LAND BRANDENBURG

BERLIN

Anhörung zu den überarbeiteten Fachteilen (Teil C) des Rahmenlehrplans für die gymnasiale Oberstufe im Land Berlin 2024

DESKRIPTIVE AUSWERTUNG GESCHICHTE

Bildungsregion Berlin Brandenburg

LISUM Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

DESKRIPTIVE AUSWERTUNG

Anhörung zu den überarbeiteten Fachteilen (Teil C) des Rahmenlehrplans für die gymnasiale Oberstufe im Land Berlin 2024

GESCHICHTE

Dr. Katja Friedrich und Niels Laag

Impressum

Herausgeber
Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)
14974 Ludwigsfelde-Struveshof
Tel.: 03378 209 - 0
Fax: 03378 209 - 149
www.lisum.berlin-brandenburg.de

Autor:innen: Dr. Katja Friedrich und Niels Laag

Zu dieser Veröffentlichung haben mit Tipps und Hinweisen beigetragen: Boris Angerer, Siegmar Friedrich
Wir bedanken uns für die engagierte Unterstützung.

Verantwortlich: Susanne Wolter
Redaktion: Niels Laag
Titelbild: Niels Laag
Grafiken: Siegmar Friedrich

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Ludwigsfelde 2024

soweit nicht abweichend gekennzeichnet zur Nachnutzung freigegeben
unter der Creative Commons Lizenz cc by-nc-nd 4.0 zu finden unter

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis 6
1 Eckpunkte der Befragung 7
2 Statistische Angaben 7
3 Informationen zu den überarbeiteten Fachprofilen, Kompetenzmodellen, Standards und Themenfeldern 8
4 Informationen über die vorgenommenen Vernetzungen der Fachteile C mit Teil B Überfachliche Kompetenzentwicklung 72
5 Anlagen 81
6 Quellenverzeichnis 87

Abkürzungsverzeichnis

KMK	Kultusministerkonferenz
LISUM	Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
LK	Lehrkräfte
n	Anzahl der Rückmeldungen
SenBJF	Senatsverwasltung für Bildung, Jugend und Familie des Landes Berlin
SL	Schulleitung
StSA	Staatliches Schulamt
SuS	Schülerinnen und Schüler
σ	Standardabweichung

1 Eckpunkte der Befragung

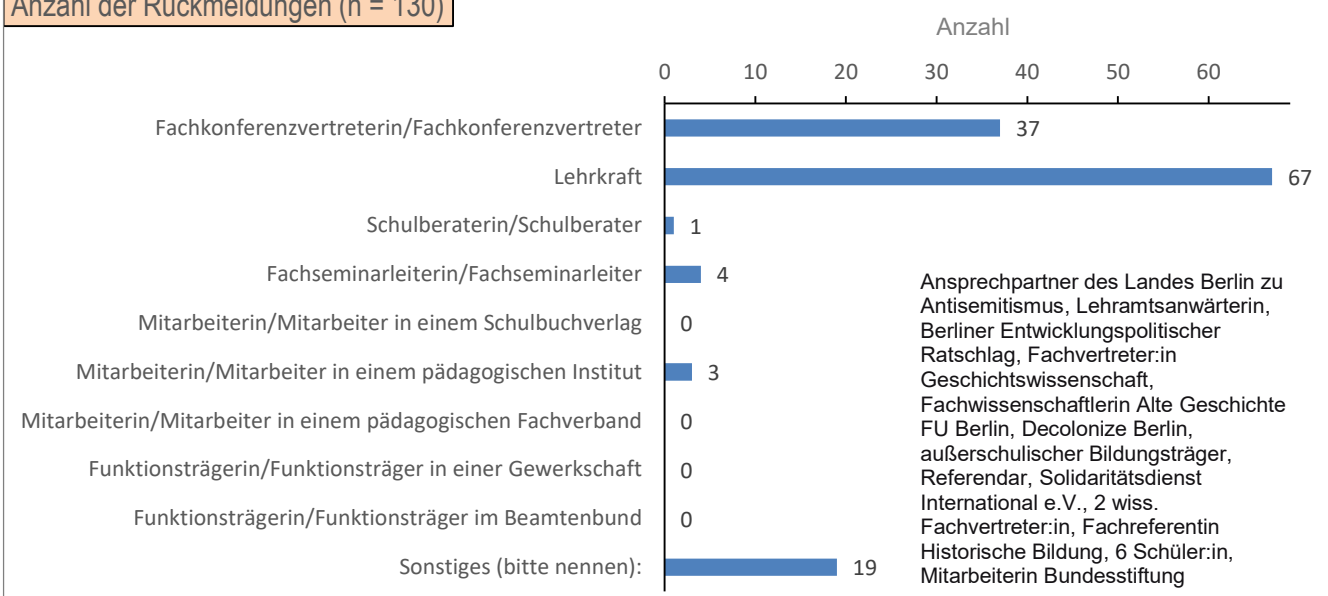
Zielsetzung:	Gewinnung von datengestützten Erkenntnissen und Einschätzungen zu den vorliegenden Anhörungsfassungen im Hinblick auf die Weiterentwicklung der curricularen Grundlagen
Teilnehmende Personengruppen:	Öffentlichkeit Organisationen/Institutionen Schulen (Fachkonferenzen, Lehrkräfte, Schulberaterinnen und -berater, Fachseminarleiterinnen und -leiter) Verlage
Teilnehmendes Bundesland:	Berlin
Erhebungsmethode:	schriftliche Befragung
Erhebungsinstrument:	Fragebogen
Erhebungsform und Software:	onlinegestützt via easyfeedback
Erhebungszeitraum:	27.05.2024 – 13.09.2024
Befragungszugang:	via Link und QR-Code
Auswertungssoftware:	Microsoft-Office, Tabellenkalkulationsprogramm Excel

Das vorliegende Dokument stellt die Ergebnisse der onlinegestützten Befragung hinsichtlich der geschlossenen Fragen grafisch aufbereitet dar. Die Rückmeldungen auf offene Fragen werden ebenfalls originalgetreu wiedergegeben. Eine Korrektur der Tippfehler ist nicht erfolgt. Die Ergebnisdarstellung orientiert sich an der Anlage und Abfolge des eingesetzten Fragebogens.

Die Einhaltung geltender datenschutzrechtlicher Bestimmungen ist durch die Anonymisierung der Bezugsdaten sichergestellt. Die erhobenen Daten werden ausschließlich für LISUM-interne und SenBJF-interne statistische sowie evaluative Zwecke verwendet.

2 Statistische Angaben

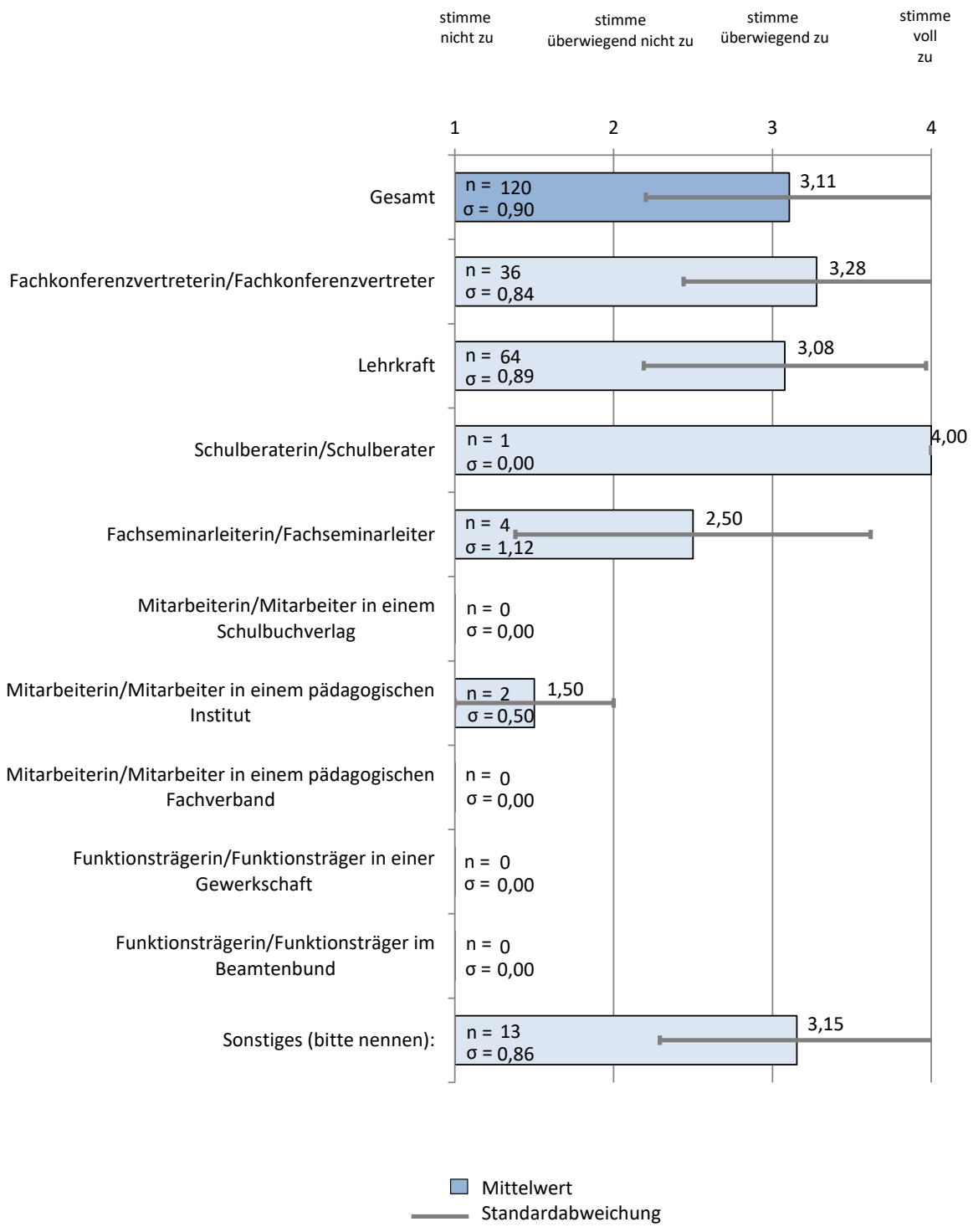
Anzahl der Rückmeldungen (n = 130)



3 Informationen zu den überarbeiteten Fachprofilen, Kompetenzmodellen, Standards und Themenfeldern

3.1 Bildungsbeitrag

Im Kapitel 1 und 2 wird der Bildungsbeitrag des Fachs verständlich dargestellt.



Begründungen (Einzelrückmeldungen), sofern der Aussage nicht voll zugestimmt wurde.
Fachkonferenzvertreterin/Fachkonferenzvertreter
(1) zu deutliche Priorisierung des Geschichtbewusstseins, historisches Wissen, Kenntnisse fehlen, Urteilsbildung bleibt viel zu ungenau, Fokus auf Globalisierung obwohl gegenteiliger Trend deutlich wird, nicht nachvollziehbar (gehört zum Fach Geografie und Politik), Grenzen hier immer unschärfer
(2) Überzogene Ansprüche; die Schüler sind zu Beginn von Q1 16 Jahre alt.
(3) Im Sinne von Kontinuität und Veranschaulichung sollte geprüft werden, ob - wie im RLP Sek I - auch eine schematische Darstellung des Kompetenzmodells möglich ist.
(4) Interessiert niemanden, völlig überfrachtet, viel zu lang.
(5) Kompetenzen sind überfrachtet und teilweise vage formuliert.
(6) "Leider hat das Sachurteil die Überarbeitung des Rahmenlehrplans überlebt. In zehn Jahren habe ich keine sinnvolle Definition des Sachurteils gehört, und ich habe viele Leute gefragt. Als heuristisches Mittel für die SuS ist es nutzlos, weil es mehr verwirrt als zu erklären. Implizit wird dies dadurch zugestanden, dass die Abiturprüfungen seit Jahren nicht mehr mit dem Begriff operieren. Ein Urteil verlangt immer einen wertegebundenen Standpunkt. Dies mit einer angeblich sachlichen Grundlage zu verbinden, ist zum Scheitern verurteilt. Meines Erachtens können alle sinnvollen Kompetenzen des Geschichtsunterrichts problemlos beschrieben werden, ohne den Begriff zu verwenden. Über den Landesverband Berlin der Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer habe ich bereits angeboten, meine Sichtweise einzubringen. Wenn das gewünscht ist, kann man mich über die Vorsitzende Frau Honoré kontaktieren."
(7) Die Verzahnung mit der EPA und der VO-GO ist im Falle von Q2 BM2 nur bedingt gelungen, denn SuS mit Belegpflicht in Q3/4 würden dann ohne Kenntnisse über die NS-Zeit bleiben!!!
(8) "Der Bildungsbeitrag wird zwar verständlich dargestellt, für unseren Fachbereich ergeben sich aber folgende inhaltliche Kritikpunkte: • Sachkompetenz erscheint als Einzelkompetenz unsinnig, weil sie in allen anderen Kompetenzbereichen benötigt wird: „nutzen Verfahren historischen Denkens und Arbeitens und wenden sie an“, „bestimmen Zusammenhänge nach historischen Prinzipien, wie Anlass, Ursache, Auswirkungen und Folgen“ (Fallanalyse (Konfliktanalyse) bei Analyse, Unterschied zur Narration?) • Wegfall der Methodenkompetenz ungünstig • Keine Extra-Standards für Einführungsphase (H-Standards Sek I), gut aber: Trennung von Ge und PW in Einführungsphase • Gut: keine getrennten Standards für GK und LK • Gut: Unterscheidung in Sach- und Werturteil"
(9) "ethische und normative Werturteile" (S. 13 und S. 35): Es geht um ethische Werte, und als solche sind sie normativ. Die Formulierung ist daher irreführend; ich empfehle "und normative" zu streichen.
(10) An einer Stelle ist von "ethischen, moralischen und normativen Werturteilen" die Rede, hier reicht "ethische" aus, um das Gewünschte auszudrücken. Der Dreiklang verunklart die Aussage eher."
(11) Die Verzahnung mit der EPA und der VO-GO ist im Falle von Q2 BM2 nur bedingt gelungen, denn SuS mit Belegpflicht in 3./4. würden dann ohne Kenntnisse über die NS-Zeit bleiben!

(12) Es wird keine Definition des etwas „zeitgeistigen“ Begriffs „divers“ im ersten Satz gegeben, es folgt anschließend auch kein erläuterndes Aufgreifen aus historischer Perspektive oder Ausformulieren des Begriffs oder des Fachbeitrags zu „Diversität“ in den darauffolgenden Ausführungen oder in den Lehrplaninhalten, was eine Platzierung im ersten Satz begründen würden. Stattdessen sollte das Grundgesetz als Ausgangspunkt historischer Bildung und als Fundament einer toleranten, inklusiven und demokratischen Gesellschaft klar (und nicht nur indirekt) benannt werden, da es immanent die Würde aller (als Wert) in Vielfalt schützt. Dies scheint v.a. auch in Anbetracht der aktuellen gesellschaftlich-politischen Situation dringend notwendig.

Lehrkraft

(13) Unscharf

(14) Passt nicht zu den Themenfeldern, die lösen nämlich die in diesem Teil gemachten Vorgaben keineswegs ein

(15) "Geschichtskultur losgelöst von Inhalten im vierten Kurssemester ist nicht zielführend. Die Konzentration der Inhalte der bisherigen vier Kurssemester auf nur drei Semester erhöht den Druck auf Schüler*innen sowie Lehrkräfte und raubt die notwendige Zeit, um wirklich in die Tiefe zu gehen. Nach aktuellem Plan würde es darauf hinauslaufen, dass die Themen nur an der Oberfläche „angekratzt“ werden können. Projektarbeit und Entwicklung von Geschichtsbewusstsein in Bezug zur Geschichtskultur wäre UNMÖGLICH! Zu den Kompetenzen: Die Einbeziehung von vorwiegend digitalen Kompetenzen verkennt die Situation der mangelnden Ausstattung an den Berliner Schulen. Ich empfehle den Verfassern des Entwurfs, dass sie sich nicht nur Modellschulen anschauen, sondern die vielen maroden Schulen, die weder funktionierendes WLAN noch genügend digitale Tafeln haben. Digitale Faktenchecks, die Schüler*innen nur am Handy machen können mit eigenen mobilen Daten sind niemals zielführend. "

(16) Ich kann dieses dumme Kompetenz-Bla-Bla nicht mehr lesen ...

(17) oberflächlich

(18) Sehr umfangreich

(19) "Rahmenlehrplan Feedback:

++ Endlich mehr Längsschnitte

++ Fokus weg von der Chronologischen Nachplapperei hin zur Kompetenzausbildung

-- Wichtige Themen gehen unter Antike

-- wir brauchen Material und Fortbildungen zu neuen Themen

-- Abiturthemen müssen genau eingegrenzt werden

-- Umbennung des Faches in Geschichtswissenschaft

-- Q2 nicht Pflicht zu belegen, Nationalsozialismus somit keine Pflicht mehr --> Großes Problem"

(20) Leider sehr unverständlich

(21) Zu umfangreich

(22) Die Methodenkompetenz ist nicht näher beschrieben.

(23) Die anfänglichen Ausführungen zeigen eine sehr starke Orientierung zu politischen Bildung, die auch die inhaltlichen Schwerpunkte des RLP kennzeichnen, aber dem Fach Geschichte als eigenständiges Fach nur in Teilen gerecht werden.

(24) Viel Theorie, wenig Praxis

(25) Kompetenzorientierung ist natürlich gut. Ältere Konzepte (kategoriale Bildung, Wolfgang Klafki) sind aber auch sehr gut und heute leider wenig beachtet.

(26) "Die Aufforderung zum eigenen Urteil begünstigt bei Lernenden eine Reflexion individueller und kollektiver

(27) Identität unter Einschluss historischer Bezüge."

(28) Wie kann es ein Ziel sein, etwas zu begünstigen? Wie ist das anzustreben?

(29) Der Operator beurteilen wird nicht laut Erläuterung der EPA verwendet: Sachurteil: Die Lernenden…

(30) "− beurteilen, ob Deutungsangebote sachlich begründet oder Kontroversen sachlich geführt

(31) werden,"

(32) Das kann man prüfen/einordnen, aber beurteilen?

(33) Der Operator "beurteilen" wird insgesamt in merkwürdigen Zusammenhängen verwendet, es scheint überwiegend "überprüfen" gemeint zu sein.

(34) Operator beurteilen laut EPA "den Stellenwert historischer Sachverhalte in einem Zusammenhang bestimmen, um ohne persönlichen Wertebezug zu einem begründeten Sachurteil zu gelangen"

(35) Operator "prüfen" laut EPA "Aussagen (Hypothesen, Behauptungen, Urteile) an historischen Sachverhalten auf ihre Angemessenheit hin untersuchen"

(36) "entwickeln eigene Hypothesen über Phänomene der Vergangenheit sachgerecht, kriteriengeleitet und multiperspektivisch"

(37) Wie man multiperspektivisch Hypothesen entwickelt, weiß ich ehrlich gesagt nicht.

(38) Der Umgang mit dem Operator setzt sich beim Werturteil fort:

(39) Werturteil Die Lernenden…

(40) "− bewerten die Triftigkeit von in historischen Deutungen zum Ausdruck kommenden ethischen und normativen Werten, − bewerten in Quellen zum Ausdruck kommende ethische und normative Werte,"

(41) Sie bewerten die Triftigkeit und die Werte?

(42) Sie überprüfen doch eher, ob Deutungen triftig sind und welche Werte zum Ausdruckt kommen, ordnen dies dann ggf. ein.

(43) Dann positionieren sie sich dazu und bewerten gleichsam.

(44) EPA: "Bewerten: wie Operator „ beurteilen“ , aber zusätzlich mit Offenlegen und Begründen eigener Wertmaßstäbe, die Pluralität einschließen und zu einem Werturteil führen, das auf den Wertvorstellungen des Grundgesetzes basiert"

(45) Wissen über von der Gegenwart aus gesehen auch ferne Epochen und Gesellschaftsformen sowie generell historische Faktenkenntnis als Voraussetzung profunder historischer Urteile tritt gegenüber der bloß formalen Kompetenzentwicklung zu stark zurück.

(46) RLP nennt als zentrale Kompetenz „reflektiertes historisches Erzählen“ (S. 10)

(47) Inwieweit ist eine vertiefte Reflexion bei der oberflächlichen Vermittlung von Einzelinhalten möglich?

(48) Er ist nicht verständlich und überladen. Viel zu viele Informationen werden hier angehäuft.

Schulberaterin/Schulberater

Fachseminarleiterin/Fachseminarleiter
(49) "Sie Bereiche außerschulisches Lernen und Geschichtskultur lassen sich mit der Unterrichtswirklichkeit nicht vereinbaren. Außerdem entwickelt sich eine Geschichtskultur erst im Lauf des Lebens." (50) Inhaltlicher Fokus trifft voll zu. Kompetenztheoretisch etwas überfrachtet.
Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem Schulbuchverlag
Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem pädagogischen Institut
Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem pädagogischen Fachverband
Funktionsträgerin/Funktionsträger in einer Gewerkschaft
Funktionsträgerin/Funktionsträger im Beamtenbund
Sonstiges (bitte nennen):
(51) mit 9 Seiten Umfang viel zu lang und umfangreich; Kürzung wäre wünschenswert (Lehramtsanwärterin) (52) "Die Darstellung des Bildungsauftrags des Faches Geschichte ist in den Kapiteln 1 und 2 grundsätzlich nach-vollziehbar. Die Rolle des Geschichtsunterrichts für eine demokratische, inklusive und diverse Gesellschaft wird dargestellt, wird aber zu wenig herausgearbeitet. Zudem ist es unerlässlich, rassismuskritische, inklusi-ve und diverse Ansätze durchgängig im Fachteil C zu integrieren, sowohl hinsichtlich der Inhalte, Quellen als auch Methoden. Aktuell fehlt die Verankerung von Antidiskriminierung als Querschnittsthema. Die mangelnde Berücksichtigung von Genderfragen setzt die geschlechtliche Binarität fort, obwohl seit der Änderung des Personenstandsgesetzes 2018 eine differenziertere Betrachtung erforderlich ist. Positiv hervorzuheben ist die klare Darstellung, dass geschichtliches Wissen als historisches Narrativ (bis-lang) stets nur aus einer spezifischen Perspektive und aus existierenden Verhältnissen heraus formuliert wurde und wird. Um ein “reflektiertes historisches Erzählen” zu ermöglichen, ist das fächerübergreifend und interdisziplinäre Arbeiten essentiell. Dies erleichtert es Lernenden, Verbindungen zwischen verschiede-nen Themen und Disziplinen zu erkennen und ein tieferes Verständnis für historische, geopolitische und politische Dimensionen zu entwickeln. Die Überschneidungen sollten in den Rahmenlehrplänen sichtbar gemacht werden, um Lehrkräfte bei der Überführung in den Unterricht zu unterstützen. Zum Kompetenzmodell:

Positiv ist, dass Multiperspektivität die Grundlage für die Urteils- und Orientierungskompetenz bildet. Die Berücksichtigung von Perspektiven, die von Diskriminierung betroffen sind, ist wichtig, um die Repräsentation und das Empowernment von betroffenen Schüler*innen zu ermöglichen, und zugleich nicht betroffene Schüler*innen für unterschiedlichste Perspektiven zu sensibilisieren.

Es ist notwendig, dem Abschnitt „Historisches Wissen als narratives Wissen“ eine kritische Machtanalyse hinzuzufügen, damit Lernende die Entstehung von Narrativen analysieren und reflektieren lernen.

Die Analyse von Begriffen und Sprache sollte unter der Prämisse der diskriminierungssensiblen Sprache erfolgen. Eine Sensibilisierung die Entstehung und historische Einordnung von Begriffen und deren heutiger Umgang sollte diskriminierungssensibel behandelt werden.

Zu den abschlussorientierenden Standards:

Die abschlussorientierten Standards sollten um den Kompetenzbereich der kritischen Machtanalyse erweitert werden. Dies stärkt das Entwickeln von kritischen Sach- und Werturteilen.

Auch unter Punkt 2.2.1 sollte als Sachkompetenz der diskriminierungssensible Umgang mit Sprache und Quellen betont werden

Analysekompetenz (2.2.2): Lernende sollten die Kompetenzen entwickeln, historische Kontexte aus Perspektive unterschiedlicher Zeitepochen und aus Perspektive unterschiedlichster Gruppen zu lesen, einzuord-nen und zu analysieren.

Deutungskompetenz (2.2.3): Der narrative Charakter als Prämisse bei „kausale(n) Beziehungen...“ ergänzen. (Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag)

(53) Die Kompetenzorientierung erscheint mir etwas zu stark gewichtet. (Fachvertreter/in Geschichtswissenschaft)

(54) Der Bildungsbeitrag des Faches scheint mir im RLP nicht im Vordergrund zu stehen, sondern die Erziehung zu Geschichtsbewusstsein und die Fähigkeit an "der" Geschichtskultur zu partizipieren. (Fachwissenschaftlerin Alte Geschichte, FU Berlin)

(55) "Geschichtsunterricht muss mehr sein, als die Vermittlung von Faktenwissen – es muss darum gehen, im Geschichtsunterricht Fähigkeiten zu entwickeln, die gegenwärtige Verhältnisse und Prozesse erklären und übertragen werden können, zum Beispiel die historischen Wurzeln und Entwicklungen von (Anti-Schwarzer-)Rassismus, Ableismus, Antisemitismus, Queer-, Migrationsfeindlichkeit in den hiesigen und weltweiten sozio-ökonomischen und gesellschaftlichen Verhältnissen.

Die Rolle des Geschichtsunterrichts für eine demokratische, inklusive und diverse Gesellschaft wird im vorliegenden Entwurf deutlich dargestellt. Allerdings ist es essenziell, dass es nicht nur bei der Zielformulierung bleibt, sondern ein rassismuskritischer, inklusiver und diverser Ansatz in allen Aspekten des Rahmenlehrplans sichtbar wird: sowohl in den Inhalten, Quellen als auch Methoden. Dies ist besonders relevant, um das im Berliner Schulgesetz §1 formulierte Ziel zu erreichen, nämlich die „Heranbildung von Persönlichkeiten […], welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten.“

Daher ist es auch wichtig, dass eine Auseinandersetzung und Aufarbeitung mit der Geschichte von Bildung, ihren Institutionen und didaktischen Disziplinen stattfindet – auch im Bezug auf ihr mit der Kolonialität verstrickten Geschichte. Eine kritische Reflexion der eigenen Institution und Fachgeschichte und die Transformation von Bildungspraxen und -inhalte leistet einen wichtigen Beitrag zur menschenrechtsbasierten, demokratiefördenden Persönlichkeitsentwicklung. Ganz praktisch kann im Geschichtsunterricht zum Beispiel die deutsche Erinnerungskultur diskutiert werden (wie bereits im

Lehrplan vorgesehen) – allerdings dann mit dem Fokus, wie die Gegenwart mit dem historischen Erbe verstrickt ist (Gegenwartsperspektive) und einem Geschichtsverständnis, dass Zusammenhänge, Unterschiede und Gemeinsamkeiten von historischen Prozessen ausarbeitet und selbstaffimierende Narrative in Frage stellt.

In der derzeitigen Form ist der Rahmenlehrplan daher nicht diskriminierungskritisch, da Antidiskriminierung nicht in Gemeinschaft mit insbesondere Inklusion, Gleichstellung, Integration und Soziales als Querschnittsthema strukturell verankert ist. Unser Vorschlag ist es daher, diese Querschnittsthemen kontinuierlich und in Komplexität zunehmend, multiperspektivisch aufzugreifen und im Rahmenlehrplan zu verankern (Spiralcurricula). Beispielsweise sollte die Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialgeschichte selbstverständlich einerseits ein faktenbasiertes Grundverständnis von Imperialismus und Kolonialismus beinhalten (als Ideologie, politische Realität und globale Struktur), andererseits aber auch immer wieder vertiefend aufgegriffen werden, um die komplexen historischen Zusammenhänge und koloniale Kontinuitäten in der Gegenwart aufzuzeigen und zu diskutieren.

Die Vertiefung könnte beispielsweise folgendermaßen geschehen:

Allgegenwärtige koloniale Kontinuitäten sichtbar machen durch die verbindliche Verankerung der verwobenen Geschichte des deutschen und europäischen Kolonialismus;

verschiedene Unterdrückungssysteme der europäischen Kolonialmächte vergleichen;

ideologische Grundlagen der europäischen Moderne über Prozesse der Christianisierung und der sog. Zivilisierung bis hin zu kolonialen Kontinuitäten in der “Entwicklungszusammenarbeit”;

u.a. Kolonialismus und Kolonialität als Querschnittsthema in verschiedenen relevanten Epochen;

Stärkung verpflichtender Themen mit Bezug und auch in Verbindung mit zusätzlichen verpflichtenden Themen wie bspw. zur (afro-)queeren Geschichte (bspw. Deutschland: BRD und DDR; siehe Berliner LSBTIQ+ Aktionsplan 2023 der IGSV), verpflichtende Verbindung bspw. auch zu Globalisierung, globaler Armut und Arbeitsbedingungen (glokale Zusammenhänge), Migration und Klimakrise, Gesundheit (historisch-politisches Denken, Geschichtswissenschaft, Geschichtskultur, etc.).

Der Verzicht auf eine geschlechtergerechte Sprache in den Rahmenlehrplänen schreibt die Binarität der Geschlechter fort, obwohl dies seit der Änderung des Personenstandsgesetzes 2018 nicht mehr der aktuellen Rechtslage entspricht. Die Überarbeitung der RLP sollte in diesem Zusammenhang auch zu einer fachlichen Auseinandersetzung mit den verwendeten Begriffen und Definitionen (z.B. „Interkulturelles Lernen“) und deren Bewertung unter Berücksichtigung einer rassismuskritischen Schulpädagogik führen.

Positiv aufgefallen ist die Hervorhebung, dass es sich bei Geschichtswissen immer um ein historisches Narrativ handelt, das aus einer bestimmten Perspektive und aus bestehenden Verhältnissen heraus formuliert wurde und wird. Für ein “reflektiertes historisches Erzählen” ist es gerade wichtig, fächerübergreifend und interdisziplinär zu arbeiten und so sicherzustellen, dass Wissen in einem breiteren Kontext vermittelt wird, der den Schüler*innen hilft, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Themen und Disziplinen zu erkennen und ein tieferes Verständnis für geopolitische und historische Zusammenhänge zu entwickeln. Daher schlagen wir vor, dass

• eine strukturelle Verankerung von insbesondere einer globalgeschichtlicher Perspektive, Geschichte politischer Ideen und Konzepte in den Rahmenlehrplan eingefügt wird (diskriminierungskritischer Perspektiven, von Zusammenhängen zwischen lokaler Lebenswelt und globalem Erfahrungsraum; Gegenwartsperspektive, Lebenswelt).

• eine stärkere Verknüpfung (mit auch zu überarbeitenden) fachübergreifenden Kompetenzen mit entsprechender Quellenlage und (Sekundär-)Literatur, Sichtbarmachung thematischer Überschneidungen und unterschiedlichen Ansätzen für einen wirklich multiperspektivischen Unterricht ausformuliert wird

(Kontext, theoretischer Ansatz, Begrifflichkeit / Argumentationsmuster, Werte / Normen, Identifikationsmöglichkeiten, Sprache / Arbeitsaufgaben / Bildmaterial).

dazu gehört auch eine dekoloniale historisch-politische Bildung, die bspw. das koloniale Erbe in der historischen Selbsterzählung zu einem schwierigen Erbe werden lässt und Lernenden weitere Instrumente und Methoden an die Hand zu gibt (dekoloniale Bildung zielt zum einen auf die historisch-politische Bildung in Bezug auf den historischen Kolonialismus und zum anderen eine Bildung, die in die Kolonialität der Gegenwart interveniert bzw. ihr Rechnung trägt).

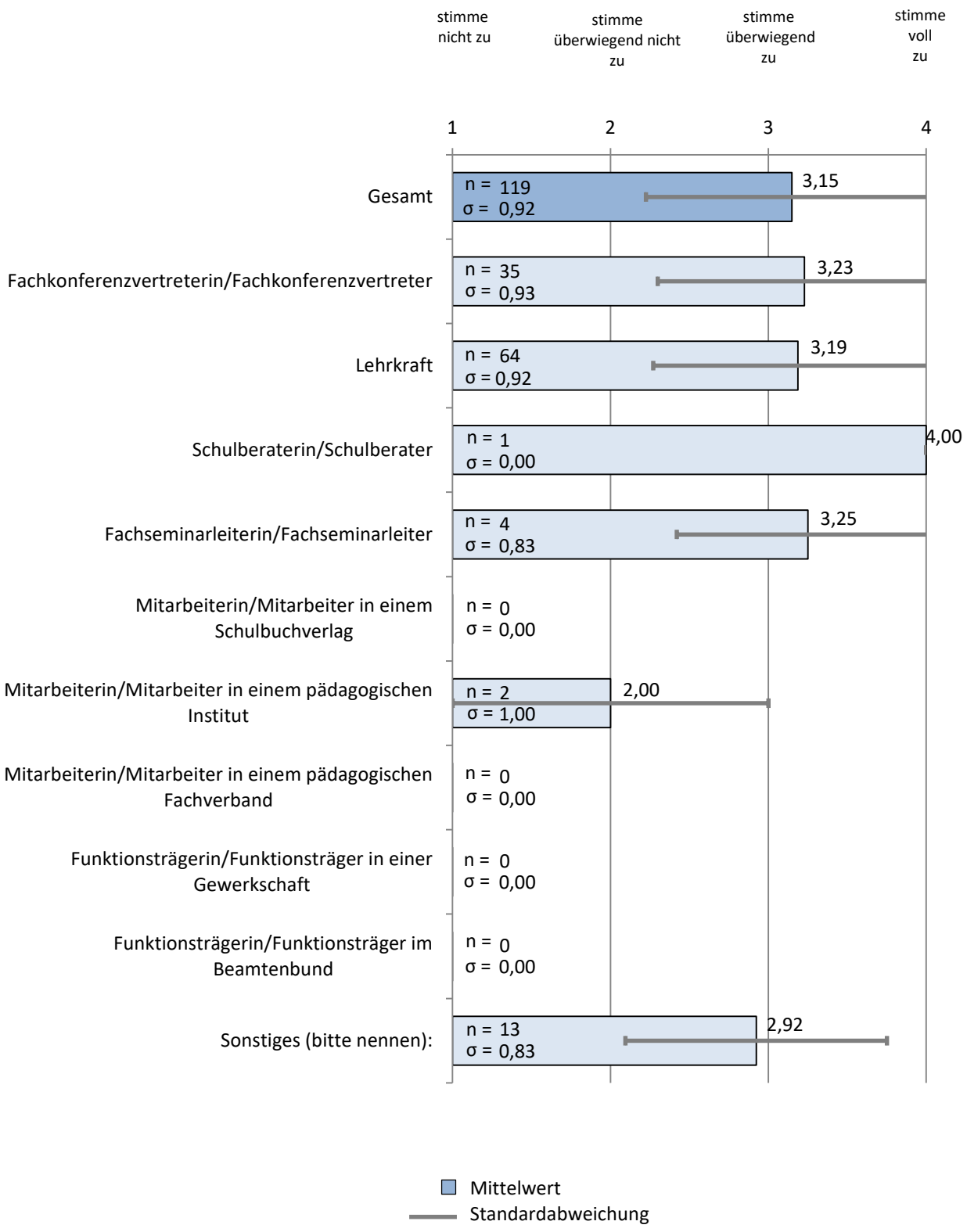
Es ist daher notwendig, den Abschnitt „Historisches Wissen als narratives Wissen“ um kritische Analysen und Ansätze zu ergänzen, um den Schüler*innen im Unterricht die notwendigen Analysekategorien zur Reflexion über die Entstehung von Narrativen an die Hand zu geben. (Decolonize Berlin)

(56) Es könnte neben dem Gegenwartsbezug zusätzlich noch die Verknüpfung mit Zukunftsvorstellungen aufgenommen werden. (Mitarbeiterin Bundesstiftung)

(57) M.E. sollte der Beitrag der Geschichte zum kritischen Umgang mit Informationen und Quellen (Glaubwürdigkeit, Faktizität, Aussagekraft, Perspektivität) im Zeitalter nicht kuratierter Informationsmedien und Fake-News noch stärker gewichtet sein (wiss. Fachvertreterin)

3.2 Relevanz des Faches

Die Relevanz des Fachs wird gut verdeutlicht.



