

1980 sel.



FREIE UND HANSESTADT HAMBURG

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung

Richtlinien und Lehrpläne

80/4850

Georg-Eckert-Institut BS78



1 121 886 X

Georg-Eckert-Institut

für internationale Schulbuchforschung

Braunschweig

- Bibliothek -

Band IV

Oberstufe des Gymnasiums

3. Teilband

k 80/4850

Rahmenrichtlinien für den Unterricht
im Vorsemeester und in der Studienstufe

Georg-Fischer-Institut
für internationale Sprachvermittlung
Brennberg
- Bibliothek -

Herausgeber: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung

Gesamtherstellung:

Walhalla u. Praetoria Verlag Georg Zwickenpflug Regensburg
1974

Z-V HH

A-11 (1974)

4,3

Richtlinien und Lehrpläne

Band IV

Oberstufe des Gymnasiums

3. Teilband

**Rahmenrichtlinien für den Unterricht
im Vorseмester und in der Studienstufe**

Inhaltsübersicht

Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld

Gemeinschaftskunde

Geschichte

Erdkunde

Religion

Philosophie

Sport

Rahmenrichtlinien Gesellschafts- wissenschaftliches Aufgabenfeld

im Vorseмester und in der Studienstufe

Zuständiges Referat: S 221/3

Referent: Joachim Pragal, Amt für Schule

Lehrplanausschüsse:

Aufgeführt bei den Fächern

Inhaltsübersicht (Bereich I)

Vorbemerkungen

Vorsemester

Gemeinschaftskunde

Geschichte

Erdkunde

I Vorbemerkungen

- 1 In der auf der nächsten Seite folgenden Übersicht über das Gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld ist nur der Pflichtbereich berücksichtigt. Die Ergänzungskurse zur Gemeinschaftskunde sowie die Grundkurse in Religion und Philosophie sind nicht an bestimmte Semester gebunden.

Die Wochenstunden in vier Semestern sind verpflichtend.

An der Trennung der Bereiche Geschichte, Erdkunde, Gemeinschaftskunde auf der einen Seite (Bereich I) und Religion bzw. Philosophie auf der anderen Seite (Bereich II) wird festgehalten, da die Möglichkeiten der Kooperation noch nicht genügend untersucht worden sind.

Im Bereich I sind vier dreistündige und zwei zweistündige Grundkurse verpflichtend. Die beiden zweistündigen Grundkurse sind als Ergänzungskurse zu betrachten, d. h., es können Einzelthemen der Gemeinschaftskunde nach Wahl vertieft oder auch geographische und historische Themen gewählt werden. Es können im Rahmen der Ergänzungskurse auch psychologische und rechtskundliche oder andere Themen angeboten werden. Für diese muß ein besonderer Antrag mit Angaben über die inhaltliche Gestaltung an das Amt für Schule gerichtet werden. In jedem Fall ist der Bezug zu den Lernzielen des Gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes herzustellen. Diese 16-Semester-Wochenstunden sind von den Schülern zu belegen, die ihr Leistungsfach **nicht** aus dem Gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld wählen. Die Ergänzungskurse in Geschichte bzw. Geographie können zu einem viersemestrigen Grundkursprogramm ausgebaut werden (als 3. oder 4. Prüfungsfach).

- 2 Die Leistungsfächer Gemeinschaftskunde, Erdkunde, Geschichte umfassen jeweils sechs Stunden.

Die Leistungsfächer Geschichte und Erdkunde sind gleichgewichtig aufgegliedert in einen Teil Erdkunde bzw. Geschichte und jeweils einen Teil Gemeinschaftskunde.

Das Leistungsfach Gemeinschaftskunde ist inhaltlich als eine Einheit zu betrachten.

Aus Gründen der Übersichtlichkeit und der leichteren Projektierung werden für alle drei Leistungsfächer gemeinsame gemeinschaftskundliche Kernkurse angeboten. Sie sind mit Wirtschaft, Gesellschaft, Grundfragen der Politik und Internationale Politik bezeichnet. Im Prinzip sind sie am gleichen Themenkatalog wie die Grundkurse orientiert.

Bereich I: Erdkunde, Geschichte, Gemeinschaftskunde					Bereich II: Religion, Philosophie			
Kursart	Grundkurse	Leistungskurse			Grundkurse		Leistungskurse	
Fächer	Gemeinschaftskunde	Erdkunde	Geschichte	Gemeinschaftskunde	Religion	Philosophie	Religion	Philosophie*
1. Sem.	Wirtschaft 3stündig	Wirtschaft 3stündig Erdkunde I 3stündig	Wirtschaft 3stündig Geschichte 3stündig	Wirtschaft 6stündig	2stündig	2stündig	6stündig	[6stündig]
2. Sem.	Gesellschaft 3stündig Ergänz.-Kurs 2stündig	Gesellschaft 3stündig Erdkunde II 3stündig	Gesellschaft 3stündig Geschichte II 3stündig	Gesellschaft 6stündig	2stündig	2stündig	6stündig	[6stündig]
3. Sem.	Grundfragen der Politik 3stündig	Grundfragen der Politik 3stündig Erdkunde III 3stündig	Grundfragen der Politik 3stündig Geschichte III 3stündig	Grundfragen der Politik 6stündig	(2stündig)	(2stündig) X	6stündig	[6stündig]
4. Sem.	Internationale Politik 3stündig Ergänz.-Kurs 2stündig	Internationale Politik 3stündig Erdkunde IV 3stündig	Internationale Politik 3stündig Geschichte IV 3stündig	Internationale Politik 6stündig	(2stündig)	(2stündig) X	6stündig	[6stündig]
Wo.-Std. in 4 Sem.	16	24	24	24	4 (8)	4 (8)	24	[24]

* Leistungskurse in Philosophie können z. Z. noch nicht eingerichtet werden.

X vgl. Vorbemerkung

Die gemeinschaftskundlichen Kurse können nicht so angeboten werden, daß Schüler, die eines der Leistungsfächer, und solche, die ausschließlich Grundkurse belegen, gemeinsam in einem Kurs sitzen. Dies ergibt sich aus den unterschiedlichen Leistungsanforderungen (siehe III. Gemeinschaftskunde, Punkt B. 3). Entsprechendes gilt für das Verhältnis von Grund- und Leistungskursen in Geographie und Geschichte.

Es erscheint als vorteilhaft, wenn die gemeinschaftskundlichen Kurse für die Leistungsfächer Erdkunde bzw. Geschichte auf der einen Seite und für das Leistungsfach Gemeinschaftskunde auf der anderen Seite getrennt unterrichtet werden, da sich inhaltlich Abweichungen zwischen den gemeinschaftskundlichen Kursen ergeben. Es ist möglich, daß der Lehrer in den vier Semestern den ganzen Themenbereich der Rahmenrichtlinien abdeckt, z. B. den ganzen Leistungskurs Geschichte bzw. Erdkunde einschließlich der gemeinschaftskundlichen Inhalte unterrichtet oder daß er sich z. B. auf „Wirtschaft“ sowohl für den Leistungskurs Gemeinschaftskunde als auch für die Leistungskurse Geschichte bzw. Erdkunde spezialisiert.

Belegt der Schüler einen Leistungskurs in Religion, ist er verpflichtet, die vier 3stündigen Grundkurse in Gemeinschaftskunde zu absolvieren.

II Vorsemester (Bereich I)

Für das Vorsemester gelten die Hinweise zur Didaktik und zur Unterrichtsgestaltung für die Fächer Gemeinschaftskunde, Geschichte und Erdkunde sinngemäß (s. u. III. A.B., IV. A.B., V.A.B.).

1 Didaktische Beschreibung

1.1 Verbindliches *Rahmenthema* für das gesamte Vorsemester ist: „Europäische Integration“.

Dieses Thema bietet gegenüber dem Unterricht in der Sekundarstufe I einen neuartigen Ansatz, enthält Möglichkeiten zu methodischem Arbeiten für alle gesellschaftswissenschaftlichen Einzeldisziplinen und ist wichtig für den Politikunterricht der Studienstufe.

1.2 *Zielsetzung und Aufgabe* dieser Kurse ist die Vorbereitung auf die Arbeit in der Studienstufe, und zwar unter drei Gesichtspunkten:

1. Für den Politikunterricht der Studienstufe notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubilden.
2. Besonders die Fähigkeiten auszubilden, aufgrund klarer Kriterien zu urteilen und Entscheidungsbereitschaft zu entwickeln.
3. Orientierungsmöglichkeiten für den Schüler über die verschiedenen gesellschaftswissenschaftlichen Ansätze schaffen.

1.3 *Struktur der Kurse:*

Der Unterricht sollte in der Regel von aktuellen politischen Fällen (politischen Konflikten, politischen Entscheidungsprozessen, kontroversen Thesen, Programmen und Projekten) ausgehen.

Grundsätzlich sind *integrative Kursthemen* zu wählen, die historische, geographische, wirtschaftswissenschaftliche, soziologische und politikwissenschaftliche Ansätze gleichzeitig berücksichtigen.

Auf ein Kursthema bezogenes kooperatives Arbeiten (Team-Teaching von Lehrern verschiedener Fachrichtungen) sollte angestrebt werden.

2 Methodische Lernziele

2.1 *Allgemeines Ziel:*

Fähigkeit im Umgang mit den fachspezifischen Denkweisen und Methoden der im Fach Politik integrierten Einzeldisziplinen.

2.2 *Spezielle Ziele:*

1. Beschaffung von Informationen
2. Interpretation von Material (Texte, Karten, Statistiken u. a.).
3. Einführung in wissenschaftliche Denkweisen und Arbeitsmethoden (Umgang mit wissenschaftlichen Ordnungssystemen, Selbstverständnis und Methodenbewußtsein der einzelnen Wissenschaften, Denken in Modellen).
4. Unterscheidung vorwissenschaftlicher Erkenntnismethoden und Welterfahrung von den Methoden wissenschaftlicher Analyse unserer Umwelt.

3

Themenvorschläge

Es ist daran gedacht, jeweils nur ein Thema für die Dauer des Vorsemesters zu behandeln.

1. Agrarpolitik im Rahmen Europas.
2. Probleme der Koordinierung wirtschaftlicher und politischer Integration.
3. Probleme der europäischen Sozialstruktur.
4. Probleme einer europäischen Regionalpolitik.
5. Europäische Sicherheitsprobleme.

Rahmenrichtlinien

Gemeinschaftskunde

im Vorsemester und in der Studienstufe

zuständiges Referat: S 221/3

Referent: Joachim Pragal, Amt für Schule

Lehrplanausschuß:

Dr. Horst Skerhutt, Christianeum, Studienseminar
Holger du Bois, Gymnasium Eppendorf
Gerd Dombrowsky, Gymnasium Kaiser-Friedrich-Ufer
Hanno Heidorn, Gymnasium Rahlstedt
Wolfhard Koch, Friedrich-Ebert-Gymnasium
Albert Otto, Gymnasium Hohenzollernring, Studienseminar
Marianne Reimers, Emilie-Wüstenfeld-Gymnasium, Studienseminar
Harri Rusch, Institut für Lehrerfortbildung
Beratungsstelle für den politischen Unterricht
Gerhard Schallert, Emilie-Wüstenfeld-Gymnasium
Wolf Wieters, Gymnasium Blankenese

Inhaltsübersicht

	Seite
Zur Didaktik	
<i>Allgemeines</i>	3
Vorbemerkungen	3
Grundsätze für die Lernzielbestimmung	3
<i>Lernziele</i>	5
Vorbemerkungen zur Struktur des Lehrplans	5
Allgemeine Fachlernziele des Faches Gemeinschaftskunde	5
<i>Teilbereichslernziele</i>	6
Teilbereich „Wirtschaft“	6
Teilbereich „Gesellschaft“	7
Teilbereich „Grundfragen der Politik“	8
Teilbereich „Internationale Politik“	9
<i>Ziele im Leistungskurs</i>	11
Zur Unterrichtsgestaltung	12
<i>Zur Organisation</i>	12
Allgemeine Bemerkungen	12
Arbeitsformen und -mittel	12
<i>Lernerfolgskontrollen</i>	13
<i>Erläuterungen zu den Reifeprüfungsanforderungen</i>	14
<i>Politisches Verhalten</i>	15

A **Zur Didaktik**

1 **Allgemeines**

1.1 *Vorbemerkungen*

Der Lehrplan ersetzt die „Vorläufigen Rahmenrichtlinien für die Studienstufe Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld“.

Folgende Grundsätze sind für diesen Lehrplan konstitutiv:

1. Lernzielorientiertheit des Lehrplans.
2. Ausrichtung der inhaltsbezogenen Teile des Lehrplans auf praktische Unterrichtshilfen in Form von Unterrichtsmodellen. (Sie liegen noch nicht vor.)

Der Lernzielkatalog enthält neben den Fachlernzielen ergänzende bzw. spezialisierende Teilbereichslernziele. Dieser Katalog der Lernziele ist verbindlich.

Die in der nächsten Arbeitsphase vom Lehrplanausschuß zu erarbeitenden Unterrichtsmodelle werden wie folgt gegliedert sein:

1. themenbezogene Lernziele
2. Unterrichtsverlaufspläne
3. Vorschläge zur praktischen Unterrichtsdurchführung
4. Literatur und Arbeitsmaterial.

1.2 *Grundsätze für die Lernzielbestimmung*

Bei dem Versuch, spezielle Lernziele für das Fach Gemeinschaftskunde festzulegen, müssen folgende Überlegungen berücksichtigt werden:

1.2.1 *Individuum*

Der Schüler wird durch soziale, wirtschaftliche und politische Probleme in seiner Umwelt betroffen. Er lernt sie zu untersuchen und zu verstehen, wenn er mit Einsichten und Denkweisen, die verschiedene Wissenschaften wie die Volkswirtschaftslehre, Soziologie, Politologie, Geschichte und Geographie bereitstellen, zunehmend umgehen kann. Mit den verbindlichen Lernzielen wird versucht, einen Orientierungsrahmen für den Erwerb dieser Fähigkeiten zu bezeichnen.

Der Schüler versucht, seinen Standort in der Gegenwart und in der Gesellschaft zu finden und damit seinem Bedürfnis nach Selbstbestimmung nachzukommen. Der Politikunterricht kann dem Schüler dazu Hilfen geben, indem er nicht nur bestimmte thematische Angebote macht, sondern auch kontroverse Standpunkte und deren Begründungszusammenhänge behandelt und den Schüler auf diese Weise zu einem unabhängigen selbständigen Urteil befähigt. Mit den Lernzielen wird versucht, dem zu entsprechen, indem unterschiedliche Standorte bezeichnet werden.

Die Erziehung zur Selbständigkeit schließt ein, die Schüler auf Inhalte und den Ablauf des Unterrichts Einfluß nehmen zu lassen. Die Lernziele legen zwar einen verbindlichen Rahmen fest, es können in diesem Rahmen jedoch unterschiedliche Themen behandelt werden, die vom Lehrer und den Schülern gemeinsam bestimmt werden können. Die Schule muß die Interessen des Schülers nicht nur berücksichtigen, sondern sie soll den Schüler auch in dem Bemühen, seine eigene Interessenlage zu erkennen, unterstützen. Die Situation des Schülers und Lehrers in der Schule sollte deshalb auch Thema des Unterrichts sein. Die Lernziele versuchen, diese Forderung zu berücksichtigen.

1.2.2 *Gesellschaft*

Unsere demokratische Gesellschaft erwartet vom einzelnen ein hohes Maß an Rationalität: der Schüler muß lernen, gesellschaftliche Strukturen und Prozesse in ihrer Komplexität zu erkennen und im Bewußtsein auch der eigenen Standortgebundenheit zu beurteilen. Darüber hinaus soll der Schüler zunehmend zu politischem Verhalten befähigt werden, er soll sich insbesondere von der Bereitschaft

zur Kooperation, zum Kompromiß, zur Solidarität, zur Verantwortung leiten lassen. Dies ist nur möglich, wenn die Notwendigkeit dieses Verhaltens gesehen (kognitiver Bezug) und die Bereitschaft zu diesem Verhalten angestrebt wird (affektiver Bezug). Besonders in den Verhaltenslernzielen wird versucht, diese Verhaltensweisen zu beschreiben.

Gesellschaftliches Leben setzt einen Konsensus über Normen voraus. Eine demokratische Gesellschaft ist einerseits auf die Beteiligung verschiedener Gruppen bei der Normenfestlegung angewiesen, andererseits muß sie jeden einzelnen auf Normen festlegen können. Der Unterricht muß daher das Nachdenken über Normen, deren unterschiedlichen Verbindlichkeitsgrad (Verfassung, Gesetz, Verordnung usw. Rechtsnormen — gesellschaftliche Verhaltensmuster) und über Möglichkeiten zu deren Veränderung und die Orientierung an Normen fördern.

Die Ziele des Politikunterrichts sind in dem folgenden Wertrahmen, der durch das Grundgesetz gegeben ist, zu sehen:

Die Grundrechte selbst, das Rechts- und Sozialstaatsprinzip, die Teilung von Gewalten, das Prinzip der Kontrolle von Machtträgern, das Prinzip der Repräsentation sowie die Legitimierung von Herrschaft durch das Volk und auf Zeit gewählte Repräsentanten.

Die Schüler sollen zur Bereitschaft geführt werden, diese Prinzipien in der Gesellschaft zu vertreten und zu entfalten.

1.2.3

Wissenschaft

Die Erwartungen der Wissenschaften werden dadurch berücksichtigt, daß Fakten, Methoden und Ergebnisse des Unterrichts wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechen. Darüber hinaus wird vom Absolventen der Studienstufe Studierfähigkeit erwartet. Daraus ergibt sich eine Akzentuierung der Kenntnis und Reflexion von Methoden im Unterricht und — soweit es die Untersuchung und Beurteilung kontroverser Sachverhalte erforderlich macht — eine Orientierung an fachsystematischen Zusammenhängen. Außerdem ist — soweit es zum Verständnis und zur Beurteilung politischer Strukturen und Prozesse notwendig ist — eine Einführung in theoretische Ansätze verschiedener Wissenschaften erforderlich. Diese Anforderungen in der Studienstufe gelten verstärkt für die Leistungskurse. In den Lernzielen wird versucht, die Anforderungen an das Methodenbewußtsein, an die Kenntnis und Reflexion fachsystematischer Zusammenhänge und theoretischer Ansätze zu beschreiben.

Bei der Formulierung von Lernzielen werden Begriffe wie „Kenntnis“, „Einsicht“ und „Erkenntnis“ benutzt. Diese Begriffe müssen in ihrer Bedingtheit gesehen werden: wer „Kenntnisse“ mitteilt und aufnimmt, ist jeweils durch die situationsbedingten Erkenntnismöglichkeiten und Absichten mitbestimmt. Wie „Kenntnisse“ formuliert und verstanden werden, hängt ab vom historischen Ort, von der Sprechsituation und von individuellen Voraussetzungen. Sieht man von „reinen Fakten“ ab, so gibt es im sozialwissenschaftlichen Bereich keine Sache „an sich“, sondern jede Sache ist mitbestimmt durch den Standort des Betrachters.

In diesem Sinne sollte Vermittlung von Kenntnissen gleichzeitig Reflexion über die Vermittlungsabsicht sein.

Der Unterricht orientiert sich an dem didaktischen Prinzip des kontroversen Denkens. Das bedeutet, daß Situationen aufgesucht werden, in denen verschiedene Ansichten und Interessen aufeinandertreffen. Das kann bei einem öffentlich umstrittenen Ereignis, bei unterschiedlicher wissenschaftlicher Beurteilung eines Problems geschehen. Die Lernziele versuchen, durch den Hinweis auf mögliche Alternativen den Ansatz des kontroversen Denkens ernst zu nehmen.

Die Kontroverse ist kein Selbstzweck. Sie ist didaktisches und methodisches Mittel, um einen interessanten und realitätsnahen Unterricht zu gestalten. Die Kontroverse muß immer im Zusammenhang mit ihrer Lösungsmöglichkeit gesehen werden.

Ziel aller Betrachtung und Analyse von Konflikten ist es, den Bestand der demokratischen Gesellschaft und ihre Weiterentwicklung in Richtung auf Zunahme der Beteiligungs- und Freiheitsrechte für jeden einzelnen zu sichern.

2 Lernziele

2.1 *Vorbemerkungen zur Struktur des Lernzielkatalogs*

2.1.1 Dieser Lehrplan enthält Lernziele des kognitiven Bereiches sowie Verhaltenslernziele, die sich auf die Gegenstände der politischen Bildung beziehen.

2.1.2 Mit den Teilbereichslernzielen werden verbindliche inhaltsbezogene Mindestanforderungen gesetzt. Diese Anforderungen legen thematische Schwerpunkte in den einzelnen Teilbereichen fest, die zur Auswahl stehen (z. B. in „Wirtschaft“: „Preis – Wert“ oder „Verteilung“ bzw. „Marktordnungspolitik“ oder „Verteilungspolitik“). Die gründliche Behandlung eines Schwerpunktes ist ohne Berücksichtigung grundlegender Zusammenhänge anderer angegebener Schwerpunkte nicht möglich. Diese Mindestanforderungen sind Grundlage für die noch zu erarbeitenden Unterrichtsmodelle.

2.1.3 Alle Teilbereichslernziele sind nach dem gleichen Schema geordnet:

1. Theoretische Ansätze
2. Politische Wirklichkeit
3. Zielvorstellungen und ihre gesellschaftliche Bedingtheit
4. Methoden und Mittel zur Realisierung von Zielvorstellungen.

Dieses Schema ist nicht zu verwechseln mit einer Unterrichtsverlaufsplanung.

2.2 *Allgemeine Fachlernziele des Faches Gemeinschaftskunde*

Die Schüler sollen in Erkenntnisprozesse geführt werden, die auf folgende Ziele zulaufen:

2.2.1 **Kognitive Lernziele** (Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten)

1. Kenntnis von Grundbegriffen, wissenschaftlichen Methoden und theoretischen Ansätzen.
2. Leistungen und Grenzen der zugrundeliegenden Wissenschaften beurteilen können (Erwerb eines Methodenbewußtseins).
3. Erkennen der Interdependenz von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik.
4. Einsicht in die Interessen- und Ideologiebezogenheit aller politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zielvorstellungen.
5. Einsicht in die geschichtliche und räumliche Bedingtheit politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Phänomene.
6. Einsicht in die Wechselwirkung zwischen gesellschaftlicher Situation und der Entstehung, Fixierung und Wirkung rechtlicher Normen.
7. Einsicht in die Notwendigkeit von Kontinuität politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Systeme bzw. Strukturen.
8. Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderungen politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Systeme bzw. Strukturen in Richtung auf mehr soziale Gerechtigkeit und demokratische Teilhabe des einzelnen.
9. Erkennen des Planungs- und Handlungsspielraums für die Verwirklichung von Alternativlösungen.
10. Fähigkeit, Kenntnisse auf neue Probleme anwenden, neue Anforderungen in Zusammenhänge einordnen zu können (Transfer).
11. Fähigkeiten zu methodenbewußtem Arbeiten (vgl. Lernziel 2).
12. Fähigkeit zu systematischem Arbeiten, d. h.

- 12.1 Arbeitsplanung,
- 12.2 Materialbeschaffung und Auswertung,
- 12.3 Kritische Analyse von Informationen,
- 12.4 Kritische Erörterung politischer Zusammenhänge in mündlicher und schriftlicher Form (zu den formalen Lernzielen vgl. den differenzierteren Katalog in Abschnitt B 3).

2.2.2

Verhaltenslernziele

1. Interesse für Information.
2. Bereitschaft, sich der Abhängigkeit des eigenen Urteils von Beeinflussungen verschiedener Art bewußt zu sein.
3. Sich sachlich und kritisch mit Argumenten und Argumentationsweisen anderer auseinandersetzen.
4. Einen eigenen Standpunkt einnehmen und sich auch im Konflikt für ihn engagieren.
5. In Kommunikation und Kooperation einwilligen und sich bewußt anpassen.
6. Die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung trotz geforderter Anpassung erkennen und ergreifen.
7. Bei Anerkennung der prinzipiellen Wertentscheidungen des Grundgesetzes neue politische Lösungsmöglichkeiten suchen, kritisch prüfen und an ihrer Verwirklichung teilnehmen.

3

Teilbereichslernziele

3.1

Teilbereich „Wirtschaft“

- 1.1 Der Schüler soll die theoretischen Ansätze zu den Problemen
 - a) Preis-Wert **oder**
 - b) Verteilung **oder**
 - c) Konjunktur und Wachstum
aus der Sicht kontroverser wissenschaftlicher Auffassung kennen,
zu a): Grenznutzen/moderne Preistheorie (Pareto), Arbeitswertlehre
zu b): Grenzproduktivität (Krelle, Preiser) Mehrprodukt, Mehrwert
zu c): Klassik und Keynes, Krisentheorie
- 1.2 Der Schüler soll erkennen, daß
 - a) es sich um offene Fragen handelt,
 - b) auch Theorien, die in der Auffassung des Problems grundsätzlich übereinstimmen, im einzelnen vielfältig kontrovers sind,
 - c) die Entstehung, Weiterentwicklung und besonders die Wirksamkeit von Theorien mit der historisch gegebenen gesellschaftlichen Situation im Zusammenhang stehen.
- 1.3 Der Schüler soll erkennen, daß der Wirtschaftswissenschaftler die Wirklichkeit nur mit Hilfe von gedanklichen Experimenten (Modellen) durchdringen kann. Er soll erkennen, daß trotz der oft mathematischen Form der Modelle die gewonnenen Aussagen nur begrenzt gültig sind.
- 2 Der Schüler soll wissen, daß in der Gegenwart zwei grundsätzlich unterschiedene Wirtschaftsordnungen bestehen, Kapitalismus und Sozialismus bzw. Marktwirtschaft und Zentralverwaltungswirtschaft. Er soll die Leitbilder, die Grundzüge der Entwicklung (Laissez-faire-Kapitalismus, staatlich regulierter Kapitalismus bzw. soziale Marktwirtschaft – stalinistische Planwirtschaft, „NÖS“) und die Wechselbeziehungen der beiden Systeme kennen.

- 3 Der Schüler soll soziale Ziele (Freiheit, Gerechtigkeit, sozialer Friede, soziale Sicherheit, Wohlstand) und ökonomische Ziele (magisches Fünfeck) der Wirtschaftspolitik erklären können.
Er soll erkennen, daß nicht alle Ziele gleichzeitig und gleichmäßig zu erreichen sind.
Der Schüler soll erkennen, daß die Interessengruppen einer pluralistischen Gesellschaft diese Ziele ihren Interessen entsprechend interpretieren und zu realisieren versuchen. Er soll die Macht und die Kontrollierbarkeit dieser Gruppen und den Handlungsspielraum der staatlichen Wirtschaftspolitik abschätzen können.
- 4 Der Schüler soll mit den wirtschaftlichen Instrumentarien der Regierung und der Bundesbank vertraut sein. Er soll die politischen Einflußmöglichkeiten von Parlament, Parteien und Interessenverbänden im Rahmen
 - a) der Marktordnungspolitik **oder**
 - b) der Verteilungspolitik **oder**
 - c) der Konjunktur- und Wachstumspolitik kennen.
- 5 Der Schüler soll Grundfragen der internationalen Währungs- und Handelspolitik sowie übernationale Integrationsformen (im kapitalistischen und sozialistischen Bereich) kennen.

3.2

Teilbereich „Gesellschaft“

- 1.1 Der Schüler soll die theoretischen Ansätze zu den Problemen
 - a) Gesellschaftsstruktur **oder**
 - b) Sozialisation
aus der Sicht kontroverser wissenschaftlicher Auffassungen kennen,
zu a): Schichtungstheorien (z. B. Schelsky, Dahrendorf, Lipset), Klassentheorie (z. B. Marx, Lukacs)
zu b): Sozialisationstheorien (z. B. Neidhardt, Kölner Schule, Kritische Schule, Gottschalch)
- 1.2 Der Schüler soll erkennen, daß
 - a) es sich um offene Fragen handelt,
 - b) auch Theorien, die in der Auffassung des Problems grundsätzlich übereinstimmen, im einzelnen vielfältig kontrovers sind,
 - c) die Entstehung, Weiterentwicklung und besonders die Wirksamkeit von Theorien mit der historisch gegebenen gesellschaftlichen Situation im Zusammenhang stehen.
- 1.3 Der Schüler soll erkennen, daß der Sozialwissenschaftler die Wirklichkeit zwar mit vielfältigen, ständig auf größere Präzision und Objektivierung zielenden Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung (z. B. Experiment, Fragebogen, Interview, Beobachtung, Statistik) durchdringt, seine Erkenntnisse aber in Modellen und Theorien zusammenfaßt, deren Aussagewert begrenzt ist.
- 2 Der Schüler soll wissen, daß im Zentrum der kontroversen Diskussion über die Gesellschaft neben dem Prinzip der Freiheit der Begriff der Gleichheit steht, über dessen Realisierung verschiedene Auffassungen bestehen: z. B. bei kontroversen Meinungen zur Chancengleichheit in einer Leistungsgesellschaft. Freiheit und Gleichheit können in einem dialektischen Spannungsverhältnis zueinander stehen.

- 3 Der Schüler soll die gesellschaftspolitischen Ziele von Gruppen und Institutionen aus ihren grundsätzlichen Absichten (z. B. Herstellung der Chancengleichheit, Schaffung einer klassenlosen Gesellschaft) ableiten bzw. ihnen zuordnen können.

Er soll erkennen, daß auch bei Übereinstimmung im Grundsatz nicht alle Ziele gleichzeitig und gleichmäßig zu verwirklichen sind und daß sie z. T. sogar im Widerspruch zueinander stehen können.

Der Schüler soll erkennen, daß die Interessengruppen einer pluralistischen Gesellschaft diese Ziele ihren Interessen entsprechend interpretieren und zu realisieren versuchen. Er soll die Macht, den Handlungsspielraum und die Kontrollierbarkeit dieser Gruppen abschätzen können, die Wechselbeziehungen zwischen ihnen sowie die Möglichkeit und Grenzen staatlicher Gesellschaftspolitik kennen.

- 4 Der Schüler soll Methoden und Mittel der Gesellschaftspolitik (z. B. in der Familien-, Bildungs-, Steuer-, Strukturpolitik) kennen und auf ihre Praktikabilität und ihre Konsequenzen hin – auch im politischen und wirtschaftlichen Bereich – abschätzen können.

3.3

Teilbereich „Grundfragen der Politik“

- 1.1 Der Schüler soll die theoretischen Ansätze zu den Problemen Herrschaft und Legitimierung von Herrschaft aus der Sicht kontroverser wissenschaftlicher Auffassungen kennen.

- 1.2 Der Schüler soll erkennen, daß

- a) es sich um offene Fragen handelt.
- b) auch Theorien, die in der Auffassung des Problems grundsätzlich übereinstimmen, im einzelnen vielfältig kontrovers sind.
- c) Entstehung, Weiterentwicklung und Wirksamkeit von Theorien mit der historisch gegebenen gesellschaftlichen Situation im Zusammenhang stehen.

- 1.3 Der Schüler soll erkennen, daß die Politikwissenschaftler die Wirklichkeit weitgehend mit Hilfe von gedanklichen Systembildungen durchdringen. Er soll erkennen, daß trotz dieser häufig bis zum äußersten differenzierten Systembildungen die gewonnenen Aussagen nur begrenzt gültig sind.

- 2 Der Schüler soll die politischen Systeme der Bundesrepublik Deutschland und eines sozialistischen Landes (DDR **oder** UdSSR **oder** VR China) kennen. Das System der BRD soll schwerpunktmäßig erarbeitet, das andere vergleichend herangezogen werden.

- 3 Der Schüler soll die Normen der genannten politischen Systeme (Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Gerechtigkeit, Frieden, menschenwürdiges Dasein, Partizipation) in ihrer jeweiligen ideologiebezogenen Ausprägung analysieren können. Er soll erkennen, daß sich diese Normen nicht widerspruchlos ineinanderfügen.

Der Schüler soll erkennen, daß die Bedeutung gesellschaftlicher Probleme ideologisch interpretiert wird und daß diese Interpretationen sich auf das politische Handeln auswirken.

- 3.1 Der Schüler soll erkennen, daß die Interessengruppen einer pluralistischen Gesellschaft die in ihr herrschenden Normen ihren Interessen entsprechend interpretieren und zu realisieren versuchen.

Er soll die Macht, den Handlungsspielraum und die Kontrollierbarkeit von Institutionen und Gruppen (Interessenverbänden, Massenmedien) in der BRD (Legislative, Exekutive, Judikative, Parteien) abschätzen können. Dazu gehört auch die Kenntnis der Wechselbeziehung zwischen Gruppen und Institutionen.

- 3.2 Der Schüler soll erkennen, daß das Allgemeininteresse in sozialistischen Staaten allein von der Parteiführung verbindlich interpretiert wird. Entgegenstehende Teilinteressen werden weitgehend unterdrückt. Der Schüler soll auch erkennen, daß der Ablauf solcher Entscheidungsprozesse und die Formen eventueller Konfliktlösungen in sozialistischen Gesellschaften schwerer erkannt werden können als in pluralistischen.
- 4 Der Schüler soll verschiedene Formen politischen Handelns (z. B. Gewaltanwendung, Pressure, Solidarisierung, aber auch politische Abstinenz) kennen und die jeweiligen Konsequenzen abschätzen können. Weiterhin soll er beurteilen können, inwieweit einzelne oder Gruppen Subjekte oder Objekte politischen Handelns sind.

3.4

Teilbereich „Internationale Politik“

- 1.1 Der Schüler soll theoretische Ansätze zu den Problemen
- Konkurrenz der Staaten und Systeme **oder**
 - Verhältnis zwischen Industrieländern und Dritter Welt **oder**
 - Schaffung und Erhaltung des Friedens
- aus der Sicht von unterschiedlichen grundsätzlichen Auffassungen kennen,
- zu a): Die Konvergenztheorie und ihre Kritiker in Ost und West
- zu b): Entwicklungstheorien in Ost und West
- zu c): Frieden als Abwesenheit von Krieg (negativer Frieden), Frieden als stabiles System von rationaler und gewaltloser Konfliktregelung (positiver Frieden).
- 1.2 Der Schüler soll erkennen, daß
- es sich um offene Fragen handelt,
 - auch Theorien, die in der Auffassung des Problems grundsätzlich übereinstimmen, im einzelnen vielfältig kontrovers sind,
 - Entstehung, Weiterentwicklung und besonders die Wirksamkeit von Theorien mit der jeweils gegebenen gesellschaftlichen Situation im Zusammenhang stehen.
- 1.3 Der Schüler soll erkennen, daß der Politikwissenschaftler die Wirklichkeit weitgehend mit gedanklichen Systembildungen (evtl. auch durch Modelle) erfaßt, daß trotz dieser häufig bis zum äußersten differenzierten Systembildungen die gewonnenen Aussagen nur begrenzt gültig sind.
- 2 Der Schüler soll anhand von Beispielen erkennen, welche grundsätzlichen Tendenzen die internationalen Beziehungen bestimmen. Er soll die Bedeutung dieser Tendenzen in der jeweiligen Situation beurteilen können. Solche Tendenzen sind:
- Wachsende Interdependenz der Staaten und Staatensysteme auf vielen Gebieten.
 - Wachsende Abhängigkeit der Außenpolitik von den Interessen immer größerer Teile der Bevölkerung.
 - Bewußtseinsänderung durch zunehmende globale Kommunikation.
 - Das Bestreben vieler Staaten, die Konfrontation der Blöcke durch begrenzte Kooperation zu meiden sowie international zusammenzuarbeiten. Zunehmende Anerkennung der Außenpolitik als Weltinnenpolitik.
 - Einschränkungen des Handlungsspielraumes für die Großmächte durch das „Atomare Patt“.
 - Das Bestreben, bewaffnete Auseinandersetzungen auf die Randzonen der Blöcke zu beschränken und dort zu lokalisieren.

7. Ablösung der Bipolarität durch die Multipolarität, Konstituierung regionaler Zusammenarbeit.
 8. Anhaltende wirtschaftliche Diskrepanz zwischen Industrieländern und Entwicklungsländern.
 9. Die Politik der Industrieländer gegenüber der Dritten Welt bewegt sich zwischen zwei Gegensätzen:
 - a) Entwicklungspolitik als Mittel zur Stabilisierung, Auf- und Ausbau von Systemen,
 - b) Entwicklungspolitik als Beitrag zum sozialen Ausgleich in der Welt.
 10. Nationalistische Politik besonders in Staaten der Dritten Welt.
- 3.1 Der Schüler soll das grundsätzliche Ziel der Außenpolitik, nämlich die Wahrung der Interessen des einzelnen Staates, kennen und dabei folgende Teilziele erklären können:
- a) Erhalt oder Festigung der Sicherheit (Schutz gegen Angriffe von außen, Schwächung potentieller Gegner),
 - b) Behauptung und Durchsetzung der eigenen politischen Prinzipien,
 - c) Schutz und Förderung der eigenen ökonomischen Interessen,
 - d) die Wahrung und Vermehrung des eigenen Ansehens,
 - e) Sicherung der Stabilität und Erhaltung des sozialen Friedens nach innen,
 - f) Erhaltung des Friedens nach außen.
- Der Schüler soll erkennen, daß diese Ziele sehr formal sind und für die einzelnen Staaten konkret ganz Verschiedenes bedeuten und einander widersprechen können.
- 3.2 Der Schüler soll die Zwecke und Ziele von internationalen Organisationen erklären können:
- a) friedliche Lösung von Konflikten,
 - b) Koordination zwischenstaatlicher und zwischengesellschaftlicher Aktivitäten,
 - c) Institutionalisierung übernationaler Zusammenarbeit,
 - d) Planung und Durchführung von Integrationsprozessen.
- 3.3 Der Schüler soll erkennen, daß Interessen und Ziele der einzelnen Staaten und internationalen Organisationen sich zum Teil widersprechen und es dadurch zu internationalen Konflikten kommen kann, aber auch, daß der zwischenstaatlich ausgehandelte Kompromiß die Durchsetzung der Interessen und das Erreichen der Ziele zumindest partiell ermöglichen kann.
- Der Schüler soll erkennen, daß die Ziele der Einzelstaaten und internationalen Organisationen durch verschiedene Gruppen unterschiedlich interpretiert, gewichtet und differenziert werden.
- 4 Der Schüler soll die wichtigsten Mittel und Methoden, die von Staaten und Staatengruppen zur Durchsetzung ihrer politischen Vorstellungen angewandt werden, kennen und ihre Wirksamkeit für die Lösung von Problemen der internationalen Politik abschätzen können:
- a) Diplomatie (Anerkennung - Nichtanerkennung)
 - b) Bündnispolitik, Kooperation, Integration
 - c) Androhung und Anwendung von Gewalt und Sanktionen (z. B. wirtschaftliche Sanktionen, Rüstung)
 - d) Kulturpolitik

4 **Ziele im Leistungskurs Gemeinschaftskunde**

Die unter den Punkten 2 und 3 zusammengefaßten Ziele gelten für Grund- und Leistungskurse.

4.1 *Allgemeine Fachlernziele* (siehe 2):

Im Sinne der stärkeren wissenschaftspropädeutischen Funktion des Leistungskurses muß im Bereich der Lernziele, die auf Fähigkeiten und Fertigkeiten gerichtet sind, *eine gründlichere Beherrschung der Verfahren sowie die Fähigkeit, komplexere Aufgaben differenzierter zu betrachten und zu lösen, sowie eine selbständigere Erarbeitung der Unterrichtsvorhaben angestrebt werden* (siehe besonders die allgemeinen Fachlernziele 9, 10 und 11 sowie die zusätzlichen Anforderungen für den Leistungskurs im Abschnitt B, 3).

Darüber hinaus muß vom Schüler im Leistungskurs, über die Anforderungen im Grundkurs hinausgehend, eine stofflich breitere Basis erwartet werden. Dies wird im folgenden ausgedrückt (siehe 3):

4.2 *Teilbereich „Wirtschaft“* (vgl. 3.1)

1.1 Der Schüler soll die theoretischen Ansätze zu den Problemen

- a) Preis-Wert **und**
- b) Verteilung **und**
- c) Konjunktur und Wachstum

aus der Sicht kontroverser wissenschaftlicher Auffassungen kennen (Schwerpunktbildung ist notwendig).

4 Der Schüler soll mit dem wirtschaftlichen Instrumentarien der Regierung und der Bundesbank vertraut sein. Er soll die politischen Einflußmöglichkeiten von Parlament, Parteien und Interessenverbänden im Rahmen

- a) der Marktordnungspolitik **und**
 - b) der Verteilungspolitik **und**
 - c) der Konjunktur und Wachstumspolitik
- kennen (Schwerpunktbildung ist notwendig).

4.3 *Teilbereich „Gesellschaft“* (vgl. 3.2)

1.1 Der Schüler soll die theoretischen Ansätze zu den Problemen

- a) Gesellschaftsstruktur **und**
- b) Sozialisation

aus der Sicht kontroverser wissenschaftlicher Auffassungen kennen (Schwerpunktbildung ist notwendig)

4.4 *Teilbereich „Grundfragen der Politik“* (vgl. 3.3)

2 Der Schüler soll die politischen Systeme der Bundesrepublik Deutschland **und** der Deutschen Demokratischen Republik kennen. Die Systeme der USA und entweder der UdSSR oder der VR China sind vergleichend heranzuziehen.

4.5 *Teilbereich „Internationale Politik“* (vgl. 3.4)

1.1 Der Schüler soll die theoretischen Ansätze zu den Problemen

- a) Konkurrenz der Staaten und Systeme **und**
- b) Verhältnis zwischen Industrieländern und Dritter Welt **und**
- c) Schaffung und Erhaltung des Friedens aus der Sicht der unterschiedlichen grundsätzlichen Auffassungen kennen. (Schwerpunktbildung ist notwendig).

B

Zur Unterrichtsgestaltung

1

Zur Organisation

1.1

Allgemeine Bemerkungen

Im Politikunterricht werden aktuelle Ereignisse und kontroverse politische Sachverhalte aufgegriffen. Davon ausgehend, werden gesellschaftliche Prozesse und Strukturen untersucht. Bei diesem Verfahren sind Aussagen der Volkswirtschaftslehre, der Soziologie, der Wissenschaft von der Politik, der Rechtswissenschaft, der Geschichte und der Geographie in dem Maße heranzuziehen, wie es zu einer abgewogenen Untersuchung des jeweiligen Sachverhalts erforderlich ist. Dies schließt nicht aus, daß verschiedene wissenschaftstheoretische Ansätze und fachsystematische Zusammenhänge im Unterricht erarbeitet werden. Auf diese Weise können komplexe und kontroverse politische Sachverhalte mit der Differenziertheit analysiert werden, die der Studienstufe angemessen ist und die der Forderung nach Wissenschaftspropädeutik genügt.

1.2

Arbeitsformen und -mittel

Die Behandlung der komplexen politischen Wirklichkeit erfordert vor allem die Verwendung projektartiger Arbeitsformen. Das **Projekt** „Konjunkturpolitik“ z. B. erfordert die Erarbeitung komplexer – zum Teil fachsystematischer – wirtschaftspolitischer und auch allgemeiner politischer Zusammenhänge. Häufig wird ein aktueller **Fall** wie z. B. bestimmte konjunkturpolitische Maßnahmen der Bundesregierung und deren Diskussion in der Öffentlichkeit die Grundlage und der Bezugspunkt der Projektarbeit sein.

Projektarbeit macht kooperative Planung zwischen Lehrern bzw. zwischen Lehrer und Schülern notwendig. Variabilität des Verlaufs und Offenheit des Ausgangs sind erforderlich. Aufgabenstellung, Verlauf, Arbeitsaufträge, die Beschaffung, Auswertung und Weitergabe von Informationen werden gemeinsam von Lehrer und Schülern in Einzel- und Klassengesprächen, in Klein- und Großgruppen, in Vortrags- und Diskussionsstunden und bei Erkundungen geplant und durchgeführt.

Der Lehrer ist vor allem methodischer Berater der Schüler. Er hält sich zurück, weckt die Initiative und fördert die selbständige Arbeit und Koordination der Schüler. Er ist aber dafür verantwortlich, daß die verbindlichen Lehrplanelemente aufgenommen werden. Durch Anregungen bei den Planungsgesprächen und ggf. durch Üben sorgt der Lehrer dafür, daß das Repertoire der Arbeitsformen und -techniken (Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Referat, Protokoll, Interview, Schriftwechsel u. a.) erweitert wird.

In anderen Teilen des Unterrichts wird er, von bestimmten Zielen ausgehend, den Verlauf des Unterrichts stärker bestimmen.

Die Einteilung des Lehrplans in vier Teilbereiche schließt Projektarbeit nicht aus. Es ist möglich, übergreifende Fragestellungen innerhalb eines Teilbereichs zu untersuchen (Beispiel: „Konjunkturpolitik“) oder grundlegende Fragen anderer Teilbereiche zu berücksichtigen (Beispiel: zur Behandlung der Verteilungspolitik gehört die Frage nach der Korrespondenz zwischen Einkommen und sozialer Schichtung). Die Teilbereiche „Grundfragen der Politik“ und „Internationale Politik“ setzen Kenntnisse aus den Bereichen „Wirtschaft“ und „Gesellschaft“ voraus. Damit bieten sich Projekte mit weitgehender Integration von Aspekten der vier Teilbereiche erst im zweiten Studienjahr an.

Projektarbeit kann nach folgendem Modell ablaufen:

1. Motivation

- Fernsehdokumentation, Hörspiel, Zeitungsbericht, Statistik u. a. heranziehen
- Spontanäußerungen sammeln (brain-storming)

- Eine vorläufige Projektfragestellung alternativ und herausfordernd formulieren. Vorläufig soll bedeuten, daß die Fragestellung aus einer späteren Situation heraus revidiert werden kann. Bei der Bestimmung und Abgrenzung des Bereichs, in dem die Fragestellung verfolgt werden soll, ist auf die Realisierbarkeit zu achten.

2. Planung

- Arbeitsvorschläge sammeln
- eine Arbeitsstrategie entwerfen:
Verteilen der Arbeitsaufträge an Schüler, Schülergruppen (vorzugsweise Sammlung und Auswertung von Materialien oder Daten aus der Umwelt, Erkundungen, Interviews) und Lehrer (vorzugsweise Information über Begriffe, Hypothesen über Zusammenhänge, Einweisung in Arbeitsmethoden). Bestimmen der einzusetzenden Methoden, Festlegung der Funktionen innerhalb der Gruppen, Regelung für den Informationsfluß innerhalb und zwischen den Gruppen, Zeitplan.

3. Durchführung

- Arbeitsaufträge in mehreren Phasen erledigen
- Dazwischen Austausch der Arbeitsergebnisse und deren Reflektion; ggf. Revision der Fragestellung und der Arbeitsergebnisse. Der Lehrer muß sicherstellen, daß die für den Unterrichtsabschnitt verbindlichen Teile des Lehrplans berücksichtigt werden.

4. Auswertung

- Darbietung und Diskussion der Endergebnisse
- Übertragbarkeit der Ergebnisse prüfen
- abschließende Reflektion über Strategie und Methode.

In bestimmten Phasen des Unterrichts wird es notwendig sein, grundlegende fachspezifische Zusammenhänge und Begriffe – abgehoben vom Fall – zu verdeutlichen. Die Klärung wissenschaftstheoretischer Ansätze z. B. bedarf einer eigenen unterrichtlichen Sequenz.

Ein Projekt kann sich über das ganze Semester erstrecken, ein Teilbereich kann jedoch auch mit mehreren Projekten abgedeckt werden.

2

Lernerfolgskontrollen

Zur Kontrolle des Lernerfolgs können herangezogen werden:

- die schriftliche, individuell angefertigte Klausurarbeit,
- die allgemeine mündliche Leistung,
- die schriftliche Gruppenarbeit (sofern eine individuelle Leistung nachgewiesen werden kann),
- das Referat.

Alle angegebenen Lernkontrollen können auch zur Festlegung der Semesterzensur herangezogen werden.

Im Grundkurs werden pro Semester zwei schriftliche 1–2stündige Klausurarbeiten geschrieben. Wenigstens eine davon soll so angelegt sein, wie sie für das Abitur vorgesehen ist (s. 3), damit sich die Schüler von Beginn der Studienstufe an auf die Art der schriftlichen Arbeit im Abitur einstellen können. Im Leistungskurs werden drei schriftliche Arbeiten geschrieben, davon zwei 1–2stündig und eine 3–4stündig. Zumindest die letztgenannte sollte unter Abiturbedingungen (s. 3) geschrieben werden. Es empfiehlt sich auch, Fragestellungen und Verlauf der mündlichen Abiturprüfung gelegentlich zu üben, ohne dabei die Prüfung inhaltlich vorzubereiten.

Auch die nachfolgenden Anforderungen und Hinweise zur Bewertung (s. 3) sollten von Beginn der Studienstufe an berücksichtigt werden.

Um den Schülern zusätzlich Hilfen für die Selbsteinschätzung zu geben, kann man kurze „Tests“ (Fragebögen z. B.) entwickeln und sie – ggf. auf freiwilliger Grundlage – den Schülern vorlegen.

3 Erläuterungen zu den Anforderungen in der Abiturprüfung für das Fach Gemeinschaftskunde

Über die vom Amt für Schule veröffentlichten Reifeprüfungsbestimmungen hinausgehend, werden im Folgenden einige ergänzende Hinweise gegeben. Sie beziehen sich auf die unterschiedlichen Anforderungen im Grund- und Leistungskurs im Fach Gemeinschaftskunde in der Reifeprüfung. Sie sind verbindlich.

Darüber hinaus wird der Versuch gemacht, mit Hilfe der Anforderungen im Grund- und Leistungskurs Kriterien für die Beurteilung bereitzustellen. Punkt 3 im Abschnitt „Beurteilung“ ist als *Diskussionsvorschlag* zu verstehen.

Mit den Anforderungen wird versucht, gleichzeitig festzulegen, auf welche formalen Ziele die Grund- und Leistungskurse von Beginn der Studienstufe an ausgerichtet werden sollen. Insofern haben die Anforderungen für die Reifeprüfung Bedeutung für die Gestaltung des Unterrichts in der Studienstufe (vgl. die Hinweise unter A 2.2.1, Lernziel 12; A 4.1).

3.1 Grundkurs

3.1.1 Anforderungen im Grundkurs

1. Kenntnisse auf neue Probleme anwenden, neue Informationen in Zusammenhänge einordnen können (Transfer).
2. Eine Analyse durchführen, d. h.
 - Aufbau und Gedankenführung bzw. Aussagekraft einer Vorlage (Text, Graphik, Statistik, Karte usw.) erkennen,
 - Brüche in der Argumentation bzw. Unstimmigkeiten in einer Vorlage erkennen,
 - zentrale Probleme in einer Vorlage bezeichnen,
 - Fachbegriffe richtig verwenden,
 - Absichten des Verfassers aus der Vorlage ableiten,
 - Ansichten und Interessenstandpunkte aufeinander beziehen,
 - alternative Lösungsmöglichkeiten erarbeiten,
 - eine eigene Meinung formulieren und gedanklich durchhalten.
3. Diese Anforderungen sind nicht als Hinweis für die Gliederung der Prüfungsarbeit zu verstehen.

3.1.2 Beurteilung

1. Die Kriterien zur Beurteilung der Arbeit ergeben sich grundsätzlich aus den Anforderungen, wobei die Transferleistung und die Korrektheit der Bearbeitung oberste Gesichtspunkte sind.
2. Ein weiteres Kriterium ist die Beachtung der Zielsetzung in der Themaformulierung.
3. Eine Arbeit ist als „ausreichend“ zu bewerten, wenn die ersten vier der „Analysekriterien“ (vgl. die ersten vier – im Abschnitt 3.1.1.2) – im wesentlichen erfüllt sind und wenn außerdem ein Ansatz zur Transferleistung erkennbar ist.
4. Stilistische, grammatische und orthographische Merkmale gehen nicht in die Bewertung ein.

3.2 *Leistungskurs*3.2.1 *Anforderungen im Leistungskurs*

1. Kenntnisse auf neue Probleme anwenden, neue Anforderungen in Zusammenhänge einordnen können (Transfer).
2. Eine Analyse durchführen, d. h.
 - Aufbau und Gedankenführung bzw. Aussagekraft einer Vorlage (Text, Graphik, Statistik, Karte usw.) erkennen.
 - Brüche in der Argumentation bzw. Unstimmigkeiten in einer Vorlage erkennen,
 - zentrale Probleme in einer Vorlage bezeichnen,
 - Fachbegriffe richtig verwenden,
 - Ansichten und Interessenstandpunkte aufeinander beziehen,
 - hinter der Vorlage stehende Grundauffassungen deutlich machen,
 - wissenschaftliche Sichtweisen voneinander trennen,
 - alternative Lösungsmöglichkeiten erarbeiten,
 - eine eigene Meinung formulieren und gedanklich durchhalten,
 - Methoden zur Aufschließung eines Problems entwickeln,
 - den Zusammenhang zwischen Aufgabenstellung und Ergebnis der eigenen Untersuchung aufweisen.
3. Diese Anforderungen sind nicht als Hinweis für die Gliederung der Arbeit zu verstehen.

3.2.2 *Beurteilung*

1. Die Kriterien zur Beurteilung der Arbeit ergeben sich grundsätzlich aus den Anforderungen, wobei die Transferleistung und die Wissenschaftlichkeit der Bearbeitung oberste Gesichtspunkte sind.
2. Ein weiteres Kriterium ist die Beachtung der Zielsetzung in der Themaformulierung.
3. Eine Arbeit ist als „ausreichend“ zu bewerten, wenn die ersten *fünf* der „Analysekriterien“ (vgl. die ersten fünf – im Abschnitt 3.2.1.2) – im wesentlichen erfüllt sind und wenn außerdem ein Ansatz zur Transferleistung erkennbar ist.
4. Stilistische, grammatische und orthographische Merkmale gehen nicht in die Beurteilung ein.

4

Politisches Verhalten

Politische Bildung fordert die Fähigkeit zu politischem Verhalten.

Die Festlegung von Unterrichtsverfahren und die Auswahl von Inhalten müssen an Verhaltenszielen (siehe 2.2.2) orientiert sein.

In diesem Rahmen soll der Politikunterricht die Bereitschaft im Schüler wecken und ihn befähigen,

- sich Informationen über öffentliche Vorgänge zu beschaffen,
- auf öffentliche Entscheidungen im Rahmen der Gesetze Einfluß zu nehmen.

Das kann geschehen, indem mit Institutionen (insbesondere mit in Parlamenten vertretenen Parteien, mit Verbänden, Mitbestimmungs- und Selbstverwaltungsgremien, gegebenenfalls auch mit Bürgerinitiativen) bekannt gemacht und deren politische Einflußmöglichkeit analysiert wird. Zu diesem Zweck sollten Vertreter von Parteien und Verbänden in den Unterricht geholt und Erkundungen in der Öffentlichkeit durchgeführt werden. Der Unterricht soll dazu beitragen, daß der Schüler im Rahmen solcher Möglichkeiten handeln kann.

Politisches Verhalten ist ohne Wertorientierung nicht möglich. Die Reflektion darüber und die bewußte Ausrichtung des Handelns auf Werte gehören zu den Aufgaben des Politikunterrichts.

Es gibt keinen *wertfreien* Politikunterricht. Vor allem Auswahl von Themen, Fragen an die Schüler und Verhalten des Lehrers bestimmen die Ergebnisse einer Untersuchung mit. Indem der Lehrer seine Meinung klar als solche bezeichnet und deutlich und gleichberechtigt neben andere, ggf. von ihm selbst wissenschaftsorientiert entwickelte Meinungen stellt, fördert er die Möglichkeit der Schüler, sich ein unabhängiges Urteil zu bilden. Je mehr diese anderen von der Meinung des Lehrers unabhängigen und abweichenden Standpunkte im Unterricht zum Tragen kommen, um so nachhaltiger werden die allgemeinen Ziele der politischen Bildung erfüllt.

Politikunterricht darf den Schülern die Meinung des Lehrers nicht oktroyieren, weder direkt, noch — zum Beispiel durch Themenwahl oder Fragestellung — indirekt. Er soll den Schüler befähigen, an Prozessen und Veränderungen teilzunehmen, wenn und soweit der Schüler das nach freier Entscheidung will. Diese Entscheidung darf dem Schüler durch die Schule, den Unterricht oder den Lehrer weder abgenommen noch aufgezwungen werden.

Gerade im Rahmen dieser Erziehung zum selbständigen Urteilen und Handeln ist ein entschiedenes Eintreten des Lehrers für die Grundwerte der Verfassung erforderlich. Der Unterricht darf nicht zu *politischer Propaganda mißbraucht* werden.

Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung
Amt für Schule - S 211-12
Hamburger Straße 31, 2009 Hamburg 76
Fernsprecher: 2 91 88-22 84
Behördennetz: 9.63-22 84

Rahmenrichtlinien

in der Vorstufe

Gemeinschaftskunde

Die folgenden Ausführungen ersetzen den Abschnitt II Vorsemester (Bereich I) der „Rahmenrichtlinien Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld im Vorsemester und in der Studienstufe“ S. 8 f.

zuständiges Referat: S 221/3

Referent: Joachim Pragal, Amt für Schule

Lehrplanausschuß:

Dr. Horst Skerhutt, Christianeum, Studienseminar
Holger du Bois, Gymnasium Eppendorf
Gerd Dombrowsky, Gymnasium Kaiser-Friedrich-Ufer
Hanno Heidorn, Gymnasium Rahlstedt
Wolfhard Köch, Friedrich-Ebert-Gymnasium
Albert Otto, Gymnasium Hohenzollernring, Studienseminar
Marianne Reimers, Emilie-Wüstenfeld-Gymnasium, Studienseminar
Harri Rusch, Institut für Lehrerfortbildung
Beratungsstelle für den politischen Unterricht
Gerhard Schallert, Emilie-Wüstenfeld-Gymnasium
Wolf Wieters, Gymnasium Blankenese

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

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

SB **Ungültig** 5904

1. Vorbemerkung

Im Vergleich zum bisher gültigen Lehrplan wird das Rahmenthema weiter gefaßt und die Zahl der Unterthemen erhöht, um dem Lehrer größere Auswahlmöglichkeiten zu geben. Das bedeutet aber keineswegs, daß die Stoffmenge vergrößert oder die Anforderungen erhöht werden sollen; denn die Hauptaufgabe der Vorstufe besteht darin, vor allem im Bereich der methodischen Fertigkeiten und Kenntnisse die Lernvoraussetzungen, die die Schüler aus der Sekundarstufe I mitbringen, zu überprüfen und anzugleichen und die Arbeitsweisen der Studienstufe gründlich und mit Muße einzuüben. Die Hinweise zur Didaktik und Unterrichtsgestaltung im Gemeinschaftskundelehrplan der Studienstufe gelten sinngemäß auch für die Vorstufe.

2. Schwerpunkte der Arbeit

2.1 Didaktische Beschreibung

2.1.1 *Verbindliches Rahmenthema*

für die gesamte Vorstufe ist „Europa“. Dieses Thema integriert politische, soziale, ökonomische, historische und geographische Aspekte und enthält somit Möglichkeiten zu methodischem Arbeiten in allen Einzeldisziplinen des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes. Es bereitet auf grundlegende Fragen des Gemeinschaftskundeunterrichts in der Studienstufe vor.

2.1.2 *Zielsetzung und Aufgabe*

Die Kurse innerhalb des Rahmenthemas sollen auf die Arbeit in der Studienstufe unter folgenden Gesichtspunkten vorbereiten:

1. Für den Gemeinschaftskundeunterricht der Studienstufe notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubilden.
2. Besonders die Fähigkeit auszubilden, aufgrund von Kenntnissen und klaren Kriterien zu urteilen.
3. Orientierungsmöglichkeiten für den Schüler über verschiedene gesellschaftswissenschaftliche Ansätze (politische, ökonomische, soziologische, geographische, historische) zu schaffen.

2.1.3 *Struktur der Kurse*

Der Unterricht sollte in der Regel von aktuellen politischen Fällen (politischen Konflikten, politischen Entscheidungsprozessen, kontroversen Thesen und Programmen) ausgehen.

2.2 Methodische Lernziele

2.2.1 *Allgemeines Ziel*

Fähigkeit im Umgang mit fachspezifischen Denkweisen und Methoden der im Fach Gemeinschaftskunde integrierten Einzeldisziplinen.

2.2.2 *Spezielle Ziele*

1. Planung und Durchführung von Arbeitsvorhaben.
2. Beschaffen von Informationen.
3. Geordnetes Aufnehmen und Sammeln von Informationen.
4. Kritische Auswertung von Informationen:
 - Interpretation von Texten (Quellen, Sekundärliteratur, etc.).
 - Lesen, Deuten und Anfertigen von Karten, Grafiken, Diagrammen und Statistiken.

5. Ordnen der Erkenntnisse und Umsetzung in angemessene sprachliche Form (mündlich und schriftlich).
6. Kritische Erörterung politischer Zusammenhänge in mündlicher und schriftlicher Form.
7. Erste Einführung in verschiedene fachspezifische wissenschaftliche Denkweisen und Arbeitsmethoden (Umgang mit wissenschaftlichen Ordnungssystemen, Selbstverständnis und Methodenbewußtsein einzelner Wissenschaften, Denken in Modellen).

2.3

Inhalte

Für das verbindliche Rahmenthema „Europa“ werden sieben Unterthemen angegeben, die die verschiedenen unter 2.1.1 genannten Aspekte berücksichtigen. Aus den beiden Themengruppen 1–4 und 5–7 muß mindestens je *ein* Thema pro Semester der Vorstufe behandelt werden.

1. Gesellschaftspolitische und historische Grundlagen zum Verständnis europäischer Politik im 20. Jahrhundert:
 - 1.1 Politische Strömungen im Europa des 19. und 20. Jahrhunderts.
Konservatismus, Liberalismus, Faschismus, Sozialdemokratie, Kommunismus, oder
 - 1.2 Die Spaltung Europas nach 1945.
Alliierte Kriegskonferenzen, Herausbildung des amerikanisch-sowjetischen Gegensatzes, Blockbildung in West- und Osteuropa: NATO, EG — Warschauer Pakt, RGW, Entspannungspolitik.
Mit diesen Themen sollen die für die Vorstufe nötigen Lernvoraussetzungen überprüft und wenn nötig angeglichen werden. Die Themen bieten die Möglichkeit, Fragestellungen, die im Geschichts- und Sozialkundeunterricht des Gymnasiums bzw. im Politikunterricht der Gesamtschule behandelt worden sind, zu vertiefen und methodische Fertigkeiten einzuüben und zu festigen, insbesondere die Interpretation von historischen Quellen und politischen Texten.
2. Wege zur westeuropäischen Integration.
Entwicklung der westeuropäischen Gemeinschaften, ökonomische, soziale und politische Probleme der Integration, Probleme der europäischen Direktwahlen.
3. Europäische Sicherheitsprobleme.
Militärblöcke NATO — Warschauer Pakt: Entstehung und Probleme, Wandel der militärstrategischen Doktrinen, Kooperation zwischen Ost und West: Gründe, Formen (z.B. KSZE, MBFR, SALT) und Probleme, Westeuropa als eigene militärische Großmacht? (Vgl. Unterrichtshilfe des AfS!)
4. Probleme der europäischen Sozialstruktur.
Europäische Disproportionalitäten und deren historische Hintergründe („arme“ und „reiche“ Länder), europäische Wanderungsbewegungen im 19. und 20. Jahrhundert, Gastarbeiter, Strukturwandel in den Herkunfts- und in den Aufnahmegebieten. (Vgl. Unterrichtshilfe des AfS!)
5. Europäische Agrarpolitik.
Europäische Agrarstruktur, europäischer Agrarmarkt, Agrarpolitik der EG (vgl. Unterrichtshilfe des AfS!). Es sollte die Agrarpolitik eines RGW-Landes, z.B. der DDR, im Vergleich herangezogen werden.
6. Industriepolitik in der EG und in den RGW-Ländern.
Betrachtung einzelner Branchen (z.B. Stahlindustrie, Autoindustrie, Energiewirtschaft), Industrieansiedlungspolitik, Zusammenwirken von Wirtschaft und Staat bei Investitionsentscheidungen in Westeuropa, Planungsprobleme in den RGW-Ländern.
7. Regionalpolitik in Europa.
Strukturschwache Regionen (z.B. Süditalien, Nordirland), Maßnahmen der Struk-

turpolitik, europäischer Regionalfonds, Probleme von Grenzräumen (z.B. Oberrheingebiet), Nationalitätenprobleme (z.B. Südtirol, Basken, Jugoslawien). (Vgl. Unterrichtshilfe des AFS!)

3. **Wahlbereich**

Diese Kurse haben den Zweck, interessierten Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre Neigungen und Fähigkeiten in der Vorstufe zu überprüfen, einen Schwerpunkt zu bilden und sich zu orientieren hinsichtlich der Wahl des Leistungskurses in der Studienstufe. Die Kurse sollen auch Raum schaffen für besondere Interessen von Schülern und Lehrern und können evtl. als Projekte geplant und durchgeführt werden.

