedensschlüsse im historischen Vergleich oder Themen der Zeitgeschichte. Diese Themen werden nur als Stichwort genannt, die Ausgestaltung bleibt frei. In den amtlichen „Hinweisen“ für einen jeweiligen Abiturdurchgang werden daran anschließend zu jedem ausgewählten Thema etwa drei Spiegelstriche als Konkretisierung festgelegt, so dass im Sinne eines Kerncurriculums weitere thematische Ausgestaltungen frei bleiben. Die konkretisierenden Hinweise könnten zu Perspektivwechsel und europäischen Nachbarschaftsgeschichten genutzt werden, für den Abiturdurchgang 2024 ist das allerdings nicht der Fall (s.o.).

Mecklenburg-Vorpommern

³¹ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Geschichte. Berlin, Potsdam 2006/7, üb. A. 2010

³² Für den „Prüfungsschwerpunkt Geschichte“ in der Abiturprüfung 2024 z.B.: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/pruefungen/abitur-brandenburg/zentrale-schriftliche-abiturpruefung-2024> (zuletzt eingesehen 1.2.2024)

In Mecklenburg-Vorpommern tritt mit dem Schuljahr 2023/24 eine neue Generation der Rahmenpläne für Orientierungs- und Mittelstufe in Kraft³³, der Rahmenplan für die Oberstufe stammt von 2019³⁴. Die aktuellen Rahmenpläne und die offene Linksammlung „Weitere Informationen zum Fach Geschichte“ sind auf dem Bildungsserver des Landes abrufbar³⁵. Der didaktische Orientierungsrahmen geht von Sach-, Methoden- und Urteilskompetenzen aus, die an Aspekten der fachlichen und interkulturellen Bildung orientiert werden (Sek. II, S. 4-6). Der Geschichtsunterricht baut auf einer Orientierungsstufe der Klassen 5 und 6 auf, die in das Fach einführt und Themen bis zu den antiken Hochkulturen enthält.

Die Inhalte der Mittelstufe folgen einem meist chronologischen Aufbau, sie sind aber zugleich jeweils nach fünf Themenfeldern strukturiert, die jeden Jahrgang prägen und so auch den Aufbau eines Spiralcurriculums abbilden. Sie reichen von „Herrschaft und Teilhabe“ über Wirtschaft, „Weltdeutung“ und „Kommunikation und Öffentlichkeit“ bis zu „Konflikte[n] und Konfliktlösungen“ (Sek. I, Tabelle S. 11f). Diesen „Themenfeldern“ sind für jeden Jahrgang in einer linken Spalte „verbindliche Inhalte“ und in einer rechten Spalte „Hinweise und Anregungen“ zugeordnet, mit einem Globallernziel und inhaltlichen Stichworten. Fakultative Themen sind durch einen grauen Fond gekennzeichnet.

Das Strukturraster der Themenfelder entspricht einem konstruktivistischen, reflektierten Geschichtsverständnis, aber die enge Konkretisierung durch verbindliche Inhalte reduziert mögliche Spielräume wieder, denn hier scheint oft ein alter, nationalgeschichtlicher Kanon durch. So wird z.B. für die Klasse 7 im Themenfeld „Konflikte und Konfliktlösungen“ der Dreißigjährige Krieg fokussiert. Die Erläuterung konkretisiert durchaus sinnvoll regionale Bezüge, aber die europäische Dimension des Ereigniskomplexes bleibt dann blass mit dem „Westfälischen Frieden als Kompromiss europäischer Großmächte“ (S. 17), die böhmischen Exulanten und andere Religionsflüchtlinge bleiben unerwähnt. Auf die Darstellung dieses Themenfeldes folgt eine Seite mit einer Skizze formaler Kompetenzen.

Ambivalent ist das Thema Nationalsozialismus einzuschätzen, das in zwei Themenfelder aufgespalten wird: „Weltdeutung und Religion“ und „Konflikte und Konfliktlösungen“ (Sek. I, Klasse 9, S. 27f; 30). In insgesamt 15 Unterrichtsstunden sollen „Auswirkungen der nationalsozialistischen Ideologie auf die Gesellschaft im Deutschen Reich und gegenwärtige Formen der Erinnerung“, Vernichtungskrieg und Widerstand sowie „Auswirkungen von Flucht und Vertreibung auf Mecklenburg und Vorpommern“ erarbeitet werden. Während in den verpflichtenden Inhalten und Hinweisen die nationalgeschichtliche Perspektive im Grunde nicht überschritten wird, bietet der Wahlinhalt „Nationalsozialistisches Besatzungsregime während des Zweiten Weltkrieges“ mit den fakultativen Beispielen Frankreich, Polen und Ungarn hier einen möglichen Perspektivwechsel an. Konkretisiert werden dann allerdings Maßnahmen der Besatzung und nicht Akte des nationalen Widerstands. Auch die Aussonderung dieses – begrenzten – Perspektivwechsels als fakultatives Wahlthema kann nicht befriedigen.

³³ Institut für Qualitätsentwicklung: Rahmenplan Geschichte. Gymnasium Klasse 7 bis 10. Schwerin 2023

³⁴ Institut für Qualitätsentwicklung: Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Geschichte und Politische Bildung. Schwerin 2019

³⁵ Rahmenpläne und Materialhinweise auf dem Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern: <https://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/rahmenplaene-an-allgemeinbildenden-schulen/geschichte/> (zuletzt eingesehen 1.2.2024).