Begründungen (Einzelrückmeldungen), sofern der Aussage nicht voll zugestimmt wurde.
Fachkonferenzvertreterin/Fachkonferenzvertreter
(58) bleibt oberflächlich, könnte als Blaupause für andere Fächer dienen, Trennschärfe zu anderen Fächern (Insb. der Gewi-Fächer) bleibt unklar (59) zeitgeschichtliche Sachverhalte (z. B. China und Taiwan) könnten auch in PW untergebracht werden (60) Einerseits stelle ich einige zeitgeschichtliche Sachverhalte fest, die auch in PW behandelt werden könnten, andererseits werden historische Sachverhalte mit geringem Raumbezug vorgeschlagen: China und Taiwan bzw. Tulpenkrise 1638 (während des 30jährigen Krieges). (61) viel zu umfangreich, kann man in einem Absatz klären. (62) "In Kapitel 1 und 2 wird zwar die Relevanz des Faches argumentiert, diese wird aber durch den Wegfall der Verpflichtung auf die Behandlung der NS-Zeit (verpflichtende Wahl laut VOGO von ge-3/ge-4, NS aber in ge-2) konterkariert. Während in den Rahmenlehrplänen der Pisa-Gewinner Bayern, Sachsen, Schleswig-Holstein nach wie vor verpflichtend NS-Zeit und Zeit nach 1945 behandelt werden, verzichtet Berlin zukünftig darauf. • Die Frage stellt sich, warum verpflichtend Geschichtskultur unterrichtet werden muss, während die NS-Zeit fakultativ bleibt. Dies erscheint in einer Zeit, in der immer weniger Jugendliche etwas mit dem Begriff „Auschwitz“ anfangen können, fahrlässig, zumal der Antisemitismus in der Bevölkerung insgesamt wächst. Relevanz der NS-Zeit muss gerade in Zeiten des steigenden Rechtspopulismus verdeutlicht werden, der Forderung der AfD nach Abschaffung des „Schuldkults“ darf nicht nachgekommen werden." (63) Zu später Beginn mit Amerikanischer Revolution (64) Der Verzicht auf die Antike als vollumfänglicher curricularer Inhalt ist nicht verantwortbar. Insbesondere sind Bezüge auf die attische Demokratie unverzichtbar, um den Zusammenhang zwischen der Wehrhaftigkeit der Demokratie und historischen Entwicklungen zu verstehen. Auch bietet gerade die römische Antike zahlreiche Möglichkeiten zur Verknüpfung mit gegenwärtigen Entwicklungen. (65) Häufig gelungene lebensweltbezogene Formulierungen der Themen (66) Häufig gelungene lebensweltbezogene Formulierungen der Themen, siehe Q1 VM 3. (67) "Die Veränderung des Rahmenlehrplans, wie sie im Fachbrief erklärt wird, ist zwar nachvollziehbar, die wohlgemeinte Intention zugutehaltend, ist die Umgestaltung der Semesterinhalte aber aus unserer Sicht mithin missglückt. Die Gestaltung von Q4 als Semester „Geschichtskultur“ und die daraus resultierende Preisgabe einer echten historischen Perspektive durch die massive Verkürzung betrachteter Zeiträume in Q1 ist dem Fach und seinen Inhalten in keinster Weise angemessen. Diese zunehmende Tendenz zur Verkürzung und Fokussierung auf Gegenwartsperspektiven ist dem Geschichtsbewusstsein nicht förderlich und lässt Geschichte als eigenständige Disziplin weniger scharf profiliert zurück. Dem Regime des Présentisme (Hartog, François: Régimes d’historicité. Présentisme et expérience du temps. Éditions de Seuil. 2003.) hätten wir als Historiker eher kontrapunktisch zu begegnen. Der Verweis, man könne etwa Mittelalter und Antike in Wahlmodulen aufgreifen, ist angesichts des Umfangs des zu verhandelnden Stoffes, seiner Fremd- und Andersartigkeit, die eine ausführliche Aufbereitung und Auseinandersetzung mit Quellenmaterial erfordert, kaum ausreichend konzipiert. Zumal die Praxis zeigt, dass die prüfungsrelevanten Inhalte stets den Großteil der Zeit sowohl im Leistungs- als auch im Grundkurs für sich beanspruchen. (68) Dabei ist es gerade die obengenannte Qualität des Stoffes, die Multiperspektivität und Urteilskompetenz erheblich stärken kann, da sie zur Erarbeitung und Annahme einer genuin anderen Lebensweltperspektive befähigt. Der apodiktischen Formulierung aus dem Fachbrief (S.5, 2.Absatz), es stehe außer Frage, dass die Zeitgeschichte nach 1990 im Geschichtsunterricht anteilig Platz finden müsse, stellen wir unsere

Perspektive gegenüber: Die Zeitgeschichte ist nicht nur sehr viel zugänglicher, sie ist auch fester Bestandteil anderer Fachdisziplinen, wie den RLPs für Deutsch (hier fehlt dafür mittelalterliche Literatur ja nun schon des Längeren auch vollständig!) und Politische Bildung zu entnehmen ist und Aktualitätsbezüge und Rekurse auf die Zeitgeschichte sind ohnehin fester Bestandteil des Unterrichts. Lernende, die einen Geschichtskurs wählen, erwarten unserer Erfahrung nach durchaus eine vertiefte Beschäftigung mit weniger zugänglichen Epochen, die eine vermittelnde Expertise eben auch erfordern, gerade damit die allzu pauschale Übernahme gegenwärtiger Sicht- und Deutungsmuster methodisch durchbrochen und reflektiert werden kann. Da dies wohl in bona fide auch der Gedanke hinter der Konzeption des „Geschichtskultur"-Semesters ist, möge man dieses Konzept noch einmal auf seine Sinn- und Stichhaltigkeit hin überdenken. Inhalte von Q4 könnten problemlos als Vertiefungsmodule in andere Semester überführt werden. Q1 sollte nach wie vor der ohnehin knapp bemessene Raum für Antike, Mittelalter (MA) und Frühe Neuzeit (FNZ) bleiben. Eine konzeptionelle Überarbeitung dieses Semester könnte sehr wohl zielführend erfolgen und unter dem Themenfeld „Zivilisations- und Kulturgenese, Ausbildung von Gemein- und Gesellschaften" behandelt werden. Damit wäre unserer Meinung nach sehr viel mehr für eine Geschichtskultur gewonnen.

(69) Unser Fachbereich empfiehlt sich, bedankt sich auch bei Widerspruch für die geleistete Arbeit und hofft eine kritisch-konstruktive Zuarbeit vorgelegt zu haben. "

(70) "Die inhaltliche Neuorganisation, besonders der Verzicht auf die Antike in den Pflichtmodulen, ist für uns nur schwer nachvollziehbar und zudem auch nicht kompatibel mit Art. 1 SchulG. Hier heißt es: ""Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten ... Dabei sollen die Antike, das Christentum sowie weitere Weltreligionen und Weltanschauungen und die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen ihren Platz finden."

Dafür dürfte die äußerst knappe Behandlung der "Antike" in den Klassenstufen 5/6 (!) kaum ausreichen! Auch das Verschieben zentraler Inhalte der europäischen Geschichte bis zur Frühen Neuzeit (z.B. die mittelalterlichen Ständeordnung, die mittelalterliche Stadtentwicklung, der Absolutismus) führen dazu, dass Inhalte von Q1 (Anhörungsfassung) schwerlich verstanden werden können. Die Umsetzbarkeit des in Fachbrief 56, Seite 6, Punkt 3 gegebenen Hinweises, dass die Anhörungsfassung „über die Vertiefungsmodule aber weiterhin die Gelegenheit biete(n), die Grundlegung der modernen Welt in Antike und Mittelalter (bisher Q1) zu thematisieren", können wir angesichts der schon in den Basismodulen vorliegenden Überfrachtung dieses Semesters nicht nachvollziehen.

(71) Die Relevanz wird grundsätzlich deutlich formuliert. Die Berücksichtigung von „Handlungskompetenz in der digitalen Welt" ist begrüßenswert, die Stärkung von „Geschichtsbewusstsein" (Q4) ist grundsätzlich positiv, sie kann allerdings nur produktiv und sinnvoll Wirkung entfalten, wenn zuvor ausreichend Vermittlung von Sachkompetenz und Wissen stattfinden konnte. Probleme, die wir dabei sehen und die eine angemessen reflektierte Auseinandersetzung mit Geschichtsbewusstsein erschweren: weiter schwindendes fundiertes historisches Wissen auf S-Seite durch ungeeignete Verteilung der Themen auf Basis- und Vertiefungsmodule, realistisch nicht bewältigbare Stofffülle, Verwässerung historischer Kernthemen.

Lehrkraft

(72) Das ist aber wenig relevant

(73) Man hat nicht mehr den Eindruck, dass dem Fach eine besondere Bedeutung zukäme.

(74) sinnvolle Ansätze werden durch das dumme Kompetenz-Bla-Bla überdeckt ...

(75) Der mündige Staasbürger/ die mündige Staatsbürgerin sind nicht mehr gefragt, man soll sich nur noch "orientieren". Angesichts demokratieverneinender Tendenzen in der heutigen Öffentlichkeit ist das zu wenig!

(76) "Wegfall von zu vielen wichtigen Themenbereichen in Basismodulen (Antike) Nationalsozialismus nur in Q2"

(77) Die Relevanz wird nicht deutlich, da verschiedene Themen zusammengebracht werden, die leider thematisch kaum zu verbinden sind und alle Lehrkräfte vor sehr große didaktische Herausforderungen stellen wird. Vermeintliche Lebensweltbezüge (z.B. Comic) haben keinen wissenschaftlichen Charakter (Quellenarbeit, Vorbereitung auf ein Studium).

(78) Eher allgemein gehalten

(79) Der gesamte Rahmenplan ist unrealistisch. Themen werden vollkommen aus dem Zusammenhang gerissen, obwohl diese für das Verständnis dringend notwendig sind.

(80) Es ist deutlich zu erkennen, dass die "Demokratieerziehung" resp. ein ständiges Bemühen um den (vermeintlich notwendigen) "Gegenwartsbezug" als zentrale Bedeutung des Faches Geschichte prätendiert werden. Demgegenüber wird dem Bemühen, historisches Geschehen in seiner Eigenzeitlichkeit und seinem Eigenwert Bedeutung und Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, wenig Stellenwert beigemessen. Geschichte wird hier offenkundig weitestgehend auf Neuere (europäische) Geschichte reduziert, ja in Teilen des RLP als ausgedehntere "Politikwissenschaft" verstanden und definiert. – Zu begrüßen ist, dass den historischen Erscheinungsformen des Sozialismus-Kommunismus als dem anderen totalitären Herrschaftssystem endlich wieder (mehr) Raum gegeben werden soll.

(81) Die Inhalte des Nationalsozialismus (neu Q2) werden nicht mehr verpflichtend für alle Oberstufenschüler*innen vermittelt (vgl. Fachbrief 56: Anpassung der VO-GO) --> angesichts der politischen Situation fragwürdig

(82) Ja, aber auch hier erhält man den Eindruck, dass es in erster Linie komplex klingen soll. Der RLP gibt den Charakter des Allgemeinwissens dann in der Q-Phase nicht wieder.

Schulberaterin/Schulberater
Fachseminarleiterin/Fachseminarleiter
Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem Schulbuchverlag
Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem pädagogischen Institut
Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem pädagogischen Fachverband

Funktionsträgerin/Funktionsträger in einer Gewerkschaft
Funktionsträgerin/Funktionsträger im Beamtenbund
Sonstiges (bitte nennen):
(83) "Die Relevanz, ein Verständnis für historische Prozesse, Ereignisse und Entscheidungen zu haben, wird betont. Für ein demokratisches Grundverständnis ist ein kritisches Verständnis von Geschichte und Erinnerungskul-tur essentiell. Es kann noch klarer herausgearbeitet werden, wie die in diesem Fach erworbenen Kompeten-zen übertragen werden können, um beispielsweise im Fach Politische Bildung zu lernen, politische Phäno-mene in der heutigen (Welt-) Gesellschaft und globalen Ordnung einzuordnen, oder die Entstehung ver-schiedener Formen von Diskriminierung herzuleiten. Eine wirksame global-geschichtliche und demokratische Bildung sollte die Auseinandersetzung mit Koloni-alismus, seinen Folgen und Kontinuitäten verpflichtend behandeln. Sie kann Lernenden die Verwobenheit geschichtlicher Ereignisse (globale und deutsche Kolonialzeit als Epoche vor Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg, inklusive Shoah und Euthanasie) und die Entstehung diskriminierender, rassistischer (auch antisemitischer, antiziganistischer oder antimuslimischer) Ideologien und Praktiken verdeutlichen. Dies kann auch zur Sensibilisierung und Haltungsentwicklung gegenüber Themen wie Kolonialgeschichte, historische Aufarbeitung und historisch-politischer Verantwortung beitragen. In Bezug auf die Kompetenzentwicklung sollte der analytisch-kritische Umgang mit Quellen, auch bei der biografischen Arbeit, ergänzt werden. Im Geschichtsunterricht sollte die koloniale Vergangenheit und deren gegenwärtige Kontinuitäten in allen Modulen verankert werden. Die Auseinandersetzung mit Kolonialismus sollte verpflichtend sein, da sie die Grundlage für viele der heutigen globalen Strukturen bildet. Eine inter-disziplinäre Zusammenarbeit mit anderen Fächern, wie Geografie und Politikwissenschaften, kann hier hilf-reich sein. (Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag)
(84) Die Lernenden sollten in einer historisch gewachsenen Welt zu leben lernen, in der sich langfristige, z. T. über 1000jährige historische, kulturelle, religiöse Entwicklungen niedergeschlagen haben. Diese Dimension wird in dem Schwerpunkt auf der "Geschichtskultur" nicht deutlich. (Fachvertreter/in Geschichtswissenschaft)
(85) Die Relevanz des Faches wird zu einem großen Teil auf den Erwerb von Geschichtsbewusstsein und Partizipationsfähigkeit an Geschichtskultur begrenzt. Auch weil die Vermittlung des Faches Geschichte im Großen und Ganzen auf die vergangenen 250, maximal 500 Jahre reduziert wird. Dies scheint mir - gerade angesichts der longue durée der meisten historischen Prozesse - eine sehr willkürliche Setzung, die die Relevanz des Faches Geschichte gerade nicht verdeutlicht, sondern Beliebigkeit ausdrückt. (Fachwissenschaftlerin Alte Geschichte, FU Berlin)
(86) "Die Relevanz, ein Verständnis für historische Prozesse, Ereignisse und Entscheidungen zu haben, steht außer Frage. Ein kritisches Verständnis auf Geschichte und Erinnerungskultur ist essenziell für ein demokratisches Grundverständnis. Es muss jedoch noch mehr Bezug darauf genommen werden, wie die in diesem Fach erlernten Kompetenzen genutzt werden können, um beispielsweise in den Politikwissenschaften die Analyse politischer Phänomene in der heutigen Gesellschaft und globalen Weltordnung einzuordnen. Kompetenzen aus der Analyse historischer Ereignisse können zur Einordnung aktueller politischer Ereignisse genutzt werden.

Es ist wünschenswert, dass die im Fach Geschichte erworbenen fachlichen und analytischen Kompetenzen auch in anderen Fächern angewendet werden, denn Geschichtsunterricht kann mehr zur Demokratieerziehung, Menschenrechtsbildung etc. beitragen als reines Faktenwissen über historische Ereignisse. Der Unterricht hat auch das Potential einen Beitrag dazu zu leisten, heutige Formen der Diskriminierung zu erklären und deren Entstehung deutlich zu machen. Insbesondere der Kolonialismus, seine Folgen und Kontinuitäten müssen adäquat und verpflichtend für alle unterrichtet werden. Die politische Gegenwart hat die Relevanz der Aufarbeitung des Kolonialismus als Unrechtssystem bereits seit Jahren erkannt und auf die gesellschaftlichen Debatten reagiert: Sowohl auf Bundes- als auch auf Landesebene wird die Aufarbeitung der deutschen Kolonialgeschichte angestrebt und Debatten rund um Restitutionen, Reparationen und die Anerkennung des Unrechtssystems sind nicht mehr wegzudenken. Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier hat sich in Tansania für die dort begangenen Verbrechen entschuldigt, mit Namibia wird derzeit über ein Versöhnungsabkommen verhandelt - da ist es nicht hinnehmbar, dass dieses Unrechtssystem, von dem Deutschland jahrhundertelang nicht nur profitiert, sondern das das Deutsche Kaiserreich aktiv mitgestaltet hat, im neuen Entwurf des Rahmenlehrplans Geschichte nicht verbindlich verankert ist. Die heutige Stellung Deutschlands in der Welt ist eine direkte Folge der kolonialen Expansion durch Europa und des Deutschen Kaiserreich. Eine der zu erwerbenden Kompetenzen ist das Verständnis dieser Zusammenhänge, welches nur durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus erreicht werden kann. Die Verwobenheit von Geschichte und die Fähigkeit, Entwicklungen und Kontinuitäten zu erkennen, setzt voraus, dass die deutsche Kolonialzeit als Epoche vor dem Nationalsozialismus und die komplexen Verflechtungen rassistischer Ideologien und Praktiken entsprechend unterrichtet werden. Nur durch eine umfassende Lehre darüber ist es möglich, eine kritische und selbstreflexive Positionierung in der Gesellschaft und der Welt zu entwickeln. Die gesellschaftliche Debatte unterstreicht die Notwendigkeit, das Thema Kolonialismus verpflichtend im Unterricht zu behandeln. Denn eine inhaltliche Thematisierung in der Schule ist der Anfang, um ein tiefgehendes Verständnis für das Thema zu schaffen und Aufarbeitung möglich zu machen. (Decolonize Berlin)

(87) Die Relevanz des Faches Geschichte für die Orientierung junger Menschen in einer komplexen Welt könnte noch deutlicher werden. Insbesondere durch den Erwerb von Analyse- und in diesem Zusammenhang Quellenkompetenz. (Mitarbeiterin Bundesstiftung)

(88) Bezüge zur heutigen Weltordnung werden nicht ausdrücklich und präsent genug thematisiert. (Schüler:in)

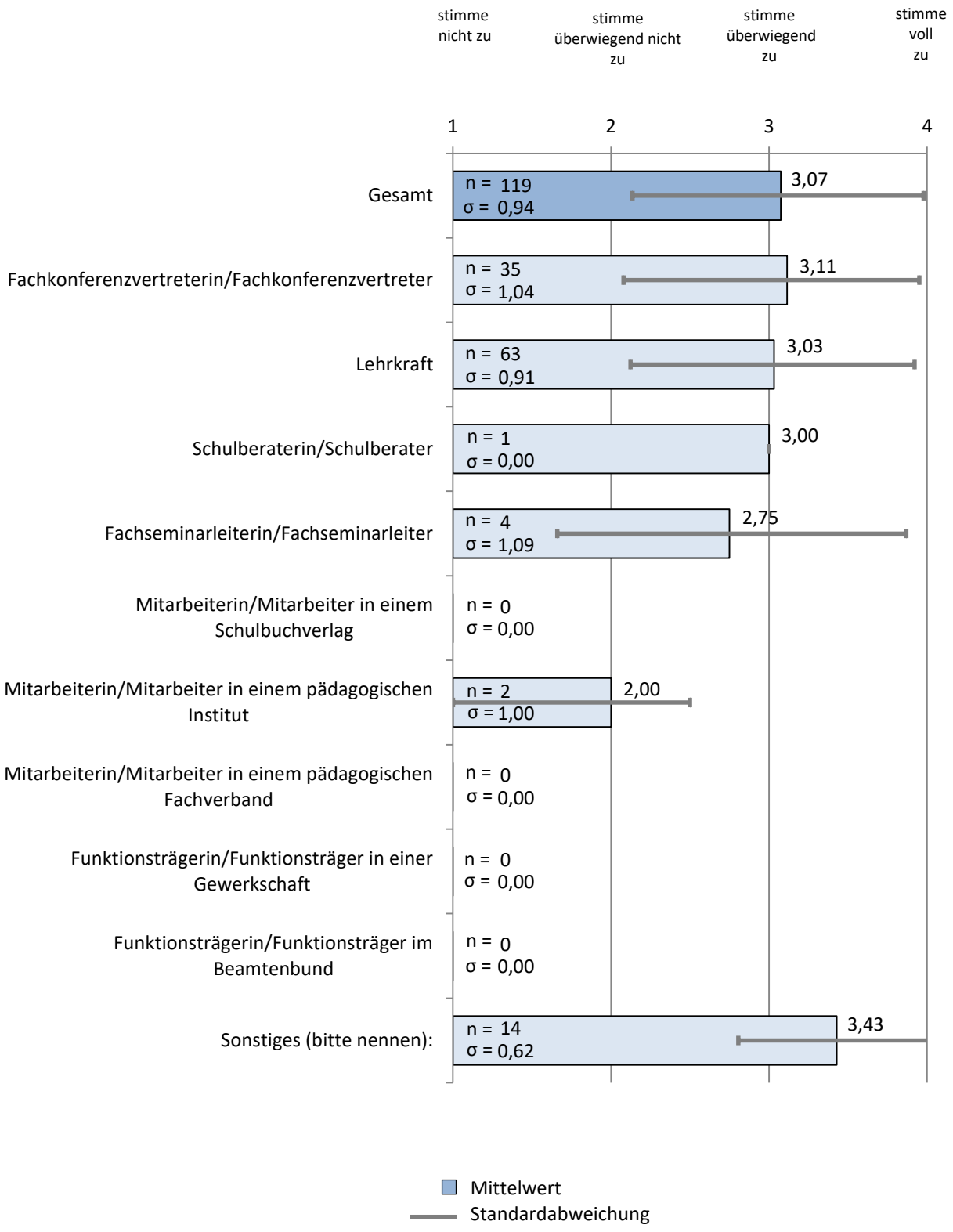
(89) Bezüge zur heutigen Weltordnung werden nicht ausdrücklich und präsent genug thematisiert. (Schüler:in)

(90) Der Gegenwartsbezug sollte noch deutlicher werden: Umfassendes Wissen und Kompetenz zur Analyse von Geschichte sind ja unabdingbar nicht nur für ein Verständnis darüber, warum die Gegenwart so ist, wie sie ist, sondern auch darüber, wie und warum sie verändert werden kann und sollte. (außerschulischer Bildungsträger)

(91) (s.o.): Quellenkritik als zentrale Kompetenz sollte stärker hervorgehoben werden. Kenntnisse über die longue durée der Geschichte (und deren Bedeutung) werden nicht ausreichend vermittelt. (wiss. Fachvertreterin)

3.3 Anspruchsniveau der Kompetenzen

Die in den abschlussorientierten Standards beschriebenen angestrebten Kompetenzen sind im Anspruchsniveau angemessen.



Begründungen (Einzelrückmeldungen), sofern der Aussage nicht voll zugestimmt wurde.
Fachkonferenzvertreterin/Fachkonferenzvertreter
(92) Unterschied GK vs. LK bleibt nebulös
(93) Die Kompetenzen spiegeln eher die Anforderungen an ein Universitätsstudium.
(94) D. h., dass auch die Online-Gutachten in Berlin überarbeitet werden müssen.
(95) Die Bemessung an Standards hat mit Alltagsschulleben nichts zu tun bzw. entindividualisiert Prozesse.
(96) Die Kompetenzen erscheinen als Maximalstandard, es bleibt unklar, inwiefern diese von allen SuS erreicht werden sollen bzw. können (LK/GK).
(97) "Zudem sehen wir den überwiegenden Methodenbezug im 4. Kurssemester kritisch, denn so wird der Zweck der Bildung zum bloßen Mittel degradiert. Analytische Fähigkeiten und methodische Fertigkeiten lassen sich auch fördern, wenn historische Inhalte im Zentrum des Unterrichts verbleiben."
(98) Das Fach krankt nachwievor unter dem enormen Anspruch unter teils widrigen Bedingungen hinsichtlich der faktischen schulischen Möglichkeiten.
(99) In Teilen sind die angestrebten Kompetenzen sehr komplex und m. E. im Rahmen eines Grundkurses nur schwer zu realisieren.
(100) Die Angemessenheit im Anspruchsniveau kann in Bezug auf Grundkurse infrage gestellt werden (konkret: Fülle der zu vermittelnden Kompetenzen in Relation zur zeitlichen Machbarkeit).
(101) Die Verzahnung mit dem Sek I-Plan gelingt gut. Der Spakat zwischen Fortführung (z. B. Kompetenz-Modell) und Erweiterung (Hinzuziehung zweier neuer Kompetenzen) gelingt gut. Sollte (wie in Sek I) als Schema dargestellt werden.
(102) "v. a. die gelungene Weiterentwicklung des Kompetenzmodells - schade ohne Grafik Die Formulierung zu Themen- bzw. Leitfrage (Einführungsphase) sollte geschärft werden, denn es sollte auf die Kompetenzen, die bei der Präsentationsprüfung nachzuweisen waren, aufgebaut werden. "
(103) v.a. eine gelungene Weiterentwicklung des Kompetenzmodells - schade, dass eine Grafik fehlt. Die Formulierung zu Themen- bzw. Leitfragen (in der Einführungsphase) sollte geschärft werden, denn es sollte darauf Bezug genommen werden, dass im Zuge der Präsentationsprüfung diese bereits beantwortet wurden.
(104) Die Orientierung an den Standards und Kompetenzen des RLP SEK I ist sinnvoll. Die Kompetenzen und Standards werden nachvollziehbar formuliert. Die Definitionen von Sach- und Werturteil sind etwas präziser als im vorherigen Lehrplan, wobei das Werturteil nur sehr knapp umrissen wird. Die Differenzierung der Leistungsunterschiede von Grund- und Leistungskurs sind eher schwammig und unpräzise.
(105) Die Ausführungen zu Sach- und Werturteil könnten noch weiter vereinfacht und konkretisiert werden. Z. T. herrschte Unklarheit im Fachbereich über das SachuteilsmodellUnterschied GK vs. LK bleibt nebulös
Lehrkraft
(106) Das ist wenig relevant
(107) Ich bin dafür, dass die Urteilskompetenz geschult wird. Jedoch habe ich Zweifel, ob wir bei den bestehenden Kenntnissen der SuS zu den jeweiligen historischen Sachverhalten mit der jetzigen Methode tatsächlich zu fundierten multiperspektivischen Urteilen kommen. Ich stelle immer wieder fest, dass eine ausreichende Ausbildung des historischen Verständnis in dieser Altersstufe noch nicht

abgeschlossen ist und außerdem aufgrund der Veränderungen im RLP der SEK I auch nicht ausreichend historisches Wissen erworben werden konnte. GeWi in der SEK I ist als Fächerverbund mit dieser Stundentafel meiner Meinung nach nicht funktional.

(108) zu niedrig

(109) Ja, im Grunde schon.. allerdings ist mir nicht so richtig klar, wieso es auf S. 10 und 11 und dann wieder in Kapitel 3.2 jeweils die Kompetenzbeschreibungen gibt.

(110) Standards z.T. „Schwammig“ formuliert, wodurch eine gewünschte Tiefe nicht erreicht werden kann. Man bliebe immer nur vage an der Oberfläche der Thematik.

(111) Ich kann dieses dumme Kompetenz-Bla-Bla nicht mehr lesen ...

(112) Die Abschlusskompetenzen sind nur im Rahmen angemessen, da die Kompetenzen durch die beschriebenen Inhalte nicht zu erreichen sind. Stichpunkte wären: Comic, kaum Quellenarbeit, das komplette Halbjahr Q4, keine zusammenhängenden Inhalte, eine durchweg fehlende Struktur im gesamten Plan!

(113) Insgesamt sind die Standards wünschenswert, aber gerade was das Fachwissen angeht mit einem Blick auf die Fülle des RLP und die zum Teil sehr konkreten inhaltlichen Anforderungen v.a. in q3 im Unterricht nicht immer umsetzbar.

(114) Sie sind nicht immer nachvollziehbar (siehe oben beurteilen) und erscheinen nicht immer im Sinne der EPA

(115) Für nicht unerhebliche Teile der Berliner Schülerschaft stellen die Anforderungen eine Überforderung dar.

(116) Hoch angesetzt

(117) Die Kompetenzen können in ihrer Anzahl so nicht in gelehrt werden. Das Niveau wird schließlich unter der Menge leiden. Zeit zum Vertiefen und Üben ist hier nicht vorgesehen.

Schulberaterin/Schulberater

Fachseminarleiterin/Fachseminarleiter

(118) "geben Forschungsprobleme sowie Kontroversen wieder" - Mit Blick auf die zeitlichen Ressourcen, die einer Lehrkraft in Berlin mit 100% Beschäftigungsverhätltnis zur Verfügung stehen, ist die Teilnahme am wissenschaftlichen Diskurs (außerhalb einer universitären Einrichtung) kaum umsetzbar. Somit müsste hier deutlich mehr Vorarbeit von Seiten des LISUM geleistet werden.

Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem Schulbuchverlag

Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem pädagogischen Institut

Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem pädagogischen Fachverband

Funktionsträgerin/Funktionsträger in einer Gewerkschaft
Funktionsträgerin/Funktionsträger im Beamtenbund
Sonstiges (bitte nennen):
(119) "Es sollte unter dem Punkt ""interpretieren Quellen unterschiedlicher Gattungen"" betont werden, dass manche (Fach-) Begriffe, Wörter oder Redewendungen als diskriminierend oder rassistisch einzuordnen sind. Lernende wie auch Lehrende sollten die Analysefähigkeit entwickeln und Methoden erwerben, stereotype, diskriminierende oder rassistische Darstellungen oder Narrative zu erkennen, einseitige eurozentrische Sichtweisen zu vermeiden und ungerechtfertigte kulturelle Zuschreibungen zu unterlassen. Dies verhindert die Reproduktion von diffamierenden Narrativen. (Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag) (120) Die longue durée der Geschichte wird nicht hinreichend berücksichtigt. Die Tife historischen Wissens erschließt sich nicht nur in der Fokussierung auf einzelne gewählte Schwerpunkte. (Fachvertreter/in Geschichtswissenschaft) (121) "Es ist positiv hervorzuheben, dass eine multiperspektivische Analyse und das Anstreben problemorientierter Sach- und Werturteile angestrebt werden. Allerdings wird nicht deutlich, nach welchen Kriterien diese kritischen Analysen erfolgen sollen. Auch mit Blick auf das Gutachten von Frau Popp stellen wir fest, dass die fachgerechte Analyse und Interpretation von geschichtskulturellen historischen Narrationen und deren expliziten und impliziten Botschaften eine Vertrautheit mit den epistemischen Grundlagen der Erkenntnisgewinnung in den historischen Wissenschaften, so z. B. der Quellenkritik, voraussetzt, was zugleich dem wissenschaftspropädeutischen Anliegen der gymnasialen Oberstufe entspricht. An dieser Stelle erscheint es recht ungewöhnlich, dass das vorliegende Kompetenzmodell die „Analysekompetenz“ fast ausschließlich mit Geschichtsdarstellungen verbindet, während die quellenkritische Analyse und Interpretation historischer Quellen unter „Methodenkompetenz“ verortet wird. Diese Zuordnung erscheint in wissenschaftspropädeutischer Sicht als problematisch, da Analyse und Interpretation/Deutung sowohl von historischen Quellen als auch von Geschichtsdarstellungen bzw. -deutungen in gleicher Weise auf fachspezifische Weise methodengeleitet erfolgen müssen und jeweils analytische und interpretative („deutende“) Schritte umfassen. Zudem können „deutende“ Geschichtsdarstellungen – abhängig von der jeweiligen Fragestellung – durchaus als historische Quellen (z.B. historiographische Quellen) fungieren. Hier ist auch eine fächerübergreifende Zusammenarbeit mit Philosophie denkbar, wo eine quellenkritische Analyse auch fester Bestandteil des Unterrichts sein sollte. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, muss unter dem Punkt ""interpretieren von Quellen unterschiedlicher Gattungen"" unbedingt darauf hingewiesen werden, dass diese auch unter dem Gesichtspunkt zu betrachten sind, dass einige der hier verwendeten Begriffe und Wörter aus heutiger Sicht als diskriminierend anzusehen sind. Den Schüler*innen muss ein Werkzeug an die Hand gegeben werden, um diese Sprache in den Quellen einschätzen zu können, sodass sie die dahinterliegenden

Narrative nicht reproduzieren. Dafür braucht es eine historische Einordnung und eine Sensibilisierung der Lehrkräfte, die dies an die Schüler*innen weitergeben können.

Im Bereich der Analysekompetenz sollte deshalb betont werden, dass bei der Analyse von Begriffen und Sprache darauf zu achten ist, dass die Wissensvermittlung unter der Prämisse der diskriminierungskritischen Sprache stattfindet. Die historische Einordnung des Entstehungsprozesses der Begriffe und Sprache muss darauf hinführen, wie unter dieser Prämisse heute mit den Begriffen umzugehen ist. Das Potenzial zur Reproduktion von diskriminierender Sprache wird nicht ausreichend beleuchtet, und der Umgang damit nur ungenügend skizziert.

Positiv ist, dass Multiperspektivität die Grundlage für die Urteils- und Orientierungskompetenz bilden soll. Die Perspektive von Betroffenen und marginalisierten Gruppen sollte in allen Themenfeldern berücksichtigt werden, um sicherzustellen, dass Themen aus verschiedenen Perspektiven und Positionen betrachtet werden und Schüler*innen die Möglichkeit haben, ein Verständnis für andere Perspektiven zu entwickeln. Außerdem ist es wichtig, dass Schüler*innen auch die Gelegenheit haben, sich selbst in Bildungsmaterial repräsentiert zu sehen – da davon auszugehen ist, dass Schulklassen hyperdivers sind (z.B. in Bezug auf die Betroffenheit von Rassismus, Sexismus, Queerfeindlichkeit, Migrationsfeindlichkeit, Ableism), muss sichergestellt werden, dass diese Perspektiven auch im Unterricht Platz finden und intersektionale Ansätze gestärkt werden.

Die Abschlussorientierten Standards sollten dringend um den Erwerb kritischer Machtanalysen ergänzt werden, denn nur so kann das Ziel des Erlangens kritischer Sach- und Werturteile erreicht werden (siehe u.a. Referenzpunkte für historisch-politisches Denken).