Es besteht keine Notwendigkeit, verbindliche Themenvorschläge zu machen. Es wird aber auf die Möglichkeit hingewiesen, im Pflichtbereich Gemeinschaftskunde nicht behandelte Unterthemen des Rahmenthemas „Europa“ anzubieten, was besonders für die Schüler interessant sein könnte, die Pflichtkurs und Zuwahlkurs Gemeinschaftskunde kombinieren und als fünfstündigen Leistungskurs sich anrechnen lassen wollen. Themen des Gemeinschaftskundelehrplans der Studienstufe sollten nicht behandelt werden.

Rahmenrichtlinien

Gemeinschaftskunde

im Vorseмester und in der Studienstufe

zuständiges Referat: S 221/3

Referent: Joachim Pragal, Amt für Schule

Lehrplanausschuß:

Dr. Horst Skerhutt, Christianeum, Studienseminar
Holger du Bois, Gymnasium Eppendorf
Gerd Dombrowsky, Gymnasium Kaiser-Friedrich-Ufer
Hanno Heidorn, Gymnasium Rahlstedt
Wolfhard Kөch, Friedrich-Ebert-Gymnasium
Albert Otto, Gymnasium Hohenzollernring, Studienseminar
Marianne Reimers, Emilie-Wüstenfeld-Gymnasium, Studienseminar
Harri Rusch, Institut für Lehrerfortbildung
Beratungsstelle für den politischen Unterricht
Gerhard Schallert, Emilie-Wüstenfeld-Gymnasium
Wolf Wieters, Gymnasium Blankenese

Inhaltsübersicht

	Seite
Zur Didaktik	
<i>Allgemeines</i>	3
Vorbemerkungen	3
Grundsätze für die Lernzielbestimmung	3
<i>Lernziele</i>	5
Vorbemerkungen zur Struktur des Lehrplans	5
Allgemeine Fachlernziele des Faches Gemeinschaftskunde	5
<i>Teilbereichslernziele</i>	6
Teilbereich „Wirtschaft“	6
Teilbereich „Gesellschaft“	7
Teilbereich „Grundfragen der Politik“	8
Teilbereich „Internationale Politik“	9
<i>Ziele im Leistungskurs</i>	11
Zur Unterrichtsgestaltung	12
<i>Zur Organisation</i>	12
Allgemeine Bemerkungen	12
Arbeitsformen und -mittel	12
<i>Lernerfolgskontrollen</i>	13
<i>Erläuterungen zu den Reifeprüfungsanforderungen</i>	14
<i>Politisches Verhalten</i>	15

A **Zur Didaktik**

1 **Allgemeines**

1.1 *Vorbemerkungen*

Der Lehrplan ersetzt die „Vorläufigen Rahmenrichtlinien für die Studienstufe Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld“.

Folgende Grundsätze sind für diesen Lehrplan konstitutiv:

1. Lernzielorientiertheit des Lehrplans.
2. Ausrichtung der inhaltsbezogenen Teile des Lehrplans auf praktische Unterrichtshilfen in Form von Unterrichtsmodellen. (Sie liegen noch nicht vor.)

Der Lernzielkatalog enthält neben den Fachlernzielen ergänzende bzw. spezialisierende Teilbereichslernziele. Dieser Katalog der Lernziele ist verbindlich.

Die in der nächsten Arbeitsphase vom Lehrplanausschuß zu erarbeitenden Unterrichtsmodelle werden wie folgt gegliedert sein:

1. themenbezogene Lernziele
2. Unterrichtsverlaufspläne
3. Vorschläge zur praktischen Unterrichtsdurchführung
4. Literatur und Arbeitsmaterial.

1.2 *Grundsätze für die Lernzielbestimmung*

Bei dem Versuch, spezielle Lernziele für das Fach Gemeinschaftskunde festzulegen, müssen folgende Überlegungen berücksichtigt werden:

1.2.1 *Individuum*

Der Schüler wird durch soziale, wirtschaftliche und politische Probleme in seiner Umwelt betroffen. Er lernt sie zu untersuchen und zu verstehen, wenn er mit Einsichten und Denkweisen, die verschiedene Wissenschaften wie die Volkswirtschaftslehre, Soziologie, Politologie, Geschichte und Geographie bereitstellen, zunehmend umgehen kann. Mit den verbindlichen Lernzielen wird versucht, einen Orientierungsrahmen für den Erwerb dieser Fähigkeiten zu bezeichnen.

Der Schüler versucht, seinen Standort in der Gegenwart und in der Gesellschaft zu finden und damit seinem Bedürfnis nach Selbstbestimmung nachzukommen. Der Politikunterricht kann dem Schüler dazu Hilfen geben, indem er nicht nur bestimmte thematische Angebote macht, sondern auch kontroverse Standpunkte und deren Begründungszusammenhänge behandelt und den Schüler auf diese Weise zu einem unabhängigen selbständigen Urteil befähigt. Mit den Lernzielen wird versucht, dem zu entsprechen, indem unterschiedliche Standorte bezeichnet werden.

Die Erziehung zur Selbständigkeit schließt ein, die Schüler auf Inhalte und den Ablauf des Unterrichts Einfluß nehmen zu lassen. Die Lernziele legen zwar einen verbindlichen Rahmen fest, es können in diesem Rahmen jedoch unterschiedliche Themen behandelt werden, die vom Lehrer und den Schülern gemeinsam bestimmt werden können. Die Schule muß die Interessen des Schülers nicht nur berücksichtigen, sondern sie soll den Schüler auch in dem Bemühen, seine eigene Interessenlage zu erkennen, unterstützen. Die Situation des Schülers und Lehrers in der Schule sollte deshalb auch Thema des Unterrichts sein. Die Lernziele versuchen, diese Forderung zu berücksichtigen.

1.2.2 *Gesellschaft*

Unsere demokratische Gesellschaft erwartet vom einzelnen ein hohes Maß an Rationalität: der Schüler muß lernen, gesellschaftliche Strukturen und Prozesse in ihrer Komplexität zu erkennen und im Bewußtsein auch der eigenen Standortgebundenheit zu beurteilen. Darüber hinaus soll der Schüler zunehmend zu politischem Verhalten befähigt werden, er soll sich insbesondere von der Bereitschaft

zur Kooperation, zum Kompromiß, zur Solidarität, zur Verantwortung leiten lassen. Dies ist nur möglich, wenn die Notwendigkeit dieses Verhaltens gesehen (kognitiver Bezug) und die Bereitschaft zu diesem Verhalten angestrebt wird (affektiver Bezug). Besonders in den Verhaltenslernzielen wird versucht, diese Verhaltensweisen zu beschreiben.

Gesellschaftliches Leben setzt einen Konsensus über Normen voraus. Eine demokratische Gesellschaft ist einerseits auf die Beteiligung verschiedener Gruppen bei der Normenfestlegung angewiesen, andererseits muß sie jeden einzelnen auf Normen festlegen können. Der Unterricht muß daher das Nachdenken über Normen, deren unterschiedlichen Verbindlichkeitsgrad (Verfassung, Gesetz, Verordnung usw. Rechtsnormen – gesellschaftliche Verhaltensmuster) und über Möglichkeiten zu deren Veränderung und die Orientierung an Normen fördern.

Die Ziele des Politikunterrichts sind in dem folgenden Wertrahmen, der durch das Grundgesetz gegeben ist, zu sehen:

Die Grundrechte selbst, das Rechts- und Sozialstaatsprinzip, die Teilung von Gewalt, das Prinzip der Kontrolle von Machträgern, das Prinzip der Repräsentation sowie die Legitimierung von Herrschaft durch das Volk und auf Zeit gewählte Repräsentanten.

Die Schüler sollen zur Bereitschaft geführt werden, diese Prinzipien in der Gesellschaft zu vertreten und zu entfalten.

1.2.3

Wissenschaft

Die Erwartungen der Wissenschaften werden dadurch berücksichtigt, daß Fakten, Methoden und Ergebnisse des Unterrichts wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechen. Darüber hinaus wird vom Absolventen der Studienstufe Studierfähigkeit erwartet. Daraus ergibt sich eine Akzentuierung der Kenntnis und Reflexion von Methoden im Unterricht und – soweit es die Untersuchung und Beurteilung kontroverser Sachverhalte erforderlich macht – eine Orientierung an fachsystematischen Zusammenhängen. Außerdem ist – soweit es zum Verständnis und zur Beurteilung politischer Strukturen und Prozesse notwendig ist – eine Einführung in theoretische Ansätze verschiedener Wissenschaften erforderlich. Diese Anforderungen in der Studienstufe gelten verstärkt für die Leistungskurse. In den Lernzielen wird versucht, die Anforderungen an das Methodenbewußtsein, an die Kenntnis und Reflexion fachsystematischer Zusammenhänge und theoretischer Ansätze zu beschreiben.

Bei der Formulierung von Lernzielen werden Begriffe wie „Kenntnis“, „Einsicht“ und „Erkenntnis“ benutzt. Diese Begriffe müssen in ihrer Bedingtheit gesehen werden: wer „Kenntnisse“ mitteilt und aufnimmt, ist jeweils durch die situationsbedingten Erkenntnismöglichkeiten und Absichten mitbestimmt. Wie „Kenntnisse“ formuliert und verstanden werden, hängt ab vom historischen Ort, von der Sprechsituation und von individuellen Voraussetzungen. Sieht man von „reinen Fakten“ ab, so gibt es im sozialwissenschaftlichen Bereich keine Sache „an sich“, sondern jede Sache ist mitbestimmt durch den Standort des Betrachters.

In diesem Sinne sollte Vermittlung von Kenntnissen gleichzeitig Reflexion über die Vermittlungsabsicht sein.

Der Unterricht orientiert sich an dem didaktischen Prinzip des kontroversen Denkens. Das bedeutet, daß Situationen aufgesucht werden, in denen verschiedene Ansichten und Interessen aufeinandertreffen. Das kann bei einem öffentlich umstrittenen Ereignis, bei unterschiedlicher wissenschaftlicher Beurteilung eines Problems geschehen. Die Lernziele versuchen, durch den Hinweis auf mögliche Alternativen den Ansatz des kontroversen Denkens ernst zu nehmen.

Die Kontroverse ist kein Selbstzweck. Sie ist didaktisches und methodisches Mittel, um einen interessanten und realitätsnahen Unterricht zu gestalten. Die Kontroverse muß immer im Zusammenhang mit ihrer Lösungsmöglichkeit gesehen werden.

Ziel aller Betrachtung und Analyse von Konflikten ist es, den Bestand der demokratischen Gesellschaft und ihre Weiterentwicklung in Richtung auf Zunahme der Beteiligungs- und Freiheitsrechte für jeden einzelnen zu sichern.

2 Lernziele

2.1 *Vorbemerkungen zur Struktur des Lernzielkatalogs*

2.1.1 Dieser Lehrplan enthält Lernziele des kognitiven Bereiches sowie Verhaltenslernziele, die sich auf die Gegenstände der politischen Bildung beziehen.

2.1.2 Mit den Teilbereichslernzielen werden verbindliche inhaltsbezogene Mindestanforderungen gesetzt. Diese Anforderungen legen thematische Schwerpunkte in den einzelnen Teilbereichen fest, die zur Auswahl stehen (z. B. in „Wirtschaft“: „Preis – Wert“ oder „Verteilung“ bzw. „Marktordnungspolitik“ oder „Verteilungspolitik“). Die gründliche Behandlung eines Schwerpunktes ist ohne Berücksichtigung grundlegender Zusammenhänge anderer angegebener Schwerpunkte nicht möglich. Diese Mindestanforderungen sind Grundlage für die noch zu erarbeitenden Unterrichtsmodelle.

2.1.3 Alle Teilbereichslernziele sind nach dem gleichen Schema geordnet:

1. Theoretische Ansätze
2. Politische Wirklichkeit
3. Zielvorstellungen und ihre gesellschaftliche Bedingtheit
4. Methoden und Mittel zur Realisierung von Zielvorstellungen.

Dieses Schema ist nicht zu verwechseln mit einer Unterrichtsverlaufsplanung.

2.2 *Allgemeine Fachlernziele des Faches Gemeinschaftskunde*

Die Schüler sollen in Erkenntnisprozesse geführt werden, die auf folgende Ziele zulaufen:

2.2.1 **Kognitive Lernziele** (Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten)

1. Kenntnis von Grundbegriffen, wissenschaftlichen Methoden und theoretischen Ansätzen.
2. Leistungen und Grenzen der zugrundeliegenden Wissenschaften beurteilen können (Erwerb eines Methodenbewußtseins).
3. Erkennen der Interdependenz von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik.
4. Einsicht in die Interessen- und Ideologiebezogenheit aller politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zielvorstellungen.
5. Einsicht in die geschichtliche und räumliche Bedingtheit politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Phänomene.
6. Einsicht in die Wechselwirkung zwischen gesellschaftlicher Situation und der Entstehung, Fixierung und Wirkung rechtlicher Normen.
7. Einsicht in die Notwendigkeit von Kontinuität politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Systeme bzw. Strukturen.
8. Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderungen politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Systeme bzw. Strukturen in Richtung auf mehr soziale Gerechtigkeit und demokratische Teilhabe des einzelnen.
9. Erkennen des Planungs- und Handlungsspielraums für die Verwirklichung von Alternativlösungen.
10. Fähigkeit, Kenntnisse auf neue Probleme anwenden, neue Anforderungen in Zusammenhänge einordnen zu können (Transfer).
11. Fähigkeiten zu methodenbewußtem Arbeiten (vgl. Lernziel 2).
12. Fähigkeit zu systematischem Arbeiten, d. h.

- 12.1 Arbeitsplanung,
- 12.2 Materialbeschaffung und Auswertung,
- 12.3 Kritische Analyse von Informationen,
- 12.4 Kritische Erörterung politischer Zusammenhänge in mündlicher und schriftlicher Form (zu den formalen Lernzielen vgl. den differenzierteren Katalog in Abschnitt B 3).

2.2.2

Verhaltenslernziele

1. Interesse für Information.
2. Bereitschaft, sich der Abhängigkeit des eigenen Urteils von Beeinflussungen verschiedener Art bewußt zu sein.
3. Sich sachlich und kritisch mit Argumenten und Argumentationsweisen anderer auseinandersetzen.
4. Einen eigenen Standpunkt einnehmen und sich auch im Konflikt für ihn engagieren.
5. In Kommunikation und Kooperation einwilligen und sich bewußt anpassen.
6. Die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung trotz geforderter Anpassung erkennen und ergreifen.
7. Bei Anerkennung der prinzipiellen Wertentscheidungen des Grundgesetzes neue politische Lösungsmöglichkeiten suchen, kritisch prüfen und an ihrer Verwirklichung teilnehmen.

3

Teilbereichslernziele

3.1

Teilbereich „Wirtschaft“

- 1.1 Der Schüler soll die theoretischen Ansätze zu den Problemen
 - a) Preis-Wert **oder**
 - b) Verteilung **oder**
 - c) Konjunktur und Wachstum
 aus der Sicht kontroverser wissenschaftlicher Auffassung kennen,
 - zu a): Grenznutzen/moderne Preistheorie (Pareto), Arbeitswertlehre
 - zu b): Grenzproduktivität (Krelle, Preiser) Mehrprodukt, Mehrwert
 - zu c): Klassik und Keynes, Krisentheorie
- 1.2 Der Schüler soll erkennen, daß
 - a) es sich um offene Fragen handelt,
 - b) auch Theorien, die in der Auffassung des Problems grundsätzlich übereinstimmen, im einzelnen vielfältig kontrovers sind,
 - c) die Entstehung, Weiterentwicklung und besonders die Wirksamkeit von Theorien mit der historisch gegebenen gesellschaftlichen Situation im Zusammenhang stehen.
- 1.3 Der Schüler soll erkennen, daß der Wirtschaftswissenschaftler die Wirklichkeit nur mit Hilfe von gedanklichen Experimenten (Modellen) durchdringen kann. Er soll erkennen, daß trotz der oft mathematischen Form der Modelle die gewonnenen Aussagen nur begrenzt gültig sind.
- 2 Der Schüler soll wissen, daß in der Gegenwart zwei grundsätzlich unterschiedene Wirtschaftsordnungen bestehen, Kapitalismus und Sozialismus bzw. Marktwirtschaft und Zentralverwaltungswirtschaft. Er soll die Leitbilder, die Grundzüge der Entwicklung (Laissez-faire-Kapitalismus, staatlich regulierter Kapitalismus bzw. soziale Marktwirtschaft – stalinistische Planwirtschaft, „NÖS“) und die Wechselbeziehungen der beiden Systeme kennen.

- 3 Der Schüler soll soziale Ziele (Freiheit, Gerechtigkeit, sozialer Friede, soziale Sicherheit, Wohlstand) und ökonomische Ziele (magisches Fünfeck) der Wirtschaftspolitik erklären können.
- Er soll erkennen, daß nicht alle Ziele gleichzeitig und gleichmäßig zu erreichen sind.
- Der Schüler soll erkennen, daß die Interessengruppen einer pluralistischen Gesellschaft diese Ziele ihren Interessen entsprechend interpretieren und zu realisieren versuchen. Er soll die Macht und die Kontrollierbarkeit dieser Gruppen und den Handlungsspielraum der staatlichen Wirtschaftspolitik abschätzen können.
- 4 Der Schüler soll mit den wirtschaftlichen Instrumentarien der Regierung und der Bundesbank vertraut sein. Er soll die politischen Einflußmöglichkeiten von Parlament, Parteien und Interessenverbänden im Rahmen
- der Marktordnungspolitik **oder**
 - der Verteilungspolitik **oder**
 - der Konjunktur- und Wachstumspolitik kennen.
- 5 Der Schüler soll Grundfragen der internationalen Währungs- und Handelspolitik sowie übernationale Integrationsformen (im kapitalistischen und sozialistischen Bereich) kennen.

3.2 Teilbereich „Gesellschaft“

- 1.1 Der Schüler soll die theoretischen Ansätze zu den Problemen
- Gesellschaftsstruktur **oder**
 - Sozialisation
- aus der Sicht kontroverser wissenschaftlicher Auffassungen kennen,
- zu a): Schichtungstheorie (z. B. Schelsky, Dahrendorf, Lipsit), Klassentheorie (z. B. Marx, Lukacs)
- zu b): Sozialisationstheorien (z. B. Neidhardt, Kölner Schule, Kritische Schule, Gottschalch)
- 1.2 Der Schüler soll erkennen, daß
- es sich um offene Fragen handelt,
 - auch Theorien, die in der Auffassung des Problems grundsätzlich übereinstimmen, im einzelnen vielfältig kontrovers sind,
 - die Entstehung, Weiterentwicklung und besonders die Wirksamkeit von Theorien mit der historisch gegebenen gesellschaftlichen Situation im Zusammenhang stehen.
- 1.3 Der Schüler soll erkennen, daß der Sozialwissenschaftler die Wirklichkeit zwar mit vielfältigen, ständig auf größere Präzision und Objektivierung zielenden Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung (z. B. Experiment, Fragebogen, Interview, Beobachtung, Statistik) durchdringt, seine Erkenntnisse aber in Modellen und Theorien zusammenfaßt, deren Aussagewert begrenzt ist.
- 2 Der Schüler soll wissen, daß im Zentrum der kontroversen Diskussion über die Gesellschaft neben dem Prinzip der Freiheit der Begriff der Gleichheit steht, über dessen Realisierung verschiedene Auffassungen bestehen: z. B. bei kontroversen Meinungen zur Chancengleichheit in einer Leistungsgesellschaft. Freiheit und Gleichheit können in einem dialektischen Spannungsverhältnis zueinander stehen.

- 3 Der Schüler soll die gesellschaftspolitischen Ziele von Gruppen und Institutionen aus ihren grundsätzlichen Absichten (z. B. Herstellung der Chancengleichheit, Schaffung einer klassenlosen Gesellschaft) ableiten bzw. ihnen zuordnen können.

Er soll erkennen, daß auch bei Übereinstimmung im Grundsatz nicht alle Ziele gleichzeitig und gleichmäßig zu verwirklichen sind und daß sie z. T. sogar im Widerspruch zueinander stehen können.

Der Schüler soll erkennen, daß die Interessengruppen einer pluralistischen Gesellschaft diese Ziele ihren Interessen entsprechend interpretieren und zu realisieren versuchen. Er soll die Macht, den Handlungsspielraum und die Kontrollierbarkeit dieser Gruppen abschätzen können, die Wechselbeziehungen zwischen ihnen sowie die Möglichkeit und Grenzen staatlicher Gesellschaftspolitik kennen.

- 4 Der Schüler soll Methoden und Mittel der Gesellschaftspolitik (z. B. in der Familien-, Bildungs-, Steuer-, Strukturpolitik) kennen und auf ihre Praktikabilität und ihre Konsequenzen hin — auch im politischen und wirtschaftlichen Bereich — abschätzen können.

3.3

Teilbereich „Grundfragen der Politik“

- 1.1 Der Schüler soll die theoretischen Ansätze zu den Problemen Herrschaft und Legitimierung von Herrschaft aus der Sicht kontroverser wissenschaftlicher Auffassungen kennen.

- 1.2 Der Schüler soll erkennen, daß

- a) es sich um offene Fragen handelt.
- b) auch Theorien, die in der Auffassung des Problems grundsätzlich übereinstimmen, im einzelnen vielfältig kontrovers sind.
- c) Entstehung, Weiterentwicklung und Wirksamkeit von Theorien mit der historisch gegebenen gesellschaftlichen Situation im Zusammenhang stehen.

- 1.3 Der Schüler soll erkennen, daß die Politikwissenschaftler die Wirklichkeit weitgehend mit Hilfe von gedanklichen Systembildungen durchdringen. Er soll erkennen, daß trotz dieser häufig bis zum äußersten differenzierten Systembildungen die gewonnenen Aussagen nur begrenzt gültig sind.

- 2 Der Schüler soll die politischen Systeme der Bundesrepublik Deutschland und eines sozialistischen Landes (DDR **oder** UdSSR **oder** VR China) kennen. Das System der BRD soll schwerpunktmäßig erarbeitet, das andere vergleichend herangezogen werden.

- 3 Der Schüler soll die Normen der genannten politischen Systeme (Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Gerechtigkeit, Frieden, menschenwürdiges Dasein, Partizipation) in ihrer jeweiligen ideologiebezogenen Ausprägung analysieren können. Er soll erkennen, daß sich diese Normen nicht widerspruchlos ineinanderfügen.

Der Schüler soll erkennen, daß die Bedeutung gesellschaftlicher Probleme ideologisch interpretiert wird und daß diese Interpretationen sich auf das politische Handeln auswirken.

- 3.1 Der Schüler soll erkennen, daß die Interessengruppen einer pluralistischen Gesellschaft die in ihr herrschenden Normen ihren Interessen entsprechend interpretieren und zu realisieren versuchen.

Er soll die Macht, den Handlungsspielraum und die Kontrollierbarkeit von Institutionen und Gruppen (Interessenverbänden, Massenmedien) in der BRD (Legislative, Exekutive, Judikative, Parteien) abschätzen können. Dazu gehört auch die Kenntnis der Wechselbeziehung zwischen Gruppen und Institutionen.

- 3.2 Der Schüler soll erkennen, daß das Allgemeininteresse in sozialistischen Staaten allein von der Parteiführung verbindlich interpretiert wird. Entgegenstehende Teilinteressen werden weitgehend unterdrückt. Der Schüler soll auch erkennen, daß der Ablauf solcher Entscheidungsprozesse und die Formen eventueller Konfliktlösungen in sozialistischen Gesellschaften schwerer erkannt werden können als in pluralistischen.
- 4 Der Schüler soll verschiedene Formen politischen Handelns (z. B. Gewaltanwendung, Pressure, Solidarisierung, aber auch politische Abstinenz) kennen und die jeweiligen Konsequenzen abschätzen können. Weiterhin soll er beurteilen können, inwieweit einzelne oder Gruppen Subjekte oder Objekte politischen Handelns sind.

3.4

Teilbereich „Internationale Politik“

- 1.1 Der Schüler soll theoretische Ansätze zu den Problemen
- Konkurrenz der Staaten und Systeme **oder**
 - Verhältnis zwischen Industrieländern und Dritter Welt **oder**
 - Schaffung und Erhaltung des Friedens
- aus der Sicht von unterschiedlichen grundsätzlichen Auffassungen kennen,
- zu a): Die Konvergenztheorie und ihre Kritiker in Ost und West
- zu b): Entwicklungstheorien in Ost und West
- zu c): Frieden als Abwesenheit von Krieg (negativer Frieden), Frieden als stabiles System von rationaler und gewaltloser Konfliktregelung (positiver Frieden).
- 1.2 Der Schüler soll erkennen, daß
- es sich um offene Fragen handelt,
 - auch Theorien, die in der Auffassung des Problems grundsätzlich übereinstimmen, im einzelnen vielfältig kontrovers sind,
 - Entstehung, Weiterentwicklung und besonders die Wirksamkeit von Theorien mit der jeweils gegebenen gesellschaftlichen Situation im Zusammenhang stehen.
- 1.3 Der Schüler soll erkennen, daß der Politikwissenschaftler die Wirklichkeit weitgehend mit gedanklichen Systembildungen (evtl. auch durch Modelle) erfaßt, daß trotz dieser häufig bis zum äußersten differenzierten Systembildungen die gewonnenen Aussagen nur begrenzt gültig sind.
- 2 Der Schüler soll anhand von Beispielen erkennen, welche grundsätzlichen Tendenzen die internationalen Beziehungen bestimmen. Er soll die Bedeutung dieser Tendenzen in der jeweiligen Situation beurteilen können. Solche Tendenzen sind:
- Wachsende Interdependenz der Staaten und Staatensysteme auf vielen Gebieten.
 - Wachsende Abhängigkeit der Außenpolitik von den Interessen immer größerer Teile der Bevölkerung.
 - Bewußtseinsänderung durch zunehmende globale Kommunikation.
 - Das Bestreben vieler Staaten, die Konfrontation der Blöcke durch begrenzte Kooperation zu meiden sowie international zusammenzuarbeiten. Zunehmende Anerkennung der Außenpolitik als Weltinnenpolitik.
 - Einschränkungen des Handlungsspielraumes für die Großmächte durch das „Atomare Patt“.
 - Das Bestreben, bewaffnete Auseinandersetzungen auf die Randzonen der Blöcke zu beschränken und dort zu lokalisieren.

7. Ablösung der Bipolarität durch die Multipolarität, Konstituierung regionaler Zusammenarbeit.
 8. Anhaltende wirtschaftliche Diskrepanz zwischen Industrieländern und Entwicklungsländern.
 9. Die Politik der Industrieländer gegenüber der Dritten Welt bewegt sich zwischen zwei Gegensätzen:
 - a) Entwicklungspolitik als Mittel zur Stabilisierung, Auf- und Ausbau von Systemen,
 - b) Entwicklungspolitik als Beitrag zum sozialen Ausgleich in der Welt.
 10. Nationalistische Politik besonders in Staaten der Dritten Welt.
- 3.1 Der Schüler soll das grundsätzliche Ziel der Außenpolitik, nämlich die Wahrung der Interessen des einzelnen Staates, kennen und dabei folgende Teilziele erklären können:
- a) Erhalt oder Festigung der Sicherheit (Schutz gegen Angriffe von außen, Schwächung potentieller Gegner),
 - b) Behauptung und Durchsetzung der eigenen politischen Prinzipien,
 - c) Schutz und Förderung der eigenen ökonomischen Interessen,
 - d) die Wahrung und Vermehrung des eigenen Ansehens,
 - e) Sicherung der Stabilität und Erhaltung des sozialen Friedens nach innen,
 - f) Erhaltung des Friedens nach außen.
- Der Schüler soll erkennen, daß diese Ziele sehr formal sind und für die einzelnen Staaten konkret ganz Verschiedenes bedeuten und einander widersprechen können.
- 3.2 Der Schüler soll die Zwecke und Ziele von internationalen Organisationen erklären können:
- a) friedliche Lösung von Konflikten,
 - b) Koordination zwischenstaatlicher und zwischengesellschaftlicher Aktivitäten,
 - c) Institutionalisierung übernationaler Zusammenarbeit,
 - d) Planung und Durchführung von Integrationsprozessen.
- 3.3 Der Schüler soll erkennen, daß Interessen und Ziele der einzelnen Staaten und internationalen Organisationen sich zum Teil widersprechen und es dadurch zu internationalen Konflikten kommen kann, aber auch, daß der zwischenstaatlich ausgehandelte Kompromiß die Durchsetzung der Interessen und das Erreichen der Ziele zumindest partiell ermöglichen kann.
- Der Schüler soll erkennen, daß die Ziele der Einzelstaaten und internationalen Organisationen durch verschiedene Gruppen unterschiedlich interpretiert, gewichtet und differenziert werden.
- 4 Der Schüler soll die wichtigsten Mittel und Methoden, die von Staaten und Staatengruppen zur Durchsetzung ihrer politischen Vorstellungen angewandt werden, kennen und ihre Wirksamkeit für die Lösung von Problemen der internationalen Politik abschätzen können:
- a) Diplomatie (Anerkennung - Nichtanerkennung)
 - b) Bündnispolitik, Kooperation, Integration
 - c) Androhung und Anwendung von Gewalt und Sanktionen (z. B. wirtschaftliche Sanktionen, Rüstung)
 - d) Kulturpolitik

4 Ziele im Leistungskurs Gemeinschaftskunde

Die unter den Punkten 2 und 3 zusammengefaßten Ziele gelten für Grund- und Leistungskurse.

4.1 Allgemeine Fachlernziele (siehe 2):

Im Sinne der stärkeren wissenschaftspropädeutischen Funktion des Leistungskurses muß im Bereich der Lernziele, die auf Fähigkeiten und Fertigkeiten gerichtet sind, *eine gründlichere Beherrschung der Verfahren sowie die Fähigkeit, komplexere Aufgaben differenzierter zu betrachten und zu lösen, sowie eine selbständigere Erarbeitung der Unterrichtsvorhaben angestrebt werden* (siehe besonders die allgemeinen Fachlernziele 9, 10 und 11 sowie die zusätzlichen Anforderungen für den Leistungskurs im Abschnitt B, 3).

Darüber hinaus muß vom Schüler im Leistungskurs, über die Anforderungen im Grundkurs hinausgehend, eine stofflich breitere Basis erwartet werden. Dies wird im folgenden ausgedrückt (siehe 3):

4.2 Teilbereich „Wirtschaft“ (vgl. 3.1)

1.1 Der Schüler soll die theoretischen Ansätze zu den Problemen

- a) Preis-Wert **und**
- b) Verteilung **und**
- c) Konjunktur und Wachstum

aus der Sicht kontroverser wissenschaftlicher Auffassungen kennen (Schwerpunktbildung ist notwendig).

4 Der Schüler soll mit dem wirtschaftlichen Instrumentarien der Regierung und der Bundesbank vertraut sein. Er soll die politischen Einflußmöglichkeiten von Parlament, Parteien und Interessenverbänden im Rahmen

- a) der Marktordnungspolitik **und**
- b) der Verteilungspolitik **und**
- c) der Konjunktur und Wachstumspolitik

kennen (Schwerpunktbildung ist notwendig).

4.3 Teilbereich „Gesellschaft“ (vgl. 3.2)

1.1 Der Schüler soll die theoretischen Ansätze zu den Problemen

- a) Gesellschaftsstruktur **und**
- b) Sozialisation

aus der Sicht kontroverser wissenschaftlicher Auffassungen kennen (Schwerpunktbildung ist notwendig)

4.4 Teilbereich „Grundfragen der Politik“ (vgl. 3.3)

2 Der Schüler soll die politischen Systeme der Bundesrepublik Deutschland **und**

der Deutschen Demokratischen Republik kennen. Die Systeme der USA und entweder der UdSSR oder der VR China sind vergleichend heranzuziehen.

4.5 Teilbereich „Internationale Politik“ (vgl. 3.4)

1.1 Der Schüler soll die theoretischen Ansätze zu den Problemen

- a) Konkurrenz der Staaten und Systeme **und**
- b) Verhältnis zwischen Industrieländern und Dritter Welt **und**

c) Schaffung und Erhaltung des Friedens aus der Sicht der unterschiedlichen grundsätzlichen Auffassungen kennen. (Schwerpunktbildung ist notwendig).

B Zur Unterrichtsgestaltung

1 Zur Organisation

1.1 Allgemeine Bemerkungen

Im Politikunterricht werden aktuelle Ereignisse und kontroverse politische Sachverhalte aufgegriffen. Davon ausgehend, werden gesellschaftliche Prozesse und Strukturen untersucht. Bei diesem Verfahren sind Aussagen der Volkswirtschaftslehre, der Soziologie, der Wissenschaft von der Politik, der Rechtswissenschaft, der Geschichte und der Geographie in dem Maße heranzuziehen, wie es zu einer abgewogenen Untersuchung des jeweiligen Sachverhalts erforderlich ist. Dies schließt nicht aus, daß verschiedene wissenschaftstheoretische Ansätze und fachsystematische Zusammenhänge im Unterricht erarbeitet werden. Auf diese Weise können komplexe und kontroverse politische Sachverhalte mit der Differenziertheit analysiert werden, die der Studienstufe angemessen ist und die der Forderung nach Wissenschaftsprospädeutik genügt.

1.2 Arbeitsformen und -mittel

Die Behandlung der komplexen politischen Wirklichkeit erfordert vor allem die Verwendung projektartiger Arbeitsformen. Das **Projekt** „Konjunkturpolitik“ z. B. erfordert die Erarbeitung komplexer – zum Teil fachsystematischer – wirtschaftspolitischer und auch allgemeiner politischer Zusammenhänge. Häufig wird ein aktueller **Fall** wie z. B. bestimmte konjunkturpolitische Maßnahmen der Bundesregierung und deren Diskussion in der Öffentlichkeit die Grundlage und der Bezugspunkt der Projektarbeit sein.

Projektarbeit macht kooperative Planung zwischen Lehrern bzw. zwischen Lehrer und Schülern notwendig. Variabilität des Verlaufs und Offenheit des Ausgangs sind erforderlich. Aufgabenstellung, Verlauf, Arbeitsaufträge, die Beschaffung, Auswertung und Weitergabe von Informationen werden gemeinsam von Lehrer und Schülern in Einzel- und Klassengesprächen, in Klein- und Großgruppen, in Vortrags- und Diskussionsstunden und bei Erkundungen geplant und durchgeführt.

Der Lehrer ist vor allem methodischer Berater der Schüler. Er hält sich zurück, weckt die Initiative und fördert die selbständige Arbeit und Koordination der Schüler. Er ist aber dafür verantwortlich, daß die verbindlichen Lehrplanelemente aufgenommen werden. Durch Anregungen bei den Planungsgesprächen und ggf. durch Üben sorgt der Lehrer dafür, daß das Repertoire der Arbeitsformen und -techniken (Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Referat, Protokoll, Interview, Schriftwechsel u. a.) erweitert wird.

In anderen Teilen des Unterrichts wird er, von bestimmten Zielen ausgehend, den Verlauf des Unterrichts stärker bestimmen.

Die Einteilung des Lehrplans in vier Teilbereiche schließt Projektarbeit nicht aus. Es ist möglich, übergreifende Fragestellungen innerhalb eines Teilbereichs zu untersuchen (Beispiel: „Konjunkturpolitik“) oder grundlegende Fragen anderer Teilbereiche zu berücksichtigen (Beispiel: zur Behandlung der Verteilungspolitik gehört die Frage nach der Korrespondenz zwischen Einkommen und sozialer Schichtung). Die Teilbereiche „Grundfragen der Politik“ und „Internationale Politik“ setzen Kenntnisse aus den Bereichen „Wirtschaft“ und „Gesellschaft“ voraus. Damit bieten sich Projekte mit weitgehender Integration von Aspekten der vier Teilbereiche erst im zweiten Studienjahr an.

Projektarbeit kann nach folgendem Modell ablaufen:

1. Motivation

- Fernsehdokumentation, Hörspiel, Zeitungsbericht, Statistik u. a. heranziehen
- Spontanäußerungen sammeln (brain-storming)

- Eine vorläufige Projektfragestellung alternativ und herausfordernd formulieren. Vorläufig soll bedeuten, daß die Fragestellung aus einer späteren Situation heraus revidiert werden kann. Bei der Bestimmung und Abgrenzung des Bereichs, in dem die Fragestellung verfolgt werden soll, ist auf die Realisierbarkeit zu achten.

2. Planung

- Arbeitsvorschläge sammeln
- eine Arbeitsstrategie entwerfen:
Verteilen der Arbeitsaufträge an Schüler, Schülergruppen (vorzugsweise Sammlung und Auswertung von Materialien oder Daten aus der Umwelt, Erkundungen, Interviews) und Lehrer (vorzugsweise Information über Begriffe, Hypothesen über Zusammenhänge, Einweisung in Arbeitsmethoden). Bestimmen der einzusetzenden Methoden, Festlegung der Funktionen innerhalb der Gruppen, Regelung für den Informationsfluß innerhalb und zwischen den Gruppen, Zeitplan.

3. Durchführung

- Arbeitsaufträge in mehreren Phasen erledigen
- Dazwischen Austausch der Arbeitsergebnisse und deren Reflektion; ggf. Revision der Fragestellung und der Arbeitsergebnisse. Der Lehrer muß sicherstellen, daß die für den Unterrichtsabschnitt verbindlichen Teile des Lehrplans berücksichtigt werden.

4. Auswertung

- Darbietung und Diskussion der Endergebnisse
- Übertragbarkeit der Ergebnisse prüfen
- abschließende Reflektion über Strategie und Methode.

In bestimmten Phasen des Unterrichts wird es notwendig sein, grundlegende fachspezifische Zusammenhänge und Begriffe – abgehoben vom Fall – zu verdeutlichen. Die Klärung wissenschaftstheoretischer Ansätze z. B. bedarf einer eigenen unterrichtlichen Sequenz.

Ein Projekt kann sich über das ganze Semester erstrecken, ein Teilbereich kann jedoch auch mit mehreren Projekten abgedeckt werden.

2 Lernerfolgskontrollen

Zur Kontrolle des Lernerfolgs können herangezogen werden:

- die schriftliche, individuell angefertigte Klausurarbeit,
- die allgemeine mündliche Leistung,
- die schriftliche Gruppenarbeit (sofern eine individuelle Leistung nachgewiesen werden kann),
- das Referat.

Alle angegebenen Lernkontrollen können auch zur Festlegung der Semesterzensur herangezogen werden.

Im Grundkurs werden pro Semester zwei schriftliche 1–2stündige Klausurarbeiten geschrieben. Wenigstens eine davon soll so angelegt sein, wie sie für das Abitur vorgesehen ist (s. 3), damit sich die Schüler von Beginn der Studienstufe an auf die Art der schriftlichen Arbeit im Abitur einstellen können. Im Leistungskurs werden drei schriftliche Arbeiten geschrieben, davon zwei 1–2stündig und eine 3–4stündig. Zumindest die letztgenannte sollte unter Abiturbedingungen (s. 3) geschrieben werden. Es empfiehlt sich auch, Fragestellungen und Verlauf der mündlichen Abiturprüfung gelegentlich zu üben, ohne dabei die Prüfung inhaltlich vorzubereiten.

Auch die nachfolgenden Anforderungen und Hinweise zur Bewertung (s. 3) sollten von Beginn der Studienstufe an berücksichtigt werden.

Um den Schülern zusätzlich Hilfen für die Selbsteinschätzung zu geben, kann man kurze „Tests“ (Fragebögen z. B.) entwickeln und sie – ggf. auf freiwilliger Grundlage – den Schülern vorlegen.

3 Erläuterungen zu den Anforderungen in der Abiturprüfung für das Fach Gemeinschaftskunde

Über die vom Amt für Schule veröffentlichten Reifeprüfungsbestimmungen hinausgehend, werden im Folgenden einige ergänzende Hinweise gegeben. Sie beziehen sich auf die unterschiedlichen Anforderungen im Grund- und Leistungskurs im Fach Gemeinschaftskunde in der Reifeprüfung. Sie sind verbindlich.

Darüber hinaus wird der Versuch gemacht, mit Hilfe der Anforderungen im Grund- und Leistungskurs Kriterien für die Beurteilung bereitzustellen. Punkt 3 im Abschnitt „Beurteilung“ ist als *Diskussionsvorschlag* zu verstehen.

Mit den Anforderungen wird versucht, gleichzeitig festzulegen, auf welche formalen Ziele die Grund- und Leistungskurse von Beginn der Studienstufe an ausgerichtet werden sollen. Insofern haben die Anforderungen für die Reifeprüfung Bedeutung für die Gestaltung des Unterrichts in der Studienstufe (vgl. die Hinweise unter A 2.2.1, Lernziel 12; A 4.1).

3.1 Grundkurs

3.1.1 Anforderungen im Grundkurs

1. Kenntnisse auf neue Probleme anwenden, neue Informationen in Zusammenhänge einordnen können (Transfer).
2. Eine Analyse durchführen, d. h.
 - Aufbau und Gedankenführung bzw. Aussagekraft einer Vorlage (Text, Graphik, Statistik, Karte usw.) erkennen,
 - Brüche in der Argumentation bzw. Unstimmigkeiten in einer Vorlage erkennen,
 - zentrale Probleme in einer Vorlage bezeichnen,
 - Fachbegriffe richtig verwenden,
 - Absichten des Verfassers aus der Vorlage ableiten,
 - Ansichten und Interessenstandpunkte aufeinander beziehen,
 - alternative Lösungsmöglichkeiten erarbeiten,
 - eine eigene Meinung formulieren und gedanklich durchhalten.
3. Diese Anforderungen sind nicht als Hinweis für die Gliederung der Prüfungsarbeit zu verstehen.

3.1.2 Beurteilung

1. Die Kriterien zur Beurteilung der Arbeit ergeben sich grundsätzlich aus den Anforderungen, wobei die Transferleistung und die Korrektheit der Bearbeitung oberste Gesichtspunkte sind.
2. Ein weiteres Kriterium ist die Beachtung der Zielsetzung in der Themaformulierung.
3. Eine Arbeit ist als „ausreichend“ zu bewerten, wenn die ersten vier der „Analysekriterien“ (vgl. die ersten vier – im Abschnitt 3.1.1.2) – im wesentlichen erfüllt sind und wenn außerdem ein Ansatz zur Transferleistung erkennbar ist.
4. Stilistische, grammatische und orthographische Merkmale gehen nicht in die Bewertung ein.

3.2 *Leistungskurs*3.2.1 *Anforderungen im Leistungskurs*

1. Kenntnisse auf neue Probleme anwenden, neue Anforderungen in Zusammenhänge einordnen können (Transfer).
2. Eine Analyse durchführen, d. h.
 - Aufbau und Gedankenführung bzw. Aussagekraft einer Vorlage (Text, Graphik, Statistik, Karte usw.) erkennen.
 - Brüche in der Argumentation bzw. Unstimmigkeiten in einer Vorlage erkennen,
 - zentrale Probleme in einer Vorlage bezeichnen,
 - Fachbegriffe richtig verwenden,
 - Ansichten und Interessenstandpunkte aufeinander beziehen,
 - hinter der Vorlage stehende Grundauffassungen deutlich machen,
 - wissenschaftliche Sichtweisen voneinander trennen,
 - alternative Lösungsmöglichkeiten erarbeiten,
 - eine eigene Meinung formulieren und gedanklich durchhalten,
 - Methoden zur Aufschließung eines Problems entwickeln,
 - den Zusammenhang zwischen Aufgabenstellung und Ergebnis der eigenen Untersuchung aufweisen.
3. Diese Anforderungen sind nicht als Hinweis für die Gliederung der Arbeit zu verstehen.

3.2.2 *Beurteilung*

1. Die Kriterien zur Beurteilung der Arbeit ergeben sich grundsätzlich aus den Anforderungen, wobei die Transferleistung und die Wissenschaftlichkeit der Bearbeitung oberste Gesichtspunkte sind.
2. Ein weiteres Kriterium ist die Beachtung der Zielsetzung in der Themaformulierung.
3. Eine Arbeit ist als „ausreichend“ zu bewerten, wenn die ersten *fünf* der „Analysekriterien“ (vgl. die ersten fünf – im Abschnitt 3.2.1.2) – im wesentlichen erfüllt sind und wenn außerdem ein Ansatz zur Transferleistung erkennbar ist.
4. Stilistische, grammatische und orthographische Merkmale gehen nicht in die Beurteilung ein.

4 **Politisches Verhalten**

Politische Bildung fordert die Fähigkeit zu politischem Verhalten.

Die Festlegung von Unterrichtsverfahren und die Auswahl von Inhalten müssen an Verhaltenszielen (siehe 2.2.2) orientiert sein.

In diesem Rahmen soll der Politikunterricht die Bereitschaft im Schüler wecken und ihn befähigen,

- sich Informationen über öffentliche Vorgänge zu beschaffen,
- auf öffentliche Entscheidungen im Rahmen der Gesetze Einfluß zu nehmen.

Das kann geschehen, indem mit Institutionen (insbesondere mit in Parlamenten vertretenen Parteien, mit Verbänden, Mitbestimmungs- und Selbstverwaltungsgremien, gegebenenfalls auch mit Bürgerinitiativen) bekannt gemacht und deren politische Einflußmöglichkeit analysiert wird. Zu diesem Zweck sollten Vertreter von Parteien und Verbänden in den Unterricht geholt und Erkundungen in der Öffentlichkeit durchgeführt werden. Der Unterricht soll dazu beitragen, daß der Schüler im Rahmen solcher Möglichkeiten handeln kann.

Politisches Verhalten ist ohne Wertorientierung nicht möglich. Die Reflektion darüber und die bewußte Ausrichtung des Handelns auf Werte gehören zu den Aufgaben des Politikunterrichts.

Es gibt keinen *wertfreien* Politikunterricht. Vor allem Auswahl von Themen, Fragen an die Schüler und Verhalten des Lehrers bestimmen die Ergebnisse einer Untersuchung mit. Indem der Lehrer seine Meinung klar als solche bezeichnet und deutlich und gleichberechtigt neben andere, ggf. von ihm selbst wissenschaftsorientiert entwickelte Meinungen stellt, fördert er die Möglichkeit der Schüler, sich ein unabhängiges Urteil zu bilden. Je mehr diese anderen von der Meinung des Lehrers unabhängigen und abweichenden Standpunkte im Unterricht zum Tragen kommen, um so nachhaltiger werden die allgemeinen Ziele der politischen Bildung erfüllt.

Politikunterricht darf den Schülern die Meinung des Lehrers nicht oktroyieren, weder direkt, noch – zum Beispiel durch Themenwahl oder Fragestellung – indirekt. Er soll den Schüler befähigen, an Prozessen und Veränderungen teilzunehmen, wenn und soweit der Schüler das nach freier Entscheidung will. Diese Entscheidung darf dem Schüler durch die Schule, den Unterricht oder den Lehrer weder abgenommen noch aufgezwungen werden.

Gerade im Rahmen dieser Erziehung zum selbständigen Urteilen und Handeln ist ein entschiedenes Eintreten des Lehrers für die Grundwerte der Verfassung erforderlich. Der Unterricht darf nicht zu *politischer Propaganda mißbraucht* werden.

Rahmenrichtlinien Geschichte

im Vorseмester und in der Studienstufe

Zuständiges Referat: S 221/3

Referent: Joachim Pragal

Lehrplanausschuß:

Dr. Jens Plaß, Friedrich-Ebert-Gymnasium, Studienseminar
Jürgen Martens, Friedrich-Ebert-Gymnasium, Studienseminar
Dr. Uwe Lohalm, Friedrich-Ebert-Gymnasium
Dr. Detlev Stoltenberg, Albrecht-Thaer-Gymnasium
Walter Zielinski, Gymnasium Rahlstedt

Inhaltsübersicht

	Seite
Zur Didaktik	
<i>Allgemeine Hinweise</i>	3
<i>Fachlernziele</i>	4
Einsichten und Fähigkeiten	4
Fertigkeiten	5
Zur Unterrichtsgestaltung	
<i>Zur Organisation</i>	8
<i>Lernerfolgskontrollen</i>	8
<i>Verfahren</i>	8
<i>Kategorien zur Erkenntnis der Geschichte</i>	9
Inhalte	
<i>Vorsemester</i>	12
<i>Studienstufe</i>	12
Grundkurs	12
Leistungskurs	14

A **Zur Didaktik**

1 **Allgemeine Hinweise**

Die Ziele und Themen des Geschichtsunterrichts stehen im Zusammenhang mit folgenden Überlegungen:

1.1 *Individuum*

Der Schüler will sich in seiner Gegenwart zurechtfinden und behaupten. Er muß sie daher in ihrer Differenziertheit, zu der auch die geschichtliche Bedingtheit gehört, erfassen lernen. Im Geschichtsunterricht, der Vergangenes in seinen Zusammenhängen behandelt, lernt er dafür erforderliche Methoden und Denkweisen.

Der Schüler wird durch soziale (kulturelle), wirtschaftliche und politische Probleme in seiner Umwelt direkt berührt. Er lernt sie besser verstehen, wenn er einerseits ihre historischen Bedingungen und andererseits andersartige Erscheinungen vergangener Zeiten im Vergleich kennenlernt. Der Lehrplan versucht, dem durch eine sozial- und wirtschaftsgeschichtliche Akzentuierung und durch einen Bezug zu gemeinschaftskundlichen Inhalten oder durch deren Einbeziehung zu entsprechen.

Der Schüler sieht sich selbst im Vergleich mit anderen, er setzt sich mit Handlungs- und Denkweisen anderer Menschen auseinander. Eine solche Auseinandersetzung kann zu seinem Selbstverständnis beitragen sowie seine Menschenkenntnis erweitern und realitätsgerechter machen. Der Geschichtsunterricht kann durch die Behandlung historischer Situationen eine Einstellung fördern, die nach der Handlungsfähigkeit und Handlungsmöglichkeit des Menschen fragt und diese Fragen auf sich selbst bezieht.

Historische Kenntnisse und der Umgang mit Methoden der Geschichtswissenschaft können den Schüler befähigen, Ideologien und Wertungen differenzierter zu sehen und vorsichtiger zu urteilen. Der Schüler lernt Alternativen kennen. Auf diese Weise kann dem Schüler geholfen werden, einen eigenen Standort zu gewinnen.

1.2 *Gesellschaft*

Unsere demokratische Gesellschaft erwartet vom einzelnen ein hohes Maß an Rationalität. Bei der Betrachtung von gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen sind Kenntnisse, methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten erforderlich. Die Untersuchung solcher Strukturen und Prozesse in der Vergangenheit mit geschichtswissenschaftlichen Methoden fördert die Distanz zum Objekt der Betrachtung.

Darüber hinaus soll der einzelne lernen, am politischen Leben teilzunehmen; dies verlangt Urteils- und Handlungsfähigkeit. Der Geschichtsunterricht leistet dazu einen Beitrag, wenn er die historische Dimension von Fragen der Gegenwart aufschließt und nach Kriterien für die Beurteilung vergangener politischer Entscheidungen fragt. Durch die Kontrastierung von vergangenen und gegenwärtigen Erscheinungen können Bezugspunkte für eine distanzierte Beurteilung von Vergangenheit und Gegenwart gewonnen werden. Die Behandlung von Zusammenhängen zwischen Vergangenheit und Gegenwart trägt zum besseren Verständnis der Gegenwart bei.

Wandlungsfähigkeit ist ein wichtiges Merkmal offener Gesellschaften. Die Betrachtung von Bedingungen, Formen und Folgen des Wandels und der Kontinuität in der Geschichte kann das Bewußtsein für die Chancen und Probleme von Veränderungsprozessen in der Gegenwart schärfen.

1.3 *Wissenschaft*

Der Geschichtsunterricht, insbesondere der Leistungskurs in der Studienstufe, hat in wissenschaftliche Probleme, in die Arbeitsweisen und die Theorie des Faches einzuführen. Auch der Grundkurs orientiert sich an diesen Aufgaben, er intendiert aber weder eine explizite Entwicklung methodischer Fertigkeiten unter dem Aspekt der Wissenschaftspropädeutik noch soll er zu einer *umfassenden* Auseinandersetzung mit der Theorie des Faches führen. Der Schüler begegnet der Geschichte als Historie, d. h. geschichtswissenschaftlich erfaßter Vergangenheit, und als Historiographie, d. h. der Darstellung dieser Vergangenheit.

Die auf der Sekundarstufe I erworbenen historischen Kenntnisse werden gefestigt und erweitert, so daß der Schüler sich in der Vergangenheit orientieren kann. Der Schüler soll ferner Einsichten in Strukturen und Prozesse vergangener Epochen gewinnen und fragend auf neue Erscheinungen anwenden können, ohne dabei die Theorie des Faches beherrschen zu müssen. Der Prozeß kritischer Revision des eigenen historisch-politischen Vor- und Wertbewußtseins kann mit verfeinerten Methoden fortgesetzt werden.

Im Bereich der Historiographie soll der Schüler Bedingungen und Mittel der menschlichen Erkenntnis, Darstellung und Beurteilung der Geschichte zu analysieren lernen.

Die wissenschaftspropädeutische Aufgabe des Leistungskurses besteht vor allem darin, nach Gegenstand, Möglichkeiten und Grenzen sowie Sinn der Geschichtswissenschaften zu fragen.

2 **Fachlernziele**

Die folgenden Ziele des Geschichtsunterrichts geben Richtungen an. Der Grad der Abstraktion, die Differenziertheit und Komplexität der Themenbehandlung, die auf die Ziele ausgerichtet werden soll, wird je nach Situation und nach Art der Kurse variieren.

2.1 *Einsichten und Fähigkeiten*

1. Das Besondere vergangener Zeiten erfahren und dadurch das Verständnis für menschliches Verhalten und für die Dimension der Zeit gewinnen.
2. Durch die Konfrontation mit unterschiedlichen historischen Erscheinungen den Blick für mögliche Alternativen schärfen und damit auch die Fähigkeit zum distanzierten Urteilen und zum demokratischen Verhalten fördern.
3. Eigene Vorstellungen und Wertungen mit Hilfe historischer Kenntnisse und Erkenntnisse in Frage stellen lernen.
4. Unmittelbare und mittelbare Voraussetzungen gegenwärtiger Verhältnisse, Probleme und Entwicklungen verstehen lernen.
5. Voraussetzungen und Wirkungen des Wandels in der Geschichte erkennen.
6. Nach dem Zusammenwirken verschiedener Faktoren im Spannungsfeld von Notwendigkeit und Freiheit fragen.
7. Nach dem Verhältnis von Utopie und Realität, Planung und Verwirklichung fragen.
8. Erscheinungsformen und Veränderungen politisch-sozialen Lebens verdeutlichen und Maßstäbe zu ihrer Beurteilung gewinnen.
9. Grundlegende Begriffe von ihrem Ursprung her und auf verschiedene Zeiten bezogen verstehen und angemessen anwenden.
10. Die Bedeutung geschichtlicher Bedingungen für politische Entscheidungen in der Gegenwart abschätzen.
11. Deutungen von geschichtlichen Ereignissen als politische Kraft, die Gegenwart und Zukunft mitbestimmt, begreifen.

12. Politische Meinungen und Theorien der Gegenwart durch Einbeziehung von wissenschaftlich erfaßter Vergangenheit ideologiekritisch auf Wahrheit und Funktion hin befragen lernen.
13. Standort und Zeitgebundenheit des Denkens, Urteilens und Handelns erkennen und bewerten. Bedingungen historischer Fragestellungen und Urteile erkennen.
14. Methoden der Geschichtswissenschaft als Möglichkeit verstehen und benutzen lernen, Urteile über Vergangenes objektiver zu machen.
15. Den Gegenstand historischer Betrachtung als Problem gesellschaftlich vermittelter Überlieferung von Wirklichkeit begreifen.
16. Verständnis für Möglichkeiten und Grenzen der Geschichtswissenschaft gewinnen.

2.2

Fertigkeiten

Bei der Anordnung der folgenden methodischen Lernziele ist nicht an eine Empfehlung für eine bestimmte Reihenfolge gedacht; Auswahl und Verwirklichung werden im wesentlichen abhängen vom Entwicklungsstand der Schüler und den gewählten Themen. Der Grundkurs kann die methodischen Lernziele im Vergleich zum Leistungskurs weniger umfassend und differenziert verfolgen. Er rückt entsprechend seiner Zielsetzung bestimmte Lernziele wie die Auswertung von Darstellungen stärker in den Vordergrund und berücksichtigt weniger die methodischen Fertigkeiten der Quelleninterpretation.

Lernziel

Der Schüler soll lernen: Arbeitsvorhaben innerhalb der Kursthemen zu formulieren, gemeinschaftlich oder selbstständig zu planen und durchzuführen und sie beim Voranschreiten der Arbeit laufend zu modifizieren;

Informationsquellen zu bezeichnen, sie in primäre (Überreste) und sekundäre (Tradition) zu gliedern sowie nach äußeren Merkmalen (Schriftquellen, audiovisuelle Medien, Kulturüberreste, tradierte Institutionen und Gebräuche) einzuteilen;

sich Informationen selbständig zu beschaffen;

Informationen geordnet aufzunehmen und zu sammeln;

Lerninhalt

Diskussion des Kursplans; Übernahme von Teilaufgaben; Planung, Arbeitsaufteilung und Kooperation, Ergebnissammlung und -auswertung in Gruppenarbeit; Planung und Durchführung von Facharbeiten, Prüfungsvorbereitungen.

Auswahl- und Ordnungskriterien für die Masse historischer Überlieferung, Zuordnung spezifischer Erschließungsmethoden.

Erstinformation aus Lehr- und Handbüchern (Register, Fußnoten, Literaturangaben), bibliographisches Arbeiten (Bibliothekskataloge, Bibliographien, Fachzeitschriften), Benutzung populärer und wissenschaftlicher Sekundärliteratur (Lesetechniken, Exzerpieren, Rezensionen).

Aufnahme und Nacharbeiten von Vorträgen usw., Einrichten und Führen von Heften, Ringbüchern, Karteien, Zettelkästen.

Lernziel

Informationen auszuwerten, insbesondere schriftliche Quellen zu interpretieren;

– Bezug zur Quelle

– äußere Merkmale

– Textverständnis

– Textkritik

– Ergebnissicherung und -bewertung

nicht-schriftliche Quellen zu interpretieren;

Bilder und Photographien zu interpretieren;

Informationen kritisch auszuwerten, insbesondere:

– historische Karten zu lesen, zu deuten und anzufertigen,

– Grafiken zu lesen, zu deuten und anzufertigen,

– Statistiken und Diagramme zu lesen, zu deuten und anzufertigen,

– Sekundärliteratur aller Art auszuwerten;

seine Erkenntnisse zu ordnen und mündlich und schriftlich in angemessene sprachliche Form umzusetzen;

Lerninhalt

(vgl. hierzu allgemein die Kategorien zur Erkenntnis)

Fragestellung, Wissensstand, Voreinstellung, Interesse.

Quellengruppe und -tendenz, Verfasser, Datierung, Echtheit usw.

Sprachliche Klärung, Gliederung, Inhaltswiedergabe, Kernstellen, Schlüsselwörter, Textprobleme.

Richtigkeit, Widersprüchlichkeit, Unvollständigkeit der Aussagen; Sachaussagen, Werturteile; Begriffsverwendung, Bedeutungswandel; Abhängigkeit der Aussage vom Verfasser und seiner Absicht.

Zusammenfassung und Bezug auf Ausgangsfrage und Vorverständnis; Informationswert, Glaubwürdigkeit; Einordnung des Ergebnisses.

Exemplarische Einführung in Arbeitsverfahren der historischen Hilfswissenschaften.

Wiederholung und Vertiefung von Arbeitstechniken der Sekundarstufe I.

Wiederholung und Vertiefung von Arbeitstechniken der Sekundarstufe I (siehe Lehrplan Geschichte, 1.2.2).

(vgl. hierzu den Abschnitt „Darstellende Wiedergabe“ der Erkenntniskategorien)

Gliederung, Vortrags- und Ausdrucksweise, Terminologie, Zitierweise, Beleg, je nach Beitrag: Diskussionsbeitrag, Zusammenfassung, Referat, Mitschrift, Protokoll, Klausur, Facharbeit.

Lernziel

eigene Sach- und Werturteile zu entwickeln, zu reflektieren und ggf. vorläufig zurückzustellen;

Entwicklungen, Epochen, Modelle, Theorien, Systeme usw. zu vergleichen;

gewonnene Fähigkeiten, Erkenntnisse, Einsichten zu transferieren;

Bedeutung und Zuverlässigkeit historischer Urteile im eigenen und dem Bewußtsein anderer ständig kritisch zu reflektieren.

Lerninhalt

Formulierung und Rechtfertigung von Urteilen, Unterscheidung sachimmanenter und normativer Kriterien.

Analogie und Unterschied, Differenz und Gegensatz in den Erscheinungs- und Aussageformen der bzw. über die Historie.

Notwendigkeit, Möglichkeit und Grenzen der Übertragung historischer Fähigkeiten, Erkenntnisse und Einsichten auf andere Objekte und Zeiten, besonders die Gegenwart.

Wechselwirkung zwischen Tradition und öffentlichem bzw. privatem Wertbewußtsein.

B

Zur Unterrichtsgestaltung

1

Zur Organisation

Neben seiner wissenschaftspropädeutischen Aufgabe soll der Leistungskurs Geschichte zur politischen Bildung beitragen. Der Geschichtsunterricht analysiert Strukturen und Prozesse in ihrer Komplexität, er muß daher grundsätzlich offen für Betrachtungsweisen der Sozialwissenschaften sein. Ein solcher Geschichtsunterricht kann den Schüler befähigen, sich ein an Kategorien (siehe Punkt B 4) orientiertes Urteil zu bilden. Er trägt auf diese Weise zur politischen Bildung bei. Gemeinschaftskundliche Inhalte müssen den Geschichtsunterricht ergänzen, um den Schülern gegenwärtige Strukturen und Prozesse direkt aufzuschließen und deren Beurteilung herauszufordern.

Im 3. und 4. Semester des Leistungskurses Geschichte und der gemeinschaftskundlichen Kurse sind z. T. die gleichen Themen festgelegt. Es kann sich daher empfehlen, die Kurse im Rahmen des Leistungsfaches Geschichte von einem Lehrer unterrichten zu lassen. Dabei ist darauf zu achten, daß neben den Auflagen für den Leistungskurs Geschichte die verbindlichen Teile des Gemeinschaftskundelehrplans (die Teile III Gemeinschaftskunde, A 3.3 und 3.4) berücksichtigt werden.

2

Lernerfolgskontrollen

Zur Kontrolle des Lernerfolgs können herangezogen werden:

- die schriftliche, individuell angefertigte Klausurarbeit
- die mündliche Leistung
- die schriftliche Gruppenarbeit (sofern eine individuelle Leistung nachgewiesen werden kann)
- das Referat.

Bei der mündlichen Leistung werden berücksichtigt:

- die häusliche Vorbereitung (außer Referat)
- die Qualität der Gesprächsbeiträge im Kurs und – soweit erkennbar – in der Gruppe
- die Leistung bei Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtsvorhaben.

Im Grundkurs werden pro Semester zwei schriftliche 1- bis 2stündige Klausurarbeiten geschrieben. Für die Schüler, die Geschichte als 3. Prüfungsfach wählen, soll im 3. Semester wenigstens eine Arbeit so angelegt sein, wie sie für das Abitur vorgesehen ist.

Im Leistungskurs werden pro Semester drei Klausurarbeiten geschrieben, davon zwei 1- bis 2stündig und eine 3- bis 4stündig. Die letztgenannte sollte unter Abiturbedingungen geschrieben werden. Es empfiehlt sich auch, den Verlauf der mündlichen Reifeprüfung gelegentlich zu üben.

Um den Schülern zusätzlich Hilfen für die Selbsteinschätzung zu geben, kann man kurze Tests (z. B. Fragebögen) entwickeln und sie – ggf. auf freiwilliger Grundlage – den Schülern vorlegen.

3

Verfahren

Der Geschichtsunterricht wendet in erster Linie analytische Verfahren an. Er versucht dabei zunächst historische Erscheinungen aus ihrer Zeit heraus zu verstehen.

Der Geschichtslehrer sollte jedoch darauf achten, nicht durch Analyse vergangener Abläufe die Geschichte als ein Feld von Aktionen ohne Alternativen erscheinen zu lassen. Vielmehr sollte das „seinerzeit auch Mögliche“ auch erörtert wer-

den. Dies ist unerlässlich für die bewußte Erfassung und Wertung des Geschehenen und dient der Erziehung zu problemlösendem Denken. Auf diese Weise kann in der Geschichte das Politische als das zur Zukunft hin Offene verdeutlicht werden.