Innovativer ist ein „Vertiefungsmodul Grenträume“, das allerdings nur für den Leistungskurs Geschichte im Rahmenplan der Oberstufe (Sek II, S. 15) vorgesehen ist. In „ca. 10 Unterrichtsstunden“ soll als verbindlicher Inhalt ein „Vergleich der wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Verflechtung mindestens zweier Regionen/Länder in Bezug auf Konfrontation und Kooperation [,] Klärung und Reflexion des Konzepts Grenzraum“ erarbeitet werden. Konkret werden für einen Längsschnitt drei Themenvorschläge gemacht, alternativ „Deutsche und Polen ... Franzosen ... Skandinavien“. Verknüpfungen zu Modulen anderer Semester in Bezug auf Nation und Identität sowie Bezüge auf „Querschnittsthemen“ wie die „Euroregion Pomerania“ ergänzen dieses Konzept zu transnationaler Analyse und Deutung von Geschichte.

Sachsen-Anhalt

Der „Fachlehrplan Gymnasium Geschichte“³⁶ für Sachsen-Anhalt in der Bearbeitung von 2022 fokussiert drei Kompetenzen – zu Interpretation, Narration und Geschichtskultur – mit dem Leitziel, das reflektierte individuelle Geschichtsbewusstsein zu fördern. Für die Jahrgänge von 5 bis 12 (Abitur) werden auf 45 Seiten 34 „Kompetenzschwerpunkte“ formuliert, also etwa 4 bis 8 je Jahrgang. Jedes dieser Unterrichtsmodule beginnt mit einer historischen Leitfrage, die durch inhaltsbezogene Erläuterungen zu den drei Basiskompetenzen ausgearbeitet wird. Zur weiteren inhaltlichen Konkretisierung werden grundlegende Wissensbestände und Vernetzungen zu anderen Fächern und fachübergreifenden Themen angefügt.

Ein besonderes Merkmal des Fachlehrplans sind sogenannte „Fachpraktika“, die mit einer Ausnahme am Ende eines Schuljahres eine recht freie, narrative projekt- bzw. produktorientierte Arbeitsphase steuern. Die Themen reichen von der Untersuchung gegenständlicher Quellen aus der Lebenswelt der Lernenden (Jg. 5, S. 14) über die Anfertigung einer digitalen Ausstellung zu „Spuren des 19. Jahrhunderts in der Gegenwart“ (8. Jg.) oder die Prüfung einer Geschichtsdokumentation (9. Jg.) bis zu der Untersuchung eines geschichtskulturellen Themas zur Zeitgeschichte (10. Jg.).

Die Module sind fachdidaktisch ausgesprochen versiert und reflektiert gestaltet, können sich aber einer Kritik wohl nicht entziehen: Sie regen selten expressis verbis zum transnationalen Perspektivwechsel im europäischen Rahmen an. Themen wie 1848, die Nationalstaatsgründungen der ersten Nachkriegszeit, die NS-Zeit, Flucht und Vertreibung und schließlich Versöhnung im Feld der Erinnerungskultur bleiben trotz stimmiger Befähigung zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein nationalgeschichtlich fokussiert. Eine künftige Curriculumrevision sollte in diesem Bereich Ergänzungen vornehmen. Nachbarschaftsgeschichten können durchaus in diese zentralen Themen eingebunden werden, Anreize werden dazu allerdings nicht formuliert. Besonders einige der „Fachpraktika“ könnten sich für Lernende dazu eignen, etwa in der 10. Klasse den Besuch einer Gedenkstätte oder eines Museums zum Thema einer geschichtskulturellen Untersuchung zu machen.

Niedersachsen

³⁶ Both, Siegfried, et al.: Fachlehrplan Gymnasium. Geschichte [Schuljahrgänge 5-12]. Magdeburg 2016, 2022. www.bildung-lsa.de/informationsportal/unterricht/gymnasium/geschichte/curriculare_grundlagen.htm (zuletzt eingesehen 1.2.2024)

Das niedersächsische Kerncurriculum für die Oberstufe aus dem Jahr 2017³⁷ wurde bereits mehrfach zitiert. Es strukturiert die Einführungsphase des 11. Jahrgangs und die vier Halbjahre der Qualifikationsphase in Rahmenthemen, denen Wahlmodule zugeordnet sind. Die Zentralabiturkommission legt für die Qualifikationsphase je Halbjahr eines dieser Wahlmodule als Pflichtmodul fest, so dass im Laufe der Jahre eine größere Themenvielfalt Verbreitung findet. Vier Wahlmodule sind für diesen Beitrag von besonderem Interesse. Neben einem Wahlmodul zu „Transformationsgesellschaften in Osteuropa – die Umbrüche in Polen und Rumänien im Vergleich“ (11. Jahrgang, S. 25) ist zunächst das Wahlmodul „Flucht, Vertreibung und Umsiedlung im Umfeld des Zweiten Weltkrieges“ für das Halbjahr 12.2 zu nennen (Hier und die folgenden Zitate S. 39). Die Perspektive ist national und europäisch. Ein Theoriebezug verlangt die Auseinandersetzung mit Modellen der Migrationsgeschichte, als „Strukturierende Aspekte“ sind Individuum und Gesellschaft und Gewalt und Gewaltfreiheit vorgegeben. Der zeitliche Rahmen reicht vom „Gedanken ethnischer Homogenität in Europa“ und dem „Generalplan Ost“ über das Potsdamer Abkommen bis zur erinnerungskulturellen „Auseinandersetzung mit Flucht, Vertreibung und Umsiedlung in Deutschland und Polen oder in der Tschechoslowakei bzw. in Tschechien“, so dass Multiperspektivität und die Reflexion aus der Gegenwart eingefordert werden.

