

Sekundarstufe I – Gymnasium

Geschichte Erdkunde

Unterrichtsempfehlungen

-V NW

-21(1975)+1

vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen

Georg-Eckert-Institut BS78



1 158 146 8

Sekundarstufe I – Gymnasium

Geschichte Erdkunde

Unterrichtsempfehlungen

Herausgegeben vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
- Bibliothek -

1013/1396

Z-V NW
A-21(1975)+1

© 1975 by A. Henn Verlag KG

403 Ratingen, Postfach 1309; 5448 Kastellaun, Postfach 1180

Gesamtherstellung: A. Henn Verlag, Abt. Druckerei, 4 Düsseldorf-Benrath

Inhalt

	Seite
Vorwort des Ministers	5
Erlaß zum Lernbereich Gesellschaftslehre im Gymnasium	6
Teil I · Unterrichtsempfehlungen für das Fach Geschichte	9
1. Allgemeine Vorbemerkungen	10
2. Konsequenzen aus der Lernpsychologie für die Lernsituation im Geschichtsunterricht	10
3. Lernziele des Geschichtsunterricht	13
3.1 Vorbemerkungen	13
3.2 Die vier Lernzielgruppen	13
3.3 Didaktische Ansätze zur Verwirklichung der Lernziele	15
4. Methodische Ansätze	17
4.1 Zur Unterrichtsplanung	17
4.2 Vorschläge zur Durchführung	18
4.2.1 Vorbemerkungen	18
4.2.2 Vorschlag I	19
4.2.3 Vorschlag II	21
5. Leistungsmessung und Erfolgskontrolle	24
5.1 Vorbemerkungen	24
5.2 Lernzielgruppen und Leistungsmessung	24
5.3 Vorschläge zur Überprüfung von Lernzielen	25
6. Vorbemerkungen zum Verständnis des Stoffplans	26
7. Stoffplan für die Jahrgangsstufen 5 und 6 (mit Beispielen für ausformulierte Lernziele)	27
8. Stoffplan für die Jahrgangsstufe 7	31
9. Stoffplan für die Jahrgangsstufe 8 (mit Beispielen für ausformulierte Lernziele)	32
10. Stoffplan für die Jahrgangsstufen 9 und 10	36
11. Empfehlungen für den Geschichtsunterricht im Wahlbereich	38
12. Geschichtsunterricht im Rahmen des gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichs	39
13. Literaturverzeichnis	41

	Seite
Teil II · Unterrichtsempfehlungen für das Fach Erdkunde	45
Zur Zielsetzung des Geographieunterrichts in der Sekundarstufe I	46
1. Curriculumeinheit Klasse 5/6 (Erprobungsstufe)	
1. Halbjahr	48
2.—4. Halbjahr	52
1. Bereich: In den kalten Gebieten der Erde	53
2. Bereich: In den trockenen Gebieten der Erde	53
3. Bereich: In den feucht-heißen Gebieten der Erde	54
4. Bereich: Naturkatastrophen bedrohen den Menschen	55
2. Curriculumeinheit Klasse 7/8	56
1. Bereich: Inwertsetzung und Wertwandel unterschiedlicher Räume	58
2. Bereich: Im Spannungsfeld raumwirksamer Gruppen	59
3. Bereich: Einblick in Probleme der „Dritten Welt“	59
4. Bereich: Der Einfluß gesellschaftlicher Systeme auf komplexe Strukturen in Staats- und Wirtschaftsräumen am Beispiel der USA, UdSSR und China	60
3. Curriculumeinheit Klasse 9/10	61
Zu Klasse 9	62
Zu Klasse 10	63
Die Geographie im Wahlbereich (Aufbaukurs)	64

Vorwort

Die weitere curriculare Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe hängt wesentlich davon ab, wie die Schüler in der Sekundarstufe I künftig auf die differenzierten Schulbahnen in der Sekundarstufe II vorbereitet werden.

Eine Überprüfung der Lernziele und Lerninhalte für die Klassen 5 bis 10 des Gymnasiums ist jedoch nicht nur im Hinblick auf die weitere Reform der gymnasialen Oberstufe erforderlich; ihre Notwendigkeit ergibt sich auch aus den Veränderungen in den Stundentafeln der Sekundarstufe I, die in den vorliegenden Empfehlungen ihre curriculare Entsprechung finden sollen.

Ferner bedürfen die geltenden Richtlinien für die einzelnen Unterrichtsfächer auch im Hinblick auf den heutigen Stand der fachlichen, didaktischen und methodischen Diskussion einer Überprüfung und Ergänzung.

Die nunmehr vorliegenden Unterrichtsempfehlungen für die Klassen 5 bis 10 des Gymnasiums stellen einen Beitrag zu einer nur langfristig zu leistenden Curriculumrevision dar, wie sie im Rahmen der Kultusministerkonferenz diskutiert wird und im Lande Nordrhein-Westfalen im Rahmen der Planungskommission „Sekundarstufe I und ihre Abschlüsse“ eingeleitet ist.

Entsprechend dem Verfahren für die Sekundarstufe II sind für die einzelnen Fächer auf Vorschlag der oberen Schulaufsichtsbehörden Fachkommissionen berufen worden, die den vorliegenden ersten Entwurf der Empfehlungen erarbeitet haben.

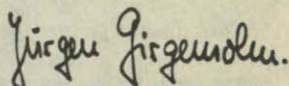
Die Fachdezernenten der oberen Schulaufsichtsbehörden haben beratend in den Fachkommissionen mitgearbeitet.

Die geltenden Richtlinien werden durch die vorliegenden Unterrichtsempfehlungen nicht außer Kraft gesetzt. Vielmehr haben die Schulen vorläufig die Möglichkeit, die neuen Empfehlungen oder die alten Richtlinien oder beide nebeneinander zu benutzen.

Es ist Aufgabe der Fachkonferenzen, auf der Grundlage der Unterrichtsempfehlungen (und ggfs. der Richtlinien) die Lehrplanentscheidungen für die einzelnen Fächer zu treffen.

Die Empfehlungen sollen, wie die Empfehlungen für die Sekundarstufe II, in einem über mehrere Jahre andauernden Prozeß der Erprobung, den insbesondere kritische Stellungnahmen der Schulen fördern können, weiterentwickelt werden.

Den an der Erarbeitung der Empfehlungen beteiligten Lehrern danke ich dafür, daß sie bereit waren, neben ihrer Arbeit in der Schule ein großes Maß zusätzlicher Belastung auf sich zu nehmen und sich mit ihren Vorschlägen nicht nur der Kritik ihrer Fachkollegen, sondern zugleich öffentlicher Kritik zu stellen.



(Jürgen Girgensohn)
Kultusminister des Landes NW

Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen

II B 4. 36—21/0 Nr. 1417/73 (II B 3)

Düsseldorf, den 19. April 1973

An die

Schulkollegien
bei den Regierungspräsidenten

in **Düsseldorf** und **Münster**

den
Regierungspräsidenten in **Detmold**

Betr.: Stundentafeln für die Sekundarstufe I;
hier: Lernbereich Gesellschaftslehre im Gymnasium

- Bezug:** 1. RdErl. d. KM v. 23. 3. 73 — II B 3.3621/0 Nr. 152/73; II A; III C; I C. — Stundentafeln für die Sekundarstufe I;
2. RdErl. d. KM v. 23. 3. 73 — II B 3.36—21/0 Nr. 430/73; II A; III C — Unterrichtsausfall durch Lehrermangel;
3. RdErl. d. KM v. 29. 3. 73 — I C 5. 36—24/0 Nr. 608/73; I C 1 — Richtlinien für den Politischen Unterricht auf der Sekundarstufe I

1. Im Bezugserlaß vom 23. 3. 73 — Stundentafeln für die Sekundarstufe I — werden dem Lernbereich Gesellschaftslehre die Fächer Geschichte, Erdkunde und Politik zugeordnet; für den Lernbereich insgesamt gilt folgende Stundentafel:

	Klasse						Summe
	5	6	7	8	9	10	—
Gesellschaftslehre	3	4	4	4	4	4	23

2. Die Ergebnisse lernzielorientierter Richtlinienarbeit lassen die Notwendigkeit deutlich werden, das Unterrichtsangebot so zu strukturieren, daß Schulfächer zu Lernbereichen zusammengefaßt werden.
Auch fachliche Lernziele sind zum Teil nicht nur einem Unterrichtsfach zuzuordnen; sie können vielmehr in verschiedenen Unterrichtsfächern intendiert werden. In vielen Fällen bedarf es somit der Zusammenarbeit verschiedener Fächer, um diesen Lernzielen gerecht zu werden. Eine solche Zusammenarbeit ist am besten in der Zuordnung der Fächer zu Lernbereichen zu verwirklichen. Mit Hilfe der flexiblen Stundenzuweisung können im Lernbereich die Aufgaben unter den Fächern besser verteilt und Unterrichtsschwerpunkte leichter von einem Fach auf das andere verlegt werden; gemeinsame Projekte werden durch die Einrichtung eines Lernbereichs überhaupt erst ermöglicht.
3. Im Rahmen solcher Möglichkeiten gilt für die Gesellschaftslehre:
 - 3.1 Die drei beteiligten Fächer — Geschichte, Erdkunde, Politik — bleiben im Rahmen des Lernbereichs selbständig; sie kooperieren miteinander.
 - 3.2 Die Schülerleistungen werden innerhalb des jeweiligen Faches bewertet; die Noten in den Halbjahrszeugnissen werden in den Fächern erteilt; es wird keine gemeinsame Note im Lernbereich gegeben.
 - 3.3 Die den Schulen alsbald zugehenden Unterrichtsempfehlungen für die Fächer Geschichte und Erdkunde und Richtlinien für den politischen Unterricht sollen auch unter der Frage erprobt werden, wie der Lernbereich Gesellschaftslehre auf die Dauer zu gestalten sei: curricular durch den Hinweis auf gemeinsame Lernziele und verwandte Gegenstände, unterrichtsorganisatorisch durch Vorschlag von Modellen zur Stundenzuweisung und zum Einsatz der Fachlehrer.
 - 3.4 Solche Vorschläge werden einer aus Lehrern der beteiligten Fächer zu bildenden Kommission für die Erstellung von Richtlinien für den Lernbereich als Arbeitsmaterial zugewiesen werden.
4. Für die Aufteilung der gemäß Ziffer 1 zur Verfügung stehenden Gesamtstundenzahl gilt im Schuljahr 1973/74:
 - 4.1 Grundsätzlich soll die Gesamtstundenzahl auf die Fächer, die erteilt werden können, gleichmäßig aufgeteilt werden.
 - 4.2 Für den Unterricht im Fach Politik wird auf den RdErl. vom 29. 3. 73 — Richtlinien für den Politischen Unterricht auf der Sekundarstufe I —, insbesondere auf die Ziffern 4 und 7 verwiesen.
 - 4.3 In der 5. Klasse empfiehlt es sich, das Fach Erdkunde weiterhin mit zwei Wochenstunden auszustatten; es ist jedoch auch möglich, die drei Wochenstunden den beiden beteiligten Fächern jeweils in einem Halbjahr zuzuweisen.
 - 4.4 Es bestehen keine Bedenken, wenn in den Schulen, in denen die Voraussetzungen gegeben sind, bei der Stundenverteilung das Fach Politik — als vorerst nur in der 9. Klasse vertretenes Unterrichtsfach — dort vorübergehend stärker bedacht wird, als die beiden anderen Fächer.
 - 4.5 In der 10. Klasse bleibt es im Schuljahr 73/74 noch bei der bisherigen Regelung, wonach 3 Stunden Geschichte mit Sozialkunde erteilt werden.
5. Auf die Möglichkeiten des Runderlasses vom 23. 3. 1973 — Unterrichtsausfall durch Lehrermangel — wird ausdrücklich hingewiesen.

Im Auftrag:
gez.
Prof. Dr. Holzapfel

Sekundarstufe I – Gymnasium

Teil I

Geschichte

Unterrichtsempfehlungen

Verfasser:

Theo v. Dobbeler, Münster
Gerhard v. Dreusche, Rodenkirchen
Dieter Dubbert, Detmold
Janbernd Geuting, Münster
Rolf Tophoven, Rheydt

Der Fachgruppe lagen Gutachten von J. Geuting und H. Prokasky, Dr. Barners,
H. Walkewitz vor, die den Schulen gesondert zugehen.

1. Allgemeine Vorbemerkungen

Bei dem Versuch, ein vorläufiges, ständig neu zu überarbeitendes Curriculum vorzulegen, hat sich die Kommission die wertvollen Anregungen zunutze gemacht, die von der neueren, durch die moderne Lerntheorie beeinflussten didaktischen Diskussion im Fach Geschichte ausgegangen sind. Somit stützt sich die vorliegende Arbeit insbesondere auf Manuskripte und Arbeiten von H. D. Schmid, u. a.

H. D. Schmid, Entwurf einer Didaktik der Mittelstufe, in GWU 1970, Heft 6; sie stützt sich ferner auf

R. Schörken, Lerntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts, in GWU 1970, Heft 7,

J. Rohlfes, Umriss einer Didaktik der Geschichte, Kleine Vandenhoeck-Reihe, Göttingen 1971,

M. Dörr, Zur Reform des Geschichtsunterrichts, in GWU 1972, Heft 6 und S. Schmidt, Zur Realisierung arbeitstechnischer Lernziele in Klasse 7, GWU 1972, Heft 9

Im Sinne dieser Arbeiten geht die Kommission davon aus, daß die neuere Didaktik der Geschichte aus ihrer allzu starken Abhängigkeit von einer geisteswissenschaftlich orientierten Geschichtswissenschaft und einer im wesentlichen daraus resultierenden allzu engen Bindung an die Bildungstheorie herausgelöst und der modernen, von der Berliner Schule (Heimann, Schulz) begründeten Lerntheorie angenähert wird.

Die Kommission geht weiter davon aus, daß angesichts der unübersehbaren Stofffülle Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I nur noch durch eine gründlich durchdachte Kürzung und Auswahl von Themen aus der Weltgeschichte sinnvoll ist. Andererseits ist sie davon überzeugt, daß der Geschichtsunterricht immer noch ein universalgeschichtliches Koordinatensystem und Orientierungsgefüge vermitteln muß, auf das als Grundlage und Hintergrund für den Beitrag der Geschichte zur politischen Bildung nicht verzichtet werden kann.

Die Kommission geht schließlich davon aus, daß der sozialkundliche Aspekt (vgl. ‚Geschichte mit Sozialkunde‘) weder — zumindest im Hinblick auf die Vergangenheit — vom Geschichtsunterricht getrennt noch auf die 10. Jahrgangsstufe begrenzt werden sollte, sondern integraler Bestandteil des Unterrichts von der 5. bis zur 10. Jahrgangsstufe sein muß, indem das Fach Geschichte als Sozialgeschichte alle Teilaspekte der Geschichte und alle geschichtlichen Forschungsrichtungen von der politischen Ereignisgeschichte bis zur Kunst-, Religions- und Wirtschaftsgeschichte umfaßt, soweit sich in ihnen konstitutive Merkmale einer Epoche oder Gesellschaft repräsentieren.

2. Konsequenzen aus der Lernpsychologie für die Lernsituation im Geschichtsunterricht

2.1 Notwendigkeit einer Voraussetzungsprüfung

Aus der Tatsache, daß erzieherische Ziele als Verhaltensziele formuliert bzw. definiert und damit der Beobachtung und Überprüfung zugänglich gemacht

werden sollen, ergibt sich nicht nur die Notwendigkeit, übergeordneten Zielen Teilziele zuzuordnen, als Verhaltensweisen überprüfbar zu definieren und Wege zu bezeichnen, auf denen diese Ziele erreicht werden können, sondern auch die Notwendigkeit, die spezifischen Voraussetzungen zu bestimmen oder wenigstens einzuschätzen, von denen ein Lernprozeß jeweils ausgeht.

Es wird nicht verkannt, daß dem Lehrer ein Instrumentarium zur Bestimmung solcher aktueller Lernvoraussetzungen nur ansatzweise zur Verfügung steht, andererseits hat die Wissenschaft in dieser Sache eine Reihe von Erkenntnissen erarbeitet, die weithin als gesichert gelten und die den Lehrer in die Lage versetzen, Lernvoraussetzungen, mit denen er befaßt ist, zu reflektieren. (Lit. Verz. 1)

2.2 Beschreibung der Lernsituation

Korrigiert werden muß die Auffassung, daß sich aus der Entwicklungspsychologie, insbesondere aus populären Phasenlehren ableiten läßt, wie Lernsituationen beschaffen sind. So läßt sich im einzelnen nicht die Auffassung aufrecht erhalten, daß es altersspezifische Stoffe gibt, daß Schüler erst nach dem 5. Schuljahr für Geschichtsunterricht fähig seien, daß es geschlechtsspezifisch begrenzte Lernleistungen gibt u.a.m. (8, 28, 25)

Vielmehr muß der „sachstrukturelle Entwicklungsstand“ der Schüler beschrieben werden, d. h. die Kenntnisse und Fertigkeiten eines Schülers, „die er zu einem gegebenen Zeitpunkt seiner Entwicklung im Hinblick auf den relevanten Sachbereich der gegebenen Unterrichtssituation besitzt. Dazu gehören insbesondere Wissenselemente, Sprachumfang, Verknüpfungsregeln, sensu-motorische Fertigkeiten“. (12)

Prinzipiell unterscheidet sich eine solche Beschreibung nicht von der Beschreibung der erzieherischen Ziele als Verhaltensweisen. Unter 3.1 findet sich eine Reihe für den Geschichtsunterricht entscheidender Ziele (Gruppen von Lernzielen). Mit ihrer Hilfe muß man bestimmen, welche Ziele, wie vollkommen, von welchen Schülern erreicht worden sind. Die Beschreibung ist dann unbrauchbar, wenn sie sich nur mit einem Bereich begnügt. So können Schüler oder Schülergruppen einen vergleichsweise hohen Kenntnisstand haben, aber nahezu unfähig zur Kooperation, zur Entwicklung von Untersuchungsfragen u.a.m. sein.

2.3 Die Motivation

Entscheidende Voraussetzung für einen Lernprozeß ist die Lernbereitschaft in einer aktuellen Lernsituation (= Motiviertheit), sie wird aufgefaßt als Wechselwirkungsprodukt verschiedener Variabler (Leistungs-, Macht-, Anschlußmotivationen, Wertungseinstellungen u.a.m.), die der Einflußnahme nur bedingt und in ganz verschiedener Weise zugänglich sind. (12)

Die Ermittlung der Motiviertheit einer Lerngruppe läßt sich mit diesen Andeutungen selbstverständlich nicht leisten, sie kennzeichnen allenfalls den Rahmen, innerhalb dessen sich genauere Untersuchungen halten werden; andererseits erhellt, daß die Überprüfung der Lernsituation sich nicht mit Kennzeichnung altersspezifischer Präformationen begnügen darf, vielmehr sich darauf richten muß, den Grad der Motiviertheit der Schüler und ihre

Wertungseinstellungen wenigstens abzuschätzen. Für die Praxis haben sich explorative Gespräche, Fragebogen, Rollenspiele, Aufsätze zu einer Reizfrage o. ä. bewährt.

2.4 Unterricht als Anregungssituation

Darüber hinaus wird deutlich, daß Unterricht vor allem als Anregungssituation für Lernprozesse gesehen werden muß. Ohne daß auch hier der Begründungszusammenhang im einzelnen dargestellt werden kann, ergeben sich aus dieser Einsicht eine Reihe von Bedingungen, denen eine Lernsituation genügen muß, damit eine optimale Anregung zustande kommt:

- die Unterrichtsaufgabe muß einen mittleren Erreichbarkeitsgrad aufweisen bzw. muß einen möglichst hohen Grad an Unsicherheit über Erfolg bzw. Mißerfolg enthalten;
- es muß eine eindeutige Kennzeichnung des Erfolges bzw. Mißerfolges möglich sein und auch erfolgen, die den Schüler in die Lage versetzt, den Handlungsausgang auf seine Ursachen zurückzuführen, ihm damit die Möglichkeit zur Selbstverantwortlichkeit und Auskunft über die eigenen Fähigkeiten gibt. (11, 12)

Daraus folgt unmittelbar für die Praxis, daß beispielsweise der Lehrer innerhalb des Klassenverbandes Gruppen aus Schülern mit gleicher bzw. sich ergänzender Lernvoraussetzung hinsichtlich Motiviertheit und Wertungseinstellungen bilden muß, denen er entsprechende Aufgaben stellt (bzw. die sich selbst Aufgaben stellen), daß sich Unterrichtsweisen verbieten, die den Schüler zur Passivität verurteilen oder verleiten, daß Herleitung von Unterrichtsvorhaben aus Stoffkatalogen allein sich verbietet. (5)

2.5 Die Klasse als Gruppe

Eine entscheidende Lernvoraussetzung in der Schule liegt in der Tatsache, daß Lernprozesse in Klassen ablaufen sollen. Klasse muß verstanden werden als Sonderform einer sozialen Gruppe, deren Dynamik das Geschehen in Schule und Unterricht entscheidend — meist nicht planvoll, oft nicht einmal wahrgenommen — mitbestimmt. Die Analyse und Einflußnahme auf gruppendynamische Prozesse setzt ein gewisses Maß an Kenntnis der Gruppenstruktur voraus (Präferenzstruktur, Kommunikationsstruktur, Rollenstruktur, Führungsstruktur). Zu ihrer Erfassung sind eine Reihe von soziometrischen Verfahren entwickelt worden, auf die hier verwiesen wird. (4, 21, 30)

Diese (informelle) Gruppenstruktur ist Ausdruck von Ziel- und Wertungsvorstellungen, die zwar unter Mitwirkung fast aller Schüler zustande kommen, die aber auch gegenüber den abweichenden Interessen einzelner Schüler durchgesetzt werden und die durchaus nicht identisch sind mit den offiziellen Ziel- und Wertvorstellungen der Schule. Die daraus sich entwickelnden Konflikte stellen Lernhindernisse erster Ordnung dar bzw. bewirken Lernprozesse unerwünschter Art und können so schulische Bemühungen weitgehend neutralisieren. — Auf zwei typische Konflikte sei besonders hingewiesen. So schließt die Tendenz des Schülers, sich gemäß den Klassennormen zu verhalten, allzu oft ein Verhalten entsprechend den Normen, wie sie die Schule zu bestimmen sucht, aus. Nicht immer wird die Widersprüchlichkeit bedacht, die in der Tatsache liegt, daß sozial-kooperatives Verhalten zwar verlangt, Wettbewerb aller gegen alle aber — oder auch Hochleistung einzelner — begünstigt wird.