Auch unter Punkt 2.2.1 fehlt als Sachkompetenz ein kritischer Umgang mit diskriminierender Sprache in Bezug auf die Arbeit mit Quellen und der Erläuterung der historischen Kontexte. Das Wissen, die Fähigkeiten und die Haltungen, die notwendig sind, um Diskriminierung in ihren verschiedenen Formen zu erkennen, zu hinterfragen und aktiv entgegenzuwirken, müssen nicht nur „gelernt“, sondern auch eingeübt werden. Dazu gehört auch Selbstreflexion – sowohl auf der individuellen Ebene der Schüler*innen und Lehrkräfte, als auch auf der fachlichen Ebene – welche diskriminierenden Strukturen und „Grundverständnisse“ gibt es im Fach Geschichte, beispielsweise im Bezug darauf was als Quelle gewertet wird.

Unter Punkt 2.2.3 kann dem Aspekt „kausale Beziehungen...“ ebenfalls der narrative Charakter als Prämisse hinzugefügt werden. (Decolonize Berlin)

(122) Eine Binnendifferenzierung je nach Lerngruppe und deren Heterogenität wird für die einzelne Lehrkraft notwendig sein. Die Anforderungen sind (zurecht) hoch. (Mitarbeiterin Bundesstiftung)

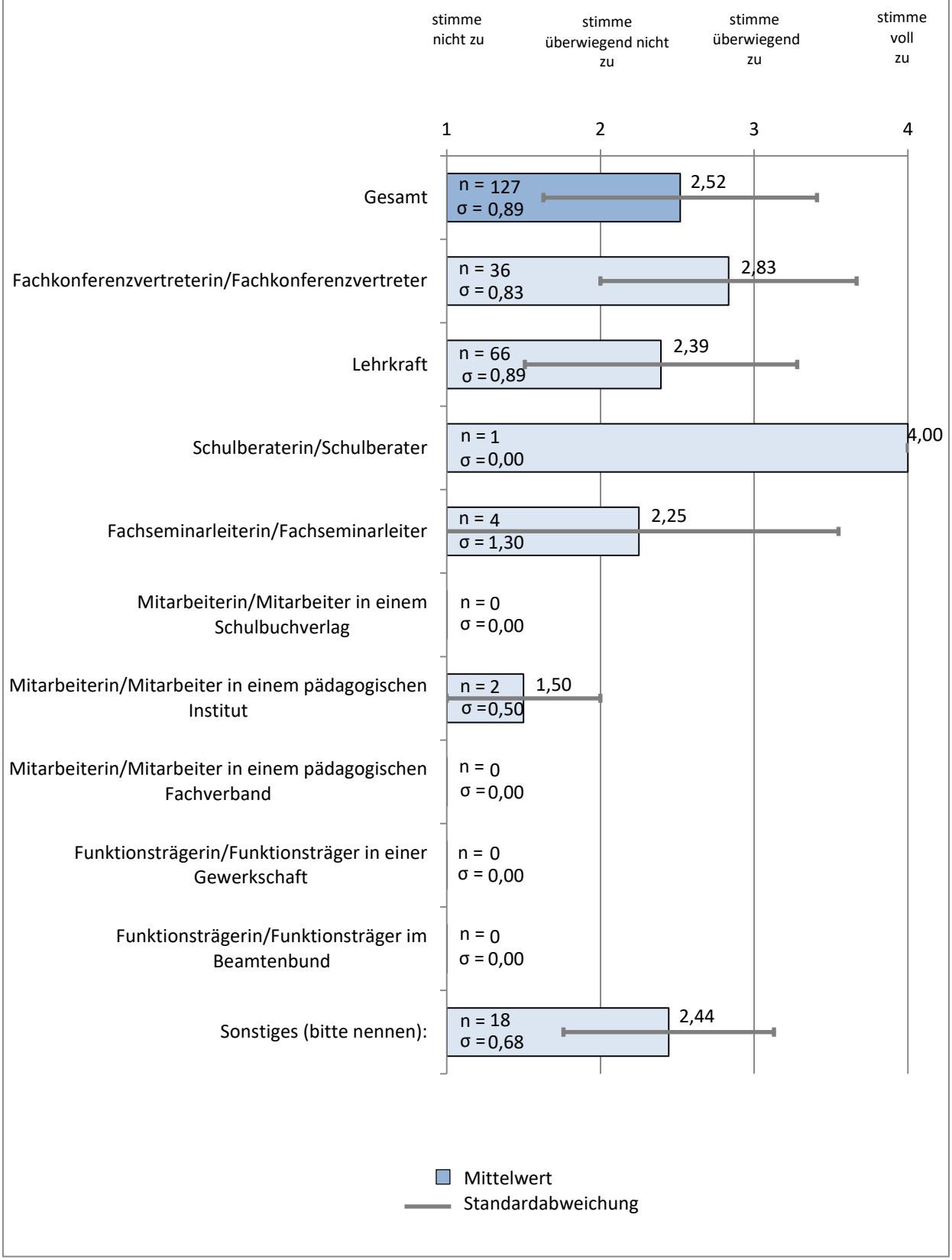
(123) "Die abschlussorientierten Standards sind angemessen, doch teilweise sind sie zu unkritisch. Hierzu folgende Anmerkungen: Die angestrebten Kompetenzen, die es in „Q1“ zu erwerben gibt (S. 25), sind nur zu erreichen, wenn die Kolonialzeit und ihre bis heute bestehenden Kontinuitäten nicht nur in Vertiefungs- oder Wahlmodulen, sondern bei jedem in diesem Modul behandelten Thema mitgedacht und mitbehandelt werden. Passiert dies nicht, sind die Kompetenzen, insbesondere der Punkt „Urteilen und Sich orientieren“, nicht erfüllt, sondern lassen nur einen eurozentrischen, einseitigen und verzogenen Blickwinkel erlernen, der nicht dem Anspruch an kritische Geschichtserzählung und Globales Lernen entspricht. Ein Kompetenzanspruch des Geschichtsunterrichts sollte sein, sich als Schüler*in in der Gesellschaft und der Geschichte seines Landes positionieren zu können, damit sich Geschichte nicht wiederholt. Dieser Anspruch kann im „Kurshalbjahr Q3: Zeitgeschichte nach 1945“ oder im „Kurshalbjahr Q4: Geschichtskultur“ ergänzt werden. Um diesen Kompetenzanspruch zu erreichen, könnte in dem „Vertiefungsmodul 5 – Biografisch-familiengeschichtliche Zugänge und Zugänge über Biografien“ (S. 43) im Kurshalbjahr Q3 eine Auseinandersetzung damit stattfinden, welche Verantwortung wir aus dem NS-Erbe mitnehmen und was wir daraus als Gesellschaft lernen. Ebenso könnte an dieser Stelle ein Bezug zu gesellschaftlicher Positionierung und Privilegien hergestellt werden,

da diese viel mit Biografie und Familiengeschichte zusammenhängen. Aus dieser Auseinandersetzung entsteht ein erweiterter Zugang zu Diskriminierung und aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen.

Ein weiterer sinnvoller Beitrag zur Kompetenzentwicklung ist es, Geschichtsdarstellungen kritisch einordnen zu lernen. Dabei soll die Kompetenz erworben werden, zu hinterfragen, aus welcher Perspektive und mit welchem Ziel Geschichte erzählt wird und was Menschen aus der Darstellung ableiten können, um z.B. den Gefahren von Propaganda zu widerstehen. Dieses Kompetenzziel kann in „Q4“ aufgenommen werden. Hierzu können in „Vertiefungsmodul 3 – Darstellungen von Geschichte in (sozialen) Medien“ (S. 49) z. B. Propaganda-Videos der NS-Zeit oder Darstellungen deutscher Kolonien in Filmen betrachtet und kritisch analysiert werden. Ebenso kann in „Vertiefungsmodul 2 – Historische Personen und Geschichtspolitik“ (S.48) überlegt werden, welche Personen der Geschichte überhaupt erinnert werden und wie dies geschieht. Dies gibt Raum, um zu reflektieren, wie Wissen entsteht. Der Geschichtsunterricht hat das Potenzial, Räume herzustellen, politische Diskurse in geschichtliche Kontinuitäten einzuordnen – dies ist ebenso eine Kompetenz, die in allen Modulen wichtig zu bedenken ist. Insbesondere in Modul „Q2“ (S. 35) könnte als zu erlernende Kompetenz aufgenommen werden, aktuelle Bezüge herzustellen, um reale Gefahren für die Demokratie, z. B. Rechtsextremismus, zu besprechen und eine historische Verbindung zur Geschichte Deutschlands zu ziehen (Solidaritätsdienst International e.V.)"

3.4 Relevanz der Themenfelder und Inhalte

Die vorgeschlagenen Themenfelder und Inhalte sind relevant.



Begründungen (Einzelrückmeldungen), sofern der Aussage nicht voll zugestimmt wurde.
Fachkonferenzvertreterin/Fachkonferenzvertreter
(124) Ein ganzes Semester zum Geschichtsbewusstsein lehnen wir an unserer Schule absolut ab. Es macht Sinn, passend zu den Themen über Geschichtsbewusstsein zu sprechen, aber das ist absurd. (125) Themenfelder reichen nicht aus, bzw. beziehen Weltgeschichte nicht genug mit ein (126) Griechisch-römische Antike ist relevant zum Verständnis von historischen Prozessen und Urteil über Demokratie und Rechtsstaatlichkeit bzw. Konfliktbewältigung - lediglich als Vertiefungsmodul nicht ausreichend gewichtet. Mittelalter, z.B. Stadtgeschichte oder auch Staatenbildung und Glaubenskonflikte/Protestantismus, wird gar nicht berücksichtigt - ist aber im Hinblick auf Kompetenzentwicklung (historische Narration, Urteil) unentbehrlich. (127) Die Antike als grundlegende historische Epoche für viele Bereiche wie Kultur (politische Ideen, Philosophie, Kunst, Architektur), Sprache und geographische Ausbreitung kommt zu kurz. (128) Der Versuch, Deutschland in eine Globalgeschichte einzubetten, wirkt nicht gelungen, denn die thematische Auswahl bedient überwiegend negative Aspekte der deutschen Geschichte. Die Integration von Schülern mit Migrationshintergrund wird dadurch erschwert. (129) Kriterium der Auswahl sollten Aktualität und Lebensweltbezug sein; und das ist meist gut gelungen (130) "In der Einführungsphase wird nicht zwischen dem WPU- und dem Fundamentum-Angebot unterschieden. Diese thematische Trennung sollte nicht den einzelnen Fachbereichen überlassen werden. Außerdem tauchen ab Q1 immer wieder China, Polen und Frankreich auf. Das macht es schwer, ein Curriculum zu entwickeln, dass in der E-Phase inhaltlich nicht vorgreift. Das von Q2 aufgemachte Zeitfenster ist zu eng gefasst, um die Entwicklung der Frauenbewegung und die Veränderungen im Geschlechterverhältnis adäquat abzubilden. Es sollte geprüft werden, ob es nicht besser in Q! (bis in die Zeitgeschichte) untergebracht werden könnte. Q3/BM2 sollte um Treuhand und Rückgabe vor Entschädigung (Schwerpunkt Landwirtschaft) erweitert werden. Das hilft einen Teil der Ost-West-Unterschiede zu erklären." (131) Z.T. sind Basis- und Vertiefungsmodule schlecht aufeinander abgestimmt (z.B. Q1 Vertiefungsmodul 3,4 oder Q3 Vertiefungsmodul 2,3, vor allem 4); griech.-röm. Antike ist äußerst relevant, jedoch nur als Vertiefungsmodul vorgesehen; am problematischsten: Q3 und Q4 sind Pflichtsemester, was nach den neuen Lehrplänen heißt, dass die NS-Zeit nicht nochmals unterrichtet wird, stattdessen die neuen Themen in Q4 nicht gerade relevant sind. (132) Die Geschichtskultur sollte im Kontext mit dem entsprechenden Thema im Semester verbunden sein und nicht abgekoppelt im 4. Sem. oder soll das 4. Sem als Wiederholung dienen? Probleme ergeben sich bei Wiederholern mit anderen Abiturschwerpunkt oder bei Lehrkraftwechsel. (133) Geschichtskultur als Schwerpunkt in Q4 grundsätzlich begrüßenswert, jedoch muss für die geschichtskulturelle Betrachtung (z. B. für die Durchführung Exkursionen, Auseinandersetzungen mit Gedenktagen, Filmen etc.) in Q1-Q3 entsprechende Unterrichtszeit verwendet werden. Zeitproblem! (134) "Neben Wegfall Verpflichtung NS (s.o.): • Wegfall der Antike ungünstig, weil hier Verdeutlichung der demokratietheoretischen Entwicklung, Einführung von Fachbegriffen. • Die Vertiefungsmodule in Q4 werden vielfach integrativ in den anderen Semestern behandelt, so dass es sich bei diesem Semester um ein Wiederholungssemester unter bestimmten Gesichtspunkten

handelt (z.B. werden „historische Personen“ in allen drei vorigen Semestern unterrichtet, dieses Vertiefungsmodul ist daher überflüssig oder dient der Wiederholung.).

- Thema in Q4 ist zu allgemein gefasst, konkrete Vorbereitung erscheint erschwert."

(135) ältere Geschichte und das Mittelalter sind sehr stark unterrepräsentiert, jedoch interessieren sich die Schüker*innen auch weniger für Themen aus dieser Zeit

(136) "- Beginn mit Amerikanischer Revolution ist ohne Input von Antike, Mittelalter, Frühe Neuzeit schwer zu verstehen (Bsp.: Aufklärungsgedanken)

- Das Basismodul Emanzipationsbewegung ... - Diskrepanz zwischen Thema und Inhalt (Hauptthema eigentlich Emanzipationsbewegung, wird inhaltlich zu wenig angesprochen (Bsp.: Q2 - Basismodul 1)

- Q4 Erinnerungskultur - Rückgriff auf Q1 oder Q2 ist nicht möglich, wenn Schüler diese Semester nicht belegt haben (Fraglich ist, welche Semester verpflichtend sind???)

- Basismodul 2-Q2 Pflicht? ""Nationalsozialistische Gewaltherrschaft"" Pflicht?

(137) Das Vertiefungsmodul "Krankheit/Gesundheit" könnte ebenso gut durch einige andere Themen ersetzt werden. Im Basismodul 1 sollte neben der Frauen- auch die Homosexuellenbewegung benannt werden (z.B. Akteur Hirschfeld). In Basismodul 2 fehlt eine Beachtung von Sinti und Roma resp. Antiziganismus resp. Porajmos. Die postulierte zentrale Rolle der Shoah spiegelt sich nicht ausreichend in den inhaltlichen Konkretisierungen.

(138) Ein separates Semester zum Thema Geschichtskultur ist m.E. nicht zielführend. Eine direkte Verknüpfung mit den thematischen Schwerpunkten des jeweiligen Semesters, wie es bisher gehandhabt wurde, halte ich für sinnvoller.

(139) Grundsätzlich sinnvolle Modernisierung, auch aufgrund zeitlicher Kürze des 4. Semesters. Bitte Fortbildungen zum Thema Gedenkkultur anbieten.

(140) In Bezug auf die Basismodule allein wäre der Einschätzung zuzustimmen. Bei den Vertiefungsmodulen zeigen sich in einigen Semestern der Q-Phase weniger für das Fach Geschichte relevante Schwerpunktsetzungen (z.B. Q1: Vt3, Q3: Vt4).

(141) Wünschenswert: Weniger Überblicksgeschichte, mehr vertiefende methodische Arbeit anhand von ausgewählten Beispielen.

(142) Der Erinnerungskultur wird ein großer Stellenwert eingeräumt. Alternativ wäre denkbar die Erinnerungskultur in jedes Semester als 2. Basismodul zu platzieren. Wenn es so bleibt, dann hat z. B. das koloniale Gedenken eine normative Wirkung auf Q1 VM5 (Hochimperialismus), denn der müsste (spiralcurricular) vorher behandelt werden und begrenzt den Entscheidungsspielraum für die VM.

(143) "Die VM sind unterschiedlich bedeutungsvoll; z.B. Tulpenkrise und Hanse. Warum sollte sich ein Kurs für die Tulpenkrise entscheiden, wenn zeitgleich in Mitteleuropa der 30jährige Krieg tobt?

(144) Insgesamt macht die Struktur von Q1 bis Q4 einen spiralcurricularen Aufbau deutlich. In Q4 wird auf Themen aus Q1 bis Q3 zurückgegriffen. Diese Struktur kann aber von den Abiturschwerpunkten durchkreuzt werden. Z. B.: Das Erinnern und Gedenken an die ""koloniale Vergangenheit"" macht in Q1 die Behandlung des VM5 notwendig. Ändert sich der Prüfungsschwerpunkt in Q4, dann wird auch eine Neujustierung von Q1 notwendig. Das schafft Unruhe, weil das fachinterne Curriculum geändert werden muss. Und das führt zu Ablehnung des RLP. "

(145) "Ausgewählte VM sind unterschiedlich bedeutungsvoll; z. B. Tulpenkrise und Hanse. Zeitgleich zur Tulpenkrise tobte in Mitteleuropa der 30jährige Krieg!

(146) Insgesamt macht die Struktur von Q1 bis Q4 einen spiralcurricularen Aufbau deutlich. In Q4 wird auf Themen aus Q1 bis Q3 zurückgegriffen. Diese Struktur kann aber durch die Abiturschwerpunkte aus dem Gleichgewicht geraten. Z. B.: Wenn Erinnern und Gedenken an die koloniale Vergangenheit zum

Abiturschwerpunkt erklärt wird, dann wird es notwendig auch in Q1 VM 5 auszuwählen. Die anderen VM sind dann also bedeutungslos und das schulinterne Curriculum müsste umgeschrieben werden oder unverbindlich formuliert werden. Das schafft Unruhe und führt möglicherweise zur Ablehnung des RLP."

(147) "Prinzipiell lässt sich Relevanz natürlich für alle Inhalte behaupten, die Frage muss hier schon eher sein, ob die gewählten Inhalte in ihrer vorliegenden Größenordnung dem Fach Geschichte entsprechen. Dabei soll hier noch mal die zur Frage 5 bereits thematisierte Planung von Q4 problematisiert werden. Das Basis Modul „Gedenken und Erinnern“ gehört in die im RLP als Q2/Q3 geplanten Semester, die Vertiefungsmodule könnten in jedem anderen Semester ebenfalls integriert werden, die auftretende Themenredundanz ist weder für Unterrichtende noch Lernende von Vorteil, sondern dürfte eher zu einer Ermüdung in der Auseinandersetzung führen, was dem Inhalt weder angemessen noch förderlich wäre. „Erinnern und Gedenken“ sind aber Teil der Kulturgenese, nach Assman ist der Tod ein Kulturgenerator ersten Ranges (Assmann, Jan: Der Tod als Thema der Kulturtheorie. Frankfurt a.M. 2000.), diese Themenfeld gehört also viel mehr in einen weiten Zusammenhang und ihm würde sehr viel eher gerecht werden, es als Leitmotiv epochenübergreifend zu behandeln, wobei die Setzung in einem ersten Semester, das weiterhin die Antike, MA und FNZ mit dem Themenfeld Kulturgenese behandelte, sehr gewinnbringend erfolgen könnte (Siehe Ausführung zu Frage 5).

(148) Unser Fachbereich empfiehlt sich, bedankt sich auch bei Widerspruch für die geleistete Arbeit und hofft eine kritisch-konstruktive Zuarbeit vorgelegt zu haben."

(149) "Die inhaltliche Neuorganisation, besonders der Verzicht auf die Antike in den Pflichtmodulen, ist für uns nur schwer nachvollziehbar und zudem auch nicht kompatibel mit Art. 1 SchulG. Hier heißt es: ""Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten ... Dabei sollen die Antike, das Christentum sowie weitere Weltreligionen und Weltanschauungen und die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen ihren Platz finden.""

(150) Dafür dürfte die äußerst knappe Behandlung der ""Antike"" in den Klassenstufen 5/6 (!) kaum ausreichen! Auch das Verschieben zentraler Inhalte der europäischen Geschichte bis zur Frühen Neuzeit (z.B. die mittelalterlichen Ständeordnung, die mittelalterliche Stadtentwicklung, der Absolutismus) führen dazu, dass Inhalte von Q1 (Anhörungsfassung) schwerlich verstanden werden können. Die Umsetzbarkeit des in Fachbrief 56, Seite 6, Punkt 3 gegebenen Hinweises, dass die Anhörungsfassung „über die Vertiefungsmodule aber weiterhin die Gelegenheit biete(n), die Grundlegung der modernen Welt in Antike und Mittelalter (bisher Q1) zu thematisieren“, können wir (Kolleginnen und Kollegen des Gymnasium Steglitz) angesichts der schon in den Basismodulen vorliegenden Überfrachtung dieses Semesters nicht nachvollziehen.

(151) Ein ähnliches Problem ergibt sich aus dem Fehlen einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Kaiserreich, die schon in der Sek I nicht vorgesehen ist. Dies erschwert das Verständnis für die antidemokratischen Traditionen in Deutschland, die zum Nationalsozialismus führten und bis heute relevant sind."

(152) "- Historische Kerninhalte der abendländischen Tradition und Kultur (Antike, Städte im Mittelalter, Renaissance, Aufklärung, Reformation, Bürgertum) werden in fakultatives Vertiefungsmodul ausgelagert. Dies stellt eine fahrlässige Vernachlässigung der politisch-philosophischen Staats- und Demokratiegeschichte dar, was v.a. in Anbetracht aktueller politischer Entwicklungen und der zunehmenden Gefährdung unserer Demokratie (trotz aller Relevanz von Globalgeschichte) nicht sinnvoll ist. Ein wesentlicher historischer Kernbeitrag zur Demokratiebildung fehlt damit.

- Wir kritisieren eine sehr problematische Vernachlässigung grundlegender Inhalte europäischer Geschichte (14-Punkte, VV, Völkerbund, Selbstbestimmungsrecht) bzw. die Auslagerung in ein

fakultatives Vertiefungsmodul. Dies verhindert den Aufbau einer angemessen reflektierten Sachkompetenz der eigenen Geschichte, die als notwendiger Horizont für globalgeschichtliche Betrachtungen dienen sollte/müsste.

- Die Themenverteilung im einjährigen Grundkurs (Q3/4?) wird nicht aufgeführt. Würde die aktuelle Praxis fortgeführt, würde die Themen Weimarer Republik und Nationalsozialismus bei einem einjährigen Geschichtskurs (Q3/4) NICHT unterrichtet. Das wiegt umso schwerer, da das Thema bereits im RLP SEK I auf ein Minimum heruntergekürzt wurde. Dies erscheint uns völlig fahrlässig und unverantwortlich, vor allem in Anbetracht der tagesaktuellen Ereignisse.

- Wir nehmen eine teils inhaltlich einseitige und damit politisch betonte Darstellung von Themenkomplexen wahr, die eine kritisch-reflektierte Auseinandersetzung im Sinne des Fächerprofils verhindert. So z.B. im Modul, das (transatlantischen) Sklavenhandel beinhaltet: einseitige Fokussierung auf Transatlantischen Sklavenhandel, keine Thematisierung des arabischen Transsahara-Sklavenhandels oder des Sklavenhandels im Raum des Indischen Ozeans, diese wären im Sinne einer tatsächlichen #Globalgeschichte aber ebenfalls relevant; die DDR wird nicht explizit als Diktatur benannt („Herrschaftsanspruch und -wirklichkeit“?).

- Es werden zahlreiche Inhalte aufgeführt, die vorranging den Fächern PB und Geo zugeordnet werden, diese sind inhaltlich nicht passend für Geschichte (Geschichte von Umwelt- und Artenschutz, Gefährdung ökologischer Grundlagen, MOEL-Staaten, China-Taiwan, politische Dimension des Nahostkonflikts, Geschichte nach 1990) und erhöhen unnötig die Stofffülle (bei gleichzeitig zwangsläufig wachsender Oberflächlichkeit der Auseinandersetzung).

- Der offene Charakter der Module ist grundsätzlich interessant und wirkt ansprechend, ist im schulischen Alltag aber realistisch nicht umsetzbar aus folgenden Gründen: die Wahl der Vertiefungsmodule wird durch festgelegte Prüfungsschwerpunkte evtl. hinfällig bzw. ist automatisch vorgegeben; chronischer Zeitmangel; erfahrungsgemäß bereits lückenhaftes historisches Grundwissen aufseiten der SuS (resultierend aus knappem Stundenetat Geschichte in der SEK I und umfangreichen Längsschnittmodulen, die vertiefte Epochenbetrachtungen verunmöglichen); außerdem weiterhin entstehende Lücken im historischen Grundwissen (s.o.), das aber für eine Einordnung der sehr speziellen und spezifischen Vertiefungsthemen zwingend notwendig wäre. Die Fachlichkeit geht verloren.

- Die Vertiefungsmodule beinhalten teils „Nischenthemen“, für die kaum bis kein Unterrichtsmaterial (praktikabel didaktisch aufbereitet) existiert. Die dadurch notwendige individuelle Aufbereitung der sehr speziellen und spezifischen Themen ist durch Lehrkräfte ist in Anbetracht der stetig zunehmenden Anforderungen und der zeitlichen Belastung nicht leistbar.

- Die Relevanz vieler Inhalte der Vertiefungsmodule ist stark zu hinterfragen, da voraussichtlich (in fakultative Vertiefungsmodule ausgelagerte) historische Kerninhalte/Kenntnisse zur Einordnung fehlen (fraglich erscheinen z.B. Tulpenkrise, Entstehung und Ausbreitung des Islams, Multikonfessionalität am Beispiel von Polen-Litauen, Geschichte von Umwelt- und Artenschutz, Gefährdung ökologischer Grundlagen, MOEL-Staaten)

- Die Untersuchungszeiträume werden teils stark gestreckt (Geschichte Ost-West-Konflikt auch nach 1990), sodass eine vertiefte analytische und historisch fundierte Auseinandersetzung in Anbetracht der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit kaum möglich erscheint. Wir sehen eine große Gefahr der Verwässerung der Inhalte und der Oberflächlichkeit der Auseinandersetzung, durch die kein wirklich fundiertes historisches Wissen bei den SuS mehr aufgebaut werden kann.

(153) "Die veränderte Struktur der Kurshalbjahre ist überzeugend und wirkt entzerrend. Als hilfreich wird empfunden, dass für den NS und die Zeit nach 1945 nun mehr Zeit zur Verfügung steht (in Q2 und Q3, statt in Q3 und Q4). Der Fokus auf Geschichtskultur in Q4 entzerrt zusätzlich das kurze 4. Kurshalbjahr

und stärkt die Auseinandersetzung mit Geschichtskultur, die defacto oftmals kaum eine bis keine Rolle gespielt hat, obwohl es verpflichtend war."

Lehrkraft

(154) sehr eurozentristisch, mehr Fokus auf Globalgeschichte gewünscht

(155) "Es gibt eine sehr starke Überschneidung mit klassischen PW Themen (siehe 3. Semester)

Die Vertiefungsmodule sind zwar interessant, das wird aber wenig realistisch sein, sie zu unterrichten. Die Lehrkräfte werden nur die Basismodule unterrichten und somit verschwindet die Antike komplett aus dem Geschichtsunterricht in Berlin (in der Mittelstufe wird die Antike auch nicht unterrichtet)

Die Vertiefungsmodule sind einfach zu viele- man kann nicht ernsthaft glauben, dass in Q1 die zwei Basismodule plus Vertiefung schafft? Entweder behandelt man alles oberflächlich oder man schafft das nicht

Von einer Entschlackung kann gar nicht die Rede sein, die Semester sind völlig überfrachtet. Das ist viel schlimmer als im alten Lehrplan.

(156) "Geschichtskultur ist überflüssig (Q4). Die Schüler brauchen vertieftes (!) Wissen, keine oberflächliche Behandlung der Geschichte ab 1789. Gerade angesichts der aktuellen unheilvollen politischen Entwicklung ist das Wissen um Entstehen, Verlieren und Wiedergewinnen von Demokratie wichtiger denn je! Weimarer Republik und Drittes Reich sollten jeweils ein eigenes Semester erhalten.

Vorschlag Q1: Französische / Amerikanische Revolution, Q2: Kaiserreich und Weimarer Republik, Q3: Drittes Reich und Zweiter Weltkrieg, Q4: Kalter Krieg"

(157) Q4 Geschichtsbewusstsein in sozialen Medien? Medienbildung spielt mittlerweile in allen Fächern eine zu große Rolle, auch im Deutschunterricht. Das ist kein Thema für Q4

(158) Die Entchronologiesierung ist nicht unlogisch, verkompliziert allerdings auch die Möglichkeit große Entwicklungslinien und -tendenzen in gebotener Tiefe zu erarbeiten. Zu beachten wäre hier, dass bspw. die NS-Zeit somit nicht mehr für alle Schüler (Pflichtwahl des 3. und 4. Semesters) vlichtend in der Oberstufe ist.

(159) Der Zusammenschnitt der Themenfelder, insbesondere im Bereich Antike ist unpassend, das Mittelalter vermisse ich gänzlich.

(160) In Q1-Q3 sollen sehr viele Inhalte sowohl in den Pflicht- als auch in den Wahlmodulen vermittelt werden, hingegen soll Q4 einzig dem "Gedenken" gewidmet werden. Sinnvoller wäre es wohl aus meiner Sicht, mehr Pflichtinhalte aus Q1-Q3 mit der Gedenkkultur zu verknüpfen.

(161) 4000 Jahre Geschichte in Q1 werden auf 50 Jahre Industrialisierung und 100 Jahre Revolution runtergebrochen. Um den Unterricht durchzuführen, müsste man 3 Wochen Lehrervortrag machen, damit die Revolutionen verständlich werden, dann müsste man die Schwerpunkte völlig zusammenhanglos unterrichten und könnte, falls überhaupt noch Zeit ist, im Nachgang anhand der Wahlthemen, den 2 Monate vorher gehaltenen Lehrervortrag, vertiefen. Das geht völlig an der im ersten Teil avissierten KOmpetenzentwicklung vorbei, sondern erwartet studides, verständnisloses Auswendiglernen ohne Verständnis. Im Grunde ein inahltlicher Rückschritt in die 70er. Auüßerdem verabschiedet man sich damit auch von möglichen Absprachen mit anderen Ländern. Sollte es einen gemeinsamen Pool an Abituraufgaben der KMK geben, ist der Rahmenlehrplan nicht mehr zu halten, weil die anderen Länder die Kompetenzen ernst nehmen und die Themenfelder darauf ausrichten. Gerade das Thema Industrialisierung ist für die Kompetenzentwicklung zu unbedeutend. Durch die Kürzung eines Jahrgangs ohne Verteilung der Stunden aus andere Jahrgänge in der Mittelstufe, wie es die KMK vorgibt und seit Jahren von Berlin missachtet wird, ist das Problem schwer lösbar.

(162) RPL Geschichte, Oberstufe

(163) Die Themen sind sehr interessant aber nach wie vor stark euro-zentristisch...

(164) "Themengebiet und Inhalte Klassenstufe 11 (ISS) sind zu unkonkret und erinnern an Formulierungen aus den RLP für die Grundschule im Fach Gesellschaftswissenschaften - Familienbiografien? Das ist Thema im Rahmen des Sachunterrichts an Grundschulen in Klassenstufe 3 und 4. Die Ausführungen lassen die notwendige Sachkompetenz der Verfasser*innen des Entwurfs im Fach Geschichte gänzlich vermissen.

(165) Themen und Inhalte (Module) der Kurshalbjahre:

Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen ist ein Thema, dass sowohl in den Medien, als auch in der Wirtschaft, in Familien und in der Schule immer wieder diskutiert wird. Ihre geplante Einteilung der bisher logisch aufeinander aufbauenden Inhalte des bisherigen RLP führt diese Debatte und das Ziel eines Vergleichbaren Abiturs mit Abiturschwerpunkten im Zentralabitur ad absurdum!

Weil es schön „neu“ und „modern“ klingt lösen Sie Inhalte aus ihren logischen Abfolgen und Zusammenhängen und „puzzeln“ diese willkürlich neu zusammen, damit sie in Ihr „schönes“ Konzept passen. Das kann doch nicht Ihr Ernst sein? Wir sollen den Schüler*innen Orientierung in der Geschichte vermitteln, aber Sie nehmen uns mit dem neuen RLP jegliche Möglichkeit diese Orientierung zu bieten. Wie verrückte Zeitreisende, die jede Stunde in eine andere Epoche reisen müssen, hetzen Sie die Schüler*innen und Lehrkräfte durch die Weltgeschichte. Wie soll so nachhaltiges Geschichtsbewusstsein entstehen können? Das ist absoluter Irrsinn!

(166) Nebenbei gesagt verwundern Wortschöpfungen von Begriffen wie „Hochimperalismus“ enorm, der in der Geschichtswissenschaft so nicht verwendet werden.

(167) Die Revolutionen der Frühen Neuzeit sind undenkbar ohne die Entwicklung der Antike (attische Demokratie, römische Republik) oder die Ideen der Renaissance und Aufklärung. Wie können Schüler*innen die Ursachen, Motive und Entwicklungen dieser Revolutionen verstehen, wenn die letztgenannten Inhalte nur in einem Vertiefungsmodul vermittelt werden? Zusammenhänge zwischen den Epochen können so nicht adäquat dargestellt werden. Schüler*innen brauchen in der schnellen Medienwelt klare Orientierung, nicht Geschichtsunterricht als eine unendliche Abfolge von Schnipseln wie bei TikTok. Mit diesem RLP geben Sie den Geschichtsunterricht der gymnasialen Oberstufe einer „TikTokisierung“ preis.

(168) Q4 - Geschichtskultur: Es ist erschreckend, dass die Verfasser*innen scheinbar den bisherigen RLP nicht gelesen zu haben scheinen, oder ihn nicht verstanden haben. Die hier vorgeschlagenen Module waren bisher in die Kurshalbjahre integriert. Erinnerungskultur spielt in allen Epochen eine Rolle. Besonders im bisherigen Kurshalbjahre Q3 (Demokratie und Diktatur in der Zwischenkriegszeit in Europa) spielt Erinnerungskultur im Rahmen der Erinnerung an den Holocaust eine zentrale Rolle. Lehrkräfte haben bisher diese Module im neuen Plan von Q4 jederzeit in die Inhalte der Kurshalbjahre im aktuellen RLP integrieren können. Wieso soll das jetzt gesondert und losgelöst von den dazugehörigen Inhalten unterrichtet werden? Das macht absolut keinen Sinn. Es wird nur zur weiteren Verwirrung der Schüler*innen führen und eher dazu, dass die von Ihnen geforderten Kompetenzen nie erreicht werden können.

(169) wichtige Inhalte der Antike bzw. des Mittelalters u. der frühen Neuzeit fehlen

(170) "In Q1 fehlen wichtige Themenfelder (zB. Absolutismus, Ständeordnung, mittelalterliche Stadt), die Voraussetzung zum Verständnis der nachfolgenden Themen (z.B. Franz. Revolution) sind.

Das 2. Dt. Kaiserreich müsste unbedingt behandelt werden, da hier Ursachen liegen für weitere Entwicklungen in der neueren Geschichte Deutschlands (Nationalismus, Militarismus, Antisemitismus)

Problem : Nationalsozialismus sollte in einem Pflichtsemester bleiben

Q4 überzeugt in der Form nicht. Das Unterrichten von Erinnerungkultur muss im Zusammenhang mit einer vertieften historischen Beschäftigung mit dem Erinnerungsgegenstand erfolgen. Gerade SuS, die nur zwei Pflichtsemester belegen, können sich dieses Wissen nicht angemessen aneignen."

(171) Das Auslassen von z.B. Antike ist inakzeptabel. Frühe geschichtliche Entwicklungen als Grundsteine der Aufklärung sind notwendig, um "Auflehnungen gegen Systeme" (Frz. Revolution, 1830,..) herzuleiten und zu durchdringen. Das Demokratiedenken fängt nicht erst im 19. Jhd an - bitte dies in Betracht zu ziehen!