Für das Halbjahr 13.1 wird diese europäische Perspektivierung in zwei weiteren Wahlmodulen aufgegriffen: In den Wahlmodulen „Das deutsch-polnische Verhältnis im 19. und 20. Jahrhundert“ und analog im Wahlmodul „Das deutsch-französische Verhältnis im 19. und 20. Jahrhundert“ (S. 42). Das Modul Deutschland-Polen reicht chronologisch grundlegender von den Ursprüngen Polens über Reflexionen zum „Konfliktfeld Nationalstaat“ und seine Stereotype bis zum Partnerschaftsvertrag von 1991. Das Modul zum deutsch-französischen Verhältnis zielt etwas knapper auf den Wandel von der „Erbfeindschaft“ zur „transnationalen Erinnerung an die Weltkriege“.

Das niedersächsische Kerncurriculum für die Sekundarstufe I des Gymnasiums von 2015³⁸ nennt den Erwerb narrativer Kompetenz als zentralen Begriff. Auf der Basis von Sach-, Methoden- und Urteils Kompetenzen in der Anwendung auf notwendiges Fachwissen trainieren die Lernenden den kritischen Umgang mit Formen der Geschichtsdarstellung (Sek. I, S. 7f). Die reduzierten Angaben zu Inhalten werden „mit Blick auf den vorrangigen Erwerb der prozessbezogenen Kompetenzen“ begründet (Sek. I, S. 12-16, 17).

Zur Konstruktion von Themen werden des Weiteren fünf „Strukturierende Aspekte“ herangezogen: Herrschaft und Staatlichkeit, Gesellschaft und Recht, Weltdeutung und Religion, Wirtschaft und Umwelt, Transkulturalität (Sek. I, S. 17-19).

In diesem Rahmen werden Inhalte, Begriffe und Daten des Geschichtsunterrichts für jeden Doppeljahrgang von 5/6 über 7/8 bis 9/10 auf je einer Seite tabellarisch benannt (Sek. I, S. 20-22), und ein Anhang listet „Mögliche Ergänzungen zum verbindlichen Fachwissen“ und „Weitere mögliche Längsschnitte“ auf einer Seite auf (Sek. I, S. 27).

³⁷ Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium - die gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg: Geschichte <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php> (zuletzt eingesehen 1.2.2024)

³⁸ Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10: Geschichte. Hannover 2015

Trotz dieser fachdidaktisch einleuchtenden Kriterien zur Themenkonstruktion wirkt die Benennung von Inhalten ambivalent: Während für 5/6 der strukturierende Aspekt „Transkulturalität“ überzeugend konkretisiert wird mit dem Inhalt: „Unterschiedliche Formen von Kulturbegnungen (u.a. jüdisches Leben in deutschen Städten“ (Sek. I, S. 20), kommt der Inhalt „Geschichte des deutschen Nationalstaats im 19. Jahrhundert (Längsschnitt)“ mit Begriff und Datum „Nation, ‚Reichsgründung von oben‘, 1871“ (Sek. I, Schuljahrgänge 7/8, S. 21) nicht über eine konventionelle, nationalstaatliche Perspektivierung hinaus. Das trifft auch für die lapidare Inhaltsformulierung „Erster Weltkrieg“ unter dem Aspekt „Herrschaft und Staatlichkeit“ zu. Der Inhalt „Zweiter Weltkrieg“ wird u.a. mit den Begriffen „Vernichtungskrieg, Holocaust, Flucht und Vertreibung“ ebenfalls eher nationalgeschichtlich anmoderiert, auch wenn die strukturierenden Aspekte „Herrschaft und Staatlichkeit, Transkulturalität“ eine weitere Perspektivierung unspezifisch andeuten (Sek. I, S. 22).

Resümierend fällt bei den niedersächsischen Kerncurricula eine merkwürdige Unausgewogenheit auf: Eine überzeugende, stimmige Basis von Kompetenzen und Kriterien der Strukturierung trifft in der Mittelstufe auf Inhalte, die weitgehend unverbindlich und konventionell nationalgeschichtlich formuliert werden. Dagegen nutzen die Wahlmodule des Oberstufencurriculums die didaktischen Konstruktionskriterien für differenzierte Themenskizzen, die Multiperspektivität und innovative Zugänge konkretisieren.