Für die Planung von Unterricht folgt daraus, daß Zielbestimmungen kaum unabhängig von den Ziel- und Wertvorstellungen der Klasse und der Schüler gemacht werden können. Zur Erfassung — und zum Bewußtmachen — von Ziel- und Wertvorstellungen empfehlen sich Rollenspiele, kurze Aufsätze, in denen Beurteilung sozialen Verhaltens ermöglicht wird, Diskussionen u. a. Dabei wird man u. U. von allgemeinen Einsichten über Einstellungen von Jugendlichen, wie sie sich in der Literatur niedergeschlagen haben, ausgehen und differenzierend zu überprüfen suchen, inwieweit sie sich auf die Klasse anwenden lassen.

2.6 Die Lehrerrolle

Die Überprüfung der Lernvoraussetzungen wäre in einem entscheidenden Punkt unvollständig, bezöge sie nicht die Rolle des Lehrers mit ein. Der vorgegebene Rahmen bringt es allerdings mit sich, daß hier nur auf die Literatur in dieser Sache verwiesen werden kann. (15)

3. Lernziele des Geschichtsunterrichts

3.1 Vorbemerkungen

Die lerntheoretische Didaktik liefert eine Theorie des Unterrichts, die alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen und Bedingungen wissenschaftlicher Kontrolle zu unterwerfen sucht. Folglich erhebt die Lerntheorie den Anspruch, die Unterrichtsziele mit der Unterrichtspraxis in einen meßbaren Einklang zu bringen. Daraus ergibt sich für die Unterrichtspraxis die Forderung nach einer präzisen Formulierung der Unterrichtsziele, denen zu ihrer nachprüf-
baren Verwirklichung (Operationalisierung) entsprechende Lernsequenzen und Formen der Kontrolle zugeordnet werden. Umgekehrt bedeutet dies auch, daß einmal postulierte Unterrichtsziele, die nicht operationalisierbar, nicht überprüfbar und die für den Schüler nicht einsehbar sind, aufgegeben werden müssen.

3.2 Die vier Lernzielgruppen

Den allgemeinen Aufgaben des Geschichtsunterrichts werden unter Berücksichtigung der aktuellen Lernsituation spezielle Lernziele nachgeordnet. Diese lassen sich in vier Lernzielgruppen zusammenfassen: Kognitive Wissensziele (Stoffziele), kognitive Erkenntnisziele (Problemziele), Arbeitsziele und soziale Verhaltensziele.

3.2.1 Kognitive Wissensziele

Zu den Wissenszielen gehören u. a. die Erlangung eines gesicherten Wissens von historischen Fakten, die Kenntnis von geschichtlichen Verläufen, Vermittlung einer universalhistorischen Großgliederung, die Einordnung von Fakten und Verläufen in ein chronologisches Gerüst von Merkmahlen, die Einordnung von Fakten und Verläufen in den Raum (topographische Kenntnisse) sowie die Kenntnis von für den Geschichtsunterricht relevanten Grundbegriffen (vergl. 7 ff).

3.2.2 Kognitive Erkenntnisziele

Hierunter werden u. a. die Einsichten verstanden, die aus Fakten

gewonnen werden können, die Verknüpfung von Fakten, auch Grundbegriffe und Kategorien, sofern sie vom Schüler definiert und verstanden werden müssen. Ebenso gehören zur Gruppe der Erkenntnisziele das Erkennen von grundsätzlichen Problemen, die Fähigkeit, politische und soziale Zustände kritisch zu beurteilen, ferner die Bereitschaft, Meinungen, Behauptungen, Argumente auf stillschweigende Voraussetzungen (Interessen) zu hinterfragen.

Beispiele für Erkenntnisziele allgemeiner Art, aus denen operationalisierbare Lernziele für die einzelne Stunde abgeleitet werden müssen: Einsichten in Zusammenhänge sollen gewonnen werden wie z. B.: Geschichtliches Wissen ist abhängig von Umfang und Qualität der Zeugnisse. Die Geschichte ist nicht unverstellt zugänglich, sondern bedarf als historische Überlieferung der Beurteilung, der Deutung, Ordnung und Verknüpfung von Fakten. Geschichtliche Vorgänge sind immer vielschichtig und komplex und können daher nur multikausal zureichend erklärt werden.

Der Mensch ist zu vernünftigem Handeln fähig, aber auch stets dem Einfluß des Irrationalen geöffnet. Geschichtliche Einsichten und Verhaltensweisen sind einmalig und unwiederholbar. Doch es gibt Normen und Situationen, die zu verschiedenen Zeiten ähnlich waren und zur menschlichen Daseinsproblematik gehören. Daher gibt es vergleichbare Aspekte im Verhalten der gesamten Menschheit über alle Zeiten hinweg.

Konflikte sind Bestandteile des gesellschaftlichen Daseins, um humane Mittel bei ihrer Austragung muß ständig gerungen werden. Einsichten in Strukturen, z. B. Sozial-, Wirtschafts-, Herrschaftsstrukturen und deren Bedingungen sollen gewonnen werden.

Zu den Grundbegriffen und Grundkategorien gehören u. a.:

Kontinuität, Krieg und Frieden, Wandel, Beharrung, Konflikt und Konsens, Solidarität, Revolution und Reform, Freiheit, Entscheidung und ihre Beweggründe z. B. Gewissen, Interesse, Opportunismus, Verantwortung, Verrat, Rechtsdenken, Reaktion von Herrschern und Beherrschten, Siegern und Besiegten usw.

3.2.3 **Arbeitsziele**

Arbeitsziele sind alle Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Unterricht des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes gebraucht werden, vom einfachen Exzerpieren von Texten und dem Umgang mit Hilfsmitteln bis zur selbständigen Entwicklung von Lösungsstrategien und zur Diskussionsfähigkeit.

Hierunter fallen Fähigkeiten wie: Daten und Fakten unter verschiedenen Gesichtspunkten verknüpfen, verallgemeinern, abstrahieren, konkretisieren, Situationszusammenhänge, Absichten einer Aussage erkennen, Mitteilungen analysieren ... Neue Nachrichten schaffen können, indem man Nachrichten und Gedanken unter bestimmten Gesichtspunkten ordnet, wiedergibt, in neue Zusammenhänge einfügt, Fragestellungen aufwirft, Hypothesen aufstellt, überprüft und gegebenenfalls abändert.

Aussagen auf Klarheit, Vollständigkeit, innere Schlüssigkeit prüfen,

Beziehungen erkennen. Unter Angabe von Gründen Bewertungen vornehmen.

Exzerpieren, zitieren, referieren unter Betonung des Wesentlichen, erläutern und veranschaulichen durch Skizzen, Beispiele, Hektogramme, protokollieren, Nachschlagewerke benutzen . . .

Karten auswerten, Quellen analysieren.

Historische Abläufe und soziale Wandlungen analysieren. Eine Strukturanalyse aufstellen, z. B. Sozialstruktur (Schichtung, Besitzverteilung, Mitbestimmung, Bildung, Eliten).

Bilder, Bauwerke, Baupläne, Stadtpläne analysieren. Fähig sein, begründete Wertungen zu treffen usw.

3.2.4 **Verhaltensziele**

Die Verhaltensziele betreffen das Lern- und Sozialverhalten des Schülers im und zum Teil auch außerhalb des Unterrichts, sie bestimmen den Unterricht als sozialen Prozeß. Die Lernzielkontrolle bereitet jedoch zum Teil erhebliche Schwierigkeiten. Zur Gruppe der Verhaltensziele gehören u. a.:

Die Bereitschaft, sich dauernd und intensiv mit einem Problem zu beschäftigen. Bereitschaft zur kritischen Reflexion und zur ständigen Methodenkritik, zu rationalen Urteilen, Abbau von Vorurteilen und Mißtrauen gegen manipulative Absichten.

Achtung der Pluralität berechtigter Interessen und Meinungen anderer, Anerkennung von Alternativen, Achtung vor der Würde der Überzeugung anderer.

Im Unterricht Initiativen ergreifen (z. B. Fragen stellen, Vorschläge für Aufgaben machen, ggf. Bilder oder andere Materialien auch unaufgefordert bereitstellen etc.).

Mitverantwortung für den Unterricht tragen. Individuelle Arbeitsaufträge übernehmen und ausführen.

Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft beweisen.

Fähigkeit zu arbeitsteiligem Unterricht (im Gruppenunterricht sich integrieren können und an Planung und Durchführung des Projektes konstruktiv und kooperativ teilnehmen). Gewonnene Erkenntnisse und Einsichten auch gegen Widerstände verteidigen.

3.3 **Didaktische Ansätze zur Verwirklichung der Lernziele**

Die genannten Lernziele für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I lassen erkennen, daß keineswegs daran gedacht ist, dem Schüler einen bloßen Abriss an historischen Fakten zu vermitteln als Voraussetzung für eine vertiefende Behandlung in der Oberstufe, sondern daß es sich vielmehr um einen in sich geschlossenen, nach den jeweiligen speziellen Lernzielen ausgerichteten Unterricht handelt. Die Lernziele lassen sich über unterschiedliche didaktische Ansätze verwirklichen, wobei es von den jeweiligen konkreten Zielvorstellungen abhängt, welcher oder welche didaktischen Ansätze in Frage kommen.

Der **universalhistorische Ansatz** akzentuiert die Grundfigur eines Gesellschaftskörpers, seiner wichtigsten Strukturwandlungen, seiner zeitlichen und

räumlichen Großgliederung und Begrenzung und macht die Ausstrahlungen und Kulturtrends (z. B. die vorderorientalisch-europäisch-atlantische Kulturtrift) sichtbar. Auswahlprinzip ist dieser Ansatz insofern, als zugunsten dieses Akzents an anderer Stelle gekürzt werden muß.

Dem **sozialgeschichtlich-strukturellen Ansatz** geht es um die Darstellung der Geschichte als eines sich gegenseitig bedingenden Wechselverhältnisses von philosophisch-politischem, gesellschaftlich-ökonomischem und wissenschaftlich-technischem Strukturwandel und Ereigniswandel. Dieser Ansatz lehrt, die äußerste Schicht der Ereignisse niemals isoliert von ihrem historischen Untergrund zu verstehen.

Für die Schule integriert der sozialgeschichtlich-strukturelle Ansatz alle Teilaspekte der Geschichte und alle geschichtlichen Forschungsrichtungen von der politischen Ereignisgeschichte bis zur Kunst-, Religions- und Wirtschaftsgeschichte, soweit sich in ihnen konstitutive Merkmale einer Epoche oder Gesellschaft repräsentieren.

Die **reduzierte Chronologie** ist u. a. die Auswirkung des universalhistorischen Ansatzes und erlaubt, daß der Geschichtsunterricht sich begnügt mit einem Minimum von Merzkahlen, die im Interesse einer klaren Epochengliederung und universalgeschichtlichen Binnenstruktur (Aufbau — Blüte — Niedergang) gelernt werden müssen. Die darüber hinausgehenden Arbeitszahlen dienen der zeitlichen und vergleichenden Orientierung, der Einsicht in das Verständnis des Ablaufcharakters bestimmter Prozesse und des Zusammenhanges von Prozessen auf verschiedenen Ebenen (z. B. Reformation und Reichspolitik Karls V.).

Der **exemplarisch-thematische Ansatz** ergänzt den universal-historischen Ansatz und füllt ihn durch Anschauung aus. Exemplarisches und thematisches Prinzip hängen voneinander ab. Eine klare topographische Orientierung dient häufig als geeigneter Ausgangspunkt für die Durchführung des exemplarischen Ansatzes: Aus der Rekonstruktion des Stadtplanes von Athen z. B. läßt sich über die Funktion der einzelnen Bauten nach der wirtschaftlichen, religiösen und politischen Struktur der griechischen Polis fragen. Die Funktion der exemplarischen Vertiefung übernimmt besonders in den Anfangsklassen geeigneterweise die historische Vita, z. B. die Periklesvita von Plutarch, die den topographischen Rahmen mit Leben füllt. Die Analyse solcher Viten vermag unter bestimmten Fragestellungen im arbeitsteiligen Verfahren exemplarisch in verschiedene Dimensionen geschichtlicher Erkenntnis hineinzuführen, so z. B. in das aus sozialen, ökonomischen, politischen und ideologischen Komponenten zusammengesetzte Bild einer Zeit ebenso wie — durch die Untersuchung der Perspektive des Verfassers der Vita — in die Frage geschichtlicher Wahrheit und Wahrheitsfindung.

Der **strukturell-systematische Ansatz** ist eng mit dem sozialgeschichtlichen und dem exemplarischen Ansatz gekoppelt. Der systematische Ansatz ermöglicht erst den sozialgeschichtlichen; er führt jedoch von der Geschichte als Erzählung weg und verlangt stärker das fragend-forschende Vorgehen im Sinne einer Untersuchung. Er konzentriert sich auf lokale Strukturmodelle und legt am konkreten Einzelfall einen Längsschnitt durch das ganze Struk-

turgefüge vom politischen Oberflächengeschehen bis zu den langfristigen sozioökonomischen Unterströmungen. Solche lokalen Strukturmodelle haben den Vorzug dichter Anschaulichkeit und können deshalb und wegen ihrer sozialgeschichtlichen Aspekte das besondere Interesse der Schüler finden.

Der **induktive, forschend-fragende Ansatz** ist die didaktisch vereinfachte Übernahme der historischen Methode in den Unterricht mit dem Ziel, die wissenschaftliche Fragehaltung als Prinzip des Unterrichts im Zeitalter einer technisch-wissenschaftlichen Zivilisation für den Unterricht in der Schule fruchtbar zu machen. In Anlehnung an die Wissenschaftsmethodologie geht der forschend-fragende Ansatz von einer Hypothese aus, die in der systematischen Analyse überprüft, verifiziert oder falsifiziert wird. Dieser Ansatz geht z. B. vom Quellen- oder Bildmaterial aus und führt forschend-fragend zu Erkenntnissen, ganz im Gegensatz zu einer bloßen Illustration von Ergebnissen durch sogenanntes Anschauungsmaterial.

Da für eine sinnvolle Arbeit im Geschichtsunterricht stets auch bestimmte Grundkenntnisse und Fähigkeiten vorhanden sein müssen, werden mit Hilfe des **kognitiven** und des **operationalen Ansatzes** hierfür die entsprechenden Lernziele bereitgestellt (s. 3.1).

Von besonderer Bedeutung als didaktischer Ansatz ist auch der **Gegenwartsbezug**. Er trägt zwei verschiedene didaktische Akzente: 1. Der Gegenwartsbezug zielt auf Vergangenes und dient der auslösenden Motivation für die Beschäftigung mit dem geschichtlichen Stoff. Hierbei geht es primär um die Freilegung eines Bedeutungszusammenhanges. 2. Der Gegenwartsbezug zielt auf die Gegenwart und rückt das ins Blickfeld, was aus vergangenen Zeiten in die Gegenwart wirkt. Hierbei geht es um die Freilegung eines Geschehens- und Wirkungszusammenhanges.

4. Methodische Ansätze

4.1 Zur Unterrichtsplanung

Unterrichtsplanung sollte immer Planung von Reihen bzw. Lehrgängen sein. Dabei wird der Lehrer eine Reihe von Entscheidungen zu treffen haben, die er sich vergegenwärtigen muß. Insbesondere im Hinblick auf die Tatsache, daß Lernziele, Themen, Medien und Methoden in vielfältigem Interdependenzverhältnis zueinander stehen.

- Er wird sich im Rahmen der allgemeinen Lernziele des Geschichtsunterrichts für ein Thema entscheiden.
- Im Zusammenhang damit wird er sich für eine Reihe von Lernzielen entscheiden. Diese Lernziele müssen möglichst genau — entsprechend den vier Lernzielgruppen — bezeichnen, ihre Überprüfbarkeit reflektiert werden.
- Die Lernzielbestimmung zwingt ihn, eine Einschätzung bzw. Analyse der Lernsituation der zu unterrichtenden Gruppe, Klasse etc. vorzunehmen. Die Lernsituation ist unzureichend bestimmt, wenn sie sich mit dem kognitiven Wissensstand und pauschalen jugendpsychologischen Feststellungen begnügt; entscheidend ist, daß die Lernsituation im Hinblick auf alle vier Lernzielgruppen (vgl. 2.1) gekennzeichnet wird.

- Der Lehrer entscheidet über die Methodik. Diese Entscheidung ist mitbestimmt und nie unabhängig von Thema, Zielsetzung und Lernsituation. Dabei ist besonders zu beachten, daß Methodenkonzeptionen, die zur Verwirklichung von kognitiven Wissenszielen durchaus geeignet erscheinen, sich u. U. deshalb verbieten, weil sie keinen Beitrag zur Verwirklichung von Arbeitszielen bzw. sozialen Verhaltenszielen zu leisten vermögen, wenn sie nicht sogar gegenteilige Wirkungen hervorbringen.

Sinnvoll erscheint es, Unterrichtseinheiten bzw. Lehrgänge zu planen, die explizit machen, in welcher Weise innerhalb aller vier Lernzielgruppen Fähigkeiten entwickelt werden sollen (beispielsweise Fähigkeit zu arbeitsteiliger Gruppenarbeit im Zusammenhang mit kognitiven Wissenszielen). Arbeitsziele und Verhaltensziele beinhalten auch, daß der Lehrer den Schüler befähigen soll, in zunehmendem Maß über Unterricht mitzubestimmen.

- Der Lehrer entscheidet über Medien.

Um den Lehrer den Zugang zur Vielfalt der Methodenkonzeptionen zu erschließen, sei auf das Lit.-Verz. hingewiesen.

Das von der Lerntheorie angesetzte interdependente Wechselverhältnis von kognitiven und operationalen Lern- und Verhaltenszielen erfordert die Anwendung neuer Unterrichtsformen, die über Lehrervortrag oder fragend-entwickelndes Verfahren hinausgehen. Ziel des Geschichtsunterrichts, der sich am lerntheoretischen Modell orientiert, muß „die planmäßige und frühzeitige Einübung in andere Arbeits- und Verhaltensweisen“ sein, die zu einem „kooperativen Unterricht“ führen, in dem die Schüler befähigt sind, Unterrichtsorganisation und Lernprozeß mitbestimmen zu können. Die Rolle des Lehrers verändert sich dabei zu der eines beratenden Studienleiters.

Die operationalisierte Einführung der Schüler in die neuen Lernhaltungen der anderen Unterrichtsformen, z. B. das Rund- und Streitgespräch, die Partnerschaftsarbeit, die verschiedenen Formen der Gruppenarbeit, muß in eigenen Lehrgängen erfolgen, die in entsprechend strukturierte Unterrichtseinheiten integriert sein können. Ebenso ist es unerlässlich, die Schüler in Lehrgängen in die facheigenen Fertigkeiten und Methoden und Techniken einzuführen, um sie zu befähigen, Arbeitsaufträge selbständig durchführen zu können.

Mit Hilfe dieser Voraussetzungen sollen die Schüler in die Lage versetzt werden, den Unterricht in zunehmendem Maße mit zu planen und zu organisieren.

4.2 Vorschläge zur Durchführung

4.2.1 Vorbemerkungen

Die hier vorgeschlagenen Lehrgänge und Unterrichtsreihen zur Einführung in die wichtigsten facheigenen Arbeitstechniken sollen als Beispiele verstanden werden, wie im Sinne einer auf Verselbständigung des Schülers gerichteten Lernorganisation die Handhabung der facheigenen Instrumente geübt und verschiedene Lernhaltungen erprobt werden können.

Dabei werden die Schüler allmählich von einer mehr rezeptiven zur aktiven und selbständigen Arbeitshaltung geführt.

Bei der Planung der Unterrichtsreihen ist zu entscheiden, in welchem Maße die Verfügbarkeit der facheigenen Operationen vor Beginn der

Reihe vorausgesetzt werden muß oder im Zuge der Durchführung im Zusammenhang mit der stofflichen Erarbeitung erfolgen kann. Im ersten Fall muß ein entsprechender Kurzlehrgang, in dem einzelne Arbeitsaufträge zur Lösung bestimmter Lernaufgaben vergeben werden, vorausgehen, im zweiten kann dies im Rahmen arbeitsunterrichtlicher Einzelstunden oder Stundengruppen geschehen (s. Lehrgang I). Die dadurch notwendig werdende zeitliche Einschränkung für die Stoffverarbeitung zwingt zu einer exemplarischen Stoffreduktion.

Beiden Verfahrensweisen sind eigene methodische Wege der Erarbeitung zugeordnet: im mehr induktiven Ansatz wird die Operation oder Fertigkeit am Problem entwickelt, im mehr deduktiven Ansatz wird die Arbeitstechnik mit Hilfe einer Arbeitsregel eingeführt und eingeübt. Bei beiden Wegen muß der Phase der Einübung die des Transfers der Fertigkeiten folgen.

Dabei gilt grundsätzlich, daß in allen Phasen der Erarbeitung die Reflexion über die Methode des Vorgehens sich anschließt und die Frage nach der Funktionalität des Tuns gestellt wird.