(172) "Insgesamt wird hauptsächlich die Zeit von 1850 bis heute thematisiert und nur exkursartige Einblicke in die Zeit zuvor gewährt, wodurch eine komplexe, aufeinander aufbauende Geschichte nicht mehr dargestellt werden kann. Ziel ist es doch auch, die Welt, die sie heute ist, zu verstehen. Doch diese entstand aus einer Reihe von Ereignissen seit vorantiken Zeiten. Dieser Prozess sollte erkennbar sein, auch wenn dies wie bisher nur fragmentarisch passieren konnte. Kulturelle Ruinen und Überbleibsel in ganz Europa (und auch im Raum B/Bb) können so kaum kontextualisiert werden. Lebendige Geschichte besteht nur noch aus dem Lebensmittelpunkt der SuS - abseits davon (zum Beispiel antike Geschichte) existiert nicht bzw. wird ignoriert.

(173) Zuletzt wird es dadurch zu Problemen in der tertiären Bildung geben, da werdenden Studenten entsprechendes Wissen für gewisse Module (Antike/ Mittelalter/ Frühe Neuzeit) fehlen."

(174) Wieder der Versuch, ein marxistisches Weltbild aufzubauen, die Wichtigkeit von Chronologie für die Entwicklung fällt unter den Tisch, Nationalsozialismus findet nicht mehr im Pflichtsemester statt!!!

(175) Das vierte Semester vollständig er Gschichtskutur zu widmen raubt zentralen und bisherigen Theme nötige Bearbeitungszeit. Viele SuS äußern regelmäßig ein starkes Interesse an der Antike, dem Mittlalter oder insbesodere am deutschen Kolonialismus (welches es weiterhin nur als Vertiefung gibt)

(176) Die Themenfelder und Inhalte sind relevant, das Problem liegt meiner Ansicht nach eher in der Anordnung. Die Erinnerungskultur sollte nicht als eigenes Themenfeld für ein Kurshalbjahr aufgeführt, sondern an die Inhalte der anderen Kurshalbjahre gekoppelt werden (z.B. über Basis- oder gar Vertiefungsmodule und/oder über verpflichtende Inhalte innerhalb der Basismodule). Dadurch würde Platz geschaffen werden, um im 4. Semester nun einmal tatsächlich die globale Perspektive stärker in den Blick zu nehmen. Gleichzeitig sollte das Deutsche Kaiserreich von 1871 - 1918 einen klareren Eingang in den RLP finden. Ganz grundsätzlich würde ich mir außerdem bei einem spiralcurricularem RLP wie dem im Fach Geschichte wünschen, dass aufgrund der stellenweise gleichen inhaltlichen Schwerpunkte zwischen Mittel- und Oberstufe (Beispiel NS) präzisiert werden könnte, inwiefern sich die inhaltliche Annäherung an die und Auseinandersetzung mit den Themen eigentlich unterscheiden könnte (außer "dasselbe nochmal auf höherem Niveau").

(177) Themenfeld 4 als seperates Modul ist nicht relevant, muss in anderen Themenfelder eingearbeitet werden.

(178) Gerade das 4. Semester ist für die Schüler zu weit weg von der Alltagswelt, da diese Aspekte der Geschichtskultur zuvor in den Semestern schon viel stärker in den Fokus genommen werden müssten, damit das 4. Semester sinntragend ist. Wesentliche Geschichtsinhalte wie die Antike und das Mittelalter fehlen mir hingegen völlig.

(179) Sehr viele Spezialthemen, die zudem nicht auf einen Wissensfundus aus Sek I aufbauen können

(180) "Alle anderen untersuchten Bundesländer erfüllen die Forderung nach verpflichtendem Unterricht NS-Diktatur/Zeit nach 1945, nur Berlin nicht (mehr).

Die Frage stellt sich, warum verpflichtend Geschichtskultur unterrichtet werden muss, während die NS-Zeit fakultativ bleibt. Dies erscheint in einer Zeit, in der immer weniger Jugendliche etwas mit dem Begriff „Auschwitz“ anfangen können, fahrlässig, zumal der Antisemitismus in der Bevölkerung insgesamt

wächst. Relevanz der NS-Zeit muss gerade in Zeiten des steigenden Rechtspopulismus verdeutlicht werden, der Forderung der AfD nach Abschaffung des „Schuldkults“ darf nicht nachgekommen werden.

Wegfall der Antike ungünstig, weil hier Verdeutlichung der demokratietheoretischen Entwicklung, Einführung von Fachbegriffen.

Die Vertiefungsmodule in Q4 werden vielfach integrativ in den anderen Semestern behandelt, so dass es sich bei diesem Semester um ein Wiederholungssemester unter bestimmten Gesichtspunkten handelt (z.B. werden „historische Personen“ in allen drei vorigen Semestern unterrichtet, dieses Vertiefungsmodul ist daher überflüssig oder dient der Wiederholung.).

Thema in Q4 ist zu allgemein gefasst, konkrete Vorbereitung erscheint erschwert. Kombinationsmöglichkeiten sind interessant, aber v.a. mit Zielgruppe Studierende, für Schülerinnen und Schüler Themenfülle zu groß, sie haben keine Ankerpunkte, an denen sie bei Längsschnitten andocken können. Zwei Basismodule und ein (GK), zwei (LK) Vertiefungsmodule (Kombinationsmöglichkeit ist inhaltlich sehr dicht, noch dichter als bislang. Ziel der Entschlackung des RLP wurde nicht erreicht.

Frage der Lehrkräfte: Wie kommen wir so schnell an so viel Material?"

(181) Vertiefungsmodule sind in Teilen zu speziell.

(182) "Das 2. Basismodul in Q1 ist meines Erachtens vuel zu allgemein und wirtschaftlich geprägt, daher wenig greifbar. Ich wünschte mir auch im Hinblick auf Q2 einen verpflichtenden Fokus auf die großen Ideologien des 19. Jahrhunderts und ihre Ursprünge. In Q2 fürchte ich bei der Bestimmung der zentralen Abiturthemen eine eventuelle Fokussierung auf "Nebensächliches" wie Parteigeschichte oder Jugendbewegungen in der WR. Das immer kürzer werdende 3. Semester ist thematisch völlig überfrachtet. Der Geschichtskultur ein eigenes Semester zu widmen, finde ich ebenfalls fragwürdig. Hier wäre die Entwicklung der Welt seit 1990 und Dt Rolle doch wichtiger."

(183) "ausgenommen:

Q1 Vertiefungsmodul 2 – Wirtschaftsbeziehungen und Wirtschaftskrisen

Q2 Vertiefungsmodul 3 – Kommunistische Diktatur in der Sowjetunion

Q2 Vertiefungsmodul 4 – Europäische Staaten in der Zwischenkriegszeit – im Spannungsfeld zwischen Demokratie und Diktatur

Q2 Vertiefungsmodul 5 – Globale Dimensionen der Weltkriege"

(184) Auf gar keinen Fall! Es ist ein komplettes durcheinander. Die Themen wirken wie zusammengewürfelt und ergänzen sich nicht. Es fehlt eine durchgehende Linie, die vor allem für die Schüler*innen relevant wäre. Beispiel Q1: Es wird direkt mit Revolutionen gestartet, was an sich schon ein Problem ist. Des Weiteren ergänzen die Vertiefungsmodule die Basismodule überhaupt nicht und dienen eher zur weiteren Verwirrung der Schüler*innen.

(185) Die Inhalte in Q4 können in den anderen Semestern eingearbeitet werden

(186) Vertiefungsmodule zu speziell.

(187) Ja, aber nicht ausreichend. Es fehlen Grundlageninhalte um auf Kontextwissen aufzubauen

(188) Lediglich die Schwerpunktsetzungen finde ich fraglich. Im 4.Semester wird die Erinnerungskultur stark berücksichtigt. Die Erinnerungskultur ist jedoch ein Teil jeder gelungenen Unterrichtsreihe und wird durch das angestrebte Vorgehen mitunter künstlich aus den vorherigen Themengebieten herausgenommen. Ich persönlich würde im 4. Semester lieber die außereuropäische Geschichte fokussieren. Dieses Semester ist meist sehr kurz und hier kann man durch das Themenfeld dennoch gute Schwerpunkte legen.

(189) Die Semester q3 und q4 bilden ohne Frage wichtige Aspekte ab, sind aber - etwa was q3 angeht - deutlich zu kleinteilige Angaben. Darüber hinaus sind für ein umfassendes Geschichtsverständnis relevante Themenfelder vor allem der alten Epochen nicht vorhanden. So dass weniger die Frage, ob die vorgeschlagenen Themenfelder relevant sind, bedeutsam ist, als ob es relevantere Themenfelder gibt, die im RLP nicht abgebildet werden.

(190) "Die Themen sind nicht der Länge der Kurshalbjahre angepasst. Im 1. Halbhahr (September bis Mitte Dezember, zwei Wochen Herbstferien, 3. Oktober) sollen für die Demokratie wichtige Element abgehandet werden. Und zwar das 18., 19. und teilweise 20. Jahrhundert. Revolutionen sind aber nur durch ihre Vorgeschichte verständlich. Für die Französische Revolution brauche ich die Reformation und den Absolutismus, für die Amerikanische die Glorreiche Revolution und die Bill of Rights, für 1848 Die Französische, Napoleon, den Wiener Kongress, Vormärz usw. Sie setzen bei den Schülern Kenntnisse voraus, die iese in der Regel nicht haben. Dazu kommt noch, dass man in den drei Monaten die Industrialisierung behandeln soll,die Antike, den Imperoalismus usw.

(191) "Ich finde es gut, dass der Entwurf mehr Zeit für die Geschichte nach 1945 vorsieht. Das kam bisher immer zu kurz. Schwierigkeiten habe ich mit dem Thema Geschichtskultur als Semesterthema. Einzelene Fragestellungen des Bereichs Geschichtskultur würde ich lieber dann behandeln, wenn es konkreteren Anlass gibt und nicht losgelöst von den jeweiligen Unterrichtseinheiten.

Meine Skepsis ist aber noch grundsätzlicher: Ich weiß natürlich, dass wir bei der Beschäftigung mit Geschichte immer von der Gegenwart ausgehen. Aber ich habe Sorge, dass die Beschäftigung mit der Geschichtskultur die Beschäftigung mit den Ereignissen, Motiven usw. überlagert. Man kann sich Geschichte auch nähern, wenn zunächst kein so deutlicher Anlass für die Beschäftigun zu erkennen ist. Das kann auch dazu beitragen (im positiven Sinne), dass man sich selbst relativiert."

(192) "Vor allem sind die weggelassenen Themen Antike, Mittelalter, Kaiserreich relevant, um andere Themenfelder zu verstehen, um globalgeschichtlich einzuordnen, um den Anforderungen von Art. 1 SchulG gerecht zu werden...

Warum sollen bis zu drei Revolutionen im Überblick behandelt und eine vertieft werden, warum werden die Umbrüche und Krisen der Antike und des Mittelalters, die grundlegende Weichen stellten, weggelassen. Wenn Kollegen um Entschlackung bitten, dann doch nicht mit dem Ziel, elementare Epochen wegzulassen, sondern mit dem Ziel, mehr Entscheidungsspielräume zu erhalten bzw. Unterstützung bei der Schwerpunktsetzung zu bekommen. Das hat mit der Festlegung von Prüfungsschwerpunkten (sofern sie aus der Menge der verpflichtenden Themen kamen) prima geklappt. Mal abgesehen davon: Wie denken Sie, geht es den Kollegen damit, dass sie jetzt große Mengen ihrer über Jahre erarbeiteten Unterrichtsvorbereitung, in die Tonne kloppen sollen?"

(193) Antike und Mittelalter verschwinden als Grundlagen europäisch-westlicher Kultur sowie Rechtsentwicklung und Genese der Herrschaftsformen weitestgehend. Sicher fehlte bisher die Unterrichtszeit, in Q4 auch nur ansatzweise angemessen die Zeit nach 1945 - national wie international - zu thematisieren, aber mit dem nun konzipierten 3. Semester quasi den Wegfall von Antike und Mittelalter zu legitimieren (im Fach GESCHICHTE!) ist unangemessen, ja unhistorisch. Die von konkreten Fachinhalten und historischen Prozessen und Ereignissen losgelöste Befassung mit "Geschichtskultur" (gemeint ist offenkundig Erinnerungskultur) im kompletten 4. Semester erscheint dysfunktional. Dieses eminent wichtige Thema wäre, wie bisher, je konkret an Inhalte der bisherigen Q3 und Q4 anzubinden.

(194) Die sehr starke Einengung auf wenige Zeiträume ist nicht zu verstehen. Da viele SuS nur 2 Semester in der Oberstufe belegen, hätten sie nicht einmal mehr die Themen Weimarer Republik und Nationalsozialismus behandelt. Seit Einführung des neuen RLP in der SEK I kommen sowieso kaum Kenntnisse über Geschichte in der Sek. II an, an die die SuS noch anknüpfen können. Ich finde die Thematik des 4. Semesters wichtig, aber nicht losgelöst als ganzes Semester. Bildung weicht einer

Erklärung der Gegenwart und Politisierung. Gerade am Gymnasium oder der Oberstufe in den ISS ist das nicht nachvollziehbar. M.E. wird das Fach weiter entwertet.

(195) "fundiertes Grundwissen geht verloren

- Zusammenhänge können kaum hergestellt werden
- positiv = Öffnung zu neuen Themengebieten

o jedoch auch hier Problematik von ggf. fehlendem Vorwissen

o aus Lehrer*innenperspektive: fehlendes Unterrichtsmaterial (z.B. S. 23 Q1 Vertiefungsmodul 4: Das Scheitern von Multikonfessionalität am Beispiel Polen-Litauen)

- inhaltliche Grundlagen zum Nationalsozialismus werden nicht allen Schüler*innen vermittelt (angesichts der politischen Situation fragwürdig)

(196) "Über die Semesterthemen des vorgeschlagenen Rahmenplans kann ich nur den Kopf schütteln! Liegt das an einer Profilierungssucht der Verfasser? Denn meiner Meinung nach werden Themen und Inhalte vorgeschlagen, die sich sehr interessant anhören (und gewiss auch sind), die aber wohl eher für Geschichtsseminare an einer Uni geeignet wären. Ich kann nur feststellen, dass die SuS (bedingt auch durch die Kürzungen und die Veränderungen des Rahmenlehrplans der Sek. I in den letzten Jahren) deutlich weniger Kenntnisse und vor allem weniger Orientierung in der Geschichte haben. Wie soll man dann über Dinge oder Prozesse urteilen, wenn das Grundwissen fehlt, da bestimmte Themen ja einfach weggefallen sind oder derart verkürzt worden sind?

Mir kommt es so vor, dass Geschichte an sich in den Hintergrund gerät und es eher darum geht, die gerade in Trend gekommenen bzw. von der „großen“ Politik „vorgegebenen“ Themen zu bedienen (4. Semester). Gerade nach den letzten Wahlen in Thüringen und Sachsen, sollten die Anfänge der Demokratie und die NS-Diktatur für jeden Schüler und jede Schülerin obligatorisch sein und auch in einem zeitlich ausreichenden Umfang unterrichtet werden. Wie soll das aber gehen, da manche SuS nur zwei Kurse in der Oberstufe (G8) besuchen?

(197) Vertiefungsmodule sind ausgesprochen spezifisch und weisen in vielen Fällen keinen Lebensweltbezug zu den SuS auf

(198) Wo sind Mittelalter und Antike geblieben? Die Themen erscheinen losgelöst voneinander und ein verbindendes übergeordnetes Element fehlt. Der Fokus auf Neuzeit entzieht auch hier wieder den Charakter des Allgemeinwissens hin zu einem einseitigen Spezialisierungswissen. Ebenfalls besteht zu große Inhaltsdichte in den einzelnen Modulen. So kann keine einheitliche Vorbereitung auf das Abitur erfolgen, außer es steht von vornherein fest, dass eine Abiturprüfung aus den Basismodulen bestehen kann. Q4 ist losgelöst von den anderen Inhalten, hier findet eine Schwerpunktverschiebung statt.

Schulberaterin/Schulberater

Fachseminarleiterin/Fachseminarleiter

(199) "Das Streichen der Epochen Antike und Mittelalter ist für die Allgemeinbildung, Demokratiebildung und für geschichtliche Bezüge aus meiner Sicht problematisch.

Die Themen sind zum Teil so nach an der Politik, das die Quellenlage ein Problem darstellt - qualitative Urteile sind so nicht möglich.

Es wäre wünschenswert, Kollegen, die Jahre im der Oberstufe unterrichten, würden hier einbezogen. Die Schwerpunkte für den LK sind absolut daneben. Am Ende unterrichten wir nur noch die Basismodule für

das Zentralabitur. Die Vertiefungen sind z.T. unmöglich - ein Anbiedern an die Schülerschaft und Minderheiten. "

(200) Q1 - Vertiefungsmodul 4: Hier wäre statt der Formulierung "Referenzunkt" die Bezeichnung "Referenzrahmen" passender. (S. 23)

(201) "Die vorgeschlagenen Themenfelder sind ein willkürliches Potpourri.

Das Weglassen der Antike ermöglicht es den Lernenden nicht die Gewordenheit von Geschichte nachvollziehen zu können.

Das Themenfeld Geschichtskultur ist irrelevant, es hat keinen Inhalt!"

Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem Schulbuchverlag

Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem pädagogischen Institut

Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem pädagogischen Fachverband

Funktionsträgerin/Funktionsträger in einer Gewerkschaft

Funktionsträgerin/Funktionsträger im Beamtenbund

Sonstiges (bitte nennen):

(202) In "3.2.4 Kurshalbjahr Q4: Geschichtskultur" besteht ein wesentlicher Mangel, bezogen auf eine fachlich wichtige Ergänzung im Einklang mit der "Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule" (2021): Es FEHLT der explizite Fokus auf das hochrelevante Thema Antisemitismus, das als Schlüsselkompetenz der SuS eingeschätzt werden muss. Im Gesamtkanon der "zur Auswahl stehenden Inhalte" (S. 45) wäre unter "Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus und Formen des Widerstands bzw. Opposition" ein NEUER Spiegelstrich zu ergänzen: "Geschichte der Erinnerungs- und Schuldabwehr, sog. sekundärer bzw. Schuldabwehr-Antisemitismus". (Ansprechpartner des Landes Berlin zu Antisemitismus)

(203) "Es sind mehr Möglichkeiten für den Perspektivwechsel durch die inhaltliche Auseinandersetzung, die Viel-falt von Quellen sowie die Thematisierung von politischen, ökologischen und ökonomischen Machtverhält-nissen und historischen Kontextualisierung zu gewährleisten.

Inhaltliche Änderungsvorschläge lauten daher:

Zu 3.1 Schwerpunkte der Kompetenzentwicklung

Ergänzen: es bedarf den analytisch-kritischen Umgang mit Quellen, auch bei der biografischen Arbeit mit den Schüler*innen;

Zu 3.2 Themenfelder und Inhalte für die Qualifikationsphase

Allgemeiner Kommentar: Gerade im Geschichtsunterricht sollte die koloniale Vergangenheit und gegenwär-tige Kontinuitäten als Querschnitt in allen Modulen verankert werden. Da die Auseinandersetzung mit Ko-lonialismus nur als Wahlpflicht auf dem Lehrplan steht, empfehlen wir, in den anderen Modulen zumindest Beispiele dieses historischen Kontextes zu implementieren.

Q1 - Basismodul 1: Revolutionen

In Bezug auf die drei ausgewählten Revolutionen scheint es wichtig, die für den hier betrachteten Zeitraum und in unmittelbarem Zusammenhang mit der französischen Revolution stehende Revolution in Haiti nicht nur im Leistungskurs zu erarbeiten, da sie die 1804 zur ersten Unabhängigkeit einer Kolonie führte. Dieses historische Ereignis kann als Auslöser für die Unabhängigkeitsbewegungen in ganz Mittelamerika im 19. Jahrhundert und als Wendepunkt in der Weltgeschichte gewertet werden.

Die Auseinandersetzung mit Widerstandskriegen gegen Kolonialismus (Maji-Maji-Krieg gegen die deutsche Kolonialherrschaft) ist ebenso ein denkbar zu betrachtendes Thema. Zudem stellt die Beschränkung auf drei Beispiele aus dem Globalen Norden eine eurozentrische Geschichtsvermittlung dar.

Anhand dieser Revolution können koloniale Kontinuitäten aufgezeigt werden und darüber hinaus Bezüge zu den Fächern Geografie und PB hergestellt werden.

Unter „Amerikanische Revolution“ sollte „Schwarz“ bei „Position der schwarzen Bevölkerung“ großgeschrieben werden. Vgl. Quelle: Jamie Schearer, Hadija Haruna, Initiative Schwarze Menschen in Deutsch-land (ISD), Über Schwarze Menschen in Deutschland berichten, Blogbeitrag, 2013.

Q1 Basismodul 2:

Versklavungshandel und Kolonialismus sollten im Grundkurs verpflichtendes Thema sein, wenn es um globale Entwicklungen seit dem 16. Jahrhundert geht. Das Wissen um Kolonialismus ist essentiell, denn Kolo-nialismus hat die Grundlagen für viele der heutigen globalen Strukturen gelegt und die gegenwärtige Globa-lisierung in vielerlei Hinsicht geprägt.

Koloniale Herrschaft wird zudem als rein ökonomisches Verhältnis dargestellt. Gesellschaftliche, soziale, kulturelle und (geo-)politische Elemente von Kolonialismus und Rassismus werden nicht benannt und kei-nen Bezug zu gegenwärtigen geopolitischen Macht - und Herrschaftsverhältnissen gezogen.

Eine weitere inhaltliche Auseinandersetzung könnte der Kolonialismus als Voraussetzung für die Industria-lisierung sowie die Entwicklung des kapitalistischen Wirtschaftssystems in Europa und Nord-Amerika sein. Dies sollte als Grundlagenwissen zu Beginn vermittelt werden.

Hier ist eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit dem Fach Philosophie denkbar, um den Zusammenhang zwischen der Rolle der Philosophie in Bezug auf rassistische Theorien und der Selbstverständlichkeit der Eroberung und Ausbeutung der Welt zu verdeutlichen.

Q1 Vertiefungsmodul 1:

Hier sollte verdeutlicht werden, wieso sich antike Ideen nicht auf Europa beschränken, sondern es einen Wissensaustausch zwischen Afrika und Europa gab; außerdem fehlt eine kritische Reflexion der philosophi-schen “Aufklärung” und ihrem Beitrag zur Entwicklung rassistischer Ideologien, der Ausweitung des Ver-sklavungshandels, der Ausbeutung von Mensch und Natur. Ergänzt werden könnte zudem die Entstehung des rassistischen Menschenbilds zur Zeit der Aufklärung, die Vorstellung von Menschenrassen, Rechtferti-gungstheorien für menschenverachtenden Umgang mit versklavten

Menschen und dem Beitrag der europäi-schen Philosophie der Aufklärung für die Entwicklung rassistischer Theorien.

Auch hier ist ein fächerübergreifendes Arbeiten mit dem Fach Philosophie möglich.

Q1 Vertiefungsmodul 2:

- “Entdeckungsfahrten” sollte durch “Eroberung” zumindest erweitert werden;
- dem Beispiel “Städtebund Hanse” fehlt ein kritisches Pendant zu “Erfolge und Einflussnahme”;
- neben der Ostindischen Kompanie sollte ein Beispiel aus dem deutschen Kaiserreich genannt werden, z.B. die Welser Kolonie (1528-1546) im heutigen Venezuela. Das genannte Beispiel externali-siert nicht die koloniale Verantwortung, sondern zeigt auf, dass deutschsprachige Akteur*innen be-reits weit vor der offiziellen Kolonisierung im europäischen Imperialismus eingebunden waren und davon profitiert haben;
- die Rolle der kurbrandenburgischen Kolonie Großfriedrichsburg im heutigen Ghana sollte im transatlantischen Versklavungshandel behandelt werden
- Handelsbeziehung zwischen Frankreich und Hispaniola 1697-1804
- Handelsbeziehungen Deutsches Reich - Kamerun 1884 bis 1919

Q1 Vertiefungsmodul 3:

Es ist für eine vergleichende Geschichtsanalyse sinnvoll, globale Medizingeschichte zu behandeln und ins-besondere die medizingeschichtlichen Beiträge des arabischen Raums zu thematisieren. Dies ermöglicht auch, die westliche Wissenschaftshegemonie zu relativieren; im Bereich Medizingeschichte könnte auch die Entwicklung von Impfstoffen in kolonialen Kontexten thematisiert werden; als ein Exkursionsort schlagen wir den Lern- und GeDenkOrt Alt-Rehse vor.

Q1 Vertiefungsmodul 4:

Die komplexe und vielschichtige Rolle von Religion im Kontext des Kolonialismus wird unterbelichtet und nur beispielhaft (wieder externalisiert, diesmal in Bezug auf Spanien) thematisiert. Der Beitrag deutscher Missionsgesellschaften und der generelle Einfluss der christlichen Missionierung auf das Verhältnis zwischen Menschen, zwischen Mensch und Natur, die Durchsetzung von Moralvorstellungen sowie Heteronormativität sollte hier behandelt werden.

„Indianermanifest“: Diese rassistische Bezeichnung sollte unbedingt vermieden werden. Es sollte mit dem Originaltitel gearbeitet werden und nicht mit einem rassistischen Synonym.

Q1 Vertiefungsmodul 5:

wichtiges Modul, welches verpflichtend sein sollte, um die Rolle des Deutschen Kaiserreichs in der Welt und die bis heute bestehenden globalen Machthierarchien und wirtschaftlichen Strukturen, entstanden auch durch die koloniale Vergangenheit Europas, zu vermitteln; bei den inhaltlichen Beispielen sollte der deut-sche Kolonialismus explizit ausformuliert werden, z.B. durch die Benennung der Berliner Afrika-Konferenz.

Das deutsche Kolonialreich sollte ein Schwerpunkt des Moduls sein, insbesondere die Verbrechen Deutscher im heutigen Namibia und Tansania. Beschönigende Formulierungen sollten zugunsten einer rassistische oder diskriminierungssensible Sprache überarbeitet werden, z.B. “gewaltvolle Inbesitznahme von Land und Menschen”.

Hochimperialismus und kolonisierte Räume in Asien:

- ""Boxeraufstand"" ist ein diskriminierender Begriff, der abfällig auf die Kampfkunst der Yihetuan zielt. Der Aufstand könnte als Yihetuan-Aufstand bezeichnet werden.

- Zu ergänzen wäre die Auseinandersetzung des russischen Zarenreichs in Asien und dessen Auswirkungen

weitere Ergänzungen von Inhalten

- Abolitionismus (Abschaffung des transatlantischen Handels mit versklavten Menschen, Durchsetzung auf dem Atlantik)
- Unabhängigkeitsbewegungen in Süd- und Mittelamerika im 19. Jh.
- Geschichte der Versklavung (z. B. Transatlantischer Dreieckshandel, Groß Friedrichsburg im heutigen Ghana, Hamburg als Profiteur des Zuckerrohrhandels, etc.)
- Kolonialtoponym: Benennung von ehem. Kolonien oder kennenlernen von Orten, die aufgrund ih-rer Rohstoffe ausgebeutet wurden (Elfenbeinküste, Brasilien) oder nach europäischen Königen (Philippinen, Kolumbien, Amerika, Victoriasee, etc.)

Q2 Gesellschaftliche Kräfte und die Entwicklung von Staaten im Spannungsfeld zwischen Demokratie, Diktaturen und Krieg

Basismodul1: Gesellschaftliche Emanzipationsbewegungen und ihre Entwicklung bis in die Weimarer Republik

Bei dem Beispiel der Geschlechterverhältnisse ist darauf hinzuweisen, dass die “Frauenbewegung” in Deutschland nicht homogen, sondern auch sehr durch migrantisierte Personen geprägt war; zudem bietet es sich an, die Forderungen der Frauenbewegung zu analysieren und deren Umsetzung zu betrachten. Hier könnte ein Vergleich geschlossen werden zu Themen, die heute noch erkämpft werden müssen. Anhand dieser Beispiele lassen sich globale Kämpfe der Frauenbewegung betrachten und Intersektionalität mit ande-ren Formen der Diskriminierung, Klassifizierung oder Rassifizierung analysieren.

Hier sollte der antikoloniale Kampf, der besonders in Berlin sehr präsent war, aufgeführt werden, denn in der Weimarer Republik avancierte Berlin zur postkolonialen Metropole in einer weitgehend kolonialen Welt. Bereits zu diesem Zeitpunkt waren Migrant*innen aus den von Deutschland aberkannten Kolonien in Afrika in der Stadt präsent. In der Folge wurde Berlin auch für zahlreiche Akteur*innen aus dem nordafri-kanischen, asiatischen und arabischen Raum zu einem Anziehungspunkt (als Beispiele: Dibobe Petition, Gründung der “Liga gegen den Imperialismus”, 1925)

Der Geschichtsunterricht hat das Potenzial, Räume herzustellen, politische Diskurse in geschichtliche Konti-nuitäten einzuordnen – dies ist ebenso eine Kompetenz, die in allen Modulen wichtig zu bedenken ist. Insbe-sondere in Modul „Q2 - Gesellschaftliche Kräfte und die Entwicklung von Staaten im Spannungsfeld zwi-schen Demokratie, Diktaturen und Krieg“ (S. 35) könnten reale Gefahren für die Demokratie herausgearbei-tet werden (z. B. Verbindung zwischen heutigem Rechtsextremismus und der Geschichte Deutschlands her-stellen).

Basismodul 2:

Um die Ideologie der NS-Verbrechen vertiefend zu verstehen, ist es hilfreich, die Verwobenheit mit den Kolonialverbrechen sowie den zu der Zeit entstandenen Ideologien und Vorstellung von der Überlegenheit weißer Menschen, sowie dem etablieren von Pseudowissenschaften zu vermitteln. Daher sollte das Vertie-fungsmodul Q1 5 verpflichtend sein;

Vertiefungsmodul 1: Kontinuitäten im Schulsystem und die mangelnde Aufarbeitung der zu der Zeit etablierten Strukturen sollte hier thematisiert werden;

Vertiefungsmodul 2: “Nachkriegsordnung in Europa” sollte auch die nicht geleisteten Reparationen an die Menschen in den Kolonialgebieten sowie den Kolonialsoldaten, die im Ersten Weltkrieg gekämpft haben, behandeln;

Vertiefungsmodul 5: Es fehlt die Einbeziehung von kolonisierten Ländern abseits von Indien; In diesem Modul sollte der Afrikafeldzug erwähnt werden, da das Deutsche Reich direkt beteiligt war; unter diesem Punkt könnte auch die Beteiligung afrikanischer Soldaten in den Weltkriegen aufgegriffen werden; außerdem sollten Verbrechen der Achsenmächte explizit aufgeführt werden (Konzentrationslagern in Algerien, Kolonialverbrechen in Äthiopien);

Eine fächerübergreifende Zusammenarbeit z.B. mit dem Fach Englisch ist sehr gut vorstellbar. Gelesen wer-den könnte die Lektüre “Burma Boy” von Biyi Bandele.

Q3: Zeitgeschichte nach 1945

Basismodule

Es wird nicht ausreichend ausgeführt, welchen globalen Einfluss die Auflösung der beiden Hauptmächte des Kalten Krieges auf Allianzen mit Ländern des Globalen Süden und den damit einhergehenden Unabhängig-keitsbewegungen in diesen Ländern hatte;

Basismodul 1

Vertiefungsmodul 1:

Grundsätzlich fehlt eine Auseinandersetzung mit Unabhängigkeitskämpfen kolonisierter Gebiete.

Vertiefungsmodul 4:

Es fehlt eine kritische Auseinandersetzung mit dem globalen kapitalistischen System, welche aus kolonialen Strukturen gewachsen ist und bis heute für eine extraktivistische Ökonomie sorgt, die die Grundlage ökolo-gischer Probleme ist;

Vertiefungsmodul 5:

Auseinandersetzung mit der Frage, welche Verantwortung Bürger*innen Deutschlands aus den Nationalso-zialistischen Verbrechen ziehen sollten. Ebenso könnte an dieser Stelle ein Bezug zu gesellschaftlicher Posi-tionierung und Privilegien hergestellt werden, da diese viel mit Biografie und Familiengeschichte zusam-menhängen. Dies sollte allerdings in Begleitung durch Expert*innen nicht im Unterricht stattfinden.

Es bedarf einer diversitätssensiblen Vorbildung von Lehrkräften. Eine langfristige Begleitung durch externe Expert*innen wird dringend empfohlen, um aufkommende Konflikte aufzufangen zu können. Die Lehrkräf-te sollten bereits in der Ausbildung umfangreich in diversitäts- und diskriminierungssensiblen Fragen ge-schult werden;

Ergänzendes Vertiefungsmodul:

Seit 1946 wurden nahezu alle kolonialisierten Gebiete in Afrika und Asien unabhängig. Die Dekolonisie rung Afrikas, Asiens und Südamerikas benötigt ein eigenes Vertiefungsmodul. Die Unabhängigkeitsge-schichte ist entscheidend, um heutige Migrationsbewegungen, Migrationsgesellschaften und Abhängigkeits-verhältnisse wie auch Afro-Deutsche Identitäten zu verstehen.

Q3: Basismodul 2 – Die beiden deutschen Staaten 1945/49–1990 und der Einigungsprozess

Es empfiehlt sich beim Thema „Migration, Stimmen der Gast- und Vertragsarbeiter_innen“ die Auseinan-dersetzung mit Rassismus oder Diskriminierung z. B. mit Hilfe von Filmen zu vermitteln und sensibilisieren.

Im Bereich „Transformationszeit und Einigungsprozess“ sollten auch soziale Bewegungen für eine refor-mierte DDR vorgestellt werden, wie zum Beispiel die Frauengruppe Lila Offensive.

Q4 Basismodul: Geschichtskultur

Die Konkurrenz zwischen den Erinnerungskulturen ist hochproblematisch und es besteht die Gefahr, die Chance zu verpassen, in historischen Verwobenheit zu denken;

Ebenso wie bei der Auseinandersetzung mit dem NS-System und der SED-Diktatur sollten die Opfer der Kolonialverbrechen sowie Formen des Widerstands behandelt werden. Formen des Widerstands der Bevöl-kerung sollten berücksichtigt werden. Ebenfalls sollten - analog zu NS und SED-Diktatur - Beispiele für die Erinnerung angeführt werden.

Zudem sollte gelernt werden können kritisch zu hinterfragen, aus welcher Perspektive und mit welchem Ziel Geschichte erzählt wird und was Menschen aus der Darstellung ableiten können, um z.B. den Gefahren von Propaganda zu widerstehen.