Wissenschaftliche Objektivität und politische Standpunktlosigkeit unterscheiden sich voneinander: die gesellschaftlich anerkannten und bzw. oder gesetzlich sanktionierten Werte wie Menschenwürde, Friedfertigkeit, Freiheit, Gerechtigkeit, Einsatz für Schwächere geben einen Orientierungsrahmen für Beurteilungen ab. Schüler und Lehrer werden Entscheidungssituationen in der Geschichte aufsuchen, Entscheidungsmöglichkeiten erörtern und gefällte Entscheidungen unter den so gewonnenen Einsichten werten. Es empfiehlt sich, von Fall zu Fall analoge Probleme gegenwärtiger Politik in den Unterricht einzubeziehen, um mit den Schülern Vergleichbares, vor allem aber auch nicht austauschbare Eigentümlichkeiten politischer Erscheinungen und Probleme in verschiedenen Zeiten zu erarbeiten.

Es kommt darauf an, Fälle in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen (vgl. die „Fallbeispiele“ in den „Thematischen Empfehlungen“ zum Leistungskurs für das 1. und 2. Semester), von denen aus Einsichten in die Strukturen und Prozesse bestimmter historischer Epochen und Gesellschaften möglich sind.

Projektartige Unterrichtsverfahren sollten – wie im Politikunterricht – auch im Geschichtsunterricht zur Anwendung kommen (vgl. dazu sinngemäß III Gemeinschaftskunde, B 1.2).

4

Kategorien zur Erkenntnis der Geschichte

Die nachstehenden Kategorien sollen helfen, den Gegenstand des jeweiligen Kurses, und zwar von seiner historisch-wissenschaftlichen wie auch von seiner politischen Seite her, erkenntnismäßig zu erschließen. Die beigeordneten Fragen dienen gleichzeitig als Erläuterung des Begriffs und als mögliche Fragen, die von Fall zu Fall an den Gegenstand der Erkenntnis im Unterricht herangetragen werden können. Die Schüler sollen sich in die Art der Fragestellung einüben. Die Zusammenstellung ist weder gemeint als systematisch aufgebauter Fragekatalog für jeden Einzelfall noch als verbindlich zu lernendes „Wissen“.

Konstituierung	(Was konstituiert den Gegenstand der historischen Reflexion?)
Vorverständnis	Von welchem Vorverständnis des Gegenstandes gehen wir aus; welche Voreinstellung leitet uns?
Interessenlage	Sind unsere Interessen in dem vorliegenden Fall betroffen, direkt oder indirekt?
Solidarität	Sind wir veranlaßt, uns für die eine oder andere Seite zu engagieren?
Fragestellung	Inwiefern verkürzt die Frage- oder Darstellungsweise das Ganze der vergangenen Erscheinung?
Überlieferung	In welcher Form ist uns die historische Information überliefert und wie wirkt das auf unsere Erkenntnismöglichkeit?
Entwicklung	Ordnet sich der Gegenstand kontinuierlich in eine historische Entwicklung ein oder tritt er außergewöhnlich und folgenreich verändernd aus ihr heraus?

Erscheinungsformen	Wie stellt sich der Gegenstand äußerlich dar?)
Macht- und Interessenkonstellation (Konflikt), Verhalten	Welche Macht- und Interessenkonstellation liegt vor?
Gruppen	Welches politische Verhalten der Personen oder Gruppen gegenüber der Sache, der Aufgabe, dem Problem ist feststellbar?
Privileg und Funktion	Welche organisierten Gruppen kommen ins Spiel?
Institutionen	Welche Privilegien genießen sie und wie sind diese gerechtfertigt?
Rechtslage	Welche Institutionen sind betroffen bzw. nehmen Einfluß?
	Wie ist das geltende Recht und wie verhält es sich zu übergeordneten Rechtsnormen?
Kausalität	(Welche Ursachen hat das Geschehen?)
Multikausalität (Komplexität)	Welche und wie viele Erklärungsgründe sind für die jeweilige Erscheinung überhaupt sinnvoll denkbar?
Rang	Welchen davon ist größeres Gewicht beizumessen als anderen?
Folge	Welche Ursachen sind primär, sekundär usw.?
Interdependenz	Welche bedingen einander wechselseitig?
Intention und Wirkung	(Was beabsichtigen die handelnden Personen und was entstand daraus?)
Relevanz	Welche Bedeutung kommt einzelnen Entscheidungen zu?
Determination und Freiheit	Inwiefern erscheinen die Entscheidungen der Personen oder Gruppen frei, inwiefern gebunden?
Art der Gebundenheit	Inwiefern erscheint ihr Handeln zeit-, kollektiv- oder interessengebunden?
Wert- und Ordnungsvorstellungen	An welchen Wert- und Ordnungsvorstellungen orientieren sich die Handelnden überhaupt?
Rangordnung der Werte	Welche Rangordnung der Werte bestimmt ihr Handeln im konkreten Fall?
Polarität der Werte	Schließt die Verwirklichung eines Wertes die eines anderen aus oder beeinträchtigt sie?
Bewußtheit	Mit welchem Grad der Bewußtheit wird gehandelt?
Rationalität	Inwieweit sind die Intentionen und/oder das Handeln rational bestimmt und kontrolliert?
Darstellende Wiedergabe	(Welche Bedingungen bestimmen die Darstellung als solche?)
Perspektive	Aus der Sicht welcher Gruppe, Zeit o. ä. wird die Geschichte dargestellt?
Thesen	Von welchen Thesen geht der Autor aus und wieweit lassen sie sich aufrechterhalten?
Auswahl	Was hat er zum Berichten ausgewählt, was ließ er aus?
Anordnung	Wie hat er seinen Bericht angeordnet?

Sprache	In welchem Verhältnis stehen seine Darstellungsmittel zu dem historischen Gegenstand (Kultur- und Zeitabstand, Begrifflichkeit usw.)?
Generalisierungen	Welche Aussagen sind Generalisierungen und wie weit werden sie von den Einzelheiten bestätigt?
Begründung	Mit welchen Mitteln begründet der Autor seine Aussagen (suggestive Behauptungen, Analogien, Beweise, monokausale Ableitungen, systemgebundene Theorien u. a. m.)?
Abstraktionen	Welcher Abstraktionen bedient sich seine Darstellung zur Fixierung ihrer Ergebnisse?
Wissenschaftlichkeit	Welcher Mittel hat sich der Autor bedient, um sein Vorverständnis „kontrolliert zu verfremden“?
Nachprüfbarkeit	Inwieweit ist der vollzogene Erkenntnisakt für den Leser nachprüfbar?
Urteil	Sind die in die Darstellung eingeflossenen Urteile normativ oder wissenschaftsimmanent bestimmt?

C Inhalte

1 Vorseмester

Für den Pflichtbereich siehe Abschnitt II. Die Kurse im Wahlbereich des Vorseмesters dienen denjenigen Schülern als zusätzliche Einführung, die die Arbeitsbedingungen und Anforderungen in einem Leistungsfach Geschichte kennenlernen wollen. Der Unterricht wird sich in seinen Zielsetzungen daher am Programm dieses Kurses orientieren, jedoch eine für Anfänger geeignete inhaltliche und methodische Auswahl treffen.

Eine Notwendigkeit zur Begrenzung der Themenauswahl besteht nicht. Zweckmäßige Kriterien sind: angemessener Schwierigkeitsgrad und Attraktivität des Themas.

2 Studienstufe

2.1 Grundkurse

2.1.1 Mit dem Kurs für Schüler, die im Laufe der Studienstufe einen oder zwei Kurse des Fachs Geschichte belegen, wird die politische Grundbildung ergänzt. Daraus ergibt sich:

1. Die Kurse sollten inhaltlich einen unmittelbaren Gegenwartsbezug haben.
2. Sie sollten exemplarisch zeigen, daß die Fähigkeit zu historischer Betrachtung notwendiger Bestandteil reflektierten politischen Denkens und Urteilens ist.
3. Sie müssen zu diesem Zweck in die fachspezifische Betrachtungsweise des Historikers und die dazu gehörigen Denkkategorien und Fertigkeiten einführen.
4. Sie beziehen Begrifflichkeit und Fragestellungen der verschiedenen gesellschaftswissenschaftlichen Fächer kontrastierend und ergänzend in den Unterricht ein.

Thematische Empfehlungen

Die Themen sollten in der Regel der Zeitgeschichte (i. S. von contemporary history) entnommen sein, weit genug formuliert werden, um ein ganzes Semester auszufüllen, und mehrere kontroverse Probleme enthalten. Beispiele dieser Art können sein:

Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung (Richtungskämpfe — SPD und Gewerkschaften — Räteverfassung oder repräsentative Demokratie — Streik als nur tarifliches oder auch politisches Kampfmittel usw.).

Imperialismus (Begriffsbestimmung und Theorien — Beschreibungen als historische Epoche — Kriegsschuldfragen 1914 und 1939 — Koloniale Emanzipation als Fortschritt oder Rückfall — Entwicklungshilfe, Neokolonialismus, Welthandelssystem und Neutralität usw.).

Zweiter Weltkrieg (Kriegsursachen — Politische Zielsetzung und Kriegsführung — Kollaboration und Widerstand — Planung und Realisierung der Nachkriegsordnung usw.).

Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1871 (Liberaler Demokratie oder monarchischer Obrigkeitsstaat — 1918/19: Parlamentarische Demokratie oder Räteverfassung? — Bedarf das Grundgesetz einer Revision usw.).

Die „Verspätete Nation“ (1648—1806: „Ohnmacht“ des Reichs oder mitteleuropäische Friedensordnung? — „Reichsgründung“ und „Realpolitik“ — Außenpolitischer „Revisionismus“ und „Verzichtpolitik“ — „Wiedervereinigung“ und „Versöhnungspolitik“ mit Osteuropa usw.).

- 2.1.2 Für Schüler, die Geschichte als drittes oder viertes Prüfungsfach wählen, kann eine auf die Bedürfnisse dieser Gruppe abgestimmte Folge von Grundkursen konzipiert werden. In diesem Fall

tritt neben den direkten der indirekte Gegenwartsbezug,

soll die exemplarische Fallstudie in größere historische Zusammenhänge ein-geordnet werden.

Die Kurse beschränken sich nicht auf zeitgeschichtliche Inhalte und können auf ein parallellaufendes Gemeinschaftskundeprogramm thematisch und strukturell Bezug nehmen.

Thematische Empfehlungen:

Teillernbereiche der Gemeinschaftskunde	Geschichtsthemen
Wirtschaft	Zusammenhänge und Wechselwirkung zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und Politik (ausgewählte Abschnitte aus Vorschlag III, S. 92 f., und: Die industrielle Revolution – Die Weltwirtschaftskrise).
Gesellschaft	Die Stadt (ausgewählte Abschnitte aus Vorschlag II, S. 91, und: Demographische Entwicklung und soziale Folgen in der modernen Industriegesellschaft – Genese der kommunalpolitischen Probleme in der Industriegesellschaft).
Politische Grundfragen	Formen politischer Herrschaft (ausgewählte Abschnitte aus Vorschlag I, S. 90 f., und: Der bürgerlich-liberale Nationalstaat – Totalitäre Herrschaft).
Internationale Beziehungen	Formen politischer Beziehungen zwischen selbständigen Mächten (bellum iustum und imperium Romanum – Friedensordnung und Selbsthilferecht im Mittelalter – Die Lehre von der fürstlichen Souveränität und die Anfänge des Völkerrechts – Nationale Expansion und „Konzert der Mächte“ – Bipolarer Antagonismus, Multipolarität und bipolare Kooperation).

- 2.1.3 Denkbare Struktur einer Unterrichtseinheit im Grundkurs:

Prüfung der Relevanz einer bestimmten historischen Frage für das aktuelle politische Geschehen.

(Sammeln), Lesen und Vergleichen kontroverser Lehrmeinungen dazu.

Prüfen der Lehrmeinungen auf ihre sachlichen und ideologischen Vorbedingungen und Konsequenzen (politische Aussagen).

Feststellen der wissenschaftlichen Begründung der jeweiligen Lehrmeinung und vorläufige Überprüfung der Belege.

Einordnung der zur Debatte stehenden Erscheinung und der gefundenen Belege in den geschichtlichen Zusammenhang: Sammlung und Abgrenzung des notwendigen Orientierungswissens.

Überprüfung des Informationsstandes der Verfasser von kontroversen Meinungen, ihre Selektion von Fakten und der wissenschaftlichen Aspekte, unter denen sie ihren Gegenstand zu erfassen versuchten.

Punktuelle Vertiefung der historischen Analyse.

Zusammenfassung der Ergebnisse; Wertung der Meinungen; Beurteilung der politischen Konsequenzen des Wertungsergebnisses; Fixierung neuer Fragestellungen.

Besonders im Fall einer viersemestrigen Kursplanung sollten je nach Thema einzelne der angegebenen Schritte akzentuiert werden.

Bei der Überprüfung der Belege soll der Schüler in die besonderen Verfahrensweisen historischer Quelleninterpretation eingeführt werden; nicht intendiert werden sollte jedoch eine explizite Entwicklung methodologischer Fertigkeiten unter dem Aspekt der Wissenschaftsprägnation — das ist Aufgabe des Leistungskurses.

Die Unterrichtsverfahren passen sich der didaktischen Zielsetzung des jeweiligen Unterrichtsabschnittes an.

So bildet die Frage nach der politischen Relevanz einer historischen Fragestellung einen Erhebungs- oder/und Diskussionsgegenstand; die Auswertung kontroverser Lehrmeinungen (wie mehrere der folgenden Schritte) könnte am zweckmäßigsten in Gruppenarbeiten erfolgen; für die Überprüfung der Hintergründe und Konsequenzen wird das Klassengespräch in der Regel der Lenkung durch den Lehrer bedürfen usw.

2.2

Leistungskurs

2.2.1

Thematische Empfehlungen

In den folgenden Empfehlungen wird die inhaltliche Füllung des Leistungskurses skizziert, für die beiden ersten Semester primär epochal, für die folgenden thematisch angeordnet. Die Unterrichtseinheiten sind so auszuwählen, daß an dem einzelnen Modell möglichst viele strukturelle Aspekte integriert werden können, andererseits über längere Zeit die Akzentuierung bestimmter Aspekte möglich ist. Die Inhalte zu den Themen im 3. und 4. Semester geben Anregungen und Aspekte für die Formulierung von Unterrichtseinheiten. Orientierende Information über größere Zeitabläufe ist darüber hinaus zu berücksichtigen. Die Epochen (1. und 2. Semester) sowie die Themen (3. und 4. Semester) sind verbindlich.

1. und 2. Semester

<i>Epoche</i>	<i>Thematische Inhalte</i> (Unterrichtseinheiten)	<i>Fallbeispiele</i>
Griechische Geschichte	Entstehung von Staatlichkeit in Europa Verfassung und Verfassungswirklichkeit Antiker „Imperialismus“ Philosophie und Polis	Themistokles und Kimon Die Abberufung des Alkibiades
Römische Geschichte	Verfassung und Verfassungswirklichkeit Ausdehnung des Stadtstaates zum Weltreich, Auflösungserscheinungen im Weltreich	Die Zerstörung Karthagos Marius und Sulla Cäsars Ermordung
Mittelalterliche Geschichte	Geistliche und weltliche Gewalt „Herrschaft und Genossenschaft“ Ständegesellschaft Lehensordnung und Territorialstaat Gottesfriedensbewegung Kreuzzüge Die Umwandlung des mittelalterlichen ordo	Heinrich IV. und die sächsische Opposition Der Prozeß gegen Heinrich den Löwen Die Exkommunikation Friedrichs II. 1227 Die Verhansung einer mittelalterl. Stadt
Frühe Neuzeit	Die Entstehung der Staatshoheit Frühkapitalismus Elementare Theorien und Formen staatl. Wirtschaftspolitik Emanzipation des Bürgertums Kolonialismus Fürstenkrieg und Recht	Der Bauernkrieg Die Hinrichtung Charles I. Der spanisch- niederländische Krieg Die Entlassung Wallensteins Der Friede zu Utrecht

3. Semester

Themen:

Geschichte und politische
Ordnung der USA

Inhalte

Besiedlung, Raum und Wirtschaftsformen
Unabhängigkeitskrieg, Unabhängigkeitserklärung
und Verfassung
Innenpolitische Praxis (ausgewählte Probleme)
Industrielle und postindustrielle Gesellschaft
Isolationismus und Imperialismus

Die Bürgerliche
Gesellschaft Europas
im 19. Jahrhundert

Die Französische Revolution (Abgrenzung zum Absolutismus).

Konservatismus und Liberalismus, Romantik und Aufklärung

Kapitalistische Wirtschaft und soziale Frage, Theorien und Organisation der Arbeiterbewegung.

Schutzzoll und Freihandel.

Nationalismus, Imperialismus und „Konzert der Mächte“.

Geschichte und politische
Ordnung der UdSSR

Vorgeschichte und geographisch-ökonomische Bedingungen für die Revolution

Leninismus und Oktoberrevolution

Stalinismus und Industrialisierung

Ideologie, Verfassungstheorie und politische Praxis

Weltrevolution und Koexistenz

oder

Entstehung und Rolle
der VR China

Raum und Bevölkerung, Vorgeschichte

Bürgerkrieg und Guerillatheorie

Ziele und Methoden gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Umformung

Ideologie, Ziele und Praxis der Außenpolitik

Entwicklung und Probleme
eines Landes
der „Dritten Welt“

Die Zerstörung der vorkolonialen Ordnung

Wirtschaftliche Ausbeutung

Triebkräfte und Formen der Unabhängigkeitsbewegung

Ziele und Probleme beim Aufbau einer neuen Gesellschaft

4. Semester (Deutsche Zeitgeschichte)

Der faschistische
Führerstaat

Die Weltanschauung

Die „Machtergreifung“

Der Ausbau des totalitären Staates

Wirtschafts- und Außenpolitik

Minderheitenverfolgung, Terror und Widerstand.

Weimarer Republik und Bundesrepublik

1. Kriegsende und Revolution bzw. Restauration 1918 und 1945

Zusammenbruch und Neubeginn

Alternativen der Eigentumsordnung und wirtschaftliche Mitbestimmung

Modelle und Praxis der Staatsordnungen

Macht und Ohnmacht des Bürgers im Staat

Die pluralistische Ordnung und ihre Gegner

2. Wirtschaftskrisen und Krisenmanagement

Kriegsschulden, Inflation, Währungsreform und soziale Folgen

Weltwirtschaftskrise, deflationäre Politik und Aushöhlung der politischen Ordnung

Instrumentarium und Management für heutige Konjunkturschwankungen

3. Außenpolitik und Verteidigung

Souveränität und überstaatliche Integration

Interdependenz von Parteipolitik und Außenpolitik

Sicherheit und Frieden, Rüstung und Abrüstung

politische Zielsetzung und militärische Macht

4. Übergang in die nachindustrielle Gesellschaft

Automatisierung, Arbeit und Freizeit

Raumordnung und Zukunftsplanung

Die Entfaltung staatlicher Gewalt und die Freiheit des Individuums

Institutionen, Tabus und Selbstbestimmung.

2.2.2

Grundbegriffe

Die folgenden Angaben versuchen einen Rahmen für den ganzen Kurs abzu-
stecken.

- A Absatz, (aufgeklärter) Absolutismus, Acht, Adel, Agrarwirtschaft, Akkumulation, AG, Anarchismus, Annexion, Anpassung, Appeasement, Antisemitismus, Arbeit, Arbeitslosigkeit, Arbeitgeber, Arbeitsteilung, Arbeitswert, Aristokratie, Aufklärung, Ausbeutung, Aussperrung, Autarkie, Autokratie, Automation, Autonomie, autoritär
- B Baisse, Banken, Bann, Bauer, Beamter, Bedürfnisse, Bistum, Blockade, Bolschewismus, Börse, Bourgeois, Boykott, Budget, Bund, Burg, Bürger, Brutto-sozialprodukt.
- C Calvinismus, Christentum, Codex.
- D Deflation, Demagoge, Demokratie, Despot, Determination, Diamat, Diäten, Diktatur, Diskont, Dogma, Dualismus, Dynastie.

- E Edikt, Einkommensverteilung, Elite, Emanzipation, Enteignung, Entente (cordiale), Entfremdung, Entwicklungsland, Emigrant, Epoche, Evolution, Exekutive, Exkommunikation.
- F Familie, Faschismus, Fehde, Feudalismus, Finanzen, Fiskus, Föderalismus, Freihandel, Freiheit, Friedenspolitik, Fron, Fürst.
- G Geld, Geldwert, Genossenschaft, Gesellschaft, Gesellschaftsvertrag, Gesetz, Gewalt, Gewaltenteilung, Gewerkschaft, Gewinn, Getto, Gilde, Gleichheit, Gleichgewichtspolitik, Gottesfrieden, Graf, Grenznutzen, Grenzproduktivität, Großindustrie, Großmacht, Grundherrschaft, Grundrechte, Gruppe, Guerilla.
- H Handel, Handelsbilanz, Handelspolitik, Hanse, (Abgeordneten)haus, Hausmacht, Hausse, (Berufs)heer, Hegemonie, Hellenismus, Herrschaft, Herzog, Hierarchie, Histomat, Höriger, Humanismus.
- I Idealismus, Ideologie, Imperialismus, Immunität, Individualismus, Industrielle Revolution, Inflation, Inquisition, Interesse, Internationale, Interregnum, Intervention, Investition, Investitur, Irredenta, Islam, Isolationismus.
- J Jakobiner, Jesuiten, Judentum, Jurisdiktion.
- K Kabinett, Kanonisches Recht, Kapital, Kapitalgesellschaft, Kapitalismus, Kapitulation, Kartell, Kaufkraft, Katholik, Ketzer, Kirche, Klasse, Klerus, Kloster, Knappheit, Koalition, Koexistenz, Kollektivierung, Kolonie, Kolonialismus, Kommune, Kommunismus, Konflikt, Konfliktbewältigung, Konjunktur, Konkordat, Konkurrenz, Konservatismus, Konsul, Konsum, Konzentration, Konzern, Konzil, Kredit, Kreuzzug, (gerechter) Krieg, Kriegerrecht, Kriseninstrumentarium, Krisenmanagement, Kurfürst, Kurie, KZ.
- L Laie, Land(esherr), Latifundien, Lebensstandard, Legalität, Legion, Legitimität, Legislative, Lehen, Leibeigenschaft, Liberalismus, Libertät, Liquidität, Lohn, Lombard.
- M Macht, Maoismus, Magisches Fünfeck, Magistrat, Manchestertum, Manipulation, Manufaktur, Marken, Markt, (Soziale) Marktwirtschaft, Marxismus(-Leninismus), Materialismus, Masse, Mediatisierung, Mehrwert, Menschenrechte, Menschenwürde, Merkantilismus, Militarismus, Miliz, Minderheit, Mission, Mitbestimmung, Mittelstand, Mobilität, Monarchie, Monopol, Monotheismus, Montanindustrie.
- N Nation, Nationalismus, Nationalsozialismus, Nationalstaat, Naturrecht, Nomade, Nonkonformismus, Norm.
- O Oligarchie, Oligopol, Orden, Ordo Christianum, Orthodoxie.
- P Panslawismus, Papst, Parlament, Partie, Partisan, Patriarch, Patrizier, Pazifismus, Personalunion, Physiokrat, Pfalz, Planung, Plebejer, Plebiszit, Pluralismus, Pogrom, Polis, Politökonomie, Popularen, Position, Positivismus, Prädestination, Präsident, Präventivkrieg, Preis, Premier, Presse, Prestige, Primat, primus inter pares, Privilegien, Produktion(sfaktoren), Produktivität, Profit, Progressivität, Proletarier, Propaganda, Protestant, Provinz.
- R Rasse, Räterepublik, Reaktion, Realisation, Realpolitik, Recht, Reform, Reformation, Regalien, Regelungsmechanismus, Region, Regierung, Reich, Reichstag, Reichsunmittelbarkeit, Renaissance, Reichtum, Reparationen, Republik, Restauration, Revisionismus, Revolution, Ritter, Rolle.
- S Säkularisation, Sanktion, Satellit, Schicht, Schisma, Scholastik, Schutzzoll, Selbstbestimmungsrecht, Senator, Separatismus, Simonie, Solidarität, Söldner, Sozialist, Sozialisation, Souveränität, Sozialgesetzgebung, Staatsschuld, Staatsräson, Stadt, Stabilität, Stagflation, Stagnation, Stände, Status (quo ante), Streik, Subsidien, Syndikalismus, Synode.
- T Tausch(wirtschaft), Theokratie, Territorium, Toleranz, Totalitarismus, Tribun, Trust, Tyrannei.

-
- U Überbeschäftigung, Ultimatum, UNO, Untertan, Utopie.
- V Veto, Verbände, Verelendung, Verfassung, Verfassungswirklichkeit, Verflechtung, Verhaltensweise, Vermögensbildung, Verwaltung, Vielvölkerstaat, Vogt, Volk, Vollbeschäftigung, Völkerrecht, Völkerbund, Volksdemokratie, Volksfront, Volkseinkommen, Vorurteil.
- W Wachstum, Währung, Wahlrecht, Ware, Weltreich, Weltwirtschaftskrise, Widerstand, Wirtschaftskrise, Wohlfahrtsstaat.
- Z Zahlungsbilanz, Zensuswahlrecht, Zentralismus, Zentralverwaltungswirtschaft, Zins, Zoll, Zunft.

[1977]
1980.22
Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung
Amt für Schule - S 211-12
Hamburger Straße 31, 2000 Hamburg 78
Fernsprecher: 2 91 88-22 84
Behördennetz: 9.63-22 84

Rahmenrichtlinien

in der Vorstufe

Geschichte (Wahlbereich)

Die folgenden Ausführungen ersetzen den Abschnitt C 1 der „Rahmenrichtlinien Geschichte im Vorsemester und in der Studienstufe“.

Zuständiges Referat: S 221/3

Referent: Joachim Pragal

Lehrplanausschuß:

Dr. Jens Plaß, Friedrich-Ebert-Gymnasium, Studienseminar

Jürgen Martens, Friedrich-Ebert-Gymnasium, Studienseminar

Dr. Uwe Lohalm, Friedrich-Ebert-Gymnasium

Dr. Detlev Stoltenberg, Albrecht-Thaer-Gymnasium

Walter Zielinski, Gymnasium Rahlstedt

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



Rahmenrichtlinien Geschichte

im Vorsemester und in der Studienstufe

Zuständiges Referat: S 221/3

Referent: Joachim Pragal

Lehrplanausschuß:

Dr. Jens Plaß, Friedrich-Ebert-Gymnasium, Studienseminar
Jürgen Martens, Friedrich-Ebert-Gymnasium, Studienseminar
Dr. Uwe Lohalm, Friedrich-Ebert-Gymnasium
Dr. Detlev Stoltenberg, Albrecht-Thaer-Gymnasium
Walter Zielinski, Gymnasium Rahlstedt

Inhaltsübersicht

	Seite
Zur Didaktik	
<i>Allgemeine Hinweise</i>	3
<i>Fachlernziele</i>	4
Einsichten und Fähigkeiten	4
Fertigkeiten	5
Zur Unterrichtsgestaltung	
<i>Zur Organisation</i>	8
<i>Lernerfolgskontrollen</i>	8
<i>Verfahren</i>	8
<i>Kategorien zur Erkenntnis der Geschichte</i>	9
Inhalte	
<i>Vorsemester</i>	12
<i>Studienstufe</i>	12
Grundkurs	12
Leistungskurs	14

1. **Vorbemerkung**

Die Kurse im Wahlbereich der Vorstufe dienen denjenigen Schülern als Einführung, die die Arbeitsbedingungen und Anforderungen in einem Leistungs- oder Prüfungsfach Geschichte kennenlernen wollen. Der Wahlbereich Geschichte soll den Schülern die Möglichkeit eröffnen, im Hinblick auf die Wahlen in der Studienstufe Neigungen und Fähigkeiten zu überprüfen. Der Unterricht wird sich daher an den Fachlernzielen für Leistungs- und Grundkurse Geschichte orientieren, jedoch auch für Anfänger eine geeignete inhaltliche und methodische Auswahl treffen.

Für die Vorstufe von Gesamtschulen können im 1. Halbjahr (ggf. auch im 1. und 2. Halbjahr) besondere Kurse für Schüler angeboten werden, die

- in der Sekundarstufe I am Wahlpflichtbereich Geschichte teilgenommen haben oder
- in der Sekundarstufe I am Wahlpflichtbereich Geschichte nicht teilgenommen haben.

Die Auswahl der Themen kann für die zuletzt angegebenen Kurse um die verbindlichen Themen (vor allem der Jahrgangsstufe 9/10) des Wahlpflichtbereichs Geschichte an Gesamtschulen erweitert werden. Für diese Kurse ist eine Einführung in methodisch bewußtes quellenkritisches Arbeiten besonders vordringlich und sollte deshalb bei der Themenwahl berücksichtigt werden.

2. **Schwerpunkte der Arbeit**

Neben anderen möglichen Themen könnten Kursthemen aus folgenden Bereichen gewählt werden:

2.1 **Geschichte der Beziehungen Deutschlands zu europäischen und außereuropäischen Staaten, z.B.**

- Deutschland – Polen
- Deutschland – Rußland bzw. Sowjetunion
- Deutschland – Großbritannien
- Deutschland – Frankreich
- Deutschland – Italien
- Deutschland – Israel

2.2 **Wirtschaftsgeschichte, z.B.**

- Industrialisierung (an einem Beispiel, z.B. Ruhrgebiet, USA, Japan)
- Agrargeschichte Deutschlands im 19. und 20. Jahrhundert

2.3 **Sozialgeschichte, z.B.**

- Geschichte der sozialen Bewegung in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert
- Sozialer Wandel in China im 20. Jahrhundert

A Zur Didaktik**1 Allgemeine Hinweise**

Die Ziele und Themen des Geschichtsunterrichts stehen im Zusammenhang mit folgenden Überlegungen:

1.1 Individuum

Der Schüler will sich in seiner Gegenwart zurechtfinden und behaupten. Er muß sie daher in ihrer Differenziertheit, zu der auch die geschichtliche Bedingtheit gehört, erfassen lernen. Im Geschichtsunterricht, der Vergangenes in seinen Zusammenhängen behandelt, lernt er dafür erforderliche Methoden und Denkweisen.

Der Schüler wird durch soziale (kulturelle), wirtschaftliche und politische Probleme in seiner Umwelt direkt berührt. Er lernt sie besser verstehen, wenn er einerseits ihre historischen Bedingungen und andererseits andersartige Erscheinungen vergangener Zeiten im Vergleich kennenlernt. Der Lehrplan versucht, dem durch eine sozial- und wirtschaftsgeschichtliche Akzentuierung und durch einen Bezug zu gemeinschaftskundlichen Inhalten oder durch deren Einbeziehung zu entsprechen.

Der Schüler sieht sich selbst im Vergleich mit anderen, er setzt sich mit Handlungs- und Denkweisen anderer Menschen auseinander. Eine solche Auseinandersetzung kann zu seinem Selbstverständnis beitragen sowie seine Menschenkenntnis erweitern und realitätsgerechter machen. Der Geschichtsunterricht kann durch die Behandlung historischer Situationen eine Einstellung fördern, die nach der Handlungsfähigkeit und Handlungsmöglichkeit des Menschen fragt und diese Fragen auf sich selbst bezieht.

Historische Kenntnisse und der Umgang mit Methoden der Geschichtswissenschaft können den Schüler befähigen, Ideologien und Wertungen differenzierter zu sehen und vorsichtiger zu urteilen. Der Schüler lernt Alternativen kennen. Auf diese Weise kann dem Schüler geholfen werden, einen eigenen Standort zu gewinnen.

1.2 Gesellschaft

Unsere demokratische Gesellschaft erwartet vom einzelnen ein hohes Maß an Rationalität. Bei der Betrachtung von gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen sind Kenntnisse, methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten erforderlich. Die Untersuchung solcher Strukturen und Prozesse in der Vergangenheit mit geschichtswissenschaftlichen Methoden fördert die Distanz zum Objekt der Betrachtung.

Darüber hinaus soll der einzelne lernen, am politischen Leben teilzunehmen; dies verlangt Urteils- und Handlungsfähigkeit. Der Geschichtsunterricht leistet dazu einen Beitrag, wenn er die historische Dimension von Fragen der Gegenwart aufschließt und nach Kriterien für die Beurteilung vergangener politischer Entscheidungen fragt. Durch die Kontrastierung von vergangenen und gegenwärtigen Erscheinungen können Bezugspunkte für eine distanzierte Beurteilung von Vergangenheit und Gegenwart gewonnen werden. Die Behandlung von Zusammenhängen zwischen Vergangenheit und Gegenwart trägt zum besseren Verständnis der Gegenwart bei.

Wandlungsfähigkeit ist ein wichtiges Merkmal offener Gesellschaften. Die Betrachtung von Bedingungen, Formen und Folgen des Wandels und der Kontinuität in der Geschichte kann das Bewußtsein für die Chancen und Probleme von Veränderungsprozessen in der Gegenwart schärfen.

1.3 *Wissenschaft*

Der Geschichtsunterricht, insbesondere der Leistungskurs in der Studienstufe, hat in wissenschaftliche Probleme, in die Arbeitsweisen und die Theorie des Faches einzuführen. Auch der Grundkurs orientiert sich an diesen Aufgaben, er intendiert aber weder eine explizite Entwicklung methodischer Fertigkeiten unter dem Aspekt der Wissenschaftspropädeutik noch soll er zu einer *umfassenden* Auseinandersetzung mit der Theorie des Faches führen. Der Schüler begegnet der Geschichte als Historie, d. h. der geschichtswissenschaftlich erfaßter Vergangenheit, und als Historiographie, d. h. der Darstellung dieser Vergangenheit.

Die auf der Sekundarstufe I erworbenen historischen Kenntnisse werden gefestigt und erweitert, so daß der Schüler sich in der Vergangenheit orientieren kann. Der Schüler soll ferner Einsichten in Strukturen und Prozesse vergangener Epochen gewinnen und fragend auf neue Erscheinungen anwenden können, ohne dabei die Theorie des Faches beherrschen zu müssen. Der Prozeß kritischer Revision des eigenen historisch-politischen Vor- und Wertbewußtseins kann mit verfeinerten Methoden fortgesetzt werden.

Im Bereich der Historiographie soll der Schüler Bedingungen und Mittel der menschlichen Erkenntnis, Darstellung und Beurteilung der Geschichte zu analysieren lernen.

Die wissenschaftspropädeutische Aufgabe des Leistungskurses besteht vor allem darin, nach Gegenstand, Möglichkeiten und Grenzen sowie Sinn der Geschichtswissenschaften zu fragen.

2 **Fachlernziele**

Die folgenden Ziele des Geschichtsunterrichts geben Richtungen an. Der Grad der Abstraktion, die Differenziertheit und Komplexität der Themenbehandlung, die auf die Ziele ausgerichtet werden soll, wird je nach Situation und nach Art der Kurse variieren.

2.1 *Einsichten und Fähigkeiten*

1. Das Besondere vergangener Zeiten erfahren und dadurch das Verständnis für menschliches Verhalten und für die Dimension der Zeit gewinnen.
2. Durch die Konfrontation mit unterschiedlichen historischen Erscheinungen den Blick für mögliche Alternativen schärfen und damit auch die Fähigkeit zum distanzierten Urteilen und zum demokratischen Verhalten fördern.
3. Eigene Vorstellungen und Wertungen mit Hilfe historischer Kenntnisse und Erkenntnisse in Frage stellen lernen.
4. Unmittelbare und mittelbare Voraussetzungen gegenwärtiger Verhältnisse, Probleme und Entwicklungen verstehen lernen.
5. Voraussetzungen und Wirkungen des Wandels in der Geschichte erkennen.
6. Nach dem Zusammenwirken verschiedener Faktoren im Spannungsfeld von Notwendigkeit und Freiheit fragen.
7. Nach dem Verhältnis von Utopie und Realität, Planung und Verwirklichung fragen.
8. Erscheinungsformen und Veränderungen politisch-sozialen Lebens verdeutlichen und Maßstäbe zu ihrer Beurteilung gewinnen.
9. Grundlegende Begriffe von ihrem Ursprung her und auf verschiedene Zeiten bezogen verstehen und angemessen anwenden.
10. Die Bedeutung geschichtlicher Bedingungen für politische Entscheidungen in der Gegenwart abschätzen.
11. Deutungen von geschichtlichen Ereignissen als politische Kraft, die Gegenwart und Zukunft mitbestimmt, begreifen.

12. Politische Meinungen und Theorien der Gegenwart durch Einbeziehung von wissenschaftlich erfaßter Vergangenheit ideologiekritisch auf Wahrheit und Funktion hin befragen lernen.
13. Standort und Zeitgebundenheit des Denkens, Urteilens und Handelns erkennen und bewerten. Bedingungen historischer Fragestellungen und Urteile erkennen.
14. Methoden der Geschichtswissenschaft als Möglichkeit verstehen und benutzen lernen, Urteile über Vergangenes objektiver zu machen.
15. Den Gegenstand historischer Betrachtung als Problem gesellschaftlich vermittelter Überlieferung von Wirklichkeit begreifen.
16. Verständnis für Möglichkeiten und Grenzen der Geschichtswissenschaft gewinnen.

2.2

Fertigkeiten

Bei der Anordnung der folgenden methodischen Lernziele ist nicht an eine Empfehlung für eine bestimmte Reihenfolge gedacht; Auswahl und Verwirklichung werden im wesentlichen abhängen vom Entwicklungsstand der Schüler und den gewählten Themen. Der Grundkurs kann die methodischen Lernziele im Vergleich zum Leistungskurs weniger umfassend und differenziert verfolgen. Er rückt entsprechend seiner Zielsetzung bestimmte Lernziele wie die Auswertung von Darstellungen stärker in den Vordergrund und berücksichtigt weniger die methodischen Fertigkeiten der Quelleninterpretation.

Lernziel

Der Schüler soll lernen: Arbeitsvorhaben innerhalb der Kursthemen zu formulieren, gemeinschaftlich oder selbständig zu planen und durchzuführen und sie beim Voranschreiten der Arbeit laufend zu modifizieren;

Informationsquellen zu bezeichnen, sie in primäre (Überreste) und sekundäre (Tradition) zu gliedern sowie nach äußeren Merkmalen (Schriftquellen, audiovisuelle Medien, Kulturüberreste, tradierte Institutionen und Gebräuche) einzuteilen;

sich Informationen selbständig zu beschaffen;

Informationen geordnet aufzunehmen und zu sammeln;

Lerninhalt

Diskussion des Kursplans; Übernahme von Teilaufgaben; Planung, Arbeitsaufteilung und Kooperation, Ergebnissammlung und -auswertung in Gruppenarbeit; Planung und Durchführung von Facharbeiten, Prüfungsvorbereitungen.

Auswahl- und Ordnungskriterien für die Masse historischer Überlieferung, Zuordnung spezifischer Erschließungsmethoden.

Erstinformation aus Lehr- und Handbüchern (Register, Fußnoten, Literaturangaben), bibliographisches Arbeiten (Bibliothekskataloge, Bibliographien, Fachzeitschriften), Benutzung populärer und wissenschaftlicher Sekundärliteratur (Lesetechniken, Exzerpieren, Rezensionen).

Aufnahme und Nacharbeiten von Vorträgen usw., Einrichten und Führen von Heften, Ringbüchern, Karteien, Zettelkästen.

Lernziel

Informationen auszuwerten, insbesondere schriftliche Quellen zu interpretieren;

- Bezug zur Quelle
- äußere Merkmale
- Textverständnis
- Textkritik
- Ergebnissicherung und -bewertung

nicht-schriftliche Quellen zu interpretieren;

Bilder und Photographien zu interpretieren;

Informationen kritisch auszuwerten, insbesondere:

- historische Karten zu lesen, zu deuten und anzufertigen,
- Grafiken zu lesen, zu deuten und anzufertigen,
- Statistiken und Diagramme zu lesen, zu deuten und anzufertigen,
- Sekundärliteratur aller Art auszuwerten;

seine Erkenntnisse zu ordnen und mündlich und schriftlich in angemessene sprachliche Form umzusetzen;

Lerninhalt

(vgl. hierzu allgemein die Kategorien zur Erkenntnis)

Fragestellung, Wissensstand, Voreinstellung, Interesse.

Quellengruppe und -tendenz, Verfasser, Datierung, Echtheit usw.

Sprachliche Klärung, Gliederung, Inhaltswiedergabe, Kernstellen, Schlüsselwörter, Textprobleme.

Richtigkeit, Widersprüchlichkeit, Unvollständigkeit der Aussagen; Sachaussagen, Werturteile; Begriffsverwendung, Bedeutungswandel; Abhängigkeit der Aussage vom Verfasser und seiner Absicht.

Zusammenfassung und Bezug auf Ausgangsfrage und Vorverständnis; Informationswert, Glaubwürdigkeit; Einordnung des Ergebnisses.

Exemplarische Einführung in Arbeitsverfahren der historischen Hilfswissenschaften.

Wiederholung und Vertiefung von Arbeitstechniken der Sekundarstufe I.

Wiederholung und Vertiefung von Arbeitstechniken der Sekundarstufe I (siehe Lehrplan Geschichte, 1.2.2).

(vgl. hierzu den Abschnitt „Darstellende Wiedergabe“ der Erkenntniskategorien)

Gliederung, Vortrags- und Ausdrucksweise, Terminologie, Zitierweise, Beleg, je nach Beitrag: Diskussionsbeitrag, Zusammenfassung, Referat, Mitschrift, Protokoll, Klausur, Facharbeit.

Lernziel

eigene Sach- und Werturteile zu entwickeln, zu reflektieren und ggf. vorläufig zurückzustellen;

Entwicklungen, Epochen, Modelle, Theorien, Systeme usw. zu vergleichen;

gewonnene Fähigkeiten, Erkenntnisse, Einsichten zu transferieren;

Bedeutung und Zuverlässigkeit historischer Urteile im eigenen und dem Bewußtsein anderer ständig kritisch zu reflektieren.

Lerninhalt

Formulierung und Rechtfertigung von Urteilen, Unterscheidung sachimmanenter und normativer Kriterien.

Analogie und Unterschied, Differenz und Gegensatz in den Erscheinungs- und Aussageformen der bzw. über die Historie.

Notwendigkeit, Möglichkeit und Grenzen der Übertragung historischer Fähigkeiten, Erkenntnisse und Einsichten auf andere Objekte und Zeiten, besonders die Gegenwart.

Wechselwirkung zwischen Tradition und öffentlichem bzw. privatem Wertbewußtsein.

B Zur Unterrichtsgestaltung

1 Zur Organisation

Neben seiner wissenschaftspropädeutischen Aufgabe soll der Leistungskurs Geschichte zur politischen Bildung beitragen. Der Geschichtsunterricht analysiert Strukturen und Prozesse in ihrer Komplexität, er muß daher grundsätzlich offen für Betrachtungsweisen der Sozialwissenschaften sein. Ein solcher Geschichtsunterricht kann den Schüler befähigen, sich ein an Kategorien (siehe Punkt B 4) orientiertes Urteil zu bilden. Er trägt auf diese Weise zur politischen Bildung bei. Gemeinschaftskundliche Inhalte müssen den Geschichtsunterricht ergänzen, um den Schülern gegenwärtige Strukturen und Prozesse direkt aufzuschließen und deren Beurteilung herauszufordern.

Im 3. und 4. Semester des Leistungskurses Geschichte und der gemeinschaftskundlichen Kurse sind z. T. die gleichen Themen festgelegt. Es kann sich daher empfehlen, die Kurse im Rahmen des Leistungsfaches Geschichte von einem Lehrer unterrichten zu lassen. Dabei ist darauf zu achten, daß neben den Auflagen für den Leistungskurs Geschichte die verbindlichen Teile des Gemeinschaftskundelehrplans (die Teile III Gemeinschaftskunde, A 3.3 und 3.4) berücksichtigt werden.

2 Lernerfolgskontrollen

Zur Kontrolle des Lernerfolgs können herangezogen werden:

- die schriftliche, individuell angefertigte Klausurarbeit
- die mündliche Leistung
- die schriftliche Gruppenarbeit (sofern eine individuelle Leistung nachgewiesen werden kann)
- das Referat.

Bei der mündlichen Leistung werden berücksichtigt:

- die häusliche Vorbereitung (außer Referat)
- die Qualität der Gesprächsbeiträge im Kurs und – soweit erkennbar – in der Gruppe
- die Leistung bei Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtsvorhaben.

Im Grundkurs werden pro Semester zwei schriftliche 1- bis 2stündige Klausurarbeiten geschrieben. Für die Schüler, die Geschichte als 3. Prüfungsfach wählen, soll im 3. Semester wenigstens eine Arbeit so angelegt sein, wie sie für das Abitur vorgesehen ist.

Im Leistungskurs werden pro Semester drei Klausurarbeiten geschrieben, davon zwei 1- bis 2stündig und eine 3- bis 4stündig. Die letztgenannte sollte unter Abiturbedingungen geschrieben werden. Es empfiehlt sich auch, den Verlauf der mündlichen Reifeprüfung gelegentlich zu üben.

Um den Schülern zusätzlich Hilfen für die Selbsteinschätzung zu geben, kann man kurze Tests (z. B. Fragebögen) entwickeln und sie – ggf. auf freiwilliger Grundlage – den Schülern vorlegen.

3 Verfahren

Der Geschichtsunterricht wendet in erster Linie analytische Verfahren an. Er versucht dabei zunächst historische Erscheinungen aus ihrer Zeit heraus zu verstehen.

Der Geschichtslehrer sollte jedoch darauf achten, nicht durch Analyse vergangener Abläufe die Geschichte als ein Feld von Aktionen ohne Alternativen erscheinen zu lassen. Vielmehr sollte das „seinerzeit auch Mögliche“ auch erörtert wer-

den. Dies ist unerlässlich für die bewußte Erfassung und Wertung des Geschehenen und dient der Erziehung zu problemlösendem Denken. Auf diese Weise kann in der Geschichte das Politische als das zur Zukunft hin Offene verdeutlicht werden.

Wissenschaftliche Objektivität und politische Standpunktlosigkeit unterscheiden sich voneinander: die gesellschaftlich anerkannten und bzw. oder gesetzlich sanktionierten Werte wie Menschenwürde, Friedfertigkeit, Freiheit, Gerechtigkeit, Einsatz für Schwächere geben einen Orientierungsrahmen für Beurteilungen ab. Schüler und Lehrer werden Entscheidungssituationen in der Geschichte aufsuchen, Entscheidungsmöglichkeiten erörtern und gefällte Entscheidungen unter den so gewonnenen Einsichten werten. Es empfiehlt sich, von Fall zu Fall analoge Probleme gegenwärtiger Politik in den Unterricht einzubeziehen, um mit den Schülern Vergleichbares, vor allem aber auch nicht austauschbare Eigentümlichkeiten politischer Erscheinungen und Probleme in verschiedenen Zeiten zu erarbeiten.

Es kommt darauf an, Fälle in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen (vgl. die „Fallbeispiele“ in den „Thematischen Empfehlungen“ zum Leistungskurs für das 1. und 2. Semester), von denen aus Einsichten in die Strukturen und Prozesse bestimmter historischer Epochen und Gesellschaften möglich sind.

Projektartige Unterrichtsverfahren sollten — wie im Politikunterricht — auch im Geschichtsunterricht zur Anwendung kommen (vgl. dazu sinngemäß III Gemeinschaftskunde, B 1.2).

4

Kategorien zur Erkenntnis der Geschichte

Die nachstehenden Kategorien sollen helfen, den Gegenstand des jeweiligen Kurses, und zwar von seiner historisch-wissenschaftlichen wie auch von seiner politischen Seite her, erkenntnistäufig zu erschließen. Die beigeordneten Fragen dienen gleichzeitig als Erläuterung des Begriffs und als mögliche Fragen, die von Fall zu Fall an den Gegenstand der Erkenntnis im Unterricht herangetragen werden können. Die Schüler sollen sich in die Art der Fragestellung einüben. Die Zusammenstellung ist weder gemeint als systematisch aufgebauter Fragekatalog für jeden Einzelfall noch als verbindlich zu lernendes „Wissen“.

Konstituierung	(Was konstituiert den Gegenstand der historischen Reflexion?)
Vorverständnis	Von welchem Vorverständnis des Gegenstandes gehen wir aus; welche Voreinstellung leitet uns?
Interessenlage	Sind unsere Interessen in dem vorliegenden Fall betroffen, direkt oder indirekt?
Solidarität	Sind wir veranlaßt, uns für die eine oder andere Seite zu engagieren?
Fragestellung	Inwiefern verkürzt die Frage- oder Darstellungsweise das Ganze der vergangenen Erscheinung?
Überlieferung	In welcher Form ist uns die historische Information überliefert und wie wirkt das auf unsere Erkenntnisthemöglichkeit?
Entwicklung	Ordnet sich der Gegenstand kontinuierlich in eine historische Entwicklung ein oder tritt er außergewöhnlich und folgenreich verändernd aus ihr heraus?

Erscheinungsformen	Wie stellt sich der Gegenstand äußerlich dar?)
Macht- und Interessenkonstellation (Konflikt), Verhalten	Welche Macht- und Interessenkonstellation liegt vor?
Gruppen	Welches politische Verhalten der Personen oder Gruppen gegenüber der Sache, der Aufgabe, dem Problem ist feststellbar?
Privileg und Funktion	Welche organisierten Gruppen kommen ins Spiel?
Institutionen	Welche Privilegien genießen sie und wie sind diese gerechtfertigt?
Rechtslage	Welche Institutionen sind betroffen bzw. nehmen Einfluß?
	Wie ist das geltende Recht und wie verhält es sich zu übergeordneten Rechtsnormen?
Kausalität	(Welche Ursachen hat das Geschehen?)
Multikausalität (Komplexität)	Welche und wie viele Erklärungsgründe sind für die jeweilige Erscheinung überhaupt sinnvoll denkbar?
Rang	Welchen davon ist größeres Gewicht beizumessen als anderen?
Folge	Welche Ursachen sind primär, sekundär usw.?
Interdependenz	Welche bedingen einander wechselseitig?
Intention und Wirkung	(Was beabsichtigen die handelnden Personen und was entstand daraus?)
Relevanz	Welche Bedeutung kommt einzelnen Entscheidungen zu?
Determination und Freiheit	Inwiefern erscheinen die Entscheidungen der Personen oder Gruppen frei, inwiefern gebunden?
Art der Gebundenheit	Inwiefern erscheint ihr Handeln zeit-, kollektiv- oder interessengebunden?
Wert- und Ordnungsvorstellungen	An welchen Wert- und Ordnungsvorstellungen orientieren sich die Handelnden überhaupt?
Rangordnung der Werte	Welche Rangordnung der Werte bestimmt ihr Handeln im konkreten Fall?
Polarität der Werte	Schließt die Verwirklichung eines Wertes die eines anderen aus oder beeinträchtigt sie?
Bewußtheit	Mit welchem Grad der Bewußtheit wird gehandelt?
Rationalität	Inwieweit sind die Intentionen und/oder das Handeln rational bestimmt und kontrolliert?
Darstellende Wiedergabe	(Welche Bedingungen bestimmen die Darstellung als solche?)
Perspektive	Aus der Sicht welcher Gruppe, Zeit o. ä. wird die Geschichte dargestellt?
Thesen	Von welchen Thesen geht der Autor aus und wieweit lassen sie sich aufrechterhalten?
Auswahl	Was hat er zum Berichten ausgewählt, was ließ er aus?
Anordnung	Wie hat er seinen Bericht angeordnet?

Sprache	In welchem Verhältnis stehen seine Darstellungsmittel zu dem historischen Gegenstand (Kultur- und Zeitabstand, Begrifflichkeit usw.)?
Generalisierungen	Welche Aussagen sind Generalisierungen und wie weit werden sie von den Einzelheiten bestätigt?
Begründung	Mit welchen Mitteln begründet der Autor seine Aussagen (suggestive Behauptungen, Analogien, Beweise, monokausale Ableitungen, systemgebundene Theorien u. a. m.)?
Abstraktionen	Welcher Abstraktionen bedient sich seine Darstellung zur Fixierung ihrer Ergebnisse?
Wissenschaftlichkeit	Welcher Mittel hat sich der Autor bedient, um sein Vorverständnis „kontrolliert zu verfremden“?
Nachprüfbarkeit	Inwieweit ist der vollzogene Erkenntnisakt für den Leser nachprüfbar?
Urteil	Sind die in die Darstellung eingeflossenen Urteile normativ oder wissenschaftsimmanent bestimmt?

C Inhalte

1 Vorseмester

Für den Pflichtbereich siehe Abschnitt II. Die Kurse im Wahlbereich des Vorseмesters dienen denjenigen Schülern als zusätzliche Einführung, die die Arbeitsbedingungen und Anforderungen in einem Leistungsfach Geschichte kennenlernen wollen. Der Unterricht wird sich in seinen Zielsetzungen daher am Programm dieses Kurses orientieren, jedoch eine für Anfänger geeignete inhaltliche und methodische Auswahl treffen.

Eine Notwendigkeit zur Begrenzung der Themenauswahl besteht nicht. Zweckmäßige Kriterien sind: angemessener Schwierigkeitsgrad und Attraktivität des Themas.

2 Studienstufe

2.1 Grundkurse

2.1.1 Mit dem Kurs für Schüler, die im Laufe der Studienstufe einen oder zwei Kurse des Fachs Geschichte belegen, wird die politische Grundbildung ergänzt. Daraus ergibt sich:

1. Die Kurse sollten inhaltlich einen unmittelbaren Gegenwartsbezug haben.
2. Sie sollten exemplarisch zeigen, daß die Fähigkeit zu historischer Betrachtung notwendiger Bestandteil reflektierten politischen Denkens und Urteilens ist.
3. Sie müssen zu diesem Zweck in die fachspezifische Betrachtungsweise des Historikers und die dazu gehörigen Denkkategorien und Fertigkeiten einführen.
4. Sie beziehen Begrifflichkeit und Fragestellungen der verschiedenen gesellschaftswissenschaftlichen Fächer kontrastierend und ergänzend in den Unterricht ein.

Thematische Empfehlungen

Die Themen sollten in der Regel der Zeitgeschichte (i. S. von contemporary history) entnommen sein, weit genug formuliert werden, um ein ganzes Semester auszufüllen, und mehrere kontroverse Probleme enthalten. Beispiele dieser Art können sein:

Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung (Richtungskämpfe – SPD und Gewerkschaften – Räteverfassung oder repräsentative Demokratie – Streik als nur tarifliches oder auch politisches Kampfmittel usw.).

Imperialismus (Begriffsbestimmung und Theorien – Beschreibungen als historische Epoche – Kriegsschuldfragen 1914 und 1939 – Koloniale Emanzipation als Fortschritt oder Rückfall – Entwicklungshilfe, Neokolonialismus, Welthandelssystem und Neutralität usw.).

Zweiter Weltkrieg (Kriegsursachen – Politische Zielsetzung und Kriegsführung – Kollaboration und Widerstand – Planung und Realisierung der Nachkriegsordnung usw.).

Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1871 (Liberaler Demokratie oder monarchischer Obrigkeitsstaat – 1918/19: Parlamentarische Demokratie oder Räteverfassung? – Bedarf des Grundgesetzes einer Revision usw.).

Die „Verspätete Nation“ (1648 – 1806: „Ohnmacht“ des Reichs oder mitteleuropäische Friedensordnung? – „Reichsgründung“ und „Realpolitik“ – Außenpolitischer „Revisionismus“ und „Verzichtpolitik“ – „Wiedervereinigung“ und „Versöhnungspolitik“ mit Osteuropa usw.).

- 2.1.2 Für Schüler, die Geschichte als drittes oder viertes Prüfungsfach wählen, kann eine auf die Bedürfnisse dieser Gruppe abgestimmte Folge von Grundkursen konzipiert werden. In diesem Fall

tritt neben den direkten der indirekte Gegenwartsbezug,

soll die exemplarische Fallstudie in größere historische Zusammenhänge ein-geordnet werden.

Die Kurse beschränken sich nicht auf zeitgeschichtliche Inhalte und können auf ein parallellaufendes Gemeinschaftskundeprogramm thematisch und strukturell Bezug nehmen.

Thematische Empfehlungen:

Teillernbereiche der Gemeinschaftskunde

Geschichtsthemen

(zitiert wird der Hamburger Lehrplan von 1968 für Klasse 11)

Wirtschaft

Zusammenhänge und Wechselwirkung zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und Politik (ausgewählte Abschnitte aus Vorschlag III, S. 92 f., und: Die industrielle Revolution — Die Weltwirtschaftskrise).

Gesellschaft

Die Stadt (ausgewählte Abschnitte aus Vorschlag II, S. 91, und: Demographische Entwicklung und soziale Folgen in der modernen Industriegesellschaft — Genese der kommunalpolitischen Probleme in der Industriegesellschaft).

Politische Grundfragen

Formen politischer Herrschaft (ausgewählte Abschnitte aus Vorschlag I, S. 90 f., und: Der bürgerlich-liberale Nationalstaat — Totalitäre Herrschaft).

Internationale Beziehungen

Formen politischer Beziehungen zwischen selbständigen Mächten (bellum iustum und imperium Romanum — Friedensordnung und Selbsthilferecht im Mittelalter — Die Lehre von der fürstlichen Souveränität und die Anfänge des Völkerrechts — Nationale Expansion und „Konzert der Mächte“ — Bipolarer Antagonismus, Multipolarität und bipolare Kooperation).

- 2.1.3 Denkbare Struktur einer Unterrichtseinheit im Grundkurs:

Prüfung der Relevanz einer bestimmten historischen Frage für das aktuelle politische Geschehen.

(Sammeln), Lesen und Vergleichen kontroverser Lehrmeinungen dazu.

Prüfen der Lehrmeinungen auf ihre sachlichen und ideologischen Vorbedingungen und Konsequenzen (politische Aussagen).

Feststellen der wissenschaftlichen Begründung der jeweiligen Lehrmeinung und vorläufige Überprüfung der Belege.

Einordnung der zur Debatte stehenden Erscheinung und der gefundenen Belege in den geschichtlichen Zusammenhang: Sammlung und Abgrenzung des notwendigen Orientierungswissens.

Überprüfung des Informationsstandes der Verfasser von kontroversen Meinungen, ihre Selektion von Fakten und der wissenschaftlichen Aspekte, unter denen sie ihren Gegenstand zu erfassen versuchten.

Punktuelle Vertiefung der historischen Analyse.

Zusammenfassung der Ergebnisse; Wertung der Meinungen; Beurteilung der politischen Konsequenzen des Wertungsergebnisses; Fixierung neuer Fragestellungen.

Besonders im Fall einer viersemestrigen Kursplanung sollten je nach Thema einzelne der angegebenen Schritte akzentuiert werden.

Bei der Überprüfung der Belege soll der Schüler in die besonderen Verfahrensweisen historischer Quelleninterpretation eingeführt werden; nicht intendiert werden sollte jedoch eine explizite Entwicklung methodologischer Fertigkeiten unter dem Aspekt der Wissenschaftspropädeutik — das ist Aufgabe des Leistungskurses.

Die Unterrichtsverfahren passen sich der didaktischen Zielsetzung des jeweiligen Unterrichtsabschnittes an.

So bildet die Frage nach der politischen Relevanz einer historischen Fragestellung einen Erhebungs- oder/und Diskussionsgegenstand; die Auswertung kontroverser Lehrmeinungen (wie mehrere der folgenden Schritte) könnte am zweckmäßigsten in Gruppenarbeiten erfolgen; für die Überprüfung der Hintergründe und Konsequenzen wird das Klassengespräch in der Regel der Lenkung durch den Lehrer bedürfen usw.

2.2 *Leistungskurs*

2.2.1 **Thematische Empfehlungen**

In den folgenden Empfehlungen wird die inhaltliche Füllung des Leistungskurses skizziert, für die beiden ersten Semester primär epochal, für die folgenden thematisch angeordnet. Die Unterrichtseinheiten sind so auszuwählen, daß an dem einzelnen Modell möglichst viele strukturelle Aspekte integriert werden können, andererseits über längere Zeit die Akzentuierung bestimmter Aspekte möglich ist. Die Inhalte zu den Themen im 3. und 4. Semester geben Anregungen und Aspekte für die Formulierung von Unterrichtseinheiten. Orientierende Information über größere Zeitabläufe ist darüber hinaus zu berücksichtigen. Die Epochen (1. und 2. Semester) sowie die Themen (3. und 4. Semester) sind verbindlich.

1. und 2. Semester

<i>Epoche</i>	<i>Thematische Inhalte</i> (Unterrichtseinheiten)	<i>Fallbeispiele</i>
Griechische Geschichte	Entstehung von Staatlichkeit in Europa Verfassung und Verfassungswirklichkeit Antiker „Imperialismus“ Philosophie und Polis	Themistokles und Kimon Die Abberufung des Alkibiades
Römische Geschichte	Verfassung und Verfassungswirklichkeit Ausdehnung des Stadtstaates zum Weltreich, Auflösungserscheinungen im Weltreich	Die Zerstörung Karthagos Marius und Sulla Cäsars Ermordung
Mittelalterliche Geschichte	Geistliche und weltliche Gewalt „Herrschaft und Genossenschaft“ Ständegesellschaft Lehensordnung und Territorialstaat Gottesfriedensbewegung Kreuzzüge Die Umwandlung des mittelalterlichen ordo	Heinrich IV. und die sächsische Opposition Der Prozeß gegen Heinrich den Löwen Die Exkommunikation Friedrichs II. 1227 Die Verhansung einer mittelalterl. Stadt
Frühe Neuzeit	Die Entstehung der Staatshoheit Frühkapitalismus Elementare Theorien und Formen staatl. Wirtschaftspolitik Emanzipation des Bürgertums Kolonialismus Fürstenkrieg und Recht	Der Bauernkrieg Die Hinrichtung Charles I. Der spanisch-niederländische Krieg Die Entlassung Wallensteins Der Friede zu Utrecht

3. Semester*Themen:*

Geschichte und politische Ordnung der USA

Inhalte

Besiedlung, Raum und Wirtschaftsformen
Unabhängigkeitskrieg, Unabhängigkeitserklärung und Verfassung
Innenpolitische Praxis (ausgewählte Probleme)
Industrielle und postindustrielle Gesellschaft
Isolationismus und Imperialismus

Die Bürgerliche
Gesellschaft Europas
im 19. Jahrhundert

Die Französische Revolution (Abgrenzung zum Absolutismus).
Konservatismus und Liberalismus, Romantik und Aufklärung
Kapitalistische Wirtschaft und soziale Frage, Theorien und Organisation der Arbeiterbewegung.
Schutzzoll und Freihandel.
Nationalismus, Imperialismus und „Konzert der Mächte“.

Geschichte und politische
Ordnung der UdSSR

Vorgeschichte und geographisch-ökonomische Bedingungen für die Revolution
Leninismus und Oktoberrevolution
Stalinismus und Industrialisierung
Ideologie, Verfassungstheorie und politische Praxis
Weltrevolution und Koexistenz

oder

Entstehung und Rolle
der VR China

Raum und Bevölkerung, Vorgeschichte
Bürgerkrieg und Guerillatheorie
Ziele und Methoden gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Umformung
Ideologie, Ziele und Praxis der Außenpolitik

Entwicklung und Probleme
eines Landes
der „Dritten Welt“

Die Zerstörung der vorkolonialen Ordnung
Wirtschaftliche Ausbeutung
Triebkräfte und Formen der Unabhängigkeitsbewegung
Ziele und Probleme beim Aufbau einer neuen Gesellschaft

4. Semester (Deutsche Zeitgeschichte)

Der faschistische
Führerstaat

Die Weltanschauung
Die „Machtergreifung“
Der Ausbau des totalitären Staates
Wirtschafts- und Außenpolitik
Minderheitenverfolgung, Terror und Widerstand.

Weimarer Republik und Bundesrepublik

1. Kriegsende und Revolution bzw. Restauration 1918 und 1945

Zusammenbruch und Neubeginn

Alternativen der Eigentumsordnung und wirtschaftliche Mitbestimmung

Modelle und Praxis der Staatsordnungen

Macht und Ohnmacht des Bürgers im Staat

Die pluralistische Ordnung und ihre Gegner

2. Wirtschaftskrisen und Krisenmanagement

Kriegsschulden, Inflation, Währungsreform und soziale Folgen

Weltwirtschaftskrise, deflationäre Politik und Aushöhlung der politischen Ordnung

Instrumentarium und Management für heutige Konjunkturschwankungen

3. Außenpolitik und Verteidigung

Souveränität und überstaatliche Integration

Interdependenz von Parteipolitik und Außenpolitik

Sicherheit und Frieden, Rüstung und Abrüstung

politische Zielsetzung und militärische Macht

4. Übergang in die nachindustrielle Gesellschaft

Automatisierung, Arbeit und Freizeit

Raumordnung und Zukunftsplanung

Die Entfaltung staatlicher Gewalt und die Freiheit des Individuums

Institutionen, Tabus und Selbstbestimmung.

2.2.2

Grundbegriffe

Die folgenden Angaben versuchen einen Rahmen für den ganzen Kurs abzustecken.

