

Neue Rahmenrichtlinien - moderner Unterricht?!



SACHSEN
ANHALT

Neue Rahmenrichtlinien - moderner Unterricht?!

Die Konzeption der neuen Rahmenrichtliniengeneration
und ihre Umsetzung in den Fächern

Georg-Eckert-Institut BS78



1 004 277 6

Autorenverzeichnis:

Kapitel 1 Siegfried Eisenmann/Volker Richter

Kapitel 2

2.1.1 Margit Colditz

2.1.2 Siegfried Both

2.1.3 Siegfried Both

2.1.4 Peter Grün/Hartwig Stoek

2.1.5 Silvia Hügel/Mathias Hahn

2.1.6 Johannes Plaga/Hartwig Stoek

2.2.1 Wolfgang Wuttke

2.2.2 Angela Mackens

2.2.3 Monika Märten

2.2.4 Christine Heyer

2.2.5 Angela Mackens

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

2000/1637

2.3.1 Halka Vogt

2.3.2 Wolfgang Wuttke

2.4.1 Willi Lichtenberg

2.4.2 Wolfgang Greiner/Wolfgang Lerchner

2.4.3 Wolfgang Greiner

2.4.4 Petra Voigt

2.5 Hans-Peter Pommeranz

2.6 Rosemarie Hermann

Herausgeber: Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA)

Redaktion: Frank Kirchner (LISA Halle)

Druck: RUPA Druck Dessau

ISSN: 1438-4787

LISA Halle (Saale) 1999 (9906) - 1. Auflage - 1000

Z-V ST
A-7(1999)

Vorwort

Mit Schuljahresbeginn 1999/2000 treten für Sekundarschulen (ab Schuljahrgang 7) und Gymnasien (bis Schuljahrgang 13) neue Rahmenrichtlinien in Kraft. Berücksichtigt werden musste in der Überarbeitungsphase eine Vielzahl von veränderten Rahmenbedingungen für Schule und Unterricht, insbesondere die mit der Einführung der Förderstufe zum Schuljahr 1997/98 begonnene Reform der Sekundarschule. Durch das Kultusministerium beauftragte Kommissionen aus Lehrkräften, beratenden Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern der Universitäten und Dezernentinnen/Dezernenten des LISA haben Rahmenrichtlinien vorgelegt, die für die inhaltliche Arbeit an den betreffenden Schulen Orientierungen geben sollen. Jedoch ist es mit der Fertigstellung der Rahmenrichtlinien nicht getan. Sie müssen im Unterrichtsalltag bestehen, dafür konkrete Ziele, Inhalte, insbesondere aber auch Qualifizierungsanforderungen an die Lernenden formulieren.

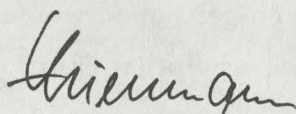
Auf der Grundlage von definierten Basiskonzepten und -fähigkeiten haben in den neuen Rahmenrichtlinien solche gegenwartsrelevanten und zukunftssträchtigen Gebiete wie das Lernen in fächerübergreifenden Zusammenhängen, der Erwerb grundlegender Methoden zum lebenslangen Weiterlernen und die Medienpädagogik einen besonderen Stellenwert. Die im Herbst 1998 durchgeführte Voranhörung des ersten Rahmenrichtlinienentwurfs zeigte insbesondere zu den genannten Aspekten eine starke Resonanz der Lehrerschaft des Landes, verbunden mit einer Vielzahl von Anregungen zur Modifizierung. Diese und weitere im Land vorhandene Kompetenzen müssen über Fortbildungsveranstaltungen sowie über die Darstellung und Diskussion gewonnener Erfahrungen noch stärker sichtbar gemacht werden. Damit können Grundlagen geschaffen werden, innovative Ansätze der neuen Rahmenrichtlinien für die Erstellung schulischer Curricula zu nutzen und die Gestaltung des Unterrichts gezielt zu verändern.

Die vierjährige Erprobungszeit der neuen Rahmenrichtlinien erfordert zwangsläufig veränderte Kommunikationsstrukturen innerhalb der Fachkonferenzen an den Schulen, in den Fachgruppen der Regionen des Landes, innerhalb der Gruppen der berufenen Fachmoderatorinnen/Fachmoderatoren und Fachbetreuerinnen/Fachbetreuer - verstärkt aber auch über die Grenzen der Fächer: also z. B. innerhalb der Schulen in Veranstaltungen der schulinternen Lehrerfortbildung. Um diese Kommunikationsprozesse zu unterstützen, beginnt das Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA) mit der Herausgabe der Reihe „DIALOG“. In einer Folge von geplanten Broschüren sollen Unterrichtskonzepte und Un-

terrichtserfahrungen für bzw. mit den neuen Rahmenrichtlinien vorgestellt werden, sei es zu ausgewählten Themen/Inhalten/Methoden eines einzelnen Faches, zu fächerübergreifenden Themen oder auch zu den Fächern des Wahlpflichtbereiches. Neben der broschürierten Form wird auch die Online-Veröffentlichung über den Landesbildungsserver (Adresse: <http://lbs.st.schule.de>) möglich werden.

Das erste Heft der Reihe „DIALOG“ stellt das Konzept der neuen Rahmenrichtliniengeneration für Sekundarschulen ab Schuljahrgang 7, die Gymnasien und die allgemeinbildenden Fächer des Fachgymnasiums vor und beschreibt auf einer Überblicksebene Änderungen in den einzelnen Fächern. Bei allem Modernisierungsbedarf muss dabei vom Leser bzw. der Leserin immer auch der indirekten Frage nach den Kontinuitäten in den Rahmenrichtlinien gefolgt werden. Schulleitungen und Lehrkräfte erhalten Informationen, um den Kommunikationsprozess über die Fächergrenzen hinaus anzustoßen, die Schulaufsicht bekommt Anhaltspunkte zur Wahrnehmung der Fachaufsicht und Grundlagen konstruktiver Beratung. Insbesondere sind den Fächern zu Grunde liegende konzeptionelle Aspekte angesprochen, die der Qualifizierung aller Beteiligten im Schulwesen dienen können. Das breite Spektrum dieses ersten Heftes spiegelt sich in den Verfassern wider: Lehrkräfte, Fachmoderatorinnen/Fachmoderatoren, Fachbetreuerinnen/Fachbetreuer, Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter der Universitäten des Landes, ein Mitarbeiter des Bischöflichen Ordinariates Magdeburg sowie Dezernentinnen/Dezernenten des LISA.

Hinweise zu dieser Broschüre und Ideen für konkrete Themen der Folgehefte bitte ich mir direkt zuzuleiten.



Dr. Siegfried Eisenmann

Inhaltsverzeichnis

1	Die Konzeption der neuen Rahmenrichtlinien für Sekundarschulen und Gymnasien/Fachgymnasien.....	7
1.1	Schulpolitische und pädagogische Ausgangspunkte	7
1.2	Rahmenrichtlinien als Grundlage für die Unterrichtsgestaltung.....	8
1.2.1	Offenheit für die Gestaltung schulischer Lehr- und Lernprozesse	8
1.2.2	Vorgaben und Anregungen für die Unterrichtsgestaltung	13
1.2.3	Strukturelle Gestaltung der Richtlinien	14
1.3	Bestimmung der Anforderungen an die Qualität der Unterrichtsergebnisse	17
1.4	Differenzierte Anforderungen in der Sekundarstufe I.....	19
1.4.1	Differenzierte Anforderungen zwischen den Bildungsgängen.....	19
1.4.2	Äußere Fachleistungsdifferenzierung an der Sekundarschule.....	20
1.4.3	Anregungen zur Binnendifferenzierung	21
1.5	Konzeptionelle Weiterentwicklungen in der Sekundarstufe II	22
2	Umsetzung der Konzeption in den Fächern.....	26
2.1	Gesellschaftswissenschaftliche Fächer	26
2.1.1	Geographie.....	26
2.1.2	Geschichte	31
2.1.3	Sozialkunde	40
2.1.4	Ethikunterricht.....	43
2.1.5	Evangelischer Religionsunterricht	48
2.1.6	Katholischer Religionsunterricht.....	51
2.2	Deutsch und Fremdsprachen	55
2.2.1	Deutsch	55
2.2.2	Englisch	57
2.2.3	Französisch	61
2.2.4	Russisch	63
2.2.5	Latein	67
2.3	Kulturell-künstlerische Fächer	69
2.3.1	Musik.....	69
2.3.2	Kunsterziehung	71

2.4	Mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer	73
2.4.1	Mathematik.....	73
2.4.2	Biologie	77
2.4.3	Physik	82
2.4.4	Chemie.....	86
2.5	Lernbereich Wirtschaft-Technik, Hauswirtschaft in der Sekundarschule	90
2.5.1	Wirtschaft-Technik (Bereich Wirtschaft).....	90
2.5.2	Wirtschaft-Technik (Bereich Technik)	92
2.5.3	Hauswirtschaft.....	94
2.6	Sport	96
3	Quellennachweis	99

1 Die Konzeption der neuen Rahmenrichtlinien für Sekundarschulen und Gymnasien/Fachgymnasien

1.1 Schulpolitische und pädagogische Ausgangspunkte

Die gerade abgeschlossene Überarbeitung der Rahmenrichtlinien für die Sekundarschulen und Gymnasien des Landes Sachsen-Anhalt erfolgte vor dem Hintergrund einer tiefgreifenden und grundlegenden Diskussion über die Aufgabenstellung sowie die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Schule. Schulpolitik, Wissenschaft und schulische Praxis haben sich zum Ziel eine Modernisierung von Schule und Unterricht unter den Bedingungen einer sich immer rascher wandelnden Welt gesetzt. Ein Ausdruck dieser Diskussion ist der Bericht der vom Landtag eingesetzten Enquete-Kommission „Schule mit Zukunft“, in dem übergreifende Standpunkte zur Weiterentwicklung des Schulwesens im Land Sachsen-Anhalt formuliert wurden. Für die Gestaltung der Rahmenrichtlinien als curriculare Grundlage des Unterrichts ist folgende Feststellung der Enquete-Kommission von grundlegender Bedeutung:

„Einigkeit besteht darüber, daß die Summe des vorhandenen Wissens - selbst auf relativ eng begrenzten Spezialgebieten - längst nicht mehr lehrbar ist, und daß die Schule nicht mehr primär 'fertiges' Wissen vermitteln kann, sondern exemplarisch das Werden von Wissen lehren, also Wege bzw. Methoden des selbständigen Kenntniserwerbs aufzeigen muß. Die Behandlung allein der Ergebnisse von Wissenschaft im Unterricht vernachlässigt immer wieder den Prozeß ihres Entstehens, die vorausgegangene Fragestellung.“/1/
Damit sind Anforderungen an die Rahmenrichtlinien formuliert, die schulformübergreifend die Festlegungen des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt (vgl. /2/) bezüglich der Ziele, Inhalte, Verfahren und Organisation eines modernen Unterrichts weiter untersetzen. Eine wesentliche Forderung an die Gesamtkonzeption und deren Umsetzung in den Unterrichtsfächern ist es, im Rahmen eines verbindlichen Kerncurriculums nicht nur inhaltliche und thematische Schwerpunkte für den Fachunterricht zu setzen, sondern diese Schwerpunkte in enger Verbindung mit den zur Aneignung und Bearbeitung der Themen und Inhalte notwendigen Lernstrategien und Arbeitsverfahren darzustellen. Anforderungen an die anzustrebenden Lernergebnisse sind stärker als bisher im Kontext von zu erwerbender Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz zu betrachten.

Folgerichtig ergeben sich übergreifende, disziplinunabhängige aber auch fachspezifische Schwerpunktsetzungen, die in den Rahmenrichtlinien für den Sekundarschulbildungsgang und das Gymnasium altersbezogen formuliert wurden. Dabei erfolgte eine stärkere Betonung integrativer Elemente des Schulwesens, indem für die Rahmenrichtlinien der Sekundarschule durch Aufhebung der Bildungsgänge ein System von gemeinsamem Unterricht und äußerer Fachleistungsdifferenzierung zu beschreiben war.

1.2 Rahmenrichtlinien als Grundlage für die Unterrichtsgestaltung

1.2.1 Offenheit für die Gestaltung schulischer Lehr- und Lernprozesse

Bei der Gestaltung der neuen Rahmenrichtlinien als landesweite und schulübergreifende Vorgaben war davon auszugehen, dass die Möglichkeiten der Steuerung und Beeinflussung schulischer Lehr- und Lernprozesse durch curriculare Setzungen objektiv begrenzt sind. Solche Grenzen liegen insbesondere dort, wo allgemeine Anforderungen der Richtlinien an die Lern- und Arbeitssituation in der konkreten Lerngruppe der Schule angepasst werden müssen. Angestrebte Unterrichtsergebnisse in den Bereichen Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz können deshalb für verschiedene Fächer und Schulstufen nur als Vorgaben für einen fiktiven, optimalen Unterrichtsverlauf beschrieben werden. Es muss möglich bleiben, den Ablauf des Unterrichts und die Gestaltung von Lernprozessen den konkreten schulischen Bedingungen anzupassen.

Vor diesem Hintergrund wurden die Ergebnisse aktueller Untersuchungen zum schulischen Lernen und die laufende pädagogische Diskussion analysiert, um daraus übergreifende Schlussfolgerungen für die Anlage und Strukturierung der neuen Rahmenrichtlinien abzuleiten. Einige Schwerpunkte, die übergreifend und in spezifischer Ausprägung für alle Fächer in den Blick genommen wurden, werden nachfolgend kurz umrissen.

- Interesse und Motivation

Die Auswahl, Strukturierung und didaktische Aufbereitung der zu behandelnden Lerngegenstände beeinflussen in nicht unbeträchtlichem Maße die Lernmotivation und das Interesse der Schülerinnen und Schüler. Folgerichtig gerät rein fachwissenschaftlich strukturierter Unterricht schnell an seine Grenzen. Es ist deshalb notwendig, dass Rahmenrichtlinien nicht nur auf der Basis der Strukturierung und Schwerpunktsetzung

der jeweiligen Bezugswissenschaft gestaltet werden, sondern eine Anpassung der Lerngegenstände an das entwicklungspsychologisch gegebene Niveau vornehmen und die Berücksichtigung der jeweiligen Lernvoraussetzungen und -bedingungen zulassen. Begrenzte und klar bestimmte Anforderungen in verschiedenen Themen- und Aufgabenbereichen sollen die Voraussetzung für die Schaffung transparenter Lernsituationen schaffen und dabei auch eine Reflexion über die Bedeutung der einzelnen Lerngegenstände sowie deren Einordnung in fachliche und fächerübergreifende Zusammenhänge ermöglichen. So können Lernfortschritte für Schülerinnen und Schüler in anspruchsvollen Lernsituationen sichtbar gemacht werden.

- Alltagslernen und schulisches Lernen

Für die Gestaltung individueller Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler gewinnen zunehmend die vorhandenen Alltags- und Vorerfahrungen an Bedeutung. Das gilt auch für die Reflexion, Anwendung und Vertiefung in der Schule erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten im Alltag. Erfahrungsgemäß treten Probleme im schulischen Lernen und Weiterlernen besonders dort auf, wo es nicht gelingt, an vorhandene Vorkenntnisse und -erfahrungen anzuknüpfen. Eine besondere Funktion haben in den außerschulischen Lern- und Aneignungsprozessen die den Schülerinnen und Schülern zugänglichen Medien gewonnen, die in ihrer Vielfalt umfangreiche Möglichkeiten bieten und direkt oder indirekt auch das Lernen im Unterricht beeinflussen.

Schulische Lehr- und Lernprozesse können somit nicht isoliert vom Alltagslernen und den Vorerfahrungen gesehen werden. Die Rahmenrichtlinien müssen Möglichkeiten lassen, vorhandene Erfahrungen und Vorkenntnisse aus den unterschiedlichen Lebenskontexten der Schülerinnen und Schüler situationsbezogen zu berücksichtigen.

- Kumulative Gestaltung von Lernprozessen

Bei der curricularen Strukturierung schulischer Lerngegenstände mit dem Ziel der Vermittlung fachspezifischer und übergreifender Sach-, Methoden- und auch Sozialkompetenz wird in den Rahmenrichtlinien ein mit dem Schulalter wachsendes Anforderungsniveau zu Grunde gelegt. Der angestrebte Kompetenzzuwachs im Verlauf des Bildungsganges ist nur zu erreichen, wenn beim Lernen neuer Inhalte und Methoden auf gesicherte Basisqualifikationen aus vorangegangenen Schuljahren zurückgegriffen werden kann. Das für die verschiedenen Schuljahrgänge mit den Richtlinien beschriebene Anforderungsniveau kann im Unterricht nur dann erreicht werden, wenn Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten abrufbar und in neuen Situationen anwendbar

vorhanden sind. Das setzt voraus, dass Lerninhalte und entsprechende Methoden im laufenden Unterricht gefestigt und geübt werden müssen. Dabei erscheinen linear angelegte Lernprozesse nicht hinreichend geeignet, Einzelkenntnisse in Zusammenhänge einzuordnen und die Entwicklung strukturierter Wissenssysteme zu unterstützen.

Bei der Festlegung der Qualifikationsanforderungen in den Rahmenrichtlinien wurde deshalb davon ausgegangen, dass, auf gesicherte Basisqualifikationen aufbauend, die Entwicklung vernetzter und flexibel anpassbarer Wissenssysteme im Mittelpunkt der Unterrichtsgestaltung steht. Schuljahrgangs- und themenbezogene Anforderungen sind in engem Zusammenhang mit den langfristigen Qualifikationen der Fächer sowie übergreifenden Qualifikationen zu sehen.

- Verhältnis von fachlichem, fächerverbindendem und fächerübergreifendem Lernen

Mit der Überarbeitung der Rahmenrichtlinien aller Fächer stand auch die Frage nach dem Verhältnis des traditionellen Fachunterrichts zu Formen fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterrichts. Es war zu berücksichtigen, dass die in der historischen Entwicklung entstandenen Unterrichtsfächer eine sachlich-inhaltliche und zeitliche Systematik der Unterrichtsgegenstände liefern und somit einen Rahmen für die Bildung schulischer Lernstoffe, Themen und zu vermittelnder Methoden bilden. Fächer bilden deshalb auch in den neuen Rahmenrichtlinien die Grundlage für den systematischen Wissenserwerb und die adäquate Entwicklung von Methoden- und Sozialkompetenz.

Gleichzeitig wurde aber auch berücksichtigt, dass die Separierung der Lerngegenstände in den Fächern der schulischen Praxis dazu führen kann, dass den Schülerinnen und Schülern der komplexe Zugang zu themenbezogenen Anwendungen verschlossen bleibt. Der Fachunterricht wird deshalb durch fächerverbindende und fächerübergreifende Darstellungen in den Rahmenrichtlinien ergänzt. Fachunterricht und fächerübergreifende Unterrichtsphasen werden dabei nicht als miteinander konkurrierende Konzepte betrachtet, vielmehr sind fächerverbindende und fächerübergreifende Unterrichtsabschnitte Phasen anspruchsvoller Kooperation zwischen Fächern, insbesondere bei der Behandlung alltagsbezogener Themen- und Problemstellungen. Die dabei vorgenommene konzeptionelle Vernetzung und Abstimmung zwischen den Fächern bietet vielfältige Möglichkeiten und Ansätze für schulspezifische Gestaltungen von lebensweltbezogenen Themen und Projekten.

- Lebensweltbezug und fachsystematischer Wissensaufbau

Lebensweltbezogener Unterricht ist dadurch gekennzeichnet, dass realitätsnahe, möglichst authentische sowie für Schülerinnen und Schüler bedeutungsvolle Probleme bearbeitet werden. Das Lernen erfolgt bei dieser Art der Unterrichtsgestaltung kontextbezogen und anwendungsorientiert. Bei der Gestaltung der Rahmenrichtlinien wurde deshalb darauf geachtet, dass die Ausweisung und Anordnung der fachspezifischen und fächerübergreifenden Lerngegenstände die Gestaltung lebensweltbezogenen Unterrichts implizieren oder zumindest befördern.

Gleichzeitig war aber auch zu berücksichtigen, dass eine reine Orientierung auf lebensweltbezogenes und projektorientiertes Lernen die Gefahr in sich birgt, die Potenzen systematischer und langfristiger Arbeits- und Lernprozesse zu vernachlässigen. Deshalb wurden in den Rahmenrichtlinien zielgerichtet auch fachsystematische Zusammenhänge für die Strukturierung und Anordnung der Lerngegenstände und der kumulative Verlauf von Lernprozessen berücksichtigt. Für die Gestaltung effektiver Lern- und Aneignungsprozesse unter Berücksichtigung der konkreten Lernsituation an der Schule besteht damit die Möglichkeit, systematisches Lernen in den Fächern mit der Bearbeitung lebensweltbezogener, möglichst für die Schülerinnen und Schüler authentischer Aufgaben- und Problemsituationen zu verbinden. Dass sich daraus auf Grund der Verschiedenheit der Lerngegenstände in den Fächern unterschiedliche Darstellungen der Rahmenrichtlinien ergeben, wird nicht zuletzt auch von den unterschiedlichen Strukturen und Arbeitsweisen der Bezugswissenschaften der einzelnen Unterrichtsfächer bestimmt.

- Gestaltung individualisierter Lernprozesse im lehrergelenkten Klassenunterricht

Zu den wesentlichen Anforderungen an die Gestaltung der neuen Rahmenrichtlinien-generation gehört es, verbindliche Vorgaben nur in dem Maße zu beschreiben, dass hinreichend pädagogischer Freiraum vorhanden ist, die konkreten schulischen Bedingungen und Intentionen bei der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen (vgl. /3/). Insbesondere muss es möglich bleiben, unter den Bedingungen des Klassenunterrichts individualisierte Lehr- und Lernprozesse zu gestalten und den Unterrichtsverlauf entsprechend dem gewählten didaktisch-methodischen Vorgehen zu bestimmen. Damit gehört es nicht zum Anliegen der Rahmenrichtlinien, im Hinblick auf die zu wählenden Unterrichtsformen verbindliche Vorgaben zu machen.

Auf der Basis der den Richtlinien zu Grunde liegenden und fachspezifisch untersetzten Grundsätzen zur Unterrichtsgestaltung sollen aber auch themen- und inhaltsbezogene

Anregungen und Hinweise zur Gestaltung situationsbezogener und die individuellen Lernsituationen berücksichtigender Lernprozesse gegeben werden. Besondere Schwerpunkte sind die differenzierte Gestaltung von Unterrichtsphasen, thematische Erweiterungen und Vertiefungen sowie die Ergänzung des Frontalunterrichts durch stärker handlungs- und schülerorientierte Unterrichtsformen. Das gilt insbesondere unter dem Gesichtspunkt des kontinuierlichen Weiterlernens und der Befähigung zum selbständigen Lernen und Problemlösen.

Es geht nicht um eine völlige Ablehnung des Frontalunterrichts, jedoch soll der Gefahr entgegen gewirkt werden, durch ausschließlich lehrerzentrierten Frontalunterricht mechanisches und sinnentleertes Lernen zu bewirken. In den Rahmenrichtlinien wird deshalb davon ausgegangen, dass individuelles, in lebensnahen Kontexten stattfindendes Lernen in aktiver Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen in reinem Frontalunterricht mit kurzschrittigem Vorgehen nicht möglich ist. Es sollen hinreichend Möglichkeiten für die individuelle Unterrichtsgestaltung bleiben, die Stärken des „klassischen“, lehrergeleiteten und didaktisch-methodisch durchstrukturierten Unterrichts, insbesondere für Lernende mit relativ geringem Vorwissen, unzureichend entwickeltem Methodeninstrumentarium und Schwächen in der kommunikativen Kompetenz, zu nutzen und so das Erkennen von Zusammenhängen, Strukturen und Verbindungen zu unterstützen bzw. überhaupt erst zu ermöglichen.

- Berücksichtigen von Fehlvorstellungen

Schulische Lernprozesse laufen nicht linear ab, sondern werden u. a. stark von den vorhandenen Vorerfahrungen aus dem Alltag und dem vorangegangenen Unterricht beeinflusst. Somit sind der systematischen Darstellung von Unterrichtssequenzen in Rahmenrichtlinien objektive Grenzen gesetzt, da die konkreten Bedingungen individuellen Lernens darin nicht berücksichtigt werden können.

Für die Gestaltung des Unterrichts in einer Lerngruppe lassen deshalb die Rahmenrichtlinien Spielraum für aktive Auseinandersetzungen mit fehlerhaften Schlussfolgerungen und ihnen zu Grunde liegenden Denkansätzen. Damit soll es möglich sein, durch die Reflexion von Schülerfehlern den Prozess des Erlernens neuer Sachverhalte und Methoden mit den vorhandenen Alltagsvorstellungen und dem früher Gelernten zu verbinden. Besondere Bedeutung besitzt die Analyse von Schülerfehlern für das Verständnis ablaufender Denkprozesse und Auseinandersetzungen mit dem konkreten Lerngegenstand. Die notwendigen Bedingungen für eine dazu notwendige „Kultur des Umgangs mit Fehlern im Lernprozess“ sollen die neuen Rahmenrichtlinien - zwar nur

im begrenzten Umfang - über notwendige zeitliche und inhaltliche Freiräume für die konkrete inhaltliche und thematische Unterrichtsgestaltung schaffen.

1.2.2 Vorgaben und Anregungen für die Unterrichtsgestaltung

Zu den grundlegenden Arbeitsschwerpunkten für die Erstellung der neuen Rahmenrichtlinien gehörte neben der Offenheit zur Gestaltung schulischer Lehr- und Lernprozesse auch die Bestimmung zu erreichender Ziel- und Qualifikationsanforderungen. In Verbindung mit der bereits beschriebenen Problematik der Gestaltung schulischer Lehr- und Lernprozesse ergab sich damit für die Kommissionsarbeit das Spannungsfeld, einerseits den Spielraum für die Unterrichtsgestaltung durch die Lehrerinnen und Lehrer zu erhöhen und andererseits die notwendigen Anforderungen im Interesse der Vergleichbarkeit verbindlich festzulegen (vgl. /4/). Somit enthalten die neuen Rahmenrichtlinien sowohl verbindliche Festlegungen als auch Anregungen und Hinweise zur Gestaltung des konkreten Unterrichts.

Zur Beschreibung der anzustrebenden Qualität der Unterrichtsergebnisse werden in den Rahmenrichtlinien themen- bzw. lernfeldübergreifende Bestimmungen des Abschlussniveaus am Ende der Sekundarstufe I vorgenommen. In fachspezifischer Untersetzung werden Anforderungen an die zu erwerbende Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz ausgewiesen. Diese Anforderungen ergeben sich aus den Aufgaben des einzelnen Unterrichtsfaches im Fächerkanon und bilden auch die Grundlage für thematische Schwerpunktsetzungen sowie darauf basierende inhaltliche Festlegungen in den verschiedenen Altersstufen. Es erfolgt damit eine Untersetzung der allgemeinen Qualitätsanforderungen durch themen- bzw. lernfeldbezogene Zielsetzungen, die über die Behandlung konkreter Inhalte zu realisieren sind. Die Verbindlichkeit der ausgewiesenen Inhalte wird fachspezifisch unterschiedlich festgelegt. So werden im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht die konkreten Inhalte als verbindliche Grundlage betrachtet, während im Bereich der Sprachen oder im Fach Sozialkunde die Inhalte als austauschbar für die Beschreibung der verbindlichen Qualifikationsanforderungen angesehen werden.

Im Interesse der Gewährleistung von hinreichendem Spielraum für schulspezifische Akzent- und Schwerpunktsetzungen wird in den Rahmenrichtlinien davon ausgegangen, etwa zwei Drittel der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit mit den Rahmenrichtlinien thematisch und inhaltlich zu bestimmen. Die verbleibende Zeit steht der Lehrkraft an der

Schule zur Erweiterung und Vertiefung bzw. zur regional- oder lokalbezogenen Schwerpunktsetzung zur Verfügung.

In der freien Entscheidung der Schulen und der unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer liegt die konkrete didaktisch-methodische Gestaltung der Unterrichtssequenzen und Unterrichtsstunden. In diesem Sinn sind die in den Rahmenrichtlinien enthaltenen Anforderungen und Hinweise zur Wahl von Unterrichtsformen, zur Auswahl von Lehr- und Lernmitteln oder zur Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse als Anregungen zu verstehen, einen modernen und an den konkreten Dispositionen der Lerngruppe orientierten Unterricht zu gestalten. Bei der Beschreibung der Anforderungen über den Bereich der Sachkompetenz hinaus zu entwickelnder Methoden- und Sozialkompetenz wurde davon ausgegangen, dass der traditionelle und „klassische“ Frontalunterricht in hinreichender Weise durch stärker selbstbestimmte und die eigene aktive Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler fördernde Unterrichtsformen ergänzt wird. Dabei spielt auch die Spezifik der einzelnen Fächer eine wesentliche Rolle.

Einen besonderen Schwerpunkt bilden konkrete Ansätze zur Gestaltung fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterrichts, um insbesondere durch neue Lehr- und Lernformen und verschiedenartige Vernetzungen veränderte Anforderungen an die Gestaltung des Fachunterrichts zu stellen.

1.2.3 Strukturelle Gestaltung der Richtlinien

Ausgehend von den beschriebenen Überlegungen zur Anlage der Rahmenrichtlinien als Grundlage für die Gestaltung schulischer Lehr- und Lernprozesse und gleichzeitiger Sicherung des notwendigen hinreichenden Freiraums zur Berücksichtigung pädagogischer Intentionen wurde die bisher vorhandene Struktur der Richtlinien modifiziert. In fachspezifischer Untersetzung enthalten die Rahmenrichtlinien Darstellungen und Vorgaben auf den drei Ebenen:

- der allgemeinen Ebene,
- der Übersichtsebene und
- der Ebene der Themen/Lernfelder und Inhalte.

Allgemeine Ebene

Der Grundansatz der überarbeiteten Rahmenrichtlinien, von einer Beschreibung der Anforderungen in den einzelnen Unterrichtsfächern auszugehen, bedingt, im Interesse einer übergreifenden und ganzheitlichen Sichtweise, am Anfang aller weiteren Vorgaben

bzw. Anregungen zunächst eine Einordnung des einzelnen Faches in den Fächerkanon vorzunehmen. In den *Aufgaben des Faches* erfolgt deshalb die Ableitung des spezifischen Beitrages zum Bildungs- und Erziehungsauftrag in Sachsen-Anhalt gemäß Schulgesetz für die beiden Bildungsgänge Sekundarschule und Gymnasium. Anknüpfend an die Schuljahrgänge 5/6 (Förderstufe) werden die Aufgaben als Beitrag zur Allgemeinbildung und in Vorbereitung auf die weiterführende berufliche und schulische Bildung beschrieben. Daraus ergeben sich der Gegenstand des Unterrichtsfaches, die unterrichtlichen Inhaltsbereiche und die Verbindung zur jeweiligen Fachwissenschaft bzw. zu den Bezugswissenschaften. Dabei kann das Unterrichtsfach nicht nur als didaktisch vereinfachtes Abbild angesehen werden, sondern muss bei den Erschließungsdimensionen auch gezielt die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler einbeziehen. Im Interesse der Überwindung einer zu engen Fachsicht wird auch der spezifische Beitrag des Faches an fächerübergreifenden Themen abgeleitet.