Vertiefungsmodul1: Geschichtskultur im internationalen Vergleich

- Restitution und Reparation nicht nur auf Europa und den zweiten Weltkrieg, sondern auch auf die Kolonialzeit beziehen;
- Brasilien: 20.11. Tag des Schwarzen Bewusstseins
- Neuseeland: Matariki Day

Vertiefungsmodul 2: Historische Personen und Geschichtspolitik“

Auseinandersetzung mit weiteren historischen Personen ermöglichen, deren Biografien in Deutschland bis-her weniger bekannt sind: Mahatma Gandhi, Nelson Mandela, Harriet Tubman, Frida Kahlo, Salvador Al-lende, Patrice Lumumba. (Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag)

(204) Zum Vertiefungsmodul 4 (Q 1): Es ist sehr zu begrüßen , dass dem Thema Religionen, interreligiösen und interkonfessionellen Konflikten große Bedeutung eingeräumt wird. Man fragt sich allerdings, warum ausgerechnet mit der Geschichte des Islam angefangen werden soll, wo doch der Islam zeitlich die letzte der drei großen Weltreligionen ist und in seiner Entstehung ja nur aus der direkten Auseinandersetzung mit und Abgrenzung von Judentum und Christentum erklärlich wird. Wie trägt der Rahmen der Tatsache Rechnung, dass den meisten Schülern der christliche Hintergrund gar nicht mehr bewusst ist? Dafür müssten die Schülerinnen und Schüler mehr über die Entstehung des Christentums (historisch), über das spätrömische Reich (wo das Christentum zur Staatsreligion wird) und zur Ausbreitung des Christentums im christlichen Mittelalter (z. B. Karl der Große) erfahren, jener Epoche also, in der die Tausenden Kirchen, die das Erscheinunsgbild unserer Städte bis heute prägen, zum allergrößten Teil entstanden sind. Hier fehlt die historische Tiefe, und die Antike allein für die politische Theorie zu reklamieren und das Mittelalter für Städtebünde und die Pest, ist etwas altmodisch gedacht. Warum fehlt in diesem Vorschlag vollkommen das Judentum? Wäre es nicht sinnvoller, das hier mit zu behandeln? Das Judentum wird erst im Vorlauf zur Weimarer Republik und zum III. Reich thematisiert, was seine historische Bedeutung vollkommen herabmindert und den essentiellen konflikt zwischen Christentum und Judentum ausblendet. Dies ist heute nicht mehr angemessen. Weiterhin: Sind die arabischen Eroberungen und die Kreuzzüge nicht auch in ihren Zusammenhängen darzustellen? Wäre nicht beispielsweise eine Einheit zur Geschichte Jerusalems hilfreich, um ein tieferes Verständnis zu erzielen? All dies wirkt ziemlich unausgegoren. (Fachvertreter/in Geschichtswissenschaft)

(205) "Q1 – Umbrüche, Transformationen und Krisen

Vertiefungsmodul 1 – Ideen der griechisch-römischen Antike, der Renaissance und Aufklärung als Impulse für Umbrüche und Transformationen

Das Thema Umbrüche, Transformationen und Krisen ins Zentrum eines Halbjahres zu stellen ist eine überzeugende Sache. Dass man in diesem Zusammenhang allerdings die Chance nicht nutzt, die erwähnte Demokratiebildung als übergeordnetes Lernziel gerade an der gescheiterten attischen Demokratie zu vertiefen, ist eine eklatante Lücke!

Insbesondere das Fehlen griechischer / athenischer Herrschafts- und Gesellschaftsstrukturen, die man vergleichend zu modernen politischen und sozialen Strukturen und Revolutionen untersuchen könnte und die sich wunderbar unter die Überschrift „Umbrüche, Transformationen und Krisen“ subsumieren ließen, finde ich bedauernswert und ein Stück weit auch unverständlich. Gerade das Entstehung, der Verlauf und das Ende der ersten Demokratie könnte für die Schüler*innen eine Möglichkeit darstellen, ""eine kritisch-deutende Verschränkung individueller und kollektiver Sichtweisen"" kennenzulernen ""und eine kritisch-konstruktive Partizipation an der Geschichtskultur"" vor Augen geführt zu bekommen.

Q4: Geschichtskultur

Es erscheint ebenso wenig nachvollziehbar, dass der gesamte Bereich der „Geschichtskultur“ sich allein auf Phänomene der Moderne fokussiert (Kolonialismus, Nationalsozialismus und deutsch-deutsche Geschichte) und ohne Antike und Mittelalter auskommt. Erinnern und Gedenken als kulturelle Phänomene haben einerseits auch historische Wurzeln (longue durée!), andererseits vergibt man hier eine Motivations-Chance, denn gerade Antike und Mittelalter besitzen für die Schüler*innen eine große Faszination. Beispielsweise könnten das in Rom praktizierte Phänomen der ""Auslöschung der Erinnerung"" (damnatio memoriae) oder die griechisch-römische Mythologie als Teil der antiken Geschichtskultur thematisiert werden. (Fachwissenschaftlerin Alte Geschichte, FU Berlin)"

(206) "Es sollte mehr und stärker auf NS-Propaganda und deren Bezug zu heute eingegangen werden. Auch Reden von NS-Politiker*innen sollten rhetorisch aufgearbeitet werden.

Erinnerungskultur: der Besuch in einer Gedenkstätte/KZ sollte verpflichtend werden.

Weimarer Republik: es sollte deutlich mehr auf LGBTQIA+ Personen und das Genderthema eingegangen werden.

Französische Revolution: Der Wiener Kongress sollte mit behandelt werden.

Sekundärer Antisemitismus und Israelbezug nach 1945 ist nicht mit benannt und sollte Teil des RLP sein. Allgemein ist der RLP sehr Eurozentristisch. Asien und Afrika sind kaum beachtet.

Es fehlen konkrete Beispiele zur Kolonialgeschichte Deutschlands. Der Nahostkonflikt fehlt. (Schüler:in)"

(207) Insbesondere bei S1 Demokratie liegt viel Fokus auf Institutionen und Theorien. Dort sollte mehr Fokus auf die eigenen Beteiligungsmöglichkeiten hingearbeitet werden sowie das Handwerkszeug wie man sich selbst am Besten in einer Demokratie einbringt und Wahlentscheidungen trifft. (Schüler:in)

(208) Wichtige Themen wie Aufstand der Hereros und Namas ist nur unter Vertiefungsmodul angegeben (Schüler:in)

(209) Es fehlen wesentliche Bereiche, die die griechisch-römische Antike, das antike und mittelalterliche Judentum sowie das antike und mittelalterliche Christentum betreffen. Diese Bereiche sind nicht nur für die Entstehung von Texten, Monumenten und Traditionen, sondern auch für das Verhältnis von Christentum und Judentum relevant. In Modul Q4 sollte unbedingt nachgebessert werden! (wiss. Fachvertreter)

(210) "Zu 3.1 - siehe oben, es braucht den kritischen Umgang mit Quellen, auch bei der biografischen Arbeit mit den Schüler*innen;

Q1 Umbrüche, Transformationen und Krisen

Basismodul 1:

Als Beispiel ist auch eine Revolution, wie z.B. die Haitianische Revolution oder die Widerstandskriege gegen Kolonialismus (Maji-Maji-Krieg gegen die deutsche Kolonialherrschaft) denkbar. Gerade im Geschichtsunterricht sollte die koloniale Vergangenheit und gegenwärtige Kontinuitäten als Querschnitt in allen Modulen verankert werden. Da Kolonialismus weiterhin nur als Option auf dem Lehrplan steht, empfehlen wir, in den anderen Modulen zumindest Beispiele aus diesem Kontext zu implementieren,

damit alle Schüler*innen die Möglichkeit erhalten, etwas über diese wichtige historische Epoche zu lernen.

Q1 Basismodul 2:

Versklavungshandel und Kolonialismus müssen auch im Grundkurs verpflichtendes Thema sein, wenn es um globale Entwicklungen ab dem 16. Jahrhundert geht. Das Wissen um Kolonialismus ist essenziell, denn Kolonialismus hat die Grundlagen für viele der heutigen globalen Strukturen gelegt und die gegenwärtige Globalisierung in vielerlei Hinsicht geprägt.

Außerdem wird hier koloniale Herrschaft als rein ökonomisches Verhältnis dargestellt, das die gesellschaftlichen, sozialen, kulturellen und (geo-)politischen Elemente von Kolonialismus und Rassismus nicht benennt und keinen Bezug zu gegenwärtigen geopolitischen Macht - und Herrschaftsverhältnissen zieht.

Hier wäre eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit der Philosophie sinnvoll, um den Zusammenhang zwischen der Rolle der Philosophie in Bezug auf rassistische Theorien und die Eroberung und Ausbeutung der Welt zu verdeutlichen.

Q1 Vertiefungsmodul 1:

Hier sollte verdeutlicht werden, wieso sich antike Ideen nicht auf Europa beschränken, sondern es einen Wissensaustausch zwischen Afrika und Europa gab.Außerdem fehlt hier eine kritische Reflexion der philosophischen Bewegung “Aufklärung” und ihren Beitrag zur Ausweitung des Versklavungshandels, der Ausbeutung von Mensch und Natur. Auch hier ist ein fächerübergreifendes Arbeiten mit dem Fach Philosophie möglich.

Q1 Vertiefungsmodul 2:

- Hochproblematisch, dass von “Entdeckungsfahrten” und nicht “Eroberung” geschrieben wird.
- beim Beispiel “Städtebund Hanse” fehlt ein kritisches Gegengewicht zu “Erfolge und Einflussnahme”.
- Neben der Ostindischen Kompanie sollte auch ein Beispiel aus dem deutschen Raum genannt werden, z.B. die Welser Kolonie (1528-1546) im heutigen Venezuela → das genannte Beispiel externalisiert nicht die koloniale Verantwortung, sondern zeigt auf, dass deutschsprachige Akteure bereits weit vor der offiziellen Kolonisierung im europäischen Imperialismus eingebunden waren und davon profitiert haben.
- Als weiterer möglicher Inhalt könnte die Rolle der kurbrandenburgischen Kolonie Großfriedrichsburg im heutigen Ghana im transatlantischen Versklavungshandel thematisiert werden.

Q1 Vertiefungsmodul 3:

Es ist für eine vergleichende Geschichtsanalyse sinnvoll, globale Medizingeschichte zu thematisieren und insbesondere die medizingeschichtlichen Beiträge des arabischen Raums zu thematisieren, auch um eine westliche Wissenschaftshegemonie zu relativieren. Im Bereich Medizingeschichte könnte auch die Entwicklung von Impfstoffen in kolonialen Kontexten thematisiert werden. Als ein Exkursionsort schlagen wir den Lern- und GeDenkOrt Alt-Rehse vor.

Q1 Vertiefungsmodul 4:

Die komplexe und vielschichtige Rolle von Religion im Kontext des Kolonialismus wird hier unterbelichtet und nur beispielhaft (wieder externalisiert, diesmal im Bezug auf Spanien) thematisiert. Der Beitrag deutscher Missionsgesellschaften zum Kolonialismus und der generelle Einfluss von christlicher Missionierung auf das Verhältnis zwischen Mensch und Natur und der Durchsetzung von Moralvorstellungen und Heteronormativität sollte hier unbedingt eingefügt werden.

Q1 Vertiefungsmodul 5:

Das ist ein wichtiges Modul, das verpflichtend sein sollte, um allen Schüler*innen die Rolle Deutschlands in der Welt und die bis heute bestehenden globalen Machthierarchien und Wirtschaftsstrukturen durch die koloniale Vergangenheit Europas zu erklären. Bei den inhaltlichen Beispielen sollte der deutsche Kolonialismus explizit formuliert werden, z.B. durch Benennung der Berliner Afrika-Konferenz. Das deutsche Kolonialreich sollte ein Schwerpunkt des Moduls sein, insbesondere die Verbrechen des deutschen Kolonialreichs in Namibia und Tansania.

Euphemistische Formulierungen sollten dringend kritisch überarbeitet werden, z.B. “gewaltsame Aneignung “ anstelle von „Inbesitznahme von Land und Menschen”.

Q2 Gesellschaftliche Kräfte und die Entwicklung von Staaten im Spannungsfeld zwischen Demokratie, Diktaturen und Krieg

Basismodul1: Vor allem bei dem Beispiel der Geschlechterverhältnisse ist dringend darauf hinzuweisen, dass die “Frauenbewegung” in Deutschland nicht homogen, sondern auch sehr durch migrantisierte Personen geprägt war. Hier sollte außerdem der antikoloniale Kampf, der besonders auch in Berlin sehr präsent war, aufgeführt werden, denn in der Weimarer Republik avancierte Berlin zur postkolonialen Metropole in einer weitgehend kolonialen Welt. Bereits zu diesem Zeitpunkt waren Migrant*innen aus den von Deutschland aberkannten Kolonien in Afrika in der Stadt präsent. In der Folge wurde Berlin auch für zahlreiche Akteur*innen aus dem nordafrikanischen, asiatischen und arabischen Raum zu einem Anziehungspunkt (als Beispiele: Dibobe Petition, Gründung der “Liga gegen den Imperialismus”, 1925)

Basismodul 2:

Um die Verbrechen der NS-Zeit in vollem Umfang zu verstehen, ist es unabdingbar vorab, die Verwobenheit mit den Kolonialverbrechen und den bereits zu der Zeit entstandenen Ideologien und der Vorstellung von der Überlegenheit weißer Menschen, sowie dem Etablieren von Pseudowissenschaften zu unterrichten. Daher muss das Vertiefungsmodul Q1 5 verpflichtend sein.

Vertiefungsmodul 1:

Kontinuitäten im Schulsystem und die mangelnde Aufarbeitung der zu der Zeit etablierten Strukturen sollte hier thematisiert werden.

Vertiefungsmodul 2:

“Nachkriegsordnung in Europa” lässt die nicht geleisteten Reparationen in den Kolonialgebieten und den Kolonialsoldaten, die im Ersten Weltkrieg involviert und gekämpft haben, unerwähnt.

Vertiefungsmodul 5:

Auch hier fehlt die Einbeziehung von kolonisierten Ländern abseits von Indien. In diesem Modul sollte der Afrikafeldzug erwähnt werden, da das Deutsche Reich direkt beteiligt war. Unter diesem Punkt könnte auch die Beteiligung afrikanischer Soldaten in den Weltkriegen aufgegriffen werden. Außerdem sollten Verbrechen der Achsenmächte explizit aufgeführt werden (Konzentrationslagern in Algerien, Kolonialverbrechen in Äthiopien). Hier könnte auch eine gute Fächerübergreifende Zusammenarbeit z.B. mit dem Fach Englisch gelingen, beispielsweise durch die Lektüre “Burma Boy” von Biyi Bandele.

Q3 Zeitgeschichte nach 1945

Grundsätzlich fehlen in diesem Modul die weltweiten Dekolonialisierungsprozesse, die in großen Teilen der Welt (insbesondere Afrika, Asien, der Karibik und dem Nahen Osten) zu einem formalen Ende des europäischen Kolonialismus geführt haben. Die Dekolonisation war ein globaler Prozess, der das Leben von Millionen von Menschen veränderte und zu einem grundlegenden Wandel in der Weltordnung führte – daher muss dieser Aspekt in den Basismodulen hinzugefügt werden.

Basismodule:

In beiden wird nicht ausreichend ausgeführt, welchen globalen Einfluss die Auflösung der beiden Hauptmächte des Kalten Krieges auf Ländern des Globalen Süden und den damit einhergehenden Unabhängigkeitsbewegungen in diesen Ländern hatte – dabei geht es darum, die politischen Bewegungen und unabhängigen Staaten als aktive Akteure herauszuarbeiten. Gerade auch in Basismodul 2 sollten die lokalen Beziehungen der DDR, die aktiv Unabhängigkeitsbewegungen im Namen der internationalen Solidarität gefördert haben im Vergleich zu internationalen Beziehungen der BRD thematisiert werden

Vertiefungsmodul 1:

Nur wenn bei den Inhalten bereits unter dem ersten Punkt auch ein kritischer Umgang mit Migrationsbegriffen und -theorien sowie eine machtkritische Analyse des Umgangs Deutschlands mit den sogenannten Migrant*innen enthalten ist, lässt sich eine Entscheidung zwischen den verschiedenen Inhalten rechtfertigen.

Vertiefungsmodul 3:

Unabhängigkeitskämpfe sollten hier direkt aufgeführt werden, z.B. in Angola (auch im Bezug aufVerwicklung der deutschen Staaten) oder Algerien.

Vertiefungsmodul 4:

Es fehlt eine kritische Auseinandersetzung mit dem globalen Kapitalistischen System, welche aus kolonialen Strukturen gewachsen ist und bis heute für eine extraktivistische Ökonomie sorgt, die die Grundlage ökologischer Probleme ist.

Vertiefungsmodul 5:

Hier bedarf es einer diversitätssensiblen Vorbildung von Lehrer*innen. Eine langfristige Begleitung durch externe Expert*innen wird dringend empfohlen, um aufkommende Konflikte aufzufangen. Die Lehrkräfte sollten bereits in der Ausbildung umfangreich in diversitäts- und diskriminierungssensiblen Fragen geschult werden.

Q4 Geschichtskultur

Basismodul:

Die Konkurrenz der Erinnerungskulturen ist höchst problematisch und es besteht die Gefahr, dass die Chance, in historischen Zusammenhängen zu denken, vertan wird;

Wie bei der Auseinandersetzung mit dem NS-System und der SED-Diktatur sollten auch die Opfer der Kolonialverbrechen und Formen des Widerstands behandelt werden. Dabei können - z.B. in Zusammenarbeit mit der politischen Bildung - auch Formen des Widerstands thematisiert werden. Wichtig ist, dass - analog zur NS- und SED-Diktatur - Beispiele für die Erinnerung an Kolonialismus und Versklavung gegeben werden.

Darüber hinaus sollte kritisch hinterfragt werden können, aus welcher Perspektive und mit welchem Ziel Geschichte erzählt wird und was Menschen aus der Darstellung ableiten können, um z.B. den Gefahren von Propaganda zu widerstehen.

Vertiefungsmodul1:

Restitution und Reparation sollten nicht nur auf Europa und den Zweiten Weltkrieg, sondern auch auf die Kolonialzeit bezogen werden.

Vertiefungsmodul 2:

Dieses Modul bietet die Möglichkeit noch weitere historische Personen zu nennen, deren Biografien in Deutschland bisher weniger bekannt sind. (Decolonize Berlin)

(211) Ja, sie sind relevant, aber es werden gerade in Q1 zu viele übergreifende Begriffe genutzt, welche eher große historische (und gegenwärtige) Phänomene und Prozesse beschreiben, ohne das gleich klar ist, worum es gehen soll. (Mitarbeiterin Bundesstiftung)

(212) "Es sollte eine generelle Verschiebung der Semesterthemen stattfinden. Das letzte Semester zu Geschichtskultur sollte gestrichen werden. Es ist zwar gut, sich mit historischer Aufarbeitung und Gedenken zu beschäftigen, doch könnte dies auch gut in die Themen, bei denen es sich anbietet direkt integriert werden. Die verblieben drei Semesterthemen, also „Umbrüche, Transformationen und Krisen", „Gesellschaftliche Kräfte und die Entwicklung von Staaten im Spannungsfeld zwischen Demokratie, Diktaturen und Krieg" und „Zeitgeschichte ab 1945", könnten jeweils ein Semester nach hinten verschoben werden, so dass Q1 frei wird.

In den restlichen drei Semestern wird ausschließlich über die Neuzeit gesprochen. Antike und Mittelalter fehlen fast komplett.

Daher schlage ich vor, in Q1 die griechische und römische Antike im Basismodul 1 zu behandeln (wichtig wäre natürlich u.a. die griechische Demokratie und die Errichtung sowie der Fall des römischen Reiches), sowie das europäische Mittelalter in Basismodul 2 (welches vom Frankenreich und Karl dem Großen über das HRR und Polen-Litauen bis zum mittelalterlichen Britannien reichen könnte). Dies wird immer noch nur für einen kurzen Überblick reichen, ist jedoch wichtig, um tatsächlich die geschichtliche und kulturelle Entwicklung Europas verstehen zu können. Vertiefungsmodelle könnten z.B. sein:

-Alltag und gesellschaftliche Standesunterschiede im alten Rom

-antike Innovationen (die teils wieder verloren gingen)

-muslimische Eroberung der iberischen Halbinsel und Reconquista

-föderalistische Prinzipien im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation

-Investiturstreit (Schüler:in)"

(213) "Wenn im Vertiefungsmodul 2 in Q2 Präsident Wilsons 14-Punkte-Programm und die in Paris verhandelte Nachkriegsordnung thematisiert werden, sollte auch das Ziel der USA und anderer, europäischer Siegermächte, die „weiße Vorherrschaft" zu bewahren und Kolonien zu behalten oder sogar hinzuzugewinnen behandelt werden.

Es sollte nicht so wirken, als wäre durch die Sieger des 1. Weltkriegs das Selbstbestimmungsrecht der Völker tatsächlich konsequent weltweit durchgesetzt worden.

Im Vertiefungsmodul 1 für Q3 sollte ausdrücklicher auf Rassismus und Diskriminierung gegenüber Migrant*innen (z.B. Gastarbeiter*innen) eingegangen werden.

Im Vertiefungsmodell 4 für Q3 sollte in der Geschichte des Umweltschutzes neben erfolgten staatlichen Maßnahmen auch thematisiert werden, dass stets trotz wissenschaftlicher Warnungen zu wenig gegen die Klimakrise getan wurde („Verschlafen" des Umbaus zur nachhaltigen Wirtschaft in 90er bis 2010er Jahren).

Desweiteren sollte eine generelle Verschiebung der Semesterthemen stattfinden.

Das letzte Semester zu Geschichtskultur sollte gestrichen werden. Es ist zwar gut, sich mit historischer Aufarbeitung und Gedenken zu beschäftigen, doch könnte dies auch gut in die Themen, bei denen es sich anbietet direkt integriert werden.

Die verblieben drei Semesterthemen, also „Umbrüche, Transformationen und Krisen", „Gesellschaftliche Kräfte und die Entwicklung von Staaten im Spannungsfeld zwischen

Demokratie, Diktaturen und Krieg" und „Zeitgeschichte ab 1945", könnten jeweils ein Semester nach hinten verschoben werden, so dass Q1 frei wird.

In den restlichen drei Semestern wird ausschließlich über die Neuzeit gesprochen. Antike und Mittelalter fehlen fast komplett.

Daher schlage ich vor, in Q1 die griechische und römische Antike im Basismodul 1 zu behandeln (wichtig wäre natürlich u.a. die griechische Demokratie und die Errichtung sowie der Fall des römischen Reiches), sowie das europäische Mittelalter in Basismodul 2 (welches vom Frankenreich und Karl dem Großen über das HRR und Polen-Litauen bis zum mittelalterlichen Britannien reichen könnte). Dies wird immer noch nur für einen kurzen Überblick reichen, ist jedoch wichtig, um tatsächlich die geschichtliche und kulturelle Entwicklung Europas verstehen zu können. Vertiefungsmodelle könnten z.B. sein:

-Alltag und gesellschaftliche Standesunterschiede im alten Rom

-antike Innovationen (die teils wieder verloren gingen)

-muslimische Eroberung der iberischen Halbinsel und Reconquista

-föderalistische Prinzipien im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation

-Investiturstreit (Schüler:in)"

"Grundsätzlich: Es fehlt in diesem Entwurf die eindeutige Positionierung dazu, dass Kolonialismus als System jahrhundertelanger Ausbeutung und Gewalt nicht gerechtfertigt und relativiert werden darf durch tatsächliche Vorteile für die Kolonialmächte oder vermeintliche Vorteile für die kolonisierten Bevölkerungen (bspw. der Mythos vom ""Fortschritt"", den europäische Mächte nach Afrika gebracht hätten). Eindeutige Positionierung gegen historisches Unrecht gibt es bereits an zahlreichen anderen Stellen auch und ist absolut notwendig für gegenwartsbezogenen Unterricht. Der Kolonialismus ist kein einzelnes historisches Ereignis mit einem Anfang und Ende, sondern wirkt auf alle historischen Ereignisse seitdem und muss als solches transportiert und vermittelt werden. Nur so können Schüler*innen in die Lage kommen, aktuelle politische und gesellschaftliche Entwicklungen (Migrations- und Fluchtbewegungen, Klimakatastrophen und Umweltveränderung, wirtschaftliche Konflikte, etc.) zu verstehen.

Einführungsphase:

- Diskriminierungskritische Quellenarbeit: Umgang mit rassistischen u.a. diskriminierenden Fremdbezeichnungen, Geschichte thematisieren ohne Reproduktion, etc.

Q1, Basismodul 1 - Revolutionen:

Die genannten Revolutionen (US-am., frz. & dt. Bund) müssen auch aus Perpsektiven der jeweils kolonisierten und/oder unterdrückten Bevölkerungsteile und nicht nur aus Perspektive ""Herrscher"" vs. ""Bevölkerung"" verhandelt werden; bspw. amerikanische Revolution aus Perspektive versklavter Menschen, indigener Bevölkerung und Widerstandsbewegung gegen Kolonialmächte; Vormärz & Revolutionen im deutschen Bund aus Perpektive jüdischer und romani Bevölkerung -> Auch hier wird deutlich, dass Kolonialismus, globale Machtverhältnisse und Rassismus Querschnittsthemen für ein ausreichendes Geschichts- und damit auch Gegenwartsverständnis sind. Darüber hinaus sollte die Auswahl an sich überdacht und erweitert werden, bspw. um eine Einheit zum Osmanischen Reich und eine kritische Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen zwischen den jeweiligen Kolonialmächten. Haitianische Revolution nicht nur im Leistungskurs!

Q1, Basismodul 2 - Industrialisierung & Globalisierung:

- Jegliche Relativierung von Kolonialismus und seiner Auswirkung auf Wirtschaftsentwicklung streichen: Siehe bspw. ""Die pekunäre Grundlage [...] war dabei auch, *jedoch nicht ausschließlich*, Kapital, das auf der Grundlage von Ausbeutung, Sklaverei, [...]. Teilsatz in ** streichen, da Kapital aus vorkolonialer Zeit in keinerlei Verhältnis steht zu dem, was auf Grundlage der o.g. Ausbeutungen erwirtschaftet wurde.

- Vergleich ""europäische und asiatische Mächte"": Verkürzte Gleichsetzung ausdifferenzieren; Verharmlosungen und Relativierungen streichen (bspw. ""sie [europäische Mächte] schufen *z.T.* neue Abhängigkeiten"": *z.T.* streichen)

- Koloniale Ausbeutungsverhältnisse nicht gleichsetzen mit innereuropäischem Konkurrenzdruck: Nennung Spanien (ehemalige Kolonialmacht) im Kontext von neu entstehenden Abhängigkeiten neben kolonisierten Staaten.

- Die genannten Probleme anhand biografischer Beispiele wie ""Kinderarbeit, Sklaverei, [...], aber auch Wohlstandseffekte, globaler Wissenszuwachs und technischer Fortschritt"" ergeben keine sinnvolle Aufzählung und ergeben erneut eine Verharmlosung und Legitimierung kolonialer Gewalt.

- Wir begrüßen die Einbringung zeitgenössischer Perspektiven und betonen die Notwendigkeit, diese als Folgen kolonialer Unterdrückung zu benennen.

Q1, Vertiefungsmodul 1:

- Perpsektiven erweitern: Fokus liegt auf europäischen Denkern (weiß, männlich).

- Kritische Einordnung: Denkschriften der Aufklärung als Grundlage für koloniale Gewaltherrschaft, später Nationalsozialismus, Rassenlehre, aber auch eugenischer Gewalt und Gewalt an Frauen etc.

Q1, Vertiefung 2:

- s.o. Verharmlosungen wie ""Entdeckungsfahrten"" streichen; eurozentrische Perspektive wechseln: Aus Perspektive der dort lebenden Menschen wurde das Land ja nicht entdeckt

- Kolonialismus auch hier thematisieren und problematisieren

Q1, Vertiefung 3:

- Wir begrüßen die Thematisierung von gesellschaftspolitischen Zuschreibungen von Schuld und Verantwortung im Kontext von Krankheiten

- Im Zusammenhang mit dem Aufbau eines öffentlichen Gesundheitswesen muss die systematische Ausgrenzung, Unterdrückung und Zwangsbehandlung von Menschen mit Behinderung und psychischen Beeinträchtigungen; geschlechtsspezifische und rassistische Gewalt in institutionalisierter Gesundheitsversorgung thematisiert werden.

Q1, Vertiefung 4:

- Auch im Sprechen über Geschichte auf rassistische Sprache verzichten (bspw. ""Indianer""manifest)

Q1, Vertiefung 5:

- Explizite verpflichtende Auseinandersetzung mit deutschem Kolonialismus fehlt! Auf Vergleiche und Relativierungen wie ""nicht so schlimm wie die Briten"" o.ä. muss unbedingt verzichtet werden.

- Verbindungslinie deutscher Kolonialismus zu Nationalsozialismus ziehen (z.B. Wiederaufnahme kolonialer Projekte; Vorläufer der späteren Konzentrationslager, ...)

- Widerstandsbewegung (z.B. Herero & Nama) als Pflicht, nicht optional. (außerschulischer Bildungsträger)"

(214) "Auch wenn Geschichtskultur ein wichtiger Aspekt der historischen Bildung in der Schule einnehmen muss, sollte es nicht auf Kosten der Epochen Antike und Mittelalter gehen. Dass diese Bereiche gekürzt werden müssen, aufgrund der begrenzten Zeit in den 4 Semestern der Oberstufe ist unumstritten, die Betrachtung der Antike und der damaligen Demokratieentwicklung für das heutige Verständnis von Demokratie(-bewahrung)allerdings unabdingbar.

Auch von Schülerseiten habe ich vermehrt vernommen, dass sich viele gerade mit der antiken Welt gerne beschäftigen möchten, zumal die Thematisierung dessen bereits mindestens 5 Jahre zurückliegt und im Rahmen der 5. und 6.Klasse nicht sehr ausgiebig erarbeitet werden kann. (Referendar)"

(215) "Ja, jedoch folgende Anmerkungen:

Q1 „Basismodul 1 – Revolutionen“ (S. 18)

(216) • Bei der Inhaltsauswahl zur „Amerikanischen Revolution“ wird „Position der schwarzen Bevölkerung“ als ein Punkt geschrieben. „Schwarz“ wird immer mit großem „S“ geschrieben, da es sich um eine Selbstbezeichnung und eine politische Position und nicht um eine Hautfarbe handelt. „Schwarz wird großgeschrieben, um zu verdeutlichen, dass es sich um ein konstruiertes Zuordnungsmuster handelt und keine reelle 'Eigenschaft', die auf die Farbe der Haut zurückzuführen ist. So bedeutet Schwarz-Sein in diesem Kontext nicht, einer tatsächlichen oder angenommenen 'ethnischen Gruppe' zugeordnet zu werden, sondern ist auch mit der gemeinsamen Rassismuserfahrung verbunden, auf eine bestimmte Art und Weise wahrgenommen zu werden.“ Quelle: Jamie Schearer, Hadija Haruna, Initiative Schwarze Menschen in

Deutschland (ISD), Über Schwarze Menschen in Deutschland berichten,

Blogbeitrag, 2013.

Q1 „Vertiefungsmodul 2 – Wirtschaftsbeziehungen und Wirtschaftskrisen“ (S.21)

• Im Eingangstext dazu, wozu dieses Modul dient, steht folgender Satz:

„Handelsbeziehungen lassen sich – sogar im globalen Maßstab – weit in der Menschheitsgeschichte zurückverfolgen und sind nicht allein auf den Zeitraum seit den ersten europäischen Entdeckungsfahrten im 15. Jahrhundert beschränkt.“ Der Begriff „Entdeckungsfahrten“ sollte nicht in der Schule terrichtet und genutzt werden. Die „entdeckten“ Gebiete im 15. Jahrhundert waren seit Tausenden Jahren besiedelt, nur nicht von Europäer_innen. Der Begriff „Entdeckungsfahrten“ ist somit ein Euphemismus, der die Plünderung und Ermordung durch die Europäer_innen verschleiert (Solidaritätsdienst International e.V.)"

(217) "Im Vertiefungsmodul Q1-V1 „Ideen der griechisch-römischen Antike […]"" beschäftigen sich die möglichen Inhalte hauptsächlich mit den Ursprüngen bestimmter Ideen (Staatsformentheorie, Gewaltenteilung, dem individualistischen Menschenbild …). Nur geringfügig hervorgehoben wird aber der Bezug zur heutigen Zeit, auch wenn sich das V1 auf das Basismodul bezieht. Eine Gegenüberstellung zu den heutigen Interpretationen und Weiterentwicklungen dieser würde die Relevanz der Inhalte besser herausarbeiten.

Im Vertiefungsmodul Q1-V2 „Wirtschaftsbeziehungen und Wirtschaftskrisen“ werden unter anderem die Wirtschaftsbeziehungen zwischen dem römischen Imperium und China als möglicher Inhalt genannt, um den Anfang der globalen Verflechtung herauszuarbeiten. Die Entwicklung wird bis 1859 verfolgt. Ein kurzer Ausblick auf die modernen Wirtschaftskrisen wie 1929, aber auch 1971, 2001, 2008 und 2020 fehlt, obwohl gerade diese durch die Globalisierung und Kapitalisierung ermöglicht / intensiviert wurden. Die Relevanz der Entwicklung für die heutige Zeit wird daher nicht genügend betont.

Im Vertiefungsmodul Q1-V4 „Religion als Referenz für Transformationen und Umbrüche“ werden konfessionell begründete Kriege als möglicher Inhalt erwähnt. Hier fehlen jedoch die Kreuzzüge. Zudem findet die Repression der jüdischen Bevölkerung nur wenig Erwähnung, was besonders wichtig für den Kontext späterer Module ist (Q2-B2).

Das Vertiefungsmodul Q1-V5 „Hochimperialismus und kolonialisierte Räume“ ist ein Modul, das vor allem mit Blick auf Deutschlands Geschichte ein Basismodul sein sollte. Die Tatsache, dass selbst bei Wahl dieses Vertiefungsmoduls die Geschichte deutscher Kolonien ausgelassen werden kann, wird den Ansprüchen der deutschen Geschichtslehre nicht gerecht. Dass der Inhalt „Hochimperialismus und

kolonialisierte Räume in Asien am Beispiel Chinas“ sich mit dem Selbstverständnis und dem Weltbild der Chinesen beschäftigt, der Inhalt „Hochimperialismus […] in Afrika“ aber nicht, ist eine gravierende Lücke.

Der Völkermord und die deutsche Kolonialgeschichte muss gelehrt und kritisch aufgearbeitet werden. Auch ein Ausblick auf weiterbestehende Abhängigkeiten zwischen Industrienationen und ehemaligen Kolonien muss enthalten sein.

Das Basismodul Q2-B1 hat als möglichen Inhalt die „Jüdische Emanzipation und Partizipation […]“ in dem auch die Kontinuität des Antijudaismus behandelt wird. Unklar bleibt, inwiefern dies behandelt wird. Wird betrachtet, was die Weimarer Republik für die Gleichstellung jüdischen Lebens bewirkt hat? Inwiefern wurden auch antijüdische Ressentiments von der Politik benutzt und geschürt?

Behandelt werden zudem die „Politische Parteien und ihre […] Wurzeln […]“. Dort wird das Parteienfeld, auch im Spannungsverhältnis, behandelt. Nicht erwähnt bleibt hier die KPD, die gegen Ende der Weimarer Republik drittstärkste Kraft war. Weiterhin bleibt das Verhältnis der Parteien zur NSDAP unerwähnt. Es wäre relevant zu betrachten, wie SPD und KPD sich gegen die NSDAP ausgesprochen haben („Antifaschistische Aktion“, Rede von Otto Wels, etc.) und wie monarchistische und konservative Kräfte den Aufstieg Hitlers ermöglicht haben. Möglicherweise ist dies auch im 2. Basismodul unter dem Punkt „Errichtung der NS-Diktatur“ gedacht. Explizit erwähnt wird es aber nicht.