4.2.2 **Vorschlag I: Unterrichtsreihe zur Einführung elementarer Arbeitstechniken in Jahrgangsstufe 5**

Formaler Umgang mit dem **Lehrbuch**, dem Geschichtsatlas (dtv) und Lexika

kurze systematische Einführung — Nutzung des Inhaltsverzeichnisses — Erläuterung des Registers — Nachschlageübungen

Der Bilderkatalog, Erarbeitung von Bildmaterial

Bild: (Olympia) phänomenologische Bestandsaufnahme

Erarbeitung eines Fragenkataloges zur Bildanalyse (Schlüsselfragen)

Methodenreflexion (was haben wir gemacht? Wie haben wir das und das herausbekommen?)

Gegenüberstellung der Arbeitsergebnisse (Bildmaterial Antworten) und der Erkenntnismittel (Fragen) im Wege der Arbeitsrückschau (Wiederholung des Arbeitsprozesses)

Zusammenstellung des Fragenkatalogs als Arbeitshilfe im Geschichtsheft

Unterstreichungen

Lehrervortrag und Unterrichtsgespräch: Einführung in ein Thema — (Lektüre des Lehrbuchtextes) — Unterstreichen der nach Meinung der Schüler wichtigsten Textteile.

Unterrichtsgespräch über die Wesentlichkeit der unterstrichenen Stellen — Methodenreflexion — Frage nach dem Sinn des Tuns (Welchen Sinn hat das, was wir tun?)

Realisierungsgrundsätze: Methodenreflexion — Sinnfrage — Freizügigkeit in der Erarbeitung

Der w-Katalog

Thema: die griech. Kolonisation

Ausgang: hist. Karte des Mittelmeerraumes —

Unterrichtsgespräch: Welche Fragen müßte man beantworten können, um über die Kolonisation Bescheid zu wissen? Erstellung des w-Kata-

logs wer? was? wann? wie? wo? warum? mit welchem Ergebnis? —
Festhalten im Arbeitsheft — (Reflexion der Reihenfolge)

Erstellen von Übersichten

Thema: griech. Kolonisation

Partnerschaftsarbeit: tabellarische Übersicht zur schnelleren Orientierung

Unterrichtsgespräch: Mögliche Formen der Übersicht — Untersuchung der Zweckmäßigkeit der Übersichten, Abwägen der Vor- und Nachteile
Festhalten der Ergebnisse

Verfassungskatalog

Erarbeitung von Diagrammen

Thema: Verfassungen Spartas, Solons, Kleisthenes

a) Lehrervortrag anhand des Diagramms: Sparta

— Sinnfrage: Warum ein solches Diagramm?

Unterrichtsgespräch: Klarheit, Übersichtlichkeit, Gedächtnisstütze, Vergleichsmöglichkeiten.

b) Solon: wie a)

Staatsfinanzen, Aufgaben der Institutionen

— Unterrichtsgespräch: Frage nach Kompatibilität, Verfügungsgewalt,

Staatsfinanzen, Aufgaben der Institutionen

— Vergleich mit Solons Selbstaussage (Quelle)

c) Kleisthenes: Arbeit mit dem Lehrbuch — partnerschaftliche Erarbeitung des Diagramms

— Methodenreflexion: Klärung der Übersichtlichkeit der Diagramme (Wie am besten?)

— Aufstellen des Fragenkatalogs (Schlüssel Fragen für Verfassungen) und Festhalten im Arbeitsheft

Welche Einrichtungen sieht die Verfassung vor?

Welche Aufgaben haben sie?

Wie werden die Mitglieder bestimmt?

Auf welche Art ist die Verfassung verwirklicht worden?

Der Kriegskatalog

Thema: Der Peloponnesische Krieg

Erstellung eines Katalogs von Gesichtspunkten zur Betrachtung von Kriegen: Ursache — Anlaß — wichtige Ereignisse — Ergebnis — Folgen — Bedeutung

Pro und Contra Methode

Thema: Cäsars Tod

Gruppenarbeit: War Cäsars Ermordung ein Tyrannenmord?

Mittel: Lehrbuch, Lexikon dtv Atlas Bd 1

Klärung des Begriffs Tyrann — selbständig

Bedeutung Antike — Gegenwart

Pro Argumente — Contra Argumente

Klärung des Ergebnisses durch Methodenreflexion

Lernen und soziales Verhalten

Gruppenarbeit:

- Erstellen eines Arbeitsstufenplanes:
- Thema (Lehrervortrag) Grenzsicherung der Römer in Germanien
- Kartenarbeit — Aufstellung von Fragen und Gesichtspunkten
- Sammlung von Gedanken und Antworten
- Disposition der Sammlung zum Vortragen

Zur Einführung in die Gruppenarbeit empfiehlt es sich, in Jahrgangsstufe 5 oder 6 diese zunächst noch nicht arbeitsteilig durchzuführen, um die Schüler in noch möglichst kleinen Gruppen (Tischnachbarn) an diese soziale Form des Lernens heranzuführen. Erst nach der Erarbeitung von Arbeitshilfen und der Diskussion und Klärung von Organisationsfragen kann auf größere Gruppen mit unterschiedlichen Arbeitsaufträgen übergegangen werden.

Rollenwechsel

Thema: Sozioökonomische Situation vor Revolution der Gracchen (130 v. Chr.)

Lektüre des Lehrbuches: — Unterrichtsgespräch

Um welche Schichten geht es?

Rollenspiel: verarmter Bauer — Senator — gebildeter Ausländer (Grieche) Thema des Rollenspiels: Bericht über Zeit und Umstände, in der die Person lebt

Unterrichtsgespräch: Erörterung der Motive und Interessen

Differenzierung der Rollen — Bewußtmachung der Differenzierung — Bewertung der Sichtweisen — Position des Lehrbuchverfassers

4.2.3 Vorschlag II

Einführung in die wichtigsten facheligenen Fertigkeiten (Lehrgang I)

1 Stunde: Überblick über das Thema und interessante Fragestellungen (durch Lehrervortrag oder Orientierung mittels des Lehrbuchs).

2 Stunden: Informationsaufnahme durch das Lehrbuch (Umgang mit dem Lehrbuchtext zur Information und zur Beantwortung bestimmter Fragen).

2 Stunden: Kartenarbeit. Erstellung einer Grundkarte und deren Verarbeitung (mündlich und schriftlich).

2 Stunden: Arbeit mit Bildern (aus dem Lehrbuch oder mit einer Lichtbildreihe). Beschreibung und Deutung von geschichtlichem Bildmaterial unter spezifischen Fragen.

2 Stunden: Lektüre von Sekundär- und Primärquellen und deren Verarbeitung nach dem Prinzip des forschend-fragenden Lernens.

2 Stunden: Verarbeitung des Lehrervortrags mit Hilfe der Protokollnachschrift (Verlaufs- und Inhaltsprotokoll) unter Verwendung des Tonbands zur Wiederholung und Überprüfung.

2 Stunden: Streit- und Rundgespräch über ein Problem nach vorheriger Vorbereitung. Einführung in die Diskussionstechnik, Über-

prüfung der Diskussionsregeln mit Hilfe des Tonbands.
Der Lehrgang umfaßt etwa 13 Stunden, wenn jeweils eine Stunde zur Operationalisierung der betreffenden Fertigkeiten und eine zweite Stunde zur Einübung der Arbeitsregeln an einem anderen Gegenstand veranschlagt wird.

Beispiel zu Lehrgang I:

Tertialplan zur Einführung in die wichtigsten facheigenen Fertigkeiten an einem bestimmten Thema in 11 Stunden:

Der Aufstieg der Stadt Rom

1. Stunde: Kartenarbeit. Das Römerreich um 200 v. Chr. wird in einem Umrißstempel eingezeichnet, anschließend werden seine Grenzen beschrieben (schriftlich).

2. Stunde: Die Karte des Römerreiches wird mit der Karte des Alexanderreiches verglichen. In mündlicher Interpretation wird die universalgeschichtliche Schwerpunktverlagerung in Raum und Zeit festgestellt und festgehalten.

3. Stunde: Bildarbeit. Die Topographie Roms zur Kaiserzeit (Toronto-modell) wird untersucht und beschrieben. Die Frage nach der Funktion der öffentlichen Gebäude wird gestellt, ebenso diejenige nach ihrer Finanzierung.

4. Stunde: Arbeit mit dem Lehrbuch. Die Ämter der römischen Republik, der Gesellschaftsaufbau der Republik werden anhand des Lehrbuchs festgestellt und in ein Schema gebracht (ggf. bereits partnerschaftliche Arbeit oder arbeitsgleiche Gruppenarbeit).

5. Stunde: Lehrervortrag und historisch-geographische Handskizze. Lehrervortrag in Abschnitten zur Einübung der Nachschrift (Protokoll). Der Aufstieg Roms in den punischen und makedonischen Kriegen.

6. Stunde: Verarbeitung des Lehrervortrags zum Kurzaufsatz unter Anwendung des Perspektivenwechsels. Die Zerstörung Karthagos und Korinths, dargestellt durch einen versklavten Karthager bzw. einen als Geisel verschleppten Griechen (arbeitsgleiche Gruppenarbeit).

7. Stunde: Arbeit mit dem Lehrbuchtext II. Der soziale Umbruch in der Revolutionszeit, Sklaverei im römischen Weltreich.

8. Stunde: Lehrervortrag und Protokoll II. Die Bürgerkriegszeit: Parteidkämpfe und große Männer. Heeresreform (Marius-Sulla), Triumvirate (Caesar-Pompejus).

9. Stunde: Arbeit mit ausgewählten Quellen (Sueton: Caesar, Caesar: Gallischer Krieg). Caesars Aufstieg und Ende

a) politische und wirtschaftliche Zustände in Rom

b) Die Eroberung Galliens (Methoden und Hintergründe)

c) Caesars Alleinherrschaft und die Entfesselung des Bürgerkriegs (War Caesar ein Gewaltherrscher?)

(Arbeitsaufträge an verschiedene arbeitsgleiche Gruppen.)

10. Stunde: Streitgespräch: Wer war im Recht: Caesar oder Brutus? (Problem der Wertung oder „War diese Entwicklung zwangsläufig?“) Wodurch wird der geschichtliche Ablauf bestimmt? Machen Männer Geschichte?

11. Stunde: Zusammenfassung: Lehrbucharbeit. Längere Lektüre unter einer bestimmten Frage: Welche Meinung vertritt der Lehrbuchverfasser (Vergleich mit den Ergebnissen des Streitgesprächs)?

Während sich der Lehrgang im 1. Tertial noch an das genetisch-chronologische Schema hält, tritt dieser Ansatz im 2. und 3. Lehrgang zu Gunsten der systematischen Behandlung zurück: Zunächst erfolgt eine Zustandsanalyse zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt, dann erst die Beschäftigung mit Ursachen und Auswirkungen.

Einführung in die Planung und in die verschiedenen Formen der Gruppenarbeit (Lehrgang II)

1. Gemeinsame Planung eines begrenzten Themas.
2. Einübung der Formen der Gruppenarbeit.
 - a) individuelle Arbeitsaufträge mit mündlichen und schriftlichen Ergebnisberichten.
 - b) Arbeitsaufträge in Partnerschaftsarbeit mit Ergebnisbericht (schriftlich und mündlich).
 - c) Erweiterung der Partnerschaftsarbeit zum arbeitsgleichen Gruppenunterricht (arbeitsgleich innerhalb der einzelnen Gruppen, dagegen von Gruppe zu Gruppe mit verschiedenen Aufträgen). Ein Partnerschaftsauftrag wird bearbeitet. Anschließend treten je zwei Paare zu einer Vierergruppe zusammen, um die individuellen Lösungen zu einem optimalen Ergebnis der Gesamtgruppe umzuformen. Der Ertrag wird in einem Gruppenbericht unter Beteiligung aller Gruppenmitglieder vorgelegt.
 - d) Arbeitsaufträge mit arbeitsteiligem Gruppenunterricht (Arbeitsteilung innerhalb der Gruppe mit selbständigem Finden der Lösungsstrategien durch die Gruppe). Bericht über das Ergebnis und über die Lösungsstrategie durch die Gruppe.
 - e) Kritische Bewertung der Ergebnisse (inhaltlich und methodisch).

Einführung in die freie Kooperation (Lehrgang III)

1. Freie Planung des Themas und der Arbeitsteilung.
2. Freie Gruppenbildung (ggf. mit Hilfe des Soziogramms).
3. Langfristige Vorbereitung und Durchführung von Hausaufgaben und ihre Darbietung nach Zeitplan.
4. Beschluß über die Formen der Integration, über den Anteil der Schüler und des Lehrers (Referate oder gemeinsames Werk).
5. Kritische Bewertung der Arbeitsergebnisse und der Methoden.

5. Leistungsmessung und Erfolgskontrolle

5.1 Vorbemerkungen

Eine Leistungsmessung hat sich stets an den vier Lernzielgruppen zu orientieren. Wichtige Voraussetzung jeder Art von Leistungskontrolle ist die Einführung des Schülers in die Lernmethoden und die Technik selbständigen Arbeitens. Die Beherrschung einer Reihe von Operationen (z. B. Karten- und Quellenarbeit o. ä. muß jeder Leistungsüberprüfung vorausgehen. Daher gilt die Forderung, daß von den Schülern in der Leistungsbemessung nur verlangt werden darf, was zuvor im Unterricht planmäßig geübt worden ist.

Leistungskontrolle im GU erfolgt primär durch die Bewertung der mündlichen Leistungen des Schülers in den einzelnen Stunden. Schriftliche Tests sind möglich, sollten allerdings anonym durchgeführt werden, um

- den geltenden Erlassen nicht zu widersprechen
- einer Wiedereinführung schriftlicher Arbeiten als Kriterium zur Notenfindung vorzubeugen.

Der Vorteil anonymer schriftlicher Tests oder Befragungen liegt für den Lehrer in einer Kontrolle der spezifischen Lernsituation in der Klasse und des Lernprozesses. Der Schüler erhält die Möglichkeit einer Selbstkontrolle, da er anhand eines vom Lehrer zu gebenden Bewertungsschlüssels seinen Lernerfolg überprüfen kann.

Bei allen Leistungskontrollen sollte jedoch beachtet werden, daß jede Überprüfbarkeit ihre Grenzen hat. (vgl. 3.1.4)

5.2 Lernzielgruppen und Leistungsmessung

Im folgenden sind entsprechend den vier Lernzielgruppen jeder Gruppe Empfehlungen zur Leistungsmessung zugeordnet.

- 5.2.1 kognitive Wissensziele lassen sich z. B. überprüfen durch mündliche Wiederholung von Fakten, an historischen Verläufen, zeitlichen Einordnungen, Erklärungen von Grundbegriffen; mündliche und schriftliche Überprüfung ist möglich
- 5.2.2 kognitive Erkenntnisziele (vgl. 3.1.2) sind überprüfbar an einem gründlichen Prüfungsgespräch in der Klasse (immanente Wiederholung), in einer Diskussion über zu Hause vorbereitete Arbeiten, an einem Kurzreferat (Teamarbeit möglich), in der Analyse einer gestellten Aufgabe und in der Erörterung eines zu untersuchenden Problems u. a.
- 5.2.3 Arbeitsziele können überprüft werden (mündlich und schriftlich) an einer Interpretation von Texten, Statistiken, Karten, Tabellen und Quellen; an der Besprechung des Unterrichtsprotokolls, in der Diskussion eines historischen Fachaufsatzes, durch Beobachtung der mündlichen Mitarbeit im Unterricht, an der Fähigkeit des freien Vortrags, an der Fähigkeit zur Literaturbeschaffung für ein Kurzreferat (besonders in Jahrgangsstufe 10).
- 5.2.4 soziale Verhaltensziele wären überprüfbar durch die Beobachtung der Initiative und Mitarbeit des Schülers im Unterricht, Beurteilung des Verhaltens bei der Planung der Unterrichtsgestaltung, Bereitschaft zur

Übernahme von Sonderaufgaben (Facharbeit, Referat), Beiträge zur Teamarbeit, Verhalten in der Gruppe, Fähigkeit, Mitverantwortung im Unterricht zu tragen.

5.3 Vorschlag zur Überprüfung von Lernzielen

Im folgenden werden Anregungen für verschiedene Testformen gegeben. Es bleibt stets der Verantwortung des Lehrers überlassen, wann, wie und mit welchem Schwierigkeitsgrad er die Tests im Unterricht einsetzt. Es empfiehlt sich, eine Punkttabelle anzulegen, bei der die einzelnen Fragen und Aufgaben ihren Schwierigkeiten gemäß abgestuft sind.

Aufgaben zur Überprüfung von Lernzielen im Geschichtsunterricht:

- Begründung einer Aussage:
Streiche bzw. vervollständige den Satz:
Urheber der Kreuzzüge ist/sind der Papst/der Kaiser von Konstantinopel/die Seldschuken, weil ...
- Begriffsbestimmung: Ein Kreuzzug ist — im Unterschied zu einem gewöhnlichen Krieg ..
- Erkennung eines Widerspruchs zwischen Idee und Wirklichkeit
Beurteile folgenden Satz durch höchstens 3 Sätze. Miß die Aussage an dem ursprünglichen Ziel der Kreuzzüge.
„Papst Urban II. rief zum Kreuzzug auf. Europäische Ritter zogen ins hl. Land, eroberten Jerusalem und gründeten dort Kreuzfahrerstaaten.“
- Erkennung der Pervertierung eines ursprünglichen Ziels:
Beurteile den folgenden Satz, indem du vom Ziel des 1. Kreuzzuges ausgehst.
„Im 4. Kreuzzug eroberten die Kreuzfahrer Konstantinopel, begründeten dort ein lateinisches Kaisertum und eine römische Kirche.“
- Herstellung einer sachlichen Mitteilung aus einer einseitig verzerrenden Darstellung:
Verwandle diesen Satz in eine unparteiische Mitteilung:
„Der gottlose Kaiser Heinrich mästete auf dem Wege der Väter wandelnd mit unendlichen Freveln sein Herz, wurde durch das Schwert des hl. Petrus von der Kirche abgehauen und endete als Flüchtling, wie er es verdiente.“
Kennzeichne den Standpunkt, von dem aus der Mönch das Ereignis beurteilt.
- Kausalgenetische Verknüpfung von Daten
Bringe in einen Zusammenhang, der eine gewisse Zwangsläufigkeit in dieser Entwicklung erkennen läßt:
Napoleon — Invasionsversuch in England — Sieg über Österreich und Preußen —
Festlandsperr — Rußlandfeldzug — Sturz Napoleons.
- Betrachtung einer Mitteilung unter einem bestimmten Aspekt (Reduktion eines Vorgangs auf die dabei angewandte Methode des Vorgehens):
Bericht über die Gleichschaltung eines Musikvereins, Turnvereins u. ä.
Schildern Sie die bei der Gleichschaltung angewandte Methode am Beispiel des Musikvereins.
- Bewertung einer Mitteilung und Hinterfragung auf die Wertkategorien
„Hitler hat die Arbeitslosigkeit beseitigt und Deutschland wieder zum Rang einer Großmacht emporgeführt.“

- a) Erläutern Sie, welche geschichtlichen Tatsachen hier gemeint sind.
 b) Von welchem Grundsatz wird dieses Urteil abgeleitet? c) Welche andern möglichen Grundsätze werden bei dieser Beurteilung nicht berücksichtigt?
- Schlußfolgerungen aus dem Vergleich von Herrschaftszeichen über ein politisches Programm.
 Münzbilder Konstantin — Karl d. Gr. — Kaiser Friedrich II. mit Diadem
 Was läßt sich aus den Herrschaftszeichen über die Herrschaftsvorstellung der drei Kaiser erschließen?
 - Erschließung eines allgemeinen Grundsatzes als Grundlage der Wertung.
 „Friedrich d. Gr. ist der größte deutsche König der Neuzeit, der Schöpfer der preußischen Großmacht.“ Auf welchem allgemeinen Grundsatz beruht dieses Urteil? Welche andern möglichen Urteile lassen sich aus dem gleichen historischen Sachverhalt ableiten? Nennen Sie die ihnen zugrundeliegenden allgemeinen Grundsätze.
 - Differenzierung und Begründung einer allgemeinen Aussage (Urteil).
 Erläuterung, warum die Reichstagsbrandverordnung als Grundgesetz des NS bezeichnet werden kann, indem Sie den Inhalt der Verordnung und Beispiele ihrer Anwendung geben.
 - Erfassung der Kategorie der Menschlichkeit in einer Nachricht
 Bericht über den Abtransport politischer Gefangener in ein KZ (z. B. Auschwitz u. a.), Beurteilung

6. Vorbemerkungen zum Verständnis des Stoffplans

Die Auswahl der thematischen Schwerpunkte läßt erkennen, daß Staaten- und Machtgeschichte, Diplomatie- und Kriegsgeschichte, die Geschichte des taten- und ereignisreichen Oberflächengeschehens also, zugunsten einer Geschichte der langfristigen Zustände und Strukturen eingeschränkt wird.

So wird die alte Geschichte unter universalhistorischem Aspekt, gekoppelt mit dem exemplarisch-thematischen und systematisch-strukturellem Ansatz, als Strukturanalyse universalgeschichtlicher Einheiten (wie Jägerhorde der Altsteinzeit, Ackerbaudorf der Jungsteinzeit, Stadt und Reich in einer Stromkultur etc.) dargeboten, ohne im chronologischen Sinn eine Genese anzustreben.

Auch für die Geschichte des Mittelalters gilt der Grundsatz, Sozialgeschichte als Integration von politischer Ereignisgeschichte und Strukturgeschichte, dargestellt an lokalen Strukturmodellen, in den Mittelpunkt zu stellen.

Je mehr sich der Unterricht der Neuzeit und Zeitgeschichte nähert, um so stärker tritt der exemplarisch-thematische Ansatz durch die Bevorzugung von Querschnitt- und Längsschnittthemen, die über den chronologischen Rahmen des Schuljahres weit hinausgreifen können, in den Vordergrund, ohne es allerdings an der gebotenen differenzierenden Betrachtungsweise fehlen zu lassen.