In der beschriebenen Weise bilden die *Aufgaben des Faches* die Grundlage für die Ableitung der in den Bildungsgängen zu vermittelnden *Qualifikationen* bzw. anzustrebenden *Ziele des Unterrichts*. In den Bereichen Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz werden auf der allgemeinen Ebene Anforderungen im Sinne einer Beschreibung des angestrebten Abschlussniveaus des jeweiligen Bildungsganges in der Sekundarstufe I formuliert. Folgerichtig bilden die beschriebenen Anforderungen an die zu vermittelnden Kompetenzen die Grundlage für eine jahrgangs- und themenübergreifende Unterrichtsplanung und -gestaltung.

Mit den Aufgaben und Zielen bzw. Qualifikationen wird für das jeweilige Fach ein Anspruch beschrieben, der eine adäquate Themenauswahl und inhaltliche Gestaltung der Rahmenrichtlinien erfordert. Die jeweilige Herangehensweise wird durch die *fachdidaktische Konzeption* des Unterrichtsfaches explizit beschrieben. Von besonderer Bedeutung ist diese Konzeption in den Fächern, bei denen ein spezielles Konzept die Begründung für Auswahl und Anordnung der Inhalte liefert (z. B. im Vergleich zu anderen bundesweit üblichen Konzeptionen). Darüber hinaus werden Ableitungen von Linienführungen, der didaktischen Reduktion fachwissenschaftlicher Themen und der jahrgangsübergreifenden Struktur (z. B. Spiralcurriculum oder themenzentrierte Anlage) vorgenommen.

Basierend auf den dargestellten übergreifenden Anforderungen an die Qualität der Unterrichtsergebnisse ergibt sich, dass auch die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts bestimmten Kriterien genügen muss. Über allgemeine *Grundsätze der Unterrichtsgestaltung* werden in den Rahmenrichtlinien solche Anforderungen an einen zeitgemäßen Unterricht für das Einzelfach formuliert. Die konkrete Umsetzung dieser allge-

meinen Grundsätze in der Lerngruppe muss in Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer abhängig von der konkreten Situation erfolgen. Es werden Zielrichtungen für die längerfristige Anlage des Unterrichts und seiner schulischen Ausgestaltung beschrieben, die nicht im Sinne einer formalen Übertragung auf die Schulsituation interpretiert werden können.

Übersichtsebene

Als Bindeglied zwischen den allgemeinen Zielen bzw. Qualifikationsanforderungen und der konkreten thematischen und inhaltlichen Untersetzung wird die Struktur des jeweiligen Fachlehrganges als *fachspezifische Übersicht* dargestellt. Diese Übersicht bildet die Grundlage für weitere Untersetzungen in den Schuljahrgängen 7/8, 9/10 und in der gymnasialen Oberstufe.

Zur Darstellung der fachspezifischen Themen, die auch bereits in den bisher gültigen Richtlinien enthalten waren, werden in den neuen Rahmenrichtlinien auch *fächerübergreifende Themen* aufgearbeitet. In einer Übersicht werden alle Themen der neuen Richtliniengeneration als Gesamtüberblick zusammengestellt. Die Themen, für die der jeweilige Fachbezug konkret aufgearbeitet ist, sind speziell gekennzeichnet (vgl. /5/).

Ebene der Themen/Lernfelder und Inhalte

Zur Konkretisierung der für die schulischen Abschlüsse anzustrebenden Qualifikationen erfolgt auf dieser Ebene eine weitere Untersetzung für die Schuljahrgänge 7/8 bzw. 9/10 der Sekundarstufe I und die Einführungs- und Qualifikationsphase der Sekundarstufe II des Gymnasiums/Fachgymnasiums. Für die ausgewiesenen Themenbereiche, Themen bzw. Lernfelder werden die anzustrebenden Qualifikationen bzw. Ziele konkretisiert. Sie beschreiben verbindlich das anzustrebende Anforderungsniveau in den Bereichen Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz. Unter Berücksichtigung der Spezifik des jeweiligen Faches werden die Anforderungen weiter untersetzt, z. B. in Mathematik und in den Naturwissenschaften in Form von verbindlichen Inhalten. Mit diesen Vorgaben wird das Anforderungsniveau konkretisiert und für die jeweiligen Schuljahrgänge und thematischen Einheiten nachvollziehbar. Damit wird diese Ebene die Grundlage für die Gestaltung der Unterrichtseinheiten und auch Unterrichtsstunden, ohne jedoch von einem formalen und linear-algorithmischen Abarbeiten der Themen und Inhalte auszugehen.

In den Bereich des pädagogischen Freiraums gehören die Hinweise zum Unterricht. Diese enthalten neben inhaltlichen Erweiterungsvorschlägen vor allem didaktisch-

methodische Anregungen. Das betrifft die Ausgestaltung der Behandlung einzelner Inhalte, Hinweise zu Medien, Lehr- und Lernmitteln, Anwendungen der Thematik bis hin zu Hinweisen zur Binnendifferenzierung im Unterricht. In dieser Form geben die Hinweise Anregungen zur Ausgestaltung des Unterrichts zu einzelnen Themen und Inhalten in den jeweiligen Schuljahrgängen. Eine weitere Untersetzung erfahren diese Hinweise in einigen Fächern durch die Angabe von Literaturlisten (z. B. für das Fach Deutsch) oder andere Medienempfehlungen.

Einen besonderen Schwerpunkt bilden die *Hinweise zu den fächerübergreifenden Themen*, die auf dieser Ebene den konkreten Inhaltsbezug deutlich machen. Ausgehend von der Übersicht über die in die neuen Rahmenrichtlinien aufgenommenen fächerübergreifenden Themen erfolgt auf dieser Ebene die konkrete inhaltliche und methodische Aufarbeitung der Themen, für die sich konkrete inhaltliche Bezüge aus dem jeweiligen Fach heraus ergeben. Diese ausgewählten Themen werden als integrative Darstellung und als Paralleldarstellung mit den Themen bzw. Inhalten aus weiteren beteiligten Fächern ausgewiesen. Die integrative Darstellung geht von fächerübergreifenden Anforderungen aus, während die Paralleldarstellung Anregungen geben soll, aus dem Fach heraus Fächerverbindungen herzustellen. Das im Einzelnen dahinter stehende Konzept für den fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht wird an anderer Stelle genauer beschrieben (vgl. /6/).

1.3 Bestimmung der Anforderungen an die Qualität der Unterrichtsergebnisse

Aus der beschriebenen Strukturierung der neuen Rahmenrichtlinien ergibt sich, dass nicht nur zu behandelnde Inhalte aufgelistet werden, sondern insbesondere der anzustrebenden Qualität der Lernergebnisse sowohl in den Fächern als auch über die Fächer hinaus besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Dabei stehen von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbende Kompetenzen im Mittelpunkt, die, ausgehend von konkreten fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten, deren Anwendung in lebensnahen und komplexen Situationen einschließen.

Das setzt voraus, dass bei der konkreten Unterrichtsgestaltung die zu vermittelnde *Sachkompetenz im Zusammenhang mit der angestrebten Methoden- und Sozialkompetenz* in den Blick zu nehmen ist.

Beispiel:

Für den Mathematikunterricht der Sekundarschule werden, basierend auf den schuljahrgangsübergreifenden Schwerpunkten Zahlen und Größen, Gleichungen und Ungleichungen, Zuordnungen und Funktionen, Geometrie und Stochastik übergreifende Qualifikationen formuliert, die im Zusammenhang mit den zu vermittelnden Kenntnissen auch das jeweilige methodische Instrumentarium einschließen. So gehört für das Arbeiten mit Zahlen und Größen neben dem Vermitteln solider „Rechenfertigkeiten im schriftlichen und mündlichen Rechnen“ auch der sichere Umgang mit Variablen als Grundlage für das mathematische Modellieren und der „verständige Umgang mit modernen Rechenhilfsmitteln“, wie Taschenrechner sowie Tabellenkalkulation (vgl. /7/). Diese allgemeinen Anforderungen werden in speziellen Unterrichtsthemen untersetzt. Zur konkreten Übung und Anwendung komplexer Herangehens- und Denkweisen gibt es spezielle Unterrichtseinheiten zur Anwendung mathematischer Inhalte und Methoden. Diese Unterrichtseinheiten bieten auch in besonderer Weise Möglichkeiten, durch Formen der Gruppenarbeit über Kommunikation und Diskussion mathematischer Aufgaben- und Problemstellungen soziale Kompetenzen anzuwenden und weiter zu entwickeln.

Dieses am Beispiel des Mathematikunterrichts beschriebene Herangehen wird auch in den Rahmenrichtlinien der anderen Fächer entsprechend modifiziert angewendet.

Für die konkrete Bestimmung der Anforderungen in den Schuljahrgängen 7/8, 9/10 der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II des Gymnasiums/Fachgymnasiums erfolgt in den Rahmenrichtlinien eine weitere Untersetzung der anzustrebenden Ziele und Qualifikationen. Unter Berücksichtigung der Altersspezifik sowie der Vorkenntnisse und Vorerfahrungen werden in den Fächern die zu vermittelnden Kompetenzen weiter untersetzt. Die beschriebenen Anforderungen stellen damit eine verbindliche Grundlage dar, um die angestrebte Qualität der Unterrichtsergebnisse themen- bzw. lernfeldbezogen zu bestimmen. In Abhängigkeit der Fachspezifik werden die zu behandelnden Inhalte in die Entscheidung der Schule (z. B. Sozialkunde) gestellt, als Auswahl aus einem Themenangebot formuliert (z. B. Wirtschaft-Technik) oder für etwa 2/3 der Unterrichtszeit als verbindliche Inhalte (z. B. Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer) vorgeschrieben. Damit ist einerseits hinreichend pädagogischer Freiraum zur lerngruppenbezogenen Unterrichtsgestaltung und Sicherung der Aktualität und Lebensweltbezogenheit vorhanden, andererseits wird ein angestrebtes qualitatives Niveau beschrieben. Diese Niveaubeschreibung bildet die Grundlage für die Evaluation der erreichten Lernergebnisse in den Schuljahrgängen und damit für die Vergleichbarkeit der schulischen Abschlüsse.

1.4 Differenzierte Anforderungen in der Sekundarstufe I

Ein wichtiger Bearbeitungsaspekt der neuen Rahmenrichtlinien für das gemeinsame Konzept der Sekundarstufe I in den einzelnen Unterrichtsfächern war auch die Ausweisung differenzierter Anforderungen im Sekundarschulbildungsgang und im Gymnasium entsprechend den im Schulgesetz formulierten unterschiedlichen Aufgabenstellungen. Darüber hinaus wird für die neue Sekundarschule Sachsen-Anhalts, ausgehend von einem integrierten Bildungsgang, eine äußere Fachleistungsdifferenzierung in den Fächern Mathematik und Englisch ab Schuljahrgang 7 sowie in den Fächern Deutsch und Physik ab Schuljahrgang 9 vorgenommen. Für die Gestaltung der neuen Rahmenrichtlinien leiten sich daraus spezifische Anforderungen bezüglich der Darstellung differenzierter Qualifikationsanforderungen für die genannten Fächer ab.

1.4.1 Differenzierte Anforderungen zwischen den Bildungsgängen

Durch den Wechsel eines Teils der Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der Schuljahrgänge 5/6 der Sekundarschule (Förderstufe) an das Gymnasium werden neue Lerngruppen gebildet. Es kommt zu einer Differenzierung im Hinblick auf die angestrebten schulischen Abschlüsse und die darauf basierende weiterführende berufliche oder wissenschaftliche Ausbildung. Für die curriculare Ausgestaltung der Anforderungen in den einzelnen Fächern bedeutet das, einerseits die Sicherung gemeinsamer Grundanforderungen, andererseits aber auch bildungsgangbezogene Differenzierungen. Dabei steht das Gymnasium in der Sekundarstufe I vor der Aufgabe, auf die weiterführende Bildung in der Oberstufe und den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife vorzubereiten.

Die differenzierten Anforderungen in den Bildungsgängen werden fachbezogen, ausgehend von der Ebene der übergreifenden Ziele bzw. Qualifikationen, in den einzelnen Themenbereichen, Themen und Lernfeldern so formuliert, dass insgesamt unterschiedliche Schwerpunktsetzungen für die Unterrichtsgestaltung an der Sekundarschule und am Gymnasium vorgenommen werden.

Beispiel:

Für den Geographieunterricht der Sekundarschule wird als Qualifikationsanforderung für das Verständnis räumlicher Strukturen formuliert, dass die Schülerinnen und Schüler Räume und geographisch relevante Schlüsselprobleme der Menschheit mit Hilfe entsprechender Methoden und Medien weitgehend selbständig analysieren sowie Disparitäten und Verflechtungen in einer globalisierten Welt nachweisen können (vgl. /8/). Diese Anforderung wird für den gymnasialen Bildungsgang erweitert, so dass dort die Schülerin-

nen und Schüler über geographische Vergleiche zu verallgemeinerten und somit transferierbaren Ergebnissen kommen sowie Raumstrukturen und deren Wandel als Ergebnis und Prozess des komplexen Zusammenwirkens von natürlichen und gesellschaftlichen Faktoren begreifen sollen. Raumordnung und Raumplanung werden als Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung betrachtet (vgl. /9/). Damit ist eine vertiefte Betrachtung unter dem Aspekt stärkerer Komplexität des Behandlungsgegenstandes curriculare Anforderung für den gymnasialen Bildungsgang, die unmittelbar an die gemeinsamen Anforderungen zur Herausbildung des Verständnisses räumlicher Strukturen in beiden Bildungsgängen anknüpft.

1.4.2 Äußere Fachleistungsdifferenzierung an der Sekundarschule

Die Darstellung der differenzierten Anforderungen und zu behandelnden Inhalte erfolgt unter Berücksichtigung der Fachspezifik. Deshalb werden in den Fächern Mathematik und Physik andere Darstellungsformen gewählt als in Englisch oder Deutsch. Gemeinsames Prinzip ist, die unterschiedliche Qualität der anzustrebenden Lernergebnisse deutlich herauszustellen und die Anforderungen des B-Kurses als Fundamentum zu beschreiben sowie erweiterte Anforderungen als Additum für den A-Kurs auszuweisen.

Grundlage für die thematische und inhaltliche Differenzierung in den Fächern sind unterschiedliche Qualifikationsniveaus zum Abschluss des Sekundarschulbildungsganges. Diese Differenzierungen in den Anforderungen werden sowohl im Bereich der Sach- als auch im Bereich der Methodenkompetenz vorgenommen. So können verringerte inhaltliche Anforderungen für den B-Kurs durchaus Spielräume eröffnen, durch Phasen vertieften Übens und Festigens grundlegende Arbeitsmethoden mehr in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen.

Für die konkrete thematische Gestaltung des Unterrichts bei äußerer Fachleistungsdifferenzierung wird dann eine weitere Untersetzung der unterschiedlichen Anforderungsniveaus auf der Ebene der Themen bzw. Lernfelder und daraus folgend auch bei den inhaltlichen Anforderungen angestrebt. Es wird so ein Rahmen gesetzt, der einerseits die Vergleichbarkeit der erreichten Lernergebnisse ermöglicht, andererseits aber hinreichend Spielraum für lerngruppenbezogene Differenzierungen lässt.

Beispiel:

Für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Englischunterricht der Sekundarschule werden in fachspezifischen Lernfeldern für die Sprachtätigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben Grundanforderungen für beide Kursniveaus in gleicher Weise beschrieben. Für den A-Kurs bauen darauf vertiefende Anforderungen auf. So kommen im Bereich Lesen für die Schuljahrgänge 7/8 im A-Kurs bei den zu erwerbenden Grundkompetenzen als Anforderungen dazu, unbekannte Lexik aus dem Kontext zu erschließen, die Intentionen des Autors zu erkennen sowie eine Kurzgeschichte oder Erzählung lesen und verstehen.

Analog werden auch für die anderen Sprachtätigkeiten differenzierte Erweiterungen für den A-Kurs ausgewiesen. Der Sprachentwicklung entsprechend wird diese Differenzierung für die Schuljahrgänge 9/10 weitergeführt, so dass auch die Anforderungen an die Abschlussqualifikationen unterscheidbar sind (vgl. /10/).

In der exemplarisch beschriebenen Form bilden die unterschiedlichen Anforderungsniveaus in den Rahmenrichtlinien der Fächer mit äußerer Fachleistungsdifferenzierung letzten Endes eine wesentliche Grundlage für die Vergabe unterschiedlicher Schulabschlüsse am Ende des Sekundarschulbildungsganges.

1.4.3 Anregungen zur Binnendifferenzierung

In den Fächern ohne äußere Fachleistungsdifferenzierung werden die angestrebten Lernergebnisse auf der Ziel- bzw. Qualifikationsebene zwischen den Bildungsgängen differenziert mit unterschiedlichen Anforderungen formuliert. Die vorhandenen unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Leistungsdispositionen in einer Lerngruppe sind deshalb in Verantwortung der Lehrkräfte durch geeignete Maßnahmen zur Gestaltung binnendifferenzierter Unterrichtsphasen im Unterricht zu berücksichtigen. Bezüglich der Unterrichtsgestaltung kann dabei insbesondere an die Erfahrungen aus dem Unterricht der Förderstufe angeknüpft werden, basierend auf bereits bekannten differenzierten Leistungsanforderungen und Arbeitsformen.

Ausgehend von den Qualifikationsanforderungen für den Fachunterricht des Sekundarschulbildungsganges können die Rahmenrichtlinien für die Gestaltung binnendifferenzierter Unterrichtsphasen keine verbindlichen Festlegungen enthalten. Um die Anwendung der neuen Rahmenrichtlinien bei der Gestaltung binnendifferenzierter Unterrichtsphasen in einer Lerngruppe zu erleichtern, erfolgen themenbezogene Hinweise zur di-

daktisch-methodischen Variation des Unterrichts. Dazu gehören insbesondere Ergänzungen, Erweiterungen und Vertiefungen von Lerninhalten oder Vorschläge für den spezifischen Einsatz von Medien als Lehr- und Lernmittel oder auch Hinweise zur Wahl variabler Organisationsformen des Unterrichts.

Beispiel:

Binnendifferenziertes Arbeiten bietet die pädagogischen Möglichkeiten, unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Kenntnisse und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler neben der Arbeit im Fachunterricht auch bei der Arbeit in fächerübergreifenden Projekten zu beachten, beispielsweise bei der Heranführung der Schülerinnen und Schüler an den Umgang mit dem Computer in Anbetracht der unterschiedlichen Kenntnisse und Vorerfahrungen zu Beginn der Informations- und Kommunikationstechnologischen Grundbildung. Darauf wurde bei der Gestaltung des fächerübergreifenden Themas „Mit Informations- und Kommunikationstechnik umgehen lernen“ in den Rahmenrichtlinien hingewiesen (vgl. /11/).

1.5 Konzeptionelle Weiterentwicklungen in der Sekundarstufe II

Die inhaltliche Umgestaltung der Oberstufe an Gymnasien und Fachgymnasien muss als Konsequenz verschiedener Entwicklungen der letzten Jahre gesehen werden.

Die Kultusministerkonferenz formulierte 1996 in der Dresdner Konkretisierung ihrer Mainzer Richtungsentscheidung von 1995 drei zentrale Kompetenzbereiche für die gymnasiale Oberstufe hinsichtlich der Studierfähigkeit: die sprachliche Ausdrucksfähigkeit, insbesondere die schriftliche Darlegung eines konzisen Gedankengangs, verständiges Lesen komplexer fremdsprachlicher Sachtexte und sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen. "Der Erwerb der grundlegenden Kompetenzen ist allerdings nur dann hinreichend sicherzustellen, wenn grundsätzlich alle dafür geeigneten Fächer diese Aufgabe wahrnehmen. Dies setzt eine entsprechende curriculare Weiterentwicklung voraus, die den Ländern aufgegeben ist." /12/

Welche Konsequenzen hat dies für die curriculare Arbeit und den Unterricht? Nach Heinz-Elmar Tenorth, Mitglied einer KMK-Expertenkommission, ergeben sich Defizitdiagnosen sowie konstruktive Optionen. Erstere betreffen die Suche nach der optimalen

Gestaltungsform für den Schuljahrgang 11, die Inhalte der angebotenen Grundkurse, die Ambitionen der Leistungskurse mit der Tendenz zur überzogenen Verwissenschaftlichung, insbesondere aber die Lernorganisation, die für Deutschland generell als zu konventionell, zu wenig transferfördernd und zu wenig auf die Systematik des Sachzusammenhangs hin konzipiert beurteilt wurde. Als konstruktive Optionen, die sich aber auch wie Defizitdiagnosen lesen, benannte die Expertenkommission der KMK u. a. den fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht sowie die Einführung der besonderen Lernleistung.

"Fächer, um alle Missverständnisse zu vermeiden, bilden im Verständnis der Expertenkommission das curriculare Zentrum der Oberstufenarbeit, alles andere ... kommt hinzu, bildet das Umfeld, ist aber nicht für sich begründbar." /13/ Die Fächer selbst besitzen danach ambivalenten Status, sie stellen sowohl verfestigte Inhalte, Begriffskomplexe und Methoden dar; ihren Sinn als Instrument der Disziplinierung von Lehrenden und Lernenden versteht man aber erst dann, wenn man ihre Grenzen öffnet bzw. aufbricht.

Im Zusammenhang mit der fünften Änderung des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt vom 21. Januar 1998 und der danach folgenden Auftragsstellung an die Rahmenrichtlinienkommissionen in Sachsen-Anhalt erfolgte die notwendige landesinterne Untersetzung.

Bereits im Jahr 1996 richtete der Landtag von Sachsen-Anhalt eine Enquete-Kommission „Schule mit Zukunft“ ein, die u. a. folgenden Fragekomplex zu beantworten hatte: „Wie sollten Lehrpläne ... gestaltet werden, damit ein möglichst großer Teil der Schülerinnen und Schüler eine möglichst breite und zukunfts offene Bildung und darauf fußende Verantwortungsfähigkeiten ... erwerben kann?“ /14/ Hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe beschränkte sich diese Kommission im Wesentlichen auf die Benennung eines „dynamischen“ Leistungsbegriffs in Verbindung mit Zielfunktionen wie Studierfähigkeit, Wissenschaftspropädeutik und lebenslanges Lernen. „Ziele eines modernen Unterrichts sind eine konstruktive und kritische Fragehaltung, Reflexionsfähigkeit bzw. die Fähigkeit zu reflektiertem bzw. reflektierendem Lernen sowie Lernkompetenz, d. h. die Fähigkeit das Lernen zu lernen. ... Der schulische Leistungsbegriff sollte nicht nur produktbezogen, sondern ‚dynamisch‘ aufgefaßt werden, also den Prozeß des Kompetenzerwerbs des einzelnen berücksichtigen.“ /15/

Natürlich mussten die überarbeiteten Rahmenrichtlinien auch die Erfahrungen der Lehrkräfte im Umgang mit den bis dahin gültigen Richtlinien berücksichtigen. Deshalb setzten sich alle Kommissionen mehrheitlich aus schulpraxiserfahrenen Lehrkräften zusammen, arbeiteten insbesondere auch Fachbetreuerinnen und Fachbetreuer mit. Im Ergebnis der

im Jahr 1998 durchgeführten Voranhörung von Entwurfsfassungen konnten inhaltliche Änderungen vorgenommen werden, die schulpraktische Sichtweisen berücksichtigen. Dabei zeigte sich zum wiederholten Mal, dass Rahmenrichtlinien verschiedenste Spannungsfelder schulischen Handelns tangieren, z. B. zwischen Anspruch und Realität, zwischen Tradition und Moderne, zwischen Entrümpelung und Niveauentwicklung, aber auch zwischen Fachwissenschaft und Schullebenswirklichkeit.

Für die Sekundarstufe II mussten bei der Überarbeitung der Richtlinien auch Entwicklungen anderer Schulformen bzw. -stufen Berücksichtigung finden; im Wesentlichen waren das parallel vorgenommene Änderungen in der Sekundarstufe I (des Gymnasiums und der Sekundarschule) sowie die Tatsache der Gültigkeit der für die Schuljahrgänge 11-13 vorgelegten Rahmenrichtlinien auch für das Fachgymnasium.

Auf diese Weise ergibt sich ein vielschichtiges, die benannten unterschiedlichen Entwicklungen berücksichtigendes Szenario der Rahmenrichtlinienänderungen für einzelne Aufgabenfelder bzw. auch einzelne Fächer. So erhält das Fach Deutsch in Fortführung der Sekundarstufe I einen Aufgabenbereich „Umgang mit Medien“, der Filmanalyse, Filminterpretation, Medientheorie und -praxis umfasst. In den Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes wird zunehmend Wert auf die Entwicklung von Methodenkompetenz im Sinne des wissenschaftlichen Vorgehens bei Schülerinnen und Schülern gelegt.

Beispiel:

Im Fremdsprachenunterricht werden in der Sekundarstufe I beginnend Anforderungen für ein spezielles Lernfeld Lern- und Arbeitstechniken formuliert, die in der Sekundarstufe II angewendet, vertieft und zielgerichtet unter dem Aspekt des selbstständigen Gebrauchs der Fremdsprache fortgeführt werden. Für den Französischunterricht in der Qualifikationsphase wird dazu gefordert, dass Lernziele wie Informationsentnahme und Informationsweitergabe dominieren. Aufbauend auf den bereits erworbenen Qualifikationen sind insbesondere Arbeitstechniken zu entwickeln, wie Strukturieren und Vernetzen von Informationen, Anfertigen von Mitschriften, Nutzung von Nachschlagewerken (einschließlich elektronischer Medien), Memorieren, Referieren, Visualisieren und Selbstkorrektur (vgl. /16/). Die angestrebte Methodenkompetenz wird explizit zum Gegenstand des Französischunterrichts der Qualifikationsphase. Da gleichermaßen solche Anforderungen mit fachspezifischer Untersetzung auch für andere Fächer formuliert sind, wird daraus ein fächerübergreifendes Anliegen.

Mit solchen Entwicklungen profilieren sich die Fächer nicht nur selbst entsprechend den genannten Defizitdiagnosen der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission, sondern sie geben dem wissenschaftspropädeutischen Anspruch im Sinne konstruktiver Optionen der gymnasialen Oberstufe deutlich Raum.

2 Umsetzung der Konzeption in den Fächern

2.1 Gesellschaftswissenschaftliche Fächer

2.1.1 Geographie

Entwicklung raumbezogener Handlungskompetenz - Hauptaufgabe des Faches

In der in den Rahmenrichtlinien formulierten *Hauptaufgabe* des Faches spiegelt sich das Leitmotiv des Geographieunterrichts wider. Es besteht in der Bewahrung der Erde, d. h. im nachhaltigen Umgang der Menschen mit der begrenzten Ressource Erde und im friedlichen, gleichberechtigten Zusammenleben der Menschen in der Einen Welt. Die Entwicklung raumbezogener Handlungskompetenz zielt primär darauf ab, den Schülerinnen und Schülern Hilfestellung zur Lebensbewältigung zu geben. Dieser Hauptqualifikation untergeordnet und in sie eingebunden sind die bisher formulierten Aufgaben des Faches wie die Vermittlung von Wissen über Räume der Erde und über Kernprobleme der Gegenwart und Zukunft sowie die Befähigung zur Analyse von Medien für die Erschließung räumlicher Wirklichkeit. Die Ziele und Qualifikationen des Faches sind folgerichtig stärker als bisher auf die eng verflochtene Herausbildung sowohl von Sachkompetenz als auch von Methoden-, Medien und Sozialkompetenz gerichtet.

Entlastung und Wichtung der Inhalte

Als Themen und Inhalte wurden insbesondere solche lebensbedeutsamen Gegenstandsbereiche ausgewählt, die den Schülerinnen und Schülern bei der Herausbildung von Weltkenntnis und Weltverständnis helfen. Deutlicher als bisher orientieren die Inhalte auf Wesentliches. Bereits durch die Rahmenrichtlinien-Schreibweise soll dem Problem einer möglichen faktologischen Länderabhandlung entgegengewirkt werden. Im Mittelpunkt der Darstellung stehen deshalb thematische Schwerpunkte wie „Ausgewählte Strukturen und Prozesse“, „Disparitäten“, „Ausgewählte Probleme der Raumnutzung“, die im Unterricht eine problemorientierte Behandlung an ausgewählten Beispielen (auch an ausgewählten Ländern) erfahren sollen.

Beispiel:

Thema 4.3 „In Australien und Ozeanien“ (vgl. /17/)

Inhalte (Fundamentum)	Hinweise zum Unterricht
Ausgewählte Probleme der Raumnutzung – Natur- und Humanfaktoren und deren Wechselwirkungen; Disparitäten, Ursachen und Folgen - Australien – Raumnutzung unter den Bedingungen von Kleinheit und Insularität, Lebens- und Wirtschaftsweisen im Wandel - Ozeanien	– –

Neue Gliederung der Inhalte in Fundamentum und Additum

Damit wird der Forderung nach einem ausgewogenen Verhältnis zwischen Verbindlichem und pädagogischem Freiraum sowie zwischen Regionaler und Allgemeiner Geographie entsprochen. Während das Fundamentum das verbindliche Grundlagenwissen vornehmlich an regionalen Beispielen beinhaltet, bildet das Additum den pädagogischen Freiraum, der das Vertiefen, Ergänzen oder Erweitern des Wissens auf vorrangig globaler Ebene ermöglicht.

Jedem Thema der Schuljahrgänge 7 bis 10 sind deshalb neben Fundamentum-Inhalten jeweils zwei bis drei Additum-Inhalte zugeordnet, aus denen einer auszuwählen und verpflichtend zu behandeln ist. Das Additum-Angebot ist insgesamt sehr vielfältig. Die Themen orientieren sich sowohl an physischgeographischen Inhalten (z. B. Reliefformen der Erde, Steppenlandschaften der Erde, Seen der Erde, Wälder - die „grünen Lungen“ der Erde, Landschaften - durch Eis überprägt) als auch an wirtschafts- und sozialgeographischen sowie kulturellen Inhalten (z. B. Frauen in der Welt, agrarische Wirtschaftsformen, Tourismus als Wirtschaftsfaktor, Aktion TransFair, Naturvölker der Welt). Bei der Auswahl der Addita ist auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den beiden Teildisziplinen der Geographie zu achten, soll doch dadurch ein wichtiger Beitrag zum Aufbau allgemeingeographischer und globaler Raster geleistet und damit die Systematisierung von Kenntnissen unterstützt werden.

Die Addita enthalten bewusst keine weiteren inhaltlichen Untersetzungen, um eine größtmögliche Gestaltungsfreiheit vor Ort und das Berücksichtigen von Schülerinteressen zu ermöglichen.