Nordrhein-Westfalen - Mittelstufe

Der nordrheinwestfälische „Kernlehrplan Geschichte“ für die Mittelstufe des Gymnasiums³⁹ erwähnt Böhmen, Tschechien und die Slowakei nicht. Hintergründe, Ursachen dafür und durchaus vorgesehene Freiräume für entsprechende Exkurse sind aufzuzeigen. Der strukturelle Aufbau des Lehrplans wird zwar teilweise an enge nationalgeschichtliche Inhalte gebunden, er weist aber auch auf den Anspruch hin, Geschichte als Denkfach flexibel auf wechselnde Inhalte anzuwenden. Die Lernenden sollen transferfähige Denkstrukturen erwerben.

Der Kernlehrplan geht von einem konstruktivistischen Geschichtsverständnis aus, in dessen Rahmen Lernende „Perspektiven“ und „Wirkzusammenhänge“ an „historischen Ereignissen, Personen, Prozessen und Strukturen“ durch historische Fragen, Analysen und Narrationen klären (S. 9). Dabei komme Handlungsmotiven historischer Personen und deren Handlungsspielräumen besondere Bedeutung zu. Der „Kernlehrplan“ soll „Freiräume für Vertiefung, schuleigene Projekte und aktuelle Entwicklungen“ lassen (S. 11).

Anschließend werden Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder sukzessive vorgestellt und in einem abschließenden Schritt in Themenmodulen miteinander in Beziehung gesetzt. Die Themenfelder sind aus einer kritisch-sozialgeschichtlichen Perspektive formuliert, sie bleiben aber im Rahmen eines traditionellen Kanon-Verständnisses. Sie legen durchaus eine gewisse perspektivische Offenheit nahe, etwa wenn die Nationsbildungen im 19. Jahrhundert in Deutschland mit Frankreich verglichen werden soll (S. 17), konkrete Aussagen zu transnationalen oder transkulturellen Thematisierungen sind aber nicht ausformuliert. Als ausnahmsweise konkretes Beispiel kann etwa im Inhaltsfeld 5 zum 19. Jahrhundert eine von sechs Sach-

³⁹ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen: Geschichte. Düsseldorf 2019

kompetenzen zitiert werden, sie lautet: Die Lernenden „erklären die Bedeutung des deutsch-französischen Krieges für das nationale Selbstverständnis im [deutschen] Kaiserreich“ (S. 29).

Der Erste Weltkrieg, die Versailler Nachkriegsordnung und die 1920er Jahre werden nationalgeschichtlich strukturiert, die Aufbruchstimmung in den neuen Nationalstaaten ist kein Thema. Auch das Inhaltsfeld 8: „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“ (S. 18) enthält letztendlich nur sehr eingeschränkte Ansätze zum Perspektivwechsel: Auf wesentliche Strukturen der NS-Diktatur folgen die Stichworte Zwangsarbeit, Vernichtungskrieg und Holocaust. Verfolgte Gruppen und „Verbrechen an der Zivilbevölkerung während des Zweiten Weltkrieges“ werden unter „Sachkompetenz“ aufgeführt. Sie führen zur Reflexion über „Handlungsspielräume der Menschen unter den Bedingungen der NS-Diktatur“ und münden in die reflektierte Auseinandersetzung mit dem „Umgang mit der eigenen Geschichte“ (S. 32f). Das ist durchaus stimmig, aber wiederum ist eine transnationale Dimension zu vermissen. Allgemeine Begriffe wie „Zivilbevölkerung während des Zweiten Weltkrieges“, reduziert auf die Rolle von Opfern von Verbrechen, führen nur begrenzt zu einem konkreten Perspektivwechsel auf die Auseinandersetzung mit der Besatzungszeit, mit Leid, Kollaboration und Widerstand in einem Nachbarland als Basis einer dialogischen Erinnerungskultur⁴⁰. Wie sollen die Lernenden nach einer so isolierten Perspektivierung die „Folgen der [unausgesprochen: deutschen] Flucht- und Vertreibungsbewegungen für die Betroffenen und die Nachkriegsgesellschaft“ (S. 33) beurteilen? Es fehlen die historischen Erfahrungen der „anderen“ Seite und das doch recht erfolgreiche Bemühen um eine gemeinsame, europäische Erinnerungskultur in der Gegenwart.

Auch die verlangte Beschreibung der „sich aus dem Wandel in der UdSSR ergebende[n] staatliche[n] Umbrüche und Auflösungsprozesse in Mittel- und Osteuropa“ (S. 34) legt eine passive Deutung nahe, statt die Perspektive der Bürgerrechtsbewegungen z.B. in der Tschechoslowakei vom Prager Frühling bis zur „Samtenen Revolution“ zum Thema zu machen.

Nordrhein-Westfalen – Oberstufe

Das nordrheinwestfälische Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe⁴¹ baut auf dem Konzept der Mittelstufe auf. Die reflektierte Auseinandersetzung mit historischen Prozessen, mit Multiperspektivität und mit historischem „Anderssein“ soll Lernende „zur kompetenten Teilhabe am gesellschaftlichen Umgang mit Geschichte, an der Geschichts- und Erinnerungskultur“ (S. 12) sowie zur Mitwirkung am demokratischen Gemeinwesen befähigen.

Da Bezüge zur Tschechoslowakei auch in diesem Lehrplan nicht explizit genannt werden, sind entsprechende europäische Bezüge herauszustellen.