Die Verteilung der Lehrgänge auf die einzelnen Jahrgangsstufen ist lediglich als Orientierungshilfe gedacht, wobei davon ausgegangen wurde, daß dem Geschichtsunterricht in der 5. Jahrgangsstufe eine Wochenstunde und in allen folgenden Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I je zwei Wochenstunden zur Ver-

fügung stehen. Obgleich mit Hilfe der didaktischen Ansätze der Umfang der Themen mit zunehmendem Abstand von der Gegenwart zunehmend gekürzt worden ist, ist es dennoch möglich, daß unter den besonderen Bedingungen der Unterrichtspraxis weitere Kürzungen erforderlich werden. Es muß deshalb dem Lehrer freigestellt bleiben, ob er die angebotenen Lehrgänge — wie im wünschenswerten Fall — komplementär oder aber — wie im besonderen Einzelfall — alternativ benützen will.

In je 2 Lehrgängen aus der alten und neueren Geschichte (Jahrgangsstufe 5, Lehrgang 7.1 und 7.2.2 und Jahrgangsstufe 8, Lehrgang 9.3.3 und 9.4.2) wird der Versuch gemacht, durch die differenzierende Ausformulierung der Lernziele in ihren 4 Dimensionen eine unmittelbare Verbindung zwischen den allgemeinen Lernzielen, wie in 3. beschrieben, und den konkreten Materialien des Stoffplans herzustellen.

Trotz ihrer sicher noch korrekturbedürftigen Form sollen diese Versuche als Beispiel dafür dienen, wie jeder Lehrgang didaktisch aufgeschlossen werden müßte.

7. Stoffplan für die Jahrgangsstufe 5 und 6

(mit Beispielen für ausformulierte Lernziele)

7.1 Der Aufstieg der Menschheit zur Hochkultur

- 7.1.1 Die Jägerhorde: Großwildjäger und Sammler der Altsteinzeit
- 7.1.2 Das Dorf: Erfindung des Ackerbaus und Übergang zur Viehzucht zu Beginn der jungsteinzeitlichen Revolution als Stufe der ‚Kultur‘
- 7.1.3 Die Stadt: Aufstieg zur ‚Hochkultur‘
- 7.1.4 Das Weltreich: Die Idee der ‚Universalherrschaft‘ (am Beispiel Babylons oder Aegyptens)

Lernziele zu 7.1 (Der Aufstieg der Menschheit zur Hochkultur)

Wissensziele

1. Der Aufstieg des Menschen zur Hochkultur vollzieht sich von der Altsteinzeit (Jäger-Sammler-Stufe) über die Jungsteinzeit (Ackerbau-Stufe) zur Städtekultur (Hochkultur) in der früheren Metallzeit (Flußregulierungen, Arbeitsteilung, theokratische Herrschaftsform) in den Flußtälern des Nil, Euphrat/Tigris, Indus und Hoangho und mündet in Reichsgebilde, mit dem Anspruch auf Universalherrschaft.

2. Die Schüler sollen die Merkmale, insbesondere die technischen Erfindungen, die Wirtschafts- und Sozialordnung der vier Stufen beschreiben können.

Erkenntnisziele

Grundeinsichten und Grundkategorien

1. Der Aufstieg zur Hochkultur vollzieht sich über Jahrtausende und ist ein mühevolleres Werk (Bändigung der Flüsse), das alle gesellschaftlichen Kräfte aufs äußerste anspannt.

2. Dieser kulturelle Prozeß verändert den Menschen, sein Selbst- und Weltverständnis (Religion) tiefgreifend.

3. Der Übergang zur Hochkultur bedeutet einen Gewinn an materieller Sicherheit und einen Verlust an elementarer sozialer Freiheit, ohne den Zwang zu geregelter Arbeit um der Daseinsvorsorge willen.

4. Unser heutiges Leben basiert auf den grundlegenden Erfindungen der Jungsteinzeit: Tier- und Pflanzenzüchtungen, Ackerbau, Metallverarbeitung, Pflug, Rad, Schrift, Städtebau. Begriffe der Tradition und Kontinuität.

5. Es entstehen innerhalb eines Kulturkreises Kulturströme, durch die sich die zivilisatorischen Errungenschaften verbreiten (Ost-Westtrend im Mittelmeerraum).

6. Damals wie heute stehen Völker höherer und niederer Zivilisationsstufen nebeneinander, wodurch ein Kulturgefälle entsteht (stadtbewohnende Ackerbauern — viehzüchtende Nomaden), das Spannungen auslöst (Überlegenheitsgefühle, Vorurteile).

Probleme

1. Lohnt sich der Verlust an persönlicher Freiheit, die der schweifende Jäger genoß, wenn er als Gewinn größere materielle Sicherheit und Geborgenheit durch festen Wohnsitz, durch Gesetze und Arbeitsteilung einer seßhaften Gesellschaft eintauscht.

(Dies ist die den Schülern geläufige Hypothese, die es in der Diskussion zu widerlegen gilt.)

2. Was ist notwendig, wenn das Kulturgefälle bei der Kulturbegegnung nicht in Unterdrückung der Menschen einfacher Kultur durch diejenigen höherer Kultur umschlagen soll?

Arbeitsziele

1. Forschendes Lernen

Das forschend-fragende Lernen ist bei diesem Lehrgang überwiegend aus der Methode der Archäologie abgeleitet: Beschreibung und kritische Analyse von Grabungsbefunden, Rekonstruktion des jeweiligen Gesamtbildes.

2. Lernschritte des fragend-forschenden Gedankengangs: Beschreibung des Grabungsbefundes, Aufstellung von Vermutungen — Analyse unter Heranziehung vergleichbarer Sachverhalte (Funde) — Bestätigung oder Korrektur der Vermutung — Verallgemeinerung im Sinne einer abstrahierenden Beschreibung (Generalisierung) der übereinstimmenden Merkmale einer Kulturstufe.

3. Selbsttätigkeit

Die Schüler sollen selbständig arbeiten lernen: genau beobachten, Ergebnisse vergleichen und verknüpfen, im Gedankenaustausch klären und begründen (sozialbezogenes Lernen).

4. Hauptfertigkeiten

Beschreiben von Bildfunden, Inschriftenanalyse; Inbeziehungsetzen von Fundobjekten und schriftlichen Nachrichten zur wechselseitigen Erhellung; Herstellen räumlicher und zeitlicher Zusammenhänge; mündliches und schriftliches Darstellen der Ergebnisse, Einordnen in einen zeitlichen Zusammenhang (Kartenskizzen, Zeitenband, Chronologie, Ausstrahlung), Einordnen in das heutige Erdbild und Weltverstehen.

Gesprächsformen: Streitgespräch, Rundgespräch.

7.2 Die Griechen

7.2.1 Spiele (Olympia, Delphi)

- 7.2.2 Griechen und Perser, das attische Seereich
- 7.2.3 Die Polis in ihrer sozialen und politischen Verfassung (z. B. Athen, Sinnbild: die Agora; Erzählkern: gekürzte Periklesvita nach Plutarch)
- 7.2.4 Das Theater in Athen und die Hochblüte der religiös zu verstehenden bildenden Kunst (Sinnbild: Akropolis)
- 7.2.5 Die Ausbreitung der griechischen Kultur im Hellenismus: Schwerpunkt eine hellenistische Stadt, Alexandria oder Pergamon. Alexanderreich — Städtebegründungen und Nachfolgestaaten in summarischer Kartenarbeit.

Lernziele zu 7.2.2: (Griechen und Perser)

Wissensziele

1. Die Griechenstädte haben in den Perserkriegen 490/480 in Sizilien und auf der griechischen Halbinsel ihre Unabhängigkeit gegen den Zangengriff der Perser und Karthager von Osten und Westen behauptet.
2. Viele Städte schlossen sich zu gemeinsamer Abwehr zusammen.
3. Die Hauptlast der Verteidigung trugen Athen und Sparta, die größte Seemacht und die größte Landmacht. Athen wurde zweimal von den Persern zerstört.

Erkenntnisziele

1. Kategorie der Kulturbegegnung: Mit den Griechen und Persern treffen zwei verschiedene Kulturen mit zwei verschiedenen Herrschaftsformen aufeinander. Die Perser haben als Erben der orientalischen Weltreiche ein Königtum von Gottes Gnaden, eine ausgebildete Reichsverwaltung durch Beamte und ein stehendes Heer zur Sicherung. Die zersplitterte griechische Staatenwelt ist von ihrem Ideal der städtischen Bürgerfreiheit durchdrungen.
2. Das unterschiedliche Selbstverständnis der Gegner hat auf beiden Seiten Fremdheit und massive Vorurteile zur Folge, besonders bei den Griechen. Aus griechischer Sicht erscheint das Leben unter persischer Herrschaft als Sklaverei.
3. Für einen Teil der Griechenstädte bewähren sich die gemein-griechischen Bindungen der Verwandtschaft von Blut, Sprache, Göttern, Sitte, Selbstverwaltung und Bürgerfreiheit: sie schließen sich gegen die Perser zusammen.
4. Für die Perser ist der Krieg eine Strafexpedition gegen die Griechen, getragen vom Selbstbewußtsein des Universalreichs und von den mit dem Bewußtsein der Herrschaft von Gottes — Ahuramazdas — Gnaden gegebenen Verpflichtungen der Weltherrschaft, Friedensordnung, Rechtswahrung.
5. Urphänomene: Gründe für Vorurteile auf beiden Seiten: Selbstwert- und Überlegenheitsgefühle aus unterschiedlicher Sprache, Religion, Tradition, Herrschaftsform.
6. Solidaritätstiftende Kräfte. Der gemeinsame Gegner führt die innergriechischen Konkurrenten wenigstens solange zusammen, wie die Gefahr andauert.
7. Probleme: Hinterfragung unseres eigenen Solidaritätsgefühls zugunsten der Griechen: Warum stehen uns die Griechen näher? Einseitige Berichterstattung? Sympathie für die Schwächeren? Kulturtradition?

8. Vorurteile: Wie kann man Vorurteilen begegnen, die den Frieden zwischen den Völkern bedrohen? Rückfrage auf solidaritätstiftende Kräfte heute: gemeinsame Geschichte, Religion, Staats- und Wirtschaftsformen, Ideologie, Gegner.

9. Entscheidungsfrage: Was ist zu tun gegen Vorurteile? Kulturaustausch, Wirtschaftsbeziehungen, Reisen, Hilfsbereitschaft, Toleranz aus Kenntnis der Andersartigkeit und ihrer Gründe, der Wille, Spannungen friedlich auszutragen: Handeln und Verhandeln, Aufklärung, Selbstreflexion. Als Beispiele: Ost-West-Vorurteile, gemein-europäisch-atlantische Solidaritäten der jüngeren Geschichte.

10. Wertung: Rechtfertigung des Krieges (Gründe)? Behandlung der Besiegten durch die Sieger? Kriterien für Menschlichkeit in der Geschichte: Sind die Griechen humaner als die Perser, achten sie die Menschenwürde mehr?

Arbeitsziele

1. Analyse der persischen und griechischen Selbstdarstellungen: Fremdbild — Selbstbild. Vergleich der Hauptelemente.
2. Hinterfragen auf die Wertungskriterien, die Vorurteile und die solidarisierenden Faktoren.
3. Analyse der Überlieferung der Sieger und ihrer Auswahl und Wertung; Quellenkritik, Standpunktbezogenheit.
4. Auswertung der Karte unter dem Gesichtspunkt der Kräfteverhältnisse und ihrer Bedingtheit: Raum, Bevölkerungszahl, Ausrüstung, psychologische Faktoren (Kampfkraftbegriff).
5. Übertragung: verbale Auswertung eines Herrschaftsschemas: Beschreibung des Perserreichs.
6. Methodenfrage und historische Wahrheitsfindung: Quellenlage, immanente Quellenkritik, Standpunktbezogenheit jeder Überlieferung. (Information von persischer Seite zu den Ereignissen fehlt.)
7. Grenzen der Urteilsfindung: Ist der griechische Sieg erklärbar?

7.3 Die Römer

- 7.3.1 Entstehung einer Weltmacht
- 7.3.2 Eine Strukturanalyse des Römerreichs zur Zeit Caesars oder Augustus' (Ausgangslektüre Caesar- oder Augustus-Vita von Sueton)
- 7.3.3 Romanisierung im Westen, besonders in Gallien und Deutschland (Gründung einer Kolonie oder Römerstadt wie Trier, Köln etc.)
- 7.3.4 Strukturanalyse des christlichen Römerreichs (Christianisierung, Kirche und Staat im Papst-Kaiser-Konflikt)
- 7.3.5 Völkereinbruch als Katastrophen- und Kulturgefälletheorie (Erzählkern: Galla Placidia-Biographie: Ravenna als Völkerwanderungsstadt, Theoderich)

7.4 Die geteilte Mittelmeerwelt

- 7.4.1 Die Ausbreitung des Islam — Dreiteilung der Mittelmeerwelt: Islam — griechisch-abendländische und lateinisch-abendländische Völker — roman.-germanische Völker
- 7.4.2 Strukturanalyse der islamisch-arabischen Hochkultur (Mohammed und

die islamische Offenbarungsreligion — Aufnahme und Weitervermittlung der Städtetekultur und der griech.-röm. Wissenschaft)

7.5 Das Frankenreich

- 7.5.1 Christianisierung der Germanen (Schwerpunkt: Vita des Bonifatius)
- 7.5.2 Strukturanalyse des Frankenreichs: Klöster und Grundherrschaften, Pfalzen und Königshöfe als wichtige Bestandteile der Sozial- und Herrschaftsordnung, Heeresaufgebot und Lehenswesen, Adel und Kirche, Kaiser und Papst (Erzählkern: Einhardvita Karls des Großen)

8. Stoffplan für die Jahrgangsstufe 7

Die europäische Christenheit.

8.1 Die Christenheit ums Jahr 1000

- 8.1.1 Strukturgefüge der ottonischen Reichskirche (Strukturelemente: Fronhof, Kloster, Grafschaft, Bistum, Hofschule, Reichskanzlei, Pfalz)
- 8.1.2 Die Kirchenprovinzen und ihre Entwicklung
- 8.1.3 Christianisierung und Kolonisation der Slawen

8.2 Kaiser und Papst (am Beispiel des Investiturstreits, Erzählkern: Viten Heinrichs IV. und Gregors VII.)

8.3 Die Kreuzzüge (Schwerpunkte: 1. Kreuzzug, 4. Kreuzzug als Modell für die Perversion des ursprünglichen Kreuzzugsgedankens, die ‚Gegenkreuzzüge‘ des Islam (am Beispiel Sultan Saladins))

8.4 Rittertum (Turnierwesen, Wehrverfassung, Lehnswesen)

8.5 Europa um 1200: Ausdifferenzierung der politischen Einheit in Königreiche unter christlichem Dach: England — Frankreich — ein slawisches Königreich

8.6 Staufische Reichserneuerung — Territorialisierung: Barbarossa und der Löwe — Aufstieg der Reichsministerialität

8.7 Die Stadt des Mittelalters und die Städtebünde: die italienische Stadt, die deutsche Reichsstadt, Hansestadt, Bischofsstadt, fürstl. Landesstadt, Kolonialstädte, deutsche Inseln im slawischen Volksraum

8.8 Reich und Kirche im Spätmittelalter

- 8.8.1 Reichsverfassung (die springenden Wahlen und die Kurfürsten)
- 8.8.2 Schwerpunktverlagerung nach Südosten (Karl IV. und Prag)
- 8.8.3 Aufbruch der Wissenschaften (Humanismus und Renaissance) und des Kapitalismus (Biographien der Medici und Fugger)
- 8.8.4 Kirchenstaat und Renaissancepapsttum (kirchl. Fiskalismus)

8.9 Die Reformation (der theolog. Aspekt der Reformation tritt hinter den sozialgeschichtlichen zurück)

- 8.9.1 Kampf zwischen Reichsgedanke und nationalem Königtum
- 8.9.2 Sieg des Territoriums in der Reformation (als Strukturmuster eines geistl. bzw. weltl. Territoriums je ein landesgeschichtliches Beispiel)
- 8.9.3 Glaubensverteilung und Glaubenskämpfe in Europa bis 1648
- 8.9.4 Bauernkriege

9. Stoffplan für die Jahrgangsstufe 8

Europa und die Welt (mit Beispielen für ausformulierte Lernziele)

- 9.1 **Das spanische und englische Kolonialreich** (Längsschnitt von den Entdeckungen bis 1776)
- 9.2 **Der Absolutismus**
- 9.2.1 Das Herrschafts- und Wirtschaftssystem Ludwigs XIV. als Strukturmodell; differenzierende Ergänzungen an Preußen, Österreich und Rußland
 - 9.2.2 Strukturanalyse des europäischen Mächtekonzerpts und seiner sozio-ökonomischen Bedingungen, Stil der internationalen Politik an Beispielen vom Westf. Frieden bis zum Wiener Kongreß
 - 9.2.3 Ein Kleinstaat am Vorabend der franz. Revolution (ein landesgeschichtliches Beispiel — geistlich oder weltlich)
- 9.3 **Die Anfänge der Demokratie**
- 9.3.1 Bürgerrechte und Parlament in England
 - 9.3.2 Das Experiment des Bürgerstaats in den USA
 - 9.3.3 Die franz. Revolution und ihre Auswirkungen (Beispiel einer bürgerlichen Revolution; Verzicht auf die engl. Revolution als Revolutionsgeschichte)
- 9.4 **Der Nationalstaat im 19. Jahrhundert**
- 9.4.1 Der Kampf um Freiheit und Einheit
(als Schwerpunkt das deutsche Beispiel: Strukturanalyse des Bismarckreichs)
 - 9.4.2 Die industrielle Revolution und die soziale Frage bis 1918
 - 9.4.3 Der Imperialismus (seine Theorien und verschiedenen Ausprägungen, bis in die Gegenwart führendes Längsschnittthema)
 - 9.4.4 Entstehung und Aufstieg der USA: Ursache und Kennzeichen der Verfassung, Erschließung des Kontinents bis 1890 (wandernde Grenze; regionale Gegensätze), wirtschaftliche Entwicklung, Außenpolitik bis 1917 (Monroedoktrin, Isolationismus, Imperialismus)

Lernziele zum Thema „Französische Revolution“ (9.3.3)

Wissensziele

Begriffe:

Kenntnis der historisch-politischen Grundbegriffe, die im Zusammenhang der Französischen Revolution auftreten, entstehen oder mit neuem Inhalt erfüllt werden, z. B. Naturrecht, Volkssouveränität, Gewaltenteilung, direkte und repräsentative Demokratie, konstitutionelle Regierungsform, Republik, Diktatur, Gegenrevolution, Restauration, Revolte, Revolution, Stände- und Klassengesellschaft, Zensuswahlrecht, Menschen- und Bürgerrechte, Staatsbürger, Weltbürger, Nation, revolutionärer Befreiungskrieg, Volksheer, Staatsstreich

Daten und Fakten:

Kenntnis der für die Erreichung der übrigen Lernziele notwendigen Daten und Fakten zu Ursache, Anlaß, Verlauf (Anfangs- und Endpunkt, Kennzeichnung

revolutionärer Akte, Phaseneinteilung), Ergebnissen (entscheidende Veränderungen und der Preis dafür) und Folgen der Revolution

Erkenntnisziele

Begriffe definieren:

Die genannten Begriffe definieren und das Begriffsgefüge revolutionärer Theorien (Montesquieu und Rousseau) in den Grundzügen entwickeln

Zusammenhänge und Strukturen:

An der ersten großen europäischen Revolution soll die Struktur einer Revolution modellhaft erarbeitet werden. Das geschieht unter Fragestellungen, die die Struktur erschließen und auch auf spätere Revolutionen angewendet werden, so daß Ähnlichkeiten und Unterschiede erkannt werden können. Diese Fragestellungen sind: 1. Die Frage nach den Ursachen, 2. die Frage nach der Verwirklichung der revolutionären Ziele, nach typischen Abläufen, 3. Die Frage nach den Ergebnissen, den entscheidenden Veränderungen und dem Preis dafür.

Grundeinsichten und Grundkategorien, Probleme

Erkenntnis, daß Revolutionen unvermeidlich sind, wenn rechtzeitige Reformen an der Schwäche der Staatsführung und/oder am Widerstand der Privilegierten scheitern.

Einsicht in die verschiedenen Auslegungsmöglichkeiten politischer Leitvorstellungen (hier bes. Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit), Einsicht in den Zusammenhang, aber auch die Spannung zwischen Freiheit und Gleichheit (Freiheit ohne Gleichheit nicht möglich, Durchführung der Gleichheit führt zur Freiheitsbedrohung)

Erkenntnis, daß revolutionäre Zielsetzungen nicht rein verwirklicht werden können. Fähigkeit, Diskrepanzen zwischen den Zielen und ihrer praktischen Durchführung festzustellen und zu erklären. Erkenntnis, daß Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit sich nicht decken.

Einsicht in die Voraussetzungen und den Mechanismus der Herrschaft einer radikalen Minderheit (Bedeutung der Organisation, der Ideologie, der Lenkung der öffentlichen Meinung, der Manipulation bzw. Führung der „Massen“, Typ des fanatischen Revolutionärs)

Einsicht in die Notwendigkeit einer multikausalen Betrachtungsweise

Einsicht in die Wechselbeziehung von Innen- und Außenpolitik — Unterscheidung von Ursache und Anlaß — Einsicht in den Widerspruch von propagandistischen Proklamationen und faktischer Politik, etwa Widerspruch zwischen der Proklamation des revolutionären Befreiungskrieges und nationaler Machtpolitik.