Das Basismodul Q2-B2 „Nationalsozialistische Gewaltherrschaft 1933–1945“ ist das wichtigste Modul in Bezug auf die Erinnerungskultur in Deutschland. Dafür bleibt es bei vielen Punkten sehr unklar (siehe auch Ergänzungen zu Q2-B1). Es werden zwei Punkte genannt: der zivile Ungehorsam in Deutschland und die Handlungsspielräume im Nationalsozialismus (explizit Täter*innen, Opfer, Zuschauer*innen). Dies erweckt den Eindruck, als wären beide Aspekte in der Geschichte gleichstark vertreten gewesen. Den Widerstand in der NS-Zeit zu behandeln und zu ehren ist wichtig, aber das Mitwirken der Zivilbevölkerung am NS-Terror sollte ebenso behandelt werden. Mythen davon, „nichts gewusst zu haben“ müssen aufgeklärt werden. Auch Profiteure sollten beleuchtet werden, besonders mit Blick auf Firmen, die von (jüdischer) Zwangsarbeit profitiert haben und bis heute existieren.

Unerwähnt bleiben ebenfalls die Formen der Propaganda, die benutzt wurden. Dieser Aspekt ist besonders wichtig, um heutige Propaganda zu erkennen.

Auch hat das Vertiefungsmodul Q3-V1 „Migration als Teil der deutsch-deutschen Geschichte“ in der heutigen Zeit eine besondere Relevanz, weshalb dies eher als Basismodul gesehen wird.

Das Vertiefungsmodul Q3-V5 „Biografisch-familiengeschichtliche Zugänge und Zugänge über Biografien“ sollte neben Personen mit familiengeschichtlichem Bezug insbesondere auch queere, weibliche und diverse Personen behandeln. Diese bekommen zu wenig Platz in den Lerninhalten eingeräumt, sind jedoch insbesondere für die immer diversere Gesellschaft und Identifizierung mit historischen Personen wichtig.

Für das Basismodul Q4-B „Erinnern und Gedenken“ wäre ein Ausflug angebracht. Es ist wichtig, nicht nur über die Orte des Erinnerns zu sprechen, sondern auch aktiv zu diesen Orten zu gehen und damit die Erinnerungskultur aufrecht zu erhalten.

Außerdem sollten Lernenden stärker in die Wahl der Themen eingebunden werden. Dies ist vor allem bei der Wahl der Vertiefungsmodule möglich. Dies sollte dazu führen, dass diese Verantwortungen und Kompromissbereitschaft lernen sowie mit mehr Interesse und Spaß bei den Lerninhalten dabei sind.

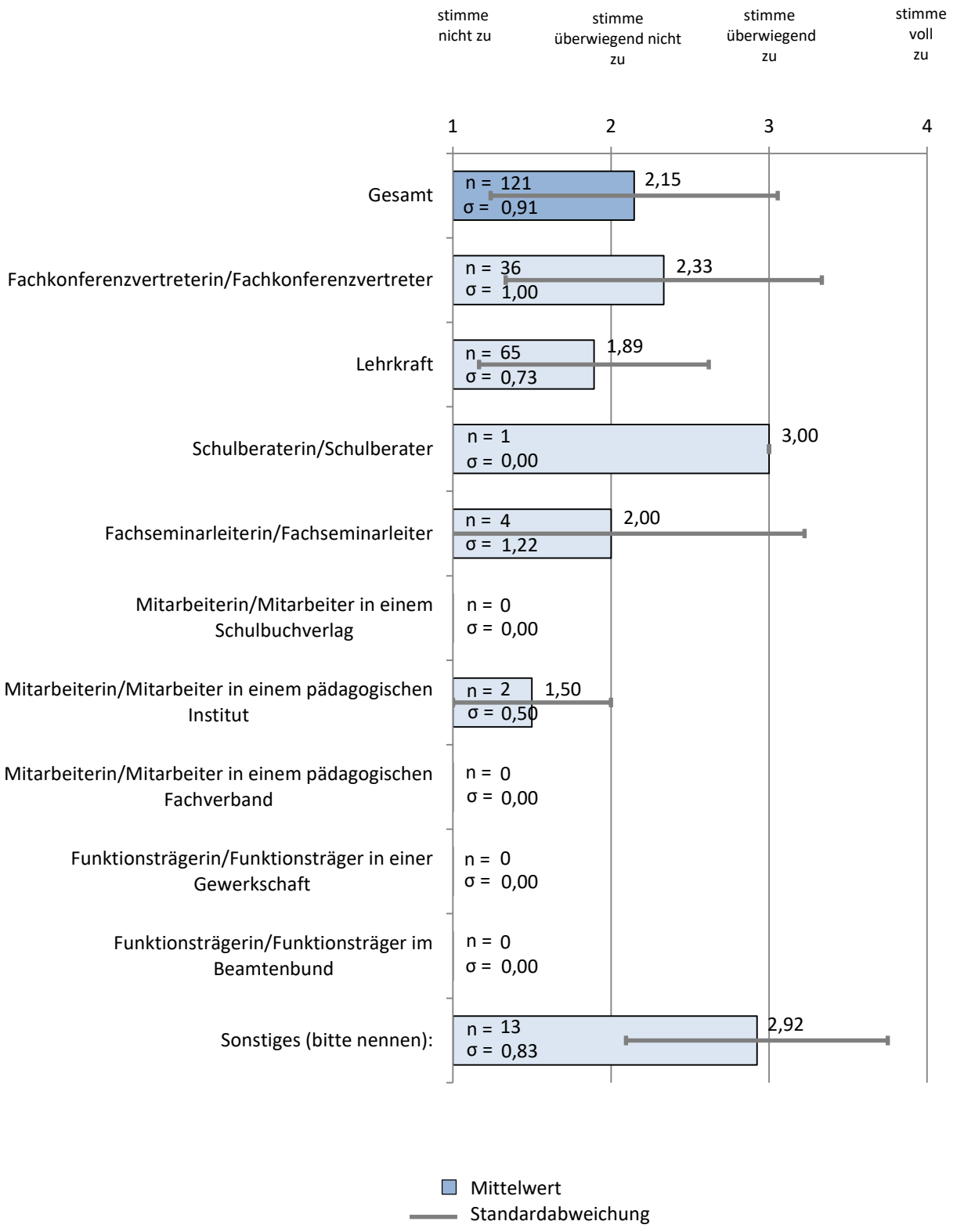
Auch sollten immer wieder die Relevanz und Verbindung des Lerninhaltes und der heutigen Zeit hergestellt werden. (Schüler:in)

(218) Zum Themenfeld Q1 "Transformationen und Krisen": hier ist unverständlich, warum durchgehend die historische Tiefe dieser Themen und die longue durée kaum berücksichtigt sind. Es ist schwer nachzuvollziehen, warum im Themenfeld "Religion als Referenz" der Islam nicht im Zusammenhang mit der Entwicklung und Ausbreitung der beiden Geschwisterreligionen Christentum und Judentum in der

Spätantike behandelt wird. Gerade in einer (vermeintlich) säkularen Gesellschaft, die mit Formen des religiösen Fundamentalismus konfrontiert ist, scheint es wichtig, sich der gesellschaftlichen Bedeutung von Religion in der (eigenen) Vergangenheit bewusst zu werden und Religion zB als Grundlage für die Legitimation von Macht zu untersuchen. Die mittelalterliche Jahrhunderte bieten sich zudem an, um Koexistenz, Konflikt und Austauschbeziehungen zwischen den drei Religionen zu untersuchen. So ist z.B. Antijudaismus kein rein modernes Phänomen, sondern sollte in seinen antiken und mittelalterlichen Wurzeln untersucht werden. Ebenso haben heute so zentrale Fragen wie Migration, Nationalismus und ethnische Identität eine lange Vorgeschichte, die sich bis in die Antike zurückverfolgen lässt (und die ohne diese Vorgeschichte nur unzureichend verstanden werden kann). Es verwundert auch, dass die Geschichte von Frauen bis auf wenige Ausnahmen (Frauenbewegungen und Geschlechterrollen in der DDR) kaum thematisiert wird. (wiss. Fachvertreterin)

3.5 Zeitliche Umsetzung der Themenfelder und Inhalte

Die für Grund- und Leistungskurse vorgeschlagenen Themenfelder und Inhalte können in 3-stündigen Grundkursen bzw. 5-stündigen Leistungskursen zeitlich gut umgesetzt werden.



Begründungen (Einzelrückmeldungen), sofern der Aussage nicht voll zugestimmt wurde.
Fachkonferenzvertreterin/Fachkonferenzvertreter
(219) In einem GK ist das nicht zu leisten. (220) Die Frage wird unterschiedlich beantwortet, je nachdem wie lang das Semester ist. 3. Semester und 4. Semester sind meist zu kurz für die zu vermittelnden Inhalte. Insbesondere die Vielzahl der Themenfelder in Q1 ist nicht in einem Semester zu bewältigen - hier standen bisher zwei Semester zur Verfügung. Ebenso ist Q2 überlastet mit zwei historisch und gegenwartspolitisch wichtigen Basismodulen zur Wahl. Auf keines der beiden kann verzichtet werden - die Vertiefungsmodule ermöglichen keinen Ersatz. Gerade Q 1 ist sehr vollgepackt, da hier ja auch in die GO einführende (thematisce und methodische) Einheiten berücksichtigt werden müssen. Das Verhältnis von sogenannten Schwerpunkten innerhalb der Module zu den "Leichtpunkten" (?) wird nicht deutlich. Die Einzelthemen sind so detailliert, dass nur Überblicke gegeben werden können. Die Wahlmöglichkeiten können dazu führen, dass inhaltlich separate, eher unzusammenhängende Teile bearbeitet werden. Sie sind nicht darauf abgestimmt, zentrale Abituraufgaben bearbeiten zu können. (221) "Lob für die durchgängige inhaltliche Erweiterungen für den Lk, z. B. Revolution in Haiti. Aber VT sind unterschiedlich komplex beschrieben; z. B. Tulpenkrise 1636 (Q1/VT2) vs. Hanse. Das Stundenvolumen des Gk kann dem nicht gerecht werden." (222) Die Unterschiede zwischen Gk und Lk lassen sich auch in der Nutzung der Operatoren und die der Formulierung der Aufgaben erfassen. Die Beschreibung der Unterschiede ist nicht nur eine Frage der Quantität. (223) Die Überfrachtung bleibt auch bei den neuen Plänen bestehen, insbes. Q1. (224) "Die Inhalte aus Q4 sind in Geschichte und PB schulorganisatorisch schwer umsetzbar. Exkursionen sind in Q4 kaum möglich, zudem lässt sich Geschichtskultur besser inhaltsbezogen vermitteln. Es erscheint mir daher angeraten, Geschichtskultur in Q2 und Q3 verpflichtend einzubauen und Q4 z.B. für Globalgeschichte zu nutzen. Dies würde auch Spielräume eröffnen, das Deutsche Kaiserreich zu integrieren. Ein Zukunftsszenario in PB zu entwickeln ist eine schöne Idee, allerdings frage ich mich, ob die S kurz vor dem Abitur wirklich den Nerv dafür haben. Zumal bisher die Inhalte des 4. Semesters gerne für die mündliche Prüfung gewählt werden. Was ebenfalls leider gar nicht bedacht wird: S, die nur Q3 und Q4 wählen, sowie die Tatsache, dass es auch jahrgangsübergreifende Leistungskurse gibt. Weiterhin: Basismodul 1 in Q4 passt nicht." (225) Die Inhalte sind zu umfangreich, weil Basismodule schon sehr umfangreich sind, insbesondere für den GK, aber auch für den LK. Die Abiturschwerpunkte müssen den Umfang reduzieren, damit Themen von der Lehrkraft ausgeschlossen werden können? Ansonsten ist das Pensum nicht zu realisieren. (226) Aufgrund des Zentralabiturs ist zu erwarten, dass die Abiturthemen ausschließlich den Basismodulen entnommen werden. Dies wird zu einer Konzentration des Unterrichts auf diese Module führen und die Themen der Vertiefungsmodule werden im besten Fall ein Mauerblümchendasein fristen, im schlechtesten ganz entfallen. Die angestrebte Flexibilisierung und Horizonterweiterung wird dadurch in ihr Gegenteil verkehrt.

(227) Da in Q1 und Q3 die Semester auch öfter kurz sind, erscheint eine Behandlung von 3 Themenblöcken im Grundkurs in angemessener Ausführlichkeit schwierig.

(228) Inhaltlich sind die einzelnen Semester wieder sehr überfrachtet, insbesondere wenn Vertiefungsmodule langfristig zu Prüfungsschwerpunkten werden.

(229) Kombinationsmöglichkeiten sind interessant, aber v.a. mit Zielgruppe Studierende, für Schülerinnen und Schüler Themenfülle zu groß, sie haben keine Ankerpunkte, an denen sie bei Längsschnitten andocken können. Zwei Basismodule und ein (GK), zwei (LK) Vertiefungsmodule (Kombinationsmöglichkeit ist inhaltlich sehr dicht, noch dichter als bislang. Ziel der Entschlackung des RLP wurde nicht erreicht.

Frage der Lehrkräfte: Wie kommen wir so schnell an so viel Material?

Durch die Längsschnitte erscheint die Vorbereitung auf das Zentralabitur erschwert, weil die Wahl der Schwerpunkte individuell in den Schulen geschieht – welche Schwerpunkte dann im Zentralabitur vorliegen, bleibt zu unbekannt als dass man gut darauf vorbereiten kann: Wie gestaltet sich bei dieser Offenheit die Abiturprüfung inhaltlich?

Beispiel LK: 1. Amerikanische Revolution, 2. Industrialisierung und Globalisierung mit Überblick über transatlantische Beziehungen seit 16. Jhd (Sklavenhandel usw.), ggf. mit Vertiefung Sklaverei in Antike und Kolonisation in Afrika – zu viel für ein Semester!

Gut: In Q4 mehr Zeit für Projektarbeit

(230) Gilt nur für Basismodule. Eine Vertiefung ist kaum möglich. Wenn die SuS die ersten beiden Semester nicht gewählt haben, ist die Auseinandersetzung mit der Erinnerungskultur der NS Geschichte nahezu unmöglich.

(231) Sicherlich lässt sich das alles "machen", aber ist inhaltliche Tiefe und diskursiver Austausch möglich? Da herrscht bei mir und meinen Kolleg:innen große Skepsis.

(232) "Zuletzt befürchten wir einen eklatanten Mangel an Unterrichtsmaterialien, falls die aktuelle Anhörungsfassung unverändert umgesetzt werden sollte."

(233) Die Tendenz zur Überfüllung des Faches angesichts des Stundenrahmens, die für Geschichte chronisch ist, bleibt auch in diesem RLP erkennbar. Der Satz, die Shoah spiele eine zentrale Rolle im Unterricht, droht, nicht eingelöst zu werden bei den vielen anderen vorgesehenen Inhalten im entsprechenden Semester.

(234) Besser Fokussierung auf die Basismodule, insbes. in Q4 sind ist die Themenmenge nicht schaffbar

(235) Es besteht wie bisher die Herausforderung, die Prüfungsschwerpunkte einerseits, die vorgegebenen Basis- und Wahlmodule andererseits ausreichend zu thematisieren. Insbesondere die Vorgabe zum außerschulischen Lernen lassen sich schulorganisatorisch nicht immer realisieren.

(236) Die Schwerpunkte des ge-1 müssten vielleicht noch etwas exemplarischer ausgeführt werden. Vor allem müssen die Prüfungsschwerpunkte für ge-1 sehr differenziert angegeben werden, damit man für das Abitur richtig vorbereitet, ansonsten schafft man es zeitlich nicht.

(237) Bei beiden Kursformen wird durch umfangreiche Basismodule und dazukommende Vertiefungsmodule eine inhaltliche Fülle erzeugt, die in deutlicher Diskrepanz zur realistischen zeitlichen Machbarkeit steht. Eine Bewältigung dieser Stofffülle kann somit nur zum Preis von oberflächlicher Bearbeitung erfolgen. Wenig sinnvoll sind hierbei vorgeschlagene "Auslagerungen" von Inhalten in außerschulisches Lernen bzw. Projektarbeit, um die Fülle vermeintlich bewältigen zu können. De facto wird damit der Arbeitsaufwand im Fach Geschichte für die SuS unangemessen erhöht.

(238) Zu umfangreich

(239) Das VM Hanse und Tulpenkrise sind nicht gleichwertig zu behandeln. Bei der Hanse ist der Zeitbedarf höher. Außerdem findet parallel zur Tulpenkrise in Mitteleuropa der 30jährige Krieg statt.

(240) "In der Einführungsphase wird nicht in Fundamentum und Profil unterschieden! Im Zuge der Vorbereitung auf die Q-Phase und um Vergleichbarkeit zwischen den Schule herzustellen, sollte der RLP die Schwerpunktsetzung übernehmen.

Um der Relaisfunktion der E-Phase gerecht zu werden, sollten die Themen Inhalte der Sek I aufgreifen und weiterentwickeln. So würde z. B. das Thema "Erzwungene und freiwillige Migration mit Raumbeispielen aus Europa, Westafrika, Südafrika, Nordamerika und Südamerika" diesen Anspruch gerecht.

In Q1 sollte die 48er Revolution unter Verweis z.B. auf Wien, Mailand, Venedig und/oder Budapest als europäisches Ereignis behandelt werden.

Außerdem werden Tulpenkrise und Hanse sicherlich mit einem unterschiedlichen Stundenbudget behandelt.

In Q3/VM4 wird die ökologische Krise zu knapp gefasst. Es wird deshalb vorgeschlagen europäische Bezüge herzustellen (z.B. Wallonien, Harz, Schlesien und Bükk-Gebirge) und früher einzusteigen, denn Halden, Flussbegradigung und Abholzung sind kein Phänomen dieses Zeitabschnittes (siehe Altarbild von Annaberg-Buchholz)."

(241) "In der E-Phase wird nicht in Fundamentum und Profil unterschieden! Im Zuge der Vorbereitung auf die Q-Phase und um Vergleichbarkeit zwischen den Schulen herzustellen, sollte der RLP die Schwerpunkte von Fundamentum und Profil klarer fassen.

(242) Um der Relaisfunktion der E-Phase gerecht zu werden, sollten die Themen auf Inhalte der Sek I zurückgreifen (weniger Wochenstunden als die Gymnasien) und weiterentwickeln. So würde z. B. das Thema ""Erzwungene und freiwillige Migration mit Raumbeispielen aus Europa, West- und Südafrika bzw. Nord- und Südamerika"" diesen Anspruch gerecht.

(243) Im Q1 sollte die 48er Revolution unter Verweis auf Wien, Mailand, Venedig und Budapest als europäisches Ereignis gefasst werden.

(244) Außerdem werden Tulpenkrise und Hanse sicherlich mit einem unterschiedlichen Stundenbudget behandelt. In Q3/VM4 wird die ökologische Krise zu knapp gefasst. es wird deshalb vorgeschlagen europäische Bezüge herzustellen (z.B. Wallonien, Harz, Schlesien und Bükk-Gebirge) und früher einzusteigen, denn Halden, Eingriffe ins Gewässernetz und Abholzung sind keine Phänomene dieses Zeitabschnittes (siehe Altarbild von Annaberg-Buchholz). "

(245) "Die durch die oben kritisierten Mängel „gewonnene“ Zeit soll dann in eine nur punktuelle Behandlung der Globalgeschichte und ein Semester (Q 4) investiert werden, dass sich auf „Geschichtskultur“ fokussiert. Das halten wir (Kolleginnen und Kollegen des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften des Gymnasium Steglitz) für äußerst fragwürdig. Geschichtskultur ist an Inhalte gebunden und es wäre sinnvoller, unter weitgehender Beibehaltung der bisherigen Semesterfolge die Behandlung von ""Geschichtskultur"" in hierfür geeigneten Semestern verpflichtend vorzugeben.

(246) Abgesehen von diesen uns besonders problematisch erscheinenden inhaltlichen Aspekten* sehen wir in der Umsetzung dieser Konzeption auch erhebliche organisatorische Probleme. So sind die Inhalte von Q 4 angesichts der bevorstehenden Abiturprüfungen nur schwer umzusetzen, da beispielsweise Exkursionen in Q 4 im Kollegium auf wenig Gegenliebe stoßen. Überhaupt nicht bedacht wird, dass es an Schulen in Berlin jahrgangsübergreifende Kurse gibt. Diese sind schon mit den noch gültigen Rahmenlehrplänen schwierig zu gestalten, diese Problem wird jetzt aber

noch einmal deutlich verschärft. So hätten dann Schüler*innen im 2. Semester das Thema Geschichtskultur, während sie im – kurzen – 4. Semester die so umfangreichen wie relevanten Themen von Q2 erarbeiten müssten. Zudem gibt es Schüler*innen, die das Fach Geschichte nur zwei Semester wählen, die an ein Schuljahr gebunden sind – bisher Q3 und Q4. Wenn jetzt – wie auf Seite 6 im Fachbrief 56 angedeutet - Q2 und Q3 verpflichtend werden sollen, stehen die Schulen vor erheblichen zusätzlichen Organisationsproblemen, die inhaltlich kaum zu rechtfertigen sind.

(247) Insbesondere die Semester Q 1-3 sind in der Themenfülle nicht umsetzbar und unrealistisch. Die geringen Unterschiede im Umfang der Inhalte von GK und LK sind nicht angemessen (z.B. Q2)

Lehrkraft

(248) "siehe oben - der RLP ist überfrachtet Für einen Grundkust ist es unmöglich, zwei Basismodule plus eine Vertiefung zu thematisieren"

(249) Zwei Basismodule pro Semester hieße ca. 6 - 8 Wochen pro Basismodul. Dazu kommen noch Vertiefungsmodule. Dies kann nur dazu führen, dass das Wissen oberflächlich bleibt. Und bei oberflächlichem Wissen kann ich am Ende kein wertvolles, zutreffendes, differenziertes Urteil erwarten, sondern nur das übliche "Blabla". Ist das von der Senatsverwaltung so gewünscht? Wir folgen einem schon gegebenem Bild? Oder sollen Schüler durch Erarbeitung des Themas, durch Bearbeitung von Quellenmaterial nicht lieber selbst ihre Meinung bilden?

(250) Es benötigt hierfür konkrete Abiturschwerpunkte.

(251) Der RLP ist unübersichtlich und viel zu voll. Am Ende schafft man eh nur die Pflichtmodule, der Rest ist unnötig und z.T. viel zu überfrachtet. Auch die Quellenlage sollte mal mit überdacht werden.

(252) Das ist einerseits sehr abhängig von den Vorgaben und dann den Schwerpunkten (teils immer zu detaillierten Aufgaben) des Zentralabiturs. Insg. bleibt hier immer die Frage: Wenn wir nun von einer eher chronologischeren Vorgehensweise zu einer eher aspektoientierten übergehen, wie vertiefend man vorgehen kann, damit die Behandlung der Themen(felder) letztlich nicht nur oberflächlich bleibt. Zeitliche Umsetzung ist möglich... der Grad der möglichen fundierten Vertiefung bereitet mir etwas Sorge.

(253) "s.o. Wenn bei jedem historischen Gegenstand am Ende selbstständig ein historisches Urteil gefällt werden soll, ist das meiner Meinung nach nicht machbar, da die historischen Kenntnisse hier einfach noch zu oberflächlich sind und die. Ich würde es begrüßen, wenn man sich zunächst auf die Erarbeitung und das Verständnis für die historischen Sachverhalte konzentrieren könnte, jeweils den Gegenwartsbezug erarbeiten könnte und die Methode des historischen Urteils erst am Ende im Leistungskurs anbahnen würde.

(254) Sie gehört meiner Meinung nach ins Studium der Geschichtswissenschaften und nicht in die Schule.

(255) Man suggeriert hier anhand von ausgewählten Quellenbruchstücken, dass die SuS ein historisches Urteil sachgerecht fällen können - tatsächlich kommt es aber auf diese Weise zu von der Lehrkraft gesteuerten Urteil, was übrigens die SuS durchaus merken."

(256) Zu große Themenfülle in Q1-Q3, besonders schwierig im GK umzusetzen. In Q1 nicht.

(257) Es scheint je Halbjahr mit der Kombination aus Basismodulen und einem zusätzlichen Vertiefungsmodul doch eine recht hohe Dichte an Inhalten zu geben, deren Umsetzung fraglich ist - vor allem in einer angemessenen Tiefe.

(258) kann ich nicht beurteilen - zu wenig Lehrerfahrung.

(259) "Die Umsetzung der Pläne ist schlicht unmöglich! Wichtige Themen könnten nur noch angerissen werden, ohne die Möglichkeit wirklich in die Tiefe zu gehen, was aber notwendig ist, um

Geschichtsbewusstsein zu entwickeln. Es ist, gelinde gesagt, eine absolute Frechheit, was hier vorgeschlagen wird. Man fragt sich, ob die Verfasser*innen in den letzten Jahren jemals an einer Berliner Schule Geschichte in der Oberstufe unterrichtet haben, denn dann wüssten Sie, dass eine Komprimierung von Themen auf drei Semester und die Verbringung von Themen in Module nur dazu führen wird, dass die Schüler*innen keine Zusammenhänge mehr klar erkennen und analysieren können. Um Geschichtsbewusstsein überhaupt entwickeln zu können, braucht es auch ein Verständnis für zeitliche Abfolgen von Epochen - das „Hin und Her"-Springen zwischen Epochen in Modulen wie Revolutionen in Längsschnitten, führen nur zu einem sehr oberflächlichen Verständnis der jeweiligen Inhalte. Wir als studierte Fachleute sind in der Lage die notwendigen Verknüpfungen zwischen Ereignissen und Entwicklungen in bestimmten Epochen herzustellen, weil wir es anders gelernt haben als es nun von den Schüler*innen verlangt wird. Die Pläne der Verfasser*innen des Entwurfs werden dazu führen, dass weniger Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur bei den Schüler*innen entsteht als mit dem aktuellen RLP der Fall ist.

Obendrein nehmen Sie mit dem neuen RLP in Kauf, dass Lehrkräfte, die jede Unterrichtsreihe jedes Jahr aufs Neue an ihre Lerngruppen anpassen nun wieder „von vorn" beginnen können mit der Erstellung völlig neuer Reihen, weil sie an Ihre tollen neuen Konzepte angepasst werden müssen. Glauben Sie, wir gehen nicht jedes Jahr zu Fortbildungen und modernisieren unsere Unterrichtsmaterialien? Das tun wir, jedes Jahr. Aber das, was dieser RLP erfordern wird, ist der absolute Wahnsinn. Sie zwingen damit Lehrkräfte dazu, dass sie entweder die Qualität ihres Unterrichts reduzieren und wirklich nur an der Oberfläche der Themen schwimmen oder dass sie in Teilzeit gehen, damit genug Zeit bleibt, um alle Unterrichtsreihen und Materialien komplett neu zu konzipieren. Man darf sich getrost fragen, wie viele der Verfasser*innen des vorliegenden Entwurfs jemals eine volle Stelle hatten."

(260) Eventuell sind die notierten verpflichtenden Inhalte für den Grundkurs zu umfangreich.

(261) Zu viele unterschiedliche Zeiten in ein Semester verbaut, welche kontextualisiert werden müssten, damit Themenschwerpunkte verständlich werden. Im LK vielleicht ansatzweise machbar, im GK keine Chance!

(262) Bereits ein obligatorischer Schwerpunkt in den Basismodulen reicht im GK meist für das gesamte Semester. Insbesondere, wenn grundlegende Methodik zusätzlich vermittelt werden muss (Quellenkritik, Urteilsmatrix...). Insgesamt wirken die vielen inhaltlichen Optionen und Vorgaben etwas überwältigend.

(263) Die vielen Lücken zwischen den willkürlich verteilten Themen müssen um der Verständlichkeit willen gefüllt werden - unmöglich!

(264) Die Basismodule für Q1-Q3 sind sehr umfangreich und mit den zusätzlichen Vertiefungen schwierig in der zeitlichen Umsetzung(+ des Themas Geschichtskultur in Q4).

(265) Insgesamt glaube ich, dass alles zeitlich umgesetzt werden kann, es aber durchaus eng ist (vor allem beim Nationalsozialismus und der Entwicklung der beiden deutschen Staaten nach 1945). Ich würde mir außerdem wünschen, dass es eine klare Präzisierung gibt, wann Inhalte verpflichtend und wann "möglich" sind (gerade bei den Vertiefungsmodulen von Q3 wechselt dies viel hin und her).

(266) Völlig überladen, nicht wirklich zu schaffen.

(267) Mit einem 60/75 Minuten-Stundenmodell nicht realisierbar.

(268) Große Fragezeichen gibt es bei der Frage wie und auf welche Bereiche sich die Abiturschwerpunkte beziehen werden. Die bisherige Erfahrung zeigt, dass wir es im Fachbereich meistens nur geschafft haben den Abiturschwerpunkt angemessen zu unterrichten. Die Verbindung mit den Vertiefungsmodulen wird oft nur schwer zeitlich möglich sein.

(269) Viel zu viel Stoff, zu viele Themen und Aspekte, Bezug aufeinander nur sehr bedingt gegeben, die Einordnung in den historischen Kontext ist nicht moglich

(270) "Zu überfrachteter LK. Woher sollen wir das Material bekommen? LK: 1. Amerikanische Revolution, 2. Industrialisierung und Globalisierung mit Überblick über transatlantische Beziehungen seit 16. Jhd (Sklavenhandel usw.), ggf. mit Vertiefung Sklaverei in Antike und Kolonisation in Afrika – zu viel für ein Semester!"

(271) In Grundkursen sind maximal die Basismodule zeitlich unterrichtbar. Besonders in Q4. Gerade das 3. Semester ist völlig überfrachtet abgesichts der wenigen Wochen.

(272) Wenn man alle verpflichtenden Themen nur "anreißt" könnte man die angestrebten Inhalte im Unterricht thematisieren. Hier besteht nach wie vor die Frage, welchen Mehrwert ein kurzer Abriss vieler Themen (2 Basismodule + 1 oder 2 Vertiefungsmodule) im Gegensatz zu einer intensiven Auseinandersetzung mit beispeilsweise einem Basismodul für die Schüler:innen hätte.

(273) Auf gar keinen Fall! Jedes Vertiefungsmodul wäre ein Semesterinhalt! Es ist zeitlicht nicht mal in Ansätzen möglich, diesen Plan durchzubekommen.

(274) Zu umfangreiche inhaltliche Schwerpunkte

(275) Im Grundkurs nur Basismodule zeitlich umsetzbar.

(276) Vor allem in Q1 erscheint die Vielzahl an Themenbereichen bzw. Inhalten als eher unrealistisch.

(277) Insbesondere das 1.Semester ist inhaltlich stark überladen.

(278) Insgesamt sind die Basismodule vermutlich gut machbar (aber eben nur die Basismodule), wobei zu berücksichtigen ist, dass durch das weitgehende Weglassen der Vormoderne Grundlagen fehlen, die in diese Module integriert werden müssen. Damit sehe ich in den meisten Kursen und Semestern keinen Raum für die Vertiefungsmodule. Die Frage nach der Umsetzbarkeit des RLP-Entwurfs lässt sich zudem auch nur konkret beantworten, wenn klar ist, aus welchen Modulen die Abiturschwerpunkte genommen werden und wie umfangreich diese sind. Sollten Abiturschwerpunkte auch aus Vertiefungsmodulen genommen werden und dennoch die Basismodule als verbindlich und abprüfbar angenommen werden, ist dies gerade in kurzen Semestern nicht leistbar.

(279) "Q1-Q3 scheinen inhaltlich völlig überfrachtet zu sein. Um geforderte Themen (Basismodule) angemessen zu bearbeiten, muss eine Vielzahl an Inhalten integriert werden "

(280) "Beispiel Q1- Basismodul 1 "Es verschafft einen Überblick (z. B. im Längsschnitt) über drei Revolutionen und bietet die Möglichkeit, sich mit der Amerikanischen Revolution, der Französischen Revolution oder den Revolutionen im Deutschen Bund von 1848 vertieft auseinanderzusetzen. Es kann auch von einer der drei Revolutionen vertieft ausge gangen und von ihr Bezüge zu den anderen beiden Revolutionen hergestellt werden."

(281) Bislang war im GK eine Revolution verbindlich, jetzt müssen es drei sein. Wie wird das begründet?

(282) Was nützt der "Überblick" über drei Revolutionen""?

(283) Wie sollen dieser "Überblick", die Vertiefung am Beispiel einer Revolution und Basismodul 2 (Industrialisierung und Globalisierung) UND ein Vertiefungsmodul zielführend unterrichtet werden? Der Vorschlag von Rt ""Vertiefungsmodul 1 – Ideen der griechisch-römischen Antike, der Renaissance und

(284) Aufklärung als Impulse für Umbrüche und Transformationen" ist - setzt man voraus, das tritt so in Kraft, berechtigt, aber wie soll das umgesetzt werden "Im Unterricht kann ein Inhalt als Schwerpunkt ausgewählt werden." Das reicht m.E. für ein altsprachliches Gymnasium nicht aus. "Alternativ können die Inhalte eine Grundlage für individualisierte Projektarbeiten darstellen. Es können auch andere zum Modul passende Inhalte thematisiert werden."" Wann sollen die SuS denn noch individualisierte Projektarbeiten anfertigen?"