- A Absatz, (aufgeklärter) Absolutismus, Acht, Adel, Agrarwirtschaft, Akkumulation, AG, Anarchismus, Annexion, Anpassung, Appeasement, Antisemitismus, Arbeit, Arbeitslosigkeit, Arbeitgeber, Arbeitsteilung, Arbeitswert, Aristokratie, Aufklärung, Ausbeutung, Aussperrung, Autarkie, Autokratie, Automation, Autonomie, autoritär
- B Baisse, Banken, Bann, Bauer, Beamter, Bedürfnisse, Bistum, Blockade, Bolschewismus, Börse, Bourgeois, Boykott, Budget, Bund, Burg, Bürger, Brutto-sozialprodukt.
- C Calvinismus, Christentum, Codex.
- D Deflation, Demagoge, Demokratie, Despot, Determination, Diamat, Diäten, Diktatur, Diskont, Dogma, Dualismus, Dynastie.

- E Edikt, Einkommensverteilung, Elite, Emanzipation, Enteignung, Entente (cordiale), Entfremdung, Entwicklungsland, Emigrant, Epoche, Evolution, Exekutive, Exkommunikation.
- F Familie, Faschismus, Fehde, Feudalismus, Finanzen, Fiskus, Föderalismus, Freihandel, Freiheit, Friedenspolitik, Fron, Fürst.
- G Geld, Geldwert, Genossenschaft, Gesellschaft, Gesellschaftsvertrag, Gesetz, Gewalt, Gewaltenteilung, Gewerkschaft, Gewinn, Getto, Gilde, Gleichheit, Gleichgewichtspolitik, Gottesfrieden, Graf, Grenznutzen, Grenzproduktivität, Großindustrie, Großmacht, Grundherrschaft, Grundrechte, Gruppe, Guerilla.
- H Handel, Handelsbilanz, Handelspolitik, Hanse, (Abgeordneten)haus, Hausmacht, Haulse, (Berufs)heer, Hegemonie, Hellenismus, Herrschaft, Herzog, Hierarchie, Histogram, Höriger, Humanismus.
- I Idealismus, Ideologie, Imperialismus, Immunität, Individualismus, Industrielle Revolution, Inflation, Inquisition, Interesse, Internationale, Interregnum, Intervention, Investition, Investitur, Irredenta, Islam, Isolationismus.
- J Jakobiner, Jesuiten, Judentum, Jurisdiktion.
- K Kabinett, Kanonisches Recht, Kapital, Kapitalgesellschaft, Kapitalismus, Kapitulation, Kartell, Kaufkraft, Katholik, Ketzer, Kirche, Klasse, Klerus, Kloster, Knappheit, Koalition, Koexistenz, Kollektivierung, Kolonie, Kolonialismus, Kommune, Kommunismus, Konflikt, Konfliktbewältigung, Konjunktur, Konkordat, Konkurrenz, Konservativismus, Konsul, Konsum, Konzentration, Konzern, Konzil, Kredit, Kreuzzug, (gerechter) Krieg, Kriebsrecht, Kriseninstrumentarium, Krisenmanagement, Kurfürst, Kurie, KZ.
- L Laie, Land(esherr), Latifundien, Lebensstandard, Legalität, Legion, Legitimität, Legislative, Lehen, Leibeigenschaft, Liberalismus, Libertät, Liquidität, Lohn, Lombard.
- M Macht, Maoismus, Magisches Fünfeck, Magistrat, Manchestertum, Manipulation, Manufaktur, Marken, Markt, (Soziale) Marktwirtschaft, Marxismus(-Leninismus), Materialismus, Masse, Mediatisierung, Mehrwert, Menschenrechte, Menschenwürde, Merkantilismus, Militarismus, Miliz, Minderheit, Mission, Mitbestimmung, Mittelstand, Mobilität, Monarchie, Monopol, Monothetismus, Montanindustrie.
- N Nation, Nationalismus, Nationalsozialismus, Nationalstaat, Naturrecht, Nomade, Nonkonformismus, Norm.
- O Oligarchie, Oligopol, Orden, Ordo Christianum, Orthodoxie.
- P Panslawismus, Papst, Parlament, Partie, Partisan, Patriarch, Patrizier, Pazifismus, Personalunion, Physiokrat, Pfalz, Planung, Plebejer, Plebiszit, Pluralismus, Pogrom, Polis, Politökonomie, Popularen, Position, Positivismus, Prädestination, Präsident, Präventivkrieg, Preis, Premier, Presse, Prestige, Primat, primus inter pares, Privilegien, Produktion(sfaktoren), Produktivität, Profit, Progressivität, Proletarier, Propaganda, Protestant, Provinz.
- R Rasse, Räterepublik, Reaktion, Realisation, Realpolitik, Recht, Reform, Reformation, Regalien, Regelungsmechanismus, Region, Regierung, Reich, Reichstag, Reichsunmittelbarkeit, Renaissance, Reichtum, Reparationen, Republik, Restauration, Revisionismus, Revolution, Ritter, Rolle.
- S Säkularisation, Sanktion, Satellit, Schicht, Schisma, Scholastik, Schutzzoll, Selbstbestimmungsrecht, Senator, Separatismus, Simonie, Solidarität, Söldner, Sozialist, Sozialisation, Souveränität, Sozialgesetzgebung, Staatsschuld, Staatsräson, Stadt, Stabilität, Stagflation, Stagnation, Stände, Status (quo ante), Streik, Subsidien, Syndikalismus, Synode.
- T Tausch(wirtschaft), Theokratie, Territorium, Toleranz, Totalitarismus, Tribun, Trust, Tyrannei.

-
- U Überbeschäftigung, Ultimatum, UNO, Untertan, Utopie.
 - V Veto, Verbände, Verelendung, Verfassung, Verfassungswirklichkeit, Verflechtung, Verhaltensweise, Vermögensbildung, Verwaltung, Vielvölkerstaat, Vogt, Volk, Vollbeschäftigung, Völkerrecht, Völkerbund, Volksdemokratie, Volksfront, Volkseinkommen, Vorurteil.
 - W Wachstum, Währung, Wahlrecht, Ware, Weltreich, Weltwirtschaftskrise, Widerstand, Wirtschaftskrise, Wohlfahrtsstaat.
 - Z Zahlungsbilanz, Zensuswahlrecht, Zentralismus, Zentralverwaltungswirtschaft, Zins, Zoll, Zunft.

Rahmenrichtlinien

Erdkunde

im Vorseмester und in der Studienstufe

Zuständiges Referat: S 221/3

Fachvertreter im Amt für Schule: Dr. Bernd Schmidt

Lehrplanausschuß:

Dr. Helmtraut Hendinger, Gymnasium Willhöden, Studienseminar

Marianne Reimers, Elise-Averdieck-Gymnasium, Studienseminar

Dr. Imme Ferger, Helene-Lange-Gymnasium

Henning Giere, Gymnasium Wilhelmsburg

Johannes Holsten, Albrecht-Thaer-Gymnasium

Bernd Peters, Gymnasium Hohenzollernring

Hartmut Wegner, Gymnasium Wilhelmsburg

Inhaltsübersicht

	Seite	
A	Zur Didaktik	3
1	<i>Allgemeines</i>	3
2	<i>Fachlernziele</i>	3
2.1	Kognitive Fachlernziele	3
2.2	Instrumentale Fachlernziele	4
B	Zur Unterrichtsgestaltung	5
1	<i>Zur Organisation</i>	5
1.1	Kursangebot für die Grundkurse	5
1.2	Kursangebot für die Leistungskurse	6
2	<i>Lernerfolgskontrollen in Grund- und Leistungskursen</i>	9
3	<i>Erläuterungen zu den Anforderungen in der Abiturprüfung</i>	10
C	Inhalte	12
1	<i>Vorsemester</i>	12
2	<i>Studienstufe</i>	12
2.1	Grundkurse	12
2.1.1	Die Themenkreise	12
2.1.2	Lernziele zu den Themenkreisen	13
2.1.3	Literaturhinweise	18
2.2	Leistungskurse	33
	Unterrichtsmodelle für Leistungskurse	34
	Modell I	34
	Modell II	38

A Zur Didaktik

1 Allgemeines

Der vorliegende Lehrplan ist in Grund- und Leistungskursen lernzielorientiert. Kognitive und instrumentale Lernziele des Faches bestimmen neben übergreifenden affektiven Lernzielen die Auswahl der Inhalte und die anzustrebenden Erkenntnisse und Fertigkeiten.

Die Grundkenntnisse in Erdkunde leisten einen Beitrag zur Behandlung politisch bedeutsamer Themen, indem sie durch Aufzeigen geographischer Aspekte eine Vertiefung des unter anderen Gesichtspunkten auch in der Gemeinschaftskunde behandelten Stoffes anstreben.

Die Grundkurse in Erdkunde sollen das Interesse des Schülers und die Aufgeschlossenheit für geographische Probleme fördern. Thematische Zielsetzung und Arbeitsweise sollen ihm klarmachen, welchen Beitrag die Geographie zur Lösung politischer Probleme zu leisten vermag.

Die Themenkreise entsprechen gleichzeitig dem Auftrag der Studienstufe, den Schüler auf die Studierfähigkeit vorzubereiten, indem sie ihn mit den Teildisziplinen der geographischen Wissenschaft bekanntmachen.

Die Leistungskurse in Erdkunde streben vertieftes wissenschaftspropädeutisches Verständnis und erweiterte Spezialkenntnisse sowohl in den Disziplinen der Geographie als auch in der Gemeinschaftskunde an. Ziel ist dabei der wissenschaftsnahe Arbeitsstil, der die größere Selbständigkeit der Schüler fordert und zugleich auch fördert. Es bedarf insbesondere eines Bekanntwerdens mit fachspezifischen Methoden der Geographie, die möglichst nach dem gebotenen Übertragungseffekt (Transfer) für wissenschaftliches Arbeiten überhaupt ausgewählt werden sollen.

Als Bestandteil des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes ist das Leistungsfach Geographie ebenfalls der politischen Bildung verpflichtet und damit auch auf unmittelbar sozialrelevante Lerninhalte auszurichten. Das geschieht einmal durch Berücksichtigung sozial- und wirtschaftspolitischer Probleme im unmittelbaren Zusammenhang mit geographischen Themenstellungen, zum anderen im Rahmen der Gemeinschaftskundethemen, die im Verhältnis 1:1 dem Leistungskurs Erdkunde zuzuordnen sind.

2 Fachlernziele

2.1 Kognitive Fachlernziele

1. Einsicht, daß die Geofaktoren eng mit einer Vielfalt anderer (nicht-räumlicher) Faktoren verflochten sind; Erkenntnis, daß sämtliche in die Umwelt eingreifenden Lebensäußerungen des Menschen bzw. der Gesellschaft Störungen in dem Fließgleichgewicht des Naturhaushaltes darstellen, auf die der Naturraum in ganz bestimmter Weise, z. T. auch irreversibel, bei Mißachtung naturgeographischer Zusammenhänge, reagiert;
Einsicht, daß zur Lösung regionaler und weltweiter Umweltprobleme die jeweiligen Interrelationen erkannt werden müssen.
2. Verständnis für die Wesensmerkmale und die sich anbahnenden Wandlungen räumlicher Ordnungssysteme (als Ursachen kommen z. B. Prozesse der Industrialisierung, der Verstädterung, der Verkehrsinnovationen, fernher Revolutionen, Bevölkerungsverschiebungen, -wanderungen und Fluchtbewegungen in Frage).
3. Fähigkeit, die Motive von raumwirksamen Verhaltensweisen und Entscheidungen (z. B. Umweltschutz, Planungsvorhaben) erkennen und beurteilen zu können.

Reflexion über die sich wandelnden räumlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen und die unterschiedliche Raumabhängigkeit und Raumwirksamkeit verschiedener wirtschaftlicher Aktivitäten.

4. Bewußtmachen der geistigen Hintergründe raumrelevanter Entscheidungen (z. B. unterschiedliches Verhältnis zu beweglichem und unbeweglichem Eigentum, sozial und religiös bedingte unterschiedliche Landnutzungsformen).
5. Kritische Bewertung der verschiedenen Sozial- und Wirtschaftsgesinnungen und -ordnungen in Europa und ihre Relativierung in den Entwicklungsländern.
6. Einsicht in die Raumwirksamkeit unterschiedlicher Verhaltensweisen von Bevölkerungsgruppen (Auswirkungen verschieden starker Mobilität auf Handel und Verkehr, Wirtschaftsstruktur, Freizeitbedarf, Planungsvorhaben).
7. Analyse konkreter Raumordnungsprojekte und Umweltschutzmaßnahmen als Voraussetzung für eine engagierte und kritische Beteiligung am Planungsprozeß.
8. Räumliche Planung als Konflikt zwischen Zielen und Methoden von Interessengruppen erkennen und deuten lernen. Rationale Wege zur Austragung und Bewältigung solcher Konflikte angeben können.
9. Erkenntnis, wie durch Machtstrukturen die Erschließung räumlicher und wirtschaftlicher Potentiale gefördert oder gehemmt werden kann und wie andererseits erst die Erschließung räumlicher Potentiale zur Gewinnung von wirtschaftlicher und damit politischer Macht führt.
10. Fähigkeit, Felduntersuchungen, Exkursionen, Besichtigungen, Erhebungen und Befragungen vorbereiten und organisieren, gesammeltes Material kritisch vergleichen, ordnen und Arbeitsprotokolle (mit Karten, Tabellen, Bildern) erstellen zu können.
11. Deutung raumwissenschaftlicher Abstraktionen (Begriffe und Modelle) und deren Anwendung auf konkrete räumliche Erscheinungen und Prozesse, die in ihrer individuellen Besonderung gesehen werden sollen; Quantifizierung räumlicher Strukturen und Prozesse.

2.2

Instrumentale Fachlernziele

1. Durch Beobachtung, Kartierung und Befragung (Entwurf von Fragebögen) sowie durch Benutzung von Karten, Büchern, Lexika und Schriften (Bibliotheken, Behörden, statistische Ämter, Betriebe) Informationen beschaffen können.
2. Felduntersuchungen, Exkursionen, Besichtigungen, Erhebungen und Befragungen vorbereiten und organisieren können.
3. Geographische Arbeits- und Untersuchungsmethoden in der unmittelbaren Begegnung mit der Umwelt zur gezielten Wahrnehmung und Beurteilung raumbezogener Sachverhalte anwenden können.
4. Methoden der Beobachtung nach formalen, funktionalen und genetischen Kriterien kennen und anwenden können.
5. Informationen nach fachspezifischen Kriterien zur Beurteilung ihres Aussagewertes auswerten können (Vergleich und Aufbereitung verschiedenartiger Karten, Bilder, Filme, Diagramme, Texte, Statistiken u. a.) und eine ideologiekritische und sachgebundene Analyse der Fachsprache und Symbole vornehmen.
6. Gesammeltes Material ordnen und die verschiedenen Informationsquellen kritisch vergleichen können.

7. Methoden rationaler Aufschlüsselung unserer Umwelt von emotionaler, irrationaler und vorwissenschaftlicher Welterfahrung unterscheiden sowie Vorurteile kritisch prüfen können.
8. Subjektive Meinungen, Vorurteile und Ideologien, die sich in wissenschaftlicher Literatur, Lehrbüchern, Reiseberichten, Interviews u. a. spiegeln, durch Benutzung anderer Informationsquellen oder durch exakte Beobachtung überprüfen können.
9. Den Informationsgehalt und den Aussagewert von raumwissenschaftlichen Abstraktionen (Begriffe und Modelle) interpretieren und erläutern und deren Anwendung auf konkrete räumliche Erscheinungen und Prozesse beurteilen können, die in ihrer individuellen Besonderheit gesehen werden sollen.
10. Informationen darstellen können, und zwar in Form von Karten, Diagrammen, Profilen, Statistiken, Schaubildern u. a. sowie in Protokollen, Referaten, schriftlichen Arbeiten usw.
11. Zu disponierendem Denken fähig werden, d. h. organisieren sowie Zeit und Mittel einteilen können. Das gilt sowohl für Einzel- wie für Gruppenarbeit.
12. Einsetzbarkeit verschiedener Methoden abschätzen, Methodenbewußtsein entwickeln.

B Zur Unterrichtsgestaltung

1 Zur Organisation

1.1 Kursangebot für die Grundkurse

1.1.1 Sicherung der Wahlmöglichkeit durch 8 Themenkreise.

Die Themenkreise sind:

- I. Raumplanung und Umweltschutz
- II. Agrargeographie
- III. Industriegeographie
- IV. Bevölkerungs- und Siedlungsgeographie
- V. Internationale Verflechtung – Welthandel und -verkehr
- VI. Entwicklungsländer aus geographischer Sicht
- VII. Geographische Betrachtung einer Großmacht bzw. eines Konfliktraumes
- VIII. Ergänzende naturgeographische Betrachtungen zu gemeinschaftskundlichen Themen

– Die Themenkreise sind so eingerichtet, daß derjenige Schüler, der den Grundkurs Erdkunde als Prüfungsfach wählt, während der 4 Semester der Studienstufe die Möglichkeit hat, unterschiedliche Themen und andere Lehrkräfte zu wählen.

– Die für die Studienstufe vorgesehene Unterrichtsgestaltung und -organisation ist in didaktischer wie methodischer Hinsicht nur bei enger umgrenzten Themen möglich; daher werden die Themenkreise gegliedert. Dadurch ergeben sich vielfältige Möglichkeiten für die gemeinsame Absprache über die Kursthemen zwischen Lehrkraft und Schülern.

Gegebenenfalls ist es möglich, zwei oder mehrere Einzelthemen in einem Kurs während eines Semesters zu behandeln. Hier sind verschiedene Formen der Teamarbeit möglich.

1.1.2 Bezug zur Gemeinschaftskunde

– Das Themenangebot der Grundkurse Erdkunde sollte in Absprache mit den Gemeinschaftskunde-Lehrkräften erfolgen in dem Sinne, daß sich für den

Schüler unter Berücksichtigung seiner Neigung eine Ergänzung bzw. Vertiefung gemeinschaftskundlicher Themen ergibt.

- Die 8 Themenkreise erlauben in vielfältiger Kombinationsmöglichkeit eine Zuordnung zu den 4 Teilbereichen der Gemeinschaftskunde. Die folgende Tabelle weist Zuordnungsmöglichkeiten auf:

Wirtschaft	Gesellschaft	Grundfragen der Politik	Intern. Politik
1. II	IV	VII	V
2. VIII	I		VI

1.1.3

Auflagen für den Grundkurs Erdkunde

- Die Lernziele der Themenkreise sind jeweils verbindlich; die Einzelthemen sind als Vorschläge zu verstehen.

- Für den viersemestrigen Grundkurs Erdkunde gelten folgende Auflagen:

Der Schüler muß Einsichten in naturgeographische Zusammenhänge unserer Umwelt gewinnen. Entweder kann Naturgeographie als Themenkreis in einem Semester gewählt werden oder naturgeographische Fragestellungen sind in die Behandlung der anderen Themenkreise einzubeziehen.

Wirtschaftsgeographische Kenntnisse und Einsichten sind an den Themenkreisen II, III oder V zu erarbeiten.

Der Schüler ist mit Problemen der Bevölkerungs- und Sozialgeographie vertraut zu machen. In einem getrennten Kurs kann dieses Thema nur dann behandelt werden, wenn nicht ein gesonderter Kurs in Naturgeographie durchgeführt wird.

Unbedingt erforderlich ist die Behandlung von Entwicklungsländern, die eines Konfliktraumes bzw. von Großmächten. An diesen Räumen läßt sich die Komplexität raumwirksamer Faktoren in einem politisch relevanten Gebiet besonders gut verdeutlichen. Deshalb sollte dieser Themenkomplex möglichst nicht am Anfang der Kursfolge stehen.

Als vierter verpflichtender Bereich ist der Themenkreis I „Raumplanung und Umweltschutz“ in einem Semester zu wählen.

Aus diesen Auflagen ergeben sich beispielsweise folgende Möglichkeiten der Kurskombination:

1. Möglichkeit	2. Möglichkeit	3. Möglichkeit
VIII	I	II/III (inkl. IV)
II/III/V	II/III (inkl. VIII)	VI (inkl. VIII)
VI/VII (inkl. IV)	IV	I
I	VI/VII	Wahl aus I-VIII

Für Schüler, die den Grundkurs Erdkunde nur ein oder zwei Semester belegen, können aus organisatorischen Gründen keine verpflichtenden Auflagen gemacht werden.

1.2

Kursangebot für die Leistungskurse

1.2.1

Sicherung eines vertieften wissenschaftsorientierten Ansatzes

Der Leistungskurs Erdkunde ist stärker als der Grundkurs studienbezogen zu sehen, es erscheint daher nicht sinnvoll, in ihn gleichzeitig Schüler, die einen Grundkurs belegt haben, aufzunehmen.

Da wissenschaftspropädeutisches Arbeiten gelernt werden soll, müssen inhaltlich verschiedenartige Themen im Laufe der vier Semester der Studienstufe angeboten und behandelt werden. Die Auswahl der Themenbereiche sollte dabei grundsätzlich so erfolgen, daß nach viersemestrigem Besuch des Leistungskurses die Grundlagen gegeben sind, auch komplexe Fragestellungen mit unterschiedlichen Methoden der einzelnen Teilgebiete der Geographie selbständig anzupacken. Dazu sind im wesentlichen die folgenden vier Aufgabenbereiche erforderlich, die in den vier Semestern getrennt oder kombiniert die Inhalte der Leistungskurse bestimmen:

1. Naturgeographische Fragestellungen der Geomorphologie, Klimageographie, Vegetationsgeographie und Ökologie.
2. Sozial- und Bevölkerungsgeographie im Zusammenhang mit der Herausarbeitung von Wanderungsbewegungen, Verstädterungsprozessen und stadtgeographischen Wandlungen.
3. Wirtschafts- und verkehrsgeographische Probleme, insbesondere Standortfragen und Nutzungsalternativen im Rahmen von Industrie- und Agrargeographie.
4. Raumordnung und Planung in Bereichen verschiedener Größenordnung (Regional- und Landesplanung, Stadtplanung, Verwaltungs- und Gebietsreform).

In der Verknüpfung und Themenauswahl sind aufbauend auf den vier Aufgabenbereichen verschiedene Lösungen denkbar. Es ist reizvoll, stärker vom speziellen Problem her die Themen aufzurollen, d. h. aber, daß die vier Aufgabenbereiche miteinander zu verschränken sind und nur noch schwerpunktmäßig die verschiedenen Semesterthemen charakterisieren (s. Alternative 2).

Es werden in der folgenden Übersicht zwei Vorschläge zur möglichen Organisation der Leistungskurse im Verlauf der vier Semester angegeben. Es wird empfohlen, sich in den Fachkonferenzen auf eine der beiden vorgeschlagenen Alternativen sinngemäß — gegebenenfalls mit ähnlichen Themenstellungen — zu einigen. Die dabei angegebene Verteilung der Themen auf die einzelnen Semester ist nicht verbindlich.

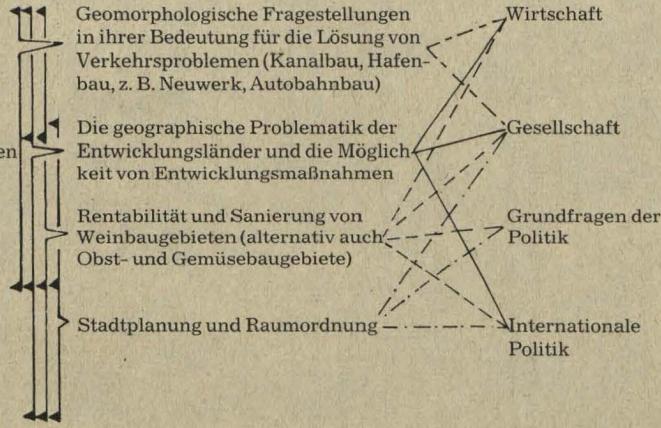
Im Rahmen von Unterrichtsmodellen ist geplant, für die Themenstellungen der Alternative 2 Unterrichtshilfen für den Lehrer zu entwickeln, an denen Aufbau und Anforderungen von Leistungskursen deutlich werden und zugleich auch Hinweise für die Übertragbarkeit auf andere Themen entwickelt werden. Dem gegenwärtigen Lehrplan liegt ein Modell bei zum Thema:

„Grundlagen und Methoden ausgewählter Gebiete der Geomorphologie und Bodenkunde — Anwendung und Leistungsfähigkeit bei Problemlösungen im Verkehr, in der Landwirtschaft und beim Bau von Staudämmen“ (vgl. 1. Thema der Alternative 2).

Außerdem ist zum Thema „Rentabilität und Sanierung von Weinbaugebieten“ eine Kurzfassung beigefügt.

1.2.2 Alternativen zur Verwirklichung der vier Aufgabenbereiche

Semester	Aufgabenbereich	Alternative 1	Alternative 2 (übergreifend)	Gemeinschaftskunde
1. Sem.	1	Grundlagen und Bedeutung des Landschaftshaushalts (z. B. für Fragen des Umweltschutzes, der Tragfähigkeit von Regionen)	Geomorphologische Fragestellungen in ihrer Bedeutung für die Lösung von Verkehrsproblemen (Kanalbau, Hafenausbau, z. B. Neuwark, Autobahnbau)	Wirtschaft
2. Sem.	2	Bevölkerungsprobleme, Siedlungerschließung und Sozialstrukturen in ihrer Raumwirksamkeit	Die geographische Problematik der Entwicklungsländer und die Möglichkeit von Entwicklungsmaßnahmen	Gesellschaft
3. Sem.	3	Standort- und Nutzungsentscheidungen; wirtschaftliche und verkehrsmäßige Erschließung von rückständigen Gebieten und Entwicklungsländern	Rentabilität und Sanierung von Weinbaugebieten (alternativ auch Obst- und Gemüsebaugebiete)	Grundfragen der Politik
4. Sem.	4	Probleme der Raumordnung und Planung in verschiedenen Regionen (z. B. Stadtplanung, Stadt-Umland-Beziehungen, Zonenrandgebiet, Bergbauregionen, Gebietsreform)	Stadtplanung und Raumordnung	Internationale Politik



1.2.3

Die Realisierung der gemeinschaftskundlichen Zielsetzungen

Im Rahmen des Leistungskurses Erdkunde ist die Hälfte der Stunden auf die Themenkreise der Gemeinschaftskunde zu verwenden. Da auch in die gemeinschaftskundlichen Kernbereiche geographische Aspekte eingehen, ist es notwendig, daß im Leistungskurs das unterschiedliche methodische Vorgehen, z. B. des Geographen, des Wirtschaftswissenschaftlers und des Soziologen, bei der Problemlösung an spezifischen Beispielen aus der Gemeinschaftskunde deutlich herausgearbeitet wird. Andererseits können bei geeigneten Themen auch Teilgebiete der Gemeinschaftskunde direkt in die Behandlung der geographischen Problematik integriert werden, zumindest aber werden die Bezüge geographischer Problematik, insbesondere zur Sozial- und Wirtschafts- sowie zur Kommunal- und Regionalpolitik, aufgezeigt.

Für den Kern der gemeinschaftskundlichen Themen empfiehlt sich allerdings aufgrund der eigenständigen Lernziele eine gesonderte Behandlung.

Liegt der Erdkunde- und Gemeinschaftskundeteil im Leistungskurs Erdkunde in einer Hand, so kann der Unterricht ohne weiteres auch epochal thematische Schwerpunkte setzen, z. B. 6 Wochen Erdkunde, 2 Wochen Gemeinschaftskunde in unmittelbarer Ergänzung des Erdkundekurses, 4 Wochen Erdkunde, 7 Wochen Gemeinschaftskunde. Wird der Unterricht im Leistungskurs Erdkunde von zwei verschiedenen Lehrkräften erteilt, ist eine gleichmäßige Aufteilung auf Erdkunde und Gemeinschaftskunde erforderlich.

2 **Lernerfolgskontrollen in Grund- und Leistungskursen**

Es erscheint wesentlich, eine weitgehende Eigenkontrolle der Leistungen durch den Schüler selbst anzustreben. Sie wird erleichtert, wenn die einzelnen Kurs-themen lernzielorientiert aufgebaut werden. Dabei sollten die Lernziele nach Möglichkeit mit den Schülern gemeinsam entwickelt, zumindest aber durch den Lehrer hinreichend vor Kursbeginn erklärt und verdeutlicht werden. Nach jedem Unterrichtsabschnitt ist der Schüler auf die Möglichkeiten der Überprüfung seiner erreichten Einsichten und Fertigkeiten hinzuweisen.

Zur Bewertung des Lernerfolgs können herangezogen werden:

- die mündliche Beteiligung unter Berücksichtigung der Aussagegehalte und der Förderung von vertiefenden Denkprozessen
- die schriftliche Klausurarbeit (individuelle Abfassung)
- Ergebnisprotokolle und schriftliche Berichte zur Gruppenarbeit
- die selbständige Analyse von Karten, Statistiken und Texten
- Kurzreferate (das Fachreferat im Leistungskurs wird extra bewertet)

Es werden im Grundkurs pro Semester zwei ein- bis zweistündige Klausurarbeiten, im Leistungskurs außerdem je eine drei- bis vierstündige Klausurarbeit verlangt. Im dritten Semester ist im Grund- und Leistungskurs je eine Arbeit unter Abiturbedingungen (Prüffach: 3 Zeitstunden, Leistungsfach: 4 Zeitstunden) abzufassen. Im ersten und zweiten Semester sollte sich im Grund- und Leistungskurs mindestens eine Arbeit bereits stärker an den fachspezifischen Anforderungen der Reifeprüfung orientieren. Entsprechend erscheint es ratsam, gelegentlich den Verlauf der mündlichen Abiturprüfung zu üben.

Die in Form von ein- bis zweistündigen Arbeiten (Leistungs- und Grundkurs) und einer drei- bis vierstündigen Arbeit (Leistungskurs) geforderten schriftlichen Leistungsnachweise im Semester sollten dann ebenfalls eng auf die in den Kursen gesetzten Lernziele Bezug nehmen. Die einzelnen Aufgaben oder Arbeitsschritte sollten eine Operationalisierung der wesentlichen Lernziele verlangen. In der drei- bis vierstündigen Arbeit sind in verstärktem Maße die Anforderungen der Reifeprüfung zu berücksichtigen und vorzubereiten. Es sollte in diesen längeren

Arbeiten eine zusammenhängende Erörterung eines Problems anhand von vorgegebenem Material im Mittelpunkt stehen.

Zusätzliche Tests zur Überprüfung verfügbaren Faktenwissens bzw. zur Einübung von Fertigkeiten im Umgang mit Material sind zulässig, im Sinne einer Selbstkontrolle des Schülers sogar erwünscht. Ihre Bewertung kann in die mündliche Leistung eingehen. Ebenso können Kurzreferate eine sinnvolle Form der mündlichen Lernerfolgskontrolle sein.

Eine Sonderstellung nehmen die Fachreferate* ein. Ihre sinnvolle Durchführung und Eingliederung in den normalen Unterrichtsgang erfordert eine eingehende Durchsprache der fachspezifischen Anforderungen und besonderen Probleme. Dabei sind zu berücksichtigen:

Formen der Materialbeschaffung

Aufstellung von Literaturlisten

Art des Zitierens

Anforderungen an eine detaillierte Gliederung (problemspezifische Durchführung)

Ergänzung des Fachreferats durch geeignete Demonstrationsmittel (Projektion von Abbildungen, Bilder, Anfertigung von Karten, Skizzen und Grafiken, Ergänzung des Referats durch Zusammenstellung von Fakten, Verteilung von schriftlichen Thesen).

Die Mitwirkung der Schüler bei der Beratung der Bewertung des mündlichen Teils erfordert die grundsätzliche Erarbeitung fachspezifischer Kriterien im Rahmen des Kurses. Erst von einer derartigen Basis aus ist die Mitwirkung der Schüler bei der Urteilsfindung möglich.

3 Erläuterungen zu den Anforderungen in der Abiturprüfung

3.1 *Fachspezifische Anforderungen im Grundkurs Erdkunde*

1. Sicherheit in der Verwendung geographischer Fachbegriffe und
2. im Umgang mit geographischen Arbeitsmitteln.
3. Die einer Vorlage (Text, Karten), statistische Angaben, graphische Darstellung u. a.) zu entnehmenden Informationen sinnvoll für die Bearbeitung des Themas ordnen und Schwerpunkte setzen.
4. Geographische Fragestellungen entwickeln und
5. die für das Thema zentralen geographischen Probleme erkennen.
6. Grenzen des geographischen Aussagewertes der vorgelegten Information bestimmen und bezeichnen können.
7. Geographische Funktionszusammenhänge aufzeigen.
8. Die Tragweite und gegebenenfalls politische Bedeutung des behandelten Gegenstandes bzw. der aufgefundenen Zusammenhänge erkennen und darstellen.
9. Gegebenenfalls eine eigene Meinung entwickeln und begründen.

3.2 *Fachspezifische Anforderungen im Leistungskurs Erdkunde*

Bei der Auswahl der unter 2.1.1 aufgeführten Formen der Arbeit im Rahmen der schriftlichen Prüfung ist darauf zu achten, daß die bei den gewählten Themen auftretenden Formen in ihrem besonderen Anspruch an die Art der Bearbeitung im Verlauf des Unterrichts erläutert und angewandt wurden. Nach Möglichkeit soll-

* Vgl. Richtlinien für das Vorsemester und die Studienstufe der gymnasialen Oberstufe, Anlage 5: Sonderleistung in einem Leistungsfach.

ten die drei- bis vierstündigen Arbeiten jeweils bereits in dieser Richtung angelegt worden sein.

Zur Bewertung sind grundsätzlich folgende fachspezifische Anforderungen heranzuziehen:

1. Sicherheit in der Verwendung geographischer Fachbegriffe
2. und im Umgang mit geographischen Arbeitsmitteln.
3. Die einer Vorlage (Karteln, statistische Angaben, graphische Darstellungen, Texte u. a.) zu entnehmenden Informationen sinnvoll für die Bearbeitung des Themas ordnen und Schwerpunkte setzen.
4. Die für das Thema zentralen Probleme erkennen und die bei der Lösung erforderlichen geographischen Fragestellungen entwickeln sowie gegen andere im Problem enthaltene Fragehaltungen absetzen.
5. Grenzen des Aussagewertes der vorgelegten Informationen bestimmen.
6. Zu Informationsmaterial und Erhebungsgrundlagen (Statistik, Karten, Texte) Bewertungskriterien entwickeln.
7. Geographische Funktionszusammenhänge aufzeigen und deren Stellenwert bei der Problemlösung angeben.
8. Eignung und Grenzen der angewandten geographischen Methoden aufzeigen und sie gegen Methoden anderer gesellschaftswissenschaftlicher Fächer (Wirtschaft, Soziologie) absetzen.
9. Die gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedeutung und gegebenenfalls die politischen Bezüge des behandelten Gegenstandes bzw. der aufgefundenen Zusammenhänge abschätzen.
10. Gegebenenfalls eine eigene Meinung unter Berücksichtigung des Informationsmaterials entwickeln und begründen.

Es wird nicht immer möglich sein, alle Gesichtspunkte gleichzeitig in einem Thema zu vereinen. Es können daher nur die jeweils relevanten Kriterien zur Bewertung herangezogen werden.

C **Inhalte**

1 **Vorsemester**

Für den Pflichtbereich siehe Abschnitt 2. Die Kurse im Wahlbereich des Vorsemesters dienen denjenigen Schülern als zusätzliche Einführung, die die Arbeitsbedingungen und Anforderungen in einem Leistungskurs Erdkunde kennenlernen wollen. Der Unterricht wird sich in seinen Zielsetzungen daher am Programm dieses Kurses orientieren, jedoch eine für Anfänger geeignete inhaltliche und methodische Auswahl treffen.

2 **Studienstufe**

2.1 *Grundkurse*

bearbeitet von M. Reimers, H. Giere, H. Wegner mit Beiträgen von A. Braun, J. Becker, W. Matthies, U. Singh Kalra und U. Wernecke.

2.1.1 **Die Themenkreise**

I. Raumplanung und Umweltschutz

1. Die Stadt und ihr Umland (z. B. Hamburg, Stuttgart, Rourkela)
2. Industrieansiedlung in bisher vorwiegend agrarisch genutzten Gebieten (z. B. Unterelbe, Unterweser)
3. Strukturschwache Gebiete (z. B. Zonenrandgebiet, Emsland)
4. Landesplanung und Landschaftsschutz (z. B. Rekultivierung von Braunkohlengebieten)

II. Agrargeographie

1. Die Landwirtschaft der BRD im Rahmen der EWG
2. Die Agrarwirtschaft der BRD im Vergleich zur DDR
3. Detaillierte Behandlung eines Agrargebietes (z. B. Programm Nord)
4. Agrarwirtschaftliche Probleme in Entwicklungsländern.

III. Industriegeographie

1. Industrie(-gebiet) in einem hochindustrialisierten Land (Ruhrgebiet, Mittelengland, östl. USA, Japan)
2. Aufbau neuer Industriezentren in der UdSSR (Kusnezsk, Mittelasien, Fernost)
3. Industrialisierung in einem Entwicklungsland
4. Allgemeine Probleme der Industriegeographie (z. B. Standortfragen)

IV. Bevölkerungs- und Siedlungsgeographie

1. Bevölkerungsbewegungen anhand verschiedener Beispiele
2. Tragfähigkeitsprobleme
3. Stadtlandschaften (z. B. Ruhrgebiet, Weltstädte)
4. Epochen der Entwicklung von Städten. Stadttypen, auch in außereuropäischen Erdteilen.

V. Internationale Verflechtung — Welthandel und -verkehr

1. EWG und ihre Erweiterung
2. EWG und Comecon
3. BRD und Entwicklungsländer
4. Welthandel (nach Wirtschaftsräumen oder Produkten) und Weltverkehr

VI. Entwicklungsländer aus geographischer Sicht

1. Detaillierte Behandlung eines Landes
2. Auswirkungen des Klimas auf Lebensformen und Wirtschaft (z. B. Indien)
3. Auswirkung der Ausstattung mit Bodenschätzen auf die Entwicklungsmöglichkeiten (z. B. Brasilien, Kongo)
4. Zusammenhang zwischen Bevölkerung (Zahl, Dichte, Wachstum) und Entwicklungsmöglichkeiten.

VII. Geographische Betrachtung einer Großmacht bzw. eines Konfliktraumes

1. USA/UdSSR
2. China/Japan
3. Das südliche Afrika
4. Vorderasien (Israel und die arabischen Staaten)

VIII. Ergänzende naturgeographische Betrachtungen zu gemeinschaftskundlichen Themen

1. Wasserwirtschaft (Wasserhaushalt, Be- und Entwässerung, Wasserverschmutzung u. a.)
2. Böden
3. Klima und Pflanzenwelt
4. Die Erde als Weltkörper (Klima, Verkehr, Lagerstättenkunde u. a.)

2.1.2

Lernziele zu den Themenkreisen**Themenkreis I: Raumplanung und Umweltschutz***Kognitive Lernziele*

- Die Notwendigkeit sorgfältiger Raumplanung als gemeinnützige Aufgabe in der Verantwortung für die Zukunft eines Landes begreifen.
- Ursachen für das Vorhandensein strukturstarker und -schwacher Gebiete kennen und in der Folge Kriterien zu deren Unterscheidung aufstellen.
- Begreifen, daß Planung eine genaue Kenntnis der in einem Raum wirksamen naturgeographischen, wirtschaftlichen und sozialen Gegebenheiten voraussetzt, sowie die Vielfalt der Probleme regionaler Wirtschaftsstruktur erfassen.
- Motive für raumwirksame Innovationen untersuchen und deren Auswirkungen abschätzen.
- Planung als Ergebnis von Zielvorstellungen und Zielsetzungen verschiedener Gruppen oder Institutionen begreifen, deren möglicherweise einander widersprechende Interessen in volkswirtschaftlich und sozialpolitisch vertretbarer Weise so zu berücksichtigen sind, daß die Realisierung der Pläne dem Gemeinwohl dient.
- Erkennen, daß angesichts der gesteigerten Ansprüche an den Raum aufgrund der gesellschaftlichen und technischen Entwicklung besonders sorgfältig auf das Gleichgewicht des Naturhaushalts zu achten und „die Landschaft pfleglich zu behandeln“ ist (Landesentwicklungsgrundsätze für Schleswig-Holstein, 1971).
- Institutionen, die an Planungsvorhaben beteiligt sind, und Verfahrensweisen, die dabei angewendet werden, kennenlernen (Zusammenarbeit von Bund und Ländern; Gesetze; Raumordnungspläne und Regionale Aktionsprogramme; Finanzierungsverfahren).
- Die Wirksamkeit des Instrumentariums strukturpolitischer Maßnahmen in bezug auf Gegebenheiten und Erfordernisse abschätzen.
- Das Problem der Zeitgebundenheit und Konjunkturbedingtheit strukturpolitischer Maßnahmen sowie des daraus resultierenden Risikos erfassen.

Themenkreis II: Agrargeographie

Kognitive Lernziele

- Begreifen, daß landwirtschaftliche Produktionsmöglichkeiten von sich wandelnden politischen Verhältnissen und von historisch und kulturgeschichtlich bedingten Voraussetzungen abhängen.
- Die prägende Kraft unterschiedlicher politischer Systeme in Hinsicht auf die Organisation der Agrarwirtschaft und deren Raumwirksamkeit kennenlernen.
- An Beispielen die besondere Abhängigkeit der Agrarwirtschaft (verglichen mit der der Industrie) von geographischen, insbesondere naturgeographischen Voraussetzungen aufzeigen können und die sich daraus ergebende Notwendigkeit internationaler wirtschaftlicher Zusammenarbeit und deren Probleme erkennen.
- Kennenlernen der Auswirkungen sich verändernder Wettbewerbsbedingungen und Einsicht in die für diesen Wirtschaftszweig bestehende Notwendigkeit, aber auch Schwierigkeit, sich ihnen anzupassen (z. B. Erweiterung der EWG, Subventionen, Schutzzölle, Verbrauchergewohnheiten und -märkte, Werbung).
- Den Zwang zur Veränderung bestehender Produktionsmethoden erkennen, der von technischen Neuerungen ausgeht.
- Strukturelle Wandlungen im Agrarsektor einerseits als Folge sozialer und wirtschaftlicher Prozesse (z. B. Mobilität, „Urlaub auf dem Bauernhof“), andererseits als deren Auslöser begreifen lernen.
- Aufzeigen und abwägen können, durch welche Maßnahmen struktur- und sozialpolitischer Art wirtschaftliche und soziale Verbesserungen, Erleichterungen und Hilfen (Genossenschaftswesen, Nachbarschaftshilfe) bei Umwandlungsprozessen der Agrarwirtschaft erreicht werden können.
- Den Zusammenhang zwischen agrarwirtschaftlicher Entwicklung und dem Bildungsstand der Bevölkerung sowie dem Bildungsangebot in ländlichen Gebieten erkennen.
- Kenntnis möglicher Gefahren für die Umwelt durch moderne Anbaumethoden.

Themenkreis III: Industriegeographie

Kognitive Lernziele

- Die Bedingungen, insbesondere die räumlichen Grundlagen für die Entwicklung von Industrie untersuchen lernen und kennen.
- Die Abhängigkeit bzw. Unabhängigkeit ausgewählter Industriezweige von Standortfaktoren (Energie, Rohstoffe, Verkehrslage, Aufschließung des Geländes, Arbeits-, Absatz- und Kapitalmarkt) – auch im historischen Wandel – erfassen.
- Die Verflechtung verschiedener Industriestandorte und -zweige erkennen.
- Sich über die volkswirtschaftliche Bedeutung und die sozialen Funktionen der Industrie klar werden.
- Maßstäbe für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit und des Entwicklungsstandes der Industrie gewinnen, um den Industrialisierungsgrad verschiedener Räume zu beachten und unterscheiden zu lernen („Industrie durch Industrie“). Das Industriegefälle und seine Auswirkungen kennenlernen.
- Industrieansiedlung und -ausbau als Aufgabe und Problem staatlicher Planungsvorhaben, kommunaler Gewerbepolitik und unternehmerischer Initiative begreifen; die Interessen aller Beteiligten abwägen können.
- Auswirkungen industrieller Konzentration kennenlernen (z. B. auf Infrastruktur und Wohnungsbau, auf den Arbeitsmarkt, die Berufsstruktur und Mobilität

der Bevölkerung, auf die Finanzlage von Ländern und Gemeinden, auf die Raumordnung und die Umwelt).

- Den Zusammenhang zwischen Industrialisierung und Verstädterung durchschauen, besonders im Hinblick auf Entwicklungsländer.
- Die Frage der Notwendigkeit und Problematik der Industrialisierung von Entwicklungsländern (räumliche Grundlagen, Arbeitskräfte, Marktprobleme...) untersuchen können.
- Vergleich des Ausbaus von Industrie in Entwicklungsländern und der Erschließung neuer Industriegebiete in bereits industrialisierten Ländern (UdSSR: Sibirien, Mittelasien...) durchführen können.

Themenkreis IV: **Bevölkerungs- und Siedlungsgeographie**

- besonders Stadtgeographie und ländliche Siedlungen —

Kognitive Lernziele

- Kenntnis der Entwicklung der Weltbevölkerung und ihrer Verteilung auf der Erde; bei der Untersuchung der Ursachen für den augenblicklichen Stand geographische Faktoren gegen andere abwägen.
- Die Richtigkeit des Urteils über die heutige Tragfähigkeit der Erde als Ganzes bzw. von einzelnen Teilräumen abschätzen und die Notwendigkeit sowie den Wert von Prognosen über die zukünftige Situation untersuchen.
- Bevölkerungszunahme bzw. -abnahme als Raumordnungsproblem begreifen.
- Kenntnis der verschiedenen, insbesondere der geographischen Ursachen für Bevölkerungsbewegungen und deren Auswirkungen auf die Herkunfts- und Zielgebiete (Wanderungen im Zeitalter der Industrialisierung, Bevölkerungsverschiebungen als Folge des 2. Weltkrieges, Wanderungen in Trockenräumen, Wanderungsbewegungen von Aktiv- zu Passivräumen, Gastarbeiterwanderungen u. a.).
- Die Entwicklung der Stadt als Aktivraum in Abhängigkeit von geographischen, aber auch anderen wesentlichen Faktoren während verschiedener Epochen betrachten (Oasenstädte des Altertums, Hafenstädte, mittelalterliche Handelsstadt, Industriestadt des 19. Jh. u. a.).
- Die Vielzahl und Verflochtenheit der Ursachen des Verstädterungsprozesses erfassen; die raumprägende Wirkung dieses Vorganges kennenlernen.
- Zentralisations- und Dezentralisationsprozesse im Zusammenhang mit dem Verhältnis der Stadt zu ihrem Umland als Aufgabe der Raumordnung erkennen. (Vergl. Lernziele bei Themenkreis I.)
- Wandlungen der Stadtlandschaft untersuchen können (Erweiterung, Auskernung, Umwertung von Stadtteilen, Citybildung, Sanierung, Stadt-Umland u. a.).
- Siedlungs-, insbesondere Stadtypen unterscheiden können (Hafen-, Industrie-, Verwaltungsstadt, islamische Stadt, Kolonialstadt u. a.).

Themenkreis V: **Internationale Verflechtung — Welthandel und -verkehr**

Kognitive Lernziele

- Kenntnis der politischen Interessen und ideologischen Voraussetzungen, aber auch der wirtschaftlichen Überlegungen und Notwendigkeiten, die zur Gründung der großen Wirtschaftsblöcke führten (EWG, Comecon, Commonwealth, Lateinamerikanische Freihandelszone).
- Die Typen der großen Wirtschaftseinheiten (supranational, Freihandelszone, RGW: Beibehaltung der nationalen Souveränität) unterscheiden und unter Anwendung geographischer Gesichtspunkte vergleichen können.

- Die politische Bedeutung der vorhandenen wirtschaftlichen Großräume kennen und die Vor- und Nachteile, die sie für wirtschaftliche und soziale Prozesse mitbringen, erfassen.
- Die Raumwirksamkeit wirtschaftlicher Integrationsprozesse erkennen (EWG und die französische Agrarlandschaft bzw. die Agrarlandschaft der BRD, Italiens . . .).
- Integrationskonflikte kennenlernen als Folge politischer, vor allem nationaler Interessen, aber auch wirtschaftlicher und sozialer Spannungen. Erkennen, daß diese Interessen nicht zuletzt durch die geographischen Gegebenheiten eines Landes bedingt sind (EWG und Norwegen, Finnland und Comecon, Rumänien und Comecon, Industrienationen und Entwicklungsländer . . .).
- Welthandel u. a. als Folge unterschiedlicher geographischer Voraussetzungen und als Folge der Arbeitsteilung der Staaten erkennen.
- Auswirkungen neuer Entwicklungen auf die Marktlage analysieren (veränderte technische Produktionsmethoden, Einsatz leistungsfähigerer Transportsysteme, Abbau bisher unbekannter Rohstofflager, Änderungen der Industriestruktur u. a.):
- Kenntnis der Vereinbarungen und möglichen Maßnahmen zur Erleichterung bzw. Erschwerung (Zölle, Kontingente, Boykott) internationaler Verflechtungen (EWG-Gesetze an Beispielen, Gatt, Assoziierung . . .).
- Die Bedeutung der vorhandenen Verkehrswege und die Notwendigkeit ihrer Planung bzw. ihres Ausbaus unter Überwindung räumlicher Gegebenheiten kennenlernen.

Themenkreis VI: **Entwicklungsländer aus geographischer Sicht**

Kognitive Lernziele

- Einsicht in die Abhängigkeit wirtschaftlicher und damit auch sozialer, oft sogar politischer Prozesse von den naturgeographischen Voraussetzungen eines Landes.
- Schulung der Urteilsfähigkeit und der gebotenen Vorsicht bei der eigenen Meinungsbildung auf der Basis des Wissens um die gegenüber europäischen Verhältnissen meist ganz anders gearteten und zu viel schwierigeren Problemen führenden geographischen Bedingungen der Entwicklungsländer (z. B. extreme Temperaturen und Niederschlagsverhältnisse, Relief . . .).
- Hinführen zum selbständigen Überdenken von Möglichkeiten bei der Schaffung geeigneter oder verbesserter Grundlagen zur Lösung wirtschaftlicher und sozialer Probleme (Durchführung von Planspielen).
- Erkennen der komplexen Probleme in den Entwicklungsländern. Kritische Überprüfung von Transfermöglichkeiten gewonnener Erkenntnisse.
- Fähigkeit zur Untersuchung der Tragfähigkeit eines Raumes, speziell aufgrund geographischer, aber auch wirtschaftlicher und sozialer Gegebenheiten, um Möglichkeiten zur Lösung von Bevölkerungsproblemen erörtern zu können.
- Abwägen können, wieweit politische und wirtschaftliche Interessen einerseits und geographische Voraussetzungen andererseits die Beziehungen der Entwicklungsländer untereinander bzw. zu hochindustrialisierten Ländern bestimmen.

Anm.: Lernziele, die den Agrarsektor betreffen, siehe II; die die Industrie betreffen, siehe III.

Themenkreis VII: Geographische Betrachtung einer Großmacht bzw. eines Konflikttraumes

Kognitive Lernziele

- Am Beispiel eines Staates lernen, wie eng verschiedene Faktorenkomplexe – politische, geographisch-wirtschaftliche und gesellschaftliche – einander bedingen und miteinander verflochten sind. Diese Erkenntnis im Transfer auf andere Staaten anwenden können.
- Einsicht in die Notwendigkeit, die historischen und geographischen Gegebenheiten eines Staates zu kennen, um nicht nur dessen jeweilige politische Aktivitäten, sondern auch die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse beurteilen zu können.
- Erkennen, daß wirtschaftliche Prozesse in einem Staat u. a. von geographischen Raumfaktoren (Klima, Boden, Ausstattung mit Bodenschätzen . . .) abhängig sind (Südafrika; Vorderasien; Japan . . .).
- Untersuchen, wieweit der Aufstieg eines Staates zur Großmacht geographisch, wieweit durch andere Faktoren zu erklären ist.
- Die raumprägende Kraft kultureller Faktoren (Religion, Gesellschaftsordnung) ebenso kennenlernen, wie umgekehrt die Wirkung des Raumes auf die Kultur eines Landes (Landwirtschaft im Orient, in Indien . . .).
- Lernen zu untersuchen, wieweit soziale Verhältnisse einerseits die Folge geographischer Faktoren sind, wieweit sie selbst andererseits raumwirksam sind (Südamerika).
- Die geographische Komponente in den Handelsbeziehungen eines Staates kennen (Japan, vorderasiatische Ölländer . . .).

Themenkreis VIII: Ergänzende naturgeographische Betrachtungen zu gemeinschaftskundlichen Themen

Leitziel:

Der Schüler soll erkennen, daß zur Lösung wirtschaftlicher und kommunaler Aufgaben, d. h. letztlich auch zur Wahrnehmung politischer Funktionen, Spezialkenntnisse erforderlich sind, die ein tieferes Eindringen in ein eng umgrenztes Stoffgebiet erforderlich werden lassen. Dabei gewinnt er gleichzeitig – vorbereitend auf das Studium – einen Einblick in die Wissenschaftlichkeit von Teilgebieten der Geographie, die zunehmend an Bedeutung gewinnen.

Kognitive Lernziele

- Begreifen, daß die einzelnen Geofaktoren verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen zugehören und nur dort ihre Klärung erfahren können.
- Das Zusammenwirken und die Wechselbeziehung der vom menschlichen Wirken unbeeinflussten Naturkräfte qualitativ und quantitativ erfassen (gegebenenfalls als Regelkreis Klima – Boden – Pflanzendecke, Böden – Erosion, biologisches Gleichgewicht und geographische Faktoren u. a.) und als nicht statisch erkennen.
- Aufzeigen der z. T. irreversiblen Folgen des menschlichen Eingreifens in den Naturhaushalt (gegebenenfalls Störung des Regelkreises) und die Notwendigkeit der Steuerung erkennen. Untersuchung der Möglichkeiten und Grenzen der Belastbarkeit des natürlichen Gleichgewichts (Grundwassernutzung, Be- und Entwässerung, forstwirtschaftliche Nutzung u. a.).
- Unterscheidung zwischen nutzbringenden Eingriffen (Staudämme, Erosion bzw. Überschwemmungen, Drainage – Aufforstung, Küstenschutz u. a.) und solchen mit vorwiegend negativen Folgen, die z. T. zeitlich und räumlich Fern-

- wirkungen zeigen (Abholzung — Erosion, Industrieabwässer — Selbstreinigung der Gewässer, Versalzung durch Bewässerung, Grundwasserabsenkung — Dürre).
- Notwendigkeit und Schwierigkeit quantitativer Prognosen bei geplanten Veränderungen des Naturhaushaltes durch menschliche Eingriffe erkennen.
 - Begreifen, daß die Naturausstattung eines Raumes erst durch den Menschen in Wert gesetzt werden muß, und deshalb die Bedeutung der Kenntnis naturgeographischer Voraussetzungen für wirtschaftliche Vorhaben und Probleme des Handels und Verkehrs erfassen (Klimatologie: Gefährdung der Ernten; Meteorologie: Transportbedingung für klimaempfindliche Waren; Ozeanographie: Schifffahrtswege und Anlage von Häfen; Geologie: Suche nach Bodenschätzen).
 - Einsicht in die Notwendigkeit der Kenntnis naturgeographischer Gegebenheiten bei Planungsvorhaben (Eignung des Bodens als Baugrund bzw. für Straßenbau, Industrieansiedlung und Windrichtung, Wasserversorgung von Fabriken und Wohngebieten u. a.).
 - Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes technischer Geräte unter bestimmten naturgeographischen Bedingungen abschätzen (Methoden des Pflügens und Wasserhaushalt des Bodens, Einsatz von Großgeräten — Bodenerosion bzw. Relief u. a.).
 - Erkennen der Gefahren und Folgen der Umweltverschmutzung und Aufzeigen von Möglichkeiten zu deren Vermeidung.

2.1.3

Literaturhinweise*Anmerkungen*

- Die Literaturangaben zu den Themenkreisen I—VI und VIII befinden sich aus zeitlichen und personellen Gründen in einem unterschiedlichen Zustand der Bearbeitung.
- Die Angaben sind aufgrund persönlicher Literatur — Erfahrungen der Ausschußmitglieder bei der Vorbereitung entsprechender Themen und durch Einsichtnahme in Veröffentlichungen und Bibliotheken bzw. Rezensionen zusammengestellt. Durch die dankenswerte Mitarbeit einiger Kollegen konnten sie ergänzt werden.
- Maßgeblich für die Auswahl war u. a. der Gesichtspunkt, daß die Literatur dem unterrichtenden Lehrer relativ leicht zugänglich sein muß.
- Die Angaben erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. (Redaktionsschluß November 1972.)
- Bei allen Themenkreisen sind grundlegende, u. U. auch ältere Werke aufgeführt, in denen sich zahlreiche weitere Literaturhinweise finden.
- Ohne daß eine Rangfolge damit verbunden wird, sind zu einzelnen Themen ausführliche Hinweise gegeben worden (z. B. bei VIII), um aufzuzeigen, daß sich auch bei engerer Themenwahl durchaus Literatur finden läßt.
- Die meisten Einzelheiten konnten jedoch nur mit wenigen speziellen Veröffentlichungen berücksichtigt werden, um die Angaben nicht zu umfangreich werden zu lassen; doch findet der Lehrer in ihnen weitere Hinweise.
- Aufsätze der Geographischen Rundschau sind bis auf wenige Ausnahmen nicht genannt, da diese Zeitschrift wohl in allen Schulen vorhanden ist; es sei nur auf die Jahrgangsverzeichnisse verwiesen.
- Zu Themenkreis VII wurde bisher aus sachlichen und den oben genannten Gründen keine Literaturliste erstellt; es ist in Aussicht genommen, sie noch anzufertigen.

Themenkreis I: Raumplanung und Umweltschutz**1. Laufende Veröffentlichungen:**

1. Veröffentlichungen der Akademie für Raumforschung und Landesplanung, Hann.: Deutsche Planungsatlanten — Landespflege und Raumordnung, 1967 — Verkehr und Raumordnung, 1966 — weitere Veröff. s. auch unter IV.
2. Reihe „betrifft“ d. Bundesministeriums des Inneren: Schriften über Raumordnungspolitik und Umweltschutz;
3. Deutsche Akademie für Städtebau und Landesplanung: Dichteprobleme in Landesplanung und Städtebau — Düsseldorf, 1967;
4. Informationen zur Politischen Bildung: Raumordnung in d. BRD — Folge 128/Mai 1968;
5. Informationen zur Politischen Bildung, H. 146: Umwelt — Gefahren und Schutz, 1972;
6. Informationsbriefe f. Raumordnung; Hrsg. v. Bundesmin. d. Inneren, Kohlhammer-Verlag;
7. „Innere Kolonisation“, Zeitschr. f. Fragen d. ländl. Raumes: z. B. H. 3/1971: Agrarpolitik und Regionalpolitik;
8. Neue Schriften d. deutschen Städtetages: H. 8: Die Stadt und ihre Region — 1962;
9. Schriften der Landesplanung Niedersachsen: z. B. Raumordnungsprogramm f. d. Verw.-Bez. Oldenburg (betr. Raum Unterweser, Wilhelmsh.) u. Braunschweig — 1972;
10. Schriften d. dtsh. Verbandes f. Wohnungswesen; Köln; H. 63: Stadterneuerung in d. BRD — H. 73: Aspekte der Stadterneuerung, 1967 — H. 74: Wirtschaft und Handel im Städtebau, 1968;
11. Zeitschrift „Wirtschaft und Standort“, Düsseldorf: z. B. H. 1/1972: Das neue Emsland;

2. Fachwissenschaftliche Literatur

12. Arbeitsgemeinschaft d. Hamburg-Randkreise: Regionalplan Planungsraum I (Lauenburg, Segeberg, Pinneberg, Stormarn), 1968;
13. Aschenbrenner, K./Kappe, D.: Großstadt und Dorf als Typ der Gemeinde (Struktur u. Wandel d. Gesellschaft, Reihe B, H. 3; Leske, 1965 — (S);
14. Bartsch, W.: Umweltschutz-Menschenschutz, — Fischer-B. 1241; 1972;
15. BP-Kurier IV/71: Fragen an die Stadt (z. B. Hamburg, Mailand)(S);
16. Buchwaldt, K./Engelhardt, W.: Handbuch f. Landschaftspflege und Naturschutz; 1970;
17. Dörge, F. W.: Strukturpolitik wohin? Modellanalysen, Leske, 1968 (S);
18. Drischler, L.: Wirtschaft und Siedlung im Wendland, Diss. Hamburg — München 1965;
19. Golz, E.: Die Verstädterung der Erde — Fragenkreise, Schöningh., 1966 (S);
20. Handwörterbuch der Raumforschung u. Raumordnung — Hannover, 1966;
21. Heyn, E.: Wasserversorgung u. Gewässerschutz als Gemeinschaftsaufgabe — Fragenkreise, Schöningh., 1965 (S);
22. Laage, G.: Stadt- u. Regionalplanung als Teil d. Umweltplanung-Umschau 1971/H. 15 (S);
23. Lanzl, A.: Raumgestaltung durch staatl. Planung-Fragenkreise, Schöningh., 1971 (S);
24. Niemeier, G.: Siedlungsgeographie; Das Geogr. Seminar, Westermann, 1969 (S);

25. Niemsz, H.: Neue Städte in Ballungsräumen — Umschau 1 — 71/H. 16 (S);
 26. Olschowy, G.: Belastete Landschaft — gefährdete Umwelt — München 1972;
 27. Otremba, E.: Räumliche Ordnung und zeitliche Folge im industriell gestalteten Raum; Geogr. Zeitschr. 1963, S 30—44;
 28. Rohlf, G.: Grünordnung i. d. ländl. Gemeinde — Stuttgart 1967;
 29. Schmidt, R.: Das Ende der Städte — Über die Zukunft der menschlichen Umwelt, Stuttgart 1968;
 30. Schöller, P.: Die deutschen Städte — Erdkundl. Wissen, H. 11, 1967;
 31. Stahl, K./Curdes, G.: Umweltplanung in der Industriegesellschaft — tele roro 30, 1972 (S);
 32. Storkebaum, W.: Sozialgeographie (Stadt-Umland, Sozialbrache) — Darmstadt, 1969;
 33. Umschau-Verlag: Umweltreport — Frankfurt, 1972.
- Weitere Literatur s. unter IV.

Themenkreis II. Agrargeographie

1. Schriftenreihen, Handbücher, Statistik

- Europ. Wirtsch. Gemeinsch. Kommission: Studien, Reihe Landwirtschaft: Die großen Agrarregionen der EWG — Brüssel, 1960
- Schriftenreihe z. Handbuch f. europ. Wirtsch., Bd. 17: Das ländliche Genossenschaftswesen in d. Mitgliedstaaten der EWG — Baden-Baden, 1963
- Agrarberichte der Bundesregierung, 1971
- Bericht zur Lage der Nation, 1971
- Deutsche Gesellschaft f. Ernährung: Ernährungsbericht, 1971
- FAO-Production-Yearbook — 1971
- Handbuch der Landwirtsch. u. Ernährung i. d. Entwicklungsländern: Bd. 1. Landwirtsch. i. d. Entw.-Ländern — Ernährung Bd. 2. Pflanzl. u. tier. Produkte in d. Tropen u. Subtropen — Stuttgart, 1967
- Statesman's Yearbook
- Statistisches Jahrbuch über Ernährung, Landwirtschaft u. Forsten
- Statistisches Jahrbuch der BRD
- Statistisches Taschenbuch der BRD
- Veröffentlichungen der IMA: Agrimente/69/70/71 — Hannover 1969/70/71 (gesammeltes statistisches Zahlenmaterial zur Landw.)