Beispiel:

Additum zum Thema 3.2 „In Südasien“ (vgl. /18/)

Inhalte (Additum)	Hinweise zum Unterricht
Kinder in unterschiedlichen Kulturen	<ul style="list-style-type: none"> – Erfassen der unterschiedlichen Lebensweisen und des Stellenwertes der Kinder in der Gesellschaft bzw. Familie: z. B. Tagesablauf, Bildung, Freizeit, Pflichten in der Familie, Wohnen, Ernährung, Kleidung; Vergleich mit dem eigenen Leben – Abstimmung mit dem fächerübergreifenden Thema „Wir leben mit Menschen anderer Kulturen zusammen“
Flüsse - Lebensadern und Gestalter der Erde	<ul style="list-style-type: none"> – Ermitteln großer Ströme der Erde: Lagebeschreibung, Länge und Wasserführung (Zusammenhang mit Klima), Bedeutung in Vergangenheit und Gegenwart – Vergleich von Tal- und Mündungsformen; Auswerten von Luft- und Satellitenbildern – Experiment: Nachweis des fließenden Wassers als exogene Kraft – Informationsbeschaffung: ausgewählte Wasserfälle und Stauwerke

Stärkere Orientierung auf die Entwicklung von Medienkompetenz

Ausgehend von der Aufgabe des Geographieunterrichts, die geographische Vielfalt der Erde sowohl durch unmittelbare als auch mittelbare Anschauung erfassbar zu machen, kommt der Entwicklung von Medienkompetenz eine immanente Bedeutung zu.

Unter den veränderten Bedingungen der Globalisierung werden die Schülerinnen und Schüler bereits im Alltag immer stärker mit einer Informationsfülle über die Erde konfrontiert. Deshalb orientieren die Rahmenrichtlinien noch deutlicher als bisher darauf, weniger eine Vielzahl an Fakten und Materialien über Räume bereitzustellen, als vielmehr die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Medien zweckentsprechend auszuwählen, aus ihnen gezielt Informationen zu entnehmen und diese kreativ aufzubereiten sowie Medien einer kritischen Wertung zu unterziehen. Dabei ist die traditionelle Vielfalt an Medien für den Geographieunterricht (z. B. Wand-, Atlas-, Umrisskarten, Originalgegenstände, Diapositive, Videofilme) zunehmend durch Informationsquellen wie Internet, Software, Fernerkundungsdatenbanken zu ergänzen.

Beispiel:

Thema 6.1 „Ausgewählte globale Menschheitsprobleme“ (vgl. /19/)

Inhalte (Additum)	Hinweise zum Unterricht
Auf den Spuren der Zukunft mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien	<ul style="list-style-type: none">- Problemaufriss: Die Welt rückt zusammen durch neue Medien; veränderte Raum- und Zeitdimensionen; Beitrag moderner Medien für das Fach Geographie (z. B. <u>G</u>eographische <u>I</u>nformationssysteme - GIS)- Finden von geeigneten Themen bzw. Problemkreisen, diese mit Fundamentum-Inhalten verknüpfen (z. B. Phänomenen auf der Spur, Wachstumsszenarien)- Internetrecherche, Visualisieren der Erkenntnisse, Medienkritik- Zukunftsszenarien mithilfe von Simulationssoftware entwerfen- Nutzen und Gestalten interaktiver Medien

Lernkompetenz durch Methodentraining

In enger Verknüpfung mit der anzustrebenden Herausbildung von Medienkompetenz liegt den Rahmenrichtlinien in der Sekundarstufe I und II ein *Methodentrainingskonzept* zu Grunde. Es zielt darauf ab, die Erschließung von Lebenswirklichkeit durch geographie-spezifische Arbeit vor Ort und den sachgerechten Umgang mit Darstellungs- und Arbeitsmitteln zu fördern. So ist jeder Thementabelle eine Methode zugeordnet, die in Verbindung mit der Behandlung der Inhalte schwerpunktmäßig trainiert werden soll. Aufgabe der Lehrkräfte wird sein, das Methodentraining ihrer Schülerinnen und Schüler zu planen: Aufbauend auf den bereits vorhandenen Fähigkeiten sollen sie sich die Algorithmen der Arbeit mit den einzelnen Methoden aneignen und vertiefend üben sowie diese in den nachfolgenden Unterrichtsstunden auf andere Inhalte zunehmend selbstständig anwenden. Eingeschlossen darin ist die Befähigung, Methoden bei der Bearbeitung von Problemstellungen zweckentsprechend auszuwählen und diese einer kritischen Wertung zu unterziehen.

Die ausgewiesenen Methoden sind sowohl fachspezifischer (z. B. Arbeit mit Klimadiagrammen, mit Karten und Kartenskizzen sowie mit Luft- und Satellitenbildern; Gesteinsbestimmung; Raumanalyse; geoökologische Systemanalyse, Standortanalyse) als auch fächerübergreifender Art (z. B. Arbeit mit Statistiken, Karikaturen; Informationsbeschaffung, -verarbeitung, -aufbereitung; vernetztes Denken; Arbeit mit theoretischen Modellen). Auf moderne Methoden wie Anfertigen von Mental Maps und das Mind-Map-Verfahren wird verstärkt orientiert.

Beispiel:

Zu entwickelnde Methodenkompetenz (vgl. /20/, /21/)

ARBEIT MIT KARTENSKIZZEN	<i>Anfertigen von Kartenskizzen nach Vorlage oder aus dem Gedächtnis: Umriss eines Raumes (auch unter Nutzung von Hilfslinien und Orientierungspunkten) zeichnen, ausgewählte Objekte farbig eintragen, diese mit Nummern bzw. Buchstaben versehen, Legende anlegen, Kartenskizze mit Überschrift versehen</i>
<i>Mental Maps</i>	<i>Mental Maps (Gedächtniskarten, Karten im Kopf, ichbezogene Raumvorstellungen) umfassen Vorstellungen über Lage, Größe, topographisches Wissen sowie Empfindungen, Meinungen, Wertungen über einen Raum (z. T. auch verzerrt), sie können durch kartographische Zeichnungen, aber auch bildhaft oder verbal zum Ausdruck gebracht werden. (Schwerpunktbehandlung in den Themen 1.3 bzw. 3.2)</i>

Am Ende des Lehrganges sollen die Schülerinnen und Schüler über ein Methodenrepertoire verfügen, das sie befähigt, sich selbstständig Wissen über Regionen und globale Probleme der Menschen zu erschließen und eine Raumanalyse durchzuführen.

Vernetzung der Themen und Inhalte in der gymnasialen Oberstufe

Die Einführungsphase wird stärker als bisher ihrer Brückenfunktion zwischen den in der Sekundarstufe I erworbenen Kompetenzen und den Kursen der Qualifikationsphase gerecht. Mit dem Themenbereich „Ausgewählte geowissenschaftliche Grundlagen“ sind physischgeographische sowie wirtschafts- und sozialgeographische Kenntnisse zu systematisieren und zu erweitern und damit vertiefte fachliche Voraussetzungen für die Arbeit in den Kursen zu schaffen.

Die vier Kursthemen der Qualifikationsphase stehen unter dem Leitthema „Die Welt als vernetztes System und nachhaltige Raumentwicklung“. Ihnen ist gemeinsam, dass sie die Prinzipien des Maßstabwechsels und des Zusammenhangs zwischen Natur und Gesellschaft, zwischen Struktur und Prozess sowie zwischen Allgemeiner und Regionaler Geographie realisieren.

Im Gegensatz zum bisherigen Verfahren sind nunmehr alle vier ausgewiesenen Kurse verbindlich zu unterrichten. Durch eine breite Themenformulierung und eine entsprechende inhaltliche Untersetzung wurde erreicht, dass scheinbar nicht mehr angebotene Themen dennoch Bestandteil der Kurse sind. Breite Zustimmung findet bereits jetzt, im Zuge der Globalisierung und Vernetzung der Welt die Industrie- und Entwicklungsländer in einem Thema „Aktionsraum Erde“ in ihrer Ganzheit zu betrachten.

Im Hinblick auf wissenschaftspropädeutisches Arbeiten und das für den Lernenden mögliche schriftliche Abitur ist neben dem bereits beschriebenen Methodentraining auch die

Arbeit mit Theorien (z. B. Kreislaufmodelle, Theorie der Plattentektonik, Standorttheorien, Leitbild der nachhaltigen Entwicklung) verpflichtender Bestandteil der Inhalte des Geographieunterrichts der Oberstufe.

2.1.2 Geschichte

Ausgangsprobleme

Die bis 1999 gültigen Rahmenrichtlinien basieren auf der Annahme, dass den Schülerinnen und Schülern Geschichte, so wie sie aus Quellen und Fachtexten entnommen werden kann, in reduzierter Form dargestellt werden muss. Ausgangsposition dieser Rahmenrichtlinien war die Überlegung, im Geschichtsunterricht ein Abbild der Vergangenheit zu zeichnen, das einer angenommenen objektiven Realität entspricht. Lehrerinnen und Lehrer leuchten gleichsam wie mit einem Scheinwerfer in das Dunkel der Geschichte und die dann „sichtbaren“ Stellen werden zum Unterrichtsgegenstand. Als Geschichte gilt dabei das, was man aus Quellen und Geschichtsdarstellungen entnehmen kann.

Es zeigt sich allerdings die Schwierigkeit, dieses Anliegen im realen Geschichtsunterricht umzusetzen. Wesentliche Argumente zur Verdeutlichung der Problematik sind folgende:

- Quellen- und damit Geschichtsanalyse ist immer Deutung und Rekonstruktion, die von bewussten und unbewussten Annahmen geleitet werden. Nur so ist es verständlich, dass verschiedene und gleichermaßen sorgfältig arbeitende Historikerinnen und Historiker auf der Basis identischen historischen Materials zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen kommen. Nicht nur durch neue Quellen, sondern auch durch neue Interpretationen ergibt sich Erkenntnisfortschritt. Erst die subjektive Rekonstruktion schafft Geschichte, mithin kann Geschichte niemals objektiv und unveränderbar sein. Sie wird vielmehr für jede Generation neu erzählt, wobei die Fragen der jeweiligen Gegenwart an die Vergangenheit immer andere sind, denn zu unterschiedlichen Zeiten sind unterschiedliche Probleme, zu deren Verständnis die Geschichte helfen soll, relevant. Die Heranwachsenden werden in ihrem Leben zu vielen Dingen eine andere Geschichte erfahren, als sie diese heute in der Schule oder in naher Zukunft in Büchern nachlesen können. Sie vollziehen dann das nach, was ihre Eltern und Großeltern z. B. durch Filme über „Hitlers Helfer“ derzeit erfahren. Diese haben sich in Schulen ein materialgestütztes Bild vom Nationalsozialismus erarbeitet, das sich erheblich von dem heutigen unterscheidet.

Nur: Wie kann man trotz der sich ständig ändernden Vorstellungen von Geschichte Orientierungspunkte für die Schülerinnen und Schüler setzen?

- Geschichte wird immer „länger“, jeder Tag ist in diesem Sinn historisch und auch das zukünftige Leben der Heranwachsenden ist nicht nur Zukunft sondern demnächst deren Vergangenheit. Vorbereitung auf die Zukunft der Schülerinnen und Schüler muss eine Vorbereitung auf die zukünftige Vergangenheit sein!

Nur: Wie kann das geschehen, da man die Zukunft doch gar nicht kennt?

- Geschichte wird aber auch immer „dichter“. Jeder Tag bringt historische Erkenntnisse zu bekannten Vorgängen, wenn Quellen unter neuen Aspekten betrachtet werden. Derzeit führen vor allem umwelt-, mentalitäts- und geschlechtsgeschichtliche Untersuchungen zu Ergänzungen vorhandener Erkenntnisse oder gar zu einem veränderten Verständnis historischer Ereignisse, Strukturen und Prozesse. Oft stehen unterschiedliche Deutungen für einen Sachverhalt gleichberechtigt nebeneinander, wie die Goldhagen-Debatte um die Schuld der Deutschen am Holocaust gerade erst gezeigt hat.

Nur: Wie soll die Fülle des neuen Wissens in ein begrenztes Stundenvolumen integriert werden, ohne Schülerinnen und Schüler zu überfordern und trotzdem einem historischen Gegenstand angemessen zu sein?

Die Veränderung des zentralen Zieles: Vom Geschichtsbild zum Geschichtsbewusstsein

Die überarbeiteten Rahmenrichtlinien Geschichte versuchen, den genannten drei Ausgangsproblemen durch ein verändertes Verständnis von den Aufgaben des Geschichtsunterrichts zu begegnen. Es wird nicht mehr als zentrales Anliegen die Förderung von Geschichtsverständnis auf der Basis der Vermittlung und Aneignung historischen Grundwissens formuliert, sondern die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein in das Zentrum unterrichtlicher Arbeit sowohl an der Sekundarschule als auch am Gymnasium gestellt.

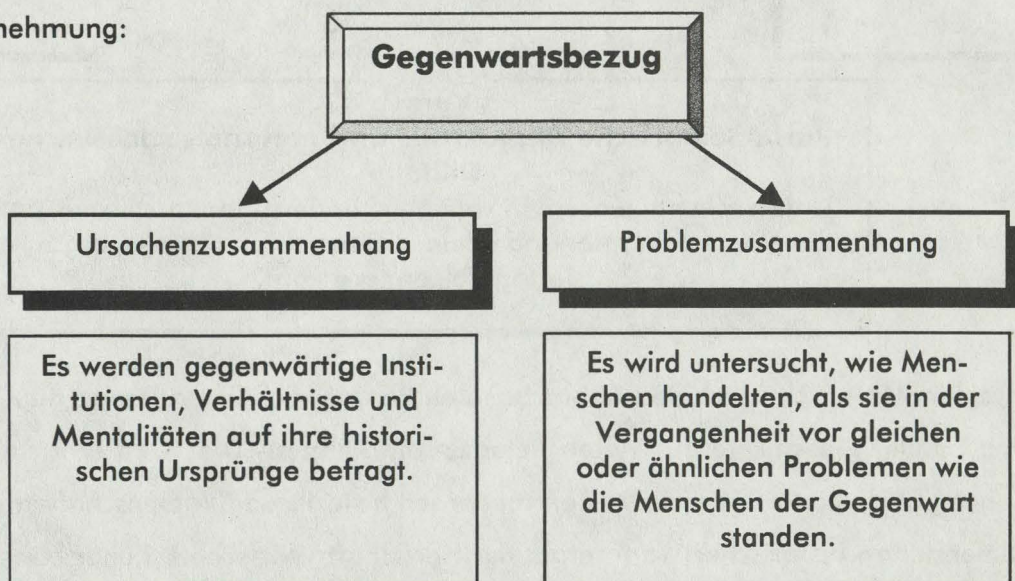
Geschichtsbewusstsein ist die Art und Weise, wie historische Vorstellungen entstehen und wie Aussagen über historische Ereignisse und Entwicklungen gewonnen werden können. Damit steht nicht mehr das Weitergeben von Erkenntnissen der Fachwissenschaft, sondern die Befähigung der Schülerinnen und Schüler an erster Stelle, sich selbst mit Geschichte zu beschäftigen. Diese Neuorientierung eröffnet den notwendigen Raum, um aus der unübersehbaren Fülle potenzieller historischer Inhalte die notwendigen Stoffe in den Unterricht zu integrieren.

Die Hinwendung zum Geschichtsbewusstsein führt zu einer veränderten Sicht auf den Stellenwert des historischen Grundwissens. Außer Zweifel steht, dass Orientierungswissen notwendige Voraussetzung für das Verständnis historischer Prozesse darstellt. Es ist jedoch nur eine von mehreren Grundlagen zur Herausbildung von Geschichtsbewusstsein und darf nicht das Endziel des Unterrichts sein. Von daher wird in den Rahmenrichtlinien ausdrücklich formuliert, dass Geschichte lernen nicht heißt, möglichst viele Fakten und Jahreszahlen zu wissen (das wäre eine Chronik), sondern das Ziel des Unterrichts dann erreicht ist, wenn Ereignisse in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden können. Insofern erfahren die Rahmenrichtlinien, die bis 1999 Gültigkeit besaßen, eine Weiterentwicklung.

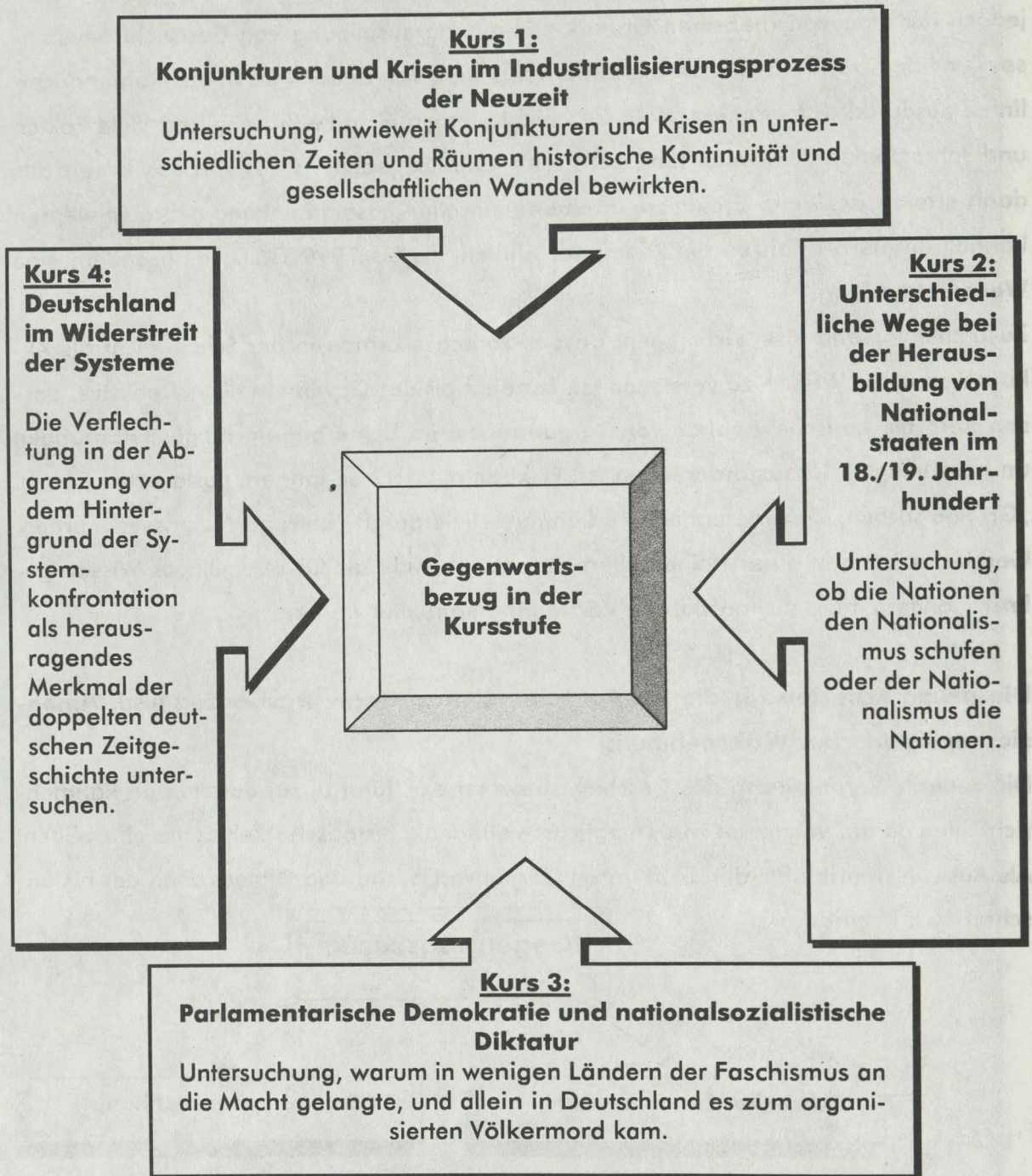
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass historisches Lernen in der Schule nicht als Akumulieren von Wissen zu verstehen ist, sondern als das Gewinnen eines Denkstils, dessen Kern die kritische Analyse von Vergangem im Lichte gegenwärtiger Erfahrungen und zukünftiger Herausforderungen ist. Er kann mit der seit langem postulierten Formel „Gründe suchen, Zusammenhänge erkennen, Hintergründe befragen“ umrissen werden. Geschichte kann in einer freiheitlichen Demokratie nicht als für alle gültiges Wissen gelernt, sondern muss als individuelle Vorstellung erarbeitet werden.

Die neuen Kriterien für die Auswahl des Stoffes: Gegenwartsbezug und Dimensionen historischer Wahrnehmung

Die zentrale Verankerung des Geschichtsbewusstseins führt dazu, dass in den Rahmenrichtlinien darauf verzichtet wird, möglichst vollständig historische Zeiträume abzubilden. Als Auswahlkriterien für den Stoff treten Gegenwartsbezug und Dimensionen der historischen Wahrnehmung:



Dass eine Orientierung am Gegenwartsbezug zu spezifischen Inhalten führt, zeigt sich in den verbindlich zu erreichenden Ansprüchen bei den Kursen der gymnasialen Oberstufe:



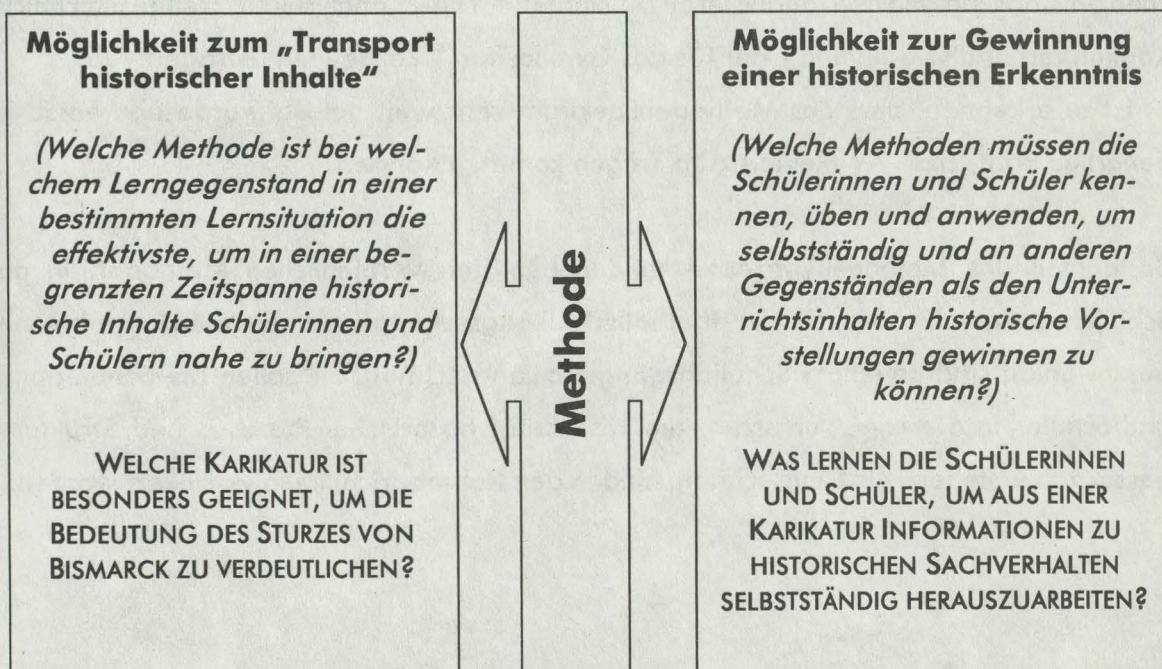
In einem Unterricht nach den überarbeiteten Rahmenrichtlinien lernen die Schülerinnen und Schüler Geschichte aus vielen Perspektiven kennen. Dies wird erreicht, indem der Zugang noch stärker über die in den modernen historischen Wissenschaften praktizierten Dimensionen historischer Wahrnehmung (Herrschaft, Wirtschaft, Kultur, Geschlecht, Alltag, Umwelt) gewählt wurde: Alle ausgewählten Inhalte wurden von der Rahmenrichtli-

nien-Kommission dahingehend „befragt“, in welcher Weise sie politik-, wirtschafts-, kultur-, geschlechts-, alltags- und umweltgeschichtlichen Herangehensweisen zu einem Thema ermöglichen können. Nicht immer sind bei einem Thema alle Dimensionen verankert worden. Ein Beispiel aus der Sekundarschule soll diesen Zugang verdeutlichen, wobei die Ziele, Wahlpflichtinhalte sowie die Hinweise zum Unterricht aus Gründen der Übersichtlichkeit weggelassen wurden:

Inhalte (Pflicht)	DIMENSION
1 Leben am Hof des Sonnenkönigs <ul style="list-style-type: none"> – Der Hof als Ausdruck des Herrschaftssystems – Repräsentationsbauten – Alltag in Versailles aus der Perspektive verschiedener sozialer Schichten 	HERRSCHAFT KULTUR/UMWELT ALLTAG
2 „Der Staat bin ich!“ <ul style="list-style-type: none"> – Machtfülle, Machtstützen und Grenzen des absolutistischen Herrschers – die drei Stände – Anfänge des zentralisierten Staatswesens – Merkantilismus und Manufakturwesen 	HERRSCHAFT HERRSCHAFT HERRSCHAFT WIRTSCHAFT
M Architektur als Quelle nutzen	KULTUR/UMWELT

Neue Stoffbestandteile: Methoden als unmittelbarer Lerngegenstand

Ausdruck des den überarbeiteten Rahmenrichtlinien zu Grunde liegenden Verständnisses über die Aufgaben des Geschichtsunterrichts ist eine starke Methodenorientierung, die von einem doppelten Methodenverständnis ausgeht, wobei im Unterricht beide Aspekte von Methoden zum Tragen kommen müssen:



Sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II werden die Methoden in den Rahmenrichtlinien selbst zu Inhalten, was bedeutet, dass ihre Struktur den Schülerinnen und Schüler bekannt zu machen ist, notwendige Arbeitsschritte bewusst werden und diese an von der Lehrkraft zu wählenden Inhalten einzuüben sind. Sie sind in letzter Konsequenz genau so zu lernen wie z. B. eine Merkmahl.

Bestandteil des Methodenlernens ist auch die Reflexion der Methode, wobei besonders die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Anwendung auf historische Ereignisse, Prozesse und Strukturen hinterfragt werden. An der Sekundarschule wie im Gymnasium soll ein Methodenrepertoire umgesetzt werden, mit dem sich die Schülerinnen und Schüler in Zukunft auch ohne die helfende Hand von Lehrerinnen und Lehrern Gegenstände ihrer Umwelt erschließen. Damit kann es gelingen, dass Schülerinnen und Schüler sich in Zukunft mit einer heute noch nicht geschriebenen Vergangenheit beschäftigen können.

In den Schuljahrgängen 7/8 gehören folgende Methoden zu den verbindlichen Anforderungen der Rahmenrichtlinien:

Bilder interpretieren, mit Karten arbeiten, Textquellen analysieren, Architektur als Quelle nutzen, Biographien interpretieren, historische Karikaturen analysieren, historische Lieder untersuchen, Jugendbücher analysieren.

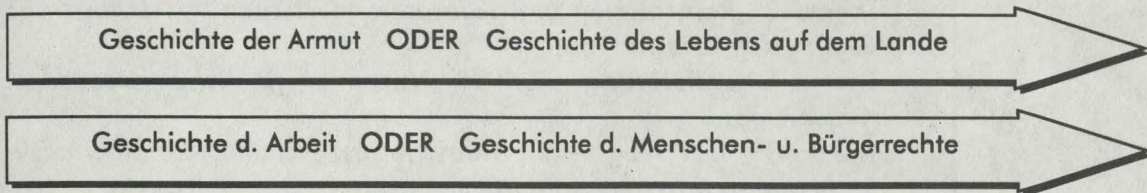
In den Schuljahrgängen 9/10 sind folgende Methoden in den Rahmenrichtlinien ausgewiesen:

Denkmäler untersuchen, historische Statistiken interpretieren, historische Fotos untersuchen, historische Plakate analysieren, historische Filme analysieren, zeitgeschichtliche Karikaturen analysieren und - nur für das Gymnasium - Zeitzeugen befragen.

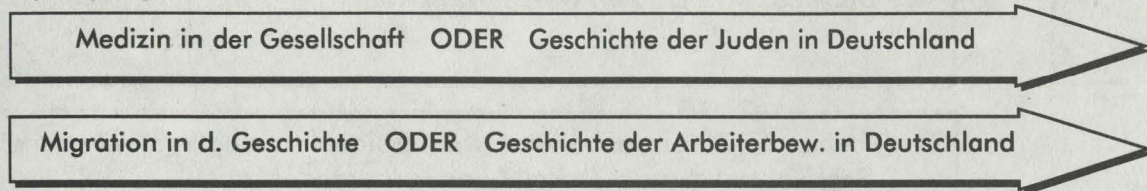
Es ist zu erkennen, dass das Methodenspektrum sehr weit gefasst wurde und verschiedenartige Print- bzw. AV-Medien zum Tragen kommen können.