Wertungen:

Differenzierte Beurteilung revolutionärer Maßnahmen (z. B. des Terrors und der Gewaltanwendung), der Revolution überhaupt, von verschiedenen politischen, sozialen und ethischen Standorten aus

Einsicht, daß die Frage nach der Notwendigkeit der Revolution bzw. der Möglichkeit einer friedlichen, evolutionären Veränderung, nicht mit wissenschaftlichen Mitteln beantwortet werden kann, sondern vom politisch-moralischen Standort des Beurteilers abhängt. Die verschiedenartigen Wertungen sollten in divergierenden Darstellungen und Deutungen erkannt werden.

Gegenwarts- und Existenzbezug:

Einsicht in den Wendepunktcharakter der Französischen Revolution: an Stelle der auf Tradition, Religion und Autorität gegründeten Ordnung wird (bis heute) eine auf die Vernunft gegründete Ordnung angestrebt.

Erkenntnis, daß unser heutiges politisches Begriffssystem und unser politisches und gesellschaftliches Leben stark von der Französischen Revolution geprägt sind (vgl. Begriffe).

Einsicht (nur im Ausblick möglich) in die bis heute geschichtswirksame Kraft der Leitideen der Französischen Revolution: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit und damit in die Bedeutung revolutionärer Utopien

Arbeitsziele

Neben den üblichen Arbeitsweisen soll besonders geübt werden: Umgang mit Lexika (zum Begriff der Revolution u. a. Begriffen)

Formulieren von Fragen zu einem Untersuchungsgegenstand (zum Phänomen „Revolution“)

Befragen von Darstellungen und Deutungen auf die dahinterstehenden Standpunkte und Wertungen; erklären und interpretieren der Darstellungsweisen vor diesem Hintergrund

Erstellen von Faktenübersichten in sinnvoller Gliederung („Ebenen“ der Revolution in ihrer Wechselbeziehung); umsetzen solcher Übersichten in eine Verlaufskurve mit Phaseneinteilung

Umsetzen von Daten und Fakten zu Staats- und Gesellschaftsordnung in ein Schema, Abwandlung des Schemas nach den Ergebnissen der Revolution.

Verhaltensweisen

Bereitschaft zu multikausalem Denken.

Bereitschaft, das Problem „Revolution oder Evolution“ in der Geschichte weiterzuverfolgen

Bereitschaft und Fähigkeit, zwischen rational begründbaren, emotionalen, politisch und ethisch bedingten Wertungen zu unterscheiden. Stärkung des Reformwillens und Entwicklung einer Haltung, die revolutionäre Gewalt ablehnt, solange eine Möglichkeit zur Reform besteht.

Skepsis gegenüber Totalentwürfen zur Gestaltung menschlichen Zusammenlebens

Lernziele zum Thema „Die industrielle Revolution“ (9.4.2)

Wissensziele

Begriffe: Manufaktur, Fabrik, Industrie, Technik, Produktivität, Konjunktur, Investition, Kapital, Markt, Produktionsmittel, Entfremdung, Mehrwert, Profit, Konzentration, Monopol, Rentabilität; Bauernbefreiung, Gewerbefreiheit, Bevölkerungsexplosion, Ballungszentren, Mobilität, Klasse, Schichtung, Proletariat, Bourgeoisie, soziale Lage; Kapitalismus, Wirtschaftsliberalismus, Sozialismus, Kommunismus, Infrastruktur

Kenntnis der Begriffe, die das Verständnis der wichtigsten Probleme der entstehenden Industriegesellschaft ermöglichen.

Daten und Fakten: Kenntnis der geistigen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, technischen und politischen Voraussetzungen der Industrialisierung, der wichtigen Etappen ihres Verlaufs und der Auswirkung auf Staat, Gesellschaft und Menschen. Kenntnis der verschiedenen Lösungsversuche der sozialen Frage (z. B. Owen, Marx, Lasalle, Ketteler, Wichern, Krupp, Bismarck, Bebel, Liebknecht)

Erkenntnisziele

Zusammenhänge und Strukturen:

Die Industrialisierung soll als ein entscheidender Wendepunkt in der Geschichte der Menschheit deutlich werden. Von diesem Strukturwandel wurde die ganze Erde und sämtliche Lebensbereiche erfaßt. Die Veränderungen warfen ungeheure Probleme auf, die erst zum Teil bewältigt sind. Die Frage des Zusammenhangs zwischen den technisch-ökonomischen Entwicklungen und den gesellschaftlichen Auswirkungen steht im Vordergrund.

Grundeinsichten und Grundkategorien, Probleme:

Einsicht in den Zusammenhang von Wissenschaft, Technik, Wirtschaft und Gesellschaft.

Einsicht in die Ursachen der Auflösung der Ständegesellschaft und die Entwicklung der Klassengesellschaft.

Erkenntnis, daß durch die Industrialisierung erwerbbar Qualifikationen (Besitz, Leistung) ererbte und überkommene gesellschaftliche Kategorien (Geburt, Tradition) in Frage stellen.

Erkenntnis, daß in Deutschland sich trotz der fortschreitenden Industrialisierung feudalabsolutistische Machtverhältnisse halten konnten.

Erkenntnis, daß der Staat in Deutschland eine entscheidende Rolle in der Hauptphase der Industrialisierung spielte. Erkenntnis, daß im Verhältnis zu England und Frankreich die Industrialisierung in Deutschland ‚zu spät, zu schnell und zu gründlich‘ vonstatten ging und daß damit besondere Probleme auftauchten.

Wertungen:

Fähigkeit, sich ein Urteil zu bilden über Möglichkeiten und Gefahren des technischen Fortschritts

Einsicht in die Interessengebundenheit der verschiedenen Lösungsversuche der durch die Industrialisierung entstandenen sozialen Frage

Fähigkeit, zwischen verschiedenen Formen von Wirtschaftsordnungen zu unterscheiden und kritisch zu urteilen.

Gegenwarts- und Existenzbezug:

Einsicht in die Veränderung der Lebensumstände, welche durch die Industrialisierung eingetreten ist.

Erkenntnis, daß im Zug der Industrialisierung die verschiedenen Kultur-Regionen der Erde an Bedeutung verlieren.

Erkenntnis, daß Probleme der zunehmenden Technisierung und Automatisierung ihre Wurzel in der Industrialisierung des 19. Jahrhunderts haben.

Arbeitsziele:

Auswertung von statistischem Material der industriellen Entwicklung und ihrer

Konsequenzen und Umsetzung in graphische Darstellungen.
Verbalisierung von Statistiken, Tabellen, Karten, graphischen Darstellungen.
Verwendung von Biographien (Arbeiter, Unternehmer, Großgrundbesitzer).
Veranstaltung von Meinungsumfragen zur Geschichte der Industrialisierung und ihrer heutigen Problematik.
Schichtungsmodelle gesellschaftlicher Entwicklung graphisch darstellen.

Verhaltensweisen:

Bereitschaft, die negativen Folgen des technischen Fortschritts abzubauen.
Stärkung des Willens, gesellschaftliche Mobilitätsvorgänge einzuleiten und fortzuführen.
Bereitschaft, gesellschaftliche Konflikte zu untersuchen und die Interessenlage der Beteiligten deutlich zu machen.
Bereitschaft, die Relikte klassengesellschaftlicher Strukturen abzubauen.
Stärkung des Willens, den Fortschritt zu fördern.

10. Stoffplan für Jahrgangsstufe 9 und 10

Die Welt im 20. Jahrhundert

Bei der Betrachtung der Welt im 20. Jahrhundert geht die universalgeschichtliche und strukturgeschichtliche Betrachtungsweise in die Analysen sozialer Systeme, politischer Entscheidungen, Trendanalysen und in die Stellungnahme zu offenen politischen Problemen über, Zeitgeschichte und Politik durchdringen sich wechselseitig.

10.1 Das Ringen um Frieden

- 10.1.1 Der Zusammenbruch der europäischen Ordnung im 1. Weltkrieg (Ausbruch — Kriegsschuldfrage) — das Jahr 1917: Krise und Wendepunkt — Versailler Vertrag
- 10.1.2 Friedensinitiativen und Modelle zur Friedenssicherung: z. B. Kants Modell einer Föderation freier republikanischer Staaten — HI. Allianz — Bismarcks Bündnissystem — Nobels Vorstellung vom Gleichgewicht des Schreckens — Haager Land- und Seekriegsordnung (1899/1907) — Wilsons 14 Punkte — Völkerbund — Briand Kelloggakt
(einige Konfliktfälle: z. B. die orientalische Frage, Sarajevo)
- 10.1.3 Der Nationalismus als Gefahr für den Frieden — Probleme der nationalen Minderheiten in Europa — die Versuche zur Revision des Versailler Vertrages — die Krise der Demokratie in Europa und faschistische Bewegungen
- 10.1.4 Der Nationalsozialismus: Absage an eine Friedensordnung — Hitlers Versuch einer gewaltsamen Neuordnung Europas: Hitlers Außenpolitik — Eroberung Europas durch Hitler-Deutschland im Verein mit der Sowjetunion (1939—41) — Niederlage Deutschlands
- 10.1.5 Teilung Europas und die Versuche seiner Integration: Kalter Krieg — Blockbildungen — Marshallplan — Nato — Warschauer Pakt u. a. — Gegenüberstellung der verschiedenen Formen und Methoden

politischer, militärischer und wirtschaftlicher Zusammenarbeit in „West“- und „Osteuropa“.

- 10.1.6 Friedensbemühungen über die Grenzen der Blockbildungen hinweg: Die Vereinten Nationen — Atomstopp — Abkommen — Nonproliferationsvertrag — Saltgespräche u. a. (einige Konfliktfälle: z. B. Berlinblockade, Suezkrise, Kubakrise, Sechs-Tage-Krieg)

10.2 Deutschland im 20. Jahrhundert

- 10.2.1 Die Weimarer Republik: Entstehung und Ausgangslage — Das Weimarer Regierungssystem — Radikalisierung und Wirtschaftskatastrophe — der politische Zusammenbruch
- 10.2.2 Das „Dritte Reich“: Die Zerstörung des demokratischen Rechtsstaats — von der Judenverfolgung zur Judenvernichtung — der deutsche Widerstand — der Zusammenbruch
- 10.2.3 Das geteilte Deutschland: Die Deutschland-Politik der Sieger — BRD und DDR im Vergleich: Entstehung und Konfrontation — politische Systeme — wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung — Probleme: Berlin — Ostgebiete — Wiedervereinigung — Neue Ostpolitik

10.3 Die Vereinigten Staaten von Amerika

- 10.3.1 Wirtschaft und Gesellschaft: Strukturveränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft mit den Schwerpunkten Technisierung und Industrialisierung — Die Weltwirtschaftskrise und ihre Überwindung durch den New Deal — die Situation der Farbigen und ihr Kampf um Bürgerrechte
- 10.3.2 Die USA als Weltmacht: Isolationismus und Internationalismus als Pole amerikanischer Außenpolitik in der Zwischenkriegszeit — Die Rolle der USA im 2. Weltkrieg — Das Verhältnis der USA zur Sowjetunion — Ostasienpolitik — Nahostpolitik — Auslandshilfe und Auslandsinvestitionen

10.4 Die Union der sozialistischen Sowjetrepubliken

- 10.4.1 Die bolschewistische Revolution: Rußland vor dem 1. Weltkrieg — Lenin — Von der Februar- zur Oktoberrevolution — Bolschewistische Machtausübung und ihre Probleme
- 10.4.2 Der Sozialismus in der Sowjetunion: Ausgangslage — Wirtschaftsentwicklung: (Industrialisierung und Kollektivierung der Landwirtschaft) — Gesellschaftspolitische Auswirkungen des Sozialismus bolschewistischer Prägung (Verstädterung, neue Klasse, Herrschaftssystem lt. Verfassung und in der Wirklichkeit) — Moskauer Prozesse und Entstalinisierung
- 10.4.3 Die Sowjetunion als Weltmacht: Ausgangslage — Der Weg von der Isolation zur europäischen Großmacht (1917—1941) — Der Weg von der drohenden militärischen Niederlage zur Weltmacht (1941—1945) — Vom Kalten Krieg zur Koexistenz (1946 — Gegenwart)

10.5 Chinas Weg vom Kaiserreich zum Kommunismus

- 10.5.1 Die Republik China: Das Ende der Mandschu-Dynastie — Sun-Yat-sen — Die Entwicklung von KMT und KPCH und die Vereinigung Chinas unter der Führung Tschiang Kai-scheks — Die neue Zusammenarbeit von KMT und KPCH im Kriege gegen Japan — Sieg

der KPCH über die KMT mit Hilfe von Mao-Tse-Tungs Volkskriegsstrategie

- 10.5.2 Die Volksrepublik China: Rückwirkung der sozio-ökonomischen Struktur des Landes auf die Revolutionsstrategie und die kommunistische Landnahme — Maoismus — erster Versuch von Verwirklichung der Ideen Maos durch den „Übergang zum Sozialismus“ — „der große Sprung nach vorn“ — dritter Versuch: die Große Proletarische Kulturrevolution
- 10.5.3 China als dritte Weltmacht: Das Verhältnis zur Sowjetunion — Das Verhältnis zu den USA — Das Verhältnis zur Dritten Welt
- 10.6 **Der Nahe Osten:**
 - 10.6.1 Der Weg Israels zum Staat: Theodor Herzl und der Zionismus — die Balfour Deklaration — jüdische Immigration nach Palästina — das britische Weißbuch von 1939 — der Teilungsplan der Uno vom 29. 11. 1947 — die Staatsgründung Israels (1948)
 - 10.6.2 Arabische Einigungsversuche: Ansätze des Panarabismus im 1. Weltkrieg — Sykes/Picot Abkommen — Formen des Neokolonialismus europäischer Mächte im Nahen Osten — die Reaktion der Palästinenser auf die Balfour Deklaration — der arabische Aufstand (1936/39) — der 1. Krieg mit Israel (1948)
 - 10.6.3 Der Nahost-Konflikt: Das Problem der arabischen Palästinaflüchtlinge — Guerillaorganisationen — Jerusalem — die arabischen Staaten und Israel: Politik — Gesellschaft — Wirtschaft — Die Verstrickung des Nahostkonflikts in die globale Auseinandersetzung der Weltmächte USA und UdSSR — Die BRD zwischen Israel und den Arabern
- 10.7 **Geschichte und Politik der Entwicklungsländer:**
 - 10.7.1 Überblick über den Aufbau der kolonialen Herrschaft im 20. Jahrhundert
 - 10.7.2 Entkolonialisierung (z. B. Kongo)
 - 10.7.3 Befreiungskämpfe (z. B. Algerien)
 - 10.7.4 Völkerbund und UNO als ideelle und politische Plattform des Kampfes gegen den Kolonialismus
 - 10.7.5 Versuch der Institutionalisierung der ‚Dritten Welt‘ auf verschiedenen Konferenzen von Bandung (1955) bis Lusaka (1970)

11. Empfehlungen für den Geschichtsunterricht im Wahlbereich

Die hier vorgeschlagenen Themen sollen nur als Hinweis verstanden werden, wie über den im Pflichtbereich erfolgenden Unterricht hinaus Arbeitsgebiete den Schülern angeboten werden können, die eine intensivere Beschäftigung mit/und Konzentration auf einen bestimmten Teilaspekt der Geschichte ermöglichen, ohne eine frühzeitige Spezialisierung im Hinblick auf eine Einschränkung der Wahlmöglichkeiten in der reformierten Oberstufe zu präjudizieren.

In dem hier genannten Wahlbereich bietet sich die Einführung der Projektmethode in besonderem Maße an.

Die angeführten Themen sind als Vorschläge zu verstehen und lassen sich schwerpunktmäßig jeweils einer der vier Lernzielgruppen zuordnen, ohne dabei aber die drei übrigen zu vernachlässigen.

- Themenvorschläge:
- Verhältnis zwischen Deutschland und Frankreich
 - Verhältnis zwischen Deutschland und Polen
 - die nordischen Länder
 - die Parteien in Deutschland
 - die Gewerkschaftsbewegung in Europa
 - Sozialgesetzgebung in England und Deutschland
 - Themen aus der Landesgeschichte: z. B. — Geschichte des Ruhrgebiets — Geschichte einer Stadt (Köln)
 - Quellenkurs zu einem begrenzten Zeitraum oder einer historischen Streitfrage

12. Geschichtsunterricht im Rahmen des gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichs

Die Lernziele des Faches Geschichte können nicht isoliert, müssen vielmehr im Zusammenhang des gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichs gesehen werden, für das als oberstes, wenn auch sehr allgemeines Lernziel die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung definiert werden kann.

Eine nähere Bezeichnung dieses Lernzieles setzt voraus, daß bestimmt wird, welches jeweils die Situationen sind, in denen Selbst- und Mitbestimmung erfolgen soll. Damit verbunden sind Aussagen über die Gesellschaft, deren vielfach verschränktes Gefüge historischer, geographischer, politischer, ökonomischer und soziologischer Strukturen die Fachwissenschaften deutlich machen.

Die Herauslösung von Fächern mit jeweils eigenen Lernzielen birgt die Gefahr in sich, daß die allein aus den Fachdisziplinen hergeleiteten Lernziele nicht aufeinander bezogen werden können und in Widerspruch zum allgemeinen Lernziel geraten.

Ein allgemeiner Bezugsrahmen für Lernziele des gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichs läßt sich nicht aus den Fachwissenschaften, muß vielmehr aus den Lebenssituationen — gegenwärtigen und zukünftigen —, denen sich der Schüler gegenüberfindet, abgeleitet werden. Von der Identifikation solcher Lebenssituationen gehen entscheidende Vorentscheidungen für die Bestimmung der Lernziele aus, beide müssen fortwährend überprüft werden. — Andererseits erhellt, daß allein von den Fachdisziplinen — die ihrerseits durchaus standortgebunden sind — die systematische Beobachtung und Interpretation der Wirklichkeit ausgeht; nur mit ihrer Hilfe können Lernziele erreicht werden.

Die Dichotomisierung Geschichtsunterricht-Politikunterricht ist falsch, weil sie von einem einseitigen — wenn auch verbreiteten — Verständnis von Geschichtsunterricht als einem Instrument zur Erzeugung kollektiven Geschichtsbewußtseins ausgeht, am Einzelfaktum klebend, unfähig der Kritik an unzulänglicher Wirklichkeit und ohne Bezug zur Gegenwart, falsch aber auch, weil sie implizite den

Bezugsrahmen der lernrelevanten Situationen bestreitet und Lernziele für allein aus Fachdisziplinen ableitbar hält, gefährlich, weil sie Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich unmöglich zu machen droht.

Um es nicht bei der zwar richtigen, aber wenig hilfreichen Feststellung zu belassen, daß politischer Unterricht und Geschichtsunterricht sich nicht ausschließen, sondern einander ergänzen, ist es notwendig, einige spezifische Leistungen des Geschichtsunterrichts zu bezeichnen, die den Bezug zum obersten Lernziel der Selbst- und Mitbestimmung, die Bedeutung für die „Politische Bildung“, erkennbar werden lassen.

Generell gilt, daß Lernzielbestimmungen im Geschichtsunterricht nur innerhalb des Bezugsrahmens der lernrelevanten Situationen möglich sind, mithin auch laufender Korrektur unterliegen; gewissermaßen übergreifendes Kriterium ist die Frage, inwieweit leistet der Geschichtsunterricht einen Beitrag zur rationalen Beurteilung gegenwärtiger Wirklichkeit.

Rationale Beurteilung gegenwärtiger Wirklichkeit ermöglicht Geschichte — und wird damit handlungsrelevant —, indem sie die scheinbare Selbstverständlichkeit des Faktischen (auflöst), indem sie zeigt, welchen Faktoren es seine Entstehung verdankt. Produktionsfaktoren, gesellschaftliche Verhältnisse, Denkweisen und Überzeugungen sind im Laufe der Geschichte fortwährend verändert worden und darum prinzipiell weiter veränderbar“. Zugleich macht Geschichte deutlich, daß Vergangenheit nie als Wirklichkeit, sondern immer nur als Überlieferung der Vergangenheit in Quellen zugänglich ist, Geschichtsbilder demnach immer Ausdruck interessengebundener Forschung sind, die vielfältig nutzbar gemacht werden.

Aus Interessengebundenheit historischer Überlieferung und Forschung folgt nicht Beliebigkeit der Urteile, vielmehr die Notwendigkeit, Urteile mit dem Instrumentarium der Geschichtswissenschaft zu überprüfen und ihre Interessengebundenheit explizit zu machen. Gerade dadurch wird es möglich, die zumeist historisch sich legitimierenden politischen Ideologien einer Kritik zugänglich zu machen. Geschichte allein kann die „Perspektive des ohnmächtigen Subjekts“ überwinden — wie sie sie auch zu erzeugen vermag — und zugleich die Vorstellung beliebiger Machbarkeit aller Verhältnisse.

Aus dem Gesagten folgt für die Praxis des Geschichtsunterrichts unter den heute gegebenen Bedingungen im Rahmen des gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereichs eine Reihe von Aufgaben, die zwar implizite in den vorausgegangenen Kapiteln enthalten sind, aber um der Verdeutlichung willen explizit gemacht werden sollen.

Geschichtsunterricht soll den Schüler befähigen:

- die unmittelbar erfahrene Wirklichkeit in ihren historischen Bedingungen zu erkennen,
- Geschichtsbilder in ihrer Standortgebundenheit zu überprüfen,
- zu erkennen, inwieweit einseitige Geschichtsbilder — personalistische, naturgesetzliche u. a. — politisches Handeln determinieren,
- die Abhängigkeit des eigenen Standortes von historischen Bedingungen erkennen können,
- zu erkennen, in welcher Weise Vorstellungen über historische Ereignisse dazu dienen, politisches Handeln zu legitimieren,
- historische Kenntnisse zur Überprüfung gegebener Entscheidungssituationen sinnvoll einzusetzen.