2. Allgemeine fachwissenschaftliche Literatur

- Bundesministerium f. Ernährung, Landw. u. Forsten: Der Mansholt-Plan 1969
- Dörge, F. W./Grevsmühl, J.: Europ. Agrarpolitik in d. Krise — Analysen, Leske 1971 (S)
- Dörge, F. W.: Agrarpolitik in der Marktwirtschaft-Modellanalyse, Leske (S)
- Duckham, A./Masefield, G.: Farming Systems of the World-London, 1970
- Ernst, E.: Agrarprobleme als Thema eines fächerübergreifenden Erdkundeunterrichts; Der Erdkundeunterricht, H. 8
- Ernst, H.: Die Grüne Front — Europa-Verlag, 1965
- Geogr. Zeitfragen, H 6/Hirschgraben-Verl.: Die deutsche Landwirtschaft (S)
- Gerhard, J./Kuhlmann, P. (Hrsg.): Agrarwirtschaft und Agrarpolitik — Köln/Berlin 1969

- George, P.: Précis de géographie rurale. — Paris 1963
- Hartke, W./Ruppert, K.: Almgeographie. Kolloquium — Rottach-Egern 1962. — Wiesbaden 1964
- Morgan, W. B./Munton, R.I.C.: Agricultural Geography. — London 1971 (mit viel Lit.)
- Jaeckel, S.: Das EWG-Buch, München 1965
- Marmulla, H./Brault, P.: Europ. Integration u. Agrarwirtschaft, München, 1953
- Plate, R.: Agrarmarktpolitik — Die Agrarmärkte d. EWG u. Deutschld. (BLV)
- Priebe, H.: Landwirtschaft in der Welt von morgen — Econ-Verlag, 1970
- Röhm, H.: Die westdeutsche Landwirtschaft (BLV)
- Rolle, Th.: Europäische Zusammenschlüsse (Geogr. Fragenkreise)
- Storkebaum, W.: Sozialgeographie (Hartke: Sozialbrache — Borchardt: Innovation als agrargeogr. Regelercheinung — Tisowski: Freizeitlandwirt) — Darmstadt, 1969

3. Literatur zu speziellen Themen

- Carstensen, H.: Raumordnung u. Landesplanung in Schleswig-Holstein — Diesterweg/Themen z. Geogr. u. Gem.-Kunde (S)
- Clark, C./Haswell, M.: The Economics of Subsistence Agriculture — Oxford, 1970
- Das Unternehmen Landentwicklung — Programm Nord/Eiderraum — Kiel, 1967 (S)
- Ditt, H.: Struktur u. Wandel westfäl. Agrarlandschaften — Münster, 1965
- Herzog, R.: Seßhaftwerden v. Nomaden — Köln, 1963
- Hoecht, H.: Flurbereinigung — BLV-Sachbuch
- Phillips, J.: The Development of Agriculture and Forestry in the Tropics — London, 1961
- Scherf, K.: Agrargeogr. Tendenzen in d. Landwirtschaft der DDR — Zeitschrift f. d. Erdkundeunterricht, 1972, H. 1, 3, 4 (S)
- Weigand, K.: Programm Nord (Wegweiser f. d. Lehrerbildung., Hirt Verl. (S))
- Wrigley, G.: Tropical Agriculture — London, 1961
- Über ausländische Landwirtschaft bzw. Agrargeographie d. Entwicklungsländer s. auch unter VI

Themenkreis III: Industriegeographie

1. Allgemeine fachwissenschaftliche Literatur

- Erde und Weltwirtschaft, Hrsg.: R. Lütgens: Bd. 1: Otremba, E.: Der Wirtschaftsraum — seine geographischen Grundlagen und Probleme, Bd. 3: ders.: Allgemeine Agrar- und Industriegeographie, Bd. 2: Lütgens, R.: Die Produktionsräume der Erde.
- „Fragenkreise“, Schöningh, Paderborn; z. B. Otremba, E.: Die natürlichen Grundlagen für die Entwicklung der Wirtschaft in der BRD, ders.: Standortbedingungen und -verflechtungen der Industrie in der BRD; Rhein, K.: Die Energiewirtschaft der BRD; Raupach, H.: Die Sowjetunion als sozialistischer Wirtschaftsstaat
- Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie, z. B. Reimers, M.: Die wirtschaftliche Entwicklung in Sowjetisch-Mittelasien während der letzten 100 Jahre, 1971
- „Themen zur Geographie und Gemeinschaftskunde“, Diesterweg, Frankfurt/M., z. B. Ried, H.: Vom Montandreieck zur Saar-Lor-Lux-Industrieregion; Karger, A.: Die Sowjetunion als Wirtschaftsmacht

Geipel, R.: Industriegeographie als Einführung in die Arbeitswelt, Braunschweig 1969 (Literaturverzeichnis geordnet nach Industriezweigen, dazu Angaben über didaktische Literatur)

Gerling, W.: Die moderne Industrie. Probleme ihrer Physiognomie, Struktur und wirtschaftsgeographischen Gliederung, Würzburg 1954

ders.: Grundsätze und Wege industriegeographischer Forschung, in: Ber. z. Dt. Landeskunde, 23, 1959

Hottes, K.: Industriegeogr. relevante Standortfaktoren, in: Dt. Geographentag Bochum 1965

Kroll, G.: Von der Weltwirtschaftskrise zur Staatskonjunktur, Berlin 1958

Meyer-Lindemann, H. U.: Typologien des Industriestandorts, Bremen 1951

Otremba, E.: Räumliche Ordnung und zeitliche Folge im industriell gestalteten Raum, in: GZ 51, 1963, S. 30–53

2. Spezialatlanten

Boesch, H.: Weltwirtschaftsgeographischer Atlas der Welt. Eine Mappe mit 24 Karten und erläuterndem Textbd., Bern 1951

Erdöl-Weltatlas, Hrsg.: G. Westermann und Esso-AG, Hamburg 1965

Labudde, H.-J.: Deutscher Exportatlas. Ein Wegweiser z. Weltmarkt, Hamburg 1955

3. Einzelne Industriezweige (s. auch Geipel)

Bäumler, E.: Ein Jahrhundert Chemie, Düsseldorf 1963

Friedensburg, F.: Die Bergwirtschaft der Erde, Stuttgart 1965

Forster, K.: Allgemeine Energiewirtschaft, Berlin 1965

Joep, A.: Das Erdöl als wirtschaftlicher und politischer Faktor, Frankfurt/Main 1967

Hinweis: evtl. Material bei Unternehmen anfordern, z. B. Opel (Porträt eines Unternehmens, Frankfurt/M. 1968), Hoechst (Reinere Luft, reineres Wasser, Beitrag z. Umweltschutz, Frankfurt/M.)

4. Regionale Beispiele

Achilles, F. W.: Hafenstandorte und Hafenfunktionen im Rhein-Ruhr-Gebiet, Paderborn, 1967

DDR-Wirtschaft, eine Bestandsaufnahme, 1971 (Fischer-Handbuch)

Handbuch der Bergwirtschaft der BRD, Hrsg.: I. Rinn, Essen 1970

Jarecke, C.: Der neuzeitliche Strukturwandel an der Ruhr, Marburg/Lahn 1967

Jurgons, R.: Die Hüttenstandorte Dünkirchen, Ijmuiden, Bremen und Lübeck, Wiesbaden 1969

Laspeyres, R.: Rotterdam und das Ruhrgebiet, Marburg 1969

Lenz, K.: Wirtschaftsgeographische Gliederung Kanadas, GR. 7, 1972

Leib, J.: Der sowjetische Weg von der Agrar- zur Industriestruktur, Gießen 1966

Mirtsching, A.: Erdöl- und Gaslagerstätten der Sowjetunion und ihre geolog. Bedeutung, Stuttgart 1964

Pokschitschewski, V. V. (Hrsg.): Sowjetunion — Regionale ökonomische Geographie, Gotha 1967

Der Regierungsbezirk Aachen — Monographien deutscher Wirtschaftsgebiete. Bd. 20, Oldenburg (Oldb) 1965

Schwind, M.: Wirtschaftsstaat UdSSR, Hannover 1970

ders.: China auf zwei Wegen, Hannover 1969

- Shabat, T.: Basic Industrial Resources of the USSR, New York 1969
- Voppel, G.: Die Aachener Bergbau- und Industrielandschaft, Wiesbaden 1965
- Wierling, L.: Landwirtschaft im städtisch-industriellen Ballungsraum. Untersucht am Beispiel des rheinisch-westfälischen Industriegebietes, Köln 1968 (evtl. als Ergänzung zu einer industriegeographischen Betrachtung des Ruhrgebietes)
- Zinn, A.: Industriegeographie der Sowjetunion, Berlin 1963

Themenkreis IV: Bevölkerungs- und Siedlungsgeographie

1. Bevölkerungsgeographie

- Baade, F.: Welternährungswirtschaft
- Baade, F.: Dynamische Weltwirtschaft (S. 103 ff.) – München, 1969
- Beaujeu-Garnier, J.: Geography of Population (S. 212–81 Bevölkerungswanderungen) – London, 1965
- Boesch, H.: Weltwirtschaftsgeographie (S. 35 ff.) – Braunschweig, 1966
- Borchardt, R. W.: Flüchtlingsprobleme in aller Welt – Kiel, 1972 (S)
- Bureau International du Travail: Les Migrations internationales 1945–57 – Genf, 1959
- Busch, P.: Bevölkerungswachstum und Nahrungsspielraum auf der Erde – Fragenkreise Schöningh (S)
- Clarke, J.: Population Geography (Wanderungen S. 123–27) – Oxford, 1969
- Clarke, J.: Population Geography and the developing Countries – Oxford, 1971
- Demko/Rose/Schnell: Population Geography – New York, 1970
- Forrester, J. W.: Der teuflische Regelkreis – Stuttgart, 1972
- Fritsch, B.: Die vierte Welt – Stuttgart, 1970
- Jackson, J. A.: Migration – Sociological Studies 2 – Cambridge, 1969
- Lowry, J. G.: World Population and Food Supply – London, 1970
- Meadows, D.: Die Grenzen des Wachstums – Stuttgart, 1972
- Schrettenbrunner, H.: Gastarbeiter – Themen z. Geogr. u. Gem.kd./ Diesterweg 1971 (S)
- Schriften des Instituts f. Ibero-Amerika-Kunde: Bevölkerungsexplosion und Wirtschaftsentw. in Lateinamerika – Verlag, J. Westphalen
- Witthauer, K.: Verteilung und Dynamik der Erdbevölkerung – Gotha, 1969

2. Siedlungs-, vornehmlich Stadtgeographie

2.1 Allgemeine Siedlungs- bzw. Stadtgeographie

- Akademie f. Raumforschung und Landesplanung: Beiträge zur Frage räumlicher Bevölkerungsbewegungen, 1970
- Bevölkerungsverteilung und Raumordnung, 1970
- Zum Konzept der Stadtregion, 1970
- Industrie und zentrale Orte, 1969
- Aschenbrenner, K.: Großstadt und Dorf als Typen der Gemeinde – Leske Verlag 1965 (S)
- Beaujeu-Garnier, H.: Urban. Geographie – London, 1967
- Bollens, J./Schmandt, H.: The Metropolis – New York, 1965
- Boustedt, O.: Die Stadt und ihr Umland – Raumforschung und Raumordnung, 1953

- Dickenson, R. E.: City, Region and Regionalism, a geographical contribution to human ecology — London, 1956
- Deutsche Bauakademie: Städtebau und Siedlungswesen — 1956 ff.
- Duntze, K.: Der Geist, der Städte baut — Stuttgart, 1972
- Festschrift z. 32. dtsh. Geographentag 1959: Zum Problem der Weltstadt
- Gerlach, S.: Die Großstadt als Thema eines fächerübergreifenden Erdkundeunterrichts — Der Erdkundeunterricht, H. 6 (Klett)
- Glässer, E.: Die ländlichen Siedlungen — Geogr. Rundschau 69/H. 5 (Lithinweise)
- Hall, P.: Weltstädte — München, 1966 — The World Cities — 4. Aufl. London, 1972
- Hochholzer, H.: Die Großstädte des megatechn. Zeitalters; Z. f. Wirtschaftsgeogr. 1971
- Hofmeister, P.: Stadtgeographie — Geogr. Seminar, Westermann
- INFAS: Vergleichende City-Studie — Bad Godesberg, 1966
- Mackensen, R. u. a.: Daseinsformen der Großstadt — Tübingen, 1959
- Mausbach, H.: Städtebaukunde — Düsseldorf, 1971
- Mitscherlich, A.: Die Unwirtlichkeit unserer Städte (Bodenrecht); Frankfurt 1965
- Moholny-Nagy, S.: Die Stadt als Schicksal; Geschichte d. urbanen Welt — München
- Mumford, L.: Die Stadt — Geschichte und Ausblick — Köln, 1961
- Niemeier, G.: Siedlungsgeographie — Geogr. Seminar, Westermann
- Oehme, R.: Alte europäische Städtebilder — Hamburg, 1956
- Papageorgiou, A.: Stadtkerne im Konflikt — Tübingen, 1970
- Schöller, P.: Die deutschen Städte, 1967
- Schwarz, G.: Allgemeine Siedlungsgeographie — Allgem. Geogr. VI — Berlin, 1966
- Siebert, A.: Landschaft und Großstadt; Akademie f. Raumforschg. — Hannover, 1958

2.2 Wandlungen der Stadtlandschaft — Verstädterungsprozeß

- Bahrtdt, H. P.: Humaner Städtebau (Probleme der Stadtsanierung) — Hamburg, 1969
- Baudrexl, L.: Beschreibung d. sozialen u. wirtsch. Entwicklung ausgewählter Agglomerationsräume — München, 1967
- Fehre, H.: Zur Bevölkerungsentwicklung der deutschen Städtereionen von 1939—1960; in: Raumforschg. u. Raumordnung, 1960
- Fehre, H.: Zyklisches Wachstum der Großstädte — Berichte z. dtsh. Landeskunde 1949/50 (Zur Citybildung)
- Fischer, H.: Viertelsbildung und sozial bestimmte Stadteinheiten, untersucht am Beispiel der inneren Stadtbezirke von Stuttgart — Berichte z. dtsh. Landesk. 1963
- Golz, E.: Die Verstädterung der Erde — Fragenkreise, Schöningh, 1966 (S)
- Mecking, L.: Die Entwicklung der Großstädte in den Hauptländern der Industrie — Hamburg, 1949
- Olbricht, K.: Die Großstädte u. ihre Entwicklung i. letzten Jahrhundert — Geogr. Wochenschrift, 1935
- Ohr, L.: Die Großstadt als Wanderungsziel — Gegenwartskunde, 1964

2.3 Einzelne Städte – Stadttypen

- Blüthgen, J.: Erlangen; das geogr. Gesicht einer expansiven Mittelstadt – Erlangen, 1961
- Festschr. z. 34. dtsh. Geographentag 1963: Heidelberg
- Festschr. z. 35. dtsh. Geographentag 1965: Bochum
- Festschr. z. 33. dtsh. Geographentag 1961: Köln
- Dickenson, R. E.: The West-European City – London, 1951
- Hofmeister, B.: Stadt und Kulturraum Angloamerikas (Reihe „Das Städtewesen im Spiegel der Kulturen“, Verlag Vieweg.)
- Houranie, A.: The Islamic City – Oxford, 1970
- Hübschmann, E. W.: Die Zeil; Sozialgeogr. Studie über eine Straße – Frankfurt, 1952
- Jakobs, J.: Tod und Leben großer amerikanischer Städte – Berlin, 1963
- Keyser, E.: Städtegründungen u. Städtebau i. Nordwestdeutschland i. Mittelalter; Inst. f. Landeskd., Remagen, 1958
- Kolb, A.: Ostasien (chines. u. japan. Stadt) – Hamburg, 1963
- Passarge, S.: Stadtlandschaften der Erde – Hamburg, 1968
- Schaffer, F.: Untersuchungen z. sozialgeogr. Situation u. regionalen Mobilität in neuen Großwohngebieten a. B. Ulm-Eselberg – Kallmütz, 1968
- Steinmüller, G.: Der Münchener Stadtkern; in: Beiträge zur Stadtgeographie von München – München, 1968
- Stöber, G.: Struktur und Funktion der Frankfurter City – Frankfurt, 1964
- Stoob, H.: Forschungen z. Städtewesen in Europa I: Räume, Formen, Schichten mitteleurop. Städte – Köln, 1970
- Sturm, R.: Die Großstädte der Tropen – Tübingen, 1969
- Wirth, E.: Die orientalische Stadt (Reihe „Städtewesen im Spiegel d. Kulturen“)
- Wilhelmy, H.: Südamerika im Spiegel seiner Städte – Hamburg, 1952

Themenkreis V: Internationale Verflechtung

1. EWG – EFTA – COMECON

- Besson/Geyer: Ostblock, EWG u. Entw.länder – Kohlhammer, Pol.paperback, 1963
- Bosch, W.: Marktwirtschaft – Befehlswirtschaft – Heidelberg, 1961
- Europäische Gemeinschaft: Europäische Dokumentation f. d. Hand d. Lehrers Nr. 1 – 15, 1968 – 71, 1972 – 1 bis 4, 1973 – 1 bis 3
- Haseloff, W.: Die Einigung Europas; Diesterweg, Materialien z. Gemeinschaftskunde
- Hoffmann, J.: Zentralverwaltungswirtschaft – Schr. z. polit. Bildg., Diesterweg
- Huebbenet, G. v.: Die rote Wirtschaft wächst – Düsseldorf, 1960
- Jaeckel, S.: Das EWG-Buch – München, 1965
- Klett-Verlag: Europ. Wirtschaftsgemeinschaft – Ein Mediensystem, 1971
- Mandel, E.: Die EWG u. d. Konkurrenz Europa – Amerika – Eur. Verlags-Anstalt, 1968
- Modellanalysen/Leske: H. 8: Europäische Gemeinschaft – H 11: Energiepolitik am Gemeinsamen Markt – H 18: Comecon (S)
- Niehaus, H.: Agrarpolitik i. d. EWG (verschied. Aufsätze) – München, 1968

- Ribi, R.: Das Comecon — Zürich, 1970 (Veröff. d. schweiz. Inst. f. Außenw. u. Markt.)
- Salowski, H.: Die Efta-Länder — Köln, 1967
- Schriftenreihe d. Bundesministeriums f. polit. Zusammenarbeit: Comecon und Warschauer Pakt
- Uhl, K.: Aspekte d. Wirtschaftspolitik — Schr. z. polit. Bildg., Diesterweg
2. **DDR—Sowjetunion** (Bücher für die Hand des Schülers)
- Benn, N.: Der Ostblock im Wandel; Diesterweg, Materialien z. Gem.kd. DDR-Wirtschaft, eine Bestandsaufnahme — Fischer Handbuch, 1971
- Gründert/Siegert: Die SBZ, Diesterweg, Materialien z. Gem.kd.
- Harms Erdkunde: Mellor, R.: Die Sowjetunion — München, 1969
- Karger, A.: Die Sowjetunion als Wirtschaftsmacht — Diesterweg, 1968
- Modellanalysen/Leske: H. 16. Sowjetische Wirtschaftspolitik
- Raupach, H.: Die Sowjetunion als sozial. Wirtschaftsstaat — Fragenkreise/Leske
3. **Handel und Verkehr — Grundlegende Werke**
- Boesch, H.: Weltwirtschaftsgeographie — Braunschweig, 1966
- Boesch, H.: Wirtschaftsgeogr. Weltatlas — München, 1968
- Grötzbach, E.: Welthandel d. Gegenwart — Fragenkreise/Schöningh
- Obst, E.: Wirtschafts- und Verkehrsgeographie — Allgem. Geographie VII —
- Otremba, E.: Der Wirtschaftsraum und seine geogr. Grundlagen u. Probleme — Stutt. 1969
- Scheidl, L.: Geographie und Wirtschaftsentwicklung, T. 2: Beispiele aus verschiedenen Ländern — Wien
- Schneider, F.: Der Welthandel d. Gegenwart — Geogr. Zeitfragen/Hirschgraben, 1967
- Fochler-Hauke: Verkehrsgeographie — Geogr. Seminar/Westermann
- Press, H.: Binnenwasserstraßen und Binnenhäfen — Berlin 1962
- Press, H.: Seewasserstraßen und Seehäfen — Berlin, 1962
- Schriftenreihe d. Deutschen Verkehrswiss. Gesellsch.: Verkehrswissenschaftl. Arbeiten (V.technik- V.wirtschaft — V.geogr.) — Köln, 1969
- Statistische Werke s. unter II
- Literatur über Industrie und Entwicklungsländer s. unter III und VI

Themenkreis VI: **Entwicklungsländer aus geographischer Sicht**

1. **Handbücher, Schriftenreihen, Zeitschriften**

- Afrika-Handbuch für Wirtschaft und Reise. Hrsg. vom Afrika Verein Hamburg, Bd. 1: Nord-, West- und Zentral-Afrika — Hamburg, 1967
- Afrika-Studien. Hrsg. v. Ifo-Institut für Wirtschaftsforschung, München
- Blankenburg, P. v./Cremer, H.-D.: Handbuch der Landwirtschaft und Ernährung i. d. Entwicklungsländern — Stuttgart, 1967
- Informationen zur Politischen Bildung: Entwicklungsländer I—II, 1969 — Folge 136/137 — Bonn
- Schriftenreihe des Instituts für Asienkunde in Hamburg, z. B. B. Grossmann (Hrsg.): Studien zur Entwicklung in Süd- und Ostasien, T. 4 Malaysia — Berlin, 1966

Schriftenreihe des Instituts für Ibero-Amerika-Kunde – Stuttgart, Schriftenreihe zum Handbuch der Entwicklungshilfe, Baden-Baden, z. B.: Weizenberg: Wasser- und Bodenerhaltung in Afrika; H. 6, 1962

Schriftenreihe der Vereinsbank in Hamburg: Länderberichte

Wissenschaftliche Schriftenreihe des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit, Stuttgart: Der kombinierte land- und forstwirtschaftliche Anbau (Bd. 8: Tropisches Afrika, 1966; Bd. 17: Trop. u. subtrop. Asien, 1970) – Stand und Formen der Mechanisierung d. Landwirtschaft in asiat. Ländern (Teil 1: Südostasien; T. 2: Südasiens; T. 3: Naher u. Mittlerer Osten; 1969)

Zeitschrift für ausländische Landwirtschaft – Stuttgart

Zeitschrift „Offene Welt“

Zeitschrift „Entwicklung und Zusammenarbeit“

Schule und Dritte Welt, Bundesmin. f. wirtsch. Zusammenarbeit; Hrsg. A. Haselbach – Bonn

Besters, H., u. Boesch, E.: Entwicklungspolitik; Handbuch u. Lexikon – Stuttgart 1965

2. Fachwissenschaftl. Literatur: Entwicklungsländer, Entwicklungshilfe (allgemeine Darstellungen)

Antweiler, A., u. a.: Entwicklungshilfe und Entwicklungsland – Münster, 1962

Baade, F.: Dynamische Weltwirtschaft – München, 1969

Behrendt, F. F.: Soziale Strategie für Entwicklungsländer – Frankfurt, 1965

Bobek, H.: Zur Problematik der unterentwickelten Länder – Mitt. d. Geogr. Ges. Wien, 1962, S. 1–24

Eisermann, G. (Hrsg.): Soziologie der Entwicklungsländer – Berlin/Stuttgart/Köln, 1968

Fochler-Hauke, G.: Das politische Erdbild der Gegenwart, Bd. 1: Völker und Staaten der dritten Welt – Berlin, 1968

Fritsch, B. (Hrsg.): Entwicklungsländer – Berlin 1968

Kindermann, G.-K. (Hrsg.): Kulturen im Umbruch. Studien zur Problematik und Analyse des Kulturwandels in Entwicklungsländern – Freiburger Studien zu Politik u. Soziologie; Freiburg i. B., 1962

Köllner, L.: Gestalt und Wandel westlicher und östlicher Entwicklungshilfe – Beilage z. Wochenzeitschr. „Das Parlament“, B 4 4/65, Bonn 1965

Kolb, A.: Die Entwicklungsländer im Blickfeld der Geographie – Wiesbaden, 1961

Lorenz, D.: Zur Typologie der Entwicklungsländer – 1961

Otremba, E.: Bevölkerung und Wirtschaft d. Entwicklungsländer – Hamburg 1970

Pfeffer, K. H.: Die Entwicklungsländer in soziologischer Sicht – Hamburg, 1967

Sieber, H.: Die realen Austauschverhältnisse zwischen Entwicklungsländern und Industriestaaten – Tübingen, 1968

Troll, C.: Die räumliche Differenzierung der Entwicklungsländer in ihrer Bedeutung für die Entwicklungshilfe – „Erdkundliches Wissen“, H. 13, Wiesbaden, 1966

Troll, C.: Die Entwicklungsländer in ihrer kultur- u. sozialgeographischen Differenzierung – Bonn, 1968

Völkel, R.: Entwicklungshilfe als Weltproblem – Frankfurt/Berlin/Bonn, 1963

Westfäl. Geogr. Studien Bd. 15; Hrsg. Müller-Wille: Entwicklungshilfe und Entwicklungsland. Begriff, Probleme u. Möglichkeiten, Münster, 1962

Winkler, H.-J.: Die Entwicklungsländer – Z. „Zu Politik u. Zeitgeschehen, H. 2, Berlin 1961, Neuauflage 1965

Winkler, H.-J.: Entwicklungshilfe – Geschenk, Geschäft oder Politik – Opladen, 1968

3. Spezielle wirtschaftliche Probleme der Entwicklungsländer

Biehl, M.: Die Intensivierung der Flächennutzung durch Landbewässerung in Indien – Tübingen, 1968

Effenberg, H.: Wirtschaftssystem und Industrialisierung in den Entwicklungsländern – Berlin, 1968

Ganssen, R.: Trockengebiete; BI, Mannheim, 1968

Knapp, R. (Hrsg.): Weidewirtschaft in Trockengebieten – Gießener Beiträge zur Entwicklungsforschung, R. I, Bd. 1 – Stuttgart, 1965

Köllner, L.: Entwicklungsländer. Strukturfragen des Überganges von d. naturalen Tauschwirtschaft zum Industriesystem – Geogr. Rundsch. 1962, S. 437–444

Kolb, A.: Die Industrialisierung außereuropäischer Entwicklungsländer – Geogr. Rundsch. 1957, S. 451–463

Manshard, W.: Einführung in die Agrargeographie der Tropen-BI Mannheim, 1968

Moser, O.: Die Eisen- und Stahlindustrie i. d. Entwicklungsländern – Köln, 1968

Scheidt, L.: Die Probleme der Entwicklungsländer in wirtschaftsgeogr. Sicht; Wiener Geogr. Schr., H. 16 – Wien, 1963

Tinbergen, J.: Modelle zur Wirtschaftsplanung – München, 1967

4. Ausgewählte Literatur zu einzelnen Räumen:

Illner, H.: Lateinamerika in der Entwicklung;

Westermann Tb, G 1 – Afrika in der Entwicklung;

Westermann Tb, G 2 – Asien in der Entwicklung;

Westermann Tb, G 3 – Braunschweig 1963, 1964, 1965

Kreditanstalt f. Wiederaufbau (Hrsg.): Deutsche Kredite für Entwicklungsländer (Peru, Nigeria, Kolumbien, Korea u. a.) – Frankfurt, 1970

Pfeffer, K. H.: Pakistan, Modell eines Entwicklungslandes – Opladen, 1967

Sandner, G.: Die Hauptstädte Zentralamerikas – Heidelberg, 1969

Uhlig, H./Manshard, W./Gerstenbauer, A.: Beiträge zur Geographie tropischer und subtropischer Entwicklungsländer – Gießener Geogr. Schr. H. 2 – Gießen, 1962

Zeitschrift „Entwicklung und Zusammenarbeit“, H. 2, 1971; Nationale zum sozialen Wandel: Kuba, Chile, Peru, Ceylon, Sambia – H. 6/7, 1971: Lateinamerika zwischen Evolution und Revolution

5. Literatur für die Hand des Schülers

Reihe „Fragenkreise“, Schöningh, Paderborn:

z. B. Böttcher: China als kommunistisches Entwicklungsland – Weigt: Entwicklungsland Indien – Gaigl: Die Entwicklung des neuen Afrika

Reihe „Geographische Zeitfragen“, Hirschgraben-Verlag, Frankfurt: z. B. Irrgan: Indien – ders.: China

Reihe: „Themen zur Geographie und Gemeinschaftskunde“, Diesterweg, Frankfurt: z. B.: Bobek: Iran – Biehl: Die Landwirtschaft in Indien und China – Sievers: Nigeria

Reihe „Analysen“, Leske-Verlag, Opladen: z. B.: Matthies: Schwarzafrika. Polit. Konflikte und Entwicklungskrisen

6. Quellen und Texte

Dressmann, B.: Strategie gegen den Hunger. Das Weltproblem Nr. 1 in Berichten bedeutender Fachleute. Hamburg 1969. (T)

Engelbrecht, H.: Materialien zur Entwicklungshilfekritik. Aktuelle Beiträge zur Diskussion um die deutsche Entwicklungspolitik; Bonn (1969)

Hug, W.: Materialien zum Verständnis der Entwicklungsländer (= Schriftenreihe d. Landesanstalt f. Erziehung u. Unterricht 8) Villingen (1970)

Kommission der europäischen Gemeinschaften (Hrsg.): Die europäische Entwicklungshilfe. Die europäische Gemeinschaft und die assoziierten afrikanischen Staaten und Madagaskar, Bonn o. J.

Lefringhausen, K./Baumgartner, S. u. A. Falkenstörfer: Aktion Entwicklungshilfe. Bd. 1. Thesen, Informationen, Analysen, Texte, Arbeitsfrage. Wuppertal 1971. Lit.verz.!

ders. (Hrsg.): Entwicklungspolitische Dokumente. Bd. 2. Wuppertal 1971. (T)

Arbeitskreis rostra theologica (Hrsg.) Modell Entwicklungspolitik am Beispiel Tansanias. Gelnhausen 1972

Strahm, R. H.: Industrieländer — Entwicklungsländer. Ein Werkbuch: Stichwörter zur Entwicklungspolitik. Freiburg 1972. (T)

Timmler, M.: Können und Wollen. Die Strategie für das zweite Jahrzehnt der Entwicklung. Stuttgart 1972. (T)

Wittern, J.: Dritte Welt. Strukturdaten der Unterentwicklung. Frankfurt o. J. Lit.verz.!

World Bank Group (Hrsg.): Trends in developing countries. Population, socio-economic indicators, economic growth, international capital flow and external debt, international trade. o. O. o. J.

7. Unterrichtsmaterialien, didaktische und methodische Literatur

Baumgartner, S./Falkenstörfer, H.; u. Lefringhausen, K.: Aktion Entwicklungshilfe. Bd. 2 Pädagogik provokativ. Analysen, Thesen und Modelle zur Unterrichts- u. Informationsarbeit. Wuppertal 1971

Bugmann, E.: Der Problembereich „Entwicklungshilfe“ im Geographieunterricht. In: Geogr. Helv. 1. 1972. Jg. 27

Entwicklungsproblematik im schulischen und außerschulischen Bereich. Bericht einer Tagung (= Schule i. Dritte Welt. 38) Bonn 1972

Cordes, H.: Lehrhilfe. Das Elend der armen Welt. (Unterrichtsplanung mit Schwerpunkt auf wirtschaftliche Unterentwicklung der dritten Welt, in sieben Teilschritten, Einsatzbereich Sek.st. II. Rezension in: Die Deutsche Schule H. 4. 1972. S. 247 — 259.)

Eppler, E.: Probleme der Dritten Welt. In: Geogr. Rds. 12. 1971

Gabler, K./Winkhaus, G., u. G. Kaindel: Zwei Unterrichtsmodelle für Friedenserziehung am Beispiel Südamerikas. (Beispiel Bolivien, Einsatzbereich Sek.st. I u. II.)

Haselbach, A. (Hrsg.): Schule und Dritte Welt. Die Behandlung der Entwicklungsproblematik in Schulunterricht u. Lehrerbildung. Bericht der Regionalkonferenz der UNESCO, Intern. Erziehungsjahr. Wien 1970

Hug, W.: Beispielland Nigeria — Ein Unterrichtsmodell (= Schule und Dritte Welt. 8) Bonn 1970

Hug, W.: Zur Struktur von Unterrichtsmodellen über die Dritte Welt (= Schule u. Dritte Welt. 24) Bonn 1971

Klose, P.: Probleme, Aufgaben und Möglichkeiten der Curriculum-Entwicklung im Lernbereich „Entwicklungsländer/Entwicklungspolitik“ (= Schule u. Dritte Welt. 28) Bonn 1971

Thematische Karten zur Gemeinschaftskunde, T. V: Entwicklungsländer – Kiel, 1972

Themenkreis VIII: Ergänzende naturgeogr. Betrachtungen zu gemeinschaftlichen Themen

1. Wasserwirtschaft

Cantor, L. M.: World Geography of irrigation, Edinburgh 1967

Charley, R. J.: Water, earth, and man. A synthesis of hydrology, geomorphology and socio-economic, London 1969

Fels, E.: Bewässerung und Bewässerungspotential der Erde, Naturw. Rundschau, H. 8, 1965

Flemming, H. W.: Weltmacht Wasser, Göttingen 1967

Heyn, E.: Wasser. Ein Problem unserer Zeit. Themen zur Geographie und Gemeinschaftskunde, Diesterweg, Frankfurt

ders.: Wasserversorgung und Gewässerschutz als Gemeinschaftsaufgabe, Fragekreise, Schöningh, Paderborn

Keller, R.: Gewässer und Wasserhaushalt des Festlandes, Berlin 1961

Overmann, M.: Wasser, Wasserhaushalt und Wasserwirtschaft als Weltproblem, Stuttgart 1971

Press, H.: Taschenbuch der Wasserwirtschaft – Hamburg, 1971 (5. Aufl.)

Roessert, R.: Grundlagen der Wasserwirtschaft und Gewässerkunde, München 1969

Wilhelm, F.: Hydrologie und Glaziologie, Das Geogr. Seminar, Westermann, Braunschweig

Hempel, L.: Studien über Verwitterung und Formenbildung im Muschelkalkgestein, Göttingen 1955

Schneider, E. K.: Wasserversorgung und Abwasserbeseitigung in den Grundwasserlandschaften Ostfrieslands, Göttingen 1968

2. Böden:

Andreae, B.: Die Bodenfruchtbarkeit in den Tropen, Hamburg 1965

Bunting, B. T.: The Geography of soil, Chicago 1965

Fiedler-Reissig (1964): Lehrbuch der Bodenkunde; Jena 1964

Fink, A.: Tropische Böden, Hamburg 1963

Ganssen, R.: Bodengeographie mit besonderer Berücksichtigung der Böden Mitteleuropas, Stuttgart 1957

ders.: Grundsätze der Bodenbildung, BI, Mannheim 1965

ders.: Trockengebiete, BI, Mannheim 1968

ders.: Hädrich, F.: Atlas zur Bodenkunde, BI, Mannheim 1965

Hempel, L.: Bodenerosion in Süddeutschland, Bad Godesberg 1968

Kubiena, W. L.: Bestimmungsbuch und Systematik der Böden Europas. – Stuttgart 1953

Kubiena, W. L.: (1957): Neue Beiträge zur Kenntnis des planetarischen und hypsometrischen Formenwandels der Böden Afrikas – (Lautensach-Festschrift) Stuttgarter Geogr. Studien 69, Stuttgart 1957, S. 50 – 64

- Mückenhausen, E.: Entstehung, Eigenschaften und Systematik der Böden der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a. M. 1962
- Scheffer-Schachtschabel: Lehrbuch der Bodenkunde. — Stuttgart 1966
- Schlichting: Einführung in die Bodenkunde. — Hamburg 1964
- Schichting-Blume: Bodenkundliches Praktikum. — Hamburg/Berlin 1966
- Schroeder, D.: Bodenkunde in Stichworten, Hirt-Verlag, Kiel
- Treter, U.: Untersuchungen zum Jahresgang der Bodenfeuchte in Abhängigkeit von Niederschlägen, topogr. Situation u. Bodenbedeckung an ausgewählten Punkten in den Hüttener Bergen, Kiel 1970
- Wilhelmy, H.: Klimamorphologie der Massengesteine, Braunschweig 1968

3. Klima und Pflanzenwelt

- Aario, L., u. Illies, J.: Biologische Geographie, Das Geographische Seminar, Braunschweig
- Geiger, R.: Das Klima der bodennahen Luftschicht, Braunschweig 1961
- Glässer, E.: Stand und Probleme der Vegetationsgeographie (ausf. Lit.-Verz.), Geogr. Rd. 3—71
- Schmithüsen, H.: Allgemeine Vegetationsgeographie, 3. Aufl., Berlin 1968
- Walter, H.: Vegetationszonen und Klima, Stuttgart 1970
- Reihe Verständliche Wissenschaft, Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg, New York: Bd. 56: Bünning, E.: Der tropische Regenwald; Bd. 67: Weck, J.: Die Wälder der Erde
- Troll, E.: Das Pflanzenkleid der Tropen in Abh. von Boden, Klima u. Mensch, Abh. dt. Geogr. Tag, Frankfurt 1951
- ders.: Die trop. Gebirge: Ihre dreidimensionale klimatische und pflanzengeographische Zonierung, Bonn 1959
- Geisler, G.: Pflanzenbau in Stichworten. T 1: Die Kulturpflanze, T. 2: Die Ertragsbildung, Hirt Verlag, Kiel
- Flemming, G.: Das Klima an Waldbestandsrändern, Berlin 1964
- Fuss, F.: Der Einfluß der Bodenbedeckung auf das Klima des Bodens u. der bodennahen Luft, Offenbach 1967

4. Die Erde als Weltkörper

- Fischer Lexikon: Geophysik, Hrsg. Bartels, J.; Astronomie, Hrsg. Stumpf, K., Fischer Bucherei, Frankfurt
- Gluth, P.: Die Stellung der Erde im Weltall, Fragenkreise, Schöningh, Paderborn (S)
- Herrmann, J.: Gesetze des Weltalls, Stuttgart 1969 (S)
- Krause, A.: Himmelskunde für Jedermann, Stuttgart 1963
- Meyers Handbuch über das Weltall, BI, Mannheim 1967
- Struve, O.: Astronomie, Berlin 1967
- Stumpf, K.: Die Erde als Planet, Verständliche Wissenschaft Bd. 42, Berlin, Heidelberg, New York

5. Klimatologie und Metereologie

- Blüthgen, J.: Allgemeine Klimageographie, 2. Aufl., Berlin 1966
- Fleten, H.: Arbeiten zur allgem. Klimatologie; Wiss. Buchges. Darmstadt, 1971
- Heyer, E.: Witterung und Klima. Leipzig 1963
- Köppen, W. u. Geiger, R.: Handbuch der Klimatologie, 5 Bd., Berlin 1930—1939

- Scherhag, R.: Klimatologie, Das Geogr. Seminar, Braunschweig
- Reiter, E. R.: Strahlströme, Verständliche Wissenschaft Bd. 108, Berlin, Heidelberg, New York 1970
- Reuter, H.: Die Wissenschaft vom Wetter, Verständliche Wissenschaft Bd. 94, Berlin, Heidelberg, New York 1968 (S)
- Tank, J. J.: Metereologie, rororo tele, Reinbek 1969
- Voigts, H.: Aus der Praxis des wetterkundlichen und klimatologischen Unterrichts, Der Erdkundeunterricht, H. 1, Klett, 1966
- Wetterkundliche Lehrmittel sind beim Seewetteramt Hamburg erhältlich
- Verzeichnis der Klimaatlantanten, siehe: Blüthgen, J.: Allg. Klimageographie
- Niggli, P.: Gesteine und Minerallagerstätten, 2. Bd., Basel, 1948 u. 1952
- Petrascheck, W. E.: Lagerstättenlehre, 2. Aufl., Wien 1961. Reihe Verständliche Wissenschaft, Berlin, Heidelberg, New York:
- Bd. 28: Krejce-Graf, K.: Erdöl, 1955
- Bd. 59: Petrascheck, W. E.: Kohle, 1956
- s. auch Literatur zu den Themenkreisen II, III, V, VI

2.2 *Leistungskurse***Allgemeine Hinweise zu den Inhalten**

Im Sinne eines studienbezogenen, wissenschaftsorientierten Unterrichts in den Leistungskursen sollen folgende Forderungen erfüllt werden:

1. Sinnvolle, möglichst aktuelle Problemstellung – Motivationscharakter der Inhalte.
2. Entwicklung von Untersuchungsmethoden für das spezielle Problem oder zumindest für Teilprobleme.
3. Anwendbarkeit der Methoden zur Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten spezieller Problemstellungen; Transfer der Methoden.
4. Erstellung von Kriterien zur Beurteilung der Leistungsfähigkeit der angewandten Methoden bei Lösung und Beantwortung eines bestimmten Problems.
5. Erkenntnis des Stellenwertes geographischer Methoden bei Lösung und Beantwortung eines bestimmten Problems.
6. Ermöglichung selbständiger Bearbeitung von Problemen durch allmähliche gezielte Einschränkung der persönlichen Anleitung und Beratung durch den Lehrer.
7. Die Entwicklung von Arbeits- und Forschungsplänen muß für Teilprobleme unter Angabe von Zielen, Arbeitsmitteln und Inhalten von Schülern in Gruppenarbeit zu leisten sein.
8. Die stofflichen Inhalte des Leistungskurses sollten so gewählt werden, daß eine Übertragbarkeit der gewonnenen Grundeinsichten möglich und überprüfbar ist.

Entsprechend diesen Forderungen sind Modelle zu entwickeln, die dem Lehrer bei der Durchführung von Leistungskursen im Rahmen der vier Aufgabenbereiche

1. Naturgeographische Fragestellungen der Geomorphologie, Klimageographie, Vegetationsgeographie und Ökologie
2. Sozial- und Bevölkerungsgeographie im Zusammenhang mit der Herausarbeitung von Wanderungsbewegungen, Verstärkerprozessen und stadtgeographischen Wandlungen
3. Wirtschafts- und verkehrsgeographische Probleme, insbesondere Standortfragen und Nutzungsalternativen im Rahmen von Industrie- und Agrargeographie
4. Raumordnung und Planung in Bereichen verschiedener Größenordnung (Regional- und Landesplanung, Stadtplanung, Verwaltungs- und Gebietsreform)

Hilfestellung leisten können (s. 1.2.1)

Dabei ist den alternativen Vorstellungen zur Themenentwicklung und ihrer Zuordnung zu den Bereichen der Gemeinschaftskunde unter 1.2.2 Rechnung zu tragen.

Unterrichtsmodelle für Leistungskurse

Modell I

Rentabilität und Sanierung von Weinbaugebieten

Das nachfolgende Modell soll dem Lehrer im Leistungsfach Erdkunde Hinweise für die didaktisch-methodische Durchführung und Anregungen dazu geben, aus anderen geeigneten Themen (z. B. Landschaftshaushalt und Umweltschutz; Bodenstruktur, Bodenerosion und Bodenumlagerung in ihrer Bedeutung für regionale Verkehrsplanungen; Flächennutzung und Raumordnung in der Stadtregion Hamburg) entsprechende Modelle für die Verwendung an der eigenen Schule zu entwickeln.

Der vorliegende Entwurf ist bei seinem unterrichtlichen Einsatz gemäß der Klassensituation abzuwandeln und zu verbessern.

Die Übertragbarkeit und Abwandlungsfähigkeit des Modells erscheint in mehrfacher Hinsicht gegeben: Das gilt einmal für die Grundeinsichten im Sinne der allgemeinen Lernziele, für die Anwendung geographischer Methoden überhaupt, für die Art der Analyse spezieller Probleme, aber auch speziell für die mit der Landnutzung „Weinbau“ verbundenen Einsichten, die mutatis mutandis auch auf andere Sonderkulturen und in weiterem Sinne auf alle Anbauprodukte und landwirtschaftlichen Betriebsformen zutreffen.

1

Lernziele

1. Die Rentabilitätsprobleme verschiedener Weinbaugebiete erkennen.
2. Die Ursachen der unterschiedlichen Kosten erkennen:
 - a) Abhängigkeit von ökologischen Faktoren in bezug auf Landschaftshaushalt (Regelkreis) und gestörtes Gleichgewicht.
 - b) Abhängigkeit von sozialgeographischen Faktoren.
3. Die Abhängigkeit der Bewirtschaftung und des Ertrages von der Relativität fixer Kosten erkennen.
4. Eine Marktanalyse hinsichtlich Angebot und Nachfrage in einem bestimmten Sektor durchführen können.
5. Die Verhaltens- und Nutzungsalternativen bisheriger Weinbergbesitzer aufgrund fehlender Rentabilität im Hinblick auf die natürlichen Gegebenheiten aufzeigen können.
6. Wiederherstellungsmöglichkeiten des Fließgleichgewichtes innerhalb des Weinbaus aufgrund der Kenntnisse des Naturhaushalts aufzeigen können.
7. Sanierungsmaßnahmen in Abhängigkeit von gegebenen ökonomischen Faktoren und dem Grad des Ausbaus der Infrastruktur vorschlagen können.
8. Weinbergbereinigung als Infrastrukturmaßnahme erfassen.
9. Die Notwendigkeit der Umstellung auf Pfropfbreben zur Ertragssteigerung erkennen.
10. Winzergenossenschaften als Alternative einer kostensenkenden Weinbereitung und Vermarktung und eines verbesserten Weinabsatzes erkennen.
11. Wein-Marktordnungen der EWG, Besteuerung und Zollabgaben von Wein als Beeinflussung und Steuerung des Wettbewerbs und der Entwicklung der europäischen Weinbaugebiete erkennen.

2

Durchführungsvorschlag

Zeitdauer: mindestens 30 – 36 Stunden – bei stärkerer Einbeziehung von Felduntersuchungen, Beratung und Anleitung zu wissenschaftlichen Arbeiten, Hausarbeit wäre ein Semester sinnvoll.

Gliederung in Unterrichtsabschnitte

1. Der Zusammenhang von Rentabilität, Angebot, Nachfrage und Preis im Weinbau. Studium von Weinkarten, Weinverkaufsangeboten verschiedener Kellereien und Importhandlungen — Vergleich mit Erzeugerpreisen und Aufwandberechnungen. Studium von Weinbaugebieten und Weinlagen Europas in Abhängigkeit von naturgeographischen Faktoren. Studium früherer Verbreitung des Weinbaus und Begründung des Rückganges aus Änderungen der Verbrauchsgewohnheiten.

Methodischer Hinweis: Arbeitsteilige Bearbeitung der Aufgaben in etwa 3—4 Stunden, abschließend gemeinsame Zusammenfassung der Ergebnisse in Referaten.

2. Untersuchung der Kostenabhängigkeit des Weinbaus anhand eines speziellen Weinbaugebietes

- a) Abhängigkeit der Kosten infolge eines gestörten Gleichgewichts im Naturhaushalt,
- b) Umsetzung sozialgeographischer Faktoren und Prozesse in Kostenfaktoren.

Methodischer Hinweis:

Zu a) sollten möglichst Beobachtungen und Befragungen durchgeführt werden. Selbständige Entwicklung von Fragestellungen und Bearbeitungsmethoden in Projektgruppen, anschließend Berichterstattung — insgesamt 8 Stunden (ohne Einrechnung umfangreicher Hausaufgaben).

3. Untersuchung der Bewirtschaftung und des Ertrages von Weinbergen und -anbauflächen in Abhängigkeit von der Relativität fixer Kosten (spezielles Weinbaugebiet als Beispiel)

- a) Auffassung von Weinberggebieten,
- b) Auffassung von einzelnen Weinberglagen,
- c) Durchführung und Rentabilität von Sanierungsmaßnahmen.

Methodischer Hinweis:

Hierzu sollten möglichst Felduntersuchungen durchgeführt werden, die dann etwa 2—4 Arbeitstage beanspruchen. Anschließend gemeinsames Gruppenspräch anhand vorher aufbereiteten Materials — insgesamt 3—6 Stunden.

4. Untersuchung der Wiederherstellung des Fließgleichgewichts im Weinbau an verschiedenen praktischen Beispielen.

Methodischer Hinweis:

Mögliche Verarbeitung von Beobachtungsmaterial aus Feldstudien, Arbeit in Projektgruppen, thesenartige Zusammenfassung der Ergebnisse — insgesamt 4—5 Stunden.

5. Untersuchung der Voraussetzung für die Durchführung einer Weinbergbereinigung als Infrastrukturmaßnahme und ihrer Auswirkungen, einschließlich Bewertung der Wirksamkeit durch eine Bilanzrechnung.

Methodischer Hinweis:

Durchführung in Projektgruppenarbeit unter eigenständiger Entwicklung des Arbeitsplanes und Anwendung der Methoden — insgesamt 4—5 Stunden.

6. Beurteilung der Existenz von Winzergenossenschaften für die Frage der Rentabilität des Weinbaus.

Methodischer Hinweis:

Arbeitsteilige Untersuchung über Organisation, Aufgaben, Effektivität von Genossenschaften in verschiedenen europäischen Weinbaugebieten. Sichtung und Zusammenfassung der Ergebnisse in gemeinsamer Diskussion — insgesamt 5—6 Stunden.

7. Auswertung der Bestimmungen der EWG-Weinmarktordnung und Beurteilungen ihrer vermutlichen Auswirkung auf die zukünftige Entwicklung europäischer Weinbaugebiete unter Berücksichtigung der Verbrauchergewohnheiten.

Methodischer Hinweis:

Gemeinsame Erörterung mit der gesamten Gruppe – insgesamt etwa 3 Stunden.

3

Literaturhinweise

v. Bassermann – Jordan, F. 1923, Geschichte des Weinbaus, 3 Bände, Frankfurt/Main.

Blenck, J. 1971, Die Insel Reichenau. Eine agrargeographische Untersuchung, Heidelberg, Geogr. Arb. H. 33.

Eis, 1955, Probleme und Auswirkung der Flurbereinigung im Zusammenhang mit dem Wiederaufbau reblausverseuchter Weinbergmarkungen (Nahe). Schriftenreihe zur Flurbereinigung Heft 8.

Endriss, G. 1958, Die Weinbaulandschaften vom Kaiserstuhl und vom Kalterer See, ein Vergleich. In: Verhandl. Dt. Geographentages, Würzburg, Bd. 31, Wiesbaden. S. 465–482.

Hahn, H. 1956, Die deutschen Weinbaugebiete, ihre historisch-geographische Entwicklung und wirtschafts- und sozialgeographische Struktur. Bonner Geogr. Abh. H. 18.

Hahn, H. 1968, Die deutschen Weinbaugebiete. Regionale Differenzierung in der Entwicklung der Rebflächen und der Betriebsstruktur 1949 bis 1960. In: Erdkunde 22, 2, S. 128–145.

Hendinger, H. und Neukirch, D. 1971, Rentabilität und Sanierung von Weinbaugebieten. Beispiel für einen Leistungskurs der Kollegstufe/Sekundarstufe II im Fach Geographie mit sozialgeographischer Orientierung der Themenstellung. In: Geographische Rundschau 23, H. 12. S. 493–496.

Herold, A. 1957, Die geographischen Grundlagen des Obstbaus im Bereich zwischen Maindreieck und Steigerwaldstufe. Würzburg. Geographische Arbeiten, Heft 4/5, S. 241–384.

Hoffmann, K. 1970, Weinkunde in Stichworten, Hirt-Verlag – Kiel.

Klüpfel, F. E. 1960, Der Weinbau in Franken und seine Rentabilität. In: Die Gartenbauwissenschaft 25, 1/2. S. 115–133.

Kopp, H. H. 1966, Der Strukturwandel im fränkischen Weinbau seit 1950. In: Angewandte Geographie, Festschrift f. E. Scheu. S. 171–178.

Linsenmair, O., Aufwand, Ertrag und Erzeugungskosten im württembergischen Weinbau. Diss. Hohenheim 1951.

May, H. E. 1957, Einfluß von Klima und Witterung auf Güte und Ertrag im Weinbau. Mainz, Diss.

Riemann, I. 1957, Der Weinbau in drei französischen Regionen. Marburger Geogr. Schriften 6, Marburg.

Ruppert, K. 1952, Die Leistung des Menschen zur Erhaltung der Kulturböden im Weinbaugebiet des südlichen Rheinhessens. Rhein. Main. Forschgn. H. 34. Frankfurt a. Main.

Ruppert, K. 1960, Die Bedeutung des Weinbaus und seiner Nachfolgekulturen für die sozialgeographische Differenzierung der Agrarlandschaft in Bayern, Münchener Geographische Hefte, Heft 19.

Sartorius, O. 1950, Besitzverhältnisse und Parzellierung im Weinbau, Mainz.

- Tisowsky, K. 1957, Häcker und Bauern in den Weinbaugemeinden am Schwanberg. Frankfurter Geographische Hefte, 31. Jhrg. Umfangreiche Literaturangaben zum Weinbau.
- Türke, K. 1970, Der Weinbau in Rheinhessen. Eine agrar- und sozialgeographische Untersuchung. Mainz, Diss.
- Türke, K. 1972, Der Weinbau als Forschungsobjekt der deutschen Geographie. In: Ber. z. dt. Landeskunde, Bd. 46, H. 2. S. 153—170. Bonn-Bad Godesberg.
- Weise, H. 1958, Der deutsche Weinbau auf dem europäischen Markt. Kieler Studien. H. 46. Kiel.
- Wendling, W. 1966, Sozialbranche und Flurwüstung in der Weinbaulandschaft des Ahrtales, FDL 160.
- Werle, O. 1972, Die Bedeutung der Grenze im Weinbaugebiet der deutsch-luxemburgischen Obermosel. Diss. Saarbrücken.
- Wolf, K. 1969, Beobachtungen zum Weinbau an der hessischen Bergstraße zwischen 1950 und 1967. In: Ber. z. dt. Landeskunde, 43, 1. S. 119—122.

Unterrichtsmodelle für Leistungskurse

Modell II

Bearbeiter:

Hendinger, H., Holsten, J., Peters, B.,

Mitwirkung bei den Beratungen in der ersten Phase:

Giere, H., Reimers, M., Wegner, H.

Grundlagen und Methoden ausgewählter Gebiete der Geomorphologie und Bodenkunde — Anwendung und Leistungsfähigkeit bei Problemlösungen im Verkehr, in der Landwirtschaft und beim Bau von Staudämmen

Inhaltsübersicht:

	Seite
A	Zur allgemeinen Planung der Unterrichtseinheit 40
1	<i>Vorüberlegungen zum Einsatz und Stellenwert des Modells im Leistungsfach Erdkunde</i> 40
2	<i>Lernziele</i> 41
2.1	Allgemeine Zielsetzung des Modells 41
2.2	Spezielle Lernziele des Modells 41
3	<i>Durchführungsübersicht</i> 42
4	<i>Kriterien für die Auswahl von Beispielen</i> 43
5	<i>Vorschläge für Anwendungsbeispiele</i> 43
B	Unterrichtshilfen zur Durchführung 44
1	<i>Hinweise zur Herausarbeitung der Problemstellungen und zur Motivation der Schüler (zu A. 3.1)</i> 44
2	<i>Behandlung der allgemeinen Grundlagen (zu A. 3.2)</i> 44
2.1	Methodische und didaktische Hinweise 44
2.2	Arbeits- und Hilfsmittel 46
2.3	Literaturhinweise 49
3	<i>Vorschläge zu speziellen Untersuchungsbeispielen (zu A. 3.3)</i> 56
3.1	Elbe-Seitenkanal — Planung, Bau und Leistungsfähigkeit 56
3.1.1	Methodische und didaktische Hinweise 56
3.1.2	Arbeits- und Hilfsmittel 61

	Seite	
3.1.3	Literaturhinweise	63
3.2	Der Raum Neuwerk-Scharhörn als Verkehrsträger und Baugrund	64
3.2.1	Methodische und didaktische Hinweise	64
3.2.2	Arbeits- und Hilfsmittel	67
3.2.3	Literaturhinweise	70
3.3	Probleme der Agrarwirtschaft in den Great Plains (USA) und im Bereich der Tennessee Valley Authority (T. V. A.)	74
3.3.1	Methodische und didaktische Hinweise	75
3.3.2	Arbeits- und Hilfsmittel	78
3.3.3	Literaturhinweise	78

C **Anhang zu B.**

Liegt dem Modell nicht bei. Die Materialanlagen werden den Schulen nach Fertigstellung gesondert geliefert. Sie sind für den unmittelbaren Einsatz in den Leistungskursen bestimmt und sollten daher in der Erdkunde-Sammlung für die betreffenden Kollegen bereitgestellt werden.

A Zur allgemeinen Planung der Unterrichtseinheit

A 1 Vorüberlegungen zum Einsatz und Stellenwert des Modells im Leistungsfach Erdkunde

Das Modell „Grundlagen und Methoden ausgewählter Gebiete der Geomorphologie und Bodenkunde...“ gibt die Möglichkeit, in besonderem Maße fachspezifische Methoden kennenzulernen und einzuüben. Da die zugrunde liegenden naturgeographischen Prozesse durch naturwissenschaftlich konsequent erfassbare Gesetzmäßigkeiten bestimmt sind, leistet gerade dieses Teilgebiet der Geographie einen wichtigen Beitrag zur Beobachtung und Denkschulung.

Es läßt sich zeigen, daß die Geomorphologie für eine ganze Reihe von Anwendungsbereichen und Teilproblemen der Geographie eine unerläßliche Grundlage darstellt, insofern ist ihre Kenntnis für die Deutung komplexer Phänomene des Raumes unerläßlich.

Auf jeden Fall sollte jedoch im Rahmen dieses Themas auch ein Problem aus dem Anwendungsbereich angesprochen, ausführlich analysiert und gegebenenfalls einer Lösung zugeführt werden, um die Gesamtproblemstellung des Faches Geographie besser zu verdeutlichen.

Im Anschluß an einen motivierenden ersten Abschnitt ist der zweite Teil des vorgelegten Modells der systematischen Erarbeitung von Grundlagen und Methoden der Geomorphologie und Bodenkunde gewidmet, wobei die schwerpunktmäßige Auswahl einzelner Prozesse sich möglichst sinnvoll an der speziellen Zielsetzung des dritten Teiles orientieren sollte. Ist zum Beispiel beabsichtigt, im dritten Teil Probleme der Flußregulierung oder des Kanalbaus aufzugreifen, so hat im zweiten Teil bei der Stoffauswahl sicher die Erosion des fließenden Wassers, besonders die rückschreitende Erosion, Vorrang.

Im dritten Teil soll dem Schüler am Beispiel der Geomorphologie und Bodenkunde deutlich werden, welchen Beitrag geographische Methoden und Erkenntnisse im Vergleich zu denen der Nachbarwissenschaften für die Erstellung von Entscheidungsunterlagen in verschiedenen Bereichen zu leisten vermögen.

Die Auswahl der Beispiele für den dritten Teil ist stark von Anschauungsmöglichkeiten und Fragen der Materialbeschaffung durch die Schüler selbst bestimmt. Zielsetzung der Behandlung verschiedener Objekte ist es, die Stellung naturgeographischer Fakten bei der Entscheidung wirtschafts- und verkehrspolitischer Probleme herauszuarbeiten. Nach Meinung der Bearbeiter des Modells kommen dafür insbesondere Beispiele aus dem Verkehrswesen, der Landnutzung und dem Staudamm- und Talsperrenbau in Frage.

Für die Durchführung des dritten Teils sind je nach Motivation, Leistungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft der Klasse verschiedene Wege denkbar.

Wichtig ist, daß alle speziellen Untersuchungen jeweils Beiträge liefern zur Einsicht in die Bedeutung naturgeographischer Faktoren für wirtschafts- bzw. verkehrsgeographische Entscheidungen. Der Rückbezug wissenschaftlicher Erkenntnisse der Geographie auf übergreifende gesellschaftswissenschaftliche Fragestellungen soll dem Schüler durch Reflexion über den Stellenwert geographischer Erkenntnisse ermöglicht werden. Dabei ist die wissenschaftsmethodische Fragestellung und Wissenschaftskritik von Bedeutung.

Bei besonderem Engagement der Klasse ist es möglich, nur ein speziell ausgewähltes Projekt (z. B. Elbe-Seitenkanal) anzusprechen, dabei dann aber wirtschaftliche und gesellschaftliche Belange als für die Lösung wesentliche Aspekte mit hinzuzunehmen und in die Untersuchung mit einzubeziehen. Die methodischen Ziele des Modells sind auf diese Weise am besten zu verwirklichen. Soll für die Erarbeitung des Projekts nur ein halbes Semester angesetzt werden, ergibt

sich allerdings die Notwendigkeit, daß zur Vertiefung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Aufgaben und Problemlösungen auch die Thematik der Gemeinschaftskunde im Rahmen des Leistungsfaches auf die Durchführung dieses Projekts ausgerichtet wird.

Als möglich, und wohl in jedem Falle auch ohne Überlastung des Fachlehrers zu leisten, bietet sich bei vielseitig interessierten Schülern die exemplarische Behandlung von Beobachtungen und Zusammenhängen aus allen drei Bereichen an.

Eine dritte Möglichkeit wäre bei besonderer Interessenlage auch in der Beschränkung der ausgewählten Beispiele auf ein Problemfeld, z. B. Verkehrsfragen, zu sehen. Es ließen sich z. B. ein Problem des Kanalbaus, ein Problem des Straßenbaus und der Straßenführung im Hochgebirge und die Fragen der Erschließung eines Entwicklungslandes durch den Ausbau des Eisenbahnnetzes (Liberia) behandeln.

Wichtig erscheint, daß nach Möglichkeit Felduntersuchungen, Beobachtungen und Besichtigungen (vgl. Lernziel A 2.2.1 in den Rahmenrichtlinien) durchgeführt werden, damit der Schüler geographische Methoden nicht nur kennenlernt, sondern auch den Umgang mit ihnen übt.

A 2

Lernziele

Die Lernziele dieses Modells sind bezogen auf die allgemeinen Anforderungen im Leistungskurs Erdkunde (vgl. Rahmenrichtlinien: Gemeinschaftskunde, Geschichte, Erdkunde, B 3.2. Fachspezifische Anforderungen S. 10 und A 2.2. Instrumentale Fachlernziele S. 4). Dort werden die im Rahmen des Leistungsfaches zu entwickelnden Fähigkeiten und Methoden festgelegt, die die didaktische Gliederung und Durchführung des Modells bestimmen.

Die speziellen Lernziele dienen der Verwirklichung der kognitiven Fachlernziele des Leistungsfaches Erdkunde, insbesondere A 2.1.1, A 2.1.3, A 2.1.7, A 2.1.8, A 2.1.10 und A 2.1.11 (vgl. Rahmenrichtlinien S. 3/4).

A 2.1

Allgemeine Zielsetzung des Modells

- Grundlegende Einsichten in Zusammenhänge zwischen Oberflächengestalt, Bodenstruktur einerseits und Verkehrserschließung, Landnutzung, Maßnahmen der Wasserhaltung andererseits gewinnen,
- geographische Arbeitsmethoden anwenden lernen, die wiederum auf jeweils ähnliche Themen übertragbar sind,
- die gewonnenen Erkenntnisse kritisch würdigen und
- diese in Zusammenhänge mit übergreifenden Problemstellungen gesellschaftlichen Lebens einordnen,
- Arbeitsmethoden der Nachbarwissenschaften anwenden und deren Bedeutung für die Lösung geographischer Probleme erkennen und abschätzen lernen.

A 2.2

Spezielle Lernziele des Modells

A 2.2.1

Die Abhängigkeit menschlicher Nutzung der Erdoberfläche (Agrarnutzung, Verkehrsanlagen, Staudämme) von den Oberflächenformen und der Bodenstruktur eines Raumes erkennen und bewerten.

A 2.2.2

Die Auswirkungen von prozessualen Veränderungen der Oberflächenformen und Bodenstrukturen auf Verkehrsträger, Landwirtschaft und Bau von Staudämmen erfassen und die Konsequenzen für Planungsaufgaben ziehen.

A 2.2.3

Vorgänge der verschiedenen Formen der Erosion und Bodenablagerung (Wind, Wasser, Eis) in Abhängigkeit von Oberflächengestalt, Gesteins- und Bodenstruk-

- tur und Klima erfassen und deuten (nach Möglichkeit in der Realität, im Modell bzw. aus Bild- und Kartenmaterial).
- A 2.2.4 Meßdaten und Profile zu verschiedenen Bereichen der Geomorphologie und Bodenkunde auswerten.
- A 2.2.5 Natürliche Möglichkeiten und technische Maßnahmen für Agrarnutzung, Verkehrsplanung und Staudambau hinsichtlich des erwarteten wirtschaftlichen Nutzens und der möglichen Konsequenzen für das ökologische Gleichgewicht abwägen.
- A 2.2.6 Unterschiedliche Oberflächengestalt und Bodenstruktur als veränderbare Kostenfaktoren bei Verkehrsplanungen, landwirtschaftlicher Erschließung und Bodenverbesserung bzw. Staudambau bewerten.
- A 2.2.7 Für bestehende Verkehrsnetze, Flächennutzungssysteme und Staudämme die ökologische Belastbarkeit und wirtschaftliche Rentabilität und Auslastung, soweit das Material es zuläßt, untersuchen bzw. angeben.
- A 2.2.8 Ausgewählte Teilentscheidungen bzw. Projekte im Rahmen von Verkehrsplanung, verkehrspolitischen Maßnahmen, Neulanderschließung, Bodenverbesserung, Wasserhaltung und Wasserversorgung (einschließlich Staudambau) anhand von zugänglichen Untersuchungs- und Arbeitsunterlagen im Gesamtzusammenhang von Wirtschaft und Raum beurteilen.
- A 2.2.9 Leistungsfähigkeit geomorphologischer und bodenkundlicher Methoden bei der Lösung von Problemen der Verkehrserschließung, der Landnutzung und Neulandgewinnung sowie des Staudambaus und der Wasserhaltung bewerten.
- A 2.2.10 Ausgewählte Projekte anhand vorhandener Arbeitsunterlagen mit Bedingungen und Forderungen der Umweltplanung und des Umweltschutzes vergleichen und eine kritische Beurteilung herbeiführen.