Das Inhaltsfeld 5 ist dem Themenkomplex des Nationalsozialismus gewidmet, dessen „Herrschaft ... in Deutschland und Europa“ (S. 38) als einer von drei Schwerpunkten genannt wird. Da Erläuterungen zu diesem Punkt jedoch fehlen – sieht man von allgemeinen Begriffen wie

⁴⁰ Aleida Assmann: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München 4. Aufl. 2021

⁴¹ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Geschichte. Düsseldorf 2014

„Vernichtungskrieg und Völkermord“ ab –, kann man hier nur auf findige Konkretisierungen in Schulbüchern und Schulcurricula hoffen.

Das Inhaltsfeld 6 hat „Nationalismus, Nationalstaat und deutsche Identität im 19. und 20. Jahrhundert“ (S. 40) zum Thema, u.a. sollen die Lernenden „die Grundmodelle des Verständnisses von Nation im europäischen Vergleich“ erläutern, trotz des nationalgeschichtlichen Fokus ist das europäische Vergleichsmoment bemerkenswert.

Das Inhaltsfeld 7 zielt auf „Friedensschlüsse und Ordnungen des Friedens in der Moderne“ (S. 42), ein inhaltlicher Schwerpunkt nennt die „internationale Friedensordnung nach dem Ersten Weltkrieg“, es liegt also Nahe, die Ordnung der alten und neuen Nationalstaaten und des Minderheitenschutzes in Mitteleuropa in der ersten Nachkriegszeit zu thematisieren, so dass auch die Tschechoslowakei und ihre Politik gegenüber der deutschen Minderheit hier Raum finden könnten – konkret genannt werden diese Punkte allerdings nicht.

Resümierend ist festzustellen, dass das selbstgesteckte Ziel dieses Kerncurriculums, sich an der Kategorie der „Multiperspektivität“ (S. 12) zu orientieren, im Ungewissen verbleibt.

Baden-Württemberg

Der Baden-Württembergische „Bildungsplan“⁴² legt Kompetenzen zugrunde, die stark an dem Kompetenzstrukturmodell der FUER-Gruppe orientiert sind⁴³: Frage- und Orientierungskompetenz, Methoden- und Reflexionskompetenz bilden den Rahmen für einen problemorientierten Geschichtsunterricht der Jahrgangsstufen 5 bis 12. Diese werden in „Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen“ anhand von Themen konkretisiert, die chronologisch und thematisch strukturiert sind. Ab den Themen der frühen Neuzeit ergänzen europäische Aspekte eine nationalgeschichtliche Basiserzählung bis zum Nationalsozialismus. Eine globalgeschichtliche Erweiterung wird ab dem Thema Kalter Krieg angestrebt, auf das eine Betrachtung von (ehemaligen) Imperien und der europäischen Integration folgt (S. 1f). Die Oberstufe setzt im Sinne eines zweiten Durchgangs Schwerpunkte bei Herrschaftsmodellen im 20. Jahrhundert, sie thematisieren Gegenentwürfe zur parlamentarischen Demokratie in West- und Osteuropa, die postindustrielle Zivilgesellschaft und postkoloniale Räume.

Auf europäische und globale Ebenen verweisen bereits in der Mittelstufe kurze „Fenster zur Welt“ (S. 8), die über den regionalen und nationalen Rahmen hinausweisen.

Tatsächlich finden sich zunächst eher vereinzelt Hinweise auf eine europäische Ebene, etwa wenn die bürgerlichen Emanzipationsbewegungen des 19. Jahrhunderts als „Europäischer Völkerfrühling“ (S. 24) genannt werden, in dem „Standard“ 3.2.4 für die 7./8. Klasse: Die Lernenden „können die Auseinandersetzung um die Gründung freiheitlicher Nationalstaaten im 19. Jahrhundert in Europa analysieren und bewerten.“ (S. 24). Die „Zwischenkriegszeit“ (sic, S. 27) wird dagegen trotz der Themenformulierung des „Standards“ 3.2.7: „Europa in der Zwischenkriegszeit – Durchbruch und Scheitern des demokratischen Verfassungsstaates“ wiederum nur nationalgeschichtlich strukturiert, hier werden Chancen zu einer transnationalen,

⁴² Baden-Württemberg: Bildungsplan des Gymnasiums

⁴³ Andreas Körber/Waltraud Schreiber (Hrsg.): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Kompetenzen, Bd. 1). Neuried 2006

vergleichenden Betrachtung vertan. Stellenweise erweitert wird diese nationale Ebene zum Thema des Zweiten Weltkrieges (S. 29). Die „NS-Herrschaftspraxis im besetzten Europa und die Reaktionen darauf“ sind zu analysieren, zur Konkretisierung werden die Begriffe „Besatzung, Zwangsarbeit; Kollaboration, Widerstand“ genannt, so dass hier auch die Perspektive der besetzten Länder thematisiert werden soll, ohne die Basis deutscher „Verantwortung“ zu schmälern.