Bestandteil des Methodenkonzeptes sind neben den verbindlichen Methoden in den Schuljahrgängen 7-10 auch vier thematische Längsschnitte, die aus acht angebotenen auszuwählen sind (in jedem Schuljahrgang ein Längsschnitt). Sie sollen die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, die Historizität historischer Prozesse und Strukturen besser zu verstehen. Als Längsschnitte sind in den Rahmenrichtlinien verankert worden:

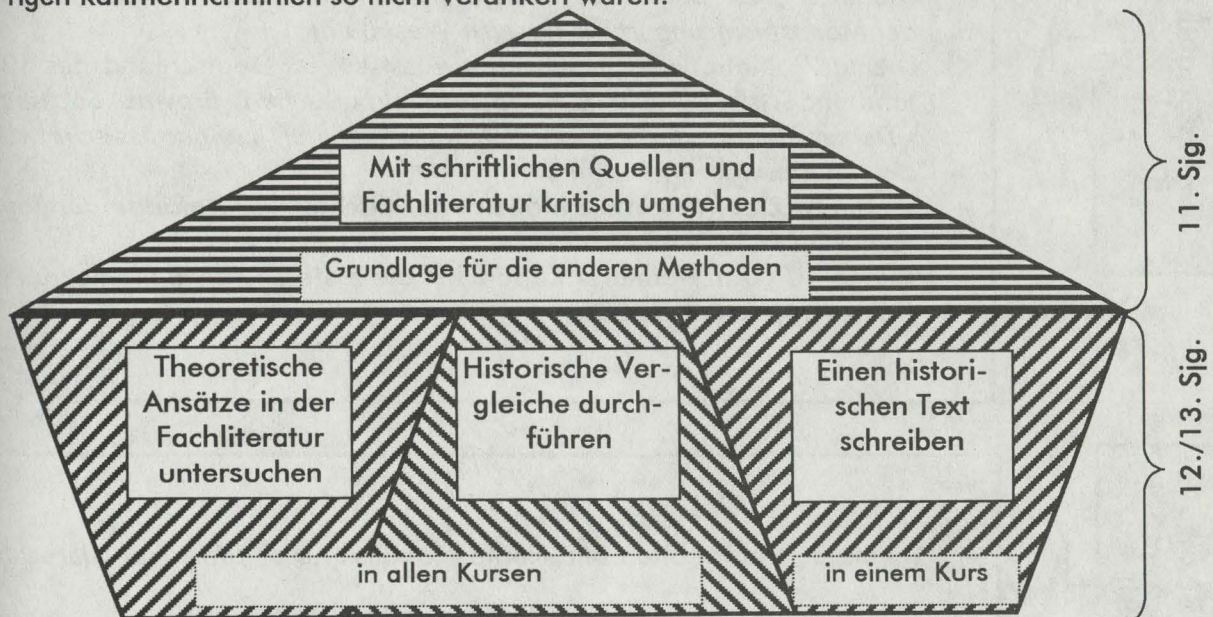
Schuljahrgänge 7/8



Schuljahrgänge 9/10



Das Methodenkonzept hat seine Fortsetzung in der gymnasialen Oberstufe gefunden. Die folgende Darstellung zeigt die Methoden, die alle verbindlich sind und in den bisherigen Rahmenrichtlinien so nicht verankert waren:



Eine zusätzlich aufgenommene Komponente: Das landesgeschichtliche Curriculum

Neu ist die Verankerung eines landesgeschichtlichen Curriculums in den Schuljahrgängen 7-10, das über den Hinweis auf regionale Bezüge und die sporadische Einbeziehung der Landesgeschichte hinausführt zur Behandlung landesgeschichtlicher Prozesse, wenn diese deutsche Geschichte und/oder Weltgeschichte widerspiegeln. Die entsprechenden Inhalte wurden in unterschiedlicher Gewichtigkeit in die Rahmenrichtlinien eingebaut:

Pflichtinhalte

- Thema 3 „Reformation und Konfessionalisierung“ [*1 Luther und der Beginn der Reformation*]
- Thema 5 „Aufklärung - Zeit für Vernunft“ [*2 Anhalt-Dessau in der Aufklärung*]
- Thema 8 „Der Weg in die Industriegesellschaft“ [*- Industrialisierung im heutigen Sachsen-Anhalt*]
- Thema 9 „Imperialismus und Erster Weltkrieg“ [*- Gedenken und Denkmäler nach dem Ersten Weltkrieg*]

Wahlpflichtinhalte

- Thema 3 „Reformation und Konfessionalisierung“ [*III Umgang mit Geschichtskultur am Beispiel des Luthergedenkens*]
- Thema 4 „Anfänge des modernen Staates im Absolutismus“ [*III Der Absolutismus in Anhalt-Dessau unter dem Fürsten Leopold I.*]
- Thema 5 „Aufklärung - Zeit für Vernunft“ [*II Der Pietismus am Beispiel der Franckeschen Stiftungen zu Halle*]
- Thema 6 „Der Beginn der bürgerlichen Gesellschaft“ [*- der Beginn der Modernisierung im Königreich Westfalen*]
- Thema 7 „Nation und Nationalbewusstsein im Deutschland des 19. Jahrhunderts“ [*III Die Bildung der preußischen Provinz Sachsen; - Denkmäler in der Region: Gestaltungsmittel, zeitgenössische Absichten, heutige Wirkungen*]
- Thema 8 „Der Weg in die Industriegesellschaft“ [*III Anfänge des Tourismus im Harz*]
- Thema 10 „Die Weimarer Republik - die erste deutsche Demokratie“ [*I Das Bauhaus in Dessau*]

regionale Bezüge
(als Hinweise zum Unterricht)

- von
- Thema 3 „Reformation und Konfessionalisierung“ [*Kardinal Albrecht*]
- bis
- Thema 14 „Deutschland nach 1945 - Leben im geteilten Land“ [*Meliorationsprojekt in der Region*]

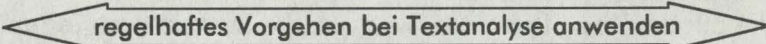
Die weitere Ausprägung eines qualitativen Anspruchs: Pragmatische und reflexive Wissenschaftspropädeutik

Die Autorinnen und Autoren der Rahmenrichtlinien haben für die gymnasiale Oberstufe ein Konzept ausgearbeitet, das die Wissenschaftspropädeutik in zwei Formen (pragmatisch und reflexiv) umsetzt. Pragmatisch werden die Schülerinnen und Schüler in Grund-

lagen wissenschaftlichen historischen Denkens eingeführt, indem sie dessen wichtigste Operationen, also Fragestellung, Vermutung, Sammlung, kritische Quellenprüfung, Deutung von Quelleninformationen sowie Darstellung erworbenen Wissens praktisch einüben.

Die Rahmenrichtlinien fordern außerdem eine reflexive wissenschaftspropädeutische Ausrichtung im Unterricht, weil in der gymnasialen Oberstufe Vorstellungen von den Leistungen und Grenzen wissenschaftlicher historischer Erkenntnis vermittelt werden sollen. Dazu gehört ein Nachdenken über damit verbundene Probleme von Objektivität und Standortgebundenheit und die von der Geschichtswissenschaft angewandten theoretischen und methodischen Konzepte.

Der wissenschaftspropädeutische Anspruch zeigt sich auch darin, mit welchem Anspruch nunmehr in den Rahmenrichtlinien die verbindlichen Methoden der gymnasialen Oberstufe gekennzeichnet werden:

Methode	Umgang mit schriftlichen Quellen und Fachliteratur	Durchführen historischer Vergleiche	Untersuchung theoretischer Ansätze (Fachliteratur)	Hist. Text schreiben (Essay, Beitrag f. Handbuch, Rezension, biogr. Skizze)
wissenschaftspropäd. Anspruch	Quellen vergleichen und ideologiekritische Verfahren anwenden bei Auswerten von Fachliteratur die Unterschiedlichkeit der Erklärung gleicher Sachverhalte erkennen und beurteilen Quellen und Fachliteratur aufeinander beziehen	<div style="text-align: center;">  <p>regelmäßiges Vorgehen bei Textanalyse anwenden</p> </div> Vergleichskriterien erkennen bzw. selbst formulieren durch Kontrastierung und Verallgemeinerung Unterschiedliches und Gemeinsames finden	Vergangenes durch Anwenden theor. Ans. erklären und beurteilen Ergebnisse aus der Anwendung anderer theor. Ans. erklären, beurteilen und vergleichen	in stark verkürzter Form einen hist. Sachverhalt darstellen Subjektivität, Objektivität, Problemgehalt oder Gegenwartsbezug verdeutlichen

Der wissenschaftspropädeutische Anspruch der Rahmenrichtlinien ist deshalb deutlich verstärkt worden, damit die Schülerinnen und Schüler eine begründete Vorstellung von Fragestellungen der Geschichtswissenschaft gewinnen und deren Leistungen für das Kulturverständnis der Gegenwart abschätzen können. Es wurden Elemente aufgenommen, mit deren Hilfe geistige Strukturen ausgeprägt werden, die zur Studierfähigkeit beitragen und auf andere Lern- und Lebenssituationen übertragbar sind.

2.1.3 Sozialkunde

Veränderung in den zu unterrichtenden Inhalten

Die überarbeiteten Rahmenrichtlinien stellen den Sozialkundeunterricht in das allgemeine Ziel politischer Bildung, zu einem möglichst rationalen Urteil über soziale und politische Sachverhalte und damit zur politischen Beteiligung auf dem Boden des Grundgesetzes zu befähigen. Dies ist eine durchaus bemerkenswerte Änderung zu den Rahmenrichtlinien, die bis 1999 gültig waren. Dort wurde als wesentliche Aufgabe des Sozialkundeunterrichts beschrieben, Verständnis für soziales, wirtschaftliches, ökologisches und politisches Geschehen zu fördern und so einen Beitrag zur Vorbereitung auf ein Leben in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft zu leisten.

Damit versuchen die Rahmenrichtlinien, nicht nur den fachdidaktischen Diskussionen zum Stellenwert der Urteilsbildung in der Einheit von Zweck- und Wertrationalität gerecht zu werden, sondern auch die gegenwärtige wie zukünftige Subjektposition der Schülerinnen und Schüler ernster zu nehmen.

Als Folge ergibt sich für die Lehrkräfte die Aufgabe, die konzeptionelle Ausrichtung eigener unterrichtlicher Tätigkeit auf die rationale Urteilsbildung immer wieder auf den Prüfstand zu stellen, um so den Ansprüchen der Rahmenrichtlinien gerecht zu werden. Sowohl die allgemeinen Lernziele als auch die Lernziele zu jedem Lernfeld sollten dabei als das genommen werden, was sie sind: verbindliche Orientierungsrahmen. Sie sind auf der Abstraktionshöhe von Grobzielen formuliert, sind also noch durch konkrete Unterrichtsziele zu untersetzen. In diesem Sinne helfen sie den Lehrkräften bei der Annäherung an die Unterrichtsplanung, indem sie Möglichkeiten eröffnen, beschriebene Verhaltensdispositionen an einem selbst gewählten Inhalt zu entfalten und auf an ihm zu lernende Verhaltensmöglichkeiten hin zu prüfen. Sie sind das Instrument, das helfen soll, die komplexen Inhalte der Lernfelder in Teilaspekte zu zerlegen und fachdidaktisch auszurichten.

Zu den größten inhaltlichen Veränderungen gehört die Aufnahme von Inhalten aus dem Gegenstandsbereich Wirtschaft sowie eine bedeutende Verstärkung von Inhalten zu Medien und Recht, die nunmehr in eigenen Lernfeldern zusammengefasst sind.

Von daher ist es unabdingbar, an den Schulen die schulinternen Curricula zwischen Sozialkunde und Wirtschaft sowie zu den Wahlpflichtkursen Rechtskunde und Moderne Medienwelten abzustimmen, Ergänzungen und Verflechtungen zu planen wie Doppelungen zu vermeiden. Durch die inhaltsbezogene Offenheit der Rahmenrichtlinien Sozialkunde konnte dies durch die Rahmenrichtlinienkommission naturgemäß nicht geleistet werden.

Lernfeldstruktur und Verbindlichkeit in den Schuljahrgängen 8-10

Die bis 1999 gültigen Rahmenrichtlinien wiesen für die Schuljahrgänge in der Sekundarstufe I verbindliche und unverbindliche Themen aus. Die Überarbeitung der Rahmenrichtlinien führte dazu, dass die aufgenommenen Inhalte in den Schuljahrgängen 8-10 zu Lernfeldern zusammengefasst wurden. Themen sind in den Rahmenrichtlinien nicht mehr ausgewiesen, dies ist nunmehr eine Aufgabe für Lehrerinnen und Lehrer.

Leitender Aspekt bei dieser Umstrukturierung war es, den in der Fachdidaktik herrschenden Konsens zum Anbieten von Freiräumen für die Lehrerinnen und Lehrer produktiv zu machen. Es soll eine eher kurzfristige, an Schülerinteressen und aktuellen Problemen orientierte Planung der Lehrkräfte ermöglichen, ohne dass dies durch eine langfristig angelegte und strukturierte Themenvorgabe eingeschränkt werden würde. Die Lernfeldstruktur hat allerdings eine sehr viel größere Verantwortung als bisher für die Lehrkräfte zur Folge.

Die Inhalte der Lernfelder sind in zweifachem Sinne offen:

- Alle Inhalte sind zwar relevant für die politische Bildung, aber so umfangreich, dass ausgewählt werden muss.
- Darüber hinaus besteht nicht nur die Möglichkeit, Stoffe zu ergänzen, sondern, insbesondere in späteren Jahren auch die Pflicht, Inhalte zu ergänzen, zu modifizieren oder durch neue zu ersetzen. Dies ist ein spezifischer Anspruch der Rahmenrichtlinien Sozialkunde, der so in kaum einem anderen Fach zum Tragen kommen kann.

Methodenorientierung

Die Rahmenrichtlinien Sozialkunde greifen die Diskussion zur Überwindung einer „schulischen Belehrungskultur“ auf und stellen Methoden nicht nur als quasi-technische Steuerungselemente in der Hand von Lehrkräften dar, sondern geben dem Methodenlernen eine eigene, von der Leitidee der Mündigkeit her begründete didaktische Qualität. In diesem Zusammenhang ist die Verpflichtung zu sehen, in jedem Schuljahr mindestens eine der in den Rahmenrichtlinien ausgewiesenen Methoden (Fallanalyse, Fallstudie, Konfliktanalyse, Problemstudie, Planspiel, Projekt, Zukunftswerkstatt und - nur am Gymnasium - Szenario-Technik) zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Methodenlernen erfordert, dass

- den Schülerinnen und Schülern die jeweils angewandte Methode in ihrer Struktur bewusst gemacht wird,
- mit Inhalten angewandt wird und
- das praktizierte Vorgehen reflektiert wird.

Diese Verankerung der Methodenkompetenz ist für das Fach Sozialkunde neu und eine der wesentlichsten Veränderungen im Vergleich zu vorhergehenden Rahmenrichtlinien für den Sozialkundeunterricht.

Wissenschaftspropädeutik

Die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe ist völlig neu gestaltet worden. Um ihrer Brückenfunktion gerecht zu werden, wurden Schwerpunkte formuliert, die durch die integrative Anwendung der sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen Politikwissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaft additiv zu bearbeiten sind. Damit sollen die Schülerinnen und Schüler zum einen erkennen, dass unterschiedliche wissenschaftliche Herangehensweisen zu verschiedenen Betrachtungsweisen des gleichen Schwerpunktes führen können und zum anderen sollen sie sich wissenschaftspropädeutischem Unterrichtsniveau nähern. Mindestens vier Schwerpunkte sind im 11. Schuljahrgang unter dem Rahmenthema „Reflexion von Grundfragen und Problemen politischen Handelns“ zu bearbeiten, wobei mindestens zwei davon mit je einer sozialwissenschaftlichen Methode (Experiment, Befragung oder Beobachtung) durch die Lehrkräfte zu verknüpfen sind. So soll in Strukturen, Methoden aber auch Grenzen der Sozialwissenschaften eingeführt werden.

In der Qualifikationsphase (Schuljahrgänge 12-13) wird diese Einführung auf ein höheres Niveau gehoben. Zu jedem der Kurse (3 Pflichtkurse, 3 Wahlpflichtkurse) wurden mehrere thematische Einheiten formuliert, die aus den formulierten Ansprüchen (einschließlich entsprechender Lernziele), möglichen inhaltlichen Schwerpunkten und möglichen theoretischen Ansätzen zur Untersuchung der gewählten Inhalte bestehen. Alle Kurse sind folgendem Dreischritt verpflichtet:

- Der Bezug zu den Schülerinnen und Schülern wird über Phänomene hergestellt, die in deren Lebenswelt liegen, sich auf aktuelle Probleme bzw. Konflikte beziehen oder Fälle darstellen (1. Schritt: Problemaufriss).
- Mit Hilfe theoretischer Ansätze aus den Sozialwissenschaften werden Strukturen gesellschaftlicher Ordnungen und Prozesse des Handelns analysiert (2. Schritt: wissenschaftspropädeutische Bearbeitung).
- Schließlich werden die theoretischen Ansätze z. B. auf ihre Plausibilität in der Realitätserfassung, auf Konsequenzen für individuelles und politisches Handeln, auf (implizite) Lösungsvorschläge für Probleme, auf Folgen und Nebenfolgen, auf die politische Realisierbarkeit von Lösungsvorschlägen geprüft (3. Schritt: Urteilsbildung).

Diese Anlage der gymnasialen Oberstufe führt dazu, dass Wissenschaftspropädeutik in zwei Formen in Sozialkunde zu realisieren ist:

- Pragmatisch werden die Schülerinnen und Schüler in Grundlagen sozialwissenschaftlichen Denkens eingeführt, indem sie wissenschaftliche Operationen (Fragestellung, Vermutung, Materialsammlung, -prüfung und -deutung) praktisch einüben.
- Die Rahmenrichtlinien fordern eine reflexive wissenschaftspropädeutische Ausrichtung, weil in der gymnasialen Oberstufe Vorstellungen von den Leistungen und Grenzen sozialwissenschaftlicher Erkenntnis vermittelt werden sollen. Dazu gehört ein Nachdenken über die von den Sozialwissenschaften angewandten theoretischen und methodischen Konzepte.

Es ist ersichtlich, dass auch unter dem Aspekt der Wissenschaftspropädeutik für Sozialkunde Rahmenrichtlinien vorliegen, die deutlich von den bis 1999 gültigen Curricula abheben und höhere Ansprüche an Lehrende wie Lernende stellen.

2.1.4 Ethikunterricht

Vorrangig drei Fragen kann man dem Ethikunterricht in Sachsen-Anhalt stellen, an denen sich seine Verortung im Fächerkanon zeigt, aber auch die Positionierung des Schulfaches Ethikunterricht gegenüber vergleichbaren Bemühungen in anderen Bundesländern. Die erste Frage betrifft das Verhältnis des Ethikunterrichts zum Philosophieunterricht, sie lautet: „Wie steht das Fach Ethikunterricht zu seinen Bezugswissenschaften?“

Dass der Ethikunterricht in mehreren „Revieren wildert“, ist ihm schon früh vorgeworfen worden. Der curriculare Trend ging in den letzten Jahren klar zur Philosophie als leitender Bezugswissenschaft, ihm folgten auch die vorliegenden Rahmenrichtlinien, indem sie das sogenannte „Praktische Urteilsvermögen“ als fachspezifische Kompetenz des Ethikunterrichts bestimmen. Damit wird die didaktische Zielstellung der vorläufigen Rahmenrichtlinien von 1994 erheblich präzisiert und einer methodischen Operationalisierung zugänglich gemacht. Doch ist die Eingangsfrage noch nicht beantwortet, denn der Rekurs auf die philosophische Tradition kann in unterschiedlicher Weise akzentuiert werden.

Obgleich in diesem Punkte die Kontroverse noch nicht abgeschlossen ist, können die neuen Rahmenrichtlinien immerhin in Teilbereichen dezidiert Position beziehen als die bisherige Fassung. Dies geschieht zum Beispiel in der klaren Ablehnung sowohl eines moralerziehenden Unterrichts als auch eines philosophiehistorischen Propädeutikums:

„Der Ethikunterricht ... erzieht weder unmittelbar zur sittlichen Tugend, noch gibt er sich mit einer reinen Wissensvermittlung zufrieden. Sein Ziel besteht vielmehr in der Kompetenz, über grundsätzliche und aktuelle sittliche Probleme nachzudenken und auf der Grundlage einer geklärten Begrifflichkeit, sachhaltiger Informationen und argumentativ ausgewiesener ethischer Grundsätze Urteils- und Lösungsvorschläge zu erarbeiten.“ /22/ Die Formulierung aus den Rahmenrichtlinien zeigt bereits an, dass der Ethikunterricht wie bisher schon als integrativer Unterricht verstanden werden soll.

Dieser Forderung entspricht auch die Überlegung, die ideengeschichtliche Perspektive im Unterricht nicht zu verabsolutieren. Die Rahmenrichtlinien heben vielmehr darauf ab, dass die exemplarischen Problematisierungs- und Lösungsvorschläge der philosophischen Tradition lediglich als reiches Angebot verstanden werden sollen, um das selbstständige Denken zu fördern. Die Philosophie ist demnach Bezugswissenschaft für den Ethikunterricht, weil sie diejenigen Methoden und Begriffe bereitstellt, die zur erfolgreichen ethischen Reflexion unabdingbar sind. Diese Festlegung entspricht auch der Aus- und Weiterbildungssituation der Ethiklehrerinnen und Ethiklehrer an den Hochschulen.

In den Schuljahrgängen 7-10 der Sekundarschule bzw. 7-11 des Gymnasiums sind die Unterrichtsthemen infolgedessen an den Kantischen Fragen zur Philosophie orientiert (nicht wie bisher an lebensweltlichen Problemfeldern), aber eben nicht trennscharf auf die genauen philosophischen Sachgebiete bezogen, sondern auf die Ziele des Ethikunterrichts. Die Themen selbst formulieren exemplarische Schnittstellen zwischen der lebensweltlichen Erfahrung und der ethischen Reflexion, z. B.:

Thema 1.3: Wirklichkeit und Lebenswirklichkeit“ (Was kann ich wissen?)

Thema 2.3: Toleranz und Anerkennung (Was soll ich tun?)

Thema 3.6: Unsterblichkeit und Tod (Was darf ich hoffen?)

Thema 4.5: Lebensgestaltungen (Was ist der Mensch?).

Die zweite Frage, zu der sich der Ethikunterricht erklären muss, betrifft sein Verhältnis zum konfessionellen Religionsunterricht. Aber diese Frage reicht weit darüber hinaus und lautet darum: „Wie sehr kann, darf und soll der Ethikunterricht sich den Verhältnissen anpassen – und welchen Verhältnissen überhaupt?“

Der Ethikunterricht in Sachsen-Anhalt hat beispielsweise nicht, wie andernorts üblich, den rechtlichen Status eines „Ersatzfaches“ zum Religionsunterricht, er bildet vielmehr gemeinsam mit den beiden konfessionellen Angeboten einen eigenen, wertorientierten Wahlpflichtbereich. Dieser Situation tragen die Rahmenrichtlinien mit zwei neuen Formu-

lierungen Rechnung, die das Verschiedene und das Gemeinsame der drei Schulfächer stärker als bisher hervorheben: „Anders als ein konfessioneller Religionsunterricht darf der Ethikunterricht keine weltanschauliche Position privilegieren. Er kann seine wertevermittelnden Anstrengungen nicht in etwas Absolutem fundieren. (...) Die Beschäftigung mit philosophischen, ethischen und religiösen Fragen gehört unabdingbar zu einer allgemeinen Bildung, welche die Verfasstheit des Menschen als eines weltoffenen und vernunftfähigen Wesens anspricht.“/23/ Der Ethikunterrichts soll also dem Religionsunterricht gleichgestellt sein, ohne ihn zu ersetzen; die Beschäftigung mit religiösen Fragen aus ethischer Perspektive ist unerlässlich.

Wieviel religionskundliches Wissen dabei auch der Ethikunterricht angesichts der säkularisierten Verhältnisse vermitteln sollte, lässt sich unvoreingenommen vermutlich nicht bestimmen. Somit setzt der thematische Zuschnitt der Rahmenrichtlinien unvermeidbar Akzente; in den Klassenstufen 7-10 sind nur zwei von 24 Einzelthemen darauf ausgerichtet, wenngleich in insgesamt 11 Themen religiöse Fragen mit angesprochen werden. Vor allem in der gymnasialen Oberstufe soll die Auseinandersetzung mit Religion und Religiosität vertieft werden; durch einen religionsphilosophischen Kurs in der Einführungsphase (Thema 11/3) und durch das verbindliche Basisthema „Religion vor der Herausforderung der Moderne“ in der Qualifikationsphase.

Bei der vergleichenden Betrachtung der Unterrichtsthemen kann man erkennen, dass die Begegnung mit den monotheistischen Religionen im Vordergrund steht, unter ihnen wiederum erhält die christliche Religion den Vorrang. Diese gegenüber den Vorgänger-Richtlinien veränderte Akzentuierung ist nicht nur dem gemeinsamen Wahlpflichtbereich geschuldet, sondern entspringt vor allem der Überzeugung, dass die gesellschaftlichen Fragen der Gegenwart einem vertieften Verständnis nur zugänglich sind vor der Folie des christlichen Gedankenguts.

Dass besonders in der gymnasialen Oberstufe die christliche Religion eingehender untersucht werden soll, entspricht der didaktischen Einsicht, dass der Ethikunterricht als Schulunterricht in erster Linie nur die kognitiven Anteile der sittlichen Urteilskraft entwickeln kann, also die begriffliche Kompetenz zu begründeten und gewissenhaft fundierten Werturteilen.

Die dritte Frage an den Ethikunterricht betrifft, nach den wissenschaftlichen und den gesellschaftlichen Fluchtpunkten der ersten beiden Fragen, die politische Seite des Faches, genauer sein Verhältnis zum Grundgesetz. Zu fragen ist: „Wie lautet der schulische Auftrag an den Ethikunterricht, und wie kann das Fach ihn erfüllen?“

Hier nun steht der Ethikunterricht in einer begrifflichen Konfusion: „Die Anerkennung ethischer Werte zu fördern, die Achtung vor weltanschaulichen und religiösen Überzeugungen zu stärken und eine friedliche Gesinnung zu entwickeln: dies ist der verbindliche Bildungsauftrag für alle Schulfächer.“/24/ Und der Ethikunterricht hat dem scheinbar nichts Eigenes hinzuzufügen. Sein Anliegen ist zunächst auf die Vertiefung und Systematisierung der Fragen nach einem selbstbestimmten und sozial verantwortlichen Leben beschränkt.

In seinem Bemühen, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Urteilsbildung als moralische Personen zu unterstützen, begibt sich der Ethikunterricht überdies auf eine Gratwanderung. Einerseits will er doch die konstitutiven Werthaltungen der Demokratie aufzeigen und festigen, andererseits möchte er auch das kritisch-diskursive Nachdenken über ethische Fragen so lange wie nur möglich offen halten und vorschnelle Urteile im Sinne der guten Sache vermeiden. Konkret verlangt die Schülerorientierung des Ethikunterrichts, dass die Schülerinnen und Schüler, wenn sie sich argumentativ erproben, dies durchaus auch in Auseinandersetzung mit den Grundwerten unserer Verfassung tun sollen. Prinzipiell werden dabei Lernende und Lehrende zu gleichberechtigten Diskurspartnern, sofern es den Geltungsanspruch von Normen betrifft. Ethikunterricht, so heißt es darum in den Rahmenrichtlinien, „ist in diesem Sinne nur ein Unterricht über Ethik: eine klärende Reflexion ethischer Grundsätze angesichts einer kontingenten Lebensbewältigungspraxis.“/25/

Diese Offenheit des Denkens kann den Ethikunterricht ungemein spannend und lehrreich machen, wenn die Unterrichtsgestaltung entsprechend angelegt ist. Deshalb wurde auf detailliertere Hinweise und Hilfestellungen zu Unterrichtsverfahren besonderer Wert gelegt. Gerade hier soll das Fach methodisch demonstrieren, wofür es inhaltlich eintritt. Das bedeutet, dass dem Anliegen der inneren Beratung und Entscheidungsfindung durch schülerorientierte Verfahren entsprochen werden muss, während für die Erziehung zu Toleranz und Achtung der Anderen überpersönliche Maßstäbe zu berücksichtigen sind. Denn letztlich entbindet der Pluralismus in der zivilen und demokratischen Gesellschaft nicht von der normativen Anlehnung an jenen ethischen Minimalkonsens, der sich an der Würde aller Menschen orientiert.

So können die Schülerinnen und Schüler im und am Ethikunterricht lernen, dass und wie Vernunft im Diskurs entsteht, indem sie ihren eigenen Standpunkt reflexiv festigen und zugleich ihre Position als subjektive Setzung in der Pluralität möglicher Standpunkte be-

greifen und ernst nehmen – „selbst denken, mit sich selber einstimmig denken, sich in die Stelle jedes anderen denken“, wie Immanuel Kant es formuliert hat.

Zur inhaltlichen Linienführung der Rahmenrichtlinien

Wie bereits oben ausgeführt, wurden die vorliegenden Rahmenrichtlinien für die Schuljahrgänge 7 – 10 der Sekundarschule und des Gymnasiums durch die vier Kantischen Grundfragen strukturiert, die sich in der Ethik-Didaktik bewährt haben. Die Unterrichtsthemen sind nach diesen vier Fragen angeordnet, ohne ihnen strikt zu entsprechen:

- Im ersten Themenbereich „Was kann ich wissen?“ werden die für die Orientierung in der Wirklichkeit ebenso wie für das Zustandekommen reflektierter moralischer Werturteile notwendigen erkenntnis- und argumentationstheoretischen Grundlagen behandelt.
- Im zweiten Themenbereich „Was soll ich tun?“ treten die handlungsleitenden Werte und Normen in den Mittelpunkt der Untersuchung, deren Bedeutung, Begründbarkeit und Beziehung zueinander an altersspezifischen Gegenständen exemplarisch erarbeitet werden können.
- Im dritten Themenbereich „Was darf ich hoffen?“ erscheinen neben den wesentlichen religionskundlichen Anteilen auch Beispiele für nicht-religiöse Sinnangebote und Lebensorientierungen aus Philosophie, Literatur und Geschichte.
- Im vierten Themenbereich „Was ist der Mensch?“ werden außer den anthropologischen Voraussetzungen normativer Ethiken auch die vielfältigen Grundbefindlichkeiten des Menschen im Zusammenhang behandelt.

In der Sekundarstufe II werden nach der historischen und systematischen Einführungsphase im Schuljahrgang 11, wo zunächst noch in Orientierung an den Kantischen Fragen exemplarische Grundpositionen ethischen Denkens erarbeitet werden sollen, in den folgenden Schuljahrgängen die Themenstellungen reflexiv vertieft und zugleich an komplexeren Fragen der angewandten Ethik diskutiert. Dabei soll mit den Schülerinnen und Schülern auch die Zielstellung des Ethikunterrichts selbst, die Bildung verantwortlicher, eigener praktischer Urteilskompetenz (moralische Autonomie) diskutiert und in ihrem Wert verdeutlicht werden. Mit der Erarbeitung der Unterschiede von Moral und Recht werden die begrifflichen Mittel präzisiert, mit denen praktische Probleme der Gegenwart in Bezug auf ihre ethischen Beurteilungsaspekte zu behandeln sind. Hier muss sich dann das historische, begriffliche und systematische praktische Wissen, das in den vorhergehenden Schuljahrgängen vermittelt worden ist, an der Beurteilung konkreter Lebenspro-

bleme bewähren. Damit ist zugleich die Chance gegeben, im Durchgang durch konkrete Erprobungen sich ein bewährtes Wissen um die Grundlagen ethischen Urteilens zu erarbeiten und die praktische Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler exemplarisch auszubilden und zu stärken und ihnen so auf indirektem Wege auch eine Werthaltung nahe zu bringen, die mit den demokratischen und humanitären Zielen der Schule übereinstimmt.

2.1.5 Evangelischer Religionsunterricht

In Übereinstimmung mit den allgemeinen Bildungszielen leitet der Evangelische Religionsunterricht an zur Respektierung der Würde des Menschen, zur Selbstbestimmung in Verantwortung gegenüber Andersdenkenden, zur verbindlichen Anerkennung ethischer Werte und zur Achtung religiöser Überzeugungen.

Da zu einem zeitgemäßen Religionsunterricht der ökumenische und interreligiöse Dialog gehören, finden diese Fragestellungen selbstredend inhaltliche Widerspiegelung in den Rahmenrichtlinien, denn nur so kann dieser Unterricht auch als elementarer Dienst am Leben junger Menschen verstanden werden und sie zur kompetenten Auseinandersetzung mit Religion befähigen.

Ausgehend von den drei für den schulischen Unterricht üblichen didaktischen Determinanten - Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Inhalte - liegt den Rahmenrichtlinien ein fachdidaktisches Konzept zugrunde, welches schüler- und handlungsorientiert angelegt ist, wobei affektive, pragmatische und kognitive Lernweisen gleichermaßen eingeübt werden. So können die Ziele und Aufgaben des Evangelischen Religionsunterrichts umgesetzt werden.

Die Erfahrungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler müssen das Unterrichtsgeschehen leiten. Grundlage des Unterrichts können Fragen der Kinder und Jugendlichen sein, wie z. B. die nach dem Sinn ihres Lebens, nach dem Woher und Wohin der Welt, nach dem Tod, nach dem Leid, nach der Freiheit, nach der Gerechtigkeit, nach Glaube und Gott, nach der Bedeutung der Kirche in Gegenwart und Vergangenheit.