A 3 **Durchführungsübersicht**

- A 3.1 Herausarbeitung von Problemstellungen, die die Rolle geomorphologischer und bodenkundlicher Betrachtungen und Untersuchungen für verschiedene Planungsvorhaben aufzeigen. Auswahl geeigneter Beispiele.
- A 3.2 Grundlagen und Methoden ausgewählter Bereiche der Geomorphologie und Bodenkunde.
- A 3.2.1 Massenumlagerung durch die Erosion des fließenden Wassers.
- A 3.2.2 Erosionsvorgänge und Ablagerungen an der Küste.
- A 3.2.3 Oberflächenformung und Bodenumlagerung durch den Wind.
- A 3.2.4 Massenbewegungen infolge von Gefrier- und Auftauprozessen.
- A 3.2.5 Bodenbildung, Bodenzerstörung (Bodenerosion) und Bodenschutz.
- A 3.2.6 Widerständigkeit und technische Belastbarkeit verschiedener Gesteine und Bodenarten (gegebenenfalls übergreifend dazu: Bodenmechanik und Erdstatik).
- A 3.2.7 Systematische Einordnung der betrachteten Erscheinungen und Prozesse.
- A 3.3 Untersuchung von konkreten Beispielen:
Analyse und Lösungsmöglichkeit von Problemen,
- die den Einfluß und Stellenwert naturgeographischer Voraussetzungen erkennen lassen,
 - die den relativen Wert der naturgeographischen Faktoren im Rahmen wirtschafts- und verkehrsgeographischer Gesamtzusammenhänge aufzeigen (gegebenenfalls) durch Vergleiche der behandelten Gebiete.

A 4 Kriterien für die Auswahl von Beispielen

- A 4.1 Die für die Bearbeitung des gewählten Beispiels notwendigen Arbeitsmethoden und die dabei zu gewinnenden grundlegenden Einsichten müssen auf andere geplante oder bereits ausgeführte Projekte übertragbar sein (Transfer).
- A 4.2 Das Untersuchungsmaterial soll die naturgeographischen Grundlagen einerseits und die übrigen maßgeblichen Faktoren andererseits soweit erfassen und analysierbar machen, daß nach Möglichkeit gründliche Einblicke in das Planungsgeschehen – soweit einbezogen –, auch in die Planausführung, den Betrieb und die Auswirkungen eines Projektes gegeben sind.
- A 4.3 Die allgemeinen geomorphologischen und bodenkundlichen Grundlagen sollen möglichst umfassend und in vielseitiger kausaler Verknüpfung verwertbar sein.
- A 4.4 Neben den naturgeographischen Faktoren sollen die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bezüge der Beispielprojekte deutlich erkennbar sein, so daß ökologische, wirtschaftliche und soziale Wirkzusammenhänge herausgearbeitet werden können.
- A 4.5 Eines der Untersuchungsbeispiele soll nach Möglichkeit einem Entwicklungsland entnommen sein.
- A 4.6 Bei Planungsvorhaben sollten solche mit aktuellem Bezug vorrangig gewählt werden.
- A 4.7 Anhand dieser Auswahlkriterien lassen sich zu den unter A 5 aufgeführten Beispielen leicht noch weitere angeben und im Einzelfall nach Art und Verfügbarkeit des Materials die Entscheidung über die jeweilige Verwirklichung treffen.

A 5 Vorschläge für Anwendungsbeispiele

- A 5.1 Verkehr
- A 5.1.1 Kanalbau
Elbe-Seitenkanal (Unterrichtshilfe B 3.1)
- A 5.1.2 Hafenanlagen
Neuwerk-Scharhorn als Verkehrsträger und Baugrund (Unterrichtshilfe B 3.2)
- A 5.1.3 Straßen- und Brückenbau
Tunnel oder Brücke über die Elbe bei Stade?
- A 5.1.4 Eisenbahnbau
in den Alpen
- A 5.2 Landwirtschaft
- A 5.2.1 Probleme der Agrarwirtschaft in den USA (Unterrichtshilfe B 3.3)
- A 5.2.2 Terrassenkulturen (China, Japan u. a.)
- A 5.2.3 Bodenzerstörung und Bodenerhaltung in der Ukraine
- A 5.3 Staudamm- und Talsperrenbau
- A 5.3.1 Cabora-Bassa-Staudamm
- A 5.3.2 Harztalsperren als Wasserreservoirs
Einige dieser Beispiele dürften materialmäßig hinreichend aufzubereiten sein, so daß sie im Unterricht als Projekt durchgeführt werden können (siehe Abschnitt C Anhang)

B Unterrichtshilfen zur Durchführung

B 1 Hinweise zur Herausarbeitung der Problemstellungen und zur Motivation der Schüler

Dieser einführende Unterrichtsabschnitt soll möglichst verschiedenartige Problemstellungen des Unterrichtsmodells aufzeigen. Als wichtige Problemstellungen kommen in Frage:

1. Abhängigkeit der Verkehrsplanung bzw. landwirtschaftlichen Nutzung von der Oberflächengestalt.
2. Abhängigkeit der Bauplanung und Landnutzung von geologischen Verhältnissen, der Bodenstruktur und der Bodenqualität.
3. Abhängigkeit der Baudurchführung bzw. Landnutzung von den raumwirksamen Kräften.

Bei der Herausarbeitung obiger Problemstellungen kommt es darauf an, das Interesse des Schülers für eine weitere vertiefte Betrachtung zu wecken. Dabei sollen bereits Arbeitsrichtungen, in denen Lösungsmöglichkeiten für die verschiedenen Fragen zu suchen sind, aufgezeigt werden, ohne mögliche Lösungen selbst bereits zu erarbeiten.

Die Auswahl geeigneter Beispiele sollte man alternativ zu den im weiteren Verlauf des Modells geplanten Unterrichtsvorhaben vornehmen (z. B. sollte man der Trassierungsmöglichkeit von Verkehrsbauten in Abhängigkeit von vorhandenen Oberflächenformen nicht bereits jetzt nachgehen, wenn man das Thema „Elbe-Seitenkanal“ später behandeln will, wohl aber bietet sich die Herausarbeitung dieser Problemstellung in Parallele zu den Themen „Neuwerk“ und „Landwirtschaft“ an).

Als Ausgangspunkt für die 1. Problemstellung bieten sich als Arbeitsmittel (siehe B 2.2) vor allem topographische Blätter, Karten aus den topographischen Atlanten, dazugehörige Luftbilder sowie Reliefs aus dem List-Verlag an. Für die 2. und 3. Problemstellung kommen daneben Dia, Film und Strukturskizzen sowie die seit 1968 im Westermann-Verlag erschienenen Karten „Landformen im Kartenbild 1:25 000“, die bearbeitete Beispiele vorstellen, in Frage. Der Einsatz dieser zusätzlichen Materialien ist vor allem dann zu empfehlen, wenn klimamorphologische Differenzierungen bereits hier angesprochen werden sollen.

Die Problematik sollte von den Schülern weitgehend selbständig in arbeitsteiligem Gruppenunterricht herausgearbeitet werden.

Insgesamt 3–4 Stunden.

B 2 Behandlung der allgemeinen Grundlagen

B 2.1 *Methodische und didaktische Hinweise zu „Grundlagen und Methoden ausgewählter Bereiche der Geomorphologie und Bodenkunde“*

Da Exkursionen im Gelände sowie Besuche von Modellvorführungen in Forschungsanstalten die Ausnahme sein werden, spielt die Auseinandersetzung mit geographischen Arbeitsmitteln eine vorrangige Rolle. Um der Forderung nach Anschaulichkeit jedoch soweit wie möglich nachzukommen, bietet sich eine Kopplung verschiedener Arbeitsmittel mit gleicher Thematik an. Die Erklärung der Wirklichkeit mit Hilfe von Karten- und Bildmaterial soll einen breiten Raum einnehmen. Die Benutzung geographischer Handbücher und Lexika ist zu üben, ebenso Definitionen und exaktes Beschreiben von Prozessen. Dabei ist eine sorgfältige Einführung in die exakte Handhabung der Arbeitsmittel und Arbeitsweisen einzuplanen. Erkennen und Prüfen von geeigneten Arbeitsmethoden stehen im Mittelpunkt. Auch beim Arbeiten in der Gruppe ist auf methodisch adäquates Verhalten zu achten. Einen besonders wichtigen Abschnitt bildet die Überprüfung

der Arbeitsergebnisse. Es sollte aber bereits auch in diesem Unterrichtsabschnitt auf die Rolle naturgeographischer Abläufe als Vorbedingungen menschlicher Eingriffe und als Reaktionen auf menschliches Handeln eingegangen werden.

Zu A 3.2.1

Die **Erosion des fließenden Wassers** besitzt für eine Vielzahl geographischer Themen große Bedeutung. Sie sollte daher ausführlich im Unterricht behandelt werden. Die Erarbeitung von Erosionsprozessen ist gut mit Hilfe von topographischen Karten vorzunehmen. An Erosionsvorgängen sind einprägsam Ursache und Wirkung naturgeographischer Prozesse herauszustellen. Durch einen stufengemäßen Aufbau kann man von einfachen Abhängigkeiten zu komplexen Faktorenzusammenhängen fortschreiten, bis schließlich der Schüler das Handwerkszeug zu einer selbständigen Karteninterpretation gewonnen hat.

Der Schüler kann am Beispiel der Erosionsvorgänge exemplarisch in die erfolgreiche Benutzung von Karte, Bild und Modell — unter Vergleich mit der Wirklichkeit — eingearbeitet werden. Gerade die Form der modellhaften schematischen Darstellung läßt sich an den Auswirkungen der Flußerosion erarbeiten und ihr Aussagewert herausstellen.

Bei der Einführung und Übung von Karten- und Luftbildinterpretationen ist Gruppenarbeit angezeigt, weil sie neben dem Selbststudium dem Schüler mehr Raum zur Eigenbetätigung bietet als das Schüler-Lehrer-Gespräch. Die Schüler können selbständig Fragestellungen, Argumentationen und Begründungen finden.

Zu A 3.2.2

Welchen Zeitumfang man der Behandlung der **Küstenmorphologie** einräumt, wird davon abhängen, welches spezielle Thema man für die intensive Untersuchung auswählt. Steht zum Beispiel die Behandlung von Neuwerk als zukünftiges Hafengelände zur Diskussion, sollte man schon in diesem Abschnitt den Problemen der Küste mehr Sorgfalt und Aufmerksamkeit zuwenden. Es sollte dann dieser Abschnitt über Erosion und Ablagerung an der Küste im Sinne einer Erziehung zum prozessualen Denken in den Mittelpunkt gestellt werden und der Ansatz der Betrachtung bei Meeres- und Küstenströmung, ihren Ursachen und Auswirkungen gesucht werden.

Luftbildreihen und Folien zum Overhead-Projektor sind besonders gut für die Darstellung der Veränderungen durch Küstenströmungen geeignet. Die hier wirksamen Prozesse sind durch eine Vielfalt von Faktoren bedingt, die zum Teil erst in den letzten Jahren mit modernsten technischen Hilfsmitteln und Methoden genauer untersucht werden konnten. So erhält der Schüler gerade hier einen guten Einblick in aktuelle Forschung und ihre Anwendungsbereiche.

Eine Benutzung von See- und Meeresbodenkarten bedarf einer besonders sorgfältigen Einführung. Wenn möglich, sollten Studien an Modellen in den Unterricht eingebaut werden, denn die Förderung der Anschauung ist gerade im Rahmen der Küstenmorphologie unerläßlich (Besuch der Modellversuche des Franzius-Instituts in Hannover). Auch Studien im Watt können hier mit Vorteil eingesetzt werden.

Zu A 3.2.3 und A 3.2.4

Die **Oberflächenformung und Bodenumlagerung durch Wind** sind ähnlich wie die Auswirkungen von **Gefrier- und Auftauprozessen** wegen ihrer unmittelbaren prozessualen Anschaulichkeit und ihres Verlaufs innerhalb kürzerer Zeiträume besonders gut für Schülerreferate geeignet. Selbst wissenschaftliche Aufsätze sind in diesem Bereich für Schüler verständlich und können in eigene Gedankengänge umgesetzt werden. Natürlich können auch mehrere Schülergruppen mit verschiedenen Teilthemen eingesetzt werden, die dann die Zusammenfassung ihrer Er-

gebnisse zur Diskussion stellen. Die Bewertung von Einzelleistungen ist dann in diesem Rahmen allerdings weitgehend in Frage gestellt. Wenn keine teilnehmende Beobachtung durch den Lehrer möglich ist, müßte eine Gruppenbewertung vorgenommen werden. Für den Schüler sind Erfahrungen zur Arbeit im Team unerläßlich, von daher sind die unvermeidbaren Schwierigkeiten der Bewertung in Kauf zu nehmen.

Zu A 3.2.6

Widerständigkeit und technische Belastbarkeit verschiedener Gesteine und Bodenarten spielen bei Tunnelbau und Verkehrstrassierungen eine besondere Rolle. Auch Erdbebenhäufigkeit und Veränderungen der Gesteinsstruktur durch Gebirgsbildung und Hebungs- und Senkungsprozesse sollen in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden.

Es ist im Einzelfall zu entscheiden, ob diese Fragen günstiger im Rahmen der allgemeinen Grundlagen oder aber im Zusammenhang mit der Analyse spezieller Probleme bei konkreten Beispielen im Abschnitt 3 behandelt werden.

Zu A 3.2.7

Der Anspruch des Leistungsfaches umfaßt in angemessenem Umfang auch eine **Systematisierung** der gewonnenen Einsichten. Bei der Behandlung von A 3.2.1 bis A 3.2.6 kann sich ein solch systematischer Überblick unmittelbar an die einzelnen Kapitel anschließen oder aber als übergreifende Zusammenfassung nach Abschluß von A 3.2.1 bis A 3.2.6 durch ein Lehrer- oder Schülerreferat geboten werden. Gegebenenfalls ist eine derartige Zusammenfassung auch in Form von Thesen denkbar.

Bei einer Reihe von Prozessen können bei der vergleichenden Erörterung ihres Ablaufs auch verschiedene Klimate einbezogen werden.

B 2.2

Arbeits- und Hilfsmittel

Vorbemerkungen

Über die unten aufgeführten Arbeits- und Hilfsmittel hinaus wird man auf Darstellungen und Statistiken aus der Literatur (siehe B 2.3) zurückgreifen müssen, besonders dann, wenn schwierige und komplexere Sachverhalte eine Aufgliederung in Einzelaspekte anhand von Strukturzeichnungen und eine abschließende Zusammenschau erforderlich machen.

Die Arbeitsmittel sind nicht detailliert aus den verschiedenen Atlanten, Dia-Serien etc. ausgesucht worden, weil der Eigeninitiative des Lehrers gerade hier im allgemeinen Teil im Hinblick auf Spezialthemen breiter Raum gegeben werden muß. Jeweils ein geeignet erscheinendes Beispiel aus den Spezial- und Luftbildatlanten ist durchweg genannt worden, weil an dessen Bearbeitung die jeweilige Problematik erarbeitet und verdeutlicht werden kann. Der Lehrer kann dann frei nach seiner Wahl ähnlich gelagerte Beispiele auswählen und im Unterricht anbieten.

B 2.2.1

Dias und Filme

Die Signaturen der Serien bzw. Filme beziehen sich — wenn nicht anders angegeben — auf die Ausgaben der Staatlichen Landesbildstelle Hamburg. Welche Einzelbilder bzw. Ausschnitte der Filme sinnvoll in den Unterricht einzubeziehen sind, muß der Lehrer im Einzelfall von der jeweiligen Thematik abhängig machen.

Dia-Serien

- | | |
|-----------------------------------------|-------|
| 1. Bodenerzstörung, Grundwasserschwund | R 209 |
| 2. Abtragung und Aufschüttung | V 31 |
| 3. Eine Insel wandert — Wangerooze | R 249 |
| 4. Wanderdünen | R 591 |
| 5. Entwicklung einer Seedünenlandschaft | R 590 |

6. Schiffe werden flußaufwärts geschleust	R 699
7. Geologische Grundstrukturen	(V-Dia-Verlag K 11102)
8. Abtragung	(V-Dia-Verlag K 11107)
9. Verwitterung	(V-Dia-Verlag K 11103)

Filme

1. Nord-Ostsee-Kanal (11 min)	F 526
2. Im Watt zwischen Ebbe und Flut (15 min)	F 321
3. Wasser im Boden (14 min)	FT 754
4. Entstehung einer Seedünenlandschaft (10 min)	F 583

B 2.2.2 Reliefs für Gruppen- und Einzelarbeit der Schüler

Der Einsatz von Reliefs kann sehr vielseitig erfolgen. Einmal können sie als Motivation der Erarbeitung der formenden Kräfte der Erdoberfläche dienen. Zu diesem Zweck sind sie sehr viel geeigneter als etwa Karten oder auch Luftbilder. Sie fordern weit deutlicher und nachdrücklicher die Frage nach dem „Warum?“ heraus.

Zusammenhänge über Talbildung, Erosion und Gebirgshebung können an Reliefs besonders gut herausgearbeitet werden. Zugleich bieten die Reliefs dann auch die Möglichkeit, die verschiedenartigen Nutzungsformen der morphologisch unterschiedlich geprägten Gebiete zu erörtern (z. B. Weinanbau, Getreidebau).

Ein besonderer Reiz liegt zweifellos darin, anhand von Reliefs Verkehrsplanungen (z. B. Kanalbau, Autobahnbau) vorzuschlagen und die alternativen Möglichkeiten verschiedener Trassenführung zu entwickeln und zu begründen.

Die im folgenden genannten Reliefs sind leicht handhabbar und raumsparend übereinanderzustapeln, daher gut aufzubewahren.

1. Erdkundliche Typenreliefs (großmaßstäbig): Rheindurchbruch bei Bingen, Vulkanlandschaft am Beispiel des Hegaus, Alpenvorland (Füssen im Allgäu), Moränenlandschaft (Starnberger See). List-Verlag.
2. Wenschow-Länderreliefs: Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen. List-Verlag.

B 2.2.3 Karten und Luftbilder

B 2.2.3.1 Landformen im Kartenbild

In 30 Einzelheften werden unter diesem Titel vom Georg-Westermann-Verlag besonders geeignete Beispiele zur Interpretation von Oberflächenformen angeboten.

Die Kartenproben liegen jedem Heft in mehrfacher Ausführung bei: dreifarbig Normalausgabe 1:25 000, mehrfarbige Sonderausführung mit Schummerung, oro-hydrographische Darstellung. Eine umfangreiche Interpretation gibt dem Lehrer Anregung für den Einsatz im Unterricht. Dieselbe wird ergänzt durch Textabbildungen, Luftbilder und Profile.

Die 30 Beispiele verteilen sich auf 7 Themenkreise:

- I. Norddeutsches Flachland (6)
- II. Mittelgebirge: Gefalteter Unterbau, stellenweise überlagert (7)
- III. Mittelgebirge: Schichttafeln, Schichtstufen, Schichtkämme (4)
- IV. Mittelgebirge: An Vulkanismus gebundene Formen (2)
- V. Alpenvorland (4)
- VI. Alpen: Nördliche Flysch- und Kalkalpen (4)
- VII. Alpen: Zentralalpen (3)

B 2.2.3.2 Topographische und Luftbildatlanten

In den nachfolgend aufgeführten Atlanten werden besonders geeignete Beispiele zur Interpretation vorgeschlagen.

- Topographischer Atlas Schleswig-Holstein** Neumünster 1963
 Nr. 7 – Schleswiger Landenge – Haithabu und Danewerk.
 Nr. 13 – Steilküste, Strandwälle und Strandseen bei Heiligenhafen.
 Nr. 21 – Küstenprobleme an der Lübecker Bucht.
 Nr. 61 – Geest – Klev – Moor – Donn – Marsch – Deich bei Brunsbüttelkoog
- Luftbildatlas Schleswig-Holstein** Neumünster 1965
 Nr. 6 – Ostseesteilküste bei Dänisch-Nienhof
 Nr. 7 – Schleimünde
 Nr. 22 – Ostholsteinische Seenlandschaft bei Plön
 Nr. 65 – Priele in der Eidermündung
- Die Küsten Schleswig-Holsteins** Neumünster 1971
 Nr. 47 – Das Brodtener Ufer
 Nr. 48 – Strandwall bei Hohenfelde
 Nr. 49 – Ausgleichsküste von Heiligenhafen
 Nr. 50 – Haken Krummsteert bei Flügge auf Fehmarn
- Luftbildatlas Niedersachsen** Neumünster 1967
 Nr. 2 – Scharhörn – Entstehung einer Düneninsel
 Nr. 72 – Das Wesergebirge mit der Schaumburg
 Nr. 77 – Der Weserumlaufberg bei Bodenfelde
 Nr. 86 – Die Okertalsperre
- Die Landschaften Niedersachsens** Hannover 1957
 Ein topographischer Atlas
 Nr. 2 – Die Weser-Jade-Mündung
 Nr. 9 – Wangerooge, die schicksalsreichste ostfriesische Insel
 Nr. 76 – Der Hühbeck und das Urstromtal der Elbe
 Nr. 106 – Das Leinedurchbruchstal bei Kreiensen
 Nr. 113 – Das Umlauftal der Weser bei Bodenfelde
- Hessen in Karte und Luftbild**, topographischer Atlas Neumünster 1969
 Nr. 14 – Hessisches Ried zwischen Groß-Gerau und Kühkopf
 Nr. 25 – Der Rheindurchbruch bei Aßmannshausen
 Nr. 26 – Die Kragenhöfer Schleife der Fulda nördlich von Kassel
 Nr. 27 – Das Lahntal bei Runkel
- Der Rhein – eine europäische Stromlandschaft im Luftbild** Bühl/Baden 1972
 Seite 6 – Der Zusammenfluß von Vorder- und Hinterrhein im Imboden
 Seite 14 – Die Einmündung des Alpenrheins in den Bodensee bei Bregenz
 Seite 88 – Aßmannshausen und seine Weinberge
 Seite 94 – Die sagenumwobene Loreley
 Seite 100 – Maria Laach, Kloster und Kratersee

B 2.2.4

Arbeits- und Hilfsmittel für Kurzreferate und Klassenarbeiten
 zusammengestellt aus der Geographischen Rundschau:

Jgg. 1954, H. 6, S. 229: Schemitz, P., Die Mosel als Wasserstraße und ihre Kanalisierung.

Abb. Das Gefälle der Mosel

- Abb. Das Projekt der Moselkanalisierung
- Jgg. 1954*, H. 8, S. 285: Brunner, P., Die Linienführung der Alpenbahnen und die Naturgewalten.
 Abb. Vintschgaubahn: Schleifenentwicklung am Schuttkegel von Laas
 Abb. Tendabahn: künstliche Längenentwicklung der Südrampe
 Abb. Spiraltunnel der Gotthardbahn
 Abb. Mont Cenis-Bahn: Rutschverbauung
 Abb. Geol. Lageskizze des Lötschbergtunnels
- Jgg. 1955*, H. 6, S. 201: Zillmer, E., Die deutsche Ostseeküste seit der Eiszeit
 Abb. zur Entwicklung (Referat)
- Jgg. 1957*, H. 7, S. 274: Möhlmann, B., Der Main als Verkehrsstraße
 Abb. Höhenplan der Großschiffahrtsstraße Rhein-Main-Donau
 Bild: Staustufe am Main
- Jgg. 1958*, H. 8, S. 308: Brase, G., Ein neuer Großschiffahrtsweg (St.-Lorenz-See-
 weg)
 Profil der Seespiegelhöhen
- Jgg. 1958*, H. 12, S. 466: Schnapper, W., Der Neckar als Wasserstraße.
 Profil der Neckarwasserstraße Mannheim-Plochingen
- Jgg. 1959*, H. 10, S. 395: Drewes, W. U., und W. Tietze, Die Bedeutung der modernen
 Verkehrserschließung für die wirtschaftliche Entwicklung eines trop.
 Waldlandes (Peru).
 Höhenprofile.
- Jgg. 1961*, H. 10, S. 385: Rook, G., Die wirtschaftliche Aufgabe und Bedeutung der
 Mittelweserkanalisierung. Abb. Wasserstand am Pegel Minden
 Abb. Lage der Staustufen an der Mittelweser
- Jgg. 1962*, H. 4, S. 138: Henning, F., Der St.-Lorenz-Seeweg. Profil
 Statistiken zum Verkehrsaufkommen
- Jgg. 1963*, H. 6, S. 225: Völkel, R., Die „Bergstraße“ wird breiter.
 Abb. Gemarkungsgefüge der Bergstraße und die Großformen der Na-
 turlandschaft
- Jgg. 1964*, H. 12, S. 495: Wegner, M., Der Panamakanal; Kanalprofil
- Jgg. 1964*, H. 5, S. 204: Schmerler, W., Der Nord-Ostsee-Kanal.
 Abb. Straßenplan Rendsburg
 Abb. Längsschnitt durch den neuen Autotunnel bei Rendsburg
- Jgg. 1969*, H. 7, S. 253: Greve, K. H., Das Eiderproblem und die Eiderabdämmung
 Strukturskizzen.

B.2.3 Literaturhinweise

Es wird vom gewählten Unterrichtsbeispiel abhängen, inwieweit zu den einzelnen Abschnitten über die Handbücher hinaus weitere Spezialliteratur Verwendung finden wird.

Die wenigen nachfolgend aufgeführten grundlegenden Arbeiten zu speziellen Bereichen der Geomorphologie und Bodenkunde sowie deren Anwendungsgebieten wurden anhand der in Bibliotheken leicht zugänglichen Literatur ausgewählt. Die Grundlage der Auswahl muß daher als mehr oder weniger zufällig angesehen werden.

Kriterien der Auswahl waren eine verständliche Darstellung, erläuternde Strukturskizzen und eine mögliche Ausrichtung auf später gewählte Themen. (Z. B. Bevorzugung der küstenmorphologischen Vorgänge im *Nordseegebiet* im Hinblick auf das Thema „Neuwerk“.)

Handbücher zur Geomorphologie und Bodenkunde

1. Bentz, A. und H. J. Martini
Lehrbuch der Angewandten Geologie. Teil II, 2. Geowissenschaftliche Methoden. Insbesondere Hydrogeologie, Luftbildgeologie, Talsperren- und Wasserbaugeologie. Stuttgart 1969.
2. Fochler-Hauke, G. (Hrsg.)
Allgemeine Geographie. Fischer-Lexikon Bd. 14., 1959.
3. Ganssen, R.
Grundsätze der Bodenbildung. B. I. Hochschultaschenbücher. Mannheim 1965.
4. Ganssen, R. und Hädrich, F.
Atlas zur Bodenkunde. Meyers Großer Physikalischer Weltatlas. Mannheim 1965.
5. Keller, H.
Wasser und Gewässer des Festlandes. Berlin 1961.
6. Köster, E. und H. Leser
Geomorphologie I. Das Geographische Seminar. Praktische Arbeitsweisen Braunschweig 1967.
7. Leser, H.
Geomorphologie II. Das Geographische Seminar. Praktische Arbeitsweisen. Braunschweig 1968.
8. Loos, W.
Kleine Baugrundlehre. Eine kurzgefaßte Einführung in die Bodenmechanik und den Erdbau. Köln-Braunsfeld.
9. Louis, H.
Allgemeine Geomorphologie. Berlin 1968³.
10. Machatscheck, F.
Geomorphologie. Bearb. von H. Graul und C. Rathjens. Stuttgart 1964⁸.
11. Maull, O.
Geomorphologie. Leipzig und Wien 1958².
12. Panzer, W.
Geomorphologie. Das Geographische Seminar. Braunschweig 1965².
13. Rathjens, jun. C.
Geomorphologie für Kartographen und Vermessungsingenieure. Kartogr. Schriftenreihe. Bd. 6. Lahr/Schwarzwald 1958.
14. Richter, M.
Geologie. Das Geographische Seminar. Braunschweig 1969².
15. Schmidt, W. F.
Geologie. Das Geographische Seminar. Praktische Arbeitsweisen. 1966.
16. Schultze/Muhs
Bodenuntersuchungen für Ingenieurbauten. Berlin-Heidelberg-New York 1967².

17. Wagner, G.
Einführung in die Erd- und Landschaftsgeschichte. 2. Auflage 1950.
18. Westermanns Lexikon der Geographie 1968 ff.
Beiträge von Ganssen, R., Bodengeographie
Bögli, A. und H. Lehmann, Karstmorphologie
Tietze, W., Geomorphologie
Wilhelmy, H., Geomorphologie.
19. Wilhelm, F.
Hydrologie, Glaziologie. Das Geographische Seminar. Braunschweig 1972².
20. Wilhelmy, H.
Geomorphologie. Hirts Stichwortbücher. Kiel.

Literatur zu A 3.2.1

Massenumlagerung durch die Erosion des fließenden Wassers.

1. Bremer, Hanna
Flußerosion an der oberen Weser
(Ein Beitrag zu den Problemen des Erosionsvorganges, der Mäander und der Gefällskurve)
Gött. Geogr. Abh. 22, 1959.
Wer sich ausführlicher mit den Problemen der Flußerosion beschäftigen will, kann auch in methodischer Hinsicht gut auf die kritischen Untersuchungen zu verschiedenen Problemkreisen zurückgreifen. Denn die Arbeit ist so aufgebaut, daß aufgeworfene Teilprobleme anhand der Tabellen und Profile überdacht werden können.
2. Hormann, Klaus
Das Längsprofil der Flüsse, Z. f. G. Bd. 9, 1963, S. 437–456.
Die Eintiefungsgeschwindigkeit in Abhängigkeit von der Geröllführung steht im Mittelpunkt der Betrachtung. Nur für den Lehrer geeignet.
3. Knoblich, U.
Mechanische Gesetzmäßigkeiten beim Auftreten von Hangrutschungen. Z. f. G. N. F. 11, S. 286–299, 1967.
In einer für den Unterricht auch methodisch gut zu verwendenden Gegenüberstellung von bewegungshemmenden und bewegungsfördernden Kräften charakterisiert Knoblich die vielfältigen Ursachen, u. a. auch die Flußerosion. Verschiedene Kräftesituationen werden anhand von Parallelogrammen verdeutlicht.
4. Mortensen, Hans und Jürgen Hövermann
Filmaufnahmen der Schotterbewegungen im Wildbach, Geom. Studien, PM Erg. H. 262, Gotha 1957.
Methoden zur Erfassung von Transportvorgängen bilden das Thema dieser kurzen, durch Bilder und Strukturskizzen anschaulich gestalteten Darstellung. Es wird nachgewiesen, daß hüpfender oder springender Schottertransport bei wandernden Grundwalzen die Regel ist, daß die Abtragungsleistung um so größer ist, je unregelmäßiger die Wasserführung ist.
5. Schaffernak, Fr.
Flußmorphologie und Flußbau, Wien 1950.
Umfassende — nicht einfach zu lesende — Einführung in die Flußmorphologie,

die bei intensiver Behandlung des Themas jedoch unbedingt berücksichtigt werden sollte, besonders hinsichtlich der Methoden der morphologischen Untersuchung, möglicher Modellversuche der Mäanderbildung und der Flußregulierung. Für Lehrer geeignet.

6. Troll, Carl

Tiefenerosion, Seitenerosion und Akkumulation der Flüsse im fluvioglazialen und periglazialen Bereich. P. M. Erg. H. 262, 1962.

Informative Arbeit zu grundsätzlichen Erscheinungen der Flußerosion. Bei ausführlicher Behandlung zu empfehlen.

Literatur zu A 3.2.2

Erosionsvorgänge und Ablagerungen an der Küste

1. Ajbulatov, N., Griesseier, H., Sadrin, J.,

Küstendynamische Untersuchungen in der Uferzone der Anapa-Nehrung, in: Acta Hydrophysica B. 7, H 2 – Berlin 1962, S. 105 ff.

Hinsichtlich des Materialtransports arbeitete das Team Beziehungen zwischen Seegang sowie Stärke der Küstenströmung einerseits und Art und Menge des Sandtransportes andererseits heraus. Insgesamt eine für den Lehrer wegen der methodischen Aufbereitung der Thematik brauchbare Arbeit.

2. Bressau, S.

Abrasion, Transport und Sedimentation in der Beltsee, in: Küste 1957, S. 64 ff.

Für die Hand des Schülers brauchbare, verständliche Darstellung der grundlegenden Vorgänge im küstennahen Bereich, teilweise sehr stark vereinfachend.

3. Gierloff-Emden, H. G.

Nehrungen und Lagunen, Gesetzmäßigkeiten ihrer Formenbildung und Verbreitung, in PM 1961, S. 81 – 92 und S. 161 – 176.

Klar und verständlich geschriebene Darstellung dieser wichtigen Formenbildung. Für Lehrer wie Schüler zur grundlegenden Information geeignet.

4. Göhren, H.

Untersuchungen über die Sandbewegung im Elbmündungsgebiet. Hamburger Küstenforschung H. 19. April 1971.

Den jüngsten Forschungsstand vermittelt diese umfangreiche Arbeit von G., die die Verhältnisse in einem von verschiedenen Kräften beeinflussten Gebiet beschreibt und erklärt. Trift-, Orbital-, Brandungs- und Gezeitenströmungen mit den daraus folgenden Materialbewegungen werden erfaßt und resultierende Materialbewegungen ermittelt. Meßmethoden werden beschrieben und gewürdigt. Nur für die Hand des Lehrers, der geeignete Passagen aufbereiten muß, um früher ermittelte Grundpositionen hinterfragen lassen zu können.

5. Linke, G.

Die Entstehung der Insel Scharhörn und ihre Bedeutung für die Überlegungen zur Sandbewegung in der deutschen Bucht.

In: Hamburger Küstenforschung H. 11. November 1969.

Nur dann an dieser Stelle einsetzbar, wenn das Thema „Neuwerk“ sehr intensiv vorbereitet werden soll. Linke gibt einen Überblick über die verschiedenen Stellungnahmen zur Frage der Stabilität des Raumes. Für Lehrer wie Schüler geeignet.

6. Simon, W. G.

Über die Sandwanderung vor der ostfriesischen Küste in Richtung auf die Elbmündung nach den Beobachtungen der letzten Jahrzehnte.

In: Abh. u. Verh. des Naturw. Vereins in Hamburg, NF, Bd. V. 1960, S. 69 ff.

Zur Forschungsentwicklung bedeutsame Schrift, die sich mit Gripp und weiter aufgeführten Sachbearbeitern auseinandersetzt. Die Ergebnisse Hjulströms sind der Arbeit vorangestellt. Für Lehrer wie Schüler geeignet.

Literatur zu A 3.2.3

Oberflächenformung und Bodenumlagerung durch den Wind.

1. Gripp, K.

Über das Werden und Vergehen von Barchanen an der Nordseeküste Schleswig-Holsteins. Z. f. Geomorphologie NF 5, S. 24—36, 1961.

2. Pyritz, E.,

Binnendünen und Flugsandebenen im Niedersächsischen Tiefland. Gött. Geogr. Abhandlungen H. 61. Göttingen 1972.

Gutes Kartenmaterial über Verbreitung, Entwicklung und Festlegung von Dünen. Umfangreiche Auswertung archivalischer Quellen.

3. Sindowski, K. H.

Korngrößen und Kornformenauslese beim Sandtransport durch Wind. Geol. Jahrbuch 71, S. 517—526, 1956.

Literatur zu A 3.2.4

Massenbewegungen infolge von Gefrier- und Auftauprozessen.

1. Büdel, J.

Die morphologischen Wirkungen des Eiszeitklimas im gletscherfreien Gebiet. Geol. Rundschau 34, H 7/8, 1944.

2. Dücker, A.

Über die Entstehung von Frostspalten. Schr. Nat. Verein Schleswig-Holstein, 25, S. 58—64, 1951.

Anschauliche, knappe Einführung in dieses wichtige Teilproblem. Herausstellung der physikalischen Wirksamkeit anhand von Profilzeichnungen.

3. Gripp, K.

Erdgeschichte von Schleswig-Holstein, Neumünster 1964.

Der Behandlung der Erdgeschichte ist ein allgemeiner Abschnitt „Die Vorgänge während einer Vereisung und die dabei entstehenden Formen“ vorangestellt, der Lehrern wie Schülern als einführende Lektüre zu empfehlen ist.

4. W. Höllermann

Rezente Verwitterung, Abtragung und Formenschatz in den Zentralalpen am Beispiel des oberen Suldentales. (Ortlergruppe.) Suppl. Bd. 4 der Z.f.G. 1964.

Höllermann gibt einen anschaulichen — auch für den Schüler verständlichen — Überblick über die gegenwärtige Formenbildung und ihre Entstehung.

5. Klimaszewski, Mieczyslaw

Bemerkungen und Gedanken zu Studien über die Periglazial-Erscheinungen in Mitteleuropa, Z.f.G. NF 3, 1959, S. 47 ff.

- Für den Lehrer geeignete knappe Darstellung über die Forschungsentwicklung in der Nachkriegszeit. Würdigung vor allem der Göttinger Arbeiten (Hövermann, Poser, etc.).
6. Schmid, Josef
Der Bodenfrost als morphologischer Faktor, Heidelberg 1955.
Für Lehrer und Schüler gut geeignet zur grundlegenden Information über die Frostphänomene (Abbildungen und viele Strukturskizzen).
7. Troll, C.
Die Formen der Solifluktion und die postglaziale Bodenabtragung, Erdkunde 1, 1947, S. 162–175.
Die morphologische Wirksamkeit der Massenbewegungen, besonders die Erscheinung der Hangrutschung, steht im Mittelpunkt dieser grundlegenden, kurzen Darstellung. Gleichmaßen für Lehrer wie Schüler verständlich. Die ältere Literatur ist aufgearbeitet.

Literatur zu A 3.2.5

Bodenbildung, Bodenzerstörung (Bodenerosion) und Bodenschutz

1. Breburda, J.
Bedeutung der Bodenerosion für die Auswirkung der landwirtschaftlichen Nutzung von Böden im osteuropäischen und zentralasiatischen Raum der Sowjetunion. — Gießener Abhandlungen zur Agrar- und Wirtschaftsforschung des europäischen Ostens, Wiesbaden 1966.
Ausführlich widmet sich Breburda in dieser umfassenden Arbeit den bestimmenden Faktoren der Bodenerosion und ihrer Auswirkung hinsichtlich der landwirtschaftlichen Nutzung sowie möglichen Schutzmaßnahmen. Zudem findet sich in dieser verständlich geschriebenen Arbeit eine ausführliche Darstellung der Methoden der Bodenerosionsforschung.
2. Flohr, E. F.
Bodenzerstörungen durch Frühjahrsstarkregen im nordöstlichen Niedersachsen. — Göttinger Geographische Abhandlungen, H. 28, 1962.
Aufnahmen im flachwelligen Gelände sind als Arbeitsmittel bzw. zur Illustration hervorragend geeignet. Interessant für die Behandlung im Unterricht ist auch die wechselseitige Abhängigkeit und Beeinflussung von Bodenerosion und Sedimentation, die Flohr an der Verringerung der Gefällekurve verdeutlicht.
3. Ganssen, R.
Trockengebiete. Böden, Bodenkultivierung, Bodengefährdung. — Hochschultaschenbuch 354/354a, Mannheim 1968.
Ist im Unterricht die Behandlung von Problemen der Agrarwirtschaft geplant, so ist dieses umfassende Werk, das sich mit der Bodenbildung in Abhängigkeit von Formenschatz und Klima, der Bodennutzung, -gefährdung sowie den Bodenschutzmaßnahmen auseinandersetzt, unbedingt heranzuziehen. Bemerkenswert ist der von Ganssen (S. 44) durchgeführte Vergleich von Bodeneigenschaften und -dynamik in den trockenen und feuchten Gebieten.
4. Jung, L. und W. Rohmer
Bodenerosion und Bodenschutz. — In: Blanckenburg, P. v./Cremer, H.-D. (Herausgeber). Handbuch der Landwirtschaft und Ernährung in den Entwicklungsländern Bd. 2; S. 81–98, Stuttgart 1971.

Für Lehrer wie Schüler verständlich geschriebene Darstellung, die vor allem die Bodenschutzmaßnahmen (ackerbauliche wie Mulchen, Terrassieren, kulturtechnische wie Grabenführung etc.) ausführlich behandelt.

Weiterführende Literatur, besonders zu „Lößgebieten“ und „Afrika allgemein“.

5. Richter, G.

Bodenerosion, Schäden und gefährdete Gebiete in der BRD. Gutachten im Auftrage des Bundesministeriums für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten — vorgelegt vom Institut für Landeskunde.

In: Forschungen zur Deutschen Landeskunde Bd. 152, Bad Godesberg 1965.

Richter legt eine umfassende Dokumentation zur Bodenerosion in der BRD vor. Daneben gibt Richter wie fast alle anderen Verfasser einen Überblick über die Faktoren, die zur Bodenerosion führen. Umfassende Bibliographie. Bei intensiver Beschäftigung empfehlenswert.

6. Weigt, E.

Bodennutzung und Bodenzerstörung. — In: Dietzel — Schmieder — Schmitt-henner, Lebensraumfragen europäischer Völker, Bd. 2; S. 68 — 110, Leipzig 1941.

Für einen ersten Überblick recht gut geeignet, zumal die vielen Beispiele durch Bilder illustriert sind. Interessant für den Unterricht Weigt's anthropologischer Aspekt, der die Gefahr der Bodenzerstörung in den bevölkerungsarmen Gebieten als viel stärker gegeben (gegenüber den bevölkerungsreichen) sieht.

Literatur zu A 3.2.6

Widerständigkeit und technische Belastbarkeit von Gesteinen und Böden. (Bodenmechanik und Erdstatik)

1. Graßhoff, H., P. Siedek und G. Kübler

Erd- und Grundbau, Teil 1 bis Teil 3, Düsseldorf³ 1969.

Übersichtlich gegliedertes Nachschlagewerk zu allen Fragen im Erd- und Grundbau (Bd. 1: Geologie — Bodenuntersuchungen — Bodenkennwerte; Bd. 2 Gründungen und Tragfähigkeit der Bodenarten; Bd. 3 Erdbau und Grundbau-statik).

2. Kezdi, A.

Bodenmechanik Bd. 1 und 2, VEB Verlag für Bauwesen, Berlin 1964.

Standardwerk, das sich im 1. Band mit der Struktur und Formveränderung von Böden, im 2. Band mit der eigentlichen Bodenmechanik auseinandersetzt. Eine übersichtliche Gliederung erleichtert das Auffinden von Detailfragen.

B 3 **Vorschläge zu speziellen Untersuchungsbeispielen**

B 3.1 *Elbe-Seiten-Kanal*

Planung, Bau und Leistungsfähigkeit

Übersicht über die Durchführungsabschnitte

- I. Zielsetzungen mit dem Bau des Elbe-Seiten-Kanals.
- II. Planung eines Kanals zwischen Elbe und Mittellandkanal.
- III. Einzelplanung und Verwirklichungsmöglichkeiten einer bevorzugten Trassenführung auf naturgeographischer und wirtschaftlicher Grundlage.
- IV. Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit verschiedener Planungsbehörden und die Möglichkeit der Mitsprache der betroffenen Bürger.
- V. Probleme der Durchführung des Kanalbaus, Lösungsalternativen und Entscheidungsbegründungen.
- VI. Rückwirkungen des Baus des Elbe-Seiten-Kanals, z. B. auf die wirtschaftliche Erschließung des Zonenrandgebietes und damit der Verbesserung der Sozialstruktur dieser Region.
- VII. Erörterung der Übertragbarkeit der in diesem Modell gewonnenen Erkenntnisse auf andere Verkehrsplanungen und Projekte.

Das Modell „Elbe-Seiten-Kanal“ ist reizvoll, da zur Zeit Planung und Durchführung konkret einander gegenübergestellt werden können. Die Abhängigkeit des Projekts von geomorphologischen und bodenkundlichen Grundlagen kann mit der Planung der Trassenführung und den gegenwärtigen Durchführungsschwierigkeiten wie Rutschungen, Grundwassersenkungen u. a. einschließlich der damit verbundenen wirtschaftlichen Konsequenzen aufgezeigt werden.

Es ist in jedem Falle erstrebenswert, das zur Zeit in Bau befindliche Projekt auf einer Exkursion den Schülern mit entscheidenden Einblicken in die Oberflächen- und Bodenstruktur vorzuführen.

B 3.1.1 **Methodische und didaktische Hinweise**

Zu I. Zielsetzungen mit dem Bau des Elbe-Seiten-Kanals

Schwerpunkte der Behandlung

1. Welches wirtschaftliche Bedürfnis kann ein Kanal zwischen Elbe und Mittellandkanal befriedigen?
2. Wie ist die Planung einer derartigen Verbindung im Rahmen des gesamten Verkehrssystems Mitteleuropas zu sehen?
3. Welche Rolle kann ein Verbindungskanal zwischen Elbe und Mittellandkanal speziell für Hamburg spielen?
4. Untersuchung des möglichen Beitrages des Elbe-Seiten-Kanals zur Erschließung des Zonenrandgebietes.

Zusätzliche Aufgabenstellungen:

5. Vergleich der Zielsetzungen heutiger Kanalbauten mit Kanalbauten früherer Jahrhunderte
z. B. Finow-Kanal
Elbe-Lübeck-Kanal.
6. Gesichtspunkte der langfristigen Rentabilität des Elbe-Seiten-Kanals im Vergleich mit der Moselkanalisierung und dem Saar-Pfalz-Kanal.

Hinweise:

Als Ansatz für ein fragend entwickelndes Unterrichtsgespräch können die Wirtschaftskarten der BRD (Bodennutzung, Bodenschätze, Industrie) dienen. Die vorgelegten graphischen Darstellungen können als Hausarbeit gegeben werden. Bei wenig geschulten Klassen erscheinen Hilfsfragen erforderlich.

Arbeitsmaterial:

Zu 1. und 2.:

Wirtschafts- und Verkehrskarten im Diercke-Weltatlas.

Zu 3. Graphik:

Verkehrsentwicklung auf den deutschen Binnenwasserstraßen seit 1954.

Graphik:

Anteil der einzelnen Verkehrsträger am Gesamtverkehr 1966.

Graphik:

Seeumschlag in Nordwesteuropa.

Binnenumschlag in Deutschland.

Graphik:

Tauchtiefen der Elbe.

Zu 4.:

Angaben über Planungen von Hafenanlagen bei Ulzen und Lüneburg, Bemühungen um Industrieansiedlung in der Nähe dieser Hafenbereiche.

Zu 5. und 6.:

Geographische Rundschau – Berichterstattung u. a.

Zu II. Planung eines Kanals zwischen Elbe und Mittellandkanal**Schwerpunkte der Behandlung**

1. Vorbedingungen wirtschaftlicher, naturgeographischer und technischer Gegebenheiten.
2. Mögliche Trassenführungen unter Berücksichtigung der speziellen wirtschaftlichen Erfordernisse eines Kanals und der allgemeinen Zielsetzungen.
3. Begründung für die Auswahl bestimmter Trassenführungen.
4. Konfrontation mit der tatsächlichen Trassenführung.
5. Begründung der gefällten Entscheidung durch den Versuch eines Nutzen- und Kostenvergleichs.

Hinweise:

Die allgemeinen Vorbedingungen, die bei speziellen Trassenführungen einzubringen sind, müssen vorab im Unterrichtsgespräch herausgestellt oder in Gruppen erarbeitet werden. Diese Kriterien müssen deutlich im Tafelbild oder Protokoll herausgestellt werden. Gegebenenfalls ist der Katalog später nach Vergleich mit der tatsächlichen Trassenführung noch zu ergänzen. Die Erarbeitung möglicher Trassenführungen ist mit Hilfe geologischer Karten, Bodennutzungsdarstellungen und topographischen Karten mit Höhenschichtendarstellungen bzw. Höhenlinien durchzuführen.

Zu II. ff.:

Wenn die „Randbedingungen“ der Planung in Form von Kriterien festgelegt sind, ist die Durchführung im Sinne eines Planspiels zu gestalten (oder auch Hausarbeit). Nachdem die Trasse bei diesem Beispiel realiter bereits festliegt, ist der Hauptwert in dem Versuch der Begründung der Einzelentscheidungen des Verlaufs zu sehen.

Die verschiedenen Trassenführungen sollen gezeigt und ihre Begründungen in einem Kurzreferat vorgetragen werden. Die abschließende Gegenüberstellung der tatsächlichen Trasse wird vermutlich das von den Schülern berücksichtigte Ausmaß der Abhängigkeit von den Naturbedingungen zugunsten der wirtschaftlichen Zielsetzung einschränken (s. Kostenvergleich). Die Gegenüberstellung des Kostenvergleichs und der festgestellten naturgeographischen Erschwernisse bei verschiedenen Trassen zeigt dem Schüler den Entscheidungsspielraum des wirt-

schaftenden Menschen deutlich auf. Um das Aha-Erlebnis möglichst nachdrücklich zu gestalten, sollte das Material zur Kostenberechnung ohne weiteren Kommentar den Schülern zur Bearbeitung in Gruppenarbeit vorgelegt werden.

Arbeitsmaterial:

Atlas, Relief Niedersachsen (List-Verlag), geologische Karte bzw. geologische Skizze, Bodennutzungskarte, topographische Karte, Höhenschichtenkarte.

Zu III. Einzelplanung und Verwirklichungsmöglichkeiten einer bevorzugten Trassenführung

Schwerpunkte der Behandlung

1. Sicherung der Wasserführung und Wasserhaltung des Kanals.
2. Profilgestaltung, Breite und Krümmung des Kanals im Zusammenhang mit den Nutzungsmöglichkeiten.
3. Verwirklichung eines Gefällsausgleichs und das Problem der Massenbewegung und Umlagerungen.
4. Veränderungsmaßnahmen zum bestehenden Verkehrsnetz infolge des Kanalbaus.
5. Probleme der Grundwasserführung des Umlandes.
6. Frage der Erhaltung von betriebsfähigen landwirtschaftlichen Einheiten trotz Abgabe und Zerschneidung von landwirtschaftlich genutzten Flächen.

Hinweise:

Die Themen in diesem Arbeitsabschnitt sollten im arbeitsteiligen Gruppenunterricht vergeben werden. Die Teilgruppen können sich die Problemstellung, die Schritte der Sachanalyse und Klärung der beteiligten Faktoren, die Lösungsmöglichkeiten oder Vorbeugemaßnahmen selbst überlegen und anhand von Literatur überprüfen und ergänzen.

Abschließend sind die Ergebnisse in einem Gruppenreferat vorzutragen bzw. in schriftlicher Form zur häuslichen Information den anderen Gruppen vorzulegen. Angewandte Arbeitsweisen sind gemeinsam zu diskutieren und das Vorgehen der Gruppe auf dem Hintergrund des erreichbaren Materials kritisch zu bewerten.

Arbeitsmaterial:

Zu 1.–3. sind topographische Karten im großen Maßstab notwendig. Es sollte also die Karte 1:25 000 und 1:50 000 mindestens dreimal zur Verfügung stehen. Außerdem werden benötigt: Darstellung zur Wasserhaltung und Wasserbeschaffung, Massenverteilungspläne und Querschnittsdarstellungen, ferner Bodenkarten und Bodenprofile.

Zu 5. sollten Karten mit vermutetem oder nachgewiesenem Absenktrichter und Darstellungen mit eingezeichnetem Grundwasserspiegel zur Verfügung gestellt werden.

Zu 6. benötigt der Schüler Kartenausschnitte einzelner Gemarkungen, evtl. sollten hier auch einzelne Maßnahmen der Flurbereinigung (z. B. Artlenburg) eingebaut werden, die an entsprechend ausgewähltem Kartenmaterial zu belegen sind.

Zu IV. Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit verschiedener Planungsbehörden und die Möglichkeit der Mitsprache der betroffenen Bürger

Schwerpunkte der Behandlung

1. Die Notwendigkeit eines gemeinsamen Raumordnungsverfahrens, seine gesetzliche Grundlage und die Probleme seiner Durchführung.
2. Das Planfeststellungsverfahren als Möglichkeit einer begrenzten Mitsprache und Interessenvertretung des einzelnen.

Hinweise:

Zunächst sollten zu beiden Verfahren in Schülerreferaten die gesetzlichen Grundlagen und Möglichkeiten dargelegt werden. Dann können die Schüler am gemeinsam zur Verfügung gestellten Material Einblick in die Durchführung der verschiedenen Verfahren gewinnen. Durch Einarbeitung in verschiedene Positionen sind die Unterlagen für eine Art Planspiel bereitzustellen. Besonders eignen sich dafür Beispiele, in denen es zur Austragung von Interessengegensätzen gekommen ist. Dort kann dann eine Stellungnahme zu den getroffenen Entscheidungen erfolgen.

Auch die Analyse von Einspruchsfällen kann das Erkennen von Interessengegensätzen und deren Austragungsformen und die Bewertung der getroffenen Entscheidungen ermöglichen.

Arbeitsmaterial:

Raumordnungsgesetz

Auszüge aus dem Raumordnungsverfahren

Auszüge aus dem Planfeststellungsverfahren

Materialanlagen zu Widerspruchsfällen, die die Interessen beider Partner erkennen lassen.

Zu V. Probleme der Durchführung des Kanalbaus – Lösungsalternativen und Entscheidungsbegründungen**Schwerpunkte der Behandlung**

1. Der „Kampf mit der Böschung“ als Auseinandersetzung mit zu Baubeginn nicht genügend bekannten Bodenverhältnissen.
2. Die Erhaltung der wirtschaftlichen Nutzbarkeit des Kanalumlandes während des Baus als Problem der Ausschaltung der Wirksamkeit naturgeographischer Faktoren (z. B. Grundwasserfrage).

Hinweise:

Hierbei ist es notwendig, dem Schüler Abschriften und Kopien zur Problembearbeitung vorzulegen. Die Arbeit kann als Stillbeschäftigung oder Gruppenarbeit erfolgen. Wünschenswert ist natürlich, von den Schülern die Untersuchung derartiger Probleme an Ort und Stelle und außerdem eine selbständige Quellenbeschaffung und -auswertung zu fordern. Aus verschiedenen organisatorischen Gründen dürfte das aber nur selten möglich sein. Um trotzdem eine Adaption wissenschaftlicher Verfahrensweisen zu ermöglichen, wird eine geeignete Materialauswahl beigegeben.

Wichtig ist für den Schüler die Erkenntnis, daß es immer wieder vorläufige Grenzen unseres Wissens gibt, die nur durch Forschung und Risikobereitschaft überwunden werden können, und daß mangelnde Kenntnissicherung fast stets zu erhöhten wirtschaftlichen Kosten führt. Dem Schüler soll durch die Art des Materialeinsatzes und der Auswertung deutlich werden, daß es einen Risikospiegelraum zwischen Sicherheit einerseits und Wirtschaftlichkeit andererseits gibt, über den der Mensch frei verfügen kann, stets aber auch die entsprechenden Konsequenzen seiner Entscheidung tragen muß.

Arbeitsmaterial:

Aktenauszüge über Rutschungen und Grundwasserfragen im Zusammenhang mit Dichtungsproblemen

Topographisches Kartenmaterial

Bodenprofile, Bohrungsergebnisse, Korngrößenverteilungskurven

Kartographische Darstellung von Absenktrichtern, Grundwasserprofile.

Zu VI. Rückwirkungen des Baus des Elbe-Seiten-Kanals, z. B. auf die wirtschaftliche Erschließung des Zonenrandgebiets und damit der Verbesserung der Sozialstruktur dieser Region

Schwerpunkte der Behandlung

1. Gegenwärtige Wirkungen durch Belegung des Bodenverkehrs und die Planung von Industriesiedlungen.
2. Auswirkungen der Arbeitsbeschaffung auf die landwirtschaftliche Beschäftigungs- und Sozialstruktur.
3. Verbesserungsmaßnahmen im Hinblick auf die landwirtschaftliche Besitz- und Betriebsstruktur infolge des Kanalbaus (Flurbereinigung Artlenburg).
4. Zukünftige Wirkungen durch Industrialisierung und Belegung von Handel und Verkehr.

Hinweise:

Durch die Herausarbeitung der Auswirkungen des Kanalbaus auf das Umland rückt die Behandlung dieses Projekts in den allgemeinen Zusammenhang der Infrastrukturverbesserung durch Verkehrserschließung.

Da die vier Ansätze gleichermaßen an diese Problemstellung heranführen, eignen sie sich für eine arbeitsteilige Gruppenbildung. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit sollten protokolliert und evtl. durch Gruppenreferate zusammengefaßt werden.

Mit der Fertigstellung des Kanals ergeben sich vermutlich dann weitere Möglichkeiten, Rückwirkungen des Kanalbaus am Beispiel der Schifffahrtsentwicklung in Hamburg und Lübeck oder auch im Zusammenhang mit der Industrieverflechtung des Braunschweiger Raums zu untersuchen.

Arbeitsmaterial:

Entwicklungspläne der zuständigen Ministerien der Länder und Regierungsbezirke, Unterlagen der Flurbereinigungsämter, der Landwirtschaftsämter, der Industrie- und Handelskammern.

Zu VII. Erörterung der Übertragbarkeit der in diesem Modell gewonnenen Erkenntnisse auf andere Verkehrsplanungen und Projekte

Hinweise:

In diesem letzten Unterrichtsabschnitt geht es darum, zunächst die erreichten Untersuchungsergebnisse und Erkenntnisse zusammenzustellen und den speziellen Lernzielen des Modells zuzuordnen.

Aus der Konfrontation dieser speziellen Lernziele und ihrer Verwirklichung am Beispiel der Erarbeitung des Projekts „Elbe-Seiten-Kanal“ läßt sich der Grad der Übertragbarkeit der Erkenntnisse auf die Arbeit an anderen Projekten entwickeln. Grundzüge und Bedeutung wissenschaftlichen Arbeitens bei der Planung und Durchführung derartiger verkehrswirtschaftlicher Vorhaben sind herauszustellen. Angewandte methodische Verfahren der Geographie (Geomorphologie, Bodenkunde, Verkehrsgeographie) sind auf ihre allgemeinere Verwendbarkeit hin zu überprüfen und ihr Stellenwert im Rahmen von Planung und Durchführung eines verkehrswirtschaftlichen Vorhabens zu bestimmen.

Auch die Bedeutung des Teamworks ist anhand der eigenen am Beispiel der Gruppenarbeit gewonnenen Erfahrungen zu beleuchten. Die Notwendigkeit der intensiven, engen Zusammenarbeit von Fachspezialisten der verschiedensten Richtungen ist besonders deutlich zu machen.

B 3.1.2 **Arbeits- und Hilfsmittel**B 3.1.2.1 **Verzeichnis der Karten**

Topographische Karten 1:25 000 (alte und neue Ausgabe)

Nr. 2628 Artlenburg	Nr. 2629 Lauenburg
2728 Lüneburg	2729 Neetze
2828 Bienenbüttel	2829 Altenmedingen
	2929 Bevensen
	3029 Uelzen
3129 Wieren	3130 Bodenteich
3229 Hankensbüttel	3230 Wittingen
3329 Wahrenholz	3330 Knesebeck
3429 Gamsen	3430 Ehra-Lessien
3529 Gifhorn	3530 Fallersleben

Topographische Karten 1:50 000

L 2728 Lüneburg	
L 2928 Bevensen	
L 3128 Uelzen	L 3130 Bodenteich
L 3328 Hankensbüttel	L 3330 Wittingen
L 3528 Gifhorn	L 3530 Wolfsburg

B 3.1.2.2 **Übersicht der Anlagen (A — ESK — Nr. 1 — 34)**Zu III. 1: **Wasserführung, Wasserhaltung**

1. Wasserbilanzen des Nord-Süd-Kanals, des Hamburg-Mittelweser-Kanals, des Hamburg-Unterweser-Kanals, des Hansa-Kanals (aus Techn. Untersuchungen 1961).
2. Kapitel: Kanalspeisung. Aus „Denkschrift über ...“ Anlage A.
3. Grundwasserverhältnisse im Bereich der Ilmenauüberführung bei Jastorf im Vergleich mit der geologischen Struktur (Profile km 65,040 — 77,000).
4. Geolog. Bericht zu 3.) Kanal-km 65,040 — 76,910.
5. Bodenuntersuchungen und gutachtliche Beratungen km 26,5 — 41,000 mit Bohrprofilen und Bodenquerschnitten sowie Kornverteilungskurven verschiedener Böden.
6. Kanaldichtung: Der Elbe-Seiten-Kanal. April 1961. Seite 10 — 12.

Zu III. 2: **Profilgestaltung, Breite, Krümmung eines Kanals**

7. Der Elbe-Seitenkanal. Wasser- und Schifffahrtsdirektion. Hamburg 1971. S. 5 Querschnitte.
8. Technische Untersuchungen über einen vollschiffigen Anschluß Hamburgs. WSD. Hamburg 1961. S. 10, Bild 8.
9. Elbe-Seitenkanal. WSD. 6. Mai 1968. S. 11/12.
10. Übersicht über Profilgestaltung, Breite und Krümmung eines Kanals.

Zu III. 3: **Verwirklichung eines Gefällsausgleichs**Zu III. 3.1: **Insbesondere Überwindung des Höhenunterschieds**

11. Schiffshebewerk Lüneburg in Scharnebeck. WSD-Prospekt. Hamburg o. J. (1971).
12. Auszug aus: HANSA — Schifffahrt — Schiffbau — Hafen. 108. Jgg. 1971 — Nr. 23. S. 2305 — 2314.
(Insbesondere: 3.4 Schiffshebewerk Lüneburg in Scharnebeck
und 3.5 Das Abstiegsbauwerk Uelzen in Esterholz.)

13. Übersichtskarte Elbe-Seitenkanal. Maßstab 1:200 000. WSD 1968.
In: Der Elbe-Seitenkanal. WSD. 6. Mai 1968.

Zu III. 3.2: Problem der Massenbewegungen und Massenumlagerungen

(in Zusammenhang mit der Beschaffenheit der Böden und des geologischen Untergrundes)

14. Massenverteilungsplan — Baulos V. km 41,000—53,610 mit Interpretationsanleitung.
15. Massenverteilungsplan — Baulos VII. (Kanalbrücke über Ilmenau) km 65,040—77,000 — insbesondere nördlicher Teil.
16. s. 13.
17. Geologischer Bericht km 25,000—41,000 mit zwei Schreiben
— vom 20. 4. 1971 (betr. Nichteignung von angetroffenem Bodenmaterial für Rampen)
— vom 4. 5. 1971 (betr. Bodenaufbau und Verwendung von Kanalaushub).

Zu III. 4: Verkehrsnetz

18. Der Elbe-Seitenkanal. WSD. April 1971. S. 6/7 Brücken und Unterführungen. S. 8 Durchlässe und Düker, Kanalbrücken.
19. s. 13.
20. Raumordnerische Beurteilung zum Elbe-Seitenkanal. 1967. S. 20—23.
21. Topographische Karten mit Trassenführung (s. B 3.1.2.1).
22. Lichtbilder (Dias, Fotos) — gegebenenfalls WSD.
23. Beschreibung des Abschnittes Ia des Elbe-Seitenkanals. WSD.

Zu III. 5: Probleme der Grundwasserführung des Umlandes

24. Grundwasser-Absenktrichter Artlenburg (Karte WSD).
25. Zeitungsmeldungen und Berichte zu den Absenkungen des Grundwassers und deren Auswirkungen.

Zu III. 6: Veränderungen in der Landwirtschaft durch den Kanalbau

26. Vereinfachte Flurbereinigung Artlenburg — Wege- und Gewässerplan — Übersichtskarte (Ausschnitt)
Flurbereinigungsamt Lüneburg.
27. Vereinfachte Flurbereinigung Artlenburg — Flurbereinigungsamt Lüneburg
— Besitzarrondierung der Marschhufen
— Karte der Besitzverhältnisse.

Zu IV. 1: Grundlagen des Raumordnungsverfahrens

28. Raumordnungsgesetz des Bundes vom 8. April 1965.
29. Landesplanerische Gutachten; landesplanerisches Verfahren. In: Niedersächsisches Ministerialblatt 1961/Nr. 28, S. 707.
30. Raumordnerische Beurteilung zum Elbe-Seitenkanal (Reg.-Präsident Lüneburg 1967).

Zu IV. 2: Grundlagen und Durchführung des Planfeststellungsverfahrens

31. Auszug über Verfahrensweise und Bedeutung der Planfeststellung.
32. Auszüge aus Planfeststellungsprotokollen. Reg.-Bez. Lüneburg.

Zu V.: Probleme der Durchführung des Kanalbaus

33. Der „Kampf mit der Böschung“.
Berichte und Bodenprofil km 41,000—42,000.

34. Erhaltung der wirtschaftlichen Nutzbarkeit des Kanalumlandes während des Kanalbaus (Auszüge).

Anmerkung: Es ist noch nicht gesichert, ob alle angegebenen Materialien dem Anlagenband zum Modell beigegeben werden können. Gegebenenfalls kann an die Wasser- und Schifffahrtsdirektion Hamburg (WSD) verwiesen werden.