13. Literaturverzeichnis

1. Aebli, Hans
Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen — in: Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission 4, 5. Aufl. Stuttgart 1970, S. 151 ff.
2. Besson, Waldemar
Geschichte als politische Wissenschaft — in: Geschichte und Gegenwartsbewußtsein. Göttingen-Zürich 1961
3. Bossing, B. Nelson L.
Die Projekt-Methode — in: Das Problem der Unterrichtsmethode. Bearb. Georg Geißler. Hrsg. E. Blochmann, G. Geißler, H. Nohl, E. Weniger. 7. Aufl. Weinheim-Berlin 1967, S. 115 ff.
4. Cappel, Walter
Das Kind in der Schulklasse. Grundlagen und Methoden soziometrischer Untersuchungen. 4. Aufl. Weinheim 1970
5. Dietrich, Georg
Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts. Persönlichkeitsfördernde Bedeutung des gruppenunterrichtlichen Verfahrens. München 1969
6. Dörr, Margarete
Zur Reform des Geschichtsunterrichts — in: GWU 23 (1972), S. 338 ff.
7. Ebeling, Hans
Zur Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitgemäßen Geschichtsunterrichts. Hannover 1965
8. Ewert, O. M. (Hrsg.)
Entwicklungspsychologie, Bd. 1, Köln 1972
9. Friedeburg, Ludwig v. und P. Hübner
Das Geschichtsbild der Jugend. 2. Aufl. München 1970
10. Giesecke, Hermann
Didaktik der politischen Bildung. 3. Aufl. München 1968
11. Graumann, C. F.
Motivation — in: Einführung in die Psychologie. Hrsg. C. F. Graumann. Bd. 1, Stuttgart 1970
12. Heckhausen, Heinz
Förderung der Lehrmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten — in: Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission 4, 5. Aufl. Stuttgart 1970
13. Heimann, P., G. Otto, W. Schulz
Unterricht — Analyse und Planung. Hannover 1965
14. Ingenkamp, Karlheinz
Erfahrungen bei der Aufgabenanalyse eines Geschichtstests — in: GWU 17 (1966), S. 220 ff.
15. Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.)
Handbuch der Unterrichtsforschung. Weinheim 1970
16. Kampmann, Wanda
Zur Didaktik der Zeitgeschichte. Stuttgart 1968

17. Kochan, Detlef C.
Allgemeine Didaktik — Fachdidaktik — Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953—1969. (Wege der Forschung Band LXVIII) Darmstadt 1970
18. Lemberg, E.
Nationalismus. Band II: Soziologie und politische Pädagogik (rde 199) Reinbek 1964
19. Löw, Gerhard
Formen des Elementaren im Geschichtsunterricht. Ein Versuch begrifflicher Klärung — in: GWU 19 (1968), S. 280 ff.
20. Lucas, F. J.
Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur politischen Bildung — in: Gesellschaft-Staat-Erziehung 1966, S. 381 ff.
21. Meyer, E.
Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß. Frankfurt 1970
22. Mickel, Wolfgang
Methodik des politischen Unterrichts. Gemeinschafts-, Sozial- und Politische Weltkunde. 2. Aufl. Frankfurt 1969
23. Mommsen, Hans
Zum Verhältnis von Politischer Wissenschaft und Geschichtswissenschaft in Deutschland — in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 10 (1962), S. 341 ff.
24. Mommsen, Wolfgang J.
Die Geschichtswissenschaft jenseits des Historismus. Düsseldorf 1971
25. Montada, Leo
Die Lernpsychologie Jean Piagets. Stuttgart 1970
26. Multhoff, Robert
Testmethoden und Lernmaschinen für den Unterricht in Geschichte und den Social Studies an amerikanischen Schulen — in: GWU 20 (1969), S. 398 ff.
27. Nitzschke, V.
Zur Wirksamkeit politischer Bildung. Teil II: Schulbuchanalyse (Forschungsberichte der Max-Traeger-Stiftung, Bd. 4). Frankfurt 1966
28. Oerter, R.
Moderne Entwicklungspsychologie. 7. Aufl. Donauwörth 1970
29. van Parreren, Carel F.
Lernen in der Schule. Weinheim-Berlin-Basel 1969
30. Peters, O.
Soziale Interaktion in der Schulklasse. Dt. Bearbeitung v. J. Withall und W. W. Lewis, Social interaction in the classroom — in: Ingenkamp, K. (Hrsg.). Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil II, Weinheim 1970
31. Picht, Georg
Zum Problem einer Grundlegung der Geschichtswissenschaft — in: GWU 23 (1972), S. 145 ff.
32. Rohlfes, Joachim
Probleme und Möglichkeiten des Geschichtsunterrichts — in: Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts. Handbuch des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Hrsg. H. Krieger. 5. Aufl. Frankfurt 1969
33. Rohlfes, Joachim
Umriss einer Didaktik der Geschichte. Göttingen 1971

34. Roth, Heinrich (Hrsg.)
Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission 4, 5. Aufl.
Stuttgart 1970
35. Schmiederer, R. u. U.
Der neue Nationalismus in der Politischen Bildung. Frankfurt 1970
36. Schmiederer, Rolf
Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des
Politischen Unterrichts. 2. Aufl. Frankfurt 1971
37. Schmid, Heinz Dieter
Untersuchungen zu einer stufengerechten Methode im Geschichtsunterricht der
Mittelstufe — in: Der Gymnasial-Unterricht, IV, 5 (1967), S. 40 ff.
38. Schmid, Heinz Dieter
Entwurf einer Geschichtsdidaktik der Mittelstufe — in: GWU 21 (1970), S. 340 ff.
39. Schmidt, Siegbert
Zur Realisierung arbeitstechnischer Lernziele im Geschichtsunterricht der
Klasse 7. Betrachtungen und Anregungen zum Verhältnis von kritischer Didaktik
und Unterrichtspraxis in der gymnasialen Unterstufe — in: GWU 23 (1972),
S. 523 ff.
40. Schörken, Rolf
Lerntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts — in: GWU
21 (1970), S. 406 ff.
41. Schörken, Rolf
Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein — in: GWU 23 (1972), S. 81 ff.
42. Wagner, Gisela
Quellen und Quelleninterpretation im Unterricht der Geschichte und Gemein-
schaftskunde — in: GWU 20 (1969), S. 160 ff.
43. Weymar, Ernst
Werturteile im Geschichtsunterricht — in: GWU 21 (1970), S. 198 ff.
44. George, Siegfried
Einführung in die Curriculum-Planung des Politischen Unterrichts. Ratingen 1972

Sekundarstufe I – Gymnasium

Teil II

Erdkunde

Unterrichtsempfehlungen

Horst Grote, Dortmund
Elmar Huckel, Essen
Gerd-E. Hübner, Meschede
Dr. Hans Knübel, Wuppertal
Klaus-H. Loreng, Hagen
Dr. Bernhard Riering, Dortmund
Hilde Spillecke, Dortmund

Der Arbeit der Fachgruppe lagen Gutachten von Dr. H. Knübel, H. Prokasky,
H. Walkewitz und Dr. E. Barners vor, die den Schulen gesondert zugehen.

Gegenstand des Geographieunterrichts in der Sekundarstufe I ist das Beziehungsfeld „menschliche Gruppen — Umwelt“. Die Geographie untersucht Gesellschaftsstrukturen auf der Erde, indem sie den Raum als Aktionsfeld von Gruppen analysiert. Sie wendet sich dabei gegen jede Art von Geodeterminismus und geht in ihren Arbeitsansätzen von den Verhältnissen der Interdependenz bzw. Interaktion von Raum und Gesellschaft aus. Dieser Ansatz führt zu den im folgenden aufgeführten Arbeitsfeldern:

a) Daseinsgrundfunktionen

- in Gemeinschaften leben,
- wohnen,
- arbeiten,
- sich versorgen,
- sich bilden,
- sich erholen,
- am Verkehr teilnehmen.

b) Räume

- Räume als Potentiale
- Räume in ihrer Nutzung: Übergänge von Natur- zu Kulturräumen, Gefahr irreversibler Schädigungen.

c) Politische Integrierung

- Politische Ordnungen,
- Politische Wandlungen (jeweils in ihren Zusammenhängen mit den Daseinsgrundfunktionen und den Geochoren, und zwar unter Beachtung des Prinzips steigender Komplexität).

Diese Arbeitsfelder können in einer als Teilbereich der Gesellschaftswissenschaften verstandenen Geographie nur in Einzelfällen Themen von Reihen sein. Es liegt im Wesen der Geographie begründet, daß in den meisten Fällen mannigfaltige Verknüpfungen zu berücksichtigen sind. Damit haben die Themen des Unterrichts fast immer Bezüge zu allen drei Arbeitsfeldern. Den Arbeitsfeldern werden Räume zugeordnet, deren Auswahl nicht mehr wie bisher in möglichst konzentrischen Kreisen erfolgen kann. Aus jugendpsychologischen Gründen ist das Prinzip des länderkundlichen Vorgehens vom Nahen zum Fernen nicht mehr haltbar. Unsere Massenmedien bringen den Schülern schon früh die ganze Welt vor Augen, so daß es nicht einsichtig sein kann, gerade auf einer Entwicklungsstufe, die den Blick eher auf andere Kontinente lenkt, an Unterrichtsgegenstände aus dem eigenen Land gebunden zu sein.

Kriterien für die Auswahl von Gegenständen des Unterrichts sind demnach:

1. Eine didaktische Zielsetzung in vertikaler Ordnung als Steigerung vom Einfachen zum Komplexen;
2. Ein stufenweise aufzubauendes Raumbewußtsein, das den Standort des Individuums und der Gruppen, die seinen täglichen Lebensumkreis ausmachen, erhellen und relativieren hilft.
3. Bereitstellung einer genügenden Anzahl von Regionen, die sowohl Erfahrungen im direkt zugänglichen Sozialraum (Nahraum, Erfahrungsraum) zulassen als auch die Gewinnung von Kenntnissen von nur mittelbar zugänglichen Räumen fördern.

Versteht sich die Geographie als politische Chorologie, leistet sie Wesentliches für die emanzipatorische Erziehung und Sozialisation des Schülers. Wird nämlich das gesellschaftliche Sein von Gruppen mitbestimmt durch ihre Auseinandersetzung mit

konkreten Erdräumen verschiedenster Ausprägung, dann wird ein so verstandener Geographieunterricht den Schüler, der ja immer Teil einer Gruppe mit räumlicher Bindung ist, darauf vorbereiten können, Sachverhalte zu durchschauen, sinnvolle Entscheidungen zu treffen, Lebenssituationen zu bewältigen und in gesellschaftlicher Verantwortung sowohl in lokaler als auch in globaler Hinsicht zu handeln.

Es wird sich als motivierend erweisen, wenn ferne Regionen unter dem Aspekt der Auseinandersetzung sozialer Gruppen mit dem Potential der Erde Gegenstand des Unterrichts werden. Auch schon der Schüler der Klasse 5 erlebt täglich die Auseinandersetzung von Gruppen mit dem Raum zur Befriedigung der Daseinsgrundfunktionen; allerdings muß ihm das naiv Erlebte oder Betrachtete erst bewußt gemacht werden. Insofern wird er Gruppen anderer Regionen zwar in ihrer äußeren Fremdheit sehen; er wird dabei erfahren, wie verschiedene Potentiale zu verschiedenen Lösungen anregen, er wird aber auch erkennen, daß es sich hier um Menschen handelt, mit Bedürfnissen, die den seinigen verwandt sind.

Diese Geographie ist außerdem ein unabdingbares Gegengewicht gegen jede Art von Eurozentrismus. Das Unverständnis gegenüber Daseinsformen, die durch andersartige Potentialausnutzung oder Ausnutzung andersartiger Potentiale entstanden sind, ist in vielen Fällen die Ursache von Konflikten aller Größenordnungen.

Das Problemfeld Politik kann schon von der Anfangsklasse der Sekundarstufe I an durch Hereinnahme aktuellen Weltgeschehens in den Unterricht einbezogen werden und bleibt immanenter Bestandteil in den folgenden Jahren¹⁾.

Das bestimmende Merkmal dieser Empfehlungen zu einer neuen Geographie in der Schule ist der Aufbau der Curriculumeinheiten nach Lernzielen. Qualifikationen, nicht bloße Stoffbeherrschung, sollen das Endziel des Lehrganges sein.

Bei der Kürze der Zeit, in der diese Empfehlungen zusammengestellt wurden, war es nicht möglich, ein vollständiges System von Lernzielen und anzustrebenden Qualifikationen abzuleiten, das taxonomisch aufgebaut ist. Die folgende Aufstellung soll daher vor allem als Anregung dienen, die Geographielehrer der Sekundarstufe I zu ermutigen, Lernziele zu Unterrichtsreihen und Einzelstunden immer wieder neu zu formulieren und den Unterricht nach ihnen zu gestalten. Folgende **Verhaltensdispositionen** sind für den geographischen Unterricht besonders bedeutsam:²⁾

1. Fähigkeit und Bereitschaft zur rationalen Orientierung in der verwissenschaftlichten Welt;
2. Fähigkeit und Bereitschaft zur rationalen Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen und zukünftigen Welt;
3. Fähigkeit und Bereitschaft zur kritischen Mitarbeit und Gestaltung in der demokratischen Gesellschaft.

Didaktische Kriterien für Hauptlernziele sind:

- was den Bedürfnissen des Individuums entspricht;
- was im gemeinschaftlichen Interesse liegt und für die Weiterentwicklung der Gesellschaft wünschenswert ist;
- was wissenschaftlich wichtig und abgesichert ist.

¹⁾ Wegen der Lernziele in diesem Bereich sei besonders auf die Vorschläge der Schörken-Kommission in unserem Lande hingewiesen.

²⁾ Vgl. dazu auch die Zielsetzungen der UNESCO: „Es geht darum, Interesse für andere Völker und deren Bedürfnisse zu wecken, Selbstsucht und Überheblichkeit zurückzudrängen, zu aktiver Hilfsbereitschaft zu erziehen und Einsicht in die Notwendigkeit einer im Geiste der UNO geeinten Welt zu schaffen.“

Zur **Methodik** wird eine Schwerpunktverlagerung vorgeschlagen, und zwar ein Zurücktreten des Frontalunterrichts und ein Übergehen zu selbständigen Arbeitsformen der Schüler in der Form der Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit auf der Grundlage wechselnden Arbeitsmaterials; der Lehrer wird vom dominierenden Gestalter des Unterrichts zum Berater der selbständig arbeitenden Schüler. Von kleineren Arbeitsformen ausgehend wird ein solcher Unterricht bis zur größeren Projektarbeit in den höheren Klassen der Sekundarstufe I fortschreiten.

Neben die möglichst exakte Untersuchung und schriftliche Darstellung ihrer Ergebnisse durch alle Schüler tritt der mündliche Bericht einzelner Schüler. Diese Verfahren sollen in die freie Diskussion einmünden, die jeden Schüler dazu anhält, vor einem Gremium seine Meinung zu begründen und in freier Rede zu vertreten (Kommunikationsfähigkeit). Solchen Arbeitsformen kommt entgegen, daß die Geographie über besonders vielfältiges Arbeitsmaterial verfügt, das die Schule anschaffen und in geeigneter Weise im Erdkundefachraum bereitstellen sollte. Somit wird auch durch die Wahl der Methoden das emanzipatorische wie auch das sozialintegrative Moment im Schüler gefördert.

Aus den Zielsetzungen im Geographieunterricht der Sekundarstufe I ergibt sich folgende **thematische Anordnung**:

Klasse 5, 1. Halbjahr: Standortbestimmung mit Hilfe von Daseinsgrundfunktionen zur Wahl; Erste Erfahrung des Raums als Sozialraum; Entwicklung des Raumbewußtseins; Entwicklung von Größenvorstellungen;

Klasse 5, 2. Halbjahr bis Klasse 10:

Ausgehend von überschaubaren Beziehungen zwischen Gruppe und Raum an den Außenrändern der Ökumene schreitet der Unterricht zu immer komplexeren Kräfte- und Spannungsfeldern in den Dichtezentren der Erde fort.

1. Curriculumeinheit Klasse 5/6 (Erprobungsstufe)

1. Halbjahr

Der Geographieunterricht im Rahmen des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabefeldes (Klasse 5, 1. Halbjahr) ist orientierender Art. Der Schüler soll im instrumentalen Bereich mit der Handhabung geographischer Arbeitsmittel vertraut gemacht werden. Dadurch wird eine einheitliche Ausgangsbasis für die verschiedenartig vorgebildeten Schüler der 4. Grundschulklasse geschaffen (Ausgleich von Kenntnisdefiziten sowie von allgemeinen und fachspezifischen Lernschwierigkeiten).

Übergreifende Lernziele

Die Schüler sollen ...

- an Beispielen erkennen und erfahren, daß wesentliche Daseinsgrundfunktionen im geographischen Raum vollzogen werden;
- erste Erfahrungen darüber sammeln, daß der geographische Raum auch Raum sozialer Gruppen ist;
- an konkreten Beispielen den Raum als überwindbare Größe erfahren;
- verschiedene Möglichkeiten der Raumüberwindung beurteilen können;
- lernen, ihre Raumkenntnis und Raumerfahrung zu artikulieren und ihre Meinung zu Möglichkeiten der Raumüberwindung zu vertreten;
- lernen, wie man sich geographische Informationen beschafft (aus: Stadtplan, Autokarte, Europakarte, Erdkarte, Globus; aus: Bild, Text, Reiseprospekt und Klimadiagramm) und wie man geographische Informationen zeichnerisch darstellt (Wegeskizzen, Verkehrsströme, Reichweiten etc.).

Unter Beachtung der **Prinzipien**

- a) systematische **Raumausweitung** vom stets erlebbaren Nahraum (tägliche Umwelt) über den temporär erlebten erweiterten Nahraum und den Fernraum zur Erddarstellung;
- b) Untersuchung **einer** Daseinsgrundfunktion als Leitlinie unter Beachtung der Interdependenz zu anderen Daseinsgrundfunktionen
bietet sich folgender Weg zur Operationalisierung der übergreifenden Lernziele an:

Lernziele

- 1 Durch Untersuchungen zur Daseinsgrundfunktion (Dgf) „**sich erholen**“ Vorstellungen über den eigenen Standort im Nahraum erhalten;
- 1.1 Sich über Anlage und Standort von Spiel- und Erholungseinrichtungen informieren;
- 1.2 Ausschnitte des Nahraums als Raum für eine Gruppe erfahren;
- 1.3 Verbesserungsvorschläge für die Standorte entwerfen und damit gleichzeitig die Qualität des Nahraums beurteilen können;
- 1.4 Erfahren, daß die Qualität des Nahraums auch von anderen Daseinsgrundfunktionen her (z. B. „arbeiten“, „sich versorgen“, „sich bilden“) bestimmt wird.

Themenbeispiele

zu

- 1.1 Spielplätze und Spielflächen in meinem Wohnbereich;
- 1.2 Wer auf unseren Spielplatz kommt;
Wer zu anderen Spielplätzen geht;
- 1.3 Gefährliche Straßen — oder — Wo wir viel besser spielen könnten;
- 1.4 Wo arbeiten Vater und Mutter? — Wo kaufen wir ein? — Wie weit ist unser Schulweg?

Arbeitsweisen

zu

- 1.1 Sich im Stadtplan zurechtfinden;
- 1.2 Befragungen durchführen und danach Einzugsbereiche kartieren;
- 1.3 Straßen zwischen Haus und Spielplatz in einem kurzen Zeitraum nach ihrer Verkehrsbelastung auszählen und mit Bandsymbolen zeichnerisch darstellen.

Lernziele

- 2 Durch Untersuchungen zur Dgf „sich erholen“ Vorstellungen über den **erweiterten** Nahraum erhalten und dabei die Dgf „am Verkehr teilnehmen“ kennenlernen;
- 2.1 Topographische Kenntnisse vom erweiterten Nahraum gewinnen;
- 2.2 Den erweiterten Nahraum als Raum für eine Gruppe (Wochenendurlauber) kennenlernen; die räumlichen Auswirkungen eines Gruppenverhaltens erfahren;
- 2.3 Lösungsansätze für Verkehrsprobleme erkennen; Alternativen zum eigenen Verhalten finden und artikulieren können.

Themenbeispiele

zu

- 2.1 Wohin können wir am Sonntag fahren?
- 2.2 Was wir auf unserem Sonntagsausflug beobachtet haben (z. B. Verkehrsstauungen zu bestimmten Zeiten an bestimmten Stellen);
- 2.3 Wie man den nächsten Sonntagsausflug besser planen könnte.

Arbeitsweisen

zu

- 2.1 Autokarten lesen, Reiseführern und Prospekten Informationen entnehmen;

- 2.2 Die Reichweite unserer Stadt (unserer Gemeinde) — Ausstrahlung und Anziehung — für den Sonntagsausflug erkunden und darstellen; beobachten, wie sich die Gruppen verhalten (Abfahrt, Rast, Rückfahrt); die Herkunft von Kraftfahrzeugen auf Parkplätzen am Rande von Erholungszentren/ -gebieten nach den amtlichen Kennzeichen feststellen und auszählen;
- 2.3 Kategorien von Verkehrsträgern aussondern und ihre unterschiedlichen Aufgaben beschreiben; Fahrpläne lesen und den Streckennetzkarten der DB zuordnen; Alternativen für das Erreichen eines Ziels aufstellen; Berechnungen über Entfernung, Zeit und Kosten aufstellen.

Lernziele

- 3 Durch Untersuchungen zur Dgf „sich erholen“ Vorstellungen über die topographische und klimatologische Einordnung des Nahraums in den Großraum Europa gewinnen.
- 3.1 Sich auf der Europakarte orientieren können;
- 3.2 Motive für die Freizeitgestaltung der Jahresurlauber erforschen;
- 3.3 Typische Unterschiede europäischer Urlaubslandschaften kennenlernen.