Ein vergleichender, europäischer Ansatz ist auch für die Themen der Oberstufe ab und an erkennbar, so bei dem Thema 3.4.5.: „West- und Osteuropa nach 1945: Streben nach Wohlstand und Partizipation (12.1, zweistündig)“ (S. 43-47, hier S. 44, 47). Die Lernenden sollen „den Umgang mit Protest in West- und Osteuropa überblicksartig vergleichen und bewerten (Aufstand des 17. Juni, „Republikflucht“, Mauerbau, Wiederbewaffnung; 68er-Bewegung, Prager Frühling, Wertewandel) und „Aufbruchsversuche in West und Ost zu mehr Bürgerbeteiligung erläutern“, dazu werden gleichrangig Emanzipationsaspekte von „Mehr Demokratie wagen“ (Willy Brand) bis zur Charta 77 und der „Dissidentenbewegung“ aufgelistet (S. 44), die schließlich in die „friedliche“ und die „Samtene“ Revolution münden (S. 47).

Resümee

Die eingangs dargestellten Analyseraster eines Bezugsrahmens Europa und eines Binationalen Konzepts zu Deutschen, Tschechen und Slowaken haben sich als zu anspruchsvoll erwiesen, um eine einfache, synoptische Auswertung vorzunehmen. Lehrpläne bieten durchaus einzelne entsprechende Themen an, aber diese werden meist selten und in eingeschränkter Weise strukturiert oder sie bleiben ganz in einem Raum beliebiger Strukturbegriffe. Die Geschichte Europas wird meist auf eine Geschichte der europäischen Institutionen nach 1945 verkürzt, die erste Nachkriegszeit wird eng auf die deutsche Perspektive eingeeengt. Themenpunkte oder detailliert ausgearbeitete Module zu Nachbarschaftsgeschichten bleiben die Ausnahme.

Die Ergebnisse dieser vergleichenden Lehrplananalyse lassen sich in fünf Thesen zusammenfassen:

- 1.) Traditionale, nationalgeschichtliche Kanonbegriffe zur Themenbildung überwiegen in zahlreichen Curricula besonders der Mittelstufe, die im Grunde getrennt neben mehr oder weniger ausführlicheren fachdidaktischen Kriterienkatalogen stehen. Diese Curricula tendieren zu Themen und Inhalten eher traditionaler, nationaler Geschichtserzählung. Zeitgemäße fachdidaktische Anforderungen werden nationalgeschichtlich eingeengt. Bei diesem Curriculum-Typus werden Inhalte entweder nationalgeschichtlich eng formuliert oder Themenbegriffe sind so knapp benannt, dass Perspektivwechsel möglich wären, aber ohne konkrete Anregung bleiben diese aus.
- 2.) Transnationale, transkulturelle und offene Perspektivierungen bieten einzelne Curricula durch innovative Darstellungsformen: „Grenzland“ als Wahlmodul im Leistungskurs in Mecklenburg-Vorpommern, „Wahlfachunterricht“ und Wahlmodule in Berlin-Brandenburg, einige Längsschnitte in Bayern, etliche europäische Emanzipationsbewegungen vergleichende „Standards“ in Baden-Württemberg. Solche innovativen Formen können europäische und globale Dimensionen eröffnen – oder wiederum durch

nationalgeschichtliche inhaltliche Vorgaben einengen (z.B. Bayern, Lehrplan plus, einige der Längsschnitte).

- 3.) Oberstufencurricula bieten vertiefende Arbeitsweisen und Inhalte. Positive Modelle zeigen auf, was hier möglich ist: So enthält das niedersächsische Kerncurriculum für die Oberstufe Halbjahres-Wahlmodule zum deutsch-polnischen und zum deutsch-französischen Verhältnis im 19. und 20. Jahrhundert⁴⁴; das deutsch-polnische Modul war für mehrere Abiturdurchgänge Pflichtthema im Zentralabitur. Die Module skizzieren eine Rahmenerzählung von Anfängen über Konflikte zu Kooperation und Erinnerungskultur. Dagegen werden in den Oberstufencurricula vielfach die nationale und globale Perspektive als separate Themen konstruieren, z.B. in dem Modul „Das kommunistische China unter Mao Zedong“, ebenfalls im niedersächsischen Kerncurriculum für die Oberstufe⁴⁵, während die europäische Perspektive nur eingeschränkt entfaltet wird: Transformationsgesellschaften um 1990 bilden häufiger ein Thema, das aber eine Trennlinie zwischen West- und Mitteleuropa im Grunde beibehält⁴⁶. Auch politikgeschichtliche Module zur Entstehung der Institutionen der EU⁴⁷ greifen bei allem Verdienst zu kurz, um Verwobenheiten mit der historischen Perspektive europäischer Nachbarschaften in den Blick zu bekommen. Es bleibt zu klären, wie eine europäische Perspektive angemessen und leistbar in Curricula einzubringen ist.
- 4.) Problemthemen bieten schließlich ein weiteres Modell: Flucht, Vertreibung und Umsiedlung werden in allen Curricula stichwortartig angesprochen, aber die Perspektivierung bleibt letztendlich auf Deutsche ab 1945 eingeschränkt. Im Sinne der Multiperspektivität und auch des historischen Kontextes sollten aber auch Zusammenhänge zum Thema Zwangsmigration im besetzten Europa im Umfeld des Zweiten Weltkrieges und eine europäische Erinnerungskultur der Versöhnung angeschlossen werden. Dazu liegt im niedersächsischen Oberstufencurriculum ein Modul vor, das in diesem Bundesland drei Jahre Pflichtthema im Zentralabitur war⁴⁸.
- 5.) Nachbarschaftsgeschichten sind als binationale Perspektivierung inzwischen in einigen Curricula stichwortartig oder ausführlicher berücksichtigt, mit einem Fokus auf Frankreich und Polen. In anderen Bundesländern, die durchaus auch direkte Grenzen haben, wie Sachsen und Bayern zu Tschechien, werden diese Nachbarländer überhaupt nicht erwähnt. Das reicht nicht aus. Weitere europäische Nachbarschaften sollten sichtbar werden, etwa indem einzelne Bundesländer ihre Grenzregionen zum Thema transnationaler Aspekte oder Module machen, bzw. eine begründete Auswahl treffen. Zur Zeit finden die deutschen Nachbarschaften zu Belgien, den Niederlanden und Dänemark in keinem Geschichtslehrplan Erwähnung.