B 3.1.3 Literaturhinweise

1. Berkenkopf

Gutachten über die Notwendigkeit und Möglichkeiten einer Verbesserung der Hinterland-Verkehrswege der Seehäfen Hamburg und Lübeck. WSD Hamburg 1961.

2. Breth, H., und H. R. Wanoschek

Der Einfluß der Restfestigkeit auf die Entstehung und den Ablauf von Rutschungen. In: Bauingenieur, 45. Jgg. 1970. H. 9. S. 318–322.

3. Der Elbe-Seitenkanal – Dokumentation der WSD Hamburg. Herausgegeben zum Baubeginn des Elbe-Seitenkanals am 6. 5. 1968.

4. Ein neuer Elbeweg. Herausgeber: Nordsüdkanal-Verein e.V. Lüneburg, o. J.

5. Franke, E., und D. Manzke

Zwei interessante Beispiele von den Erdbauaufgaben am Elbe-Seitenkanal. Mitt. Blatt der Bundesanstalt für Wasserbau Nr. 30. S. 7/9.

6. Gutachten über die wirtschaftliche Bedeutung und technische Ausgestaltung des Nordsüdkanals (Kurzfassung). Nordsüdkanal-Verein e.V. Lüneburg, 1955.

7. Leussink, H.

Ergebnisse von Setzungsmessungen an Hochbauten. H. 25 der Veröffentlichungen des Inst. f. Boden- und Felsmechanik. Karlsruhe 1967.

8. Leussink, H., und H. Müller-Kirchenbauer

Einige Beispiele zur Berechnung und Sanierung von Rutschungen. H. 26 der Veröff. des Inst. f. Boden und Felsmechanik. Karlsruhe 1967.

9. Der Nordsüdkanal. Information. Her. Informationsstelle Nordsüdkanal der Arbeitsgemeinschaft für Wirtschaftsförderung e.V. Hamburg-Köln, o. J.

10. Seiler, E.

Die Binnenwasserstraßen in der Verkehrspolitik. In Mitt. aus dem Institut für Verkehrswasserbau, Grundbau und Bodenmechanik der TH Aachen, Heft 51. Aachen 1970.

11. Sievers, F.

Leitfaden des Wasserbaus, Bauingenieur-Praxis H. 126. Berlin 1969.

12. Technische Untersuchungen über einen vollschiffigen Anschluß Hamburgs an die deutschen Binnenwasserstraßen. Bearbeitet und herausgegeben WSD, Hamburg 1961.

13. Vorträge und Beiträge aus dem Institut für Verkehrswissenschaft an der Universität Münster. Her. A. Predöhl. Heft 27: Die volkswirtschaftliche Beurteilung des Baues künstlicher Wasserstraßen insbes. des Nordsüdkanals. Göttingen 1962.

B 3.2 *Der Raum Neuwerk-Scharhörn als Verkehrsträger und Baugrund***Übersicht über die Durchführungsabschnitte**

I. Hamburgs Interesse im Bereich der Elbmündung	– 2 Stdn.
II. Einführung in das Forschungsprogramm	– 1 Std.
III. Die Erörterung der naturbedingten Voraussetzungen für einen Tiefwasserhafen	– 7 Stdn.
IV. Die Kriterien der Bauplanung und ihre Beurteilung	– 5 Stdn.
V. Der Tiefwasserhafen im Rahmen wirtschafts- und verkehrspolitischer Zusammenhänge	– 4 Stdn.
VI. Der Hafenaufbau im Rahmen der Bedingungen und Ziele von Umweltplanung und Umweltschutz	– 4 Stdn.
VII. Beurteilung des Einflusses und des Stellenwertes naturgeographischer Faktoren beim Bau des Tiefwasserhafens – Möglichkeiten der Übertragbarkeit gewonnener Erkenntnisse auf andere Projekte	– 2 Stdn.

Vorbemerkungen:

Da der Bau des Vorhafens in außergewöhnlich starkem Maße von der Geomorphologie und den Bodenverhältnissen abhängig ist, die Thematik des Modellentwurfs also dominieren kann, zudem die Einbettung in wirtschaftliche und politische Zusammenhänge bei der großen Bedeutung und Aktualität des Planungsvorhabens sich anbietet, empfiehlt es sich, das Beispiel als einziges während eines Semesters zu behandeln. Die im Durchführungsvorschlag angegebene Zeitdauer ist darauf ausgerichtet (insgesamt ca. 25 Stdn.). In diesem Falle muß natürlich eine Rückkoppelung zu den unter A 3.2 des Durchführungsplanes angegebenen ausgewählten Bereichen der Geomorphologie und Bodenkunde vorgenommen werden (Betonung von 3.2.2, 3.2.3 und 3.2.6).

Wollen die Schüler bzw. der Lehrer noch stärker gemeinschaftskundliche Fragestellungen in den Vordergrund rücken, „Neuwerk/Scharhörn“ als „Projekt“ behandeln, dann müßte die gesonderte Behandlung der allgemeinen Grundlagen ganz aufgegeben und die Erörterung notwendiger Grundlagen der Küstenmorphologie und der geologischen Untersuchung in die Abschnitte III und IV dieses Modellentwurfs hineingenommen werden. Der Vorschlag für die Stundenverteilung lautet dann: Abschnitt I 2 Stdn., II 1 Std., A III 16 Stdn., A IV 6 Stdn., A V 10 Stdn., A VI 8 Stdn. und A VII 2 Stdn.

In Anlehnung an die anderen Unterrichtsbeispiele sind die Literaturhinweise im Durchführungsvorschlag den einzelnen Kapiteln jeweils direkt zugeordnet worden. Um die Einarbeitung in die recht umfangreiche Literatur zu erleichtern, hat der Bearbeiter die seiner Meinung nach entscheidende Literatur je nach Aussagegewicht zweimal bzw. einmal unterstrichen.

3.2.1 **Methodische und didaktische Hinweise zum Durchführungsvorschlag****Zu I. Hamburgs Interessen im Bereich der Elbmündung****Schwerpunkte der Behandlung**

1. Warum braucht Hamburg (bzw. BRD) einen Tiefwasserhafen?
2. Neue Überlegungen zur Vorhafenaufbaufrage
3. Die historische Entwicklung

Literaturhinweise: Nr. 12, 25, 26, 28, 29, 32, 41.

Hinweise: zu 1.: dient als Einstieg – fragend entwickelndes Unterrichtsgespräch, zu 2.: arbeitsteilige Bearbeitung (Platzwahl, überregionale Standortfragen, Bau- und Zeitvorstellungen, Forschungsarbeiten), gemeinsame Zusammenfassung und Ausblick auf das weitere Programm, zu 3.: ergänzendes Schülerreferat

– ca. 2 Stdn.

Zu II. Einführung in das Forschungsprogramm**Schwerpunkte der Behandlung**

1. Das Forschungsteam „Neuwerk“
2. Abgrenzung des Untersuchungsgebietes und Grundzüge des Forschungsprogramms

Literaturhinweise: Nr. 25, 27, 29, 32.

Hinweise:

1. und 2. dienen zur Herausarbeitung der Problemkreise, der Gruppenbildung für folgende Unterrichtsabschnitte und der Absprache über das zeitliche und methodische Vorgehen — ca. 1 Std.

Zu III. Die Erörterung der naturbedingten Voraussetzungen für einen Tiefwasserhafen**Schwerpunkte der Behandlung**

1. Qualitative Erfassung der Sandwanderung im Modell
2. Sandbewegungen und ihre Bedeutung für den Auf- und Abbau von Inseln im küstennahen Bereich

Literaturhinweise zu 1. und 2.: 12, 13, 16, 18, 21, 22, 24, 32, 33, 36, 37.

3. Die Ursachen des Sandtransportes

Literaturhinweise: Nr. 10, 12, 13, 14, 33, 36 37, 38, 44, 50.

4. Erfassen der morphologischen Veränderungen

Literaturhinweise: Nr. 6, 7, 9, 12, 17, 20, 23, 42, 46.

Hinweise:

Zu 1.: Besuch einer Forschungsanstalt, die ein Strömungsmodell besitzt, bzw. Felduntersuchungen, Beobachtung und Versuche in verschiedenen Arbeitsgruppen.

Zu 2.: Arbeitsteilige Bearbeitung anhand von Kartenmaterial mit gemeinsamer Erörterung.

Zu 3.: Gruppenarbeiten bzw. langfristig geplante Fachreferate über die verschiedenartigen Kräfte (Wellen- und Brandungskräfte, Triftströme, Tidebewegungen) und ihre Bedeutung für den Sandtransport; Unterrichtsgespräch, das die Entwicklung der Forschung und ihre besonderen Schwierigkeiten im Küstenbereich offenlegt; Gegenüberstellungen der verschiedenen Forschungsmeinungen (Katastrophentheorie — langfristiger Aufbau) zur Stabilität des Raumes und seiner Bildungsbedingungen; die Bedeutung dieser Frage für den Bau eines Vorhafens.

4.: Die Schüler erarbeiten sich die verschiedenen Vermessungsmethoden (wie z. B. Leitstoffmethode, Auswertung von topogr. Aufnahmen, Flächennivellements im trockenen Watt, Echolotungen) in Arbeitsgruppen; Gruppenreferate; gemeinsame Diskussion und Beurteilung der Untersuchungsmethoden im Hinblick auf ihre jeweilige Leistungsfähigkeit zur Beantwortung der entscheidenden Frage nach der Stabilität des Raumes. Zur Aufbereitung des umfangreichen Materials kann auch ein Fachreferat vergeben werden. — Ca. 7 Std., wenn die Grundlagen der Sandumlagerung besprochen worden sind.

Zu IV. Die Kriterien der Bauplanung und ihre Beurteilung**Schwerpunkte der Behandlung**

1. Der Seeboden als Baugrund

Literaturhinweise: Nr. 5, 14, 15, 19, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 44, 50, 51, 52.

2. Die verschiedenen Kräfte im küstennahen Bereich in ihrer Auswirkung auf Standort und Form der Hafenanlagen.

Literaturhinweise: Nr. 2, 8, 10, 11, 21, 31, 38, 44, 47.

Hinweise:

Zu 1.: Auswertung von Bodenprofilen und Überlegungen bezüglich der Bildungsbedingungen, Ergänzung durch ein Schülerreferat über die geologische Geschichte der Nordsee, arbeitsteilige Untersuchung der Baugrundverhältnisse im Hinblick auf Belastbarkeit des Baugrundes und Bautechnik (Aufhöhung des Geländes, Flächenlasten, Böschungen der Hafenbecken, Verbindungsdamm zum Festland), Vorträge vor der Gesamtgruppe und gemeinsame Diskussion.

Zu 2.: Arbeitsteilige Einarbeitung in die Problematik anhand von Unterlagen und der Versuch einer selbständigen Entwicklung von Plänen zum Bau der Hafeneinfahrt, Vortragen der Planungsvorschläge und gemeinsame Diskussion, Vergleich mit den Plänen des Amtes für Strom- und Hafenbau Hamburg. Die Aufbereitung der für die gemeinsame Diskussion benötigten Grundlagen kann auch durch ein Fachreferat erfolgen — ca. 5 Stdn.

Zu V. Der Tiefwasserhafen im Rahmen wirtschafts- und verkehrspolitischer Zusammenhänge

Schwerpunkte der Behandlung

1. Zielsetzung und Notwendigkeit eines Tiefwasserhafens an der Elbmündung.

Literaturhinweise: Nr. 25, 26, 28, 29, 30, 41, 53.

2. Stand, Möglichkeiten und Kosten des Ausbaus von deutschen Seehäfen

Literaturhinweise: Nr. 3, 53, 55.

3. Auswirkungen des geplanten Tiefwasserhafens auf die Entwicklung des gesamten Hinterlandes des Seehafens Hamburg und der Region „Cuxhaven“.

Literaturhinweise: Nr. 3, 43, 53.

Hinweise:

Zu 1.: Die Planung eines neuen Hamburger Tiefwasserhafens im Rahmen der Wirtschaft der BRD, des erweiterten EWG-Raumes, im Zuge der Notwendigkeit und Entwicklungsmöglichkeit von Großraumschiffen ist herauszustellen,

die Wirtschaftspolitik im nationalen und internationalen Konkurrenzkampf zu untersuchen,

der Vergleich von Rohstoff- und Energiebedarf einerseits und vorhandenen Rohstoff- und Energiereserven andererseits durchzuführen.

Diese vielseitigen Aspekte regen an zu alternativen Lösungsentscheidungen und deren kritischer Beurteilung (Unterrichtsgespräch im Plenum). Die Aufbereitung des zugehörigen Materials sollte durch ein Fachreferat oder arbeitsteilige Gruppenarbeit vollzogen werden.

Zu 2.: Alternative Überlegungen zum Bau eines deutschen Tiefwasserhafens (Deupoot, Atollhafen) könnten innerhalb dieses Themenkomplexes besprochen und beurteilt werden, wobei alle Möglichkeiten an der deutschen Nordseeküste (vor allem Wilhelmshaven) vergleichend betrachtet werden.

Zu 3.: Ausgangspunkt kann ein Kurzreferat über die Blohm-und-Voss-AG-Studie sein, die die Möglichkeiten eines Binnenschiffsverkehrs (durch Kanalbau) vom geplanten Tiefwasserhafen aus untersucht und dabei Rentabilitätsüberlegungen für einen möglichen Erzsungschlag nach Salzgitter anstellt. Grundlagen für die Diskussion einer möglichen regionalen Entwicklung sind Untersuchungen über das Arbeitskrätereservoir, über Hinterlandsverbindungen etc. — ca. 4 Stdn.

Zu VI. Der Hafenaufbau im Rahmen der Bedingungen und Ziele von Umweltpfanzung und Umweltschutz

Literaturhinweise: Nr. 2, 22, 30, 38, 43 und evtl. erscheinender Bericht der Senatskommission für Umweltschutz.

Schwerpunkte der Behandlung:

Folgende Unterrichtsschritte sind durchzuführen:

1. Erkennen der Aspekte, die bei der Umweltpfanzung berücksichtigt werden müssen (politische, wirtschaftliche, technische, soziale, psychische, räumliche und ökologische, ästhetische und historische Bedingungen).
2. Durchführung einer Konfliktanalyse am Beispiel des geplanten Tiefwasserhafens (Streitfragen formulieren, Gegner nennen, wirtschaftliche und gesellschaftliche Interessen der Gegner abschätzen).
3. Die eigene Interessenlage erkennen und die Möglichkeit politischer Einflußnahme erörtern.

Hinweise:

Die Aufbereitung und Darbietung der für eine intensive Diskussion notwendigen Unterrichtsmaterialien kann durch Fachreferat bzw. arbeitsteilige Gruppenarbeit erfolgen. Es empfiehlt sich, einen Problemkreis (z. B. „Ist der Kurbetrieb am Strand von Duhnen gesichert?“) ausführlich, andere wie Küstenschutz, Vorflutverhältnisse, Versandung von Fahrwasserrinnen ergänzend zu behandeln.

Am Ende sollte im Plenum eine Diskussion über die Auswirkungen der Baumaßnahmen insgesamt auf das gegenwärtige labile Gleichgewicht im natürlichen Kräftespiel stattfinden.

Zum besseren Verständnis der Reichweite dieser Frage kann ein Kurzreferat über die Geschichte der Sturmfluten in der Nordsee eingeschaltet werden. — Ca. 4 Std.

Zu VII. Beurteilung des Einflusses und des Stellenwertes naturgeographischer Faktoren beim Bau des Tiefwasserhafens — Möglichkeit der Übertragbarkeit gewonnener Erkenntnisse auf andere Projekte

Schwerpunkte der Behandlung

1. Einsicht in den relativen Wert der naturgeographischen Faktoren im Rahmen von Bauplanung und wirtschaftlichen Gesamtzusammenhängen.
2. Vergleich der speziellen Lernziele des Modells mit den am „Projekt Neuwerk“ gewonnenen Erkenntnissen.

Hinweise

Zu 1. und 2.: Ausgangspunkt ist die Erörterung über Abgrenzung und Stellenwert der spezifisch geographischen Verfahren im Rahmen aller an der Planung beteiligten Disziplinen. Hat man die Erkenntnisse zusammengestellt, wird man sie mit den speziellen Lernzielen des Modells vergleichen. Die Erarbeitung der Lernziele kann wahlweise jetzt oder zu Beginn des Kurses erfolgen. Abschließend werden Grundzüge der Unterrichtsplanung und des wissenschaftlichen Arbeitens in Hinblick auf die Bearbeitung anderer vergleichbarer Projekte und Planungsvorhaben herausgestellt. — Ca. 2 Std.

B 3.2.2

Arbeits- und Hilfsmittel

Übersicht der Anlagen (A—N Nr. 1—46), s. auch dazu Erläuterungen und Hinweise S. 69

Zu III: Die Erörterung der naturbedingten Voraussetzungen für einen Tiefwasserhafen (A—N Nr. 1—34)

1. Übersichtsplan (HK, H. 14)
- 2 a) Bezeichnung im Strandgebiet (aus Gutsche 1961)

- b) Ausgewählte Strandquerschnitte der Sylter Westküste seit 1883 (aus Gutsche 1961)
- 3 a) Strömungen und Sandwanderung am Modellstrand (aus Gutsche 1961)
- b) Küstennaher Wasserumlauf an der Oberfläche (aus Gutsche 1961)
- 4 a) Erosions- und Transportfähigkeit strömenden Wassers nach Hjulström (aus Magens 1958)
- b) Physiographische Einheit (aus Gutsche 1961)
- c) Wellenerzeugte strandparallele Längsströmung (aus Gutsche 1961)
- 5 a) Änderung des Abstandes b der Orthogonalen (aus Magens 1958)
- b) Wirkung von Hafentmolen an Küsten mit Sandtransport (aus Magens 1958)
- 6 Entwicklung einer Brandungsbank im Watt (HK, H 19)
- 7 Transportvorgänge und morphologische Formung von Scharhörn (HK, H 14)
- 8 Strandveränderungen bei Scharhörn von 1963—1969 (HK, H 14)
- 9 Entwicklung und Verlagerung von Brandungsplatten im Scharhörner Watt (HK, H 14)
- 10 Windhäufigkeitsrosen Elbe I 1924—1961 (HK, H 9)
- 11 Seegangsmessungen vor der deutschen Nordseeküste (HK, H 7)
- 12 Ebbestromvektoren für mittlere Tide (HK, H 19)
- 13 Richtung und Geschwindigkeit der maximalen Strömung bei mittlerer Tide (HK, H 6)
- 14 Resultierender Materialtransport durch Windeinfluß (HK, H 19)
- 15 Resultierender Materialtransport durch Gezeiteneinfluß (HK, H 19)
- 16 Morphologische Prägung durch Flut und Ebbeströmung (HK, H 19)
- 17 Konvergenz und Divergenz des resultierenden Transportes durch Gezeiten- und Windeinfluß (HK, H 19)
- 18 Süderelbe und Watten 1560 (HK, H 12)
- 19 Süderelbe und Watten 1710 (HK, H 12)
- 20 Süderelbe und Watten 1760 (HK, H 12)
- 21 Elbmündung 1810 (HK, H 12)
- 22 Elbmündung 1860 (HK, H 12)
- 23 Elbmündung 1910 (HK, H 12)
- 24 Elbmündung 1960 (HK, H 12)
- 25 Scharhörn, Luftaufnahme 1935 (HK, H 14)
- 26 Scharhörn, Luftaufnahme 1962 (HK, H 14)
- 27 Scharhörn, Luftaufnahme 1965 (HK, H 14)
- 28 Scharhörn, Luftaufnahme 1968 (HK, H 14)
- 29 Charakteristische Bilder der Luminophorenausbreitung (HK, H 14)
- 30 Morphologische Veränderungen des Neuwerker Watts von 1948—1960/61 (HK, H 14)
- 31 Morphologische Veränderungen in der Außenelbe von 1930—1964 (HK, H 14)
- 32 Langzeitige Verlagerungen einzelner Gebiete (HK, H 7)
- 33 Entwicklung der Düne von Scharhörn (HK, H 14)
- 34 Fahrwasserentwicklung der Außenelbe seit 1889 (HK, H 14)

Zu IV: Die Kriterien der Bauplanung und ihre Beurteilung

(A—N Nr. 35—44)

- 35 Geologische Übersicht und Lage des Arbeitsgebietes (HK, H 17)
- 36 Verbreitung der Fazies des sandigen Küstenholozäns (HK, H 11)
- 37 Verbreitung des Eem-Meeress (HK, H 17)
- 38 Geologischer Längsschnitt durch das Neuwerk-Scharhörner Watt (HK, H 17)
- 39 Bohrprofil Nähe Düne Scharhörn (HK, H 21)
- 40 Längsschnitt durch die Trasse des Verbindungsdammes (HK, H 21)
- 41 Kartenvergleich, Fahrwinne und Wattkante bei Scharhörn 1889—1970 (HK, H 23)
- 42 Skizze des Ausgangsplanes „Industrieafen Neuwerk“ (HK, H 23)
- 43 Modellgrenzen für „Industrieafen Neuwerk“ (HK, H 23)
- 44 Schematische Querschnitte der Böschungen (HK, H 21)

Zu VI: Der Hafenausbau im Rahmen der Bedingungen und Ziele von Umweltplanung und Umweltschutz

(A – N Nr. 45 – 46)

- 45 Nordseeheilbad oder Industriekoloß? Offener Brief an Senator Kern vom 20. März 1971, Cuxhavener Tageblatt
- 46 Größtes deutsches Nordseeheilbad durch Hamburgs Pläne in Gefahr! Aus: „Rettet die Küste“, Jever 1971: „Bürgeraktionen gegen die Zerstörung des Küstenraumes an der Nordsee“.

Erläuterungen und Hinweise zu den Anlagen

Die ausgewählten Arbeitsmittel (Anlagen A – N und durchlaufende Nummern) sind durchweg den Heften der Reihe

„Hamburger Küstenforschung“,

die von der Hamburger Behörde für Wirtschaft und Verkehr, Strom- und Hafenausbau herausgegeben wird, entnommen. Aus drucktechnischen und kostenmäßigen Gründen konnte nur ein kleiner Teil beigegeben werden und auch dessen Einsatz ist ohne den dazugehörigen Text nur schwer denkbar. Auf den Anlagen ist daher – wie auch teilweise in den folgenden Bemerkungen – jeweils die Nummer der „Hamburger Küstenforschung“ (HK 5 z. B.) angegeben worden.

Von den Karten und Profilen, die über die geologischen Verhältnisse und damit weiterhin über die Baugrundverhältnisse Auskunft geben, wurden die mit dem höchsten Aussagewert und der besten Einsatzmöglichkeit ausgewählt, die übrigen Anlagen stehen bei der großen Fülle des vorhandenen Materials in der „Hamburger Küstenforschung“ durchweg nur stellvertretend für andere, die einen ähnlichen Inhalt bieten. Der Lehrer kann also bei besonderer thematischer Schwerpunktsetzung durchaus weiteres und noch stärker ins Detail gehendes Material finden. Hier sollte vorerst nur ein Überblick über verschiedene Einsatzmöglichkeiten gegeben werden.

Zu III: Die Erörterung der naturbedingten Voraussetzungen für einen Tiefwasserhafen (A – N Nr. 1 – 34)

- a) Sandbewegungen und ihre Bedeutung für den Auf- und Abbau von Inseln im küstennahen Bereich (A – N Nr. 1 – 9)
- b) Die Ursachen des Sandtransportes (A – N Nr. 10 – 17)
- c) Erfassen der morphologischen Veränderungen (A – N Nr. 18 – 34)

Verschiedene Arbeitsmethoden können den Schülern vermittelt werden:

1. Analyse von alten topographischen Karten (dazu A – N Nr. 18 – 24)
2. Analyse von Luftbildern (A – N Nr. 25 – 28)
3. Vermessung durch Echolotverfahren, mit Hilfe von radioaktiven Stoffen etc. (A – N Nr. 29 – 34)

Es empfiehlt sich, zu allen Fragen die Blätter 3 – 10 im Topographischen Atlas von Niedersachsen 3/1965, besonders Blatt 3 (Die Sandplatte Scharhörn), Blatt 4 (Neuwerk), Blatt 7 (Das Harle-Seegeat), die die Morphologie der Wattenlandschaft besonders eindrucksvoll darlegen, mit heranzuziehen.

Um schwierige Sachverhalte zu verdeutlichen und zu vereinfachen bzw. Ergebnisse von Gruppenarbeiten für alle sichtbar zu machen, sollte auf jeden Fall mit dem Overhead-Projektor gearbeitet werden.

Die Arbeitsmittel sind so ausgewählt, daß mit Hilfe des Textes eine Erarbeitung der Sachverhalte von einfachen zu komplexeren Strukturen möglich erscheint (z. B. bei der Frage nach den Ursachen des Sandtransportes kann nach Analyse der verschiedenen Kraftkomponenten auf die Karten, die die resultierenden Bewegungen zeigen, hingearbeitet werden).

Zu IV: Die Kriterien der Bauplanung und ihre Beurteilung (A—N Nr. 35—44)

- a) Der Seeboden als Baugrund (A—N Nr. 35—41)
- b) Die verschiedenen Kräfte im küstennahen Bereich in ihrer Auswirkung auf Standort und Form der Hafenanlagen (A—N Nr. 42—44).

B 3.2.3 Literaturhinweise

Erläuterungen:

- a) Handbücher sind Nr. 4, 54
 - b) grundlegend und zur Einführung besonders geeignet sind Nr. 3, 25, 26, 29, 31, 32
 - c) Titel, die für Schülerreferate, -gruppenarbeiten etc. besonders geeignet sind, sind mit einem S gekennzeichnet, weitere Hinweise sind gegebenenfalls angefügt.
1. Alte, R., von Buschmann, A.
Erztransport über die Elbe nach Salzgitter, Hbger. Küstenf., H. 20, S-Referat, zu V
 2. Anfang, H.
Die Wind- und Nebelverhältnisse im Elbmündungsgebiet. Hbger. Küstenf. H. 9, 1969, zu IV
 3. Bericht der Tiefwasserkommission, Hamburg, Januar 72, grundlegend für V
 4. Dietrich, G., Kalle, K.
Allgemeine Meereskunde, Berlin 1957, Handbuch
 5. Dittmer, E.
Schichtenaufbau und Entwicklungsgeschichte des Dithm. Alluviums, Z. Westküste Bd. I, H. 2, S. 105—150, 1938, zu IV
 6. Dolezal, R.
Grundkarten der Wattaufnahme an der Westküste SH's, Allgemeine Vermessungsnachrichten H. II, 1952, zu III
 7. Förstner, R.
Die photogrammetrische Vermessung der Watten. Ein Versuch im Gebiet Norderney. Mitt. Nr. 70 des Instituts für angewandte Geodäsie Frankfurt/Main, Reihe 3 Angew. Geodäsie H. 108, 1964, S-Referat, zu III
 8. Franzius-Institut für Grund- u. Wasserbau der TH Hannover
Modellversuche für einen Wellenbrecher vor dem Westanleger von Neuwerk, 1964, zu IV
 9. Göhren, H.
Über die Genauigkeit der küstennahen Seevermessung nach dem Echolotverfahren. Hbger. Küstenf. H. 2, 1968, S-Referat, zu III
 10. Göhren, H.
Tidewasserstände und Windstau im Elbmündungsgebiet. Hbger. Küstenf., H. 3, 1968, zu III, IV
 11. Göhren, H.
Die Strömungsverhältnisse im Elbmündungsgebiet. Hbger. Küstenf., H. 6, 1969, zu III
 12. Göhren, H.
Studien zur morphologischen Entwicklung des Elbmündungsgebietes. Hbger. Küstenf., H. 14, 1970, zu III
 13. Göhren, H.
Untersuchungen über die Sandbewegungen im Elbmündungsgebiet. Hbger. Küstenf., H. 19, April 1971, zu III

14. Gripp, K.
Entstehung und künftige Entwicklung der Deutschen Bucht. Aus dem Archiv der deutschen Seewarte und des Marineobservatoriums 63, Nr. 2, S. 1—45, 1944, ältere Forschungsmeinung, S-Referat, zu III, IV.
15. Gripp, K.
Die heutige Nordsee und ihre zwei eiszeitl. Vorgänger, ein erdgesch. Vergleich. Abg. Naturw. Verein Bremen 33, I, S. 5—18, 1952, S-Referat, zu IV
16. Gutsche, H. K.
Über den Einfluß von Strandbuhnen auf die Sandwanderung an Flachküsten, in Heft 20 der Mitt. des Franzius-Institutes, Hann. 1961, gut geeignet zur Einführung betr. Sandwanderung. Viele gute Definitionen und Schaubilder, S-Referat
17. Hammerschmidt, U.
Hi-Fix, ein neues Hilfsmittel bei der Seevermessung. Der Seewart, Bd. 26, H. 6, 1965, S-Referat, zu III
18. Hensen, W.
Die Entwicklung der Fahrwasserverhältnisse in der Außenelbe. Jahrbuch der Hafenbautechn. Ges. Bd. I, 1938, zu VI
19. Hofmann, K. F.
Die Baugrundverhältnisse im Raum Neuwerk/Scharhörn 1971, Hbger. Küstenf., H. 21, mit weiterführender Literatur, zu IV, grundlegend
20. Hundt, C.
Das „Rasterverfahren“ zur Bestimmung von Höhen- und Raumveränderungen im Wattenmeer, Studie I/58 des Marschenbauamtes Heide, Pegelaußenstelle Büsum, Büsum 1958, S-Referat bzw. Gruppenarbeit, zu III
21. Knop, F.
Untersuchungen über Gezeitenbewegungen und morphologische Veränderungen im nordfries. Wattgebiet als Vorarbeiten für Dammbauten. Mitt. aus dem Leichtweiß-Institut für Grund- und Wasserbau der Technischen Hochschule Braunschweig, H. I, 1961, zu III, IV
22. Koopmann, G.
Die Sturmflut vom 16./17. Februar 1962 in ozeanograph. Sicht, Die Küste, H. 2, 1962, S-Gruppenarbeit-Referat, zu VI
23. Krause, W. A.
Auswahl und Aufbau einer Ortungsanlage für die Forschungsgruppe Neuwerk, Hbger. Küstenforschung, H. 2, S-Gruppenarbeit, zu III
24. Lang, A.
Untersuchungen zur morphologischen Entwicklung des südlichen Elbeästuars von 1560—1960, Hbger. Küstenf., H. 12, 1970, zu III
25. Laucht, H.
Umfang und Zweck der Hamburger Wattenforschung bei Neuwerk, Schiff und Hafen 1964, S. 801, zu I, II, V, VI
26. Laucht, H.
Hamburger Vorsorge an der Elbmündung, Hansa 1965, S. 857, zu I, V
27. Laucht, H.
Neue Aufgaben in der Küsten- und Wattenforschung, Wasser und Boden 1967, S. 73, zu II
28. Laucht, H.
Ausblick auf das Verhältnis des Hamburger Hafens zu seiner seewärtigen Zufahrt, Hansa 1968, S. 787, zu I, V
29. Laucht, H.
Ursachen und Ziele der Hamburger Küstenforschung an der Elbmündung, Hamburger Küstenforschung, H. I, 1969, gut zur Einführung, zu I, V

30. Laucht, H.
Neuwerk/Scharhörn, Industriehafen am tiefen Wasser, H. 10 der Schriftenreihe der Beh. für Wirtsch. und Verkehr der Freien und Hansestadt Hamburg 1970, zu I, VI
31. Laucht, H.
Untersuchungen zur Gestaltung der Hafeneinfahrt bei Scharhörn, April 1972, Hbger. Küstenf., H. 23, zu IV
32. Laucht, H., Göhren, H.
Zwischenbericht über die Forschungsarbeiten im Wattengebiet Neuwerk/Scharhörn. Schriftenreihe der Beh. für Wirtsch. und Verkehr der Freien und Hansestadt Hamburg, H. 2, 1966, geeignet als Einführung in die Problematik, zu I, II, III, IV
33. Linke, G.
Die Entstehung der Insel Scharhörn und ihre Bedeutung für die Überlegungen zur Sandbewegung in der deutschen Bucht, Hbger. Küstenf., H. 11, 1969, zu III
34. Linke, G.
Art und Umfang der geol. Untersuchungen im Gebiet Neuwerk/Scharhörn, Hbger. Küstenf., H. 17, zu IV
35. Linke, G.
Über die geol. Verhältnisse im Gebiet Neuwerk/Scharhörn, Hbger. Küstenf., H. 17, zu IV
36. Lüders, K.
Die Entstehung der ostfries. Inseln und der Einfluß der Dünenbildung auf den geol. Aufbau der ostfries. Küste, Probleme der Küstenforschung Bd. 5, S. 5 bis 14, Hildesheim 1953, zu III, IV
37. Lucht, F.
Die Sandwanderung im unteren Tidegebiet der Elbe, Dtsch. Hydrogr. Zeitschrift, Bd. 6, 1953, zu III
38. Magens, C.
Seegang und Brandung als Grundlage für Planung und Entwurf im Seebau und Küstenschutz, Mitt. des Franzius-Instituts der Techn. Hochschule Hannover, H. 14, 1958, zu III, IV, VI, grundlegend, viele Abbildungen.
39. Müller, W.
Der Ablauf der holozänen Meerestransgression an der südlichen Nordseeküste und Folgerungen in bezug auf eine geochronologische Holozängliederung, Eiszeitalter und Gegenwart, 13, S. 197 bis 226, Öhringen 1962, zu IV
40. Muhs, H.
Die Lagerungsdichte sandigen Untergrundes als Voraussetzung für die Gründung von Bauwerken. Die Bautechnik 1961, H. I, S. 29/34 und S. 54/60, zu IV
41. Naumann, K. E.
Der Plan eines Vorhafens für Hamburg, VDI-Zeitschrift, Bd. 108, 1966, zu I, V
42. Newton, R. S., Werner, F.
Luftbildanalyse und Sedimentgefüge als Hilfsmittel für das Sandtransportproblem im Wattgebiet von Cuxhaven. Hbger. Küstenf., H. 8, 1969, zu III
43. „Rettet die Küste“
Bürgeraktionen gegen die Zerstörung des Küstenraumes an der Nordsee, Hrsg. Liebtrau, W., und Reinecke, H., Jever 1971, zu VI, gut zur Konfliktanalyse geeignet.
44. Schrader, J. R.
Kennzeichnende Seegangsgroßen für drei Meßpunkte. Hbger. Küstenf., H. 4, S-Referat zu III, IV

45. Schucht, F.
Blatt Altenwalde und die Insel Neuwerk. Erläuterung geol. Karte, Preuß. Lief. 151, Berlin 1909, zu IV
46. Siefert, W., Lassen, H.
Vermessungsarbeiten im Elbmündungsgebiet, Hbger. Küstenf., H. 2, zu III
47. Siefert, W.
Seegangsbestimmung mit Radar und nach Luftbildern, Hbger. Küstenf., H. 7, 1967, zu IV
48. Siefert, W.
Über Formen, Längen und Fortschrittsrichtungen von Wellen in küstennahen Flachwassergebieten, Hbger. Küstenf., H. 24, 1972, zu III
49. Siefert, W.
Windmessungen auf Scharhörn 1966 bis 1970, Hbger. Küstenf., H. 24, 1972, zu III
50. Simon, G.
Über die Sandwanderung vor der ostfries. Küste in Richtung auf die Elbmündung. Abh. und Verh. des Naturw. Vereins in Hbg., N. F. Bd. V, 1960, Hbg. 1961, weiterführende Literatur zur älteren Forschungsmeinung, zu III
51. Sindowski, K. H.
Erläuterungen zu Blatt Altenwalde, Nr. 2117 Geol. Karte von NS 1:25 000, Nieders. Landesamt für Bodenforschung, Hann. 1969, 63 S., zu IV
52. Sindowski, K. H.
Nr. 2118 Geol. Karte von NS 1:25 000, 1969, 52 S., zu IV
53. Spilker, H.
Neuwerk/Scharhörn im Blick der Tiefwasserhäfen-Kommission, in: Schriftenreihe der Behörde für Wirtschaft und Verkehr, Hamburg 1972, zu V, informativer Bericht zu Lit. Nr. 3
54. Woldstedt, P.
Handbuch der stratigraph. Geologie Bd. II (Quartär), Stuttgart 1969, 263 S., zu IV
55. Deupoort, Tiefwasserhafen Unterelbe, Wirtschaftsprojekt für die BRD. Planungsverband Nordd. Wirtschaftsförderung, Denkschrift 1974, zu V₂

Anmerkung

Neueste Forschungen werden fortlaufend in den Heften der „Hamburger Küstenforschung“ veröffentlicht.

B 3.3 *Probleme der Agrarwirtschaft in den Great Plains (USA) und im Bereich der Tennessee Valley Authority (T.V.A.)*

Übersicht über die Durchführungsabschnitte

I. *Problemstellung:*

- | | |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------|
| a) Das Krisenjahr 1934 in den Great Plains | b) Die Gründung der T.V.A. im Jahr 1933 |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------|

II. *Morphologische, klimatische und vegetationsgeographische Einordnung der Region(en) in den nordamerikanischen Kontinent*

III. *Störung des ökologischen Gleichgewichts im Verlauf der frühen Besiedlung und Kultivierung*

1. a/b) *Phasen der Erschließung des nordamerikanischen Kontinents durch verschiedene Siedlergruppen*

- | | |
|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2. a) Besiedlungsgang und Kultivierungsmethoden in den Great Plains | 2. b) Die Besiedlung der südlichen Appalachen und ihres westlichen Vorlandes und die Folgen für die Agrarnutzung |
|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

IV. *Maßnahmen des Erosionsschutzes und ihre wechselseitige Abstimmung mit der Agrarnutzung*

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. a) Planung von Schutzmaßnahmen gegen Winderosion | 1. b) Planung von Schutzmaßnahmen gegen Bodenzerstörungen durch Wasser |
| 2. a) Anpassung der Anbaumethoden und der Betriebsstruktur an die extremen Naturbedingungen der Great Plains seit 1934 | 2. b) Die Agrarwirtschaft im Rahmen der Gesamtentwicklung der Tennessee Valley Region seit der Gründung der T.V.A. |

V. *Stellung der regionalen Agrarwirtschaft im Großwirtschaftsraum USA und im Rahmen der nationalen Wirtschaftspolitik und Konjunktur*

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. a) Junge Entwicklungstendenzen der Agrarwirtschaft in den Great Plains (ab 1950) in Abhängigkeit vom Weltmarkt und den Bedingungen eines hochentwickelten Industriestaates | 1. b) Ziele der staatlichen Wirtschaftsplanung im Gebiet der T.V.A. und ihre Auswirkungen auf die gesamtwirtschaftliche Struktur der Region |
| 2. a) Der Anbau in den Great Plains zwischen Eigeninteresse des Menschen und Anpassung an den Naturhaushalt | 2. b) Die T.V.A. als Beispiel für die geplante Entwicklung einer Region und staatliche Eingriffe in die Privatwirtschaft |

VI. *Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit von Methoden und Einsichten auf andere landwirtschaftliche Problemgebiete*

Vorbemerkungen:

Im vorliegenden Unterrichtsbeispiel steht bei der Erarbeitung die kritische Auswertung von — großenteils englischsprachiger — Literatur im Vordergrund, ergänzt von Kartenarbeit, der Deutung von Bildmaterial und der Analyse von Diagrammen und Meßdaten. Basierend auf unterschiedlichen naturgeographischen

Grundlagen werden aus dem Anwendungsbereich Landwirtschaft zwei Themen parallel angeboten. Bei einer Gesamtdauer von etwa 25 Stunden sind bei der Durchführung zwei Wege gangbar. Entweder man beschränkt sich auf eines der beiden Gebiete und bemüht sich um eine vertiefte und vielseitige Herausarbeitung natur- und kulturgeographischer Zusammenhänge oder man behandelt beide Themen nebeneinander und zielt stärker auf einen Vergleich der beiden Regionen ab. Um beide Möglichkeiten offenzuhalten, sind die Angaben über die Dauer der Einzelabschnitte bewußt weit gehalten.

Den beiden Großregionen der USA sind recht unterschiedliche naturgeographische Bedingungen eigen: in den Great Plains ist der Anbau durch Trockenheit und Winderosion gefährdet, im feuchten, stark reliefierten Gebiet der T.V.A. durch oberflächliche Abspülung und Grabenerosion. Zum Ablauf der Bodenzerstörungen durch Wind und Wasser — vor allem zu ersteren — wurden in den USA grundlegende Forschungen durchgeführt. Der Einfluß des Menschen reicht in den zu untersuchenden Gebieten nur wenige Jahrhunderte zurück. Diese beiden Voraussetzungen erlauben eine recht genaue Analyse der zugrundeliegenden natürlichen Prozesse und der Rolle des Menschen bei der Zerstörung des ökologischen Gleichgewichts.

Darüber hinaus verleihen die Großraumwirtschaft und die technischen Möglichkeiten eines hochentwickelten Industriestaates bei der Bekämpfung der Schäden den Untersuchungsbeispielen Vorbildcharakter für andere agrarische Problemgebiete, insbesondere für die ausgedehnten Trockengebiete.

Eine ausgewogene Bewertung der erfolgten Maßnahmen und eine kritische Prüfung der Übertragbarkeit auf andere Räume darf die sozioökonomischen Bedingungen in einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung nicht außer acht lassen. Hier ist eine breite Berührung mit gemeinschaftskundlichen Fragestellungen gegeben, die leicht über den hier gezogenen Rahmen noch ausgebaut werden kann, wenn eine Kooperation mit dem Fach Gemeinschaftskunde möglich ist.

B 3.3.1 **Methodisch-didaktische Hinweise:**

Die Durchführung dieses Unterrichtsbeispiels setzt voraus, daß im allgemeinen Teil des Modells die Erscheinungen der Bodenerosion durch Wasser und Wind ausführlich behandelt wurden. Im Verlauf des Unterrichts ist eine intensive Rückkoppelung mit den Grundkenntnissen des ersten Teiles anzustreben. An mehreren Stellen sind dafür im Text Hinweise gegeben.

Um die nötigen geographischen Grundkenntnisse über Nordamerika zu vervollständigen, wird als begleitende Privatlektüre für die Schüler die Länderkunde von B. Hofmeister (Lit. 16) empfohlen. In der Schule sollte das Werk von O. Schmieder (Lit. 28) bereitstehen. Das grundlegende Werk für das Gesamtthema von H. H. Bennett (Lit. 35) wird wohl nur als Leihexemplar zu beschaffen sein; von wichtigen Stellen ebenso wie von einigen einführenden Aufsätzen zur Bodenerosion in den USA (Lit. z. B. 34, 46, 47) ließen sich Fotokopien anfertigen. An grundlegender Literatur für das Gebiet der Great Plains sind zu nennen: 65 (3 Exemplare im Amerikahaus) und 55; Lit. 16, 28, 57 bieten jeweils einen kurzen Überblick. Für den Bereich der T.V.A. bieten die Schriften der T.V.A. (Lit. 80, 81) eine Einführung; Lit. 69, 73, 76 informieren umfassend.

Zu I.: Problemstellung

Die Einführung erfolgt am besten durch zwei kurze selbstverfaßte Texte (Lit. 8 u. a.), die bei a) die Krisensituation und einige Folgen kennzeichnen und bei b) die Ursachen der Gründung der T.V.A. und deren Aufgaben beinhalten. Daraus wären dann von den Schülern die jeweilige Problematik und die zu ihrer Lösung notwendigen Fragestellungen abzuleiten. In einer sachlich wie methodisch zu führenden Diskussion wird der weitere Unterrichtsablauf vorbereitet (1–2 Std.).

Zu II.: Geographische Einordnung der Regionen

Physische, Klima-, Boden- und Vegetationskarten werden an Kleingruppen arbeitsteilig vergeben und sind in ihrer Bedeutung für die Agrarwirtschaft zu interpretieren. Das Gewicht, die Zusammenhänge und Wechselwirkungen der Einzel-faktoren sind im Klassengespräch zu klären und zu betonen. Eine Karte der Agrarzonen läßt sich abschließend behandeln (2–4 Std.).

Literatur:

12, 15, 16, 24, 28, 32; die gängigen Schulatlanten, Karten im Materialanhang aus Lit. 15, 28, 43

Vorbemerkung zu III.–V.:

Sollen beide Themenbereiche (a) und (b) bearbeitet werden, so lassen sich zwei Großgruppen bilden, die weitgehend voneinander unabhängig arbeiten und in sich teilweise wieder arbeitsteilig vorgehen. So werden zu große Gruppen vermieden, und der Zeitplan läßt sich einhalten. Parallele Einzelabschnitte haben meistens ähnliche Inhalte, so daß an verschiedenen Stellen eine Gegenüberstellung und Diskussion der Zwischenergebnisse mit der gesamten Klasse erfolgen können. In der Planung sind diese Stellen und dazu aufzustellende Leitfragen frühzeitig festzulegen, um eine zielgerichtete Arbeit der Gruppen und vergleichbare Ergebnisse zu erreichen.

Zu III.: Störung des ökologischen Gleichgewichts bei der Besiedlung

Bei 1. a/b) empfiehlt sich ein informierender Gesamtüberblick durch ein Schülerreferat (evtl. von einer Gruppe vorbereitet). In einer kurzen anschließenden Diskussion ist die Frage einer Klärung zuzuführen, ob die verschiedenen soziale und nationale Herkunft der Siedler Unterschiede bei den Kultivierungsmethoden verursacht oder ob diese weitgehend von den naturgeographischen Verhältnissen bestimmt wurden (1 Std.).

Literatur:

4, 5, 7, 8, 9, 12, 16, 19, 25, 28, 30/31, 32, 33

In 2. a) und 2. b) sollen Art, Ablauf und Ausmaß der Störungen des ökologischen Gleichgewichts im Verlauf der frühen Besiedlung aufgezeigt und analysiert werden. Um die durchweg recht umfangreiche Literatur sinnvoll auszuwerten – meistens werden nur Teile aus den Werken benötigt –, ist sie weitgehend auf verschiedene Bearbeiter aufzuteilen und etwa unter folgenden Leitfragen inhaltlich auszuwerten: Welche Phasen der Kultivierung zeichnen sich ab? Wodurch entstehen dabei Erosionsschäden? Wie laufen sie prozessual ab? Welche Folgeerscheinungen ergeben sich für Landwirtschaft und Mensch?

Die beiden Großgruppen sollen zunächst Gelegenheit haben, die Einzelbeiträge für ihre Region zu einer Übersicht zusammenzutragen, bevor im Plenum eine vergleichende Gegenüberstellung erfolgt. Die natürlichen Instabilitätsfaktoren und Risiken der agrarischen Nutzung sind ebenso wie die Rolle des Menschen in dem labilen Gleichgewicht des Naturhaushaltes herauszuarbeiten (2–3 Std.).

Literatur:

wie in 1. a/b); dazu für a) 55, 56, 62, 64, 65; für b) 66, 69, 73, 74, 75, 77, 78, 83

Zu IV.: Maßnahmen des Erosionsschutzes und ihre wechselseitige Abstimmung mit der Agrarnutzung

In 1. a) und b) liegt ein Schwerpunkt des Lehrganges. Unter Verwendung ihrer speziellen Kenntnisse über eine Region und der allgemeinen Kenntnisse über Bodenerosion aus dem ersten Teil sollen die Schüler in Gruppen Erosionsschutzmaßnahmen planen und weitere Überlegungen zu ihrer Verwirklichung anstellen.

Dazu gehören auch Mittel der Agrartechnik. Eine Untergruppe könnte die von der F.A.O. erarbeiteten Maßnahmen (Lit. 41, 42) durcharbeiten und zur Ergänzung der angestellten Überlegungen und deren Überprüfung bereithalten. Hier darf der Versuch gemacht werden, die Schüler ihre Arbeits- und Organisationsformen selbst finden zu lassen (3–5 Std.).

In 2. a) und b) sind die von den Schülern erarbeiteten Maßnahmen an der Wirklichkeit zu messen. In Kleingruppen ist die Entwicklung der Agrarwirtschaft (bei b) der Agrarwirtschaft im Rahmen der Entwicklung der Gesamtregion) seit 1934 (bzw. 1933) anhand von Literatur zu erarbeiten. Neben spezifischen Schutzmaßnahmen ist das Augenmerk auf Veränderungen der Anbaumethoden und der Betriebsstrukturen zu lenken. Eine Diskussion unter dem Aspekt der ökologischen Zweckmäßigkeit kann zunächst innerhalb der Großgruppen geführt werden. Es lassen sich an dieser Stelle Arbeitsgruppen für Viehwirtschaft, Regenfeldbau und Bewässerungsfeldbau bilden. Auch die Behandlung von regionalen Einzelbeispielen dürfte reizvoll sein. Die sonstigen, für die Veränderungen auf dem Agrarsektor maßgeblichen Gründe sind zwar anzusprechen und zu sammeln, aber zusammenhängend erst in Abschnitt V zu behandeln. — Bei 2. b) wird man nicht umhin können, auch die Errichtung von Staudämmen und damit zusammenhängende Fragen des Wasserhaushaltes, des Hochwasserschutzes, ferner Probleme der Aufforstung und Fragen der Erholungslandschaften anzusprechen — dafür lassen sich u. U. verschiedene Arbeitsgruppen einteilen —, andererseits sind aber manche Aufgabenbereiche der T.V.A. für die Thematik nicht relevant und daher auszuklammern. Darin liegt eine methodische Schwierigkeit.

Am Schluß dieser Einheit müssen die Gruppen sich gegenseitig zunächst über ihre Arbeitsergebnisse informieren; dabei können schriftliche Übersichten, die dann erläutert werden, hilfreich sein. In der folgenden Diskussion können etwa die Fragen im Mittelpunkt stehen, welchen Stellenwert ökologische Rücksichten in der Agrarwirtschaft der Vergangenheit hatten, welchen sie in der Zukunft haben sollten und wie die Verwirklichungschancen gesehen werden. Etwa auch die Frage nach dem Grad der Hilfestellung durch die Forschung kann erörtert werden.

Literatur:

3, 7, 9, 10, 11, 16, 17, 20 (mit Karte), 21 (Luftbilder), 22, 23, 26, 27, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47; spez. für a) 40, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 62, 63, 64, 65; für b) 68, 69, 71, 72, 73, 75, 79, 83

Zu V.: Die regionale Agrarwirtschaft im Rahmen der Gesamtwirtschaft

In diesem Abschnitt wird der Versuch gemacht, das Thema in seine übergeordnete gesellschaftliche Problematik (gemeinschaftskundliche Fragestellung) einzuordnen.

Anknüpfend an die Entwicklungen seit 1950 (1. a) läßt sich nach Lit. 16 von allen vorbereiten; 1. b) wäre wohl in Einzelreferaten vorzustellen), sollen die Schüler das Zusammenspiel der verschiedenen sozioökonomischen Faktoren erkennen und sich mit politischen Zielsetzungen mit jeweils unterschiedlichen Prioritäten vertraut machen.

Einige Grundlagen können zunächst noch in den Großgruppen erarbeitet werden. Die Wirkungen der Großraumwirtschaft lassen sich zurückgreifend auf Abschnitt II wohl besser im Klassenverband behandeln.

Die Arbeit des Hauptteiles erfolgt — weitgehend im Klassenverband — am besten anhand von vom Lehrer ausgewählten und vielfältigen Texten, die wirtschaftspolitische Entwicklungen und Maßnahmen in ihrer Abhängigkeit von Konjunktur, Weltmarkt, den sozialen Bedingungen des hochentwickelten Industriestaates bis hin zu staatlichen Subventionen (gegen Überproduktion) und gesellschaftliche Unternehmensformen in der Landwirtschaft u. a. m. verdeutlichen.

Ergänzen ließe sich die Textarbeit durch Einzelreferate nach ausgewählter (evtl. auch unterschiedliche ideologische Standorte der Verfasser) Literatur (Lit. 1, 4, 6, 7, 9, 23, 29 u. a.).

Zur Vorbereitung einer abschließenden Diskussion ist den Großgruppen noch einmal Gelegenheit zu geben, die Entwicklungen und staatlichen Maßnahmen in ihrem Raum im Rahmen des gesellschaftlichen Kräftefeldes zu diskutieren. Jede Gruppe sollte für ihren Raum eine Rangfolge der dominanten Faktoren erstellen und die Diskussion im Plenum vorbereiten. Diese ließe sich etwa unter folgende Leitfragen stellen: Inwieweit sind die staatlichen Maßnahmen auf das ökologische Gleichgewicht der Räume abgestellt? Wieweit ist der Spielraum des Menschen durch staatliche Planungen und Maßnahmen eingeengt? Inwieweit ist zielgerichtetes staatliches Eingreifen gerechtfertigt oder sollte der Staat nur Helfer in Krisen sein? Kann eine privatwirtschaftlich organisierte Gesellschaft eine ökologisch ausgewogene Agrarwirtschaft gewährleisten? (5–6 Std.).

Literatur:

1, 4, 6, 7, 9, 10, 19, 22, 23, 29

Zu VI.: Die Übertragbarkeit auf andere landwirtschaftliche Problemgebiete

Voraussetzung für eine kritische Erörterung des gesamten Lehrganges im Klassenverband ist eine Zusammenstellung der Methoden des Erosionsschutzes und der bei der Untersuchung ihrer Verwirklichung gewonnenen Einsichten. Die abschließende Diskussion kann diese nach ihren naturgeographischen Voraussetzungen und ihrem Stellenwert im Anwendungsbeispiel überhaupt untersuchen.

Im Mittelpunkt dieses Abschnitts steht jedoch eine kritische Untersuchung der Übertragbarkeit auf andere landwirtschaftliche Problemgebiete. Um unverbindlichen Gemeinplätzen in der Diskussion vorzubeugen, kann der Lehrer unterschiedlich strukturierte Gebiete (u. a. in Entwicklungsländern) auswählen und dazu wichtige, u. U. provozierende Fakten zusammenstellen. So sind die Schüler genötigt, an konkreten Beispielen geographische, wirtschaftliche, soziale und politische Bedingungen in ihre Überlegungen einzubeziehen und auf diese Weise den relativen Stellenwert geographischer Arbeitsmethoden, deren Anwendung und Grenzen einzusehen.

B 3.3.2 Arbeits- und Hilfsmittel

1. Aus: Facts about TVA operations. Knoxville 1962 (Lit. 81) — Abbildung der Tennessee Valley Region
2. Aus: R. Ganssen, Trockengebiete. Böden, Bodennutzung, Boden kultivierung, Bodengefährdung. 1968 (Lit. 43) — Abbildung 4.1 — Böden und Bodennutzung.
3. Aus: L. Haystead und G. C. Fite, The agricultural regions of the United States. 1955. (Lit. 15); Abbildung: General Pattern of Great Soil Groups.
4. Aus: R. Ganssen, Trockengebiete. 1968 (Lit. 43) — Abbildung 1.1 — Semiaride und aride Gebiete.
5. Aus: O. Schmieder, Die neue Welt. Teil II. Nordamerika. 1963. (Lit. 28) — Abbildung S. 259 — Die Wirtschaft der Great Plains.

B 3.3.3 Literaturhinweise

Literatur über Nordamerika (USA)

1. Abel, W. (1956): Die Landwirtschaft in der gesamtwirtschaftlich-sozialen Entwicklung der Vereinigten Staaten. — In: Berichte über Landwirtschaft 1956
2. Baker, O. E. (1926—32): Agricultural regions of North America. — In: Economic Geography 1926, 1927—1929, 1930, 1931, 1932

3. Bartz, F. (1952): Strukturwandlungen in der US-Amerikanischen Landwirtschaft. — In: Erdkunde 1952
4. Biehl, M. (1949): Die Vereinigten Staaten als Wirtschaftsmacht. — Stuttgart 1949
5. Billington, R. A. (1949/67): Westward expansion: A history of American frontier. — New York 1949 (1967)
6. Bischoff, Th. (1968): Stand und Entwicklungstendenzen gesellschaftlicher Unternehmensformen in der Landwirtschaft der USA. — In: Agrarwirtschaft 1968, S. 174—184
7. Boesch, H. (1956): USA. Die Erschließung eines Kontinentes. — Bern 1956
- 8a. Cartier, R. (1954): 48mal Amerika. — München 1954
- 8b. Cartier, R. (1962): 50mal Amerika. — München 1962
9. Clough, Sh. B. (1955): Amerikas Weg in Kultur und Wirtschaft. — (Amerik. Originalausgabe: The American way. The economic basis of our civilisation. — New York 1953) — Frankfurt a. M. 1955
10. Coyle, D. C. (1957): Conservation. An American history of conflict and accomplishment. — New Brunswick/New Jersey 1957
11. Fels, E. (1964): Die Stauseen der Vereinigten Staaten von Amerika. — In: Die Erde 1964
12. Griffin, P. F.; Young, R. N.; Chatman, R. L.: Anglo-America. A regional geography of the United States and Canada. — London 1962
13. Harris, C. D. (1957): Agricultural production in the United States: The past fifty years and the next. — In: The Geographical Review 1957
14. Hartig, P.; Schellenberg, W. (Hrsg.) (1958/66): Amerikakunde. — In: Handbücher der Auslandskunde, Frankfurt a. M. 1958, 1966⁴
15. Haystead, L.; Fite, G. C. (1955): The agricultural regions of the United States. — Norman/Oklahoma 1955 (London 1958)
16. Hofmeister, B. (1970): Nordamerika. — Fischer Länderkunde, Bd. 6, Frankfurt a. M. und Hamburg 1970
17. Jätzold, R. (1961): Aride und humide Jahreszeiten in Nordamerika. — Stuttgarter Geographische Studien, H. 71, Stuttgart 1961
18. Knapp, R. (1965): Die Vegetation von Nord- und Mittelamerika sowie der Hawaii-Inseln. — Stuttgart 1965
19. Krautkrämer, E.; Tent, F. (1966): Die Vereinigten Staaten von Nordamerika. — Materialien zur Gemeinschaftskunde; Diesterweg-Verlag, Best.-Nr. 7558; Frankfurt a. M./Berlin/Bonn/München 1966
20. Laws, J.; Schindler, H.-G.; Schroeder, K. (1951): Die Stauanlagen der USA. — In: Geographische Rundschau 1951, Seite 325—335
21. Marschner, F. B., u. a. (1959): Land use and its patterns in the United States. — Agriculture Handbook Nr. 153; Washington D. C. 1959
22. Moss, F. E. (1967): The water crisis. — New York/Washington/London 1967
23. Ottoson, H. W. (1963): Land use policy and problems in the United States. — Lincoln/Nebraska 1963
24. Parker, W. H. (1962): Anglo-America. — In: A systematic regional geography, Vol. IV; London 1962
25. Pfeifer, G. (1942): Die Kolonisierung Nordamerikas durch die europäischen Staaten. — Bonn 1942
26. Prunty, M. jr. (1953): Neue Entwicklungen der Landnutzung im Südosten der USA. — In: Die Erde 5, 1953, S. 136—147

27. Rolfes, M. (1954): Gestaltende Kräfte und Formen der Landwirtschaft in den Vereinigten Staaten. — In: Berichte über Landwirtschaft 1954
28. Schmieder, O. (1963): Die Neue Welt. II. Teil. Nordamerika. — Heidelberg/München 1963
29. Smith, F. E. (1967): The politics of conservation. — New York 1967
30. Turner, F. J. (1920): The frontier in American history. — New York 1920¹, 1947², 1962³
31. Turner, F. J. (1947): Die Grenze. — (Orig.: The frontier in American history) — Bremen-Horn 1947
32. Watson, J. W. (1963/67): North America. Its countries and its regions. — London 1963¹, 1967²
33. Webb, W. P. (1953/64): The great frontier. — London 1953/Austin 1964

Literatur zur Bodenerosion

34. Bennett, H. H. (1928): The geographical relation of soil erosion to land productivity. — In: The Geographical Review 1928, S. 579—605
35. Bennett, H. H. (1939): Soil Conservation. — New York/ London 1939
36. Bennett, H. H. (1941): Die Bodenerosion in den Vereinigten Staaten. — In: Internationale landwirtschaftliche Rundschau 32, III: Agrartechnik, 1941, S. 189—195
37. Bennett, H. H. (1941): Das Programm des US Soil Conservation Service. — In: Internationale landwirtschaftliche Rundschau 32, III: Agrartechnik, 1941, S. 343—353
38. Bennett, H. H. (1950): The future of our American land. — In: Soil Conservation, 1950
39. Bennett, H. H. (1950): Progress in soil conservation. — In: Soil Conservation, 1950
40. Chepil, W. S. (1963): Climatic index of wind erosion conditions in the Great Plains. — In: Soil Science Soc. of America Proceedings 27, 1963, S. 449—452
- 41a. FAO (1948/52): Soil Conservation. — Agricultural Study No. 4, Washington 1948, 2. repr. 1952
- 41b. FAO (1948): Conservation du sol. — Etude agricole de la FAO, No. 4 (aus dem Engl. übersetzt), Washington/Rome 1948
42. FAO (1960): Soil erosion by wind and measures for its control on agricultural lands. — Agricultural Development Paper No. 71; Rome 1960, repr. 1963
43. Ganssen, P. (1968): Trockengebiete. Böden, Bodennutzung, Bodenkultivierung, Bodengefährdung. — B. I.: Hochschultaschenbücher 354/354a; Mannheim/Zürich 1968
44. Hawkes, H. B. (1958): Die gedanklichen Grundlagen des Landschaftsschutzes (Conservation) in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. — In: Die Erde 89, 1958, S. 123—135
45. Hodge, C. (1964): Aridity and man. The challenge of the arid land in the United States. — Publication No. 74, American Association of Advancement of Science, Washington D. C. 1963
46. Kohnke, H. (1936): Bodenerosion in den Vereinigten Staaten und ihre Bekämpfung. — In: Petermanns Mitteilungen 1936, S. 305—307
47. Scheidl, L. G.: Bodenerosion und Bodenschutz in den Vereinigten Staaten. — In: Geographischer Anzeiger 1938, S. 252—255

Literatur über die Great Plains

48. Albertson, F. W.; Tomanek, G. W.; Riegel, A. (1957): Ecology of drought cycles and grazing intensity on grasslands of central Great Plains. — In: Ecology, Monogr. 27, 1957, S. 27—44
49. Borchert, J. R. (1971): The Dust Bowl in the 1970s. — In: Annals of Association of American Geographers 61, 1971, S. 1—22
50. Doerr, A. H.; Morris, J. W. (1960): The Oklahoma Panhandle — across section of the Southern High Plains. — In: Economic Geography; Vol. 36, 1960, S. 70—83
51. Hewes, L. (1963): A traverse across Carson Country, Colorado; with notes on land use on the margin of the Old Dust Bowl, 1939—40 and 1962. — In: Economic Geography 39, 1963, S. 332—340
52. Hewes, L. (1965): Causes of wheat failure in the Dry Farming Region, Central Great Plains, 1937—57. — In: Economic Geography 41, 1965, S. 313—330
53. Hewes, L.; Schmieding, A. C. (1956): Risk in the central Great Plains Geographical patterns of wheat failure in Nebraska, 1931—1952. — In: The Geographical Review 46, 1956, S. 375—387
54. Hollon, W. E. (1966): The great American dessert then and now. — New York 1966
55. Kraenzel, C. F. (1955): The Great Plains in transition. — Norman/Oklahoma 1955
56. Larson, E. (1940): The role of the bison in maintaining the short grass plains. — In: Ecology 21, 1940, S. 113—121
57. Pittelkow, H. (1951): Wirtschaftlicher Strukturwandel in der westlichen Prä-orientafel der USA. — In: Geographische Rundschau 1951, S. 336—342
58. Saarinen, Th. F. (1966): Perception of drought hazard on the Great Plains. — Chicago 1966
59. Saarinen, J. S. (1969): Coping with environmental threat. Great Plains and the sudden storm. — In: Annals of Association of American Geographers 61, 1971, S. 1—22
60. Schroeder, K. (1953): Die Stauanlagen der mittleren Vereinigten Staaten. — Abh. Geogr. Inst. Freie Univ. Berlin 1, 1953
61. Schroeder, K. (1954): Untersuchungen zur Bewässerungswirtschaft in Texas. — In: Die Erde VI, 1954, S. 264—295
62. Weaver, J. E. (1954): North American prairie. — Lincoln 1954
63. Weaver, J. E. (1954): Changing patterns of cropland use in the Middle West. — In: Economic Geography 30, 1954, S. 1—47
64. Weaver, J. E. (1956): Grassland of the Great Plains. — Lincoln 1956
65. Webb, W. P. (1931/59): The Great Plains. — New York 1931, repr. Beograd 1959

Literatur über das Gebiet der T.V.A.