Themenbeispiele

zu

- 3.1 Wohin meine Verwandten und Bekannten im Jahresurlaub fahren;
- 3.2 Warum viele Leute ans Meer, andere aber lieber ins Gebirge fahren;
- 3.3 An Nord- und Ostsee — In den Alpen — Am Mittelmeer.

Arbeitsweisen

zu

- 3.1 Auf der Europakarte feststellen, wo die Urlaubsziele liegen, mit welchen Verkehrsmitteln und auf welchen Wegen sie erreicht werden können;
- 3.2 Befragungen durchführen (Motive, Zeitwahl, Ortswahl);
- 3.3 Informationen aus Reiseprospekten herausziehen, sammeln und vergleichen; Klimadiagramme lesen und mit Werten aus dem Erfahrungsraum vergleichen; Bildbeschreibungen, Vegetationsbeschreibungen; Vergleich der eigenen Erkenntnisse mit den Motiven (Befragung).

Lernziele

- 4 Über die thematische Brücke des Klimas die Raumvorstellung über die Erde hinaus ins All ausdehnen;
- 4.1 Die Karte als unvollkommenes Abbild der Realität begreifen;
- 4.2 Die Bedeutung der Sonne für die Erde erkennen;
- 4.3 Die Stellung der Erde im Weltall begreifen.

Themenbeispiele

zu

- 4.1 Die Erde, durch die Augen der Astronauten gesehen;
- 4.2 Die Entstehung der Tages- und Jahreszeiten;
- 4.3 Sonne — Planeten — Monde; Sterne.

Arbeitsweisen

zu

- 4.1 Kontinente, Meere und Großrelief auf Satellitenbildern, Karte und Globus vergleichen;
- 4.2 Am Tellurium arbeiten;
- 4.3 Größenvergleiche durchführen (Stadt/Gemeinde als Planetenmodell: Kirche/Rathaus im Mittelpunkt, relative Entfernung, relative Größe).

Die Lernziele des ersten Halbjahres lassen sich auch bei anderer Akzentsetzung oder mit anderen Dgfen erreichen, z. B. mit der Dgf „**sich versorgen**“:

Lernziele

- 1 Durch Untersuchungen zur Dgf „sich versorgen“ Vorstellungen über den eigenen Standort im Nahraum erhalten;
- 1.1 Den Einzugsbereich einer Familie für die Versorgung mit Gütern kennenlernen;
- 1.2 Versorgungsgüter nach periodischem und episodischem Bedarf unterscheiden lernen;
- 1.3 Verschiedene Einzugsbereiche für die Versorgung kennenlernen, getrennt nach Gütern des periodischen und des episodischen Bedarfs;
- 1.4 Die Stadt oder Stadtteile als Versorgungsraum für Gruppen kennen- und differenzieren lernen.
- 1.5 Verkehrsströme außerhalb des Berufsverkehrs als sichtbaren Ausdruck der Dgf „sich versorgen“ kennenlernen.

Themenbeispiele

zu

- 1.1 **Wo** wir einkaufen — Unsere täglichen Einkäufe — Wir fahren „in die Stadt“;
- zu 2 **Was** wir einkaufen;
- 1.3 Wir brauchen neue Möbel, einen Kühlschrank etc.;
- 1.4 **Wo wir** einkaufen — wo unsere **Nachbarn** einkaufen;
- 1.5 Wie wir in die Stadt gelangen.

Arbeitsweisen

zu

- 1.1 Lage der Geschäfte und Wege von der Wohnung dorthin kartieren;
- 1.2 Versorgungsgüter klassifizieren;
- 1.3 Den Lageplan aus 1.1 durch Aufstellen und Übertragen eines einfachen Kartierungsschlüssels differenzieren;
- 1.4 Grobstrukturen von Stadtplänen auf transparente Materialien übertragen, Geschäfte und Versorgungswege auf die so entstandenen Pläne übertragen und das neu gewonnene Kartenbild fixieren;
- 1.5 Kategorien von Verkehrsträgern aussondern, Fahrpläne der öffentlichen Verkehrsmittel auswerten.

Lernziele

- 2 Durch Untersuchungen zur Dgf „sich versorgen“ Vorstellungen über regionale, landesweite und weltweite Produktionsräume gewinnen;
- 2.1 Die Herkunft von Gütern des periodischen Bedarfs erfassen;
- 2.2 Den erweiterten Nahraum, die EG, die Welt als Produktionsraum für unsere Nahrungsmittel kennenlernen.

Themenbeispiele

zu

- 2.1 Woher unser Brot kommt — Brot vom Bäcker — Brot aus der Brotfabrik;
- 2.2 Woher die Konserven etc. in unseren Lebensmittelgeschäften stammen.

Arbeitsweisen

zu

- 2.1 Kartieren von Produktionsstätten auf einer Karte des erweiterten Nahraumes;
- 2.2 Atlasregister benutzen, Karten landwirtschaftlicher Nutzung lesen, topographische Daten aus dem Atlas in Stempelumrisse übertragen.

Lernziele

- 3 Die Abhängigkeit der Versorgung mit frischen Agrarprodukten von den Jahreszeiten erkennen.
- 3.1 Die Anlieferung bestimmter Produkte zu bestimmten Jahreszeiten erkennen.
- 3.2 Die Gegenläufigkeit der Jahreszeiten auf der Nord- und Südhalbkugel kennenlernen.

Themenbeispiele

zu

- 3.1 Ein Gang über den Wochenmarkt — Ein Blick in die Obst- und Gemüseabteilung unseres Lebensmittelgeschäftes.
- 3.2 Wenn bei uns Winter ist

Arbeitsweisen

zu

- 3.1 Aufstellen von Listen/Tabellen (Saisonspitzen der Anlieferung) — Erfragen von Preisdifferenzen innerhalb eines Jahres.
- 3.2 Herkunftsgebiete von Obst und Gemüse kartieren — Klimadiagramme lesen und zuordnen — Klimaunterschiede einiger Regionen beschreiben und mit dem Klimadiagramm des Nahraumes vergleichen.
- 4 Siehe Punkt 4 Dgf. „sich erholen“.

1. Curriculumeinheit Klasse 5/6 (Erprobungsstufe)

2.—4. Halbjahr

Der Einblick in die räumliche Bedingtheit der Daseinsgrundfunktionen und deren Raumwirksamkeit wird auf Fallstudien aus verschiedenen Teilen der Erde ausgeweitet. Um ein topographisches Weltbild systematisch aufzubauen, fungiert als Ordnungsprinzip eine räumliche Leitlinie: sie führt von Räumen mit übersichtlicher Struktur in dünn besiedelten Bereichen zu Räumen mit größerer Komplexität.

Übergreifende Lernziele

Die Schüler sollen vor allem einfache Wechselbeziehungen zwischen Human- und Naturfaktoren sowie intergesellschaftliche Verflechtungen kennenlernen; dabei sollen sie ...

- durch die Beurteilung und Abgrenzung von Naturfaktoren erkennen, daß der geogr. Raum als Wirkungsfeld sozialer Gruppen sehr unterschiedlich ausgestattet ist;
- dominante Naturfaktoren in spezifischen, typischen Landschaftsräumen als Hemmnisse oder Stimulantien für die Siedlungs- und Wirtschaftsweise sowie Möglichkeiten zur Gruppenbildung des Menschen differenzieren lernen;
- modernes technologisch-ökonomisches Handeln als Weg zur Lösung von allzu enger Abhängigkeit von Naturfaktoren erkennen;
- erfahren, daß sich die Eigenart menschlicher Gruppen in der Ausbildung unterschiedlicher Lebensformen (Siedlung, Wirtschaft, Gesellschaft) in gleich oder ähnlich ausgestatteten Räumen manifestiert;
- begreifen, daß die Stärke kulturlandschaftsprägender menschlicher Tätigkeit nicht im Individuum liegt, sondern von der Größe und kulturellen Stufe sozialer Gruppen und Gesellschaftsformen abhängt;
- die Folgen menschlicher Eingriffe in die Naturlandschaft erfahren und die Notwendigkeit von Verantwortungsbewußtsein erkennen;

- sehen, daß die hochindustrialisierten Staaten infolge ihres großen Bedarfs auf der Suche nach agrarischen und bergbaulichen Rohstoffen ihre Grenzen überschritten und die Erde systematisch durchforscht haben;
- die Reaktionen traditioneller Lebensformen auf moderne technologische Wirtschaftsweisen und Bedürfnisse durchschauen können;
- die bedrohende Wirkung von Naturkatastrophen und die Grenzen des menschlich Möglichen erfassen.

1. Bereich: IN DEN KALTEN GEBIETEN DER ERDE

Lernziele

Die Schüler sollen erkennen, ...

- 1.1 daß sich die Erforschung der polaren Zone von abenteuerlicher Expedition zu nüchterner technischer Perfektion gewandelt hat;
- 1.2 daß menschliche Gruppen aus dem natürlichen Potential extrem ungünstiger Naturbedingungen der subpolaren Zone früher noch **verschiedene** Lebensformen entwickelten, um — zwar autark, aber mit geringsten Bedürfnissen — zu überleben;
- 1.3 daß dagegen neuzeitliche Formen menschlicher Existenz mit gehobenen Bedürfnissen durch Versorgung aus günstigeren Lebensräumen mit Hilfe der Technik und moderner Verkehrserschließung sowie unter gleichzeitiger Verpflichtung zu wirtschaftlicher Gegenleistung in dieser „feindlichen“ Umwelt entstehen konnten; daß nicht nur modernes wirtschaftliches und technisches, sondern auch politisches Denken frühere Lebensformen verändert.

Themenbeispiele

zu

- 1.1 Entdeckung der Pole;
Auf einer antarktischen Forschungsstation;
- 1.2 Rentiernomaden in Sibirien;
Eskimos an der Küste Grönlands;
Waldindianer Kanadas;
- 1.3 Pelztierjäger und Prospektoren in kanadischen Wäldern;
Holz aus Sibirien;
Erschließung von Bodenschätzen: Öl aus Alaska, Erz aus Kiruna, Kohle aus Warkuta;
Fischfang auf der Neufundlandbank;
evtl.: Eine Militärstation im polaren Bereich.

2. Bereich: IN DEN TROCKENEN GEBIETEN DER ERDE

Lernziele

Die Schüler sollen erkennen, ...

- 2.1 daß in der modernen Welt der feindliche Naturraum der Wüsten keine Sperrwirkung mehr hat, sondern durch die Technik allochthoner Völker überwunden wurde;
- 2.2 daß im Bereich der Wüsten organisierte Gruppen durch optimale Ausnutzung der Wasservorräte den Naturraum kleinflächig, aber sehr intensiv umwandeln können (Brunnenoase, Sebchas) und Dichtezentren mit stärkerer sozialer Überformung und höherer Organisation an größere Wasservorkommen gebunden sind (Flußoasen);
- 2.3 daß Mobilität in Form des Voll- und Teilnomadismus eine weitere, dem Naturraum der Wüstenränder angepaßte, aber inaktivere und mehr „abschöpfende“

- Existenzform des Menschen darstellt, insofern ihr Sozialprestige Investition von Arbeit in den Naturraum zwecks Ertragssteigerung verbietet, dagegen „parasitäre“ Besteuerung von seßhaften Oasenbewohnern förderte;
- 2.4 daß die trotz verwirrendem Sackgassengrundriß funktional durchsichtig angelegte traditionell-islamische Stadt des Wüstengürtels der Alten Welt einen dritten, vorwiegend auf Handel und Handwerk bezogenen Lebensbereich des Menschen bildet;
 - 2.5 daß der Nomadismus — durch den technischen Wandel seiner verkehrsgeographischen Mittlerfunktion beraubt und durch Änderung des Agrarverhaltens ergiebiger Weidegründe verlustig — allmählich zum irreversiblen Übergang zu städtischer Lebensweise gezwungen werden kann;
 - 2.6 daß bestimmte Formen des Sozial- und Wirtschaftsverhaltens zu einer Störung des natürlichen Gleichgewichts führen können (Überstockung);
 - 2.7 daß europäische Einflußnahme (Übergang von Überschwemmungs- zur Dauerbewässerung, Intensivierung des Anbaus, Aufnahme von Weltmarktkulturen) die Agrarlandschaft teilweise verändert hat;
 - 2.8 daß die wirtschaftliche Nutzung der Lagerstätten im Bereich der Wüsten nicht durch hohe Temperaturen, starke Temperaturschwankungen und Aridität gehindert wird, daß sie Naturlandschaft und traditionelle Lebensweisen ändert und allmählich auch von autochthonen Völkern übernommen wird.

Themenbeispiele

zu

- 2.1 Mit dem Auto durch die Sahara;
- 2.2 Das Leben in einer Oase (z. B. Siwa);
Der Nil als Lebensader Ägyptens;
- 2.3 Beduinen am Rande der Wüste;
Die Herrschicht der Tuareg (gesellschaftliche Schichtung / Symbioseverhalten zu Oasen);
- 2.4 Teppichhandel im Suq;
- 2.5 Beduinen als Soldaten, Polizisten, Erdölarbeiter;
- 2.6 Die Ziegen der Fulbe, ein Haustier gefährdet afrikanische Weidegebiete;
- 2.7 Der Hochstaudamm von Assuan;
Baumwolle aus dem Gesireh;
- 2.8 Erdgas in der Sahara;
Ölstaat Kuwait;
Salpeter aus der Atacama;
Diamanten aus der Namib;
Bodenschätze aus dem australischen Trockenraum.

3. Bereich: IN DEN FEUCHT-HEISSEN GEBIETEN DER ERDE

Lernziele

Die Schüler sollen erkennen, ...

- 3.1 daß in den feucht-heißen Gebieten die Summe siedlungsfeindlicher Faktoren (Schwülefaktor, üppigste Pflanzenformation der Erde, Überflutungen, endemische Krankheiten) die Bildung geschlossener Kulturlandschaften bisher verhindert hat;
- 3.2 daß der tropische Regenwald infolge seiner Unzugänglichkeit ein ideales Rückzugsgebiet schwacher Volksgruppen bildete, die nur entlang der wenigen natürlichen Verkehrswege (Flüsse) in ihn eindringen konnten;
- 3.3 daß Gründe für die geringe Kulturentwicklung der autochthonen Völker darin zu suchen sind, daß der dichte Wald die Menschengruppen zersplitterte, der Entwicklungsablauf der Pflanzen nicht an den Jahresablauf gebunden ist (permanente Reifezeit) und das Klima Vorratswirtschaft nicht gestattet;

- 3.4 daß der tropische Regenwald infolge seiner Artenfülle und Verkehrsfeindlichkeit auch für die Kulturvölker nur geringen Nutzwert besitzt;
- 3.5 daß bei den Formen agrarer Inwertsetzung tropischer Gebiete unter der Regie oder dem Einfluß der Kulturvölker (Plantagen, Pflanzungen) Kapital, Weltmarktbedarf sowie Zahl und Art der zur Verfügung stehenden Menschen eine entscheidende Rolle spielen;
- 3.6 daß die tropischen Regenwaldgebiete eine bedingte Raumreserve für die ständig zunehmende Weltbevölkerung bilden, jedoch zuvor einer großzügigen Verkehrerschließung bedürfen.

Themenbeispiele

zu

- 3.1 Auf Trägerpfaden und Flüssen durch den tropischen Regenwald;
- 3.2 Bei den Blasrohrindianern Amazoniens;
- 3.3 Pygmäen und Bantus im tropischen Regenwald Afrikas;
Kubus auf Borneo;
- 3.4 Gummisammler am Amazonas;
Holzfäller in Nigeria;
- 3.5 Auf einer Kautschukplantage in Liberia;
Kakaopflanzer in Ghana;
Bananen aus Guatemala;
- 3.6 Beim Bau der Amazonica.

4. Bereich: NATURKATASTROPHEN BEDROHEN DEN MENSCHEN

Lernziele

Die Schüler sollen erkennen, ...

- 4.1 daß es auf der Erde bestimmte Räume gibt, in denen Menschen häufiger verschiedenen Naturkatastrophen ausgeliefert sind;
- 4.2 daß auch durch modernste Techniken Naturgewalten nicht abgewandt werden können, wohl aber immer tiefere Kenntnis ihrer Gesetzmäßigkeiten und Abläufe zu vorsorgenden Schutzmaßnahmen und Milderung ihrer vernichtenden Folgen führen kann;
- 4.3 daß die Beseitigung der verheerenden, durch Naturkatastrophen bedingten Zerstörungen grenzüberschreitende, weltweite humanitäre Hilfe erfordert;
- 4.4 daß der Mensch in katastrophengefährdeten Gebieten die Gunst von Verkehrslage, Wirtschaftsgrundlagen etc. höher bewertet als entstandene oder evtl. drohende Schäden, da er derartige oft heimgesuchte Gebiete nicht preisgibt.

Themenbeispiele

zu

- 4.1 bis 4.3 Vulkane, Erdbeben, Wirbelstürme, Dürre, Sturmfluten (möglichst auf aktuelle Ereignisse bezogen);
- 4.4 San Francisco; Lissabon; Vesuv; Japan etc.

Zu erarbeiten sind bei den Bereichen 1 bis 3

a) im gesellschaftlichen Feld:

1. Formen menschlicher Gemeinschaften und ihre Wandlung durch Zivilisation und Technik (Familie, Horde, Sippe, Stamm)
2. Formen sozialer Schichtung (Nomaden, Häuptlinge etc.)
3. Viertelbildung als Ausdruck sozialer, verwandtschaftlicher, religiöser, ethnischer Bindungen

4. Formen der Mobilität
5. Wege der Selbsthaftmachung

b) im ökonomischen Feld:

1. Ablösung der Selbstversorgungswirtschaft
2. Überschußproduktion und Marktbelieferung
3. Rohstoffbelieferung für den Weltmarkt
4. Ansätze zur Verarbeitung im Erzeugerraum
5. Stufen wirtschaftlicher Entwicklung und Formen ihrer Symbiose (Sammler, Jäger, Fischer, Hackbauern, Pflugbauern, Voll-, Halb-, Teilnomadismus; Händler, Handwerker; Pflanzung, Plantage)
6. Intensive — extensive Wirtschaftsformen
7. Wasserbeschaffung und Verteilung

c) im regionalen Feld:

1. Verbreitungsgebiete der polaren und subpolaren Zone, Wüsten, trop. Regenwälder in Weltkarte einzeichnen
2. Potentialbeschreibung Tundra, Taiga, Wüste, innere Tropen
3. Grenzlinien der Vegetation, des Ackerbaus, Dauerfrostbodens etc.
4. Flur- und Siedlungsformen (ihre Physiognomie und Funktion)
5. Mathematischer und magnetischer Pol; Gradeinteilung der Erde

Zu erarbeiten sind im Bereich 4

a) im gesellschaftlichen Feld:

1. Formen weltweiter Hilfsorganisationen (z. B. Rotes Kreuz) als Leitsysteme menschlicher Hilfsbereitschaft

b) im ökonomischen Feld:

1. Schutzmaßnahmen (Warndienste, besondere Bauweise etc.)
2. Der Gegensatz Vernichtung—Nutzen (z. B. vulkanische Böden, Geysire)
3. Private und volkswirtschaftliche Schädigung

c) im regionalen Feld:

1. Lokalisation der verschiedenen Naturgewalten
2. Der Intensitätsgrad der Bedrohung durch Vergleich der Katastrophengebiete mit der Bevölkerungsdichtekarte

2. Curriculumeinheit

Klasse 7/8

In den Klassen 7 und 8 stehen folgende Aspekte des Beziehungsfeldes Raum und Gesellschaft im Mittelpunkt der Erarbeitung:

- a) Einsicht in die raumgestaltenden und -verändernden Wirkungen verschiedener menschlicher Gruppen;
- b) Einsicht in Auseinandersetzungen verschiedener Gruppen in bestimmten Räumen der Welt und die Schwierigkeit, intergesellschaftliche Konflikte zu regeln;
- c) Einsicht in die komplexen Strukturen in Staats- und Wirtschaftsräumen;
- d) Kenntnis einiger globaler Ordnungsraster, um regionale Beispiele oder bestimmte Problemthemen räumlich einordnen und so verknüpfen zu können, daß die Schüler ihren Stellenwert im Raum sowie ihre gegenseitige Abhängigkeit besser zu beurteilen vermögen.

In den Klassen 7 und 8 wird das konsequentere Fragen nach dem „Warum“ zu einem immer tieferen Eindringen in das Kausalitätsgefüge der Naturverhältnisse als dem physischen Milieu der Gesellschaften, in die Motive menschlichen Handelns, in das Verflechtungsgefüge sozioökonomischer Verhältnisse, in die Schwierigkeiten von Konfliktlösungen und in das Streben nach der Ablösung bestimmter Markt- und Herrschaftsverhältnisse in verschiedenen Räumen der Welt führen.