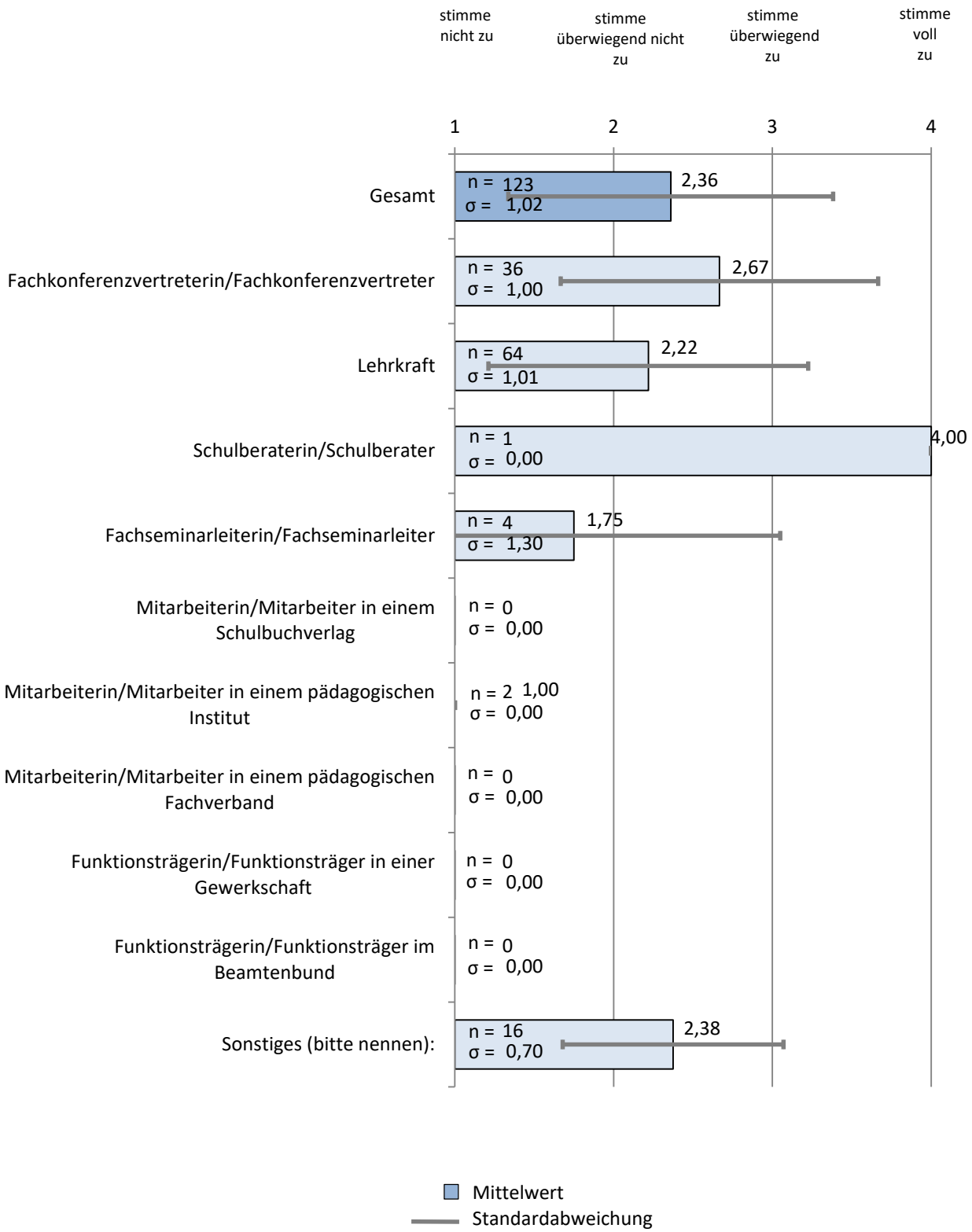
(285) Die für die Q1 vorgeschlagenen Themenfelder erscheinen für 3-stündige Grundkurse als zu komplex und voraussetzungsträchtig (stofflastig und mehr). Die für die Q4 vorgeschlagenen Themenfelder werden

ohne konkrete Anknüpfung an jeweils erst zu erarbeitende Faktenkenntnis über Ereignisse, Prozesse und Personen(gruppen) etc. kaum oder gart nicht angemessen zu unterrichten sein. Es droht bei der guten Absicht zu bleiben, der Geschichtskultur einen Raum in der Schule neben bisher bereits stattfindenden Gedenkstätten-Exkursionen samt Zeitzeugengesprächen, Workshops etc. gewähren zu wollen. Die Q4 ist und bleibt aufgrund der Abiturprüfungszeiträume sehr kurz. (286) Trotz augenscheinlicher Entschlackung der Semester (Wegfall Antike und Mittelalter, Q4 „nur“ Geschichtskultur) inhaltliche Überfrachtung der einzelnen Semester, z.B.: o Pro Semester zwei Basismodule und 1-2 Vertiefungsmodule (GK/LK) + Schwerpunkte? o In Q2 Basismodul 2 wird als einer von 8 bzw. 9 (im LK) inhaltlichen Punkten das Thema „der Zweite Weltkrieg als Expansions- und Vernichtungskrieg“ genannt, welcher im Jahr 2021/2022 eigener Abiturschwerpunkt war Der Vermittlung von Methoden wird kein (zeitl.) Raum gegeben" (287) Themen der Basismodule sind ausgesprochen komplex, sodass bei intensiver Auseinandersetzung unter Bezug auf die angestrebte Kompetenzentwicklung kaum Zeit für die Vertiefungsmodule bestehen wird (288) Inhalte sind so dermaßen überladen, dass es nicht möglich ist, diese Semester angemessen zu Unterrichten. Der RLP wurde an der Schulrealität vorbei geschrieben. Planungsmöglichkeiten für Lehrkräfte werden nicht berücksichtig und die Lebensrealität der SuS auch nicht.
Schulberaterin/Schulberater
Fachseminarleiterin/Fachseminarleiter
(289) Die Themen für den LK sind völlig daneben. Revolution in Haiti? (290) Angesichts der Unterrichtserfahrungen (inkl. Prüfungszeiträume, Studientage, Wandertage, Fahrtenzeiträume und weitere Schulveranstaltungen) fehlt es grundsätzlich an Kontinuität und ausreichendem Stundendeputat, um die Fülle der Anliegen des neuen RLP umzusetzen. (291) Die vorgeschlagenen Themenfelder sind in der vorgegebenen Zeit nicht zu bewerkstelligen, weil sie viel zu viel Inhalte haben und keine Schwerpunktsetzung ermöglichen. (292) Für Geschichte, Für PW eher nicht! Q1 inhaltlich überladen.
Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem Schulbuchverlag
Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem pädagogischen Institut
Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem pädagogischen Fachverband
Funktionsträgerin/Funktionsträger in einer Gewerkschaft

Funktionsträgerin/Funktionsträger im Beamtenbund
Sonstiges (bitte nennen):
(293) Meines Erachtens ist es utopisch, dass in 3-stündigen Grundkursen von Q1-Q3 je drei Module pro Kurshalbjahr (2 Basismodule + 1 Vertiefungsmodul) tiefgreifend behandelt werden können. (Lehramtsanwärterin) (294) Da die Lehrpläne Themen zu wenig miteinander verknüpfen und die Themen eher nebeneinander bzw. in Konkurrenz zueinanderstehen, könnte es schwierig werden, alles zu berücksichtigen. Das sollte nicht zur Streichung von Themen, sondern zu einer Verschränkung von inhaltlichen und historischen Bezügen in der Geschichtsdidaktik führen. (Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag) (295) Ob "Das Scheitern von Multikonfessionalität am Beispiel von Polen-Litauen" wirklich ein so geeignetes Thema ist, angesichts der Zeitknappheit udn dem fehlenden Hintergrund der Schüler die anvisierten Lernziele zu erreichen, erscheint mir sehr fraglich. Ob diese Komponente wirklich notwendig ist, erschließt sich mir nicht. (Fachvertreter/in Geschichtswissenschaft) (296) Da die Lehrpläne Themen zu wenig miteinander verknüpfen und die Themen eher nebeneinander bzw. in Konkurrenz zueinanderstehen, könnte es schwierig werden, alles zu berücksichtigen. Das sollte nicht zur Streichung von Themen, sondern zu einer Überarbeitung der Geschichtsdidaktik führen. (Decolonize Berlin) (297) Das wird gerade im Grundkurs sportlich mit dem zeitlichen Umfang. (Mitarbeiterin Bundesstiftung) (298) Grundsätzlich ja, wenn es gelingt, Querschnittsthemen tatsächlich als Querschnitt zu behandeln. (außerschulischer Bildungsträger) (299) In Hinblick auf das zentrale Abitur werden die Wahlmodule kaum thematisiert werden können, die Basismodule werden sehr viel Zeit einnehmen. (Referendar) (300) Ob die Strukturierung der Module (mit thematischen Längsschnitten, die nicht chronologisch aufbauen, sondern jeweils ausgehend von der Moderne zurückgreifen sollen) im zeitlichen Rahmen sinnvoll und in der angemessenen Differenzierung machbar ist, scheint fraglich. (wiss. Fachvertreterin)

3.6 Verteilung der Themenfelder und Inhalte

Die Themenfelder und Inhalte werden ihrer Bedeutung nach passend auf verbindliche Basismodule und wahlverbindliche Vertiefungsmodule verteilt.



Begründungen (Einzelrückmeldungen), sofern der Aussage nicht voll zugestimmt wurde.
Fachkonferenzvertreterin/Fachkonferenzvertreter
(301) Problem: Im Sinne eines spiralcurricularen Aufbaus des Fachcurriculums verlangt Q4/BM nach Q1/VM5. Damit werden alle anderen VM "zweitklassig". Das zu erarbeitende Fachcurriculum sollte von Q4 aus gedacht werden. Lob für Q4/VM1 und VM3.
(302) Vieles passt nicht zusammen, z.B. Q1 Vertiefungsmodul 3,4 und Q3 Vertiefungsmodul 2,3, vor allem 4.
(303) "Ge: Die Geschichte bis zur Frühen Neuzeit ist nur noch in den Vertiefungsmodulen zu finden, was durchaus nicht immer und in allen Schulen (humanistische Gymnasien) den Interessen der S entspricht. Gleichzeitig sind die Basismodule so vollgepackt, dass kaum Zeit für neben den hier angegebenen Themen für Vertiefungen (oder neue Inhalte) bleibt. Und wie schon im RLP, Teil C der Sek I fehlt eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Kaiserreich (immerhin wird auf das Kaiserreich in allen zur Auswahl stehenden Inhalten zum Baisismodul 1 in Q2 zurückgegriffen; S. 28) Es besteht die Gefahr, ein falsches Gesamtbild zu vermitteln, was die Entwicklung der Demokratie in D angeht --> 48er Rev / Weimar / ""Unfall"" NS / Bundesrep. PB: - das 1. Semester ist inhaltlich überladen (Hauptproblem: Inhalte aus 4 Semestern des alten RLP werden jetzt in drei Semestern unterrichtet werden, trotzdem fehlen wesentliche Aspekte: --> Gegner der Demokratie: organisierter Links- und Rechtsextremismus, Islamismus (Q1) --> die Wirtschafts- und Währungspolitik der EU fehlt (Q2) --> auch die GASP der EU sollte noch in Q3 eingebaut werden --> Sozialversicherungssystem/Herausforderungen durch die demografische Entwickl. (Q2) - Basismodul 1 in Q4 passt nicht (eher Q2) Was mir gefällt: - Konflikte werden ins Zentrum gerückt und deutlich als Ausgangspunkt für Lernprozesse markiert - Methoden stärker in den Vordergrund gerückt, mit denen politische Kontroversen analysiert werden können (Politikzirkel, Fallanalyse, Konfliktanalyse, Szenariotechnik usw.) - internationalen Konflikten wird deutlich mehr Raum gegeben"
(304) Die Vertiefungsmodule verbreiten die Themenfelder, keine Vertiefung.
(305) Die komplette Menschheitsgeschichte bis und mit zur Frühen Neuzeit ist aus den Basismodulen verbannt. Dies wird aufgrund des in Punkt 8 beschriebenen Mechanismus dazu führen, dass für die SuS die Geschichte im 18. Jahrhundert beginnt. Insbesondere der Wegfall der Antike (aufgrund der geringen Affinität der meisten Lehrpersonen dieser Epoche gegenüber wird sie als erstes übergangen werden) beraubt uns der Einsicht in unsere demokratischen, kulturellen und sprachlichen Grundlagen.
(306) Bisher haben die SuS eine Belegverpflichtung des Faches Geschichte in Q3 + Q4. Damit wurde u. a. abgesichert, dass die "Nationalsozialistische Gewaltherrschaft" für alle Unterrichtsgegenstand war. Durch die Verschiebung des Themas als Basismodul in Q2 ist das nicht mehr gewährleistet.
(307) Die in der Anhörung 2022 gewünschte Beibehaltung bestimmter Inhalte und Prinzipien wird leider komplett ignoriert. Geschichte wird hier als bloße Folie gegenwärtiger Diskussionspunkte und Herausforderungen gesehen.
(308) zu geringe Beachtung der NS-Vernichtungspolitik, problematische Formulierung "Hitlerdeutschland" (S. 32), irritierende Formulierung "Inhalte religiös determiniert betrachten" (S. 23)

(309) "Die Neukonzeption der Q1 (De-facto-Streichung von Antike, Mittelalter und Früher Neuzeit als verbindliche Basis-Inhalte) ist problematisch, weil hier insbesondere die Entwicklung von Studierfähigkeit im Fach Geschichte nicht sicher gestellt werden kann! Auch die teilweise Reintegration dieser Epochen über wahlverbindliche Vertiefungsmodule schafft keine Abhilfe, da nur punktuelle Aspekte Berücksichtigung finden. Prinzipiell werden in den Semestern Q1-Q4 Themenfelder und Inhalte sinnvoll gewichtet verteilt, allerdings ist insgesamt eine Inhaltsfülle feststellbar, die nur schwer zu bewältigen sein wird."

(310) Kolonialismus ist unterrepräsentiert

(311) "- Die Verteilung von Inhalten und Themen ist zeitlich nicht bewältigbar und dadurch ungeeignet. So wurden Themen, die ehemals in zwei Semestern (Q1/Q2) unterrichtet wurden, auf ein einziges fakultatives Vertiefungsmodul zusammengekürzt.

- Historische Kerninhalte der abendländischen Tradition (Antike, Städte im Mittelalter, Renaissance, Aufklärung, Reformation, Bürgertum) werden in fakultative Vertiefungsmodule ausgelagert. Dies stellt eine fahrlässige Vernachlässigung politisch-philosophischer Staats- und Demokratiegeschichte dar, die v.a. in Anbetracht aktueller politischer Entwicklungen und der zunehmenden Gefährdung der Demokratie nicht vertretbar ist. Ein wesentlicher historischer Kernbeitrag zur Demokratiebildung fehlt (s.o.).

- Die Themenverteilung im einjährigen Grundkurs (Q3/4?) wird nicht aufgeführt. Würde die aktuelle Praxis fortgeführt, würde der Themenkomplex Weimarer Republik und v.a. Nationalsozialismus bei einem einjährigen Geschichtskurs (Q3/4) NICHT unterrichtet. Das wiegt umso schwerer, da das Thema bereits im RLP SEK I auf ein Minimum heruntergekürzt wurde. Dies erscheint uns völlig fahrlässig und unverantwortlich, vor allem in Anbetracht der tagesaktuellen Ereignisse.

- Wir kritisieren eine fahrlässige Vernachlässigung grundlegender Inhalte europäischer Geschichte (14-Punkte, VV, Völkerbund, Selbstbestimmungsrecht) bzw. die Auslagerung in ein fakultatives Vertiefungsmodul. Dies verunmöglicht den Aufbau einer angemessen reflektierten Sachkompetenz der eigenen Geschichte, die als notwendiger Horizont für globalgeschichtliche Betrachtungen dienen sollte/müsste.

- Die Untersuchungszeiträume werden teils stark gestreckt (Geschichte Ost-West-Konflikt nach 1990), sodass eine vertiefte analytische und historisch fundierte Auseinandersetzung in Anbetracht der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit kaum möglich erscheint. Wir sehen eine große Gefahr der Verwässerung der Inhalte und der Oberflächlichkeit der Auseinandersetzung, durch die kein wirklich fundiertes historisches Wissen bei den SuS mehr aufgebaut werden kann.

(312) "Die Vertiefungsmodule bieten gute Möglichkeiten der Integration in die Basismodule.

Als innovativ wird die Entscheidung gesehen, Globalgeschichte mehr Raum zu geben. Dass Antike und Mittelalter in den wahlobligatorischen Bereich verlagert werden, wird als angemessene Kompromisslösung gesehen, notwendigerwiese neue Inhalte zu berücksichtigen und bisherige Inhalte fortzuführen"

Lehrkraft

(313) "Beispiel Q1, Vertiefungsmodul: Staatsformentheorie, Idee und Praxis von Republik und Mischverfassung, Ge-waltenteilung und Gewaltenkontrolle (z. B. Verfassungstheorie bei Aristoteles, politische Praxis in der Römischen Republik, Regierungsformen mittelalterli-cher Städte)

Dafür hat man früher ein ganzes Semester gehabt, und das soll in maximal 10 Stunden behandelt werden? Unmöglich"

(314) Das Thema des 4. Semesters ist eine Katastrophe!!! Hier sollen wir uns deutscher Schuld erinnern und zwar gleichgestellt (!) Kolonialismus, Nationalsozialismus und SED-Diktatur. Ich persönlich halte diese,

übrigens maßgeblich von Claudia Roth präferierte, neue "Geschichtskultur" angesichts der Einzigartigkeit des Holocausts, der nun zu einem (!) Schandfleck von vielen (!) wird, auch und gerade angesichts der antisemitischen Äußerungen und Demonstrationen an Berliner Universitäten für absolut kontraproduktiv. Auf diese Art und Weise leisten wir dem aktuellen Ungeist erheblichen Vorschub! NIE WIEDER IST JETZT -keine Gleichsetzung mit "deutschem Kolonialismus"!!!!!

(315) weitestgehend

(316) In Q1 müssten Basismodul 2 und Vertiefungsmodul 1 getauscht werden, dann würde meine obige Kritik deutlich entkräftet werden.

(317) kann ich nicht beurteilen - zu wenig Lehrerfahrung.

(318) Eine Fokussierung auf die Zeit von 1850 bis Heute ist nicht nachvollziehbar und der Geschichte nicht würdig.

(319) Ideen der Antike bei den Revolutionen? Industrielle Revolution im selben Semester? Ökologie und Artenschutz in Geschichte??? absurd

(320) Relevanz der deutschen Kolonialzeit fehlt in den Basismodulen und gibt es weiterhin nur als mögliche Vertiefung.

(321) Diverse Vertiefungsmodule sind nicht verknüpfsfähig. Themenfelder 1-3 sind in den Basismodulen jedoch plausibel.

(322) Wie bestimmt Vertiefungsmodule und welche überhaupt jeweils genau integriert werden sollen ist unklar. Genauso wenig ist klar wie abiturrelevant die Vertiefungsmodule wirklich sind, wenn man schon kaum Zeit für die Basismodule hat.

(323) Für Q4 Geschichte fehlen uns die Ideen was genau und anhant welcher Beispiele dies sinnvoll unterrichtet werden kann. Für dieses Semester wäre eine Handreichung mit Unterrichtsideen und Beispielen sehr hilfreich.

(324) Ausnahme: Wirtschaftsgeschichte in Q1 und Q2

(325) Nein, die Themen werden total komisch verteilt. Es sind zeitliche und vor allem gedankliche Sprünge die keinen Sinn ergeben und nicht für ein größeres Verständnis sorgen sondern nur für eine starke Verwirrung.

(326) Vertiefungsmodule zu speziell.

(327) Es fehlt an einer zeitlichen Struktur

(328) "Besonders problematisch ist die weitgehende Lösung der Geschichtskultur von der Behandlung der historischen Epoche im Unterricht und überhaupt die große Bedeutung, die dieser zugemessen wird gegenüber der Betrachtung der historischen Zeit. Zudem zeigen die Ausführungen zu q4 eine weitgehende Verengung der Geschichtskultur auf die Erinnerungskultur, was aber der Lebenswelt und den Interessen der Schüler*innen nicht gerecht wird.

(329) Die Herausnahme der alten Epochen aus den Basismodulen ist so nicht hinnehmbar, da damit gerade auch geschichtskulturell wichtige Epochen in der Oberstufe mit großer Wahrscheinlickeit gar nicht behandelt werden. Gerade die Antike und das Mittelalter sind aber in der populären Geschichtskultur sehr präsent. Darüber hinaus wird das glorifizierte Antikenbild und das ""dunkle"" Mittelalter in Politik und Gesellschaft vielfach als Spiegel der aktuellen Zeit bemüht. Bleibt eine Beschäftigung damit gänzlich aus, ermöglichen wir den Schüler*innen nicht, diese Bezüge einzuordnen. Vor allem sollte man auch im Hinterkopf haben, dass die Antike nur in der Grundschule thematisiert wird und das Mittelalter nur sehr knapp in der 7. Klasse. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen wichtigen Epochen also durch die sehr jungen Schüler*innen nur sehr bedingt gegegeben ist.

(330) Darüber hinaus ist das 19. Jahrhundert v.a. seine zweite Hälfte zu wenig berücksichtigt, obwohl es sich um Schlüsselzeiten für die Entwicklungen im 20. Jahrhundert handelt und vieles, was auch gerade sehr aktuelle behandelt wird (z.B. Kolonialismus) in dieser Zeit seine für den heutigen Diskurs wesentliche Ausprägung erhielt.

(331) Sollte die Aufteilung des RLP so erhalten bleiben, müsste zudem noch eine Änderung bei den 2semestrigen Geschichtskursen überlegt werden. Hier sollte ja gerade das 20. Jahrhundert behandelt werden, weswegen diese Kurse q3 und q4 behandelten. Bliebe dies so, würden die Schüler*innen die nur 2semstrige Kurse wählen, in der Oberstufe nicht mehr mit dem Nationalsozialismus konfrontiert.

(332) Die Angaben zum Basismodul 1 von q3 sind deutlich zu detailliert. Dies in Kombination mit der imminent wichtigen Auseinandersetzung mit der Geschichte der beiden deutschen Staaten sind so kaum schaffbar."

(333) Q 2 und Q 3 sind machbar, Q1 völlig ilosurisch und unüberlegt. Q4 weitgehend überflüssig, da gut in frühere Themen zu integrieren

(334) "Dass die Beschäftigung mit der Antike nur noch ""im Vertiefungsmodul"" stattfindet, ist nicht unproblematisch. Zugespitzt: Beschäftigung mit der Antike hat nur noch dienenden Charakter (""Impulse für Umbrüche""). Natürlich muss jedes erkennende Subjekt auswählen und macht dies interessegeleitet. Aber was ist mit den Aspekten, die sich nicht in glatte Erzählungen (hier die Impulse, dann die Umbrüche) fügen? Geschichte ist eben auch das, was nicht in glatten Erzählungen aufgeht.

(335) Ein anderer Punkt: Durch die Entscheidung, Antike und Aufklärung als Teil eines Vertiefungsmoduls laufen zu lassen, kann Folgendes eintreten: SuS können vier LK oder GK durchlaufen, ohne sich mit Antike oder Aufklärung befasst zu haben. Das halte ich für problematisch. Das Argument, es gehe doch in erster Linie um Kompetenzorietierung, würde mich bei dieser Frage nicht überzeugen.

(336) Unklar bleibt, wie frei die Wahl der Vertiefungsmodule ist, wenn es doch verbindliche Abiturschwerpunkte gibt.

(337) "Basismodule sind obligatorisch. In jedem Kurshalbjahr muss dazu mindestens ein Vertiefungsmodul gewählt werden. Im Leistungskurs werden in jedem Kurshalbjahr mindestens zwei Vertiefungsmodule gewählt. Lernende beteiligen sich an deren Auswahl."

(338) Wer wählt das grundsätzlich. Was passiert, wenn (wie geschehen) Prüfungsschwerpunkte aus Vertiefungsmodulen vorgegeben werden.

(339) Wie beteiligen sich SuS? Dürfen sich nur LK-SuS beteiligen oder gilt das für alle?

(340) "Die Module bieten jedoch die Möglichkeit für zeitlich weit zurückreichende Exkurse bis in die Antike." Welches didaktische Konzept verbirgt sich hinter der Idee der Exkurse? Was soll ein Exkurs bezwecken?"

(341) Welche Relevanz haben die Wahlmodule in den Prüfungen? Was bleibt an Prüfungsthemen?

(342) Q4 Geschichtskultur ohne Anknüpfung an inhaltliche Schwerpunkte im selben Semester wenig zielführend; Grundkursschüler*innen haben ggf. die vorangegangenen Semester nicht gewählt

Vorschlag:

- Inhalte von Q4 werden direkt auf die thematisch passenden Semester verteilt
- Ausgestaltung: ein verpflichtendes inhaltliches Basismodul + ein verpflichtendes geschichtskulturelles Basismodul
- Damit kann Q4 zeitlich zur tatsächlichen Entschlackung der einzelnen Semester beitragen

o z.B. Q2 Basismodul 2 Nationalsozialistische Gewaltherrschaft (S. 29) + aus Q4 Basismodul Erinnern und Gedenken – Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus (S. 46)"

(343) Die Vertiefungsmodule sind passend zu den Basismodulen.
Schulberaterin/Schulberater
Fachseminarleiterin/Fachseminarleiter
(344) Geschichtslehrer werden/wurden in europ. Geschichte ausgebildet - den fokus auf China, Lateinamerika, Türkei ist nicht nachvollziehbar. Die Auseinandersetzung mit der europ. Geschichte ist grundlegend für eine Anschlussfähigkeit - alles andere kann in Politik unterrichtet werden. (345) Dieses Beurteilungskriterium (der Bedeutung nach passend) ist wenig aussagekräftig, da es stark von der Zusammensetzung der Lernenden, dem Schulstandort und aktuellen Kontroversen und Entwicklungen in der Gegenwart abhängt. (346) "Die vorgeschlagene Verteilung ist willkürlich und lässt kaum/keine Stringenz erkennen. Eine Schwerpunktsetzung ist damit nicht möglich!" (347) Für Geschichte, Für PW eher nicht! Q1 inhaltlich überladen.
Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem Schulbuchverlag
Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem pädagogischen Institut
(348) Bestimmte "klassische" Themen der Geschichte werden zu "kann" Themen gemacht, so entsteht bei den Schülern kein Gesamtverständnis der Geschichte mehr, d.h. der Hintergrund für kritisches (be)werten aktueller gesellschaftlicher Diskurse wird reduziert
Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem pädagogischen Fachverband
Funktionsträgerin/Funktionsträger in einer Gewerkschaft
Funktionsträgerin/Funktionsträger im Beamtenbund
Sonstiges (bitte nennen):
(349) "Wie oben: In ""3.2.4 Kurshalbjahr Q4: Geschichtskultur"" besteht ein wesentlicher Mangel, bezogen auf eine fachlich wichtige Ergänzung im Einklang mit der ""Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule"" (2021): Es FEHLT der explizite Fokus auf das hochrelevante Thema Antisemitismus, das als Schlüsselkompetenz der SuS eingeschätzt werden muss. Im Gesamtkanon der ""zur Auswahl stehenden Inhalte"" (S. 45) wäre unter ""Erinnerung

an die Opfer des Nationalsozialismus und Formen des Widerstands bzw. Opposition"" ein NEUER Spiegelstrich zu ergänzen: ""Geschichte der Erinnerungs- und Schuldabwehr, sog. sekundärer bzw. Schuldabwehr-Antisemitismus"". (Ansprechpartner des Landes Berlin zu Antisemitismus)"

(350) Meiner Meinung nach sollte in Bezug auf Q3 nochmal überprüft werden, welche Themenfelder verbindlich und welche optional sein sollen. Zum einen sind die beiden vorläufig als Basismodule ausgeschilderten Themenbereiche (Kalter Krieg und bipolare Welt nach 1945) bereits vertieft in Jg. 10 behandelt worden, zum anderen haben der Kalte Krieg und die ehemals bipolare Welt kaum noch etwas mit der Gegenwart und Lebenswirklichkeit der Schüler*innen zu tun (zumal mittlerweile ganz andere Player in der Weltwirtschaft unterwegs sind als die USA und Russland), sodass es - nicht zuletzt mit Hinblick auf Gegenwart und Lebenswelt der Lernenden - wünschenswert wäre, das Vertiefungsmodul "Gefährdung ökologischer Lebensgrundlagen, Geschichte von Umwelt- und Artenschutz" zu einem Basismodul zu erheben. (Lehramtsanwärterin)

(351) Ausnahme Kurshalbjahr Q3: Migrationsgeschichte sollte in einer postmigrantischen Gesellschaft kein Wahlmodul sein. Würde es eher für sinnbringend halten, Migration in die Basismodule einfließen zu lassen und sie als Aspekt der Entwicklung beider deutscher Staaten zu sehen. (Fachreferentin Historische Bildung)

(352) "Gerade im Geschichtsunterricht sollte die koloniale Vergangenheit, Kolonialismus und gegenwärtige Konti-nuitäten als Querschnittsthema stärker in den Basismodulen verankert werden und nicht ausschließtlich in den Vertiefungsmodulen behandelt werden. Da die Auseinandersetzung mit Kolonialismus nur als Wahl-pflicht auf dem Lehrplan steht, empfehlen wir, in den anderen Modulen zumindest Beispiele dieses histori-schen Kontextes zu implementieren.

(353) Das Vertiefungsmodul zu Hochimperialismus und kolonialisierten Räume (Q1 5) sollte verpflichtend sein, um auch die globalen Zusammenhänge und Realitäten des deutschen Kaiserreichs zu verstehen. Die darauf-folgende globalgeschichtliche Verflechtung von Geschichtsepisoden (Weimarer Republik, Nationalsozia-lismus, geteiltes Deutschland, Wiedervereinigung) sollte behandelt werden.

(354) Es ist essentiell, dass die historische Verantwortung Deutschlands als drittgrößte Kolonialmacht der Welt explizit erwähnt und als solche thematisiert wird. Dies ermöglicht, Deutschlands heutige Rolle in der Welt und die bis heute bestehenden globalen Machthierarchien, wirtschaftlichen Strukturen und Ausbeutungssys-teme (auch der Natur) zu vermitteln. Ferner ermöglicht es, Eurozentrismus zu analysieren und dem Ziel eines multiperspektivischen Geschichtsunterrichts näher zu kommen. (Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag)

(355) s. o. das Thema Religionen, religiöse Konflikte, religiöse Vielfalt wird nicht mit der hinreichenden historische Tiefe in seiner Entwicklungsdimension deutlich gemacht. (Fachvertreter/in Geschichtswissenschaft)

(356) Themenfelder und Inhalte von Basismodulen und Vertiefungsmodulen scheinen generell sehr eklektisch und wenig systematisierend aufgebaut. Ich halte es aus der Sicht eines 16-18-jährigen Schülers / einer Schülerin, die in der Regel selbst bei sehr guten Geschichtsnoten kaum über ein ausgefeiltes Daten- und Faktengerüst verfügen (können), für äußerst schwierig, aus dem angebotenen Inhalt ein einigermaßen historisch korrektes Verständnis der Vergangenheit zu entwickeln. Dies wiederum lässt mich dann am Erfolg des Kompetenzmodells zweifeln. Denn sowohl analytische als auch methodische und narrative Kompetenzen bedürfen ja zwingend einer Sachkompetenz als Basis. (Fachwissenschaftlerin Alte Geschichte, FU Berlin)

(357) Die Inhalte des Vertiefungsmodul 3 bei globales Regieren (Umgang mit Medien) ist essenziel für die Mündigkeit von zukünftigen Wähler*innen und sollte daher in ein Basismodul von S1 Demokratie integriert werden. (Schüler:in)

(358) Das Vertiefungsmodul zu Hochimperialismus und kolonialisierte Räume (Q1 5) muss verpflichtend sein, um auch den globalen Zusammenhänge und Realitäten des deutschen Kaiserreichs Rechnung zu tragen

und zu verstehen, wie auch die darauffolgenden Geschichtsepisoden (Weimarer Republik, Nationalsozialismus, geteiltes Deutschland, Wiedervereinigung) globalgeschichtlich verflochten sind. Es ist essenziell, dass hier die Verantwortung Deutschlands als drittgrößte Kolonialmacht der Welt direkt angesprochen wird. Dies ist auch wichtig, um Deutschlands Rolle in der Welt und die bis heute bestehenden globalen Machthierarchien und wirtschaftlichen Strukturen allen Schüler*innen durch die koloniale Vergangenheit Europas zu erklären, Eurozentrismus zu erkennen und dem Ziel von multiperspektivischem Geschichtsunterricht näher zu kommen. (Decolonize Berlin)

(359) Imperialismus und Kolonialismus sowie ihre Auswirkungen prägen bis heute die Welt. Sie sollten verpflichtender Teil des Unterrichts sein und nicht bloß ein Vertiefungsmodul. (Schüler:in)

(360) Imperialismus und Kolonialismus sowie ihre Auswirkungen prägen bis heute die Welt. Sie sollten verpflichtender Teil des Unterrichts sein und nicht bloß ein Vertiefungsmodul. (Schüler:in)

(361) Inhalte aus Vertiefung 5 müssen in Basismodulen enthalten sein; grundsätzlich auch hier gilt: Kolonialgeschichte und ihre Auswirkungen im Querschnitt behandeln! (außerschulischer Bildungsträger)

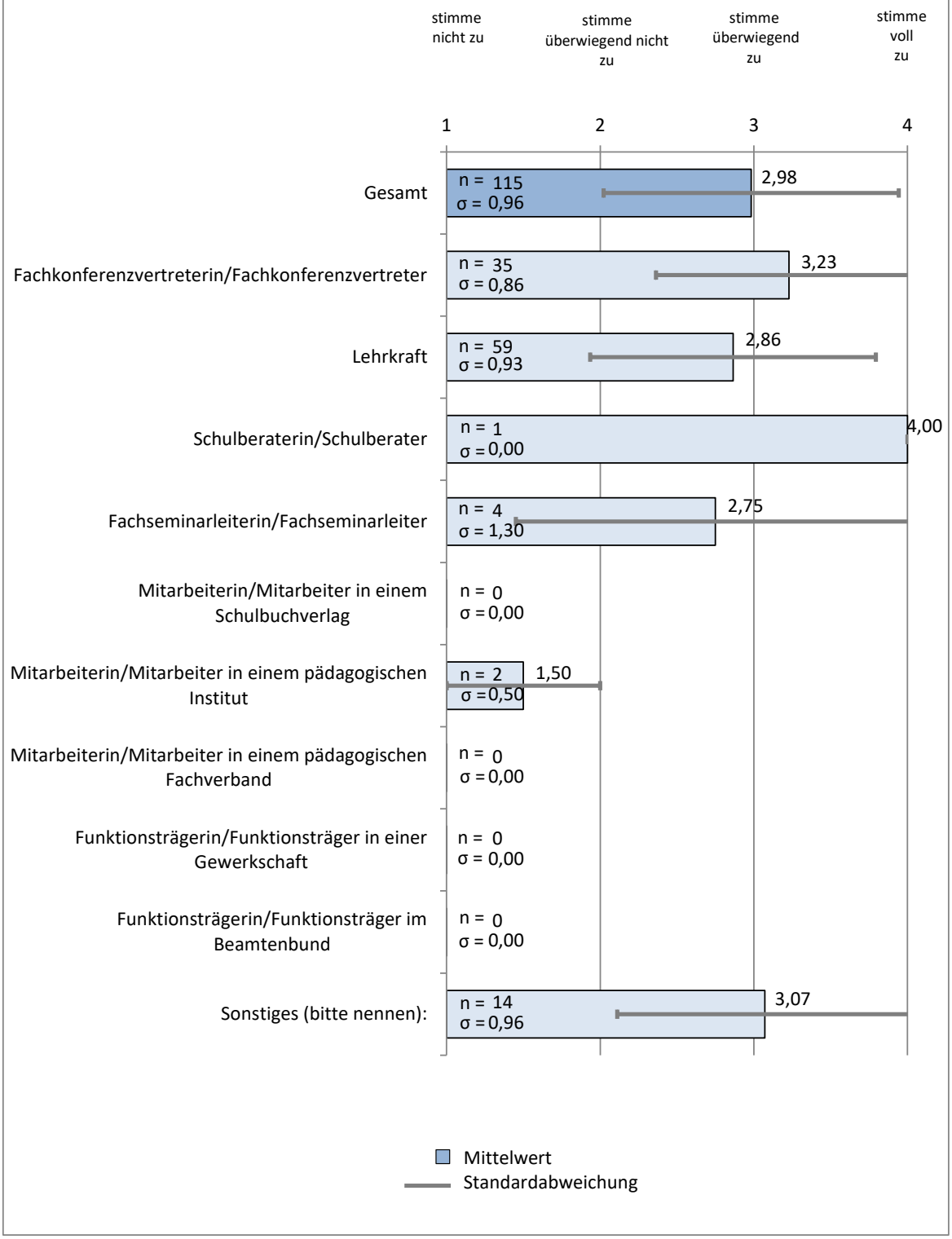
(362) "Die vorgegebenen Themenfelder sind relevant, jedoch ist ihre Aufteilung in Basis- und Wahlpflichtkurs sowie Erweiterung des Leistungskurses im Themenbereich „Q1: Umbrüche, Transformationen und Krisen“ (S.17) unverständlich. In den Q1-Einheiten „Basismodul 1 – Revolutionen“ (S.18) und „Basismodul 2 – Industrialisierung und Globalisierung“ (S.19) werden nur im zusätzlichen Leistungskurs Bezüge zu Kolonialismus, transatlantischem Sklavenhandel und Widerstandsgeschichte (z. B. Haitianische Revolution) angeboten. Schüler_innen im Basiskurs lernen dazu nichts.Zwar bietet das „Vertiefungsmodul 5 – Hochimperialismus und kolonialisierte Räume“ (S.24) eine Auseinandersetzung mit den europäischen Kolonialverbrechen, doch es ist nur eines der fünf wählbaren Vertiefungsmodule. Es ist gut, dass ein Modul dazu gestaltet wurde, jedoch empfinden wir dies aus dekolonialer Sicht ganz klar als nicht ausreichend. Die Auseinandersetzung wird zwar optional angeboten, ist jedoch nicht verpflichtend. Schüler_innen, die nicht den Leistungskurs Geschichte wählen und deren Lehrperson sich nicht für das Vertiefungsmodul 5 entscheidet, müssen sich nicht zwangsläufig mit dem Thema Kolonialismus beschäftigen. Ohne die ausführliche Vertiefung und das Aufzeigen von kolonialen Kontinuitäten im Unterricht ergibt sich ein Bild von Europa, das den Ansprüchen des Globalen Lernens sowie einer ganzheitlichen Darstellung von Europa widerspricht. Ohne den Blick auf Kolonialismus zu richten, ergibt sich ein unkritischer Blick auf Europa, der z. B. den gewonnenen Reichtum sowie bestehende Afrikabilder nicht erklärt oder einordnet und damit einer Logik folgt, die rechte Gedanken der Überlegenheit des globalen Westens und eine verzogene Weltansicht zulässt. Dies knüpft an die Forderung des offenen Briefs „Decolonize Orientierungsrahmen!“ an, der von über 80 migrantisch-diasporischen, rassismuskritischen, postkolonialen Initiativen, Organisationen, Verbänden und Wissenschaftler_innen unterschrieben wurde. Hier heißt es in Forderung 5: „Der Orientierungsrahmen muss die Geschichten von Versklavung, kolonialer Gewalt, Rassismus und wirtschaftlicher Ausbeutung, aber auch von Selbstbehauptung und Widerstand aufgreifen und dazu ermutigen, die 500-jährige – auch deutsche – koloniale Geschichte als unmittelbar die Gegenwart betreffend zu verstehen.“ Gerade im „Q1 – Basismodul 1 – Revolutionen“ fehlt ein enormer Teil, wird doch über die Französische Revolution, ein europäisches Menschenbild und Ideen der Aufklärung gesprochen, aber Kolonialismus nicht verpflichtend mit aufgenommen. (Solidaritätsdienst International e.V.)"