Ein weiterer Orientierungspunkt für die inhaltliche Bestimmung des evangelischen Religionsunterrichts ist die Bezugswissenschaft Evangelische Theologie. Aus dem Bezug zu deren Lern- und Forschungsbereichen ergeben sich folgende Grunddimensionen des Religionsunterrichts:

- die theologische Dimension im engeren Sinne
(die Gottesfrage und ihre Beantwortung in biblisch-christlicher Sicht)
- die christologische Dimension
(Person, Wirken und Bedeutung Jesu Christi)
- die ekklesiologische Dimension
(die Kirche und ihre Aufgabe in der Welt)
- die anthropologisch-ethische Dimension
(Sinnegebung menschlichen Daseins und verantwortliches Handeln)
- die eschatologische Dimension
(Welt- und Geschichtsverständnis aus christlicher Hoffnung)

In den Rahmenrichtlinien sind auch übergreifende Themenkomplexe ausgewiesen, die das Fach Evangelischer Religionsunterricht, aber auch andere Fächer tangieren. Die Themenkomplexe sind in tabellarischen Übersichten zusammengestellt. Die in den fachspezifischen Thementabellen grau gekennzeichneten Felder weisen auf solche Fachinhalte hin, die fächerübergreifend behandelt werden können.

Folgende Themen wurden zur fächerübergreifenden Behandlung in der Sekundarschule und am Gymnasium vorgeschlagen:

Schuljahrgänge 7/8

Wir leben mit Menschen anderer Kulturen zusammen

Herr-liche Zeiten vorbei? Ist die Gleichberechtigung verwirklicht?

Schuljahrgänge 9/10

Medien als wirtschaftliche und politische Faktoren der Gesellschaft

Gesund und leistungsfähig ein Leben lang - Lebensgestaltung ohne Sucht und Drogen

Arme Welt - reiche Welt - Eine Welt (nur Sekundarschule).

Sowohl die Rahmenrichtlinien der Sekundarschule als auch die des Gymnasiums sind als Spiralcurriculum aufgebaut. In beiden Schulformen wird von den Lehrerinnen und Lehrern ein hohes didaktisches Geschick verlangt, da die Kinder und Jugendlichen mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in den Unterricht kommen. Somit gibt es Schülerinnen und Schüler, die auf langjährige Religionsunterrichtserfahrungen zurückblicken, neben solchen, die noch gar keine haben, aber auch Kinder und Jugendliche mit intensiver kirchlicher Bindung neben solchen mit einem ausgeprägt atheistischen Umfeld.

Deshalb geben die Rahmenrichtlinien sehr ausführliche und unterschiedliche Hinweise zum Unterricht, aus denen situationsbezogen und differenzierend ausgewählt werden kann, um ein dem Wissensstand der Schülerinnen und Schüler entsprechendes altersgemäßes Lernen zu ermöglichen. Wie bisher arbeiten die Rahmenrichtlinien mit Pflichtthemen und Wahlthemen.

Schulformbezug

Themen und Inhalte der Rahmenrichtlinien für die Sekundarschule sind entsprechend den Ausführungen zu den Aufgaben und Zielen des Evangelischen Religionsunterrichts sechs Lernfeldern zugeordnet worden. Erstmals wurden Jahres- und Einstiegsthemen (Lernfeld 6) konzipiert, weil der Religionsunterricht in seiner Aufbauphase viele Schülerinnen und Schüler nur vorübergehend erreicht. Mit ihnen wird der Versuch unternommen, zentrale religionspädagogische Kategorien besonders in den Blick zu nehmen und im Verlauf des Schuljahres in den übrigen Themen wieder zu entdecken.

Für die Planung des Unterrichts bilden die Lernziele und die Themen den verbindlichen Rahmen. Inhalte, Hinweise zum Unterricht sowie Zeitrichtwerte sind als Hilfen zu verstehen. In besonderen Situationen, etwa bei einer stark heterogenen Schülergruppe, ist eine Reduktion der Themen auf ein Thema aus jedem der sechs Lernfelder pro didaktischer Einheit möglich. Die Jahres- und Einstiegsthemen müssen jedoch behandelt werden.

Ein wichtiges Merkmal des Evangelischen Religionsunterrichts an der Sekundarschule ist seine praktische und handlungsorientierte Ausrichtung, um einen ausschließlich theoretisierenden und lebensfernen Unterricht zu verhindern und kreative und ganzheitliche Lernprozesse zu ermöglichen. Dazu gibt es sowohl in dem Abschnitt Unterrichtsverfahren und Unterrichtsorganisation der Rahmenrichtlinien als auch in den Hinweisen zum Unterricht vielfältige methodische Anregungen.

Den im Abschnitt Lernziele und fachdidaktische Konzeption formulierten fachspezifischen Lernzielen entsprechen die Lernfelder für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I des Gymnasiums sowie die Themen in der Sekundarstufe II. Den verbindlichen Rahmen für etwa zwei Drittel der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit bilden die allgemeinen Lernziele sowie innerhalb der einzelnen Lernfelder festgelegte Themen und die daraus folgenden Inhalte. In welcher Reihenfolge die Themen behandelt werden, steht frei. Inhalte und themenbezogene Lernziele sind aufeinander abgestimmt und können in direkter Korrespondenz gelesen werden. Sowohl bei den verbindlichen als

auch bei den zur Wahl gestellten Themen dienen die Hinweise zum Unterricht der Orientierung und sind nicht obligatorisch. Die nicht als verbindlich gekennzeichneten Themen der Kursstufe wie auch selbst gewählte Themen können in der verbleibenden Zeit der Qualifikationsphase unterrichtet, aber auch mit anderen nicht verbindlichen bzw. verbindlichen Themen verknüpft werden.

Um auf die Situation eines sich erst im Aufbau befindlichen Faches reagieren zu können, schlagen die Rahmenrichtlinien vor, das innerhalb der Schuljahrgänge 7/8 vorgesehene Thema „Religionsunterricht - was ist das?“ situativ angepasst auch in Anfangssituationen anderer Schuljahrgänge zu verwenden. In der Sekundarstufe II dient dazu das Thema „Bibel“.

Neben Schülerorientierung gehören Wissenschaftspropädeutik und fächerübergreifendes Lernen zu den allgemeinen Anforderungen im Gymnasium. Sowohl in den Grundsätzen zur Gestaltung des Unterrichts als auch in den Hinweisen zum Unterricht finden sich dazu methodische Anregungen.

2.1.6 Katholischer Religionsunterricht

Aufgaben des Faches

Als ordentliches Lehrfach ist der Katholische Religionsunterricht gehalten, sich in die Aufgabenstellung der öffentlichen Schule einzuordnen, deren Ziele zu begründen, zu fördern, zu konkretisieren, zu ergänzen und gegebenenfalls kritisch zu begleiten. Zugleich müssen seine Intentionen von der Theologie und vom Auftrag der Kirche legitimiert sein.

In Verknüpfung dieser Aufgaben des Katholischen Religionsunterrichts formulieren die Rahmenrichtlinien der Sekundarschule und des Gymnasiums allgemeine Lernziele (vgl. /26/). Nach diesen Zielen sollen Fragen und Probleme, die sich im Alltag und aus dem Zusammenleben mit anderen Menschen ergeben, im Katholischen Religionsunterricht so aufgenommen werden, dass die Schülerinnen und Schüler eigene Positionen dazu gewinnen und zu verantwortlichem Denken und Handeln befähigt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen mit der christlichen Glaubenstradition vertraut gemacht werden und sich mit ihr auseinandersetzen. Das soll zur Förderung ihrer Fähigkeiten zu Entscheidungsfindung, Toleranz, Akzeptanz und Konfliktbearbeitung beitragen. Für ihr eigenes Leben sollen sie Impulse und Gründe für Hoffnung erfahren.

Die Rahmenrichtlinien orientieren auch darauf, dass die Schülerinnen und Schüler in ökumenischer Offenheit Kenntnisse über andere Religionen und Weltanschauungen er-

werben, um in einer multikulturellen Gesellschaft leben zu können. Diese Offenheit schließt ökumenische Zusammenarbeit im Religionsunterricht ein und lehnt einen starren Konfessionalismus ab. Neu aufgenommen wurde deshalb im Vergleich zu den bisher verbindlichen Rahmenrichtlinien das Thema „Ökumene“.

Offenheit des Unterrichts ist auch so zu verstehen, dass im Katholischen Religionsunterricht auch außerschulische Lernorte einzubeziehen sind, um mit verantwortlichem und vielfach selbstlosem Handeln von Menschen in Gesellschaft und Kirche vertraut zu machen und Lernende zu ähnlichem Handeln zu motivieren.

Damit sind die Ziele des Katholischen Religionsunterrichts zugeschnitten auf eine Gesellschaft, in der die Einbindung in eine bestimmte Glaubensgemeinschaft nicht mehr der Regelfall, sondern die Ausnahme ist. Der Bildungsauftrag des Faches ist nicht nur auf die konfessionell gebundenen Schülerinnen und Schüler gerichtet, sondern hat alle Lernenden, die die Frage nach der Religion grundsätzlich stellen und die eine Antwort aus der Perspektive der katholischen Glaubenslehre erwarten, im Blick.

Fachdidaktische Konzeption

Der Katholische Religionsunterricht ist in seinen Rahmenrichtlinien auf das didaktische Prinzip der Korrelation hin angelegt. Die Korrelationsdidaktik beruht darauf, dass die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und die Glaubensfrage miteinander verknüpft werden. In den Rahmenrichtlinien führt das dazu, dass die Themenbereiche nicht identisch sind mit den Fachbereichen der Bezugswissenschaft Theologie, sondern den lebensweltlichen Bezug der Schülerinnen und Schüler thematisch mit aufnehmen.

Die theologische Dimension „Ethik“ bekommt zum Beispiel in den Rahmenrichtlinien eine thematische Zuspitzung als: „Christliches Handeln in der Verantwortung für das eigene Leben und unsere Welt“. Fragen der Verantwortung werden unter der Perspektive christlichen Handelns an Themen verdeutlicht, die in den bisher gültigen Rahmenrichtlinien nicht zu finden waren. Dazu gehören die Themen: „Fremde Nachbarn - Leben in der Einen Welt“; „Gewissen“ und „Sucht und Drogen“. Ebenso verhält es sich beim theologischen Fachgebiet „Altes Testament“. Die Rahmenrichtlinien spitzen diesen Bereich thematisch zu als „Erfahrungen des Volkes Israel mit Gott“. Die Beschäftigung mit dem Alten Testament geschieht somit aus der Erfahrungsperspektive Israels, die wiederum ihre Parallelen in der Erfahrungsebene der Schülerinnen und Schüler hat (z. B. Lernziel zum Thema 4.4. „Väter- und Urgeschichten“: „... sich mit den Schöpfungsgeschichten als zentrale Glaubens- und Lebenserfahrungen auseinander setzen und von naturwissenschaftlichen Aussagen unterscheiden ...“/27/). In dieser Weise werden auch bei allen anderen

Themenbereichen die Fragen der Theologie mit den lebensweltlichen Fragen der Schülerinnen und Schüler in Korrelation gebracht.

Schulformspezifische Differenzierung

Die Gymnasial- und Sekundarschulrichtlinien sind in ihren Themenbereichen identisch. Es wurde sehr darauf geachtet, dass ein hohes Maß an Kompatibilität der beiden Richtlinien erfüllt ist, um den Wechsel zwischen den Schulformen zu ermöglichen. Unterschiedlich gestalten sich jedoch die einzelnen Themen.

Es wurde in den Themen im Gymnasialbereich großer Wert auf die Einführung in das wissenschaftspropädeutische Arbeiten gelegt. Wichtig in den Rahmenrichtlinien der Gymnasien sind insofern exegetische, philosophische und historische Arbeitstechniken. Schwerpunkt der Rahmenrichtlinien für die Sekundarschule sind mehr die Fragen der Lebensgestaltung. Methodisch wurde auf handlungsorientiertes Lernen Wert gelegt.

Die Differenzierung zwischen diesen Schwerpunkten geschieht in der Regel innerhalb einzelner Themen, in deren Lernzielen und den Inhalten und Hinweisen zum Unterricht. In Ausnahmefällen sind jedoch auch ganz andere Themenformulierungen gegeben. So setzt sich der Religionsunterricht an Gymnasien z. B. mit der Sinnfrage in fernöstlichen Religionen auseinander, in der Sekundarschule werden die entsprechenden Religionen jedoch unter religionskundlichem Aspekt behandelt.

Fächerübergreifendes Arbeiten

Der Katholische Religionsunterricht hat als gesellschaftswissenschaftliches Fach mit einer besonderen Ausrichtung hinsichtlich von Wert- und Handlungsfragen, genauso wie der Evangelische Religionsunterricht und der Ethikunterricht, eine wichtige Klammerfunktion im Fächergeflecht. Genauer kann das dahingehend beschrieben werden, dass der Katholische Religionsunterricht die drei Dimensionen Kulturgeschichte, Anthropologie und Gesellschaft zu bearbeiten hat. Wegen seiner kulturgeschichtlichen Dimensionierung muss es daher eine Zusammenarbeit mit den Fächern Geschichte, Deutsch, Geographie, Latein und Griechisch geben. Hinsichtlich der Gesellschaft ist eine Zusammenarbeit mit allen Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes dringend erforderlich. Die anthropologische Dimension korrespondiert mit dem Grundanliegen der Schule, die nach § 1 Schulgesetz zuvörderst zur Selbstbestimmung in Verantwortung gegenüber Andersdenkenden zu erziehen habe. Insofern erfüllt der Katholische Religionsunterricht in

seinem anthropologischen Kernanliegen explizit eine Grundaufgabe schulischer Bildung. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist im Religionsunterricht die Frage des Miteinander von Naturwissenschaft und Glaube, die nur im Gespräch mit den Naturwissenschaften bearbeitet werden kann.

Die Rahmenrichtlinien für den Katholischen Religionsunterricht weisen ebenso wie andere fachspezifische Rahmenrichtlinien erstmalig Themen aus, die fächerübergreifend behandelt werden können, beispielsweise in Projekten. In den fachspezifischen Thementabellen sind diese Fachinhalte grau gekennzeichnet. Folgende übergreifende Themen werden zur gemeinsamen Bearbeitung mit anderen Fächern in Sekundarschule und Gymnasium vorgeschlagen:

Schuljahrgänge 7/8

Wir leben mit Menschen anderer Kulturen zusammen

Herr-liche Zeiten vorbei? Ist die Gleichberechtigung verwirklicht?

Schuljahrgänge 9/10

Arme Welt - reiche Welt – Eine Welt

Gesund und leistungsfähig ein Leben lang – Lebensgestaltung ohne Sucht und Drogen.

2.2 Deutsch und Fremdsprachen

2.2.1 Deutsch

Unbestritten weithin: Deutsch hat - dies auch mit direktem Bezug auf andere Fächer der Stundentafel der Schulformen Sekundarschule und Gymnasium/Fachgymnasium - Entwicklung, Ausbau und Pflege von „Urväter Hausrat“ als Aufgabe; dazu zählen das angemessene wie normgerechte Sprechen und das situationsadäquate Reden, das gebundene wie freie Schreiben, das - oft gänzlich zu Unrecht vernachlässigte - aufmerksame Hören sowie das verständige Lesen. Mit Blick auf die bundesweit vereinbarten Standards der jeweiligen Schulabschlüsse erscheint dieses Spektrum um das Erörtern textvermittelter bzw. lebensweltlicher Probleme erweitert. Unverzichtbar gilt ferner das Interpretieren unterschiedlicher Textsorten, von dem Hans Magnus Enzensberger provokativ meint, es stelle eine Fähigkeit dar, die erlaube, „aus einem Gedicht eine Keule zu machen“. Polemisch unterstellt er, „im Unterholz von Instituten..., von einer gewöhnlichen Schule so weit entfernt ... wie Kafkas Schloß“, bewege eine „Horde von Bürokraten und Curriculum-Forschern“ das Projekt, „in unseren Oberschulen Hunderttausende von Sub-Germanisten heranzuziehen und die Interpretation ... als Zwangsarbeit zu verhängen ...“/28/ *Was zu bestreiten sein muß!*

Unbestreitbar indes: die Tatsache einer umfassenden Mediatisierung der Kinder- und Jugendkultur in jüngster Zeit sowie die Prognose, daß „die Bedeutung der audiovisuellen, der elektronischen, digitalen und interaktiven Medien“ in ihrer gesamten Bandbreite in raschem Tempo und gewiss nicht widerspruchsfrei wachsen werden (Horst Heidtmann). Das Skizzierte hat die in der Rahmenrichtlinienkommission tätigen Lehrkräfte aus verschiedenen Sekundarschulen und Gymnasien des Landes, einem Studienseminar, einer Hochschule sowie dem LISA bewogen, nicht die eigene und womöglich Jahrzehnte zurückliegende Mediensozialisation zum Maßstab künftiger pädagogischer Arbeit zu machen, sondern offen und unvoreingenommen das gleichberechtigte Nebeneinander verschiedener Medien einschließlich ihrer jeweiligen ästhetischen Eigenverantwortung zu akzeptieren und für Aufgaben wie Zielbestimmung des Bezugsfaches Deutsch ernst zu nehmen.

Was folgt daraus?

Die Gliederung des Faches in vier Aufgabenbereiche stellt eine luzide Ableitung dar. „*Umgang mit Medien*“ soll in den Sekundarstufen I und II den möglichen fachspezifischen Anteil zum Erwerb von Medienkompetenz der Heranwachsenden sichern.

Angesichts der Aufgabenvielfalt erfährt die fachdidaktische Konzeption des *integrativen* oder *sprachverbundenen* Unterrichts folgerichtig eine ungekannnt starke Akzentuierung, ohne dass damit aus sachlogischen Erwägungen geplante „didaktische Schleifen“ verworfen wären.

Gerade weil die Fähigkeit, Texte und Äußerungen entschlüsseln bzw. verfertigen zu können, sinnennehmend lesen bzw. rezipieren zu können usw., an Relevanz gewinnen mag, ist in der Sekundarstufe I auf der Ebene der *Themen* eine durchgängige Linienführung „*Arbeitstechniken und Medienrecherche*“ gestiftet worden; neben Printmedien in ihrer herkömmlichen Leitfunktion können bei *Inhalten* wie „*Informationsbeschaffung, -entnahme, Rezeptionstechniken, Informationsspeicherung und -darbietung*“ realitätsnah andere Medien komplementär und variantenreich Berücksichtigung finden.

Dies gilt in analoger Weise in der Sekundarstufe II auf dem Niveau von *Grundkurs* und neuerdings von *Leistungskurs*.

Die Aussagen zu Grundsätzen der Unterrichtsgestaltung greifen auf gesicherte Befunde der jüngsten fachdidaktisch-methodischen Forschungen zurück; von hoher Relevanz erscheint dabei das fächerübergreifende Arbeiten zu Themenkomplexen und exemplarisch vorgeschlagenen Themen. Neben den verbindlichen Zielen und Inhalten werden in den Rahmenrichtlinien beider Schulformen als *Empfehlungen* recht detaillierte, in sich durchgängig strukturierte „*Hinweise zum Unterricht*“ im Sinne planungsunterstützender Hilfen als *Novum* angeboten.

Die von den meisten Lehrkräften geschätzten Teile des Anhangs der Rahmenrichtlinien haben nach gründlicher Diskussion Modifizierung, jedenfalls Aktualisierung erfahren; dies gilt für das „*Verzeichnis grundlegender Begriffe für die Arbeit in den Aufgabenbereichen des Faches Deutsch*“ mit seiner jeweiligen Verweisfunktion für Fachausdrücke mit Prüfungsrelevanz. Das „*Lektüre- und Medienangebot*“ erscheint erweitert, nennt verstärkt Autorinnen und enthält mehr Hinweise auf Prosaliteratur nach 1989; die konsequent fortgeführte Verweisung auf mediale Unterrichtsmittel soll ein mehr an Praktikabilität bei der Planung der schulischen Arbeit bewirken.

Bleibt mit Georg Christoph Lichtenberg zu hoffen:

„Ich weiß nicht, ob es besser wird, wenn es anders wird. Ich weiß nur, daß es anders werden muß, wenn es besser werden soll.“ Die neuen Rahmenrichtlinien Deutsch Sekundarschule und Gymnasium/Fachgymnasium wollen und können wohl Wege dahin weisen.

2.2.2 Englisch

Erwerb einer fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit

Moderner Fremdsprachenunterricht hat das Ziel, bei den Schülerinnen und Schülern fremdsprachliche Handlungsfähigkeit auszubilden. Dazu gehört der Erwerb sprachlichen Könnens, anwendungsbereiten Sachwissens sowie interkulturellen Problembewusstseins. Stärker als in den vergangenen Jahren muss sich der moderne Fremdsprachenunterricht an den altersspezifischen Lebens- und Lernerfahrungen sowie an der Methodenkompetenz in den jeweiligen Lernstadien orientieren.

Diese allgemeinen Aussagen zum Unterricht in den Fremdsprachen widerspiegeln sich auch in den neuen Rahmenrichtlinien Englisch für die Sekundarschule und das Gymnasium. Die im Unterschied zu den bisher gültigen Rahmenrichtlinien veränderte Struktur (vgl. dazu Kapitel 1) unterstützt die komplexe Darstellung des Spracherwerbsprozesses. So wird in der fachdidaktischen Konzeption (Kapitel 2) betont: „Der Spracherwerbsprozess vollzieht sich als eine komplexe kognitive, affektive und soziale Entwicklung von kommunikativen Fertigkeiten und sprachlichen Mitteln. Mit Hilfe dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten werden die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, spezifische Absichten sowie sinnvolle Handlungen und Haltungen in sozialen Situationen zu verwirklichen.“/29/ Diesem Grundkonzept folgend wurden im Abschnitt „Didaktische Grundsätze“ (Kapitel 4) Prinzipien wie Ganzheitlichkeit, Schüler- und Handlungsorientierung, Sensibilisierung für interkulturelles Problembewusstsein sowie Fehlertoleranz in sprachlich und didaktisch vertretbaren Situationen beschrieben.

Zur besseren Verdeutlichung der Progression in der Sprache sowie des Lernprozesses wurde eine Unterteilung in fünf Lernfelder (Kapitel 5) vorgenommen: „Kommunikative Handlungskompetenz“ (Lernfeld 1), „Sprachliche Mittel“ (Lernfeld 2), „Landeskunde und interkulturelles Lernen“ (Lernfeld 3), „Umgang mit Texten“ (Lernfeld 4) sowie „Lern- und Arbeitstechniken“ (Lernfeld 5). Die Lernfelder sind jedoch nicht isoliert, sondern als komplexe Einheit von sprachlichem, sozialem und kulturellem Kompetenzerwerb auszubilden,

die eine einseitige Betonung von Kenntnisbereichen (wie z. B. Syntax, Lexik, Rechtschreibung, Landeskunde) ausschließt (vgl. /30/).

Das Lernfeld 1 „Kommunikative Handlungskompetenz“ beschreibt die Progression in den sprachlichen Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben sowie die Themenbereiche und Themen, mit deren Hilfe die genannten Grundfertigkeiten entwickelt werden sollen. Im Vergleich zu den bisher gültigen Rahmenrichtlinien wird neben der neuen Zuordnung der Sprachtätigkeiten und der Kommunikationsbereiche zu einem Lernfeld auch das Englische als Unterrichtssprache verbindlich.

Die kommunikative Handlungskompetenz ist jedoch nicht ohne sprachliche Mittel (Lernfeld 2) zu entwickeln. Hier wird im Kenntnisbereich Grammatik bereits in der Überschrift „Kommunikationsorientierte Grammatik“ auf eine stärker dienende Funktion innerhalb kommunikativer Übungen hingewiesen.

Im Lernfeld 3 „Landeskunde und interkulturelles Lernen“ werden zum einen landeskundliche Kenntnisse in Geschichte, Geographie und Kultur vermittelt, zum anderen wird aber auch stärker als bisher auf die Auseinandersetzung mit den Themenbereichen und Themen sowie die Selbstreflexion orientiert. Die Schülerinnen und Schüler sollen in die Lage versetzt werden, „... Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen, diese in ihre jeweilige kulturelle Bedingtheit einzuordnen und Neugier und Empathie für andere Kulturen auszubilden.“ /31/

Neu wurde in die Rahmenrichtlinien das Lernfeld 4 „Umgang mit Texten“ aufgenommen. Die verschiedenen Textsorten, die sich sowohl auf fiktionale als auch auf nichtfiktionale Texte beziehen, sollen die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, den Umgang mit Texten zu lernen und sie als Ausgangspunkt und Informationsquelle für weitere sprachliche Handlungen zu verstehen.

Die Beschreibung eines eigenständigen Lernfeldes 5 „Lern- und Arbeitstechniken“ macht deutlich, dass stärker als bisher die Methodenkompetenz ein Schwerpunkt im Englischunterricht sein muss. Durch die Vermittlung grundlegender Lern- und Arbeitstechniken sollen die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, Lernprozesse selbst zu organisieren.

Veränderungen in der Sekundarstufe I

Eine Grundlage für die Beschreibung des Endniveaus im Schuljahrgang 10 waren die „Standards für den mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache“ (Beschluss der KMK vom 12.05.1995). Daraus abgeleitet wurden die Anforderungen in den einzelnen didaktischen Einheiten sowie für die A- und B-Kurse an der Sekundarschule. Das grundlegende Ziel beider Anspruchsniveaus ist es, entsprechend der fachdidaktischen Konzeption, eine kommunikative Handlungskompetenz zu entwickeln. „Durch die äußere Fachleistungsdifferenzierung wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben, die kommunikativen Grundkenntnisse in der für sie angemessenen Zeit und Tiefe zu erwerben und zu verarbeiten ... Die Arbeit im B-Kurs konzentriert sich auf die Vermittlung grundlegender Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Strategien für die Kommunikation. Im A-Kurs wird eine Vertiefung und Erweiterung der inhaltlichen Arbeit sowie die Vermittlung von Strategien, die zu einer verstärkten selbständigen Informationsgewinnung führen, angestrebt.“/32/

Durch die Unterteilung in A- und B-Kurse konnten einige sprachliche Inhalte anders zugeordnet werden. So erfolgte z. B. im Kenntnisbereich „Kommunikationsorientierte Grammatik“ (Lernfeld 2) eine Umverteilung von produktiv und rezeptiv zu beherrschenden Inhalten spezieller grammatischer Erscheinungen wie dem „gerund“ und der „indirekten Rede“.

Eine neue Festlegung ist auch das Lesen von Ganzschriften, beginnend ab Schuljahrgang 7 im A-Kurs. Hierbei sind speziell solche Kurzgeschichten und Erzählungen zu berücksichtigen, die in adaptierter Form an den Schulen bereits vorhanden bzw. bei Schulbuchverlagen erhältlich sind. Auf diese Weise kann auch vertiefte Textarbeit, wie sie im Lernfeld 4 gefordert wird, realisiert werden.

Um am Gymnasium einen möglichst reibungslosen Übergang in die Oberstufe zu gewährleisten, wurde im Lernfeld 1 das Lesen von mindestens einer Ganzschrift pro Schuljahrgang festgeschrieben. Diese Forderung steht im engen Verhältnis zur Arbeit an den Textsorten, wie sie im Lernfeld 4 beschrieben wird. Mit der Festlegung, bereits ab Schuljahrgang 7 Ganzschriften zu lesen, werden die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums im Vergleich zu den bisher gültigen Rahmenrichtlinien erhöht.

Gymnasiale Oberstufe

Die Sekundarstufe II folgt der gleichen Struktur der Lernfelder wie Sekundarstufe I. Der gravierendste Unterschied im Vergleich zu den bisher gültigen Rahmenrichtlinien besteht in der Festlegung von vier Kursthemen für die Einführungsphase und zwei Pflicht- sowie fünf Wahlpflichtthemen für die Qualifikationsphase (jeweils Lernfeld 1).

Die Kursthemen für den Schuljahrgang 11 wurden so gewählt, dass eine gute thematische wie auch sprachliche Vorbereitung auf die Grund- und Leistungskurse der Qualifikationsphase erfolgen kann. Alle vier Themen sind verbindlich mit ihren Inhalten zu behandeln, wobei die Inhalte thematisch erweiterungsfähig sind.

In der Qualifikationsphase sind pro Kursart vier thematische Kurse zu gestalten. Dabei hat die Lehrkraft die Möglichkeit, neben den zwei vorgeschriebenen Pflichtthemen aus den Wahlpflichtthemen auszuwählen sowie den zeitlichen Umfang und die Schwerpunktsetzung selbst zu bestimmen. Bei der Auswahl der Themen sollten die Wünsche der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Jedes Pflicht- bzw. Wahlpflichtthema enthält eine Reihe von Empfehlungen zu Schwerpunkten. Auch hier hat die Lehrkraft die Möglichkeit zur Auswahl und Ergänzung.

Das Lernfeld 4 „Umgang mit Texten“ legt fest, wie viele literarische Werke der einzelnen Genres innerhalb der Bearbeitung von Pflicht- und Wahlpflichtthemen verbindlich in vollem Umfang bzw. in Auszügen zu lesen sind. Entsprechend der fachdidaktischen Konzeption und der Zielstellung ist mit allen Textsorten kreativ umzugehen.

Erstmalig wurde in die Rahmenrichtlinien aufgenommen, dass auch die Behandlung von Spielfilmen in Grund- und Leistungskurs Bestandteil des Unterrichts sein soll.

Anregungen für die Auswahl von Romanen, Dramen und Spielfilmen befinden sich im Kapitel 6 der Rahmenrichtlinien. Die Gliederung dieses Angebots erfolgt thematisch zu den Pflicht- und Wahlpflichtthemen. Diese Literaturliste hat nur Empfehlungscharakter und sollte den Kursbedingungen entsprechend verändert, ergänzt und angepasst werden.

2.2.3 Französisch

Um an der rasch voranschreitenden Globalisierung aller gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und ökologischen Prozesse sowie der weltweiten Vernetzung aller Kommunikation teilhaben zu können, ist eine entsprechende Vertrautheit mit fremden Sprachen und Kulturen wünschenswert und notwendig. Das Ziel modernen Fremdsprachenunterrichts ist daher die *interkulturelle Kommunikationsfähigkeit* des Lernenden, die ihn in die Lage versetzt, sprachlich und kulturell situationsgerecht zu handeln. Dem folgt die didaktische Konzeption, die den neuen Rahmenrichtlinien für das Fach Französisch als 2. Fremdsprache am Gymnasium/Fachgymnasium zu Grunde liegt und die die inhaltliche Gliederung in die fünf Lernfelder bestimmt.

Diese Lernfelder sind als eine Einheit zu verstehen, denn beispielsweise sind die sprachlichen Mittel immer an die konkrete kommunikative Situation und die kommunikative Absicht des Sprechers gebunden, ist der Erwerb kultureller Kompetenz immer auch gebunden an die Sprachtätigkeiten.

Dem veränderten pädagogischen Konzept folgend bestimmen didaktische Prinzipien wie Handlungsorientierung und Schülerorientierung den Französischunterricht, finden neue Methoden wie Projektarbeit und kreativer Umgang mit Texten Eingang.

Größere Bedeutung gewinnt auch der Umgang mit Medien, wobei dem Computer als Mittel zur Arbeit mit authentischen Texten und als neues Medium des Kontakts mit französischsprachigen Sprechern eine wachsende Rolle zukommt (Informationen aus dem Internet, Korrespondenz per E-mail).