⁴⁴ Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium - die gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg: Geschichte, S. 42

⁴⁵ ebd., S. 33

⁴⁶ ebd., S. 25

⁴⁷ ebd., S. 27

⁴⁸ ebd., Wahlmodul "Flucht, Vertreibung und Umsiedlung im Umfeld des Zweiten Weltkriegs", S. 39

Links zu Fundstellen der Lehrpläne auf den amtlichen Bildungsportalen

Der vorliegenden Darstellung liegen die Curricula von neun Bundesländern zugrunde (fett gesetzt), sieben wurden nur kurz gesichtet, letztere machen zu dem Thema dieser Analyse keine spezifischen Aussagen (mager gesetzt). Die Lehrpläne sind digital auf Bildungsportalen verfügbar, die teilweise weitere Hinweise und Materialien nachweisen.

Die Gymnasiallehrpläne aller 16 Bundesländer in meiner Dropbox:

<https://www.dropbox.com/scl/fo/lnl56lmgr4plhvjyxktao/h?rlkey=nk3rdd0rt6aizrispykudit6z&dl=0>

Baden-Württemberg

Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL):

https://www.bildungsplaene-bw.de/bildungsplan_Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_G

Landesbildungsserver Baden-Württemberg, Fachportal Geschichte:

<https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/gesellschaftswissenschaftliche-und-philosophische-faecher/geschichte/bildungsplaene-pruefungen-und-wettbewerbe/bildungsplaene>

Bayern

<https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/gymnasium/fach/geschichte/inhalt/fachlehrplaene>

Berlin / Brandenburg

<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene>

Bremen:

<https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/bildungsplaene-15219>

Hamburg:

<https://www.hamburg.de/bildungsplaene/>

Hessen

<https://kultusministerium.hessen.de/Unterricht/Kerncurricula-und-Lehrplaene>

Mecklenburg-Vorpommern

Bildungsserver mit Rahmenplänen und Links zu „Weiteren Informationen zum Fach Geschichte“:

<https://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/rahmenplaene-an-allgemeinbildenden-schulen/geschichte/>

Niedersachsen

Bildungsportal Niedersachsen:

Sekundarstufe I und Hinweise und Materialien:

<https://bildungsportal-niedersachsen.de/allgemeinbildung/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaftliche-faecher/geschichte-sek-i>

Sekundarstufe II – Kerncurriculum:

https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=search&k0_0=Schulbereich&v0_0=Sek+II&k0_1=Schulform&v0_1=Gymnasiale+Oberstufe&k0_2=Fach&v0_2=Geschichte&

Hinweise zu den Abiturprüfungen (Pflichtthemen aktueller Abiturjahrgänge):

<https://bildungsportal-niedersachsen.de/allgemeinbildung/zentrale-arbeiten/zentralabitur/zentralabitur>

Nordrhein-Westfalen

Kernlehrpläne Übersicht:

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/>

Kernlehrplan Gymnasium Mittelstufe:

https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/203/g9_ge_klp_%203407_2019_06_23.pdf

Kernlehrplan Gymnasium Oberstufe:

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/ge-schichte/index.html>

Rheinland-Pfalz

Bildungsserver: <https://geschichte.bildung-rp.de/grundlagen/lehrplaene.html>

Saarland

Bildungsserver: https://www.saarland.de/mbk/DE/portale/bildungsserver/themen/unterricht-und-bildungsthemen/lehrplaenehandreichungen/lehrplaeneallgemeinbildende/Gymnasium/Gymnasien_node.html

Sachsen

<https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/>

Sachsen-Anhalt

https://www.bildung-lsa.de/informationsportal/unterricht/gymnasium/geschichte/curricula-re_grundlagen.htm

Niveaubestimmende Aufgaben: https://www.bildung-lsa.de/index.php?KAT_ID=13883

Schleswig-Holstein

Fachportal Schleswig-Holstein:

<https://fachportal.lernnetz.de/sh/fachanforderungen.html>

Nur Lehrpläne:

https://www.schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/themen/bildung-hochschulen/lehrplan/lehrplan_node.html

Fortbildungen, Hinweise:

<https://fachportal.lernnetz.de/sh/faecher/geschichte.html>

Thüringen

Schulportal mit digitaler Mediothek:

<https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=2839>

Literaturverzeichnis

Aleida Assmann: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München 4. Aufl. 2021.