(363) Zwar kann an der Relevanz des Moduls "Geschichtskultur" (Q4) nicht gezweifelt werden, doch scheint es wenig sinnvoll, es losgelöst von den konkreten historischen Sachverhalten und Beispielen zu vermitteln. Didaktisch sinnvoller wäre es, geschichtskulturelle Fragen und Aneignungen direkt mit den jeweiligen Themen zu verknüpfen. Dadurch würde auch eine Reduktion des Themas einzig auf die Geschichte des 20. Jh. vermieden. Das Fehlen jeglicher verbindlicher Inhalte zu den antiken und mittelalterlichen Epochen (die nur als Wahlmodule vorkommen) ist sehr bedauerlich. (wiss. Fachvertreterin)

4 Informationen über die vorgenommenen Vernetzungen der Fachteile C mit Teil B Überfachliche Kompetenzentwicklung

4.1 Förderung von Kompetenzen

Im Fachteil sind ausreichende Möglichkeiten gegeben, die Entwicklung bildungssprachlicher Handlungskompetenz und von Kompetenzen in der digitalen Welt zu fördern.



Begründungen (Einzelrückmeldungen), sofern der Aussage nicht voll zugestimmt wurde.
Fachkonferenzvertreterin/Fachkonferenzvertreter
(364) siehe oben bildungssprachliche Handlungskompetenz wird auch wesentlich in den Themenfeldern der Antike (und ggf. Mittelalter) gefördert. (365) Ein Mehrwert der fachlichen Kompetenzentwicklung durch Vernetzung mit der überfachlichen ist für die eigentliche Unterrichtsplanung nicht zu erkennen. (366) "Der Begriff ""Transformation"" sollte anders genutzt werden. Laut der Forschungsstelle Transformationsgeschichte an der Uni Leipzig wird von Transformation ""seit den 1990er Jahren in den postkommunistischen Gesellschaften und Staaten im ehemaligen sowjetischen Herrschaftsbereich"" gesprochen. D. h., dass Q1 und Q3/VM2 anders formuliert werden sollten. Achtung: Die Anmoderation von Q3/BM1 steckt ein größeres Zeitfenster ab und greift auch auf die 1980er Jahre zurück. Bei Q1/BM2 sollte geprüft werden, ob eher von der ""industriellen Revolution"" (hohe Veränderungsdynamik) oder von ""Industrialisierung"" (große Veränderungsbreite) gesprochen werden sollt. Wenn es bei ""Industrialisierung"" bleibt, sollte auch auf die wissenschaftlich-technischen Leistungen eingegangen werden. Q3/VM4 setzt zu spät ein, denn die Veränderungen im Landschaftsbild der Mittelmeerregion und der deutschen Mittelgebirge sind auf Abholzung für Berg- und Schiffbau zurückzuführen. Dadurch wird der Begriffsinhalt nicht adäquat erfasst. " (367) Möglichkeiten sind erkennbar. (368) Subjektiv, da nach heutiger Kenntnis nicht einschätzbar. (369) Dies trifft vorranging auf das entsprechende Vertiefungsmodul Q4 (Social Media), weniger auf die Module Q1-3 zu.
Lehrkraft
(370) Die Frage ist nicht relevant (371) Hier die Deiskrepanz zwischen sinnvoller Ausführung im RLP-Entwurf und den faktischen Möglichkeiten in Abhängigkeit von der jeweiligen Schülerklientel. (372) mangls Zeit eigentlich nicht (373) kann ich nicht beurteilen - zu wenig Lehrerfahrung. (374) Siehe Kommentar zur mangelnden Ausstattung von Schulen in Berlin. (375) dummes Bla-Bla (376) Zu wirr verteilt, zu wenig Zeit. (377) Der Schwerpunkt in Q4 zu Geschichtskultur und der möglichen Vertiefung zu medialen Darstellungen halte ich für sinnvoll. Den Aspekt der Sprachkompetenz sehe ich weniger konkret verankert. (378) Wenn man irgendwie Struktur in dieses Chaos bringen will unmöglich. (379) Welche Bildungsinhalte sollen primär digital erarbeitet werden? Welche weniger? Wie sieht die digitale Unterstützung aus? (380) Ich besteht für mich die Frage, ob für die Umsetzung dessen auch entsprechende Fortbildungen für die Lehrkräfte angeboten werden?

(381) Durch die angegebenen Inhalte wird der Fokus auf dem Vermitteln liegen und die Zeit wird für nichts anderes reichen, da sie viel zu umfangreich sind. (382) Besonders auf das 1. Semester nicht zutreffend, da keine Zeit zum Einüben von Methoden bleib. Zudem sind gerade diese Themen für das Demokratieverständnis wichtig, sodass es sehr problematisch ist, gerade diese derart zu überfrachten. (383) allerdings sind die Voraussetzungen an den Schulen, Kompetenzen in der digitalen Welt zu fördern, nicht unbedingt vorhanden (384) Auch hier wurde der RLP nicht passend zur Schulrealität verfasst. Die Zeit für diese Möglichkeiten fehlt und die Bedingungen oft auch.
Schulberaterin/Schulberater
Fachseminarleiterin/Fachseminarleiter
(385) Nur weil man gesch. Darstellungen in Videospielen untersucht (?!) - schaffen wir keine besseren digitalen Fähigkeiten
Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem Schulbuchverlag
Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem pädagogischen Institut
Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem pädagogischen Fachverband
Funktionsträgerin/Funktionsträger in einer Gewerkschaft
Funktionsträgerin/Funktionsträger im Beamtenbund
Sonstiges (bitte nennen):
(386) Ich wünsche mir einige konkrete Vorschläge, was den möglichen Einsatz von Künstlicher Intelligenz im Unterricht zur Schulung der vier Kompetenzen betrifft. (Lehramtsanwärterin) (387) "Die Kompetenzentwicklung für einen diskriminierungssensiblen Umgang mit Sprache (Worten, Begriffen, Redewendungen, aber auch Fachbegriffen) sollte bereits in den Basismodulen verankert werden.

Die Diversifizierung und Analyse von Quellen sollte etablieren werden. (Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag)

(388) Die digitale Komponente ist im gesamten Entwurf kaum präsent. Die "Geschichtskultur" erscheint demgegenüber erstaunlich überbewertet. (Fachvertreter/in Geschichtswissenschaft)

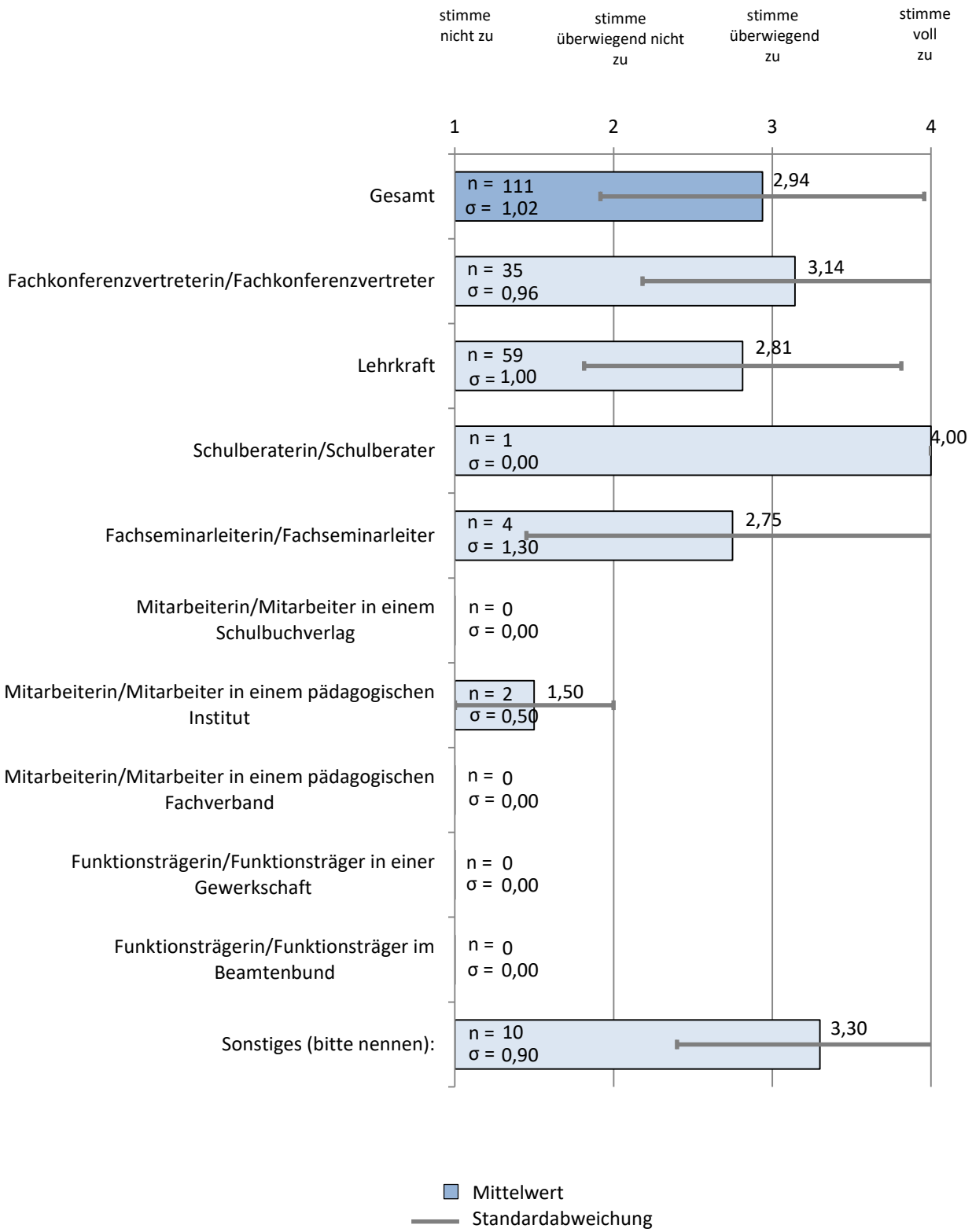
(389) Bisher findet der kritische Umgang mit Sprache und Begriffen nicht genügend Erwähnung. Es ist dringend anzuraten, die Kompetenz zum sensiblen Umgang mit Sprache bereits in der Lehrkräftebildung, als auch in den Basismodulen für die Schüler*innen zu etablieren und eine strukturelle Verankerung von Diskriminierungskritik sicherzustellen. Speziell für die Quellenanalyse und im Sinne einer demokratiebildenden Unterrichtsgestaltung, ist es unabdingbar eine diskriminierungskritische Sprache zu etablieren. (Decolonize Berlin)

(390) Diese Kompetenzen werden gar nicht gefördert. (Schüler:in)

(391) Die Entwicklung von Kompetenzen in der digitalen Welt scheint außerhalb der Frage nach medialer Aneignung von Geschichte wenig direkt behandelt. (wiss. Fachvertreterin)

4.2 Verbindung von fachlichen Inhalten mit überfachlichen Themen

Im Fachteil sind ausreichende Möglichkeiten gegeben, Verbindungen der fachlichen Inhalte mit den übergreifenden Themen herzustellen.



Begründungen (Einzelrückmeldungen), sofern der Aussage nicht voll zugestimmt wurde.
Fachkonferenzvertreterin/Fachkonferenzvertreter
(392) Vertiefungsmodule stellen vereinzelt eigene große Themenfelder dar - die schwer auch aus zeitlichen Gründen mit den Basismodulen vernetzt werden können.
(393) Das ist dann vor allem eine Frage der Ausformulierung des Fachcurriculums.
(394) Möglichkeiten sind da, nur die Zeit für die Umsetzung fehlt.
(395) Kritik s.o., die Fülle der Verbindungsmöglichkeiten erschwert die Vorbereitung auf zentrale Prüfungen; überfordert Lernende, die noch über kein Raster verfügen, in das sie die Längsschnitte einordnen können. Das Wissen aus der SekI ist oftmals nur spärlich vorhanden.
(396) Es wäre sehr wichtig, exemplarische Klausuren zu den drei Klausurtypen an den RLP anzuhängen, auf welche die jungen Kolleg:innen verwiesen werden können. In den Fachseminaren kommt der Aspekt "Klausur" doch immer etwas kurz und man verbringt viel Zeit mit Erläuterungen, die man sich mit einem vorgegebenen verbindlichen Klausurenmodell sparen könnte. Besonders wichtig wäre ein einheitliches Schema zur Argumention, denn in den Zweitkorrekturen gibt es erhöhten Zeitaufwand, weil die Kolleg:innen unterschiedliche Schemata anwenden lassen und die Bewertungen dort doch sehr stark voneinander abweichen können.
(397) Mit Abstrichen, denn in den mitteleuropäischen Mittelgebirgen beginnen die ökologischen Einschnitte früher als vom Q3/VM4 vorgegeben. Abholzung, Umleitung von Fließgewässern und Aufschüttung von Halden passieren schon im Mittelalter. Davon zeugt z. B. das Altarbild in Annaberg-Buchholz.
(398) z.B. mit Mobilität, Umwelterziehung usw.
(399) z.B. Mobilität, Umwelterziehung usw. Aber auch Bezüge zu Kunst, Politik und Musik.
(400) Solche Verbindungen scheinen aus den oben angeführten inhaltlichen sowie aus zeitlichen Gründen schlicht nicht möglich.
Lehrkraft
(401) Geschichte als Fach ist nicht Ethik :)
(402) Es fehlt aber die Zeit dafür!
(403) Viel zu viel, Globalisierung mache ich schon in Geo und Politik in, auch schon in der Sek I... die Schüler können das nicht mehr hören
(404) Allerdings ergibt sich in der Praxis aufgrund der Themenfülle ein zeitliches Problem. naheliegend ist, dass "nur" die Pflichtmodule in Anlehnung an die Abiturschwerpunkte unterrichtet werden.
(405) mangels Zeit nicht immer, aber im Ansatz gut gedacht
(406) kann ich nicht beurteilen - zu wenig Lehrerfahrung.
(407) SuS, die KEINE Experten in GE sind, müssen sich in der Zeit chronologisch verorten können, das sind meine Erfahrungswerte. Das Umherspringen in Zeit, Raum und Kultur kann kaum verständliche Bezüge herstellen.
(408) Schwierig in der Umsetzung.
(409) v.a. mit Wirtschaft und PW
(410) Nein, es ist nicht möglich

(411) mit den Fächern Wirtschaft im BG und dem Fach PW. (412) Der zeitliche Aspekt scheint schwierig und es bleibt fraglich ob dann Verbindungen sinnvoll sind, wenn Themen nicht vollständig durchdrungen werden können. (413) Dies liegt vor allem an der bereist mehrfach kritisierten Stofffülle. (414) Auch hier wird es an der Inhaltsdichte scheitern. Es ist nur möglich, das Nötigste abzuarbeiten.
Schulberaterin/Schulberater
Fachseminarleiterin/Fachseminarleiter
(415) Das Fach Geschichte ist kaum mehr als solches zu erkennen. (416) "Die vorgeschlagenen Möglichkeiten sind nicht geeignet, Verbindungen zu übergreifenden Themen herzustellen. Vor allen Dingen bereiten se nicht auf das schriftliche Abitur vor!"
Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem Schulbuchverlag
Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem pädagogischen Institut
(417) M.M.n. gibt es zu wenig fachliche Inhalte um umfänglich Verbindungen herzustellen
Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem pädagogischen Fachverband
Funktionsträgerin/Funktionsträger in einer Gewerkschaft
Funktionsträgerin/Funktionsträger im Beamtenbund
Sonstiges (bitte nennen):
(418) "Trifft teilweise zu. Kritische Ansätze, die in den Kompetenzbereichen aufgeführt werden, spiegeln sich nicht ausreichend in der Themenwahl, bzw. der Schwerpunktsetzung wider. Vgl. die Anmerkungen unter Punkt 7. Für die fachübergreifende Kompetenzentwicklung scheint es erstrebenswert, die übergreifenden Kompeten-zen zu Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity) (3.2), Demokratiebildung (3.3), Gleichstellung und Gleichberechtigung (3.7) und insbesondere zum Themenkomplex Nachhaltige Entwicklung/ Lernen in glo-balen Zusammenhängen (3.11) stärker zu berücksichtigen. In einer globalisierten Welt ist es essentiell, histo-rische Entwicklungen zu kennen, um heutige nachvollziehen zu können. Zudem verhindert es auch, dass unterschiedlichsten Formen von Fake-News, Falschaussagen

oder gar rassistische oder demokratiefeindliche Aussagen richtig einzuordnen. Dem Fach Geschichte kommt hier eine bedeutsame Aufgabe für eine zu-kunftsorientierte Entwicklung zu. (Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag)

(419) Q 4 ("Geschichtskultur") nennt zahlreiche wichtige Punkte, die man eigentlich eher in Zusammenhang mit den anderen Themen und Modulen mitbehandeln sollte, weil sie dadurch im historischen Kontext erlernt werden können. Aus der "Geschichtskultur" einen eigenen Schwerpunkt zu machen, in dem jeweils für jedes Thema erst einmal wieder die historischen Grundlagen zu schaffen wären, geht an den praktischen erordernissen und auch den Möglichkeiten der gewählten Strukturierung vorbei. (Fachvertreter/in Geschichtswissenschaft)

(420) Wie bereits erwähnt, scheint die Demokratiebildung ebenso wie das übergreifende Thema der Europabildung ohne die Kultur der Antike nur schwer vorstellbar. Gerade die europäische Tradition ist ohne ihre antiken Wurzeln nicht erklärbar. (Fachwissenschaftlerin Alte Geschichte, FU Berlin)

(421) Es wäre für Lehrkräftesicher hilfreich, die Überschneidungen von den verschiedenen Rahmenlehrplänen zu kennzeichnen. (Decolonize Berlin)

(422) Es wäre sinnvoll noch einen expliziten Hinweis auf die Deutschen aus Russland, Aussiedler und Spätaussiedler aufzunehmen bei Q3 Basismodul 2 oder Vertiefungsmodul Migration. Dies betrifft eine große Gruppe von Schülerinnen und Schülern. (Mitarbeiterin Bundesstiftung)

(423) Zu viel in den Vertiefungsmodulen, zu wenig in den Basismodulen. (außerschulischer Bildungsträger)

(424) "Der Rahmenlehrplan Geschichte ist ausbaufähig in Bezug auf fachlich übergreifende Themen und Bezüge. Insbesondere zu Politik und Ethik könnten mehr Verbindungen vertieft werden, da Geschichte und ihre Kontinuitäten immer einen unmittelbaren Einfluss und eine Wechselwirkung auf diese Diskurse haben und hatten. Um unsere Gesellschaft im Rahmen der Geschichte politisch, ökonomisch und ethisch betrachten zu können, empfiehlt sich hier entgegen der europäischen Logik der Fächertrennung ein gemeinsames sozialwissenschaftliches Rahmencurriculum. Im Rahmen, in dem sich das Curriculum Geschichte bisher befindet, folgende Hinweise: Im „Q2: Vertiefungsmodul 1 – Gesellschaftliche Entwicklungen in Kunst und Kultur, Erziehung und Bildung“ (S. 30) kann unter dem Thema „Kunst, Kultur und Massenmedien“ auch der Umgang mit Raubkunst in deutschen Museen diskutiert werden – dies hätte einen direkten Bezug zu politischen und ethischen Debatten. Auch könnte in diesem Modul unter dem Thema „Erziehung, Bildung, Bildungspolitik“ (S. 30) Wissensakquise und Wissensproduktion diskutiert werden (Welches Wissen wird als wichtig angesehen? Wer wird gehört?). Dieser Punkt steht in Verbindung zu der Frage, wie sehr der Rahmenlehrplan es schafft, einen Lebensweltbezug zu den Realitäten der Schüler_innen herzustellen. Zur Generierung dieses Wissens fehlen im Lehrplan Aufforderungen, dies konkret zu vermitteln. Durch das Herstellen des Lebensweltbezugs kann eine Diskussionskultur gefördert werden, die zu Demokratisierungsprozessen beiträgt. Im „Q1: Vertiefungsmodul 3 – Krankheit und Gesundheit als transformative Kräfte der Gesellschaften“ (S.22) könnte z. B. beim Punkt „Einführung der Pockenschutzimpfung“ ein Bezug zu Impfungen und Impfpflicht heute hergestellt werden. Ebenso bietet sich hier an, über Corona und den Umgang damit zu diskutieren, Pharmaindustrien zu betrachten und über die Privatisierung von Krankenhäusern und Gesundheit als Menschenrecht zu diskutieren. In „Q2: Basismodul 1 – Gesellschaftliche Emanzipationsbewegungen und ihre Entwicklung bis in die Weimarer Republik“ (S. 27– 28) bietet sich an, sich anzuschauen, welche Forderungen der Frauenbewegung umgesetzt wurden und wofür noch heute gekämpft wird, bzw. was an Forderungen dazugekommen ist. Ebenso lassen sich anhand dieses Beispiels globale Kämpfe der Frauenbewegung betrachten und Intersektionalitäten mit zum Beispiel Klasse und Rassifizierung in den Blick nehmen. Um einen rassismuskritischeren Blick zu stärken, empfiehlt sich in „Q3: Basismodul 2 – Die beiden deutschen Staaten 1945/49–1990 und der Einigungsprozess“ (S. 38) beim Thema Migration, Stimmen der Gast- und Vertragsarbeiter_innen durch z. B. Filme mit zu beleuchten. Auch kann in „Q4: Basismodul – Erinnern und Gedenken“ (S. 46) auch

Erinnerungskultur der jüngeren Zeit beleuchtet werden, z. B. an die Ermordungen in Halle und Hanau. (Solidaritätsdienst International e.V.)"

5 Anlagen

5.1 Anschreiben

LAND BRANDENBURG

BERLIN

LISUM Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg | 14974 Ludwigsfelde-Struveshof

14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Bearb.: Siegmar Friedrich
Tel.: 03378 209–363
Fax: 03378 209–309
E-Mail: siegmar.friedrich@lisum.berlin-brandenburg.de

An die Schulleitungen der Schulen mit gymnasialer Oberstufe
in öffentlicher und freier Trägerschaft
im Land Berlin und im Land Brandenburg

Ludwigsfelde, 27.05.2024

Anhörung zu den überarbeiteten Fachteilen (Teil C) des Rahmenlehrplans für die gymnasiale Oberstufe der Länder Berlin und Brandenburg (Online-Befragung)

Fachteile Altgriechisch, Latein, Geografie, Geschichte, Philosophie, Politische Bildung

Sehr geehrte Damen und Herren,

das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) hat im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie des Landes Berlin (SenBJF) und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS) neue Fachteile für den Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (Geografie, Geschichte, Philosophie, Politische Bildung) und im Bereich der alten Sprachen (Latein, Altgriechisch) erarbeitet.

Zu den Anhörungsfassungen der Fachteile des Rahmenlehrplans GOST gelangen Sie unter folgendem Link:

https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/gymnasiale-oberstufe/neuer-rahmenlehrplan-fuer-die-gymnasiale-oberstufe

Um einen möglichst umfassenden und aussagekräftigen Überblick zu den nun vorliegenden Anhörungsfassungen zu erhalten, ist es uns wichtig, Sie zu beteiligen und bitten daher um Ihre Einschätzungen. Ihr Feedback ist von großer Bedeutung im Hinblick auf die Weiterentwicklung der curricularen Grundlagen.

Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig und ausschließlich online vom **27.05.2024 bis zum 13.09.2024** unter folgendem Link bzw. QR-Code möglich:

https://befragung.lisum.de/anhoerung.rlp.gost.html

Um eine unzulässige Nutzung des Online-Fragebogens zu vermeiden, ist dieser passwortgeschützt. **Das Zugangspasswort lautet: RLP**

Das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg ist ein gemeinsames Institut der Länder Berlin und Brandenburg, das in Form einer Einrichtung des Landes Brandenburg geführt wird.

Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für alle Geschlechter: männlich, weiblich und divers (m/w/d).

Die Erfassung der Daten erfolgt anonymisiert unter Einhaltung der aktuell geltenden rechtlichen Bestimmungen des deutschen Bundesdatenschutzgesetzes. Ihre Antworten werden streng vertraulich behandelt, ein Rückschluss auf individuelle Daten ist nicht möglich. Eine rechtsfolgenlose Rücktrittsmöglichkeit wird zugesichert.

Treten bei der Eingabe der Daten Fragen auf oder benötigen Sie Unterstützung beim Ausfüllen des Online-Fragebogens, steht Herr Siegmar Friedrich gern zur Verfügung (Tel.: 03378 209363, E-Mail: siegmar.friedrich@lisum.berlin-brandenburg.de).

Auf Basis Ihrer Rückmeldungen werden die Fachteile bis zum 31.12.2024 finalisiert und im Februar 2025 auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg veröffentlicht. Zum Schuljahr 2025/2026 sollen die Fachteile in der Einführungsphase unterrichtswirksam werden.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung.

Mit allerbesten Grüßen
im Auftrag

gez. Boris Angerer
Referent für gesellschaftswissenschaftliche Fächer sowie Grundsatzfragen der Rahmenlehrplanentwicklung
Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

und

gez. Niels Laag
Leiter des Referats Evaluation und Qualitätssicherung
Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

5.2 Fragebogen

Referat 32
Evaluation und Qualitätssicherung

LISUM Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

30.04.2024

Online-Befragung zum Rahmenlehrplan (RLP) für die gymnasiale Oberstufe, Fachteile Altgriechisch, Latein, Geografie, Geschichte, Philosophie und Politische Bildung in den Bundesländern Berlin und Brandenburg (M.22.002)

Zielgruppen:	Öffentlichkeit Organisationen/Institutionen Schulen (Fachkonferenzen, Lehrkräfte, Schulberaterinnen und -berater, Fachseminarleiterinnen und -leiter) Verlage
Befragungszeitraum:	27.05.2024 – 13.09.2024
Ziel:	Gewinnung von datengestützten Erkenntnissen und Einschätzungen zu den vorliegenden Anhörungsfassungen im Hinblick auf die Weiterentwicklung der curricularen Grundlagen

Personenbezogene Angaben und Filtermerkmale

1. Ich fülle den Fragebogen in folgender Tätigkeit/Funktion aus:	○	Fachkonferenzvertreterin/Fachkonferenzvertreter
	○	Lehrkraft
	○	Schulberaterin/Schulberater
	○	Fachseminarleiterin/Fachseminarleiter
	○	Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem Schulbuchverlag
	○	Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem pädagogischen Institut
	○	Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einem pädagogischen Fachverband
	○	Funktionsträgerin/Funktionsträger in einer Gewerkschaft
	○	Funktionsträgerin/Funktionsträger im Beamtenbund
	○	Sonstiges (bitte nennen): _____

2. Ich bin tätig/ zuständig für das Land:	○	Berlin
	○	Brandenburg

3. Ich gebe eine Rückmeldung zum Rahmenlehrplanteil:	○	Altgriechisch
	○	Latein
	○	Geografie
	○	Geschichte
	○	Philosophie
	○	Politische Bildung

Bearbeitungshinweis:

Ihre Rückmeldung wird jeweils nur aus der Perspektive eines Unterrichtsfachs gegeben. Wenn Sie Rückmeldungen für weitere der genannten Fächer geben möchten, bitten wir Sie den Fragebogen erneut auszufüllen. Vielen Dank für Ihre Unterstützung.

1

Referat 32
Evaluation und Qualitätssicherung

LISUM Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

30.04.2024

Informationen zu den überarbeiteten Fachprofilen, Kompetenzmodellen, Standards und Themenfeldern in den Fachteilen des RLP

	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft gar nicht zu
4. Im Kapitel 1 und 2 wird der Bildungsbeitrag des Fachs verständlich dargestellt.	○	○	○	○

Bitte begründen Sie Ihre Angabe[1]:

	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft gar nicht zu
5. Die Relevanz des Fachs wird gut verdeutlicht.	○	○	○	○

Bitte begründen Sie Ihre Angabe[1]:

	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft gar nicht zu
6. Die in den abschlussorientierten Standards beschriebenen angestrebten Kompetenzen sind im Anspruchsniveau angemessen.	○	○	○	○

Bitte begründen Sie Ihre Angabe[1]:

	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft gar nicht zu
7. Die vorgeschlagenen Themenfelder und Inhalte sind relevant.	○	○	○	○

Bitte begründen Sie Ihre Angabe[1]:

	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft gar nicht zu
8. Die für Grund- und Leistungskurse vorgeschlagenen Themenfelder und Inhalte können in 3-stündigen Grundkursen bzw. 5-stündigen Leistungskursen zeitlich gut umgesetzt werden.	○	○	○	○

Bitte begründen Sie Ihre Angabe[1]:

[1] Eine Begründung wird gewünscht, sofern der Aussage nicht voll zugestimmt wird.

Referat 32
Evaluation und Qualitätssicherung

LISUM
Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

30.04.2024

	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft gar nicht zu
9. **Betrifft nur Geografie/Geschichte/Politische Bildung:** Die Themenfelder und Inhalte werden ihrer Bedeutung nach passend auf verbindliche Basismodule und wahlverbindliche Vertiefungsmodule verteilt.	○	○	○	○

Bitte begründen Sie Ihre Angabe[1]:

Informationen über die vorgenommenen Vernetzungen der Fachteile C mit Teil B Überfachliche Kompetenzentwicklung

	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft gar nicht zu
10. Im Fachteil sind ausreichende Möglichkeiten gegeben die Entwicklung bildungssprachlicher Handlungskompetenz und von Kompetenzen in der digitalen Welt zu fördern	○	○	○	○

Bitte begründen Sie Ihre Angabe[1]:

	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft gar nicht zu
11. Im Fachteil sind ausreichende Möglichkeiten gegeben, Verbindungen der fachlichen Inhalte mit den übergreifenden Themen herzustellen.	○	○	○	○

Bitte begründen Sie Ihre Angabe[1]:

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

5.3 Genehmigung der wissenschaftlichen Untersuchung

Laag, Niels

Von:	Studiengenehmigung@senbjf.berlin.de
Gesendet:	Dienstag, 14. Mai 2024 10:41
An:	Laag, Niels
Betreff:	Ihr Antrag WU - RLP GOST Anhörung 2024

Sehr geehrter Herr Laag,

auf der Grundlage des Genehmigungsschreibens vom 01.06.2022 genehmige ich die Replikation der freiwilligen Befragung von Fachkonferenzen, Lehrkräften, Schulberaterinnen und Schulberatern, Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleitern an Berliner Schulen mit gymnasialer Oberstufe zum Thema *Entwicklung der Rahmenlehrpläne (RLP) gymnasiale Oberstufe Teile C: Altgriechisch, Latein, Geografie, Geschichte, Philosophie, Politikwissenschaft/Politische Bildung (Berlin/Brandenburg)* im Rahmen der Projektvereinbarung M.22.002 mit den von Ihnen eingereichten Unterlagen, zuletzt vom 13.05.2024.

Die Genehmigung wird erteilt unter der Voraussetzung, dass durch Art oder Inhalt der Erhebung in Rechte von Lehrkräften, Erziehungsberechtigten, Schülerinnen und Schülern oder anderen Personen nicht eingegriffen wird und die Namen der an der Studie Beteiligten nicht erfasst werden. Der Zeitpunkt der Durchführung Ihrer Befragung erfolgt in Absprache mit den teilnehmenden Schulen.

Die Ergebnisse Ihrer Befragung dürfen nur im Rahmen der o.g. Projektvereinbarung mit der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie verwendet werden. Die Genehmigung ist mit der Auflage verbunden, dass Sie mir nach Abschluss des Vorhabens einen Ergebnisbericht übersenden.

Ein gesondertes Schreiben erfolgt nicht.

Mit freundlichen Grüßen
Im Auftrag

Dr. Franziska Nikolov
(sie/ihr, Anrede: Sehr geehrte Frau ...)
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie
Qualitätsentwicklung und -sicherung, Bildungsmonitoring, Genehmigung wissenschaftl. Bildungsstudien
Bernhard-Weiß-Straße 6, 10178 Berlin
studiengenehmigung@senbjf.berlin.de
https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsforschung/

5.4 Interpretation von Mittelwerten bei Verwendung einer vierstufigen Ratingskala

Bandbreiten 4-stufige Skala	Bezeichnung	Kategorie	Interpretation
3,44 ≤ M ≤ 4,00	stark ausgeprägt	✦✦✦	kein Handlungsbedarf signalisiert
2,78 ≤ M < 3,44	eher stark ausgeprägt		
2,23 ≤ M < 2,78	weder schwach noch stark ausprägt	✦✦	
1,75 ≤ M < 2,23	eher schwach ausgeprägt	✦	Handlungsbedarf signalisiert
1,00 ≤ M < 1,75	schwach ausgeprägt		

5.5 Interpretationen von Standardabweichungen bei Verwendung einer vierstufigen Ratingskala

Bandbreiten 4-stufige Skala	Bezeichnung	Kategorie	Interpretation
0,00 ≤ SD < 0,50	keine bzw. schwache Streuung der Rückmeldungen um den Mittelwert	✦✦✦	homogenes bzw. relativ homogenes Meinungsbild
0,50 ≤ SD ≤ 1,00	mittlere Streuung der Rückmeldungen um den Mittelwert	✦✦	mittleres homogenes Meinungsbild
1,00 < SD ≤ 1,50	starke bzw. maximale Streuung der Rückmeldungen um den Mittelwert	✦	heterogenes bzw. stark heterogenes Meinungsbild

6 Quellenverzeichnis

Bortz, D. (1999). Statistik für Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Verlag.

Bortz, J./Döring, N (2009). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 4. Auflage. Berlin: Springer Verlag.

www.lisum.berlin-brandenburg.de