An die Stelle des bisherigen Inhalts „Landeskunde“ ist in den neuen Rahmenrichtlinien das Lernfeld 3 „Kulturelle Kompetenz“ getreten, in dem über geographisches, politisches oder soziokulturelles Faktenwissen hinaus vor allem Einsichten in Lebensweisen und Lebensbedingungen der Menschen, die die andere Sprache sprechen, vermittelt werden. Damit wird der Erkenntnis, dass mit dem Erwerb einer Sprache auch immer Einsichten in die Kultur der Angehörigen dieser Sprache verbunden sind, Rechnung getragen und eine aktive Auseinandersetzung mit der fremden, aber - durch den Widerspiegelungsprozess - auch der eigenen Kultur ermöglicht. In den Rahmenrichtlinien ist die Möglichkeit interkulturellen Lernens am Thema „Schule“ verdeutlicht worden. In der Fremdsprache wird die andere Realität, in dem Falle der Schulalltag in Frankreich, dargestellt. Über die Wahrnehmung und damit den Perspektivwechsel erfolgt eine Sensibilisierung für die „fremde“ Realität zu der sich die Lernenden in Beziehung setzen, mit ihrer eigenen Erfahrungen vergleichen und so zur kritischen Auseinandersetzung mit der anderen und

der eigenen Kultur gelangen. Gleichzeitig mit sprachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten erwerben die Schülerinnen und Schüler soziokulturelles Wissen, was wiederum die oben beschriebenen Einsichten und Haltungen ermöglicht.

Dem Erwerb und Gebrauch allgemeiner und fachspezifischer Lern- und Arbeitstechniken ist ebenfalls ein höherer Stellenwert als bisher eingeräumt worden, um die Lernenden auf den Umgang mit der französischen Sprache auch nach der Schulzeit sowie auf den Erwerb weiterer Fremdsprachen, insbesondere romanischer Sprachen vorzubereiten.

Die Lektüreempfehlungen im Anhang enthalten zum ersten Mal - wenn auch noch in bescheidenem Maße - Hinweise auf Sachtexte und damit die Anregung, bei vorhandenem Schülerinteresse, als Ganzschrift auch ein Sachbuch statt eines literarischen Werkes zu lesen (Beispiel: Zum Thema „Film“ die *Biographie Truffauts*).

Bei den belletristischen Empfehlungen liegt der Schwerpunkt vor allem auf zeitgenössischer Literatur und Autoren, die noch wenig bekannt sind und deren Texte für den Unterricht geeignet scheinen (*Philippe Delerm, Agota Kristof, Tahar Ben Jelloun, Emmanuel Carrère*).

Wie in allen anderen Fächern soll auch im Französischunterricht fächerverbindend und fächerübergreifend gearbeitet werden, wofür sich zahlreiche Ansatzpunkte innerhalb der Themen, aber auch in Bezug auf bereits gelernte Sprachen bieten (Beispiele: Systemcharakter der Sprache, Technik der Wörterbucharbeit, Verwandtschaftsbeziehungen im Wortschatz). Die im Anhang ausgewiesenen Themen bieten Anregungen zu thematischer Zusammenarbeit mit anderen Fächern, sind aber auch - je nach der konkreten Situation an der einzelnen Schule - erweiter- und austauschbar.

2.2.4 Russisch

Nachfolgend werden wesentliche Aspekte der Überarbeitung der Rahmenrichtlinien für das Fach Russisch als zweite Fremdsprache an Gymnasien/Fachgymnasien benannt und knapp erläutert.

Fünf miteinander verbundene Lernfelder

Die im Fach Russisch projektierte Grundqualifikation bezieht sich auf fünf eng verflochtene Lernfelder, in denen die Schülerinnen und Schüler spezifische Kompetenzen erwerben sollen. Im Einzelnen sind das

- die fremdsprachige kommunikative Kompetenz,
- die Kompetenz im Gebrauch sprachlicher Mittel,
- die landeskundliche/interkulturelle Kompetenz,
- die Kompetenz im Umgang mit Texten,
- die Kompetenz in der Anwendung von Lern- und Arbeitstechniken.

Die genannten Lernfelder scheinen am besten geeignet, wesentliche Anforderungen an Allgemeinbildung (Erwerb von fachlicher, persönlicher, sozialer und Lernkompetenz) aus fachspezifischer Sicht zu berücksichtigen. Sie greifen dabei Bewährtes und Vertrautes aus Vorgänger-Rahmenrichtlinien auf (wie Arbeit an den vier kommunikativen Grundtätigkeiten, Sprachmittelbeherrschung als eine entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz), müssen aber aus der Sicht der Weiterentwicklung der Theorie und Praxis des Faches auch deutlich neue Akzente setzen (z. B. landeskundliche/interkulturelle Kompetenz, Kompetenz im Umgang mit Texten, Kompetenz in der Anwendung von Lern- und Arbeitstechniken).

Das *Lernfeld „kommunikative Kompetenz“* nimmt dabei entsprechend der Gesamtkonzeption des Faches, die sich aus gesellschaftlichen Erfordernissen und individuellen Erwägungen ableitet, eine zentrale Stellung ein. Auf dieses Lernfeld beziehen sich folglich alle anderen Lernfelder, wobei im Unterricht durchaus die Arbeit an einem Lernfeld zeitweilig isoliert erfolgen und damit vorübergehend im Vordergrund stehen kann.

Die Rahmenrichtlinien Russisch machen mit der Gliederung in die fünf genannten Lernfelder und deren Beschreibung sowohl die Differenziertheit der Anforderungen des Faches Russisch als auch deren Komplexität deutlich. Letztere erschließt sich nur dann, wenn die einzelnen Lernfelder in ihrer Gesamtheit und wechselseitigen Bedingtheit gesehen werden.

Aneignung landeskundlicher Kenntnisse

Bei der Beschreibung des Lernfeldes „Landeskunde/Interkulturelle Kompetenz“ in den Rahmenrichtlinien wird die Zielrichtung der Aneignung landeskundlicher Kenntnisse klarer als bisher verdeutlicht. Die Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse zu geographischen, geschichtlichen, sozialen, politischen, kulturell-künstlerischen, weltanschaulichen und religiösen Aspekten des Zielsprachenlandes steht vor allem im Dienste der Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz. Es geht also nicht darum, landeskundliche Kenntnisse um ihrer selbst willen zu erwerben. Damit wenden sich die Rahmenrichtlinien eindeutig von einem Landeskunde-Konzept früherer Prägung ab. Interkulturelle Kompetenz auf der Basis landeskundlicher Kenntnisse zu entwickeln heißt im Einzelnen,

- ◆ Fremdes wahrzunehmen,
- ◆ Fremdem Aufmerksamkeit entgegenzubringen,
- ◆ Fremdes innerhalb und außerhalb des eigenen Landes zu tolerieren,
- ◆ Fremdes einzuordnen,
- ◆ Fremdes und Eigenes vergleichen zu können und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen,
- ◆ Fremdes erklären zu können und in seiner kulturellen Bedingtheit zu verstehen,
- ◆ Fremdes nach eigenen Bedürfnissen selektiv anzueignen,
- ◆ mit geeigneten Kommunikationsstrategien zur Verständigung in interkulturellen Situationen beitragen zu wollen und dazu fähig zu sein.

Die Rahmenrichtlinien nutzen bei der Beschreibung des Lernfeldes fremdsprachendidaktische Erkenntnisse und Einsichten, die in den vergangenen Jahren gewonnen wurden. Der Rahmenrichtlinienauszug macht deutlich, dass sich das Lernfeld aus einem Komplex unterschiedlicher Teilkompetenzen zusammensetzt. Gleichzeitig werden an dieser Stelle die Verbindungen zu den Zielen der Lernfelder „Kommunikative Kompetenz“ und „Lern- und Arbeitstechniken“ sichtbar.

Zum Lernfeld „Umgang mit Texten“

Im Unterschied zu den bisher gültigen Rahmenrichtlinien wird ein eigenständiges Lernfeld „Umgang mit Texten“ beschrieben. Der russischsprachige authentische Text (z. B. der geschriebene oder gesprochene, der medial gebotene) steht für ein Stück Lebenswirklichkeit des Zielsprachenlandes, repräsentiert es selbst. Ihm kommt dann vor allem eine besondere Rolle zu, wenn vom Lernenden nicht ohne weiteres direkte Kontakte zum Zielsprachenland aufgebaut werden können.

Das Zielsprachenland kann um so nachhaltiger in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen erfasst werden, je größer die thematische Vielfalt der eingesetzten Texte im Unterricht ist und je besser es gelingt, unterschiedliche Textarten und -sorten einzubeziehen.

In den Rahmenrichtlinien werden deshalb konsequent von den Schuljahrgängen 7/8 an bei der Beschreibung des genannten Lernfeldes Textarten bzw. -sorten angegeben, an und mit denen im Unterricht zu arbeiten ist. Diese stehen nicht wie bisher nur im Anhang, sondern sind wegen ihrer Bedeutung in einem kommunikativ orientierten Russischunterricht nunmehr Bestandteil des verbindlichen Teils der Rahmenrichtlinien.

Nachfolgend sei auf das Textangebot für die Schuljahrgänge 7/8 verwiesen, das die oben genannten Grundprinzipien der Textauswahl widerspiegelt (vgl. /33/):

- *Gedichte, Lieder, Reime, Rätsel, Sprichwörter, Anekdoten, Märchen, Kurzerzählungen,*
- *Dienstleistungs- und Orientierungsdialoge,*
- *Beschreibungen, Berichte, Biographien,*
- *Briefe, Einladungen, Glückwünsche, Entschuldigungen,*
- *Programme, Ankündigungen und Aushänge, Eintrittskarten, Speisekarten, Fahrkarten,*
- *Straßenschilder, Wegweiser, Bezeichnungen öffentlicher Einrichtungen, Stadtpläne,*
- *Zeitungsüberschriften.*

Der Auszug zeigt, dass sowohl fiktionale als auch nichtfiktionale Texte einzubeziehen sind. Damit wird Textarbeit in den Rahmenrichtlinien ausdrücklich auf literarische Texte und Sachtexte bezogen. In dieser Hinsicht unterscheiden sich die vorliegenden Rahmenrichtlinien von einigen Lehrplänen bzw. Richtlinien anderer Bundesländer, die einer Arbeit am literarischen Text - vor allem in der Kursstufe - den Vorrang einräumen.

Die Entscheidung für beide Textrichtungen fielen auch im Hinblick auf Wahrung des kommunikativen Grundkonzepts des Russischunterrichts.

Im Lernfeld „Umgang mit Texten“ sind die zu entwickelnden Fähigkeiten zur Textarbeit detailliert beschrieben. Als Beispiel dafür sei aus diesem Lernfeld der Ausschnitt zur Arbeit an fiktionalen Texten im Leistungskurs herangezogen (vgl. /34/):

Im Umgang mit fiktionalen Texten haben die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten zur Textanalyse und -interpretation erworben bzw. vervollkommnet. Sie können folgende Teilhandlungen bewältigen:

- Erfassen des Inhalts (Personen, Ort, Zeit, Handlung),*
- Erfassen des Handlungsverlaufs/Geschehens in Raum und Zeit,*
- Erfassen der Personen und ihrer Beziehungen zueinander,*
- Charakterisieren und Werten von Personen,*
- Erfassen der Erzählperspektive und der Erzählhaltung, Vermuten der Text- bzw. Autorenintention,*
- Erkennen von sprachlichen Gestaltungsmerkmalen und Deuten ihrer Funktion,*
- Erfassen des Themas und der Problemstellung,*
- Herstellen von Bezügen zur außertextlichen Wirklichkeit (z. B. zu konkreten Sachverhalten oder zu Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler),*
- Erkennen des soziokulturellen Hintergrundes des Dargestellten und Einordnen in historische bzw. aktuelle gesellschaftliche Zusammenhänge,*
- Bestimmen des literarischen Genres.*

Hier wurden in der Unterrichtspraxis bereits hinlänglich erprobte Textanalyse- und Textinterpretationsverfahren festgehalten. Es erfolgte damit auch eine Abgleichung mit den Anforderungen an die schriftliche Abiturprüfung.

Eigenständiges Lernfeld zu Lern- und Arbeitstechniken

Mit der Eigenständigkeit eines solchen Lernfeldes soll aus der Sicht der Spezifik des Russischunterrichts der wachsenden Bedeutung der Lernkompetenz durchgängig Rechnung getragen werden. In der Sekundarstufe II wird so außerdem der wissenschaftspropädeutische Anspruch stärker akzentuiert als das bisher der Fall war.

Eine kontinuierlichen Entwicklung der Lern- und Arbeitstechniken muss unter Beachtung ihrer über den gesamten Lehrgang hin projektierten schwierigkeitsgestuften Abfolge und unter Berücksichtigung der Vorleistungen insbesondere aus dem Fach Deutsch und aus dem Unterricht in der ersten Fremdsprache erfolgen.

2.2.5 Latein

„Die wesentliche Aufgabe des Lateinunterrichts besteht in der Befähigung zur Sprachreflexion anhand von Texten, die wesentliche Themen und Probleme der europäischen Kultur behandeln. Als Kontrastmedium und Ergänzung zum Deutsch- sowie dem modernen Fremdsprachenunterricht, deren Ziel in erster Linie die kommunikative Handlungskompetenz darstellt, bietet die Beschäftigung mit dem Lateinischen einen idealen Ausgangspunkt für das Nachdenken über sprachliche Systematik und verbale Gestaltungsmöglichkeiten.“/35/

Dieses Zitat verdeutlicht den unterschiedlichen Ansatz im altsprachlichen Unterricht im Vergleich zu den modernen Fremdsprachen. Jedoch gelten auch für den Lateinunterricht als zweite Fremdsprache Prinzipien wie sie in den Fächern Englisch, Russisch und Französisch bereits beschrieben wurden. So werden in den Abschnitten „Fachdidaktische Konzeption“ und „Didaktische Grundsätze“ Grundlagen der allgemeinen und der Lateindidaktik im Speziellen erläutert.

Im Lateinunterricht erfolgt die Erarbeitung sprachlicher Phänomene an Texten und durch den Text: „Textreflexion, Sprachvergleich und Transfer gehören von Anfang an zum Grundprinzip des Lateinunterrichts, das Abstraktionsniveau schreitet mit dem Alter und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler fort.“/36/

In den „Didaktischen Grundsätzen“ werden neben der Schülerorientierung auch Prinzipien wie Handlungsorientierung, Problemorientierung und Wissenschaftsorientierung näher beschrieben.

Im Vergleich zu den bisher gültigen Rahmenrichtlinien wurde neben den oben dargestellten Neuerungen in den Kapiteln 2 und 4 auch das Kapitel 5 (Inhalte) verändert. Wie in den modernen Fremdsprachen sind auch für die Spracherwerbsphase im Lateinunterricht fünf Lernbereiche verbindlich: Lernbereich 1: Wortschatz, Lernbereich 2: Satz, Lernbereich 3: Formlehre, Lernbereich 4: Texte/Literatur, Lernbereich 5: Kultur und Gesellschaft. Die Bildung der genannten Lernbereiche machte es möglich, stärker als bisher die Progression in der Sprache in den didaktischen Einheiten 7/8 und 9/10 heraus zu arbeiten. Der fachdidaktischen Konzeption folgend, können diese Lernbereiche natürlich nur in ihrer gegenseitigen Verflechtung und Wechselwirkung ausgebildet werden. Aus diesem Grund wurde auch auf eine Angabe von Zeitrichtwerten verzichtet.

Der Lernbereich 1 (Wortschatz) legt fest, dass sich die Schülerinnen und Schüler bis zum Beginn der Lektürephase einen Grundwortschatz von 1200 Wörtern angeeignet haben.

„Wortbildung, Sprachvergleich und Fortleben des Lateinischen in Fremd-, Lehn- und Kulturwörtern sowie in den modernen Fremdsprachen spielt zunehmend eine Rolle (Transfer, Sprachkompetenz).“/37/

Der Lernbereich 2 (Satz) beschreibt die bis zum Beginn der Lektürephase zu beherrschenden grammatischen Strukturen. Dabei wird besonders auf den Sprachvergleich mit dem Deutschen verwiesen.

Um die Schülerinnen und Schüler auf die Arbeit mit und an Originaltexten vorzubereiten, werden im Lernbereich 4 (Texte/Literatur) die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler entwickelt, Texte zu übersetzen und zu interpretieren. „Dabei werden auch außertextliche Gegebenheiten einbezogen. Spielerischer Umgang mit den Texten, szenisches und kreatives Gestalten fördern die Motivation und bereichern die Textarbeit.“/38/ Mit fortschreitender Kompetenz werden Methoden der Annäherung an Texte, wie z. B. Sammeln von Wort- und Sachfeldern aus der Textvorlage; Untersuchungen zur Textkohärenz, zu Satzverknüpfungen, Rekurrenzen, Verweisen; Untersuchungen zu Aussageabsicht und Form; Leserlenkung durch den Autor und anderes bewusst gemacht und geübt.

Der Lernbereich 5 (Kultur und Gesellschaft) weist Gattungen und Themen aus, die auf die Einführungs- und Qualifikationsphase vorbereiten.

Der 10. Schuljahrgang nimmt innerhalb des ganzheitlichen Lateinlehrgangs eine Übergangsfunktion zwischen Spracherwerbsphase (ca. 3 Jahre) und Lektürephase (ab 11. Schuljahrgang) ein. Wie für die vorangegangenen Schuljahrgänge gelten auch hier die fünf Lernbereiche als verbindlich, wobei eine stärkere Orientierung auf themenzentrierter Arbeit an der Lektüre erfolgt. Auf diese Weise sollen die Schülerinnen und Schüler auf die gymnasiale Oberstufe vorbereitet werden.

Neu ist auch das Verfahren im Umgang mit den verbindlich zu behandelnden Leitthemen in der Einführungs- und Qualifikationsphase. Von ihnen ausgehend muss das Kursthema festgelegt werden. Als Hilfe wurde für alle Leitthemen eine Tabelle mit Themen und Inhalten sowie Autoren und Textempfehlungen erarbeitet, die von der Lehrkraft frei gewählt bzw. ausgetauscht oder ergänzt werden können. In diesem Zusammenhang ist jedoch darauf zu achten, dass nicht nur ein Schwerpunkt oder ein Autor pro Kurshalbjahr behandelt wird.

Das Kapitel 6 enthält neben Literaturempfehlungen auch Anregungen zum fächerübergreifenden Arbeiten. Im Gegensatz zu den Pflichtfächern der Studententafel ist hier kein spezielles Thema für die Eingliederung von Latein in die fächerübergreifende Arbeit vorgeschlagen. Die Lehrkraft kann entscheiden, welches Thema sich für die Arbeit besonders anbieten würde.

2.3 Kulturell-künstlerische Fächer

2.3.1 Musik

*„Zweifle nicht an dem, der dir sagt, er hat Angst,
aber hab Angst vor dem, der dir sagt,
er kennt keinen Zweifel.“ (Erich Fried)*

Grundanliegen bei der Erarbeitung der neuen Rahmenrichtlinien war es, im Musikunterricht sowohl Bewährtes zu bewahren, jedoch auch notwendige neue Wege aufzuzeigen, die allerdings von allen Beteiligten gemeinsam bewältigt werden müssen. „Planierte Lernschnellwege“/39/ sind es nicht, und es dürfte nahezu unmöglich sein, weiterhin zu glauben, der heimliche Lehrplan könne auch *lila* sein.

Wer intensiv die Rahmenrichtlinien für die Förderstufe kennenlernen und mit ihnen arbeiten konnte, wird viel Vertrautes wiederfinden.

Die bisherigen „Themenbereiche“, die der bis heute gültigen Struktur universitärer Musiklehrerausbildung entstammten (Musiktheorie/Formenlehre, Musikgeschichte, künstlerische Praxis), wurden aufgegeben zugunsten einer dem tatsächlichen Musikleben von Lehrkräften sowie von Schülerinnen und Schülern entsprechenden Fachstruktur. Wohl wissend, dass dieses Musikleben sowohl *innerhalb* als auch außerhalb der Schule stattfindet.

„Was waren die Sternstunden in eurem Musikunterricht? Wo hat der Stern der Musik gestrahlt, womit und wie habt ihr die Herzen und Köpfe der jungen Leute erreicht? Wann hat niemand auf die Uhr geschaut?“, waren die ersten Fragen an die Lehrkräfte, die die neuen Rahmenrichtlinien erarbeiten sollten.

Schulischer Musikunterricht kann mit seiner Wochenstundenzahl nicht auf eine berufliche Musikerlaufbahn vorbereiten. Schulischer Musikunterricht ist für die einen Schülerinnen und Schüler die einzige reflektierende Begegnung mit Musik in ihrer Jugendzeit, für die anderen *muss* er eine interessante Ergänzung ihres oft intensiven außerschulischen Musikengagements bieten. Dies bedeutet für die Richtliniengestaltung, einen komplizierten Balanceakt zu bewältigen.

Da sich die Themenformulierungen der Förderstufe in dieser didaktischen Einheit augenscheinlich bewähren, wurden sie fortgeführt und zu einem sich in den Schuljahrgängen der Sekundarstufe I entwickelnden Spiralcurriculum aufgebaut.

Die Sekundarstufe II des Gymnasiums dagegen unterscheidet sich sowohl von dieser Struktur als auch von der der bislang gültigen Rahmenrichtlinien.

In jedem Rahmenthema sind nun die unterschiedlichen Umgangsweisen mit Musik aufgenommen (Rezeption/Reflexion, Reproduktion, Produktion), Übersichtlichkeit wurde angestrebt und Position bezogen „gegen eine ‘verbiedende’ Kulturvermittlung“/40/. Gerade in der gymnasialen Oberstufe wächst die Gefahr, in bester Absicht große Wissensmengen zu konsumieren bzw. konsumieren zu lassen. Dies kann tatsächlich zur Gefahr werden: „Statt das Erlebte zu verstehen und auszudrücken, lernten wir, das Nicht-Erlebte altklug zu kommentieren“/41/.

Lernziele wurden für die Erarbeitung der neuen Rahmenrichtlinien Musik beider Schulformen entscheidender als die Inhalte. „Was wollt ihr mit eurem Unterricht erreichen? Was sollen eure Schülerinnen und Schüler mit diesem Unterricht, mit diesem Thema in ihrer Entwicklung erreichen?“ waren Fragen, die in der Rahmenrichtlinienkommission geklärt wurden, *bevor* überlegt wurde, ob z. B. Mussorgski, die Suite, die Sonate, Blues oder Renaissancemusik „behandelt“ werden sollten.

Hinweise zum Unterricht bestehen in den neuen Rahmenrichtlinien nicht mehr aus Werkempfehlungen (die finden sich im nicht-verbindlichen Teil am Schluss der Richtlinien), sondern im Sinne der Handlungs- und Schülerorientierung aus didaktisch-methodischen Anregungen zur Unterrichtsgestaltung, die erfolgreichen Unterrichtssequenzen der an der Kommissionsarbeit beteiligten Lehrkräfte entstammen.

Auffallender Unterschied zu den bisherigen Rahmenrichtlinien sind die deutlichen Hervorhebungen fächerverbindender bzw. fächerübergreifender Unterrichtsinhalte und Themen. Die Notwendigkeit über Fachgrenzen hinausgehenden Lehrens und Lernens steht außer Frage, doch sollten Lehrkräfte weder sich noch ihre Schülerinnen und Schüler überfordern. Für das Lernen in Projekten, in geöffneten Unterrichtsstrukturen bedarf es einer nicht zu unterschätzenden Zeit der Aneignung methodischer, persönlicher und sozialer Kompetenzen, die schließlich in entsprechendes Lehr- und Lernverhalten umzusetzen sind. Dabei ist zu bedenken: „Während sich der Fortschritt der gedanklichen Einsichten in Siebenmeilenstiefeln vollzieht, folgen die Gefühle und das Verhalten noch dem alten Trott und kommen nur im Schneckentempo ... hinterher.“/42/

Musikunterricht mit den neuen Rahmenrichtlinien soll es schließlich ermöglichen, Erfahrungen, Erlebnisse, Gedanken rund um die Musik aus der Schule in die Freizeit und um-

gekehrt zu befördern und lern-schritt-weise einen selbstständigen, intensiven, bereichernden Umgang mit Musik anzubahnen.

2.3.2 Kunsterziehung

Im Verlauf der 90er-Jahre ist in den fachdidaktisch relevanten Bezugsfeldern und in der Kunstdidaktik selbst durch erweiterte Forschungsgrundlagen ein Prozess dynamischer Veränderungen in Gang gekommen; die in ihrer Tendenz von Pluralität gekennzeichneten Ergebnisse legen es nahe, Positionen und Konzepte im Fach zu aktualisieren.

Die in der Rahmenrichtlinienkommission tätigen Lehrkräfte aus Sekundarschulen und Gymnasien unseres Landes, ein Hochschullehrer und ein Vertreter des LISA haben folglich - eigene Unterrichtsarbeit der letzten Jahre reflektierend und Entwicklungstrends im Unterricht „Bildende Kunst“ anderer Bundesländer aufmerksam berücksichtigend - ein stringentes Curriculum für die Arbeit in den Schulen von Sachsen-Anhalt entwickelt.

Erfreulich, dass aus den Anhörungsverfahren ein zustimmend-breiter Konsens bezüglich Niveausetzungen, Übersichtlichkeit der Darstellung und somit Handhabbarkeit zu vernehmen ist.

Bei der Beschreibung von **Aufgaben** und Deklaration von **Zielen** des Faches Kunsterziehung erfahren die spezifischen Möglichkeiten zu Vermittlung bzw. Erwerb einer in sich gegliederten und differenzierten Lernkompetenz konsequente Hervorhebung. Diese Akzentuierung durchzieht die Themen und deren Inhalte in der Sekundarstufe I. Analoges gilt mit Blick auf die Themenkomplexe im Schuljahrgang 11 mit seiner „Brückenfunktion“ sowie für die - in Auswahl aus einem Angebot - Kurse in den Schuljahrgängen 12 und 13.

Eindeutig favorisiert erscheint die fachdidaktische Konzeption des *integrativen* Unterrichtens, bei dem die Aspekte ‚*theoretisch-praktisch*‘ und ‚*produktiv-rezeptiv*‘ generell und durchgängig als *komplementär* betrachtet werden. Kunstgeschichtlich relevante Phänomene sollen zukünftig nicht isoliert Behandlung erfahren; sie sind nunmehr Themen, Themenkomplexen und Kursen inhaltlich zugeordnet. Die als Anregungen fungierenden Verweise heben qualitativ-quantitativ neben „althehrwürdigen“ Beispielen Vertreterinnen und Vertreter der Moderne als gleichberechtigt und gleichgewichtig hervor.

Gewiss werden in den Ausführungen zu **Grundsätzen der Unterrichtsgestaltung** die ausführlichen, dabei ausdrücklich nicht einengenden Kriterienkataloge zur Beurteilung

und Bewertung Beachtung und Anklang finden, ist damit ein Desiderat an frühere Rahmenrichtlinien erfüllt.

Beabsichtigt knapp sind bei der Darstellung der Themen, Themenkomplexe und Kurse die verbindlichen **Ziele** und **Inhalte** des Unterrichts gefasst. Die als Anregung und Empfehlung fungierenden **Hinweise** dagegen erscheinen in einem ausgefeilteren Grad, um gleichsam als Planungshilfen vielfältige Alternativen aufzuzeigen sowie funktionale Schwerpunktsetzungen mit Blick auf die jeweilige Lerngruppe luzide treffen zu können.

Soweit zu den Intentionen, hierzulande (noch) gut bekannt: Kriterium der Wahrheit - sprich: Richtigkeit und Praktikabilität des Curriculums Kunsterziehung - wird die Praxis sein.

2.4 Mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer

2.4.1 Mathematik

Ziele und Aufgaben eines durch die neuen Rahmenrichtlinien gekennzeichneten Mathematikunterrichts bestehen in der Vermittlung von grundlegenden Kompetenzen zur Bewältigung mathematischer Fragestellungen. Hierzu gehört ein solides und anwendungsbereites Sachwissen ebenso wie die sichere Beherrschung verschiedener Verfahren und Regeln zum Lösen mathematischer Aufgaben wie auch der sachgerechte Gebrauch der mathematischen Fachsprache und Symbolik. Im Zentrum des gesamten Mathematiklehrganges sowohl in der Sekundarschule als auch im Gymnasium und Fachgymnasium steht die Fähigkeit, Problemstellungen aus dem inner- und außermathematischen Bereich auf unterschiedlichen Niveaustufen exakt zu beschreiben und erfolgreich zu bearbeiten. So werden z. B. Fragestellungen aus dem naturwissenschaftlichen Bereich durch die Anwendung mathematischer Methoden einer Auswertung und Verallgemeinerung zugänglich. Die Berücksichtigung einer fachbezogenen Strukturierung der Inhaltsthemen (Mathematik als Fachwissenschaft) einerseits und dem funktionalen Ansatz (Mathematik als Instrument) mit einer Betonung auf konsequentere Anwendungsorientierung der Themen andererseits soll das Erreichen o. a. Ziele unterstützen.

Struktur und stofflicher Rahmen

Die neuen Rahmenrichtlinien knüpfen an die inhaltliche und strukturelle Gliederung der bisher gültigen Pläne an, weisen demgegenüber deutlicher Momente für einen anwendungsorientierten Mathematikunterricht unter Nutzung von vielfältigen mathematischen Werkzeugen auf. Inhaltlich stehen die jahrgangsübergreifenden thematischen Schwerpunkte Zahlen und Größen, Gleichungen und Ungleichungen, Zuordnungen und Funktionen, Geometrie und Stochastik im Zentrum. Sowohl in der Sekundarschule als auch im Gymnasium wurden zwischen den Stoffgebieten Akzentverschiebungen vorgenommen, am Spiralaufbau des Gesamtlehrganges ist festgehalten worden. So ist das Stoffgebiet Stochastik nicht vordergründig umfangreicher, sondern in erster Linie genuiner in den Mathematiklehrgang integriert worden.

Eine stoffliche Entlastung des Mathematiklehrganges wurde durch das Herausnehmen einzelner, begrenzter Sachverhalte verschiedener Themen vorgenommen (z. B. in der

Sekundarschule, Schuljahrgänge 7/8, Thema 4 Vierecke, Kreise, der Peripherie- und Zentriwinkel-Satz).

Fähigkeitsentwicklung und Anwendungsorientierung

Die Rahmenrichtlinien halten an der Entwicklung von für den Mathematikunterricht fachspezifischen Fähigkeiten fest wie das Anwenden mathematischer Kenntnisse, algorithmisches und numerisches Arbeiten, räumliches Vorstellungsvermögen und Argumentieren, Begründen und Beweisen sowie sachgerechter Umgang mit der mathematischen Fachsprache.

Damit die vorstehenden Ziele besser realisiert werden können, ist in den Rahmenrichtlinien für beide Schulformen eine deutlichere Ausweisung von anwendungsbezogenen Unterrichtsabschnitten vorgenommen worden.

So sind eigene Themen mit dem Titel „Aufgabenpraktikum“ bzw. „Anwendungen“ aufgenommen worden. Hiermit soll vor allem das themen- und stoffgebietsübergreifende Anwenden erlernter Fähigkeiten gefördert werden. Dies entspricht auch eher den späteren Anforderungen an die Heranwachsenden.