Übergreifende Lernziele

Die Schüler sollen

- die Fähigkeit entwickeln, die Bedingungen der Andersartigkeit anderer Gesellschaften zu erkennen, und von daher die Bereitschaft gewinnen, Vorurteile ihnen gegenüber abzubauen;
- erfahren, daß das Ausmaß der **Inwertsetzung** von Räumen durch die Nutzungsform entscheidend beeinflusst wird;
- erkennen, daß die Nutzungsform von einer Vielzahl von Faktoren abhängt;
- einsehen, daß in bestimmten Räumen bestimmte Faktoren oder Faktorenkombinationen eine dominierende Bedeutung haben;
- zwischen unveränderlichen, Anpassung erfordernden Naturfaktoren und vom Menschen geschaffenen und auch von Menschen zu ändernden Faktoren unterscheiden lernen;
- erfahren, daß der aktiv handelnde und initiativ wirtschaftende Mensch einen **Wortwandel** von Räumen herbeiführen kann;
- Einblick in mögliche Folgen menschlicher Eingriffe in den Naturhaushalt gewinnen;
- Probleme erkennen, die sich für autochthone Sozialgruppen durch eine Konfrontation mit allochthonen Wirtschafts- und Gesellschaftsformen ergeben können;
- erkennen, inwieweit die Raumnutzung und die Methoden der Raumentwicklung vom Gesellschaftssystem eines Staates beeinflusst werden;
- einsehen, daß die **Strukturierung** von Räumen sich im Spannungsfeld verschiedener Gruppen vollzieht;
- einsehen, daß die **Verflechtung** unterschiedlich ausgestatteter und entwickelter Räume die Lebenschancen verändert;
- aus Karten und anderen Abbildungen von **Ordnungsrastern** die zum Beispielfall oder zum Problem gehörenden Informationen entnehmen können; dazu sollen die Schüler im Zusammenhang mit den bisher genannten Zielen mit folgenden globalen Verteilungsmustern oder Gliederungen bekannt gemacht werden:

Naturgeographische Großgliederungen:

- a) Klima und Vegetation,
- b) Relief,
- c) Zeitzonen;

Bevölkerungsverteilung und globale Wanderungsbewegungen;

Verkehrerschließung;

Wirtschaftsformen;

Sprachräume (besonders Verkehrssprachen);

Wohlstand und Armut;

Politische und wirtschaftliche Vertragssysteme;

- die Problematik von Abgrenzungen innerhalb von Ordnungsrastern kennenlernen.

1. Bereich: INWERTSETZUNG UND WERTWANDEL UNTERSCHIEDLICHER RÄUME*

Lernziele

Die Schüler sollen erkennen,

- 1.1 daß agrare Wirtschaftsformen in den wechselfeuchten Tropen in starker Abhängigkeit vom Klima und den anderen Naturbedingungen des Savannengürtels stehen;
- 1.1.1 daß bei einfacher Subsistenzwirtschaft die jahreszeitlich begrenzten Anbaumöglichkeiten während der Regenzeit zu Vorratshaltung zwingen, um die Trockenperiode zu überbrücken;
- 1.1.2 daß der Anbau in der Feuchtsavanne im Rahmen der Eingeborenenwirtschaft die Artenfülle und das Wachstum bestimmter Nutzpflanzen (Ölpalme, Hirse, Baumwolle, Maniok u. a.) begünstigt;
- 1.1.3 daß Dauerfeldbau infolge schneller Bodenerschöpfung und -erosion nicht oder nur beschränkt möglich ist;
- 1.1.4 daß die Viehhaltung infolge des feuchtheißen Klimas und der in ihm gedeihenden Schädlinge beträchtliche Schwierigkeiten bereitet (Tsetsefliege, Kleintierhaltung);
- 1.1.5 wie sich gesellschaftliche Ordnungen im Flur- und Siedlungsbild widerspiegeln;
- 1.1.6 daß die Trockensavanne durch ihre natürliche Ausstattung und Lage als Austauschraum zum Norden der Entstehung von Markt- und Handelsplätzen sowie Städten von großer kultureller Heterogenität an den Schnitt- und Endpunkten der Karawanenstraßen und der Bildung von geschlossenen Kulturräumen und Staaten förderlich war;
- 1.1.7 daß die europäischen Kolonisationsmaßnahmen (Plantagenbau) die agrare Inwertsetzung dieser Räume erhöhten, indem die Europäer großflächige, nutzungs- und kapitalintensive, weltmarktorientierte Monokulturen tropischer Nutzpflanzen förderten oder einführten, die die traditionellen Nutzungs- und Sozialformen der einheimischen Bevölkerung sowie deren Wirtschaftsdenken veränderten oder ablösten;
- 1.2 daß in den Strom- oder Schwemmlandebenen der tropischen Monsunländer sowohl durch den großen Wasserüberschuß, bedingt durch die Wasserführung der Flüsse und die Monsunregen, wie durch die Fruchtbarkeit der Schwemmlandböden eine intensive landwirtschaftliche Nutzung (Naßfeldbau) hochwertiger Anbaupflanzen und eine mehrmalige Ernte möglich sind, die nicht nur eine hohe Bevölkerungsdichte in diesen Räumen bedingen, sondern darüber hinaus Überschüsse für den Weltmarkt produzieren;
- 1.3 daß die mit der Höhe sich ändernden Naturstrukturen von den Menschen unterschiedlich inwertgesetzt worden sind und sich dort unterschiedliche Lebens- und Wirtschaftsformen entwickelt haben;
- 1.4 daß die Pampa als außertropisches Grasland (Steppe) in verschiedenen Phasen unterschiedlich genutzt und inwertgesetzt worden ist;
- 1.4.1 daß die Pampa ursprünglich durch Eingeborene (Indios) auf einfacher Kulturstufe (Jäger) genutzt wurde und nur wenigen Menschen Nahrungsraum bot;
- 1.4.2 daß in diesen Räumen durch Kolonialeuropäer feudalagrare Großgrundbesitzformen (Estancias) mit extensiver Viehzucht (Schafe — Wolle; Rinder — Häute) eingeführt wurden;
- 1.4.3 daß diese Räume durch die Einführung neuer Wirtschaftsformen und durch technische Neuerungen (Getreide, Futterbau, Kamp, Lohn- und Pachtssystem,

*) Die industrielle Inwertsetzung wird im 3. und 4. Bereich dieser Curriculumeinheit behandelt.

Fleischkonservierungsmethoden, Kühlschifftransport u. a.) eine weitere Nutzungsintensivierung, Wertsteigerung und Umstrukturierung (Thünensche Ringe) erführen;

- 1.4.4 daß eine wichtige Voraussetzung für solche Innovationen die Absatzmöglichkeiten auf dem Weltmarkt darstellen.

Themenbeispiele

zu

- 1.1 Hirten- und Hackbauvölker in Kamerun, Nigeria;
Hackbauern in der Feuchtsavanne;
Kano, Einfallstor nach Nigeria;
Plantagenwirtschaft im Oberguineagebiet;
- 1.2 Die Stromebenen Hinterindiens;
- zu
- 1.3 Höhenstufen in einem tropischen Hochgebirge
(Kordilleren, Kilimandscharo, Ceylon);
- 1.4 Die Pampa.

Über die in den oben genannten Lernzielen formulierten Grundeinsichten und Begriffe aus dem gesellschaftlichen und ökonomischen Bereich hinaus sind **im regionalen Bereich zusätzlich zu erarbeiten:**

Regenzeit, Trockenperiode; Vegetationszonen (Dorn-, Trockensavanne, Trockenwald, Feuchtsavanne); die Verbreitungsgebiete von Klima- und Vegetationszonen; der Wärmehaushalt der Erde und die atmosphärische Zirkulation; Einfluß des Reliefs auf das Klima; Begriffe der Höhenstufungen.

2. Bereich: IM SPANNUNGSFELD RAUMWIRKSAMER GRUPPEN

Lernziele

Die Schüler sollen erfahren, daß das Zusammenleben unterschiedlicher Gruppen zu Konfliktsituationen führen kann, die auf verschiedene Weise ausgetragen werden:

- 2.1 — durch Dezimierung → Vernichtung;
2.2 — durch Vertreibung;
2.3 — durch Separation;
2.4 — durch Tolerierung → Integration.

Themenbeispiele

zu

- 2.1 Amazonasindianer;
2.2 Inder in Ostafrika;
2.3 Apartheid in der Republik Südafrika;
2.4 Malaien, Chinesen und Inder in Malaysia;
Brasilien, „Schmelztiegel der Rassen“.

3. Bereich: EINBLICK IN PROBLEME DER „DRITTEN WELT“

Lernziele

Die Schüler sollen

- 3.1 gemeinsame Merkmale von Entwicklungsländern und ihre unterschiedliche Gewichtigkeit in den einzelnen Ländern kennenlernen:
- Bevölkerungsexplosion — Städtewachstum — Slumbildung;
 - Überwiegen der Agrarproduktion mit geringer Produktivität und fehlende Marktorientierung;

- Divergenz zwischen der demographischen Entwicklung und der Nahrungsmittelproduktion;
 - starre, traditionsgebundene Gesellschaftsstrukturen; andersartige Wirtschaftsgesinnung;
 - krisenanfällige Exportgüter (agrarische und industrielle Rohstoffe);
 - unzureichende Gesundheitsfürsorge, geringe Lebenserwartung;
 - Analphabetismus.
- 3.2 die Notwendigkeit der Entwicklungshilfe einsehen und ihre möglichen Formen kennenlernen:
- Verbesserung der agrarsozialen Struktur;
 - Verbesserung der Infrastruktur;
 - Verbesserung des weitverarbeitenden Bereichs;
- durch:
- Beratung und Schulung;
 - Kapitalhilfe;
 - Industrieansiedlung.
- 3.3 erfahren, daß es karitativ-humanitäre, sozioökonomische und politische Motive für Entwicklungshilfe gibt.

Themenbeispiele

zu 3: aus dem lateinamerikanischen und dem afrikanischen und dem asiatischen Raum.

4. Bereich: DER EINFLUSS GESELLSCHAFTLICHER SYSTEME AUF KOMPLEXE STRUKTUREN IN STAATS- UND WIRTSCHAFTSRÄUMEN AM BEISPIEL DER USA, UdSSR UND CHINA

Lernziele

Die Schüler sollen

- 4.1 erkennen, daß die Bevölkerungsverteilung eines Landes Ausdruck des Wirkens einer Anzahl von Faktoren unterschiedlicher Wichtigkeit ist (Mobilität, gesellschaftliche Zielvorstellungen, natürliches Raumpotential, historische Kräfte); erkennen, daß es im Rahmen der Bevölkerungsverteilung Probleme für die politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Stellung von Minderheiten gibt;
- 4.2 gesellschaftlich bedingte unterschiedliche Methoden der Raumschließung kennenlernen und Einblick in die Tragweite menschlicher Eingriffe in den Naturhaushalt gewinnen;
- 4.3 die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Wirtschaftsordnungen und landwirtschaftlichen Organisationsformen erkennen;
- 4.4 Beziehungen zwischen Standortentscheidungen und verschiedenen wirtschaftspolitischen Zielsetzungen kennenlernen;
- 4.5 erfassen, wie sich politisch-gesellschaftliche Leitvorstellungen eines Landes auf internationale Handelsverflechtungen auswirken können.

Themenbeispiele

zu

- 4.1 Bevölkerungsverteilung in den USA, der UdSSR und China; Motive und Methoden der Besiedlung und Verkehrserschließung in den USA und der UdSSR;
- 4.2 Zelina-Bewegung in Kasachstan — Erschließung und Sozialstruktur des Imperial Valley/Calif.; (oder andere Beispiele)

- 4.3 Farmtypen in Nordamerika;
Kolchosa und Sowchosa in der Sowjetunion;
Volkskommunen in China;
- 4.4 Industriestandorte im nordamerikanischen Manufacturing Belt;
Automobilindustrie in den USA und der SU;
Aufbau und Auflösung des Ural-Kuznesk-Kombinat;
Wandel der industriellen Erschließung an den Beispielen Bratsk und Workuta;
Standortverlagerungen der US-amerikanischen Aluminiumindustrie;
- 4.5 Macht- und Wirtschaftsblöcke (USA, UdSSR, China, RGW (Comecon), EG.)

3. Curriculumeinheit Klasse 9/10

Die Klassenstufe 9/10 hat eine doppelte Aufgabe zu erfüllen. Als letzte Einheit der Sekundarstufe I hat sie eine abschließende und eine zur Sekundarstufe II überleitende Funktion. Sie muß sich darum bemühen, das in den früheren Jahren grundlegende Weltverständnis räumlich zu vervollständigen und nach der wirtschafts- und sozial-räumlichen Seite so weit zu vertiefen, daß ein sinnvoller Abschluß erreicht wird. Sie muß sich aber auch darum bemühen, in den Schülern die Bereitschaft zu wecken, über den allgemeinen und für alle verbindlichen Rahmen hinaus sich besonderer Fragen mit entsprechender Intensität zuzuwenden, wie es im Kurssystem der Sekundarstufe II geschieht.

Die Klassen 9 und 10 haben als Arbeitsbereich das Beziehungsgefüge von Gesellschaftsschichten und Ballungsgebieten in europäischen Räumen, Mitteleuropa und im Nahraum der Schüler. Dabei sollen die Schüler Einsicht gewinnen in:

- a) Konfliktsituationen in europäischen Räumen,
- b) komplexe Strukturen und Funktionalgefüge in verschiedenen Ballungsgebieten,
- c) Prozesse, die in Wirtschaftsräumen und Ballungsgebieten vor sich gehen und ihre Wandlung verursachen,
- d) einige unterschiedliche gesellschaftliche und wirtschaftliche Erscheinungsformen in Ost und West,
- e) öffentliche Aufgaben und die Notwendigkeit der Planung in unterschiedlich entwickelten Regionen, ausgehend von den Daseinsgrundfunktionen,
- f) Probleme des Umweltschutzes und der Landschaftspflege im Zusammenhang mit der Kenntnis geökologischer Regelkreise,
- g) einfache Modelle der Raumplanung und der Entwicklung von ländlichen, industriellen und städtischen Räumen,
- h) Entscheidungsgrundlagen und Entscheidungsvorgänge im räumlich-gesellschaftlichen Bereich.

Übergreifende Lernziele der Klassen 9 und 10

Die Schüler sollen

- das Verständnis für unterschiedliche Strukturen und Prozesse in europäischen Mobilitätsräumen gewinnen;
- lernen, daß Lösungen von Konflikten sich zumeist nur durch beiderseitiges Entgegenkommen erreichen lassen, daß es zu ihrer Durchführung eines oft langen und mühevollen Weges bedarf;
- begreifen, daß sie sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten aktiv für eine Friedenssicherung einzusetzen haben;
- zu der Erkenntnis geführt werden, daß jede Veränderung Zeit braucht und Geld kostet, daß bei Veränderungen die Grundsätze der sozialen Gerechtigkeit und der Rechtsstaatlichkeit nicht außer acht gelassen werden dürfen;

- zu der Bereitschaft geführt werden, mit Mut neue Aufgaben anzugehen, bei der Neuplanung jedoch stets die weiteren Schritte nach den zuvor gewonnenen Erfahrungen zu kontrollieren;
- die Bereitschaft zum politischen Engagement, und zwar auch auf lokaler Ebene, entwickeln.

Die genannten Ziele lassen sich am ehesten erreichen bei der Behandlung folgender

Jahresthemen:

Klasse 9: Wirtschafts- und sozialräumliche Analyse europäischer Konfliktzonen (Analyse von Instabilitäten, in denen die Potenz zu Konflikten enthalten ist)

Klasse 10: Wirtschafts- und sozialräumliche Analyse der politischen Umwelt des als Aufgabenbereich begriffenen Nahräumes im engeren und weiteren Sinne (Mittel-europa)

Zu Klasse 9

Lernziele

Die Schüler sollen

- 1.1 mit Hilfe von Strukturanalysen erkennen, daß überall dort, wo ethnische, sprachliche, konfessionelle, soziologische, ökonomische und kulturelle Diskrepanzen in einem bestimmten Raum bestehen, die Gefahr eines Konfliktes gegeben ist;
- 1.2 im Zuge dieser Untersuchungen begreifen, daß in der Mehrzahl der Fälle keine Monokausalität bzw. Monofunktionalität vorliegt;
- 1.3 einsehen, daß Konflikte in der Regel durch ein Bündel von Gründen und Motiven ausgelöst werden;
- 1.4 Überlegungen anstellen, auf welche Weise die erörterten Konflikte beigelegt werden können.

Zur Auswahl von räumlichen Beispielen

Der Charakter des Jahresthemas läßt eine für längere Zeit gültige Festlegung auf bestimmte Räume oder Zonen nicht zu. Lehrern und Schülern muß die Freiheit zugestanden werden, jeweils aktuelle Konfliktträume zum Gegenstand ihrer Analysen zu machen sowie umgekehrt auf die Behandlung von bestimmten Räumen zu verzichten, wenn die zeitweise virulenten Konflikte beigelegt sind (vgl. Zypern — Nordirland).

Kriterien für die Auswahl von unterrichtlichen Aufgaben

- a) Konfrontation von sozialen Gruppen unterschiedlicher Ausprägung (kulturell, ethnisch, konfessionell u. a. m.);
Raumbeispiele: Zypern, Jugoslawien, Norditalien, Südtirol, Baskenland, Belgien, Nordirland, Tschechoslowakei;
- b) Lösungsansätze in verschiedenen Räumen (Minderheitenpolitik in demokratischen und totalitären Gesellschaften, Integrationsversuche, Aussiedler-, Rücksiedler-, Umsiedlerprobleme, Gastarbeiter, stabile und mobile Grenzen, Abbau von Grenzen);
Raumbeispiele: Zypern, Jugoslawien, Südtirol, Schweiz, Österreich, Belgien, Nordirland, Sowjetunion;
- c) Räume sozioökonomischer Umstrukturierungen;
Raumbeispiele: Belgien, Raum Manchester, Lothringen, Rhône-Tal, Barcelona, Südtalien, Dänemark;
- d) ökonomisch und strategisch bedingte Konflikte;
Raumbeispiele: Island, Gibraltar, Malta, Schwarzes Meer.

Von hier aus ergibt sich gleichzeitig ein Katalog von Einsichten und Begriffen aus dem gesellschaftlichen, dem ökonomischen und dem regionalen Feld, mit denen der Schüler vertraut gemacht werden sollte.

Zu Klasse 10

Lernziele

Die Schüler sollen erkennen,

- 2.1 daß besonders in Ballungsgebieten Planung unabdingbar ist;
- 2.2 daß jegliche Planung gebunden ist an bestimmte räumliche Gegebenheiten, die es zuvor festzustellen gilt;
- 2.3 daß eine Raumplanung auf Vorhandenem aufbauen, sich mit ihm auseinandersetzen muß (Gefahr des Investitionsverlustes);
- 2.4 daß Wandlungen des gesellschaftlichen Bewußtseins oder wissenschaftliche Erkenntnisse den Rang von Gemeinschaftsaufgaben verändern können (Bildung — Umweltschutz);
- 2.5 daß Planung nicht umhin kann, Prioritäten zu setzen.

Kriterien für die Auswahl von unterrichtlichen Aufgaben

- a) Befriedigung von Daseinsgrundfunktionen;
Raumbeispiel: für Felduntersuchungen geeigneter Raum, wenn die eigene politische Gemeinde
- b) Raumrelevanz wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Verhältnisse und deren Überwindung;
Raumbeispiele: Häfen und ihr Hinterland (Rostock—Hamburg—Rotterdam), Grenzgebiet zur DDR, Berlin;
- c) Schwerpunktverlagerungen auf dem industriellen Sektor, Wertwandlung von Standortvoraussetzungen;
Raumbeispiel: Ruhrgebiet, Siegerland, Saarland; Küstenzonen; Ingolstadt, bayerisches Chemiedreieck; Eisenhüttenstadt;
- d) Landschaftswandel, Landschaftsgefährdung, Naturschutz, Landschaftspflege;
Raumbeispiele: Kölner Braunkohlengebiet, Lüneburger Heide, Alpen; Naturparks;
- e) Dichtezentren und Verdünnungsräume;
Raumbeispiel: Rhein-Main-Dreieck, Rhein-Neckar-Raum, Albflächen und ihr Vorland, Erzgebirge und Sächsische Tieflandsbucht;
- f) Verkehrssperren und ihre Überwindung;
Raumbeispiel: Deutsches Mittelgebirge, Alpen;
- g) Grenzüberschreitende Wirtschaftsverbindungen;
Themenbeispiele: Innerdeutscher Güteraustausch, Güteraustausch innerhalb der europäischen Gemeinschaft;
- h) Verkehrsträger innerhalb von Ballungsgebieten und zwischen Ballungsgebieten in Konkurrenz und Arbeitsteilung;
Raumbeispiel: Rheinisch-westfälisches Industriegebiet, Rhein-Main-Dreieck;
- i) Wasserwirtschaft, besonders in Zusammenhang mit Ballungszentren;
Raumbeispiele: Sauerland-Ruhrgebiet, Harz-Niedersachsen/Bremen, Bodensee-Stuttgart;
- k) Umweltschutz und Verbesserung der Lebensqualität;
Raumbeispiel: Nahraum der Schule.

Von hier aus ergibt sich gleichzeitig ein Katalog von Einsichten und Begriffen aus dem gesellschaftlichen, dem ökonomischen und dem regionalen Feld, mit denen der Schüler vertraut gemacht werden sollte.

Die Geographie im Wahlbereich (Aufbaukurs)

Der Charakter als Aufbaukurs legt es nahe, im Wahlbereich unter Berücksichtigung der Schülerwünsche Themen aufzugreifen, die im stundenplanmäßigen Unterricht aus dem Katalog der Klassen 9 und 10 nicht aufgearbeitet werden können.

Der Unterschied gegenüber dem Normalunterricht liegt einmal in der größeren Intensität, mit der bestimmten Fragen nachgegangen werden kann, zum anderen in den zusätzlich verwandten Methoden: Begehungen, Interviews, statistische Erfassungen, z. B. Messungen, Zählungen, Aufarbeitung des statistischen Rohmaterials und kritische Auswertung, Zuordnung zu anderen Parametern usw. Besonderer Wert ist dabei auf die Anwendbarkeit im gesamten gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld zu legen. Die genannten Arbeitsweisen sollten eingesetzt werden für die Lösung konkreter Fälle (Projekt — arbeitsteiliges Verfahren) aus dem Gebiet der Landesplanung (Verkehr, Versorgung, Standortfragen von Industrien, Gewerbe, öffentliche Einrichtungen sozialer und kultureller Art; land- und forstwirtschaftliche Nutzung; Erholung). Auf diese Weise sollen die Schüler wahlfähig und wahlreicher im Hinblick auf die Sekundarstufe II gemacht werden.