Aleida Assmann: Die EU und ihre Nationen. In: *Roland Behrmann/Friedrich Huneke/Julia Oppermann* (Hrsg.): Zeitenwende '45 - Aufbruch in ein neues Europa (Unterrichten). Frankfurt/M. 2021, S. 19–34.

Annemarie Augschöll Blasbichler/Eva Matthes/Sylvia Schütze (Hrsg.): Europa und Bildungsmedien. Europe and educational media (Klinkhardt forschung. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung). Bad Heilbrunn 2019.

Baden-Württemberg: Bildungsplan des Gymnasiums. Bildungsplan 2016 : Geschichte. Villingen-Schwenningen 2016.

Luca Baldissara: Die Konstruktion einer Erinnerung zwischen Vergangenheit und Zukunft. Zur Erinnerungspolitik in Europa. In: *Christoph Cornelißen/Paolo Pezzino* (Hrsg.): Historikerkommissionen und historische Konfliktbewältigung. Berlin/Boston 2018, S. 285–314.

Rainer Bendick/Ulrich Bongertmann/Marc Charbonnier/Franck Collard/Martin Stupperich/Hubert Tison (Hrsg.): Deutschland und Frankreich - Geschichtsunterricht für Europa. Die deutsch-französischen Schulbuchgespräche im europäischen Kontext = France - Allemagne. L'enseignement de l'histoire pour l'Europe : les rencontres franco-allemandes sur les manuels scolaires dans le contexte européen (Wochenschau Wissenschaft). Frankfurt/M. 2018.

Urs Bitterli: Alte Welt - neue Welt. Formen des europäisch-überseeischen Kulturkontakts vom 15. bis zum 18. Jahrhundert (dtv, Bd. 4569). München 1992.

Bodo von Borries: Kerncurriculum Geschichte in der gymnasialen Oberstufe. In: *Heinz-Elmar Tenorth* (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe. Expertisen (Beltz Pädagogik). Weinheim 2004, S. 236–321.

Both, Siegfried, et al.: Fachlehrplan Gymnasium. Geschichte [Schuljahrgänge 5-12]. Magdeburg 2016, 2022.

Gemeinsame Deutsch-Tschechische Historikerkommission (Hrsg.): Konfliktgemeinschaft, Katastrophe, Entspannung. Skizze einer Darstellung der deutsch-tschechischen Geschichte seit dem 19. Jahrhundert = Konfliktní společenství, katastrofa, uvolnění. München 1996.

Hans G. Hockerts (Hrsg.): Koordinaten deutscher Geschichte in der Epoche des Ost-West-Konflikts. Kolloquium zum Thema "Koordinaten Deutscher Geschichte in der Epoche des Ost-West-Konflikts" vom 17. bis 20. Juli 2000 im Historischen Kolleg (Schriften des Historischen Kollegs Kolloquien, Bd. 55). München 2004.

Friedrich Huneke: Liminale Räume und osmotische Grenzen: der »Orient« zwischen »Großem Spiel« und 9/11. Transkulturelle Betrachtungen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 18, 2019, H. 1, S. 22–45.

Friedrich Huneke: Die europäische Einigung - eine Erfolgsgeschichte? Europäische Ordnungsmodelle im Vergleich. In: *Roland Behrmann/Friedrich Huneke/Julia Oppermann* (Hrsg.): Zeitenwende '45 - Aufbruch in ein neues Europa (Unterrichten). Frankfurt/M. 2021, S. 101–116.

Institut für Qualitätsentwicklung: Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Geschichte und Politische Bildung. Schwerin 2019.

Institut für Qualitätsentwicklung: Rahmenplan Geschichte. Gymnasium Klasse 7 bis 10. Schwerin 2023.

Konrad H. Jarausch: »Die Teile als Ganzes erkennen«. Zur Integration der beiden deutschen Nachkriegsgeschichten, 2004.

Andreas Körber/Waltraud Schreiber (Hrsg.): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Kompetenzen, Bd. 1). Neuried 2006.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg: Rahmenplan Jahrgangsstufen 7-10 Teil C Geschichte. Berlin, Potsdam 2015.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Geschichte. Düsseldorf 2014.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen: Geschichte. Düsseldorf 2019.

Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10: Geschichte. Hannover 2015.

Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium - die gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg: Geschichte. Hannover 2017.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Lehrplan Gymnasium Geschichte. Radebeul 2004 / 2007 / 2009 / 2011 / 2019.

Jean-Frédéric Schaub: L'Europe a-t-elle une histoire? (Bibliothèque Albin Michel Bibliothèque Albin Michel des idées). Paris 2008.

Martin Schulze Wessel/Miloš Řezník/Dušan Kováč (Hrsg.): Deutsche, Tschechen und Slowaken im 20. Jahrhundert. Materialien für den Geschichtsunterricht (Geschichte unterrichten). Frankfurt/M. 2020.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Geschichte. Berlin, Potsdam 2006/7, üb. A. 2010.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): Deutsche und Tschechen. Nachbarn - Gegner - Freunde. München 2007.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Lehrplan Plus Bayern. Lehrpläne der allgemeinbildenden Schularten in Bayern plus umfänglicher Serviceteil. Gymnasium, Fachprofil Geschichte. München 2022.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Europabildung in der Schule. Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i. d. F. vom 05.05.2008). Bonn/Berlin 1978; 2020.