Neben dieser auffälligen Veränderung wurde konsequenter zu Beginn der meisten Themen der Ausgangspunkt in Anwendungsfeldern aus dem Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler gewählt. So ist für die Schuljahrgänge 9/10 des Gymnasiums z. B. im Thema 2 (Lineare Gleichungssysteme) als erster Inhalt aufgeführt:

„- Sachverhalte (z. B. aus Wirtschaft und Technik), die auf Gleichungssysteme führen“.

Hiermit wird nicht nur eine methodische Vorgehensweise empfohlen, sondern es wird das Einbeziehen von Erfahrungen aus dem Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler zum verbindlichen Unterrichtsgegenstand.

Die Verwendung von Hilfsmitteln

Zum effektiven Arbeiten im Mathematikunterricht gehört auch, geeignete Hilfsmittel in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen. In den vorliegenden Rahmenrichtlinien wurde die Einbeziehung von Rechenhilfsmitteln in den Unterricht als Werkzeuge, nicht zum Selbstzweck (Computer mit entsprechender Software, grafikfähige Taschenrechner, Taschenrechner mit symbolischen Berechnungen) deutlicher vorgenommen. So wie die Verwendung des einfachen Taschenrechners im Schuljahrgang 7 nicht mit einem gesonderten Thema beginnt, und nur die zur Verwendung im Unterricht nötigen Schrittfolgen bzw. Nutzungsmerkmale aufgegriffen werden (z. B. *Speicher-Taste, Reziprok-Taste*), ist auch die Verwendung anderer Hilfsmittel unter dem Aspekt der Lösung der vorstehenden

Aufgabe angelegt. Ausnahme hiervon bildet das Thema „Einführung in die Nutzung von Computern“ im Gymnasium. Mit diesem Thema wird ein übergreifender Beitrag zum Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnik geleistet. Neue Chancen der Visualisierung, Vereinfachung und Erweiterung der Analysemöglichkeiten sind klare Argumente, bei der Gestaltung des Unterrichts nicht auf Hilfsmittel zu verzichten. Die Tabellenkalkulation soll häufiger als Werkzeug im Mathematikunterricht zum Einsatz kommen. Auch hier ist die Ausweisung so vorgenommen, dass immer das Problem im Vordergrund steht und durch die Möglichkeiten des Hilfsmittels die Effektivität des Unterrichts verbessert werden kann.

Besonderheiten in der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II

In der Sekundarschule wurde im Spannungsfeld zwischen einer notwendigen Durchlässigkeit der Kurse A und B und der Ausprägung unterschiedlicher Kursniveaus die Differenzierung in den beiden Kursen vorgenommen. Mit der veränderten Anlage der Themen des Kurses B (im Vergleich zu den Themen des Kurses A) wurde besonders in den Schuljahrgängen 9 und 10 das Ziel verfolgt und umgesetzt, mehr Freiraum für Übungs- und Festigungsphasen für die Ausbildung solider mathematischer Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten zu schaffen. Die Zeitrichtwerte wurden aus diesem Grund in den Themen „Anwendungen“ für den Kurs B erhöht.

Im Zuge der Überarbeitung der bisher gültigen Richtlinien wurde die Begriffsverwendung konsequenter dargestellt. Im Wesentlichen wurde eine Beschränkung auf grundlegende Begriffe, Sätze und Verfahren vorgenommen, für das Verstehen grundlegender Konzepte wurde z. B. in der Stochastik der Sekundarschule auf Begriffe wie unmögliches Ereignis, sicheres Ereignis, Gegenereignis verzichtet. Begriffe wie Wahrscheinlichkeit, Zufall oder Häufigkeit haben demgegenüber eine Betonung erfahren (Darstellung in der Inhalts-Spalte z. B. durch: „Begriff Wahrscheinlichkeit“).

Mehr als bisher sind „Mögliche Erweiterungen und Vertiefungen“ im Rahmen des freien Drittels der zur Verfügung stehenden Zeit in vielen Themen aufgenommen worden. Hiermit soll differenziertes Arbeiten unterstützt werden.

In der Sekundarstufe II ist die Darstellung der verbindlichen Inhalte wie in der Sekundarstufe I mit zwei Dritteln der zur Verfügung stehenden Zeit vorgenommen. Neu ist, dass damit keine Abwahl kompletter Themen oder Stoffbereiche möglich ist. Das Stoffgebiet

Stochastik ist mit verbindlichen Inhalten durchgängig in den Schuljahrgängen 11 bis 13 vertreten. Mögliche Erweiterungen und Vertiefungen sind im Rahmen des freien Drittels in jedem Thema aufgenommen.

Die Einführungsphase im Schuljahrgang 11 ist in die drei Abschnitte Analysis, Geometrie und Stochastik gegliedert. In der Analytischen Geometrie fanden Vektoren als Hilfsmittel gleich zu Beginn des Themas Aufnahme, um bei der analytischen Beschreibung geometrischer Objekte dieses Hilfsmittel verwenden zu können.

Insgesamt ist in der Sekundarstufe II eine Entlastung der Stoff-Zeit-Relation gelungen, einige Inhalte sind z. T. gekürzt bzw. aus den verbindlichen Themen herausgenommen worden (z. B. Kegelschnitte, Differentialgleichungen, Approximation von Funktionen).

2.4.2 Biologie

Die Organisation biologischer Systeme auf vielen Strukturebenen ist für die Erforschung des Lebens von fundamentaler Bedeutung.

Orientierungen an den Erscheinungen des Lebens in Organisationsebenen

Die Lernziele, die Themen und die ausgewählten Inhalte der überarbeiteten Rahmenrichtlinien Biologie für die Sekundarschule und das Gymnasium/Fachgymnasium folgen einem zeitgemäßen Konzept für den Unterricht im Fach Biologie, bei dem das Erschließen von Zusammenhängen durch die Schülerinnen und Schüler in einem größeren Umfang als bisher und mit teilweise geänderten gesellschaftlichen Zielstellungen zu beachten war. In den fachdidaktischen Konzeptionen kommt dies u. a. durch die Beachtung der Prinzipien des Lebens zum Ausdruck, die in vielen Fällen Entscheidungen über die Aufnahme neuer Themen und Inhalte beeinflusst haben. Ein Schwerpunkt des Biologieunterrichts ist das Erkennen der in verschiedenen Organisationsebenen von der Zelle bis zum Ökosystem wiederkehrenden Erscheinungen des Lebens. Die in den Rahmenrichtlinien Biologie Gymnasium/Fachgymnasium zusammengestellte Übersicht ist hier wiedergegeben. Sie bietet den Lehrkräften zahlreiche Möglichkeiten, den Unterricht im Hinblick auf das Erfassen weitreichender Zusammenhänge von der Einsicht in das biologisch Elementare über die ganzheitliche Betrachtung bis zum Lösungsansatz der im Fach und in der Lebenswirklichkeit gestellten komplexen Probleme zu gestalten.

Erscheinungen des Lebens und Organisationsebenen

Erscheinungen des Lebens (Inhaltskomplexe)	Organisationsebenen			
	Zelle	Organismus	Population	Ökosystem
Fortpflanzung und ontogenetische Entwicklung	Geschlechtszellen; Rolle des Zellkerns	ontogenetische Entwicklung	Populationswachstum	Regulation der Populationsdichte in Öko- systemen
Stoff- und Energie- wechsel	Zellstoffwechsel	Stoffwechselregulation der Organismen	Regulation der Populationsdichte	Stoffkreisläufe und Energiehaushalt
Verhalten	genetisch bedingter Ver- haltensanteil	Fortpflanzungsverhalten; Lernverhalten	Sozialverhalten	Verhalten der Arten im Ökosystem
Vererbung	molekulare Grundlagen; Proteinbiosynthese	phänotypische Variabilität und Erbllichkeit; Fortpflanzungsstrategien	genetische Veränderun- gen (Mutation, Selektion); Genpool	Erhaltung genetischer Vielfalt
Organismen und Po- pulationen im Ökosy- stem	Genpool der Population	Beziehungen zwischen Organismus und Umwelt	ökologische Gesetzmäßigkeiten in Populationen	Strukturen und Funktio- nen in Ökosystemen
Mechanismen der Evolution	vom Molekül zur ersten Zelle	Entwicklung der Formen- vielfalt	evolutive Vorgänge in Populationen	Entwicklung mannigfalti- ger Ökosystemtypen

Beachtung neuer biologischer Konzepte

In einer zunehmenden Anzahl von Gebieten der Biologie und anderer Naturwissenschaften erfolgen heute die Forschungen unter neuen Sichtweisen, die sich aus der Vernetzung der früher weitgehend isoliert betrachteten Untersuchungsgegenstände ergeben. Beispiele sind die im Rahmen der AGENDA 21 weltweit geförderte Zuwendung zur Biodiversität und die Einbeziehung neuer Erkenntnisse in die Verhaltensbiologie.

Biodiversität: Die Behandlung der Biodiversität spiegelt sich in den Rahmenrichtlinien auf drei Ebenen wider:

1. auf der Ebene der Artenvielfalt,
2. auf der Ebene der genetischen Vielfalt (Vielfalt der Genotypen),
3. auf der Ebene der Vielfalt der Ökosysteme.

Die Auswahl spezieller, auf diese Ebenen bezogenen Inhalte führte am Ende zur Einbindung dieser Inhalte in neue Themen. In der Sekundarschule sind dies die Themen „Die Umwelt, in der wir leben“ und „Evolution – Entwicklung der pflanzlichen und tierischen Vielfalt“.

Das in die Einführungsphase des Gymnasiums aufgenommene Thema „Die biologische Diversität“ führt die Schülerinnen und Schüler durch die Behandlung der Zusammenhänge der genetischen und ökologischen Grundlagen der Biodiversität und anderer Grundlagen systematisch in erforderliche neue Sichtweisen ein.

Verhaltensbiologie: Neue Erkenntnisse in der Verhaltensbiologie führten am Gymnasium zu einer Neufassung der Behandlung in einem eigenständigen Thema im Rahmen des Kurses „Informationsverarbeitung und Verhalten“.

Bei der Neubestimmung der Inhalte des Unterrichts waren die herkömmlichen und teilweise einseitigen verhaltensbiologischen Fragestellungen zu ergänzen. Dies geschah in den Vorgaben der Rahmenrichtlinien der Sekundarschule und des Gymnasiums durch die Einbeziehung grundlegend neuer Erkenntnisse aus der Soziobiologie, der Verhaltensökologie und der Humanethologie.

Fachspezifische Grundlagen in neuen Zusammenhängen

Themen zur Behandlung der Evolution

Ein wichtiges Grundprinzip der Biologie ist die Evolution, aus der die Mannigfaltigkeit der lebenden Welt folgt. Alle Organismen und alle Zelltypen, aus denen sie bestehen, stammen vermutlich durch Evolution mittels natürlicher Auslese von gemeinsamen Vorfahren ab. Dies umfasst zwei wesentliche Prozesse: (1) Das Auftreten von zufälliger Variation in

der genetischen Information, während diese von einem Individuum an seine Nachkommen weitergegeben wird, und (2) die Selektion genetischer Information, die es dem Organismus ermöglicht, zu überleben und sich zu vermehren. Dieser in die Rahmenrichtlinien einbezogene Leitgedanke kommt im Gymnasium neu zur Geltung. Grundanliegen der Behandlung des Themas „Evolution der Zelle“ ist es, den Schülerinnen und Schülern das Fortschreiten der Entwicklung vom Molekül zum Vielzeller aufzuzeigen. In der Sekundarschule wird der Bedeutung der Evolution durch einen evolutionsbiologischen Einstieg Rechnung getragen. Die Schülerinnen und Schüler werden bei der Behandlung des Themas „Woher wir kommen – eine kurze Geschichte des Lebens“ (möglichst am Anfang der Schuljahrgänge 7/8) mit den Grundlagen der natürlichen Entwicklung der Lebewesen vertraut gemacht.

Thema: „Immunbiologie“ (Einführungsphase des Gymnasiums)

Aufgrund der Tatsache, dass die immunologische Forschung heute Ergebnisse aufzuweisen hat, die zunehmend mehr in den Blickpunkt der Öffentlichkeit gelangen und auch aus der Notwendigkeit heraus, der/dem Einzelnen mehr Informationen über Funktionen des Immunsystems und Möglichkeiten der Beeinflussung zu übermitteln, wurde für den Unterricht in der Einführungsphase das neue Thema „Immunbiologie“ verbindlich.

Thema: „Fortpflanzung und Entwicklung“ (Qualifikationsphase Gymnasium)

Nach unserem heutigen Verständnis werden Entwicklungsvorgänge durch Wirkungen und Wechselwirkungen von Molekülen gesteuert. Dass Gene steuernd in die Entwicklung eingreifen, zeigt das von Generation zu Generation gleiche Ergebnis: Aus einer befruchteten Eizelle entsteht bei Pflanzen und Tieren der vielzellige erwachsene Organismus mit einer für die jeweilige Art charakteristischen Anordnung differenzierter Gewebe und Organe.

Dieser fachlogische Zusammenhang zwischen molekulargenetischen Grundlagen und der Entwicklung der Organismen kommt durch die Einführung des neuen Themas in besonderer Weise zur Geltung.

Thema: „Grundlagen der Gentechnologie“ (Qualifikationsphase Gymnasium)

Die Betonung von gentechnologischen Fragestellungen in den Rahmenrichtlinien ist ein dringendes Erfordernis unserer Zeit. Die Gentechnologie ist die Summe aller Technologien, die einen sinnvollen Umgang mit dem Erbgut lebender Zellen erlauben.

Heute herrscht in Bezug auf das Thema Gentechnologie zunehmender Aufklärungsbedarf, der nur durch objektive und sachliche Information über die Verfahrensweisen, Chancen und Risiken dieses neuen Technologiefeldes befriedigt werden kann.

Beschreibung und Begründung von Lebensprozessen mithilfe der Thermodynamik

Die Orientierung des Biologieunterrichts an den aus der Sicht der Biologie wichtigen Erscheinungen des Lebens in den Organisationsebenen Zelle, Organismus, Population und Ökosystem reicht heute nicht mehr aus. Zellen, Organismen und Ökosysteme sind aus der Sicht der Physik offene Systeme. In den Rahmenrichtlinien Biologie für das Gymnasium/Fachgymnasium heißt es daher: "Die Schülerinnen und Schüler werden in grundlegende Arbeitstechniken und Methoden eingeführt, besonders auch in solche, die in allen Naturwissenschaften angewandt werden."/43/ Zu den im Fach Biologie in erster Linie zu beachtenden Gebieten anderer Naturwissenschaften gehört die Thermodynamik. Nur durch die Einbeziehung der Thermodynamik, die hauptsächlich den Energiehaushalt der Systeme erklärt, in der aber auch die Gesetze des Transports der Energie durch offene Systeme mannigfaltiger Ordnung allgemein dargestellt sind, können biologische Prozesse weitgehend vollständig beschrieben und im jeweils größeren Rahmen, in den sie so gestellt sind, auch besser verstanden werden. Die Lebewesen benötigen Energie für Biosynthesen (Wachstum), mechanische Arbeit (Bewegung), für die Aufrechterhaltung ihrer Temperatur (Körpertemperatur), für die Herstellung von Konzentrationsgradienten (bei Stoffwechselfvorgängen) und auch für jeden anderen lebenswichtigen Prozess. Es gibt keine "Lebenskraft", die nur den Lebewesen eigen wäre, und diesen gestatten könnte, außerhalb der physikalischen Gesetze zu existieren. Es ist daher erforderlich, dass die Lehrkräfte des Faches Biologie die in den Fächern Physik und Chemie eingeführten und angewendeten Grundlagen der Thermodynamik kennen und diese zur Erklärung der von Energieumsetzungen abhängigen biologischen Prozesse auch einsetzen. Die Rahmenrichtlinien der Fächer Physik und Biologie enthalten diesbezüglich entsprechende Hinweise und Vorgaben.

Zu beachten sind z. B. die Hinweise zur Abstimmung zwischen den Lehrkräften der naturwissenschaftlichen Fächer bei der Behandlung der Photosynthese und Atmung im Biologieunterricht. Hierbei sind die im Physikunterricht bei der Behandlung des Themas "Energie und Entropie" in der Einführungsphase vermittelten Grundlagen zu nutzen, die bei diesem Thema speziell auch für spätere Anwendungen in den Fächern Chemie und Biologie zusammengestellt wurden.

2.4.3 Physik

Fachliche Grundlagen in neuen Zusammenhängen

Die Zusammenstellung der Inhalte des Faches beruht auch nach der Überarbeitung der Rahmenrichtlinien auf den erforderlichen Elementen fachlicher Grundbildung.

Dies schließt die Herausstellung neuer Fragen nicht aus, die dann auch in neue Themen einzubeziehen sind. In den überarbeiteten Rahmenrichtlinien sind unmittelbar auf die Umwelt und auf Lebenssituationen bezogene Themen formuliert worden, wodurch auch signalisiert wird, wo die neuen Anwendungen der behandelten herkömmlichen Inhalte hauptsächlich liegen sollen. Das in der didaktischen Einheit 7/8 zu behandelnde Thema "Leben unter Druck – Druck und Druckausbreitung in Natur und Technik" soll den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit der Analyse eines breiten Spektrums von Phänomenen des Druckes – von Körpererfahrungen ausgehend bis zur Berechnung von Druckkräften in technischen Anlagen – geben. Bei diesem Thema wird die Verbindung zur Behandlung des Blutkreislaufes im Fach Biologie durch die Behandlung des Blutdruckes hergestellt. Als ein Beispiel für die neuartige Einbindung physikalischer Grundlagen in ökologische Zusammenhänge soll hier ein Thema aus der Wärmelehre genannt werden. Das Thema "Sonne, Wärmestrahlung, Wind und Wolken" gibt den Lehrkräften die Möglichkeit, auf alltägliche Erscheinungen unserer Umwelt einzugehen, die Erfahrungen und die in der Förderstufe erworbenen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler zu nutzen und so ein für das Verständnis der Phänomene der Wärme ausreichendes System physikalischer Begriffe einzuführen. Der Grundsatz, die Intentionen des Faches schon bei der Themenauswahl zu beachten, kommt auch bei den Themen der Elektrizitätslehre zum Ausdruck. Das Thema „Helligkeit nach Wunsch – Energieverteilung in Stromkreisen" lässt bereits bei seiner Ankündigung erkennen, worauf es bei der Behandlung der Grundlagen der Elektrizitätslehre ankommt. Im Vordergrund steht hier eine auf die Lösung praktischer Probleme hin angelegte Behandlung der Größen Spannung, Stromstärke und Widerstand, an die bei der Behandlung weiterer Themen der Elektrizitätslehre anzuknüpfen ist.

Die fachdidaktische Konzeption

Bei der Überarbeitung der 1994 eingeführten Rahmenrichtlinien war ein in mehreren Richtungen pädagogischer Arbeit wirkender Standpunktwechsel zu beachten. Physikunterricht aus der Sicht neuer Anforderungen an die Nachhaltigkeit der Lernprozesse erfordert heute die Untersuchung der Tragfähigkeit fachlicher Inhalte im Hinblick auf erweiterte oder zusätzliche Aufgaben im Gesamtrahmen naturwissenschaftlicher Bildung. Die

Qualifikationen und die fachdidaktische Konzeption begründen daher in vielen Fällen schon vorab Entscheidungen über Streichungen oder die Neuaufnahme bzw. Vorwegnahme von Inhalten. Die wesentliche Aufgabe der fachdidaktischen Konzeption besteht aber darin, die Lehrkräfte langfristig auf neue Funktionen verbindlicher Inhalte und auf neue Sichtweisen aufmerksam zu machen, die gegenüber gleichlautenden Angaben der vorangegangenen Rahmenrichtlinien hinzugekommen sind.

Beispiel: ENERGIEKONZEPT

Hinzugekommen ist eine zeitgemäße Öffnung der Einführung und Behandlung der physikalischen Größe Energie. Energien gelten als verbraucht, wenn sie in einem System bereits einmal umgesetzt wurden, da auch die Physik nur bei reversiblen Vorgängen, d. h. bei idealen Prozessen den Verbrauch einer Energieform ausschließt. Diese Betrachtungsweise entspricht der Lebenspraxis (die den Verbrauch der Energie in den Vordergrund stellt und nicht die Energieerhaltung). Die aufeinander abgestimmte Behandlung der Energie in den verschiedenen Gebieten der Physik und Anwendungen bei fächerübergreifenden Themen gehören zu den Schwerpunkten des Faches.

Beispiel: GRÖSSENBEHANDLUNG UND EINBEZIEHUNG DER MATHEMATIK

Neu aufgenommen ist der Zugang über Phänomene und deren Beobachtung und Erörterung als ein bei jedem neuen Inhalt zu beachtendes Prinzip.

Die Bedeutung, die diesem Prinzip beigemessen wird, kommt bei den Größeneinführungen zum Ausdruck. Nach den überarbeiteten Rahmenrichtlinien sind bei der Einführung einer Größe die folgenden Schritte in einer das Größenverständnis fördernden Weise zu beachten:

- Beobachtung der die Größe charakterisierenden Phänomene*
- Begriffserläuterung (unter Beachtung der Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler)*
- Angabe der Größe, die die Einheit (SI- Einheit) der Größe darstellt*
- Angabe des Meßverfahrens bzw. Meßgerätes*
- Angabe der typischen, für die Berechnung der Größe erforderlichen Größengleichung (soweit keine Basisgröße vorliegt, bei der diese Größengleichung nicht erforderlich ist).*

Typische Größenwerte (z. B. für den Luftdruck oder den Blutdruck) gehören zum Grundwissen der Schülerinnen und Schüler. Sie sind dementsprechend in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder herauszustellen und im Hinblick auf Erklärungen physikalischer Zusammenhänge zu nutzen.

Hierzu gehört die mit dem Grundumsatz verbundene mittlere Strahlungsleistung des Menschen ebenso wie seine mittlere Dichte, die zahlreiche Körpererfahrungen begründen.

Richtungsweisend für die methodische Arbeit der Lehrkräfte in den Fächern Physik, Biologie und Chemie und in anderen Fächern, in denen physikalische Größen verwendet werden, ist schließlich die in die fachdidaktische Konzeption übernommene Aussage, dass aus Quotienten bzw. Produkten physikalischer Größen der Begriffsinhalt einer neuen Größe nicht ableitbar ist. Auch an dieser Stelle soll die unbegründet abstrakte Anwendung der Mathematik vermieden werden. In die überarbeiteten Rahmenrichtlinien sind daher nur solche Größengleichungen wieder aufgenommen worden, die auch in der Lebenspraxis anwendbar bzw. im Rahmen des Fortganges physikalischer Erkenntnis erforderlich sind.

Äußere Leistungsdifferenzierung in den Schuljahrgängen 9/10 der Sekundarschule

In den Schuljahrgängen 9/10 wird im Rahmen der äußeren Leistungsdifferenzierung der Physikunterricht auf zwei Niveaus erteilt. Die Rahmenrichtlinien für das Fach Physik in der Sekundarschule enthalten die im B-Kurs und A-Kurs mit grundsätzlich gleicher Zielstellung zu behandelnden Themen, wobei im A-Kurs im Hinblick auf die Entwicklung des konzipierten Leistungsniveaus auch noch ergänzende und vertiefende Inhalte zu behandeln sind. Im B-Kurs sind den Schülerinnen und Schülern in größerem Umfang Möglichkeiten der Erschließung und Anwendung der elementaren fachlichen Grundlagen auf praktischen Wegen zu geben. Grundsätzlich ist die Behandlungstiefe der in den Thementabellen für den B-Kurs bzw. den A-Kurs angegebenen Inhalte aus den themenübergreifenden und themenbezogenen Qualifikationen abzuleiten, die den Schülerinnen und Schülern des jeweiligen Kurses zu vermitteln sind. Im Sinne von Schwerpunkten sind hierbei die verschiedenen Wege (Zugänge) zu den fachlichen Inhalten, die Unterschiede im Umfang des Einsatzes von Größengleichungen, die ausreichenden und die weiterführenden Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler bei der Auswertung und Planung von Experimenten und die an die logische und sprachliche Wiedergabe gestellten grundlegenden und höheren Anforderungen zu beachten, wie sie im Abschnitt „Qualifikationen und fachdidaktische Konzeption“ der Rahmenrichtlinien Physik Sekundarschule für Schülerinnen und Schüler des A-Kurses und des B-Kurses differenziert beschrieben werden (vgl. /44/).

Neue Schwerpunkte in der Einführungsphase des Gymnasiums

Themen und Inhalte und die verbindlichen Lernziele sind in der Einführungsphase im Hinblick auf die Ziele des Unterrichts in den naturwissenschaftlichen Fächern, der von den Schülerinnen und Schülern je nach Fächerwahl und in unterschiedlichem Umfang in der nachfolgenden Qualifikationsphase wahrgenommen wird, ausgewählt und gestellt. Zum einen soll durch die Auswahl spezieller Themen die Festigung und Vertiefung und - für einen Teil der Schülerinnen und Schüler - auch die abschließende Systematisierung der Grundlagen der Physik erreicht werden. Diesem Ziel dienen die Behandlung der Themen „Erhaltungssätze und ihre Anwendungen“, „Energie und Entropie“ und die Durchführung eines Praktikums. Andererseits ist allen Schülerinnen und Schülern aber auch zu zeigen, dass das bis zum Schuljahrgang 11 erworbene Wissen bei der Anwendung der Grundlagen der Physik in den vernetzten Gebieten der Naturwissenschaften nicht mehr ausreicht und daher zu erweitern bzw. zu ergänzen ist. Neue Gebiete im Überblick und in einer auf wesentliche Aussagen beschränkten Weise vorzustellen, ist ein besonderes Anliegen des Physikunterrichts in der Einführungsphase.

Zu den neuen Schwerpunkten der Grundlagenforschung gehören heute u. A. Fragen der „Selbstorganisation“ und die mit der Bezeichnung „Deterministisches Chaos“ zum Ausdruck gebrachte neue Sichtweise auf bisher nicht erklärbare Phänomene unserer Umwelt. Als ein wichtiges Gebiet der Anwendung der Grundlagen der Physik ist das Thema „Physikalische Grundlagen für chemische Reaktionen“ in das Angebot fächerverbindender Themen aufgenommen worden. Aus den genannten Gebieten ist ein Gebiet auszuwählen und - auch unter Einbeziehung erforderlicher Experimente - ausführlich zu behandeln.

Die neuen Themen der Einführungsphase berühren im Kern nicht die Kursthemen der Qualifikationsphase, bei denen grundsätzliche Änderungen - von Neufassungen einiger Inhalte abgesehen - nicht vorgenommen wurden. Damit wurde auch die Absicht verfolgt, den Umfang der prüfungsrelevanten Inhalte nicht durch Einbeziehung weiterer Inhalte zu erweitern, bei denen unterrichtspraktische Erfahrungen noch nicht in ausreichendem Maße vorhanden sind. Gleichwohl sollen die Themen der Einführungsphase zum tieferen Verständnis der in der Kursstufe behandelten Gebiete beitragen. Die Ziele des Kurses Thermodynamik sind durch die Behandlung der Themen „Temperaturstrahlung“ und „Energie und Entropie“ auf eine stabilere Grundlage gestellt.

2.4.4 Chemie

Orientierung an Alltagsphänomenen

Ausgehend von dem Anspruch, den Lebensweltbezug des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu erhöhen, soll sich der Chemieunterricht auf der Basis der neuen Rahmenrichtlinien stärker an Phänomenen des Alltags und der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler orientieren.

Diesem Anspruch wurde im Anfangsunterricht dadurch Rechnung getragen, dass vor allem Naturstoffe bezüglich ihrer stofflichen Eigenschaften sowie deren Veränderungen bei chemischen Reaktionen untersucht werden. Überbetonungen von technischen oder mathematischen Betrachtungen wurden bewusst vermieden, ohne dabei die Potenzen außerschulischer Lernorte zur lebensnahen Einbindung technischer Aspekte zu vernachlässigen; z. B. im Rahmen der Behandlung des Themas „Organische Verbindungen mit dem Element Sauerstoff“ zur Herstellung von Ethanol sollten Exkursionen zu außerschulischen Lernorten wie Chemiebetrieben ggf. ermöglicht bzw. deren Experten zu Gesprächen in die Schule eingeladen werden (vgl. /45/).

Entwicklung von Kompetenzen

Auch im didaktisch-methodischen Ansatz des Chemieunterrichts wird von der Weiterentwicklung von Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler ausgegangen. Im Sinne einer integrativen Entwicklung von Lernkompetenz sollten die einzelnen Kompetenzen im Zusammenhang betrachtet werden.

Explizit gestellte Anforderungen zur Entwicklung von Methodenkompetenz enthalten die ausgewiesenen Schülerexperimente, in denen es nicht nur darum geht, chemische Sachverhalte experimentell nachzuvollziehen, sondern auch die Aufgabe besteht, das selbstständige Experimentieren zu entwickeln.

Beispiel:

Thema 3.5: Vergleich der Stoffklassen Säuren-Hydroxide-Salze (vgl. /46/)

Inhalte	Hinweise zum Unterricht
– komplexe Betrachtung der drei Stoffklassen	– Schülerexperiment: Durchführen und Auswerten ausgewählter Experimente und Darstellung der drei Stoffklassen

Entlastung und Neuordnung der Inhalte

Als Themen und Inhalte wurden besonders solche Gegenstandsbereiche ausgewählt, die den Schülerinnen und Schülern helfen, ihre Lebenswelt besser zu beobachten und verstehen zu lernen. Dabei wurde auf theoretische Überhöhungen verzichtet, z. B. wird das Periodensystem der Elemente nicht mehr als eigenständiges Thema aufgeführt, sondern in Ziele und Inhalte eingebunden, in die Hinweise aufgenommen.

Beispiel:

Thema 1: „Stoffe und ihre Eigenschaften“ (vgl. /47/)

Themenbezogenes Lernziel:

Die Schülerinnen und Schüler können ... aus dem Periodensystem wichtige Angaben zum Aufbau der Metalle entnehmen.

Beispiel:

In den Rahmenrichtlinien für Chemie des Gymnasiums/Fachgymnasiums wird die Entlastung der Inhalte auch durch folgende Aussage verdeutlicht:

„Begriffe, die in umfassenderen Begriffen aufgehoben sind (z. B. Reduktion/Redoxreaktion oder Orbitale/Hybridisierung), sind nicht explizit ausgewiesen. Damit soll einer inhaltlichen Überbetonung [dieser Begriffe (Anmerk. d. Verf.)] begegnet werden.“/48/

Orientierung auf exemplarisches Arbeiten

In jeder Einzelwissenschaft werden mehr Fragen bearbeitet als in einem Unterrichtsfach untergebracht werden können. Wer unterrichtet, wählt daher aus, und zwar nach einem Doppelkriterium:

- Was unterrichtet wird, soll exemplarisch für einen größeren Sachzusammenhang sein
Das ist die Frage: „exemplarisch wofür?“.
- Was unterrichtet wird, soll exemplarisch für eine Schülergruppe mit vergleichbaren Vorkenntnissen oder Erfahrungen sein. Das ist die Frage: „exemplarisch für wen?“(vgl. /49/)

Einer exemplarischen Behandlung fachwissenschaftlicher Inhalte muss jedoch die Einordnung der erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in ein System folgen. Dadurch sind Überblicke, Zusammenfassungen, Übungen und Wiederholungen unabdingbare Bestandteile des Unterrichts. Der konkreten Unterrichtssituation entsprechend können sie Voraussetzung oder Abschluss einer exemplarisch angelegten Unterrichtsein-

heit sein. Die Rahmenrichtlinien für beide Schulformen verfolgen dies in Anbetracht der Vielzahl und Komplexität chemischer Sachverhalte zwangsläufig.

Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten in der Sekundarstufe II

Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II sollen in dieser Unterrichtsphase mit wissenschaftlichen Verfahrens- und Erkenntnisweisen vertraut gemacht werden. Dazu gehören u. a. das Arbeiten mit deutscher und fremdsprachiger Fachliteratur, das Verfassen von Sachtexten in angemessener Form, das selbstständige Planen, Durchführen und Auswerten von Experimenten.

Außerdem sollen die Schülerinnen und Schüler von der exemplarischen Betrachtungsweise chemischer Sachverhalte zu einer systemischen Sicht und Denkweise geführt werden. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, über die Grenzen bestehender Systeme hinaus zu denken. Sie sollen lernen, stoffliche Eigenschaften und ihre Veränderungen je nach gegebenen Bedingungen neu zu beurteilen und durch Sowohl-als-auch-Betrachtungen in Bedingungsbeziehungen komplex zu erfassen.

Beispiel:

Thema V: „Komplexchemie“ (vgl. /50/)

Inhalte	Hinweise zum Unterricht
<i>Reaktionen und Bedeutungen von Komplexverbindungen</i> – Ligandenaustauschreaktion, Stabilität von Komplexen	Donator-Akzeptor-Prinzip, Ligandenaustauschgleichgewichte, hydratisierte Kationen

In den Rahmenrichtlinien wird in den Hinweisen zum Unterricht auf hydratisierte Kationen verwiesen. Dadurch wird eine gedankliche Verbindung zu den Säure-Base-Gleichgewichten hergestellt. Ob den Schülerinnen und Schülern diese gedankliche Verbindung bewusst zu machen ist, oder ob die Schülerinnen und Schüler diese Verbindung selbstständig erkennen können, hängt von den gegebenen Bedingungen des Unterrichts ab. Wird die in den Rahmenrichtlinien des Gymnasiums/Fachgymnasiums vorgeschlagene zeitliche Abfolge der Themen beibehalten, ist das selbstständige Erkennen der Verbindungen durch die Schülerinnen und Schüler denkbar.

Neu ist auch die Aufnahme von Wahlpflichtthemen in der Sekundarstufe II des Gymnasiums/Fachgymnasiums. Die Behandlung der Wahlpflichtthemen bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre bisher erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erworbenen Denk- und Arbeitsweisen komplex auf ein Themengebiet anzuwenden, das sie in Absprache mit der Lehrkraft aus einem vorgegebenen Rahmen auswählen können.

2.5 Lernbereich Wirtschaft-Technik, Hauswirtschaft in der Sekundarschule

Mit dem neugeschaffenen fächerverbindenden Lernbereich Wirtschaft-Technik, Hauswirtschaft erhält die Sekundarschule ein profilbestimmendes Unterrichtsangebot (vgl. /51/). In diesem Lernbereich steht die Betrachtung der lebensbedeutsamen Bereiche Wirtschaft, Technik, Beruf und Privater Haushalt einschließlich der Wechselbeziehungen zwischen den ökonomischen, technischen, sozialen, politischen und ökologischen Bedingungen im Mittelpunkt.

Aufgaben dieses Lernbereiches sind es,

- den Schülerinnen und Schülern ihre jetzige und zukünftige Stellung als Konsumenten, Erwerbstätige und Wirtschaftsbürger bewusst zu machen,
- die Lernenden zu befähigen, auf der Grundlage fundierter fachspezifischer Kenntnisse, Fähigkeiten und verinnerlichter Werte, begründete Entscheidungen zu treffen und Handlungen auszuführen,
- den Lernenden Orientierung zur individuellen Lebensplanung (einschließlich Berufswegplanung) zu geben.

Die Realisierung dieser Aufgaben erfordert einen Unterricht, der charakterisiert wird durch

- eine solche Auswahl an Inhalten, die die Interessen und die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt,
- handlungsorientierte Unterrichtsmethoden, die eine aktive und kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit den Inhalten ermöglichen,
- die Einbeziehung von Lernorten außerhalb der Schule, die einen Erwerb von unmittelbaren Erfahrungen in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft gestatten.

Wie die überarbeiteten Rahmenrichtlinien dieses Anliegen unterstützen, soll für die einzelnen Fächer bzw. Bereiche exemplarisch verdeutlicht werden.

2.5.1 Wirtschaft-Technik (Bereich Wirtschaft)

Ökonomische Bildung wird in zunehmenden Maße ein unverzichtbares Element der Allgemeinbildung, denn jeder Mensch ist in der heutigen Gesellschaft u. a. als Verbraucher, als Berufstätiger und als Betroffener von wirtschaftspolitischen Entscheidungen mit Anforderungen der Ökonomie konfrontiert. In den Rahmenrichtlinien wird deshalb nachdrücklicher als bisher gefordert, die Schülerinnen und Schülern mit solchen Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Verhaltensbereitschaften und Einstellungen auszustatten, die sie

in die Lage versetzen, sich mit den ökonomischen Bedingungen ihrer Existenz und deren sozialen, politischen, rechtlichen, technischen und ethischen Dimensionen auf privater, betriebswirtschaftlicher und volkswirtschaftlicher Ebene auseinanderzusetzen, mit dem Ziel, sie zur Bewältigung und Gestaltung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen zu befähigen. Zentraler Auftrag des Wirtschaftsunterrichts ist damit die Vermittlung von Kenntnissen, Erfahrungen und Handlungskompetenzen, welche die Lernenden zu einer aktiven und gestalteten Teilnahme am Wirtschaftsprozess befähigen.

Dieses Heranbilden von mündigen Wirtschaftsbürgerinnen und -bürgern findet seinen Niederschlag in den Rahmenrichtlinien durch

- die Aufnahme neuer Inhalte bzw. veränderte Akzentuierung bestehender Inhalte,
- die stärkere Orientierung auf handlungsorientierte Unterrichtsmethoden sowohl in der didaktischen Konzeption, bei den Grundsätzen zur Unterrichtsgestaltung als auch bei den Hinweisen zum Unterricht innerhalb der einzelnen Themen,
- eine engere Verknüpfung schulischer und außerschulischer Lernorte.

Erhöhung der Rechtssicherheit der Schülerinnen und Schüler

Eine wesentliche Voraussetzung zur aktiven Teilnahme am Wirtschaftsgeschehen ist das Wissen um die Rechte und Pflichten, die sich aus dem Schließen von Verträgen ergeben. Dies wurde in den Rahmenrichtlinien als wesentliche inhaltliche Änderung berücksichtigt. Deshalb wurden die Themen

- Verbraucher/Verbraucherin und Verbraucherrecht,
- Verbraucher/Verbraucherin in der Europäischen Union,
- Grundlagen des Vertrags- und Arbeitsrechts

aufgenommen. Desweiteren wurden in das Thema „System der sozialen Sicherung“ Individualversicherungen und in das Thema „Geld und Kredit“ Kreditformen und Kriterien zur Kreditgewährung integriert.

Praxisnahe Berufsorientierung

Insbesondere mit der zielgerichteten Vorbereitung, Begleitung und unterrichtlichen Auswertung des Pflichtprojektes „Betriebs- und Arbeitsplatzerkundung, Berufsorientierung, Berufsberatung, Berufsfindung“ im Schuljahrgang 8 sowie der Schülerbetriebspraktika in den Schuljahrgängen 9 und 10 leistet der Bereich Wirtschaft einen wesentlichen Beitrag zur Berufsorientierung und Berufswegplanung der Schülerinnen und Schüler.

Die Rahmenrichtlinien kennzeichnen diesen Beitrag in den einzelnen Themen genauer als bisher durch solche Inhalte, wie

- Ausbildungsstand, Anforderungsgefüge an bestimmte Berufsgruppen,
- Anforderungen an bestimmte Berufe,
- Grenzen und Probleme der beruflichen Bildung,
- Berufsbildung in der Region,
- Arbeitsplatzsuche in Europa,
- Bewerbungs- und Einstellungsverfahren,
- Möglichkeiten der Berufsausbildung,
- Ausbildungsvertrag.

Damit werden die Tendenzen auf dem Arbeitsmarkt und die Entwicklung in der Region besser berücksichtigt und eine individuelle Orientierung des einzelnen Schülers oder der einzelnen Schülerin möglich.

2.5.2 Wirtschaft-Technik (Bereich Technik)

Als Ausgangspunkte werden in den Rahmenrichtlinien eine moderne Auffassung vom Begriff Technik (als soziotechnisches System) und von technischer Allgemeinbildung herausgearbeitet. Davon werden als Aufgaben des Bereichs Technik abgeleitet,

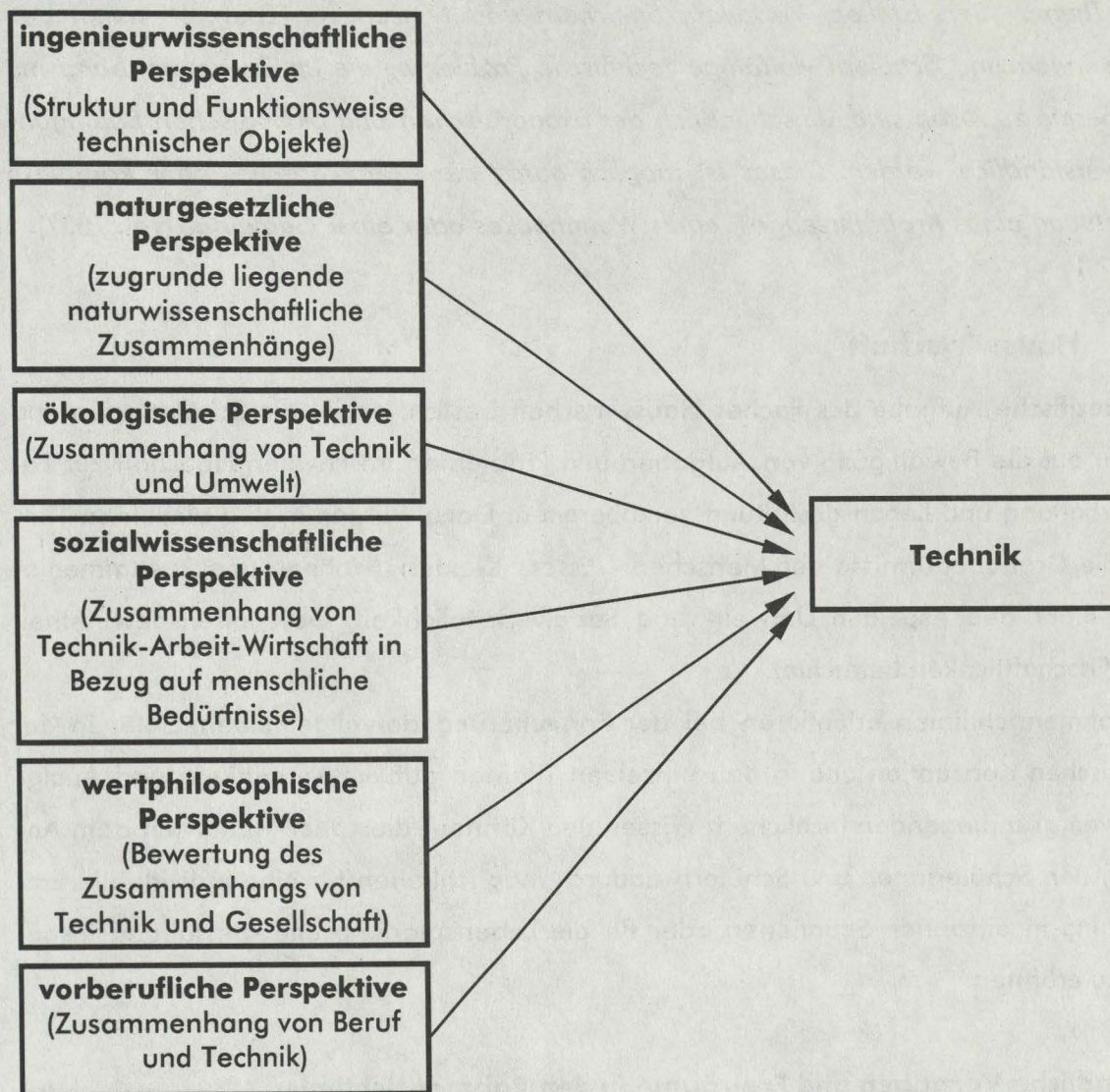
- den Schülerinnen und Schülern die immer komplexer werdende technische Umwelt im Zusammenhang Mensch - Natur - Gesellschaft durchschaubar und begreifbar zu machen,
- sie zu befähigen, die Anforderungen technisch geprägter Lebenssituationen im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich sachkompetent und verantwortungsbewusst zu meistern,
- sie zu befähigen, Wirkungen der Technikentwicklung und der Technikenutzung unter wirtschaftlichen, ökologischen, ergonomischen und sozialen Aspekten zu bewerten.

Dieser mehrperspektivische Ansatz findet in den Rahmenrichtlinien seine konsequente Fortsetzung in der didaktischen Konzeption, bei der Themenauswahl und der diesen Themen zugeordneten Ziele bzw. Inhalte.

Erkenntnisperspektiven von Technik

Ein zeitgemäßer Technikunterricht darf sich nicht beschränken auf die Vermittlung von handwerklichen Fähigkeiten oder von Kenntnissen über Konstruktion und Technologie, sondern er muss auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für das Entstehen von Technik und die Wirkungen des Einsatzes von Technik einbeziehen.

Die Vielfalt der Erkenntnisperspektiven von Technik wird in folgender Übersicht deutlich:



In den einzelnen Themen werden jeweils einige dieser Perspektiven besonders betrachtet, so dass sich durch den Technikunterricht insgesamt bei den Schülern und Schülerinnen dieses komplexe Bild von Technik herausbilden soll.

Die exemplarische Betrachtung von Technik

Die Vielfalt der Technik ist so groß, dass die Aneignung von grundlegendem technischen Wissen und Können nur durch die exemplarische Betrachtung möglich wird. Die Rahmenrichtlinien folgen dieser Auffassung durch eine verbindliche Vorgabe von Themen und Zielen, die gesellschaftlich relevante technische Problemstellungen widerspiegeln. Die Bestimmung des Exempels liegt in der pädagogischen Verantwortung der jeweiligen Lehrkraft, die unter Berücksichtigung der Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler, der materiell-technischen Bedingungen an der Schule und der regionalen Besonderheiten aus den angebotenen Varianten eine auswählen oder eine eigene bestimmen muss.

Beispiel:

Beim Thema „Bereitstellen, Verteilen, Speichern und Nutzen von Energie“ sollen den Schülerinnen und Schülern vielfältige technische Probleme, die im Zusammenhang mit der Energie zu lösen sind, einschließlich der ökonomischen und ökologischen Bedingungen, verständlich werden. Dieses ist möglich durch die exemplarische, aber komplexe Betrachtung eines Kraftfahrzeuges, eines Wohnhauses oder einer Gemeinde (vgl. /52/).

2.5.3 Hauswirtschaft

Die spezifische Aufgabe des Faches Hauswirtschaft besteht darin, die Schülerinnen und Schüler auf die Bewältigung von Aufgaben und Problemen im Privaten Haushalt zur Lebenserhaltung und Lebensgestaltung vorzubereiten. Dazu werden in den einzelnen Themen die Grundbedürfnisse der Menschen - Essen, Kleiden, Wohnen und Zusammenleben - unter den Aspekten Umwelt- und Sozialverträglichkeit, Gesundheitsbewusstheit und Wirtschaftlichkeit betrachtet.

Die Rahmenrichtlinien orientieren bei der Formulierung der allgemeinen Ziele, in der didaktischen Konzeption und in den einzelnen Themen auf die Vermittlung und Aneignung von grundlegenden fachlichem Wissen und Können; dies aber immer mit dem Anliegen, den Schülerinnen und Schülern dadurch Möglichkeiten für eine individuelle Entscheidung in einzelnen Situationen oder für die Lebensplanung und -gestaltung insgesamt zu eröffnen.

Verbindliche Vorgaben und Freiräume in den Rahmenrichtlinien

In den Schuljahrgängen 7/8 kommt dem themenzentrierten Lernen und Arbeiten besondere Bedeutung zu, da über die sachfeldorientierte Anordnung der Ziele und Inhalte grundlegendes Wissen und Können in geschlossenen Lernzusammenhängen vermittelt werden soll. Deshalb sind in diesen Schuljahrgängen die Themen und die diesen Themen zugeordneten Ziele und Inhalte verbindlich festgelegt.

Diese Inhalte müssen aber durch typische Exempel (z. B. Geräte, Verfahren, Lebenssituationen) konkretisiert werden. Damit eröffnen sich für die Lehrkräfte Möglichkeiten, sowohl die Interessen und Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler als auch die konkreten materiell-technischen Bedingungen an der Schule sowie die regionalen Besonderheiten zu berücksichtigen.

Beispiel:

Im Thema „Aufgaben der Haushaltsführung“ sollen die Schülerinnen und Schüler einen überschaubaren Arbeitsablauf unter Beachtung von ökonomischen, ökologischen, gesundheitlichen und sozialen Aspekten planen und erproben. Die Rahmenrichtlinien geben dazu in den Inhalten nur die allgemeine Handlungsstruktur für Arbeitsabläufe vor. Damit muss die jeweilige Lehrkraft einen konkreten Arbeitsablauf (z. B. das Einkaufen, die Nahrungsmittelzubereitung, das Reinigen von Wäsche, die Gestaltung eines Wohnraumes) selbst festlegen (vgl./53/).

In den Schuljahrgängen 9/10 werden komplexe Problemzusammenhänge in den Mittelpunkt der Bildungs- und Erziehungsarbeit gerückt, die eine mehrperspektische Betrachtung erfordern und damit das Lernen in Zusammenhängen zur Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler beitragen. Damit die zu betrachtenden Problemsituationen bei den Schülerinnen und Schülern auf eine hohe Akzeptanz stoßen und sie veranlassen, sich aktiv in die Problembearbeitung einzubringen, war es erforderlich, die Vorgaben in den Rahmenrichtlinien so zu gestalten, dass eine große Variationsbreite bei der Bestimmung der jeweiligen Problemsituation zugelassen wird. Dem wurde dadurch Rechnung getragen, dass die Lehrkräfte gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern von den vier vorgegebenen Themen drei auswählen und entsprechend der konkreten pädagogischen Bedingungen variieren können. Damit das realisiert werden kann, wurden für die einzelnen Themen die Ziele, aber nicht die Inhalte verbindlich festgelegt.

Beispiel:

Das Thema „Das Zusammenleben im Haushalt verändert sich“ kann in unterschiedlichen Varianten behandelt werden, z. B.

- Ein Kind wird geboren,*
- Ein Haushaltsmitglied ist krank,*
- Leben und Wohnen mit einer Behinderung.*

Unabhängig von der Wahl der jeweiligen Variante sind aber die in den Zielen formulierten Qualifikationen zu erreichen. Das erfordert, die gewählte Variante so zu behandeln, dass die Schülerinnen und Schüler die dabei erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten auch auf andere Lebenssituationen anwenden können (vgl. /54/).

2.6 Sport

Bewegung gilt als wesentliche Komponente für die physische und psychische Entwicklung eines Menschen, sie wird dadurch auch zum Grundbedürfnis aller Kinder und Jugendlichen.

Das Fach Sport in der modernen Schule zu unterrichten, bedeutet nicht nur das Entwickeln von motorischen Fertigkeiten in ausgewählten Sportarten, sondern die Schülerinnen und Schüler zum Sport und durch Sport zum lebenslangen Sporttreiben zu erziehen.

Dazu ist es nötig, Bewährtes aus den Vorläufigen Rahmenrichtlinien fortzuführen, eine vielseitige körperlich-sportliche Grundlagenbildung als Basis für die Einbeziehung weiterer Aspekte zu sichern und so Möglichkeiten für einen mehrperspektivisch gestalteten Unterricht zu eröffnen. Das verlangt einerseits eine stabile motorische Basis, von der aus eine vielseitige sportliche Entwicklung ermöglicht wird, andererseits die Orientierung an gesellschaftlich relevanten Formen des Sports, wie regionalen Traditionen, Vereinsangeboten usw.

Daraus ergibt sich das Grundkonzept der Rahmenrichtlinien, von den Strukturen der Sportarten auszugehen, aber stärker Zusammenhänge zwischen Fähigkeiten und Fertigkeiten bewusst zu machen, Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen sowie die vielfältigen Möglichkeiten fächerübergreifenden Unterrichts zu nutzen.

Aufbauend auf den Zielstellungen der Förderstufe wird ein ausgewogenes Verhältnis von verbindlich zu unterrichtenden und frei wählbaren Stoffgebieten angeboten, das sowohl ein Fundamentum motorischer Fertigkeiten als auch ein breites Spektrum an möglichen Bewegungserfahrungen gewährleistet. Die kontinuierliche Anordnung der Inhalte innerhalb des Bildungsganges erlaubt einen variablen Umgang unter Berücksichtigung der vorhandenen materiellen und personellen Voraussetzungen, regionaler Traditionen sowie der Interessen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler. Deshalb kommt der Kompetenz der Fachkonferenz besondere Bedeutung zu. Verantwortungsvoll sind hier Entscheidungen nicht nur zur Auswahl der möglichen Stoffgebiete, sondern auch der in Abhängigkeit vom Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler heranzuziehenden Inhalte zu treffen. Hier eröffnen sich vielfältige Ansätze für die Binnendifferenzierung, wo sowohl die aufgeführten „möglichen Inhalte“ als auch Inhalte aus benachbarten Schuljahren herangezogen werden können. Auf die Festlegung von Zeitrichtwerten wurde verzichtet, um den Lehrkräften genügend Freiraum zur langfristigen Verwirklichung der gesteckten Ziele zu gewähren.

Dieser Absicht ist auch die Aufnahme neuer Stoffgebiete untergeordnet, die die gegenwärtigen Entwicklungstrends und den Stand sportwissenschaftlicher Erkenntnisse reflektieren.

Die verbindliche Einbeziehung der „Gesundheitsorientierten Fitness“ entspricht den berechtigten Forderungen nach stärkerer Berücksichtigung gesundheitsfördernder Aspekte im Sportunterricht. Anliegen dieses Stoffgebietes ist es, die Schülerinnen und Schüler für physische und psychische Reaktionen ihres Körpers auf sportliche Betätigung zu sensibilisieren und sie Möglichkeiten und Grenzen der Beeinflussung ihrer Konstitution erfahren zu lassen.

Obwohl diese Inhalte nach wie vor auch dienende Funktion für alle anderen Stoffgebiete erfüllen, sollten exemplarisch einige Schwerpunkte ausgewählt und in möglichst komplexer Form mit den Schülerinnen und Schülern bei zunehmend stärkerem Grad der Selbsttätigkeit realisiert werden. Es kann nicht Aufgabe der Lehrkräfte sein, eine vollständige „Abarbeitung“ aller aufgeführten Inhalte dieses Stoffgebietes anzustreben. Vielmehr ist eine Auswahl zu treffen, die sowohl den vorhandenen materiellen Bedingungen als auch dem fachlichen Können der jeweiligen Lehrkraft entspricht. Dabei muss aber gewährleistet sein, dass aus den im Stoffgebiet aufgeführten Bereichen *Kräftigungsübungen, Dehnungsübungen, Entspannungsübungen, Rückenschule, Cardio-Fitness und asiatische Konzepte* jeweils realisierbare Inhalte ausgewählt und mit entsprechender Wissensvermittlung verbunden werden. Die Hinweise zum Unterricht geben eine Fülle von Anregungen zur Einbeziehung von Übungen, Geräten, Hilfsmitteln u. a. Eine rein konditionierende Einbeziehung in den Unterricht anderer Stoffgebiete würde der Intention dieses wichtigen Teils nicht gerecht.

Nach gleicher Prämisse ist auch mit den zahlreich aufgeführten Stoffgebieten aus dem frei wählbaren Bereich zu verfahren. Das zur Verfügung stehende Zeitvolumen erlaubt nicht, alle Stoffgebiete aufzugreifen. Neben den Bedingungen an der Schule müssen vor allem die Möglichkeiten für die sportliche Betätigung in der Freizeit berücksichtigt werden. Die Fachkonferenz trägt bei der Auswahl eine hohe Verantwortung, damit allen Aspekten des Schulsports Rechnung getragen wird. Sportarten wie Unihockey, Inline-Skating, Surfen oder Snowboardfahren finden immer mehr begeisterte Anhänger unter meist jugendlichen Freizeitsportlern. Deshalb ist es auch Aufgabe des Schulsports, den Schülerinnen und Schülern das nötige Wissen zum sicheren Betreiben dieser Sportarten zu vermitteln, sie mit grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten auszurüsten sowie sie zu sozial und ökologisch verantwortungsbewusstem sportlichen Handeln zu befähigen.

Dominierender Grundsatz für die Umsetzung der angebotenen Inhalte muss sein: Qualität geht vor Quantität! Nur so kann das Ziel erreicht werden, die Schülerinnen und Schülern ausreichend Bewegungserfahrungen sammeln zu lassen und eine sichere sportliche Handlungsfähigkeit zu entwickeln.

3 Quellennachweis

- /1/ Braun, K.-H.; Krüger, H.- H.; Olbertz, J.-H.; Hoffmann, Ch.; Hofmann, H.-G. (Hrsg.): Schule mit Zukunft. Bildungspolitische Empfehlungen und Expertisen der Enquete-Kommission des Landtages von Sachsen-Anhalt. Opladen 1998. S. 42
- /2/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt. Magdeburg 1998. S. 18
- /3/ Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Überarbeitung der Rahmenrichtlinien für Sekundarschulen und Gymnasien in Sachsen-Anhalt. LISA-Jahrbuch 1997/98 - Tagungsband. Halle (Saale) 1998. S. 15
- /4/ Günter, B.: Das Konzept der neuen Generation von Rahmenrichtlinien. In: Schulverwaltungsblatt des Landes Sachsen-Anhalt, Nr. 15/1998 vom 16.12.98. S. 378
- /5/ Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hg.): Lernen in Zusammenhängen. Reihe Dialog, Heft 2. (Drucklegung in Vorbereitung)
- /6/ Ebenda
- /7/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Sekundarschule Schuljahrgänge 7-10 Mathematik. Magdeburg 1999. S. 9
- /8/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Sekundarschule Schuljahrgänge 7-10 Geographie. Magdeburg 1999. S. 8
- /9/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Gymnasium/Fachgymnasium Geographie. Magdeburg 1999. S. 8
- /10/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Sekundarschule Schuljahrgänge 7-10 Englisch. Magdeburg 1999. S. 23
- /11/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Sekundarschule Schuljahrgänge 7-10 Wirtschaft-Technik. Magdeburg 1999. S. 87
- /12/ Ständige Konferenz der Kultusminister (Hrsg.): Pressemitteilung vom 25.10.1996
- /13/ Tenorth, H.-E.: Auswirkungen der KMK-Richtungsentscheidungen zur gymnasialen Oberstufe auf die Curricula (Vortrag) - Tagungsbericht zur Curriculumtagung der Länder in Güstrow. Schwerin 1997, S. 48
- /14/ Braun, K.-H.; Krüger, H.- H.; Olbertz, J.-H.; Hoffmann, Ch.; Hofmann, H.-G. (Hrsg.): Schule mit Zukunft. Bildungspolitische Empfehlungen und Expertisen der Enquete-Kommission des Landtages von Sachsen-Anhalt. Opladen 1998. S.13
- /15/ Ebenda. S. 38-39
- /16/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Gymnasium/Fachgymnasium Französisch. Magdeburg 1999. S. 68
- /17/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Sekundarschule Schuljahrgänge 7-10 Geographie. Magdeburg 1999. S. 52
- /18/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Gymnasium/Fachgymnasium Geographie. Magdeburg 1999. S. 43

-
- /19/ Ebenda. S. 66
- /20/ Ebenda. S. 23
- /21/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Sekundarschule Schuljahrgänge 7-10 Geographie. Magdeburg 1999. S. 23
- /22/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Überarbeitete vorläufige Rahmenrichtlinien Sekundarschule Schuljahrgänge 7-10 Ethikunterricht. Magdeburg 1999. S. 7
- /23/ Ebenda. S. 7
- /24/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Gymnasium/Fachgymnasium Ethikunterricht. Magdeburg 1999, S. 6
- /25/ Ebenda. S. 18
- /26/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Sekundarschule Schuljahrgänge 7-10 Katholischer Religionsunterricht. Magdeburg 1999. S. 6
- /27/ Ebenda. S. 54
- /28/ Enzensberger, Hans Magnus: Erinnerung an die Zukunft. Poesie und Poetik. Leipzig 1986. S. 277 ff.
- /29/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Gymnasium/Fachgymnasium Englisch. Magdeburg 1999. S. 8
- /30/ Ebenda. S. 8
- /31/ Ebenda. S. 50
- /32/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Sekundarschule Schuljahrgänge 7-10 Englisch. Magdeburg 1999. S. 8/9
- /33/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Gymnasium/Fachgymnasium Russisch. Magdeburg 1999. S. 30
- /34/ Ebenda. S. 54
- /35/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Gymnasium Latein. Magdeburg 1999. S. 6
- /36/ Ebenda. S. 8
- /37/ Ebenda. S. 30
- /38/ Ebenda. S. 27
- /39/ Rumpf, Horst: Wirklichkeit berühren ... In: Diskurse zu Schule und Bildung. Halle 1994. S. 12
- /40/ Rumpf, Horst: Gegen eine „verbiedernde Kulturvermittlung“. In: Musik & Bildung 1/94. S.4
- /41/ Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden. Reinbek 1991. S. 11
- /42/ Ebenda. S. 12
- /43/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Gymnasium/Fachgymnasium Biologie. Magdeburg 1999. S. 14
- /44/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Sekundarschule Schuljahrgänge 7-10 Physik. Magdeburg 1999. S. 7-10

-
- /45/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Sekundarschule Schuljahrgänge 9/10 Chemie. Magdeburg 1999. S. 37
- /46/ Ebenda. S. 28
- /47/ Ebenda. S. 19
- /48/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Gymnasium/ Fachgymnasium Chemie. Magdeburg 1999. S. 15
- /49/ Muckenfuß, Heinz: Lernen im sinnstiftenden Kontext - Entwicklung einer zeitgemäßen Didaktik des Physikunterrichts. Berlin 1995. S. 162 ff.
- /50/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Gymnasium/ Fachgymnasium Chemie. Magdeburg 1999. S. 76
- /51/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Die neue Sekundarschule in Sachsen-Anhalt. Magdeburg 1999. S. 9
- /52/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Sekundarschule Schuljahrgänge 7-10 Wirtschaft-Technik. Magdeburg 1999. S. 96/97
- /53/ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Sekundarschule Schuljahrgänge 7-10 Hauswirtschaft. Magdeburg 1999. S. 25/26
- /54/ Ebenda. S. 48/49