66. Arnow, H. S. (1960): Seedtime of the Cumberland. — New York 1960
67. Brown, J. D. (1958): Twenty-five years of T.V.A. — 1958
68. Dehmel, R. (1950): Die Tennessee-Tal-Behörde. — Missouri-Tal-Projekt. — In: Geographische Rundschau 1950, S. 76—78
69. Finer, H. (1944): The T.V.A. lessons for international application. — Montreal 1944
70. Ford, Th. R. (1963): The southern Appalachian region: A survey. — In: Economic Geography 39, 1963, S. 184—186
71. Kirschmer, O. (1960): Die Wasserwirtschaft im Tennessee-Tal. Umgestaltung einer Landschaft. — In: Die Wasserwirtschaft 50, 1960, S. 316—323

72. Kyle, J. H. (1958): The buildings of the T.V.A. — Baton Rouge, Louis, 1958
- 73a. Lilienthal, D. E. (1944/53): T.V.A. Democracy on the march. — New York/Evanston/London (1944), 1953
- 73b. Lilienthal, D. E. (1950): Das elektrische Stromtal. — (dt. Ausgabe v. 73a) München 1950
74. Pfeifer, G. (1935): Die Bedeutung der „Frontier“ für die Ausbreitung der Vereinigten Staaten bis zum Mississippi. — In: Zeitschrift der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin 1935
75. Roehrig, H. W. (1951): Das Tennessee-Tal. Ein Beispiel amerikanischer Großraumplanung. — Monographie aus den Arbeiten des Institutes für Raumforschung Bonn, Bielefeld 1951
76. Sauer, C. O. (1963): The barrens of Kentucky. — In: Leighly, J. (Hrsg.): Land and life; Berkely/Los Angeles 1963, S. 23—31
77. Sauer, C. O. (1963): Conditions of pioneer life in the upper Illinois valley. — In: Leighly, J. (Hrsg.): Land and life, Berkely/Los Angeles 1963, S. 11—22
78. Skinner, C. L. (1919): Pioneers of the old Southwest, New Haven/Toronto/London/Oxford 1919
79. T.V.A. (1958): T.V.A. dams. The twenty major dams built by T.V.A. — Knoxville 1958
80. T.V.A. (ca. 1956): Wandlung eines Flußtales. — (Ohne weitere Angaben)
81. T.V.A. (1962): Facts about T.V.A. operations. — Knoxville/Tennessee 1962
82. T.V.A. (1963/66): Annual report of the Tennessee Valley Authority. — Knoxville/Tennessee. 1963 u. 1966
83. Whitaker, J. R. (1952): Erosion of farmery sites in the Nashville Basin of Middle Tennessee. — In: Economic 28, 1952, S. 207—211
84. Writer's Program (1949): Tennessee. A guide to the state. — New York 1949³

[1974]

Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung
Amt für Schule - S 211-12
Hamburger Straße 31, 2000 Hamburg 78
Fernsprecher: 2 91 88-22 84
Behördennetz: 9.63-22 84

Rahmenrichtlinien

in der Vorstufe

Erdkunde (Wahlbereich)

Die folgenden Ausführungen ersetzen den Abschnitt C 1 Vorsemester der „Rahmenrichtlinien Erdkunde im Vorsemester und in der Studienstufe“.

Zuständiges Referat: S 221/3

Fachvertreter im Amt für Schule: Dr. Bernd Schmidt

Lehrplanausschuß:

- Dr. Helmtraut Hendinger, Gymnasium Willhöden, Studienseminar
- Marianne Reimers, Elise-Averdieck-Gymnasium, Studienseminar
- Dr. Imme Feger, Helene-Lange-Gymnasium
- Henning Giere, Gymnasium Wilhelmsburg
- Johannes Holsten, Albrecht-Thaer-Gymnasium
- Bernd Peters, Gymnasium Hohenzollernring
- Hartmut Wegner, Gymnasium Wilhelmsburg

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



1. Vorbemerkung

Für den Pflichtbereich siehe Gemeinschaftskunde. Die Kurse im Wahlbereich der Vorstufe dienen denjenigen Schülern als zusätzliche Einführung, die die Arbeitsbedingungen und Anforderungen für Leistungs- und Prüffach Erdkunde kennenlernen wollen. Der Unterricht wird sich daher an den Fachlernzielen für Leistungs- und Grundkurse orientieren, jedoch eine für Anfänger geeignete inhaltliche und methodische Auswahl treffen.

Als besonders geeignet für die hier skizzierten Aufgaben der Vorstufe bieten sich die im folgenden angegebenen Themenbereiche an.

Für die Vorstufe von Gesamtschulen können im 1. Halbjahr (ggf. auch im 1. und 2. Halbjahr) besondere Kurse für Schüler angeboten werden, die

- in der Sekundarstufe I am Wahlpflichtbereich Erdkunde teilgenommen haben oder
- in der Sekundarstufe I am Wahlpflichtbereich Erdkunde nicht teilgenommen haben.

Die Auswahl der Themen kann für die zuletzt angegebenen Kurse um die verbindlichen Themen (vor allem der Jahrgangsstufe 9/10) des Wahlpflichtbereichs Erdkunde an Gesamtschulen erweitert werden. Für diese Kurse ist eine Einführung in methodisch bewußtes geographisches Arbeiten besonders vordringlich und sollte deshalb bei der Themenwahl berücksichtigt werden.

2. Schwerpunkte der Arbeit

Die im folgenden vorgeschlagenen Themen sind zielgerichtet auf den jeweiligen Schwerpunkt zu erarbeiten, keinesfalls ist ein Erfassen aller Komponenten und Aspekte anzustreben.

Der Themenbereich II ist verbindlich. Im Verlaufe der Vorstufe sind zwei der drei Themenbereiche zu behandeln (einer pro Semester). Dabei sollten aus dem für ein Halbjahr gewählten Themenbereich jeweils ein bis zwei Themen für die Bearbeitung vorgesehen werden.

Themenbereich I: Naturkatastrophen

1. Erdbebenkatastrophen in ihrer Auswirkung und Bedeutung für die Stadt- und Regionalplanung
2. Strukturen und Entwicklung der Landwirtschaft in Vulkangebieten
3. Menschliche Eingriffe in den Naturhaushalt und ihre Rolle für Entstehung und Auswirkung von Naturkatastrophen
4. Dürrekatastrophen in ihrer Auswirkung auf die Wirtschaft.

Dieser Themenbereich leistet im besonderen Maße eine Vertiefung der naturgeographischen Grundlagen bei eindeutiger Ausrichtung auf die Bedeutung des Naturgeschehens für den Menschen.

Themenbereich II: Erschließung von Räumen

1. Amazonien — Zukunftsregion Brasiliens¹⁾
2. Sibirien, ein Entwicklungsgebiet der UdSSR²⁾
3. Die historische Inwertsetzung der USA infolge der Besiedlung durch die Europäer und deren Folgen für die Gegenwart
4. Die Veränderung der Siedlungsgrenze in Skandinavien aufgrund ökonomischer Entwicklung und Bewertung

¹⁾ Vgl. z.B. Amazonien. Das letzte Kapitel der Zivilisationsgeschichte. In: bild der wissenschaft. H. 3. März 1977. S. 46—61.

²⁾ Vgl. z.B. Karger, Adolf: Bratsk als Modell für die moderne Erschließung Sibiriens. In: Geographische Rundschau. H. 8. 1966. S. 287—298.

5. Die Inwertsetzung der Polarregion Alaskas durch die Erdölförderung
6. Die Inwertsetzung der Wüstenregion durch die Erdölförderung in den arabischen Ländern.

Es geht hier in erster Linie um das Erkennen des Prozeßcharakters von Strukturen und Systemen (vgl. Geographische Rundschau 12/1971, S. 486, Modell 2: „Funktionale Betrachtungsweise räumlicher Strukturen“ führt auf das Erkennen der Wandelbarkeit).

Dem Schüler sind Grundlagen prozessualer Raumbetrachtung vorzustellen, diese sollen dem Schüler dann in der Studienstufe eine Hilfe sein, räumliche Entwicklungen selbstständig zu analysieren und zu bewerten.

Themenbereich III: Grundlagen einer Modellentwicklung

1. Modell einer idealen Stadt³⁾
2. Modellvorstellungen und Realität bei der Ausbreitung von Innovationen
3. Ökosystem und Regelkreis in ausgewählten Landschaftsgürteln
4. Vulkaninsel Surtsey; Ein neues Ökosystem entsteht
5. Schaffung eines Ökosystems im Weltraum

Die Behandlung der Themen zielt auf die Entwicklung von Modellvorstellungen zu räumlich wirksamen Prozessen und Strukturen, insbesondere Ökosystemen (Themen 3–5).

Während die Themen 2 bis 4 von der Arbeit mit real vorgegebenen Tatbeständen ausgehen, stellen die Themen 1 und 5 sich die Aufgabe, gedankliche Vorstellungen zu entwickeln, die als Idealmodell (Stadt) bzw. Realutopie (Weltraumkapsel) einzuordnen sind. Einen möglichen Zugang zu den Themen 1 und 5 bieten die Daseinsgrundfunktionen und die Untersuchung ihrer Befriedigung. Durch den Ansatz bei *einer* Daseinsgrundfunktion und anschließend schrittweiser Erweiterung durch die Berücksichtigung weiterer Grundbedürfnisse des Menschen verdichtet sich die Modellvorstellung zu einem immer komplexeren Wirkungsgefüge. Im Verlaufe des konstruktiven Vorgehens wird der Schüler mehrfach zu erneutem Problemlösen und damit verbundenen Lösungsstrategien aufgefordert. Um das Fundament des Denkmodells entsprechend abzusichern, müssen Informationslücken geschlossen werden. Die bereits entwickelten Lösungsvorschläge sind vor jedem neuen Denkschritt einer Überprüfung zu unterziehen.

Bei dem Modell einer idealen Stadt (Thema 1) ist eine abschließende Konfrontation mit der Wirklichkeit eines bestimmten Stadtbeispiels unerläßlich.

Beim 5. Thema sollen, ausgehend von den Daseinsgrundfunktionen, Ökosysteme und Regelkreise durchdacht werden, die es den Menschen ermöglichen, unabhängig von der Erde im Weltraum zu überleben⁴⁾.

Andersartig ist das Vorgehen bei den Themen 2 bis 4. Beim 3. und 4. Beispiel zu diesem Themenbereich, die aus dem Bereich der Landschaftsökologie gewählt sind, geht es darum, aus der vorgegebenen Wirklichkeit heraus durch Abstraktion eine Modellvorstellung über Prozesse und Systeme eines Ökosystems abzuleiten. Dabei muß der Mensch als Störfaktor einbezogen werden. Material zum 4. Thema findet sich in der „Umschau“ 1973, Heft 1, Seite 23 bis 24.

Das 2. Thema widmet sich den Ausbreitungsprozessen von Neuerungen (z.B. Anbau einer bestimmten neuen Weizensorte; Ausbreitung technischer Neuerungen, z.B. Landwirtschaftsmaschinen, Einsatz neuer Anbausysteme, z.B. Monokulturen oder Felderzusammenlegung infolge einer Flurbereinigung; Verbreitung von Informationsmedien, z.B. Fernsehen).

³⁾ Vgl. z.B. Bahrdt, Hans Paul: *Humaner Städtebau*. München 1973. Vester, Frederic: *Ballungsgebiete in der Krise*. Stuttgart 1976.

⁴⁾ Eckart, K. u. W. Habrich: *Umweltprobleme und Umweltschutz*, Klett Verlag Stuttgart 1976, S. 7–8, (S. II Arbeitsmaterialien Geographie).

Knodel, H. u. U. Kull: *Ökologie und Umweltschutz*. Lehrerband. Metzler Verlag. Stuttgart 1974, S. 46–47.

Rahmenrichtlinien

Erdkunde

im Vorseмester und in der Studienstufe

Zuständiges Referat: S 221/3

Fachvertreter im Amt für Schule: Dr. Bernd Schmidt

Lehrplanausschuß:

Dr. Helmtraut Hendinger, Gymnasium Willhöden, Studienseminar

Marianne Reimers, Elise-Averdieck-Gymnasium, Studienseminar

Dr. Imme Ferger, Helene-Lange-Gymnasium

Henning Giere, Gymnasium Wilhelmsburg

Johannes Holsten, Albrecht-Thaer-Gymnasium

Bernd Peters, Gymnasium Hohenzollernring

Hartmut Wegner, Gymnasium Wilhelmsburg

Inhaltsübersicht

		Seite
A	Zur Didaktik	3
1	<i>Allgemeines</i>	3
2	<i>Fachlernziele</i>	3
2.1	Kognitive Fachlernziele	3
2.2	Instrumentale Fachlernziele	4
B	Zur Unterrichtsgestaltung	5
1	<i>Zur Organisation</i>	5
1.1	Kursangebot für die Grundkurse	5
1.2	Kursangebot für die Leistungskurse	6
2	<i>Lernerfolgskontrollen in Grund- und Leistungskursen</i>	9
3	<i>Erläuterungen zu den Anforderungen in der Abiturprüfung</i>	10
C	Inhalte	12
1	<i>Vorsemester</i>	12
2	<i>Studienstufe</i>	12
2.1	Grundkurse	12
2.1.1	Die Themenkreise	12
2.1.2	Lernziele zu den Themenkreisen	13
2.1.3	Literaturhinweise	18
2.2	Leistungskurse	33
	Unterrichtsmodelle für Leistungskurse	34
	Modell I	34
	Modell II	38

A

Zur Didaktik

1

Allgemeines

Der vorliegende Lehrplan ist in Grund- und Leistungskursen lernzielorientiert. Kognitive und instrumentale Lernziele des Faches bestimmen neben übergreifenden affektiven Lernzielen die Auswahl der Inhalte und die anzustrebenden Erkenntnisse und Fertigkeiten.

Die Grundkenntnisse in Erdkunde leisten einen Beitrag zur Behandlung politisch bedeutsamer Themen, indem sie durch Aufzeigen geographischer Aspekte eine Vertiefung des unter anderen Gesichtspunkten auch in der Gemeinschaftskunde behandelten Stoffes anstreben.

Die Grundkurse in Erdkunde sollen das Interesse des Schülers und die Aufgeschlossenheit für geographische Probleme fördern. Thematische Zielsetzung und Arbeitsweise sollen ihm klarmachen, welchen Beitrag die Geographie zur Lösung politischer Probleme zu leisten vermag.

Die Themenkreise entsprechen gleichzeitig dem Auftrag der Studienstufe, den Schüler auf die Studierfähigkeit vorzubereiten, indem sie ihn mit den Teildisziplinen der geographischen Wissenschaft bekanntmachen.

Die Leistungskurse in Erdkunde streben vertieftes wissenschaftspropädeutisches Verständnis und erweiterte Spezialkenntnisse sowohl in den Disziplinen der Geographie als auch in der Gemeinschaftskunde an. Ziel ist dabei der wissenschaftsnahe Arbeitsstil, der die größere Selbständigkeit der Schüler fordert und zugleich auch fördert. Es bedarf insbesondere eines Bekanntwerdens mit fachspezifischen Methoden der Geographie, die möglichst nach dem gebotenen Übertragungseffekt (Transfer) für wissenschaftliches Arbeiten überhaupt ausgewählt werden sollen.

Als Bestandteil des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes ist das Leistungsfach Geographie ebenfalls der politischen Bildung verpflichtet und damit auch auf unmittelbar sozialrelevante Lerninhalte auszurichten. Das geschieht einmal durch Berücksichtigung sozial- und wirtschaftspolitischer Probleme im unmittelbaren Zusammenhang mit geographischen Themenstellungen, zum anderen im Rahmen der Gemeinschaftskundethemen, die im Verhältnis 1 : 1 dem Leistungskurs Erdkunde zuzuordnen sind.

2

Fachlernziele

2.1

Kognitive Fachlernziele

1. Einsicht, daß die Geofaktoren eng mit einer Vielfalt anderer (nicht-räumlicher) Faktoren verflochten sind; Erkenntnis, daß sämtliche in die Umwelt eingreifenden Lebensäußerungen des Menschen bzw. der Gesellschaft Störungen in dem Fließgleichgewicht des Naturhaushaltes darstellen, auf die der Naturraum in ganz bestimmter Weise, z. T. auch irreversibel, bei Mißachtung naturgeographischer Zusammenhänge, reagiert;
Einsicht, daß zur Lösung regionaler und weltweiter Umweltprobleme die jeweiligen Interrelationen erkannt werden müssen.
2. Verständnis für die Wesensmerkmale und die sich anbahnenden Wandlungen räumlicher Ordnungssysteme (als Ursachen kommen z. B. Prozesse der Industrialisierung, der Verstädterung, der Verkehrsinnovationen, ferner Revolutionen, Bevölkerungsverschiebungen, -wanderungen und Fluchtbewegungen in Frage).
3. Fähigkeit, die Motive von raumwirksamen Verhaltensweisen und Entscheidungen (z. B. Umweltschutz, Planungsvorhaben) erkennen und beurteilen zu können.

Reflexion über die sich wandelnden räumlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen und die unterschiedliche Raumabhängigkeit und Raumwirksamkeit verschiedener wirtschaftlicher Aktivitäten.

4. Bewußtmachen der geistigen Hintergründe raumrelevanter Entscheidungen (z. B. unterschiedliches Verhältnis zu beweglichem und unbeweglichem Eigentum, sozial und religiös bedingte unterschiedliche Landnutzungsformen).
5. Kritische Bewertung der verschiedenen Sozial- und Wirtschaftsgesinnungen und -ordnungen in Europa und ihre Relativierung in den Entwicklungsländern.
6. Einsicht in die Raumwirksamkeit unterschiedlicher Verhaltensweisen von Bevölkerungsgruppen (Auswirkungen verschieden starker Mobilität auf Handel und Verkehr, Wirtschaftsstruktur, Freizeitbedarf, Planungsvorhaben).
7. Analyse konkreter Raumordnungsprojekte und Umweltschutzmaßnahmen als Voraussetzung für eine engagierte und kritische Beteiligung am Planungsprozeß.
8. Räumliche Planung als Konflikt zwischen Zielen und Methoden von Interessengruppen erkennen und deuten lernen. Rationale Wege zur Austragung und Bewältigung solcher Konflikte angeben können.
9. Erkenntnis, wie durch Machtstrukturen die Erschließung räumlicher und wirtschaftlicher Potentiale gefördert oder gehemmt werden kann und wie andererseits erst die Erschließung räumlicher Potentiale zur Gewinnung von wirtschaftlicher und damit politischer Macht führt.
10. Fähigkeit, Felduntersuchungen, Exkursionen, Besichtigungen, Erhebungen und Befragungen vorbereiten und organisieren, gesammeltes Material kritisch vergleichen, ordnen und Arbeitsprotokolle (mit Karten, Tabellen, Bildern) erstellen zu können.
11. Deutung raumwissenschaftlicher Abstraktionen (Begriffe und Modelle) und deren Anwendung auf konkrete räumliche Erscheinungen und Prozesse, die in ihrer individuellen Besonderung gesehen werden sollen; Quantifizierung räumlicher Strukturen und Prozesse.

2.2

Instrumentale Fachlernziele

1. Durch Beobachtung, Kartierung und Befragung (Entwurf von Fragebögen) sowie durch Benutzung von Karten, Büchern, Lexika und Schriften (Bibliotheken, Behörden, statistische Ämter, Betriebe) Informationen beschaffen können.
2. Felduntersuchungen, Exkursionen, Besichtigungen, Erhebungen und Befragungen vorbereiten und organisieren können.
3. Geographische Arbeits- und Untersuchungsmethoden in der unmittelbaren Begegnung mit der Umwelt zur gezielten Wahrnehmung und Beurteilung raumbezogener Sachverhalte anwenden können.
4. Methoden der Beobachtung nach formalen, funktionalen und genetischen Kriterien kennen und anwenden können.
5. Informationen nach fachspezifischen Kriterien zur Beurteilung ihres Aussagewertes auswerten können (Vergleich und Aufbereitung verschiedenartiger Karten, Bilder, Filme, Diagramme, Texte, Statistiken u. a.) und eine ideologiekritische und sachgebundene Analyse der Fachsprache und Symbole vornehmen.
6. Gesammeltes Material ordnen und die verschiedenen Informationsquellen kritisch vergleichen können.

7. Methoden rationaler Aufschlüsselung unserer Umwelt von emotionaler, irrationaler und vorwissenschaftlicher Welterfahrung unterscheiden sowie Vorurteile kritisch prüfen können.
8. Subjektive Meinungen, Vorurteile und Ideologien, die sich in wissenschaftlicher Literatur, Lehrbüchern, Reiseberichten, Interviews u. a. spiegeln, durch Benutzung anderer Informationsquellen oder durch exakte Beobachtung überprüfen können.
9. Den Informationsgehalt und den Aussagewert von raumwissenschaftlichen Abstraktionen (Begriffe und Modelle) interpretieren und erläutern und deren Anwendung auf konkrete räumliche Erscheinungen und Prozesse beurteilen können, die in ihrer individuellen Besonderheit gesehen werden sollen.
10. Informationen darstellen können, und zwar in Form von Karten, Diagrammen, Profilen, Statistiken, Schaubildern u. a. sowie in Protokollen, Referaten, schriftlichen Arbeiten usw.
11. Zu disponierendem Denken fähig werden, d. h. organisieren sowie Zeit und Mittel einteilen können. Das gilt sowohl für Einzel- wie für Gruppenarbeit.
12. Einsetzbarkeit verschiedener Methoden abschätzen, Methodenbewußtsein entwickeln.

Zur Unterrichtsgestaltung

Zur Organisation

Kursangebot für die Grundkurse

1.1.1 Sicherung der Wahlmöglichkeit durch 8 Themenkreise.

Die Themenkreise sind:

- I. Raumplanung und Umweltschutz
- II. Agrargeographie
- III. Industriegeographie
- IV. Bevölkerungs- und Siedlungsgeographie
- V. Internationale Verflechtung — Welthandel und -verkehr
- VI. Entwicklungsländer aus geographischer Sicht
- VII. Geographische Betrachtung einer Großmacht bzw. eines Konfliktraumes
- VIII. Ergänzende naturgeographische Betrachtungen zu gemeinschaftskundlichen Themen

— Die Themenkreise sind so eingerichtet, daß derjenige Schüler, der den Grundkurs Erdkunde als Prüfungsfach wählt, während der 4 Semester der Studienstufe die Möglichkeit hat, unterschiedliche Themen und andere Lehrkräfte zu wählen.

— Die für die Studienstufe vorgesehene Unterrichtsgestaltung und -organisation ist in didaktischer wie methodischer Hinsicht nur bei enger umgrenzten Themen möglich; daher werden die Themenkreise gegliedert. Dadurch ergeben sich vielfältige Möglichkeiten für die gemeinsame Absprache über die Kursthemen zwischen Lehrkraft und Schülern.

Gegebenenfalls ist es möglich, zwei oder mehrere Einzelthemen in einem Kurs während eines Semesters zu behandeln. Hier sind verschiedene Formen der Teamarbeit möglich.

1.1.2 Bezug zur Gemeinschaftskunde

— Das Themenangebot der Grundkurse Erdkunde sollte in Absprache mit den Gemeinschaftskunde-Lehrkräften erfolgen in dem Sinne, daß sich für den

Schüler unter Berücksichtigung seiner Neigung eine Ergänzung bzw. Vertiefung gemeinschaftskundlicher Themen ergibt.

- Die 8 Themenkreise erlauben in vielfältiger Kombinationsmöglichkeit eine Zuordnung zu den 4 Teilbereichen der Gemeinschaftskunde. Die folgende Tabelle weist Zuordnungsmöglichkeiten auf:

Wirtschaft	Gesellschaft	Grundfragen der Politik	Intern. Politik
1. II	IV	VII	V
2. VIII	I		VI

1.1.3

Auflagen für den Grundkurs Erdkunde

- Die Lernziele der Themenkreise sind jeweils verbindlich; die Einzelthemen sind als Vorschläge zu verstehen.

- Für den viersemestrigen Grundkurs Erdkunde gelten folgende Auflagen:

Der Schüler muß Einsichten in naturgeographische Zusammenhänge unserer Umwelt gewinnen. Entweder kann Naturgeographie als Themenkreis in einem Semester gewählt werden oder naturgeographische Fragestellungen sind in die Behandlung der anderen Themenkreise einzubeziehen.

Wirtschaftsgeographische Kenntnisse und Einsichten sind an den Themenkreisen II, III oder V zu erarbeiten.

Der Schüler ist mit Problemen der Bevölkerungs- und Sozialgeographie vertraut zu machen. In einem getrennten Kurs kann dieses Thema nur dann behandelt werden, wenn nicht ein gesonderter Kurs in Naturgeographie durchgeführt wird.

Unbedingt erforderlich ist die Behandlung von Entwicklungsländern, die eines Konfliktraumes bzw. von Großmächten. An diesen Räumen läßt sich die Komplexität raumwirksamer Faktoren in einem politisch relevanten Gebiet besonders gut verdeutlichen. Deshalb sollte dieser Themenkomplex möglichst nicht am Anfang der Kursfolge stehen.

Als vierter verpflichtender Bereich ist der Themenkreis I „Raumplanung und Umweltschutz“ in einem Semester zu wählen.

Aus diesen Auflagen ergeben sich beispielsweise folgende Möglichkeiten der Kurskombination:

1. Möglichkeit	2. Möglichkeit	3. Möglichkeit
VIII	I	II/III (inkl. IV)
II/III/V	II/III (inkl. VIII)	VI (inkl. VIII)
VI/VII (inkl. IV)	IV	I
I	VI/VII	Wahl aus I-VIII

Für Schüler, die den Grundkurs Erdkunde nur ein oder zwei Semester belegen, können aus organisatorischen Gründen keine verpflichtenden Auflagen gemacht werden.

1.2

Kursangebot für die Leistungskurse

1.2.1

Sicherung eines vertieften wissenschaftsorientierten Ansatzes

Der Leistungskurs Erdkunde ist stärker als der Grundkurs studienbezogen zu sehen, es erscheint daher nicht sinnvoll, in ihn gleichzeitig Schüler, die einen Grundkurs belegt haben, aufzunehmen.

Da wissenschaftspropädeutisches Arbeiten gelernt werden soll, müssen inhaltlich verschiedenartige Themen im Laufe der vier Semester der Studienstufe angeboten und behandelt werden. Die Auswahl der Themenbereiche sollte dabei grundsätzlich so erfolgen, daß nach viersemestrigem Besuch des Leistungskurses die Grundlagen gegeben sind, auch komplexe Fragestellungen mit unterschiedlichen Methoden der einzelnen Teilgebiete der Geographie selbständig anzupacken. Dazu sind im wesentlichen die folgenden vier Aufgabenbereiche erforderlich, die in den vier Semestern getrennt oder kombiniert die Inhalte der Leistungskurse bestimmen:

1. Naturgeographische Fragestellungen der Geomorphologie, Klimageographie, Vegetationsgeographie und Ökologie.
2. Sozial- und Bevölkerungsgeographie im Zusammenhang mit der Herausarbeitung von Wanderungsbewegungen, Verstärkerungsprozessen und stadtgeographischen Wandlungen.
3. Wirtschafts- und verkehrsgeographische Probleme, insbesondere Standortfragen und Nutzungsalternativen im Rahmen von Industrie- und Agrargeographie.
4. Raumordnung und Planung in Bereichen verschiedener Größenordnung (Regional- und Landesplanung, Stadtplanung, Verwaltungs- und Gebietsreform).

In der Verknüpfung und Themenauswahl sind aufbauend auf den vier Aufgabenbereichen verschiedene Lösungen denkbar. Es ist reizvoll, stärker vom speziellen Problem her die Themen aufzurollen, d. h. aber, daß die vier Aufgabenbereiche miteinander zu verschränken sind und nur noch schwerpunktmäßig die verschiedenen Semesterthemen charakterisieren (s. Alternative 2).

Es werden in der folgenden Übersicht zwei Vorschläge zur möglichen Organisation der Leistungskurse im Verlauf der vier Semester angegeben. Es wird empfohlen, sich in den Fachkonferenzen auf eine der beiden vorgeschlagenen Alternativen sinngemäß — gegebenenfalls mit ähnlichen Themenstellungen — zu einigen. Die dabei angegebene Verteilung der Themen auf die einzelnen Semester ist nicht verbindlich.

Im Rahmen von Unterrichtsmodellen ist geplant, für die Themenstellungen der Alternative 2 Unterrichtshilfen für den Lehrer zu entwickeln, an denen Aufbau und Anforderungen von Leistungskursen deutlich werden und zugleich auch Hinweise für die Übertragbarkeit auf andere Themen entwickelt werden. Dem gegenwärtigen Lehrplan liegt ein Modell bei zum Thema:

„Grundlagen und Methoden ausgewählter Gebiete der Geomorphologie und Bodenkunde — Anwendung und Leistungsfähigkeit bei Problemlösungen im Verkehr, in der Landwirtschaft und beim Bau von Staudämmen“ (vgl. 1. Thema der Alternative 2).

Außerdem ist zum Thema „Rentabilität und Sanierung von Weinbaugebieten“ eine Kurzfassung beigefügt.

1.2.2 Alternativen zur Verwirklichung der vier Aufgabenbereiche

Semester	Aufgabenbereich	Alternative 1	Alternative 2 (übergreifend)	Gemeinschaftskunde
1. Sem.	1	Grundlagen und Bedeutung des Landschaftshaushalts (z. B. für Fragen des Umweltschutzes, der Tragfähigkeit von Regionen)	Geomorphologische Fragestellungen in ihrer Bedeutung für die Lösung von Verkehrsproblemen (Kanalbau, Hafenausbau, z. B. Neuwark, Autobahnbau)	Wirtschaft
2. Sem.	2	Bevölkerungsprobleme, Siedlungerschließung und Sozialstrukturen in ihrer Raumwirksamkeit	Die geographische Problematik der Entwicklungsländer und die Möglichkeit von Entwicklungsmaßnahmen	Gesellschaft
3. Sem.	3	Standort- und Nutzungsentscheidungen; wirtschaftliche und verkehrsmäßige Erschließung von rückständigen Gebieten und Entwicklungsländern	Rentabilität und Sanierung von Weinbaugebieten (alternativ auch Obst- und Gemüsebaugebiete)	Grundfragen der Politik
4. Sem.	4	Probleme der Raumordnung und Planung in verschiedenen Regionen (z. B. Stadtplanung, Stadt-Umland-Beziehungen, Zonenrandgebiet, Bergbauregionen, Gebietsreform)	Stadtplanung und Raumordnung	Internationale Politik

1.2.3

Die Realisierung der gemeinschaftskundlichen Zielsetzungen

Im Rahmen des Leistungskurses Erdkunde ist die Hälfte der Stunden auf die Themenkreise der Gemeinschaftskunde zu verwenden. Da auch in die gemeinschaftskundlichen Kernbereiche geographische Aspekte eingehen, ist es notwendig, daß im Leistungskurs das unterschiedliche methodische Vorgehen, z. B. des Geographen, des Wirtschaftswissenschaftlers und des Soziologen, bei der Problemlösung an spezifischen Beispielen aus der Gemeinschaftskunde deutlich herausgearbeitet wird. Andererseits können bei geeigneten Themen auch Teilgebiete der Gemeinschaftskunde direkt in die Behandlung der geographischen Problematik integriert werden, zumindest aber werden die Bezüge geographischer Problematik, insbesondere zur Sozial- und Wirtschafts- sowie zur Kommunal- und Regionalpolitik, aufgezeigt.

Für den Kern der gemeinschaftskundlichen Themen empfiehlt sich allerdings aufgrund der eigenständigen Lernziele eine gesonderte Behandlung.

Liegt der Erdkunde- und Gemeinschaftskundeteil im Leistungskurs Erdkunde in einer Hand, so kann der Unterricht ohne weiteres auch epochal thematische Schwerpunkte setzen, z. B. 6 Wochen Erdkunde, 2 Wochen Gemeinschaftskunde in unmittelbarer Ergänzung des Erdkundekurses, 4 Wochen Erdkunde, 7 Wochen Gemeinschaftskunde. Wird der Unterricht im Leistungskurs Erdkunde von zwei verschiedenen Lehrkräften erteilt, ist eine gleichmäßige Aufteilung auf Erdkunde und Gemeinschaftskunde erforderlich.

2

Lernerfolgskontrollen in Grund- und Leistungskursen

Es erscheint wesentlich, eine weitgehende Eigenkontrolle der Leistungen durch den Schüler selbst anzustreben. Sie wird erleichtert, wenn die einzelnen Kurs-themen lernzielorientiert aufgebaut werden. Dabei sollten die Lernziele nach Möglichkeit mit den Schülern gemeinsam entwickelt, zumindest aber durch den Lehrer hinreichend vor Kursbeginn erklärt und verdeutlicht werden. Nach jedem Unterrichtsabschnitt ist der Schüler auf die Möglichkeiten der Überprüfung seiner erreichten Einsichten und Fertigkeiten hinzuweisen.

Zur Bewertung des Lernerfolgs können herangezogen werden:

- die mündliche Beteiligung unter Berücksichtigung der Aussagegehalte und der Förderung von vertiefenden Denkprozessen
- die schriftliche Klausurarbeit (individuelle Abfassung)
- Ergebnisprotokolle und schriftliche Berichte zur Gruppenarbeit
- die selbständige Analyse von Karten, Statistiken und Texten
- Kurzreferate (das Fachreferat im Leistungskurs wird extra bewertet)

Es werden im Grundkurs pro Semester zwei ein- bis zweistündige Klausurarbeiten, im Leistungskurs außerdem je eine drei- bis vierstündige Klausurarbeit verlangt. Im dritten Semester ist im Grund- und Leistungskurs je eine Arbeit unter Abiturbedingungen (Prüffach: 3 Zeitstunden, Leistungsfach: 4 Zeitstunden) abzufassen. Im ersten und zweiten Semester sollte sich im Grund- und Leistungskurs mindestens eine Arbeit bereits stärker an den fachspezifischen Anforderungen der Reifeprüfung orientieren. Entsprechend erscheint es ratsam, gelegentlich den Verlauf der mündlichen Abiturprüfung zu üben.

Die in Form von ein- bis zweistündigen Arbeiten (Leistungs- und Grundkurs) und einer drei- bis vierstündigen Arbeit (Leistungskurs) geforderten schriftlichen Leistungsnachweise im Semester sollten dann ebenfalls eng auf die in den Kursen gesetzten Lernziele Bezug nehmen. Die einzelnen Aufgaben oder Arbeitsschritte sollten eine Operationalisierung der wesentlichen Lernziele verlangen. In der drei- bis vierstündigen Arbeit sind in verstärktem Maße die Anforderungen der Reifeprüfung zu berücksichtigen und vorzubereiten. Es sollte in diesen längeren

Arbeiten eine zusammenhängende Erörterung eines Problems anhand von vorgegebenem Material im Mittelpunkt stehen.

Zusätzliche Tests zur Überprüfung verfügbaren Faktenwissens bzw. zur Einübung von Fertigkeiten im Umgang mit Material sind zulässig, im Sinne einer Selbstkontrolle des Schülers sogar erwünscht. Ihre Bewertung kann in die mündliche Leistung eingehen. Ebenso können Kurzreferate eine sinnvolle Form der mündlichen Lernerfolgskontrolle sein.

Eine Sonderstellung nehmen die Fachreferate* ein. Ihre sinnvolle Durchführung und Eingliederung in den normalen Unterrichtsgang erfordert eine eingehende Durchsprache der fachspezifischen Anforderungen und besonderen Probleme. Dabei sind zu berücksichtigen:

Formen der Materialbeschaffung

Aufstellung von Literaturlisten

Art des Zitierens

Anforderungen an eine detaillierte Gliederung (problemspezifische Durchführung)

Ergänzung des Fachreferats durch geeignete Demonstrationsmittel (Projektion von Abbildungen, Bilder, Anfertigung von Karten, Skizzen und Grafiken, Ergänzung des Referats durch Zusammenstellung von Fakten, Verteilung von schriftlichen Thesen).

Die Mitwirkung der Schüler bei der Beratung der Bewertung des mündlichen Teils erfordert die grundsätzliche Erarbeitung fachspezifischer Kriterien im Rahmen des Kurses. Erst von einer derartigen Basis aus ist die Mitwirkung der Schüler bei der Urteilsfindung möglich.

3

Erläuterungen zu den Anforderungen in der Abiturprüfung

3.1

Fachspezifische Anforderungen im Grundkurs Erdkunde

1. Sicherheit in der Verwendung geographischer Fachbegriffe und
2. im Umgang mit geographischen Arbeitsmitteln.
3. Die einer Vorlage (Text, Karteln, statistische Angaben, graphische Darstellung u. a.) zu entnehmenden Informationen sinnvoll für die Bearbeitung des Themas ordnen und Schwerpunkte setzen.
4. Geographische Fragestellungen entwickeln und
5. die für das Thema zentralen geographischen Probleme erkennen.
6. Grenzen des geographischen Aussagewertes der vorgelegten Information bestimmen und bezeichnen können.
7. Geographische Funktionszusammenhänge aufzeigen.
8. Die Tragweite und gegebenenfalls politische Bedeutung des behandelten Gegenstandes bzw. der aufgefundenen Zusammenhänge erkennen und darstellen.
9. Gegebenenfalls eine eigene Meinung entwickeln und begründen.

3.2

Fachspezifische Anforderungen im Leistungskurs Erdkunde

Bei der Auswahl der unter 2.1.1 aufgeführten Formen der Arbeit im Rahmen der schriftlichen Prüfung ist darauf zu achten, daß die bei den gewählten Themen auftretenden Formen in ihrem besonderen Anspruch an die Art der Bearbeitung im Verlauf des Unterrichts erläutert und angewandt wurden. Nach Möglichkeit soll-

* Vgl. Richtlinien für das Vorsemester und die Studienstufe der gymnasialen Oberstufe, Anlage 5: Sonderleistung in einem Leistungsfach.

ten die drei- bis vierstündigen Arbeiten jeweils bereits in dieser Richtung angelegt worden sein.

Zur Bewertung sind grundsätzlich folgende fachspezifische Anforderungen heranzuziehen:

1. Sicherheit in der Verwendung geographischer Fachbegriffe
2. und im Umgang mit geographischen Arbeitsmitteln.
3. Die einer Vorlage (Karteln, statistische Angaben, graphische Darstellungen, Texte u. a.) zu entnehmenden Informationen sinnvoll für die Bearbeitung des Themas ordnen und Schwerpunkte setzen.
4. Die für das Thema zentralen Probleme erkennen und die bei der Lösung erforderlichen geographischen Fragestellungen entwickeln sowie gegen andere im Problem enthaltene Fragehaltungen absetzen.
5. Grenzen des Aussagewertes der vorgelegten Informationen bestimmen.
6. Zu Informationsmaterial und Erhebungsgrundlagen (Statistik, Karten, Texte) Bewertungskriterien entwickeln.
7. Geographische Funktionszusammenhänge aufzeigen und deren Stellenwert bei der Problemlösung angeben.
8. Eignung und Grenzen der angewandten geographischen Methoden aufzeigen und sie gegen Methoden anderer gesellschaftswissenschaftlicher Fächer (Wirtschaft, Soziologie) absetzen.
9. Die gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedeutung und gegebenenfalls die politischen Bezüge des behandelten Gegenstandes bzw. der aufgefundenen Zusammenhänge abschätzen.
10. Gegebenenfalls eine eigene Meinung unter Berücksichtigung des Informationsmaterials entwickeln und begründen.

Es wird nicht immer möglich sein, alle Gesichtspunkte gleichzeitig in einem Thema zu vereinen. Es können daher nur die jeweils relevanten Kriterien zur Bewertung herangezogen werden.

C **Inhalte**

1 **Vorsemester**

Für den Pflichtbereich siehe Abschnitt 2. Die Kurse im Wahlbereich des Vorsemesters dienen denjenigen Schülern als zusätzliche Einführung, die die Arbeitsbedingungen und Anforderungen in einem Leistungskurs Erdkunde kennenlernen wollen. Der Unterricht wird sich in seinen Zielsetzungen daher am Programm dieses Kurses orientieren, jedoch eine für Anfänger geeignete inhaltliche und methodische Auswahl treffen.

2 **Studienstufe**

2.1 **Grundkurse**

bearbeitet von M. Reimers, H. Giere, H. Wegner mit Beiträgen von A. Braun, J. Becker, W. Matthies, U. Singh Kalra und U. Wernecke.

2.1.1 **Die Themenkreise**

I. Raumplanung und Umweltschutz

1. Die Stadt und ihr Umland (z. B. Hamburg, Stuttgart, Rourkela)
2. Industrieansiedlung in bisher vorwiegend agrarisch genutzten Gebieten (z. B. Unterelbe, Unterweser)
3. Strukturschwache Gebiete (z. B. Zonenrandgebiet, Emsland)
4. Landesplanung und Landschaftsschutz (z. B. Rekultivierung von Braunkohlengebieten)

II. Agrargeographie

1. Die Landwirtschaft der BRD im Rahmen der EWG
2. Die Agrarwirtschaft der BRD im Vergleich zur DDR
3. Detaillierte Behandlung eines Agrargebietes (z. B. Programm Nord)
4. Agrarwirtschaftliche Probleme in Entwicklungsländern.

III. Industriegeographie

1. Industrie(-gebiet) in einem hochindustrialisierten Land (Ruhrgebiet, Mittelengland, östl. USA, Japan)
2. Aufbau neuer Industriezentren in der UdSSR (Kusnezsk, Mittelasien, Fernost)
3. Industrialisierung in einem Entwicklungsland
4. Allgemeine Probleme der Industriegeographie (z. B. Standortfragen)

IV. Bevölkerungs- und Siedlungsgeographie

1. Bevölkerungsbewegungen anhand verschiedener Beispiele
2. Tragfähigkeitsprobleme
3. Stadtlandschaften (z. B. Ruhrgebiet, Weltstädte)
4. Epochen der Entwicklung von Städten. Stadttypen, auch in außereuropäischen Erdteilen.

V. Internationale Verflechtung — Welthandel und -verkehr

1. EWG und ihre Erweiterung
2. EWG und Comecon
3. BRD und Entwicklungsländer
4. Welthandel (nach Wirtschaftsräumen oder Produkten) und Weltverkehr

VI. Entwicklungsländer aus geographischer Sicht

1. Detaillierte Behandlung eines Landes
2. Auswirkungen des Klimas auf Lebensformen und Wirtschaft (z. B. Indien)
3. Auswirkung der Ausstattung mit Bodenschätzen auf die Entwicklungsmöglichkeiten (z. B. Brasilien, Kongo)
4. Zusammenhang zwischen Bevölkerung (Zahl, Dichte, Wachstum) und Entwicklungsmöglichkeiten.

VII. Geographische Betrachtung einer Großmacht bzw. eines Konfliktraumes

1. USA/UdSSR
2. China/Japan
3. Das südliche Afrika
4. Vorderasien (Israel und die arabischen Staaten)

VIII. Ergänzende naturgeographische Betrachtungen zu gemeinschaftskundlichen Themen

1. Wasserwirtschaft (Wasserhaushalt, Be- und Entwässerung, Wasserverschmutzung u. a.)
2. Böden
3. Klima und Pflanzenwelt
4. Die Erde als Weltkörper (Klima, Verkehr, Lagerstättenkunde u. a.)

2.1.2

Lernziele zu den Themenkreisen**Themenkreis I: Raumplanung und Umweltschutz***Kognitive Lernziele*

- Die Notwendigkeit sorgfältiger Raumplanung als gemeinnützige Aufgabe in der Verantwortung für die Zukunft eines Landes begreifen.
- Ursachen für das Vorhandensein strukturstarker und -schwacher Gebiete kennen und in der Folge Kriterien zu deren Unterscheidung aufstellen.
- Begreifen, daß Planung eine genaue Kenntnis der in einem Raum wirksamen naturgeographischen, wirtschaftlichen und sozialen Gegebenheiten voraussetzt, sowie die Vielfalt der Probleme regionaler Wirtschaftsstruktur erfassen.
- Motive für raumwirksame Innovationen untersuchen und deren Auswirkungen abschätzen.
- Planung als Ergebnis von Zielvorstellungen und Zielsetzungen verschiedener Gruppen oder Institutionen begreifen, deren möglicherweise einander widersprechende Interessen in volkswirtschaftlich und sozialpolitisch vertretbarer Weise so zu berücksichtigen sind, daß die Realisierung der Pläne dem Gemeinwohl dient.
- Erkennen, daß angesichts der gesteigerten Ansprüche an den Raum aufgrund der gesellschaftlichen und technischen Entwicklung besonders sorgfältig auf das Gleichgewicht des Naturhaushalts zu achten und „die Landschaft pfleglich zu behandeln“ ist (Landesentwicklungsgrundsätze für Schleswig-Holstein, 1971).
- Institutionen, die an Planungsvorhaben beteiligt sind, und Verfahrensweisen, die dabei angewendet werden, kennenlernen (Zusammenarbeit von Bund und Ländern; Gesetze; Raumordnungspläne und Regionale Aktionsprogramme; Finanzierungsverfahren).
- Die Wirksamkeit des Instrumentariums strukturpolitischer Maßnahmen in bezug auf Gegebenheiten und Erfordernisse abschätzen.
- Das Problem der Zeitgebundenheit und Konjunkturbedingtheit strukturpolitischer Maßnahmen sowie des daraus resultierenden Risikos erfassen.

Themenkreis II: Agrargeographie*Kognitive Lernziele*

- Begreifen, daß landwirtschaftliche Produktionsmöglichkeiten von sich wandelnden politischen Verhältnissen und von historisch und kulturgeschichtlich bedingten Voraussetzungen abhängen.
- Die prägende Kraft unterschiedlicher politischer Systeme in Hinsicht auf die Organisation der Agrarwirtschaft und deren Raumwirksamkeit kennenlernen.
- An Beispielen die besondere Abhängigkeit der Agrarwirtschaft (verglichen mit der der Industrie) von geographischen, insbesondere naturgeographischen Voraussetzungen aufzeigen können und die sich daraus ergebende Notwendigkeit internationaler wirtschaftlicher Zusammenarbeit und deren Probleme erkennen.
- Kennenlernen der Auswirkungen sich verändernder Wettbewerbsbedingungen und Einsicht in die für diesen Wirtschaftszweig bestehende Notwendigkeit, aber auch Schwierigkeit, sich ihnen anzupassen (z. B. Erweiterung der EWG, Subventionen, Schutzzölle, Verbrauchergewohnheiten und -märkte, Werbung).
- Den Zwang zur Veränderung bestehender Produktionsmethoden erkennen, der von technischen Neuerungen ausgeht.
- Strukturelle Wandlungen im Agrarsektor einerseits als Folge sozialer und wirtschaftlicher Prozesse (z. B. Mobilität, „Urlaub auf dem Bauernhof“), andererseits als deren Auslöser begreifen lernen.
- Aufzeigen und abwägen können, durch welche Maßnahmen struktur- und sozialpolitischer Art wirtschaftliche und soziale Verbesserungen, Erleichterungen und Hilfen (Genossenschaftswesen, Nachbarschaftshilfe) bei Umwandlungsprozessen der Agrarwirtschaft erreicht werden können.
- Den Zusammenhang zwischen agrarwirtschaftlicher Entwicklung und dem Bildungsstand der Bevölkerung sowie dem Bildungsangebot in ländlichen Gebieten erkennen.
- Kenntnis möglicher Gefahren für die Umwelt durch moderne Anbaumethoden.

Themenkreis III: Industriegeographie*Kognitive Lernziele*

- Die Bedingungen, insbesondere die räumlichen Grundlagen für die Entwicklung von Industrie untersuchen lernen und kennen.
- Die Abhängigkeit bzw. Unabhängigkeit ausgewählter Industriezweige von Standortfaktoren (Energie, Rohstoffe, Verkehrslage, Aufschließung des Geländes, Arbeits-, Absatz- und Kapitalmarkt) — auch im historischen Wandel — erfassen.
- Die Verflechtung verschiedener Industriestandorte und -zweige erkennen.
- Sich über die volkswirtschaftliche Bedeutung und die sozialen Funktionen der Industrie klar werden.
- Maßstäbe für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit und des Entwicklungsstandes der Industrie gewinnen, um den Industrialisierungsgrad verschiedener Räume zu beachten und unterscheiden zu lernen („Industrie durch Industrie“). Das Industriegefälle und seine Auswirkungen kennenlernen.
- Industrieansiedlung und -ausbau als Aufgabe und Problem staatlicher Planungsvorhaben, kommunaler Gewerbepolitik und unternehmerischer Initiative begreifen; die Interessen aller Beteiligten abwägen können.
- Auswirkungen industrieller Konzentration kennenlernen (z. B. auf Infrastruktur und Wohnungsbau, auf den Arbeitsmarkt, die Berufsstruktur und Mobilität

der Bevölkerung, auf die Finanzlage von Ländern und Gemeinden, auf die Raumordnung und die Umwelt).

- Den Zusammenhang zwischen Industrialisierung und Verstädterung durchschauen, besonders im Hinblick auf Entwicklungsländer.
- Die Frage der Notwendigkeit und Problematik der Industrialisierung von Entwicklungsländern (räumliche Grundlagen, Arbeitskräfte, Marktprobleme . . .) untersuchen können.
- Vergleich des Ausbaus von Industrie in Entwicklungsländern und der Erschließung neuer Industriegebiete in bereits industrialisierten Ländern (UdSSR: Sibirien, Mittelasien . . .) durchführen können.

Themenkreis IV: **Bevölkerungs- und Siedlungsgeographie**

- besonders Stadtgeographie und ländliche Siedlungen –

Kognitive Lernziele

- Kenntnis der Entwicklung der Weltbevölkerung und ihrer Verteilung auf der Erde; bei der Untersuchung der Ursachen für den augenblicklichen Stand geographische Faktoren gegen andere abwägen.
- Die Richtigkeit des Urteils über die heutige Tragfähigkeit der Erde als Ganzes bzw. von einzelnen Teilräumen abschätzen und die Notwendigkeit sowie den Wert von Prognosen über die zukünftige Situation untersuchen.
- Bevölkerungszunahme bzw. -abnahme als Raumordnungsproblem begreifen.
- Kenntnis der verschiedenen, insbesondere der geographischen Ursachen für Bevölkerungsbewegungen und deren Auswirkungen auf die Herkunfts- und Zielgebiete (Wanderungen im Zeitalter der Industrialisierung, Bevölkerungsverschiebungen als Folge des 2. Weltkrieges, Wanderungen in Trockenräumen, Wanderungsbewegungen von Aktiv- zu Passivräumen, Gastarbeiterwanderungen u. a.).
- Die Entwicklung der Stadt als Aktivraum in Abhängigkeit von geographischen, aber auch anderen wesentlichen Faktoren während verschiedener Epochen betrachten (Oasenstädte des Altertums, Hafenstädte, mittelalterliche Handelsstadt, Industriestadt des 19. Jh. u. a.).
- Die Vielzahl und Verflochtenheit der Ursachen des Verstädterungsprozesses erfassen; die raumprägende Wirkung dieses Vorganges kennenlernen.
- Zentralisations- und Dezentralisationsprozesse im Zusammenhang mit dem Verhältnis der Stadt zu ihrem Umland als Aufgabe der Raumordnung erkennen. (Vergl. Lernziele bei Themenkreis I.)
- Wandlungen der Stadtlandschaft untersuchen können (Erweiterung, Auskerbung, Umwertung von Stadtteilen, Citybildung, Sanierung, Stadt-Umland u. a.).
- Siedlungs-, insbesondere Stadttypen unterscheiden können (Hafen-, Industrie-, Verwaltungsstadt, islamische Stadt, Kolonialstadt u. a.).

Themenkreis V: **Internationale Verflechtung – Welthandel und -verkehr**

Kognitive Lernziele

- Kenntnis der politischen Interessen und ideologischen Voraussetzungen, aber auch der wirtschaftlichen Überlegungen und Notwendigkeiten, die zur Gründung der großen Wirtschaftsblöcke führten (EWG, Comecon, Commonwealth, Lateinamerikanische Freihandelszone).
- Die Typen der großen Wirtschaftseinheiten (supranational, Freihandelszone, RGW: Beibehaltung der nationalen Souveränität) unterscheiden und unter Anwendung geographischer Gesichtspunkte vergleichen können.

- Die politische Bedeutung der vorhandenen wirtschaftlichen Großräume kennen und die Vor- und Nachteile, die sie für wirtschaftliche und soziale Prozesse mitbringen, erfassen.
- Die Raumwirksamkeit wirtschaftlicher Integrationsprozesse erkennen (EWG und die französische Agrarlandschaft bzw. die Agrarlandschaft der BRD, Italiens...).
- Integrationskonflikte kennenlernen als Folge politischer, vor allem nationaler Interessen, aber auch wirtschaftlicher und sozialer Spannungen. Erkennen, daß diese Interessen nicht zuletzt durch die geographischen Gegebenheiten eines Landes bedingt sind (EWG und Norwegen, Finnland und Comecon, Rumänien und Comecon, Industrienationen und Entwicklungsländer...).
- Welthandel u. a. als Folge unterschiedlicher geographischer Voraussetzungen und als Folge der Arbeitsteilung der Staaten erkennen.
- Auswirkungen neuer Entwicklungen auf die Marktlage analysieren (veränderte technische Produktionsmethoden, Einsatz leistungsfähigerer Transportsysteme, Abbau bisher unbekannter Rohstofflager, Änderungen der Industriestruktur u. a.).
- Kenntnis der Vereinbarungen und möglichen Maßnahmen zur Erleichterung bzw. Erschwerung (Zölle, Kontingente, Boykott) internationaler Verflechtungen (EWG-Gesetze an Beispielen, Gatt, Assoziierung...).
- Die Bedeutung der vorhandenen Verkehrswege und die Notwendigkeit ihrer Planung bzw. ihres Ausbaus unter Überwindung räumlicher Gegebenheiten kennenlernen.

Themenkreis VI: **Entwicklungsländer aus geographischer Sicht**

Kognitive Lernziele

- Einsicht in die Abhängigkeit wirtschaftlicher und damit auch sozialer, oft sogar politischer Prozesse von den naturgeographischen Voraussetzungen eines Landes.
- Schulung der Urteilsfähigkeit und der gebotenen Vorsicht bei der eigenen Meinungsbildung auf der Basis des Wissens um die gegenüber europäischen Verhältnissen meist ganz anders gearteten und zu viel schwierigeren Problemen führenden geographischen Bedingungen der Entwicklungsländer (z. B. extreme Temperaturen und Niederschlagsverhältnisse, Relief...).
- Hinführen zum selbständigen Überdenken von Möglichkeiten bei der Schaffung geeigneter oder verbesserter Grundlagen zur Lösung wirtschaftlicher und sozialer Probleme (Durchführung von Planspielen).
- Erkennen der komplexen Probleme in den Entwicklungsländern. Kritische Überprüfung von Transfermöglichkeiten gewonnener Erkenntnisse.
- Fähigkeit zur Untersuchung der Tragfähigkeit eines Raumes, speziell aufgrund geographischer, aber auch wirtschaftlicher und sozialer Gegebenheiten, um Möglichkeiten zur Lösung von Bevölkerungsproblemen erörtern zu können.
- Abwägen können, wieweit politische und wirtschaftliche Interessen einerseits und geographische Voraussetzungen andererseits die Beziehungen der Entwicklungsländer untereinander bzw. zu hochindustrialisierten Ländern bestimmen.

Anm.: Lernziele, die den Agrarsektor betreffen, siehe II; die die Industrie betreffen, siehe III.

Themenkreis VII: Geographische Betrachtung einer Großmacht bzw. eines Konflikttraumes

Kognitive Lernziele

- Am Beispiel eines Staates lernen, wie eng verschiedene Faktorenkomplexe – politische, geographisch-wirtschaftliche und gesellschaftliche – einander bedingen und miteinander verflochten sind. Diese Erkenntnis im Transfer auf andere Staaten anwenden können.
- Einsicht in die Notwendigkeit, die historischen und geographischen Gegebenheiten eines Staates zu kennen, um nicht nur dessen jeweilige politische Aktivitäten, sondern auch die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse beurteilen zu können.
- Erkennen, daß wirtschaftliche Prozesse in einem Staat u. a. von geographischen Raumfaktoren (Klima, Boden, Ausstattung mit Bodenschätzen . . .) abhängig sind (Südafrika; Vorderasien; Japan . . .).
- Untersuchen, wieweit der Aufstieg eines Staates zur Großmacht geographisch, wieweit durch andere Faktoren zu erklären ist.
- Die raumprägende Kraft kultureller Faktoren (Religion, Gesellschaftsordnung) ebenso kennenlernen, wie umgekehrt die Wirkung des Raumes auf die Kultur eines Landes (Landwirtschaft im Orient, in Indien . . .).
- Lernen zu untersuchen, wieweit soziale Verhältnisse einerseits die Folge geographischer Faktoren sind, wieweit sie selbst andererseits raumwirksam sind (Südamerika).
- Die geographische Komponente in den Handelsbeziehungen eines Staates kennen (Japan, vorderasiatische Ölländer . . .).

Themenkreis VIII: Ergänzende naturgeographische Betrachtungen zu gemeinschaftskundlichen Themen

Leitziel:

Der Schüler soll erkennen, daß zur Lösung wirtschaftlicher und kommunaler Aufgaben, d. h. letztlich auch zur Wahrnehmung politischer Funktionen, Spezialkenntnisse erforderlich sind, die ein tieferes Eindringen in ein eng umgrenztes Stoffgebiet erforderlich werden lassen. Dabei gewinnt er gleichzeitig – vorbereitend auf das Studium – einen Einblick in die Wissenschaftlichkeit von Teilgebieten der Geographie, die zunehmend an Bedeutung gewinnen.

Kognitive Lernziele

- Begreifen, daß die einzelnen Geofaktoren verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen zugehören und nur dort ihre Klärung erfahren können.
- Das Zusammenwirken und die Wechselbeziehung der vom menschlichen Wirken unbeeinflussten Naturkräfte qualitativ und quantitativ erfassen (gegebenenfalls als Regelkreis Klima – Boden – Pflanzendecke, Böden – Erosion, biologisches Gleichgewicht und geographische Faktoren u. a.) und als nicht statisch erkennen.
- Aufzeigen der z. T. irreversiblen Folgen des menschlichen Eingreifens in den Naturhaushalt (gegebenenfalls Störung des Regelkreises) und die Notwendigkeit der Steuerung erkennen. Untersuchung der Möglichkeiten und Grenzen der Belastbarkeit des natürlichen Gleichgewichts (Grundwassernutzung, Be- und Entwässerung, forstwirtschaftliche Nutzung u. a.).
- Unterscheidung zwischen nutzbringenden Eingriffen (Staudämme, Erosion bzw. Überschwemmungen, Drainage – Aufforstung, Küstenschutz u. a.) und solchen mit vorwiegend negativen Folgen, die z. T. zeitlich und räumlich Fern-

- wirkungen zeigen (Abholzung – Erosion, Industrieabwässer – Selbstreinigung der Gewässer, Versalzung durch Bewässerung, Grundwasserabsenkung – Dürre).
- Notwendigkeit und Schwierigkeit quantitativer Prognosen bei geplanten Veränderungen des Naturhaushaltes durch menschliche Eingriffe erkennen.
 - Begreifen, daß die Naturausstattung eines Raumes erst durch den Menschen in Wert gesetzt werden muß, und deshalb die Bedeutung der Kenntnis naturgeographischer Voraussetzungen für wirtschaftliche Vorhaben und Probleme des Handels und Verkehrs erfassen (Klimatologie: Gefährdung der Ernten; Meteorologie: Transportbedingung für klimaempfindliche Waren; Ozeanographie: Schifffahrtswege und Anlage von Häfen; Geologie: Suche nach Bodenschätzen).
 - Einsicht in die Notwendigkeit der Kenntnis naturgeographischer Gegebenheiten bei Planungsvorhaben (Eignung des Bodens als Baugrund bzw. für Straßenbau, Industrieansiedlung und Windrichtung, Wasserversorgung von Fabriken und Wohngebieten u. a.).
 - Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes technischer Geräte unter bestimmten naturgeographischen Bedingungen abschätzen (Methoden des Pflügens und Wasserhaushalt des Bodens, Einsatz von Großgeräten – Bodenerosion bzw. Relief u. a.).
 - Erkennen der Gefahren und Folgen der Umweltverschmutzung und Aufzeigen von Möglichkeiten zu deren Vermeidung.

2.1.3

Literaturhinweise*Anmerkungen*

- Die Literaturangaben zu den Themenkreisen I–VI und VIII befinden sich aus zeitlichen und personellen Gründen in einem unterschiedlichen Zustand der Bearbeitung.
- Die Angaben sind aufgrund persönlicher Literatur – Erfahrungen der Ausschußmitglieder bei der Vorbereitung entsprechender Themen und durch Einsichtnahme in Veröffentlichungen und Bibliotheken bzw. Rezensionen zusammengestellt. Durch die dankenswerte Mitarbeit einiger Kollegen konnten sie ergänzt werden.
- Maßgeblich für die Auswahl war u. a. der Gesichtspunkt, daß die Literatur dem unterrichtenden Lehrer relativ leicht zugänglich sein muß.
- Die Angaben erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. (Redaktionsschluß November 1972.)
- Bei allen Themenkreisen sind grundlegende, u. U. auch ältere Werke aufgeführt, in denen sich zahlreiche weitere Literaturhinweise finden.
- Ohne daß eine Rangfolge damit verbunden wird, sind zu einzelnen Themen ausführliche Hinweise gegeben worden (z. B. bei VIII), um aufzuzeigen, daß sich auch bei engerer Themenwahl durchaus Literatur finden läßt.
- Die meisten Einzelheiten konnten jedoch nur mit wenigen speziellen Veröffentlichungen berücksichtigt werden, um die Angaben nicht zu umfangreich werden zu lassen; doch findet der Lehrer in ihnen weitere Hinweise.
- Aufsätze der Geographischen Rundschau sind bis auf wenige Ausnahmen nicht genannt, da diese Zeitschrift wohl in allen Schulen vorhanden ist; es sei nur auf die Jahrgangsverzeichnisse verwiesen.
- Zu Themenkreis VII wurde bisher aus sachlichen und den oben genannten Gründen keine Literaturliste erstellt; es ist in Aussicht genommen, sie noch anzufertigen.

Themenkreis I: Raumplanung und Umweltschutz**1. Laufende Veröffentlichungen:**

1. Veröffentlichungen der Akademie für Raumforschung und Landesplanung, Hann.: Deutsche Planungsatlanten — Landespflege und Raumordnung, 1967 — Verkehr und Raumordnung, 1966 — weitere Veröff. s. auch unter IV.
2. Reihe „betrifft“ d. Bundesministeriums des Inneren: Schriften über Raumordnungspolitik und Umweltschutz;
3. Deutsche Akademie für Städtebau und Landesplanung: Dichteprobleme in Landesplanung und Städtebau — Düsseldorf, 1967;
4. Informationen zur Politischen Bildung: Raumordnung in d. BRD — Folge 128/Mai 1968;
5. Informationen zur Politischen Bildung, H. 146: Umwelt — Gefahren und Schutz, 1972;
6. Informationsbriefe f. Raumordnung; Hrsg. v. Bundesmin. d. Inneren, Kohlhammer-Verlag;
7. „Innere Kolonisation“, Zeitschr. f. Fragen d. ländl. Raumes: z. B. H. 3/1971: Agrarpolitik und Regionalpolitik;
8. Neue Schriften d. deutschen Städtetages: H. 8: Die Stadt und ihre Region — 1962;
9. Schriften der Landesplanung Niedersachsen: z. B. Raumordnungsprogramm f. d. Verw.-Bez. Oldenburg (betr. Raum Unterweser, Wilhelmsh.) u. Braunschweig — 1972;
10. Schriften d. dtsh. Verbandes f. Wohnungswesen; Köln; H. 63: Stadterneuerung in d. BRD — H. 73: Aspekte der Stadterneuerung, 1967 — H. 74: Wirtschaft und Handel im Städtebau, 1968;
11. Zeitschrift „Wirtschaft und Standort“, Düsseldorf: z. B. H. 1/1972: Das neue Emsland;

2. Fachwissenschaftliche Literatur

12. Arbeitsgemeinschaft d. Hamburg-Randkreise: Regionalplan Planungsraum I (Lauenburg, Segeberg, Pinneberg, Stormarn), 1968;
13. Aschenbrenner, K./Kappe, D.: Großstadt und Dorf als Typ der Gemeinde (Struktur u. Wandel d. Gesellschaft, Reihe B, H. 3; Leske, 1965 — (S);
14. Bartsch, W.: Umweltschutz-Menschenschutz, — Fischer-B. 1241; 1972;
15. BP-Kurier IV/71: Fragen an die Stadt (z. B. Hamburg, Mailand)(S);
16. Buchwaldt, K./Engelhardt, W.: Handbuch f. Landschaftspflege und Naturschutz; 1970;
17. Dörge, F. W.: Strukturpolitik wohin? Modellanalysen, Leske, 1968 (S);
18. Drischler, L.: Wirtschaft und Siedlung im Wendland, Diss. Hamburg — München 1965;
19. Golz, E.: Die Verstädterung der Erde — Fragenkreise, Schöningh., 1966 (S);
20. Handwörterbuch der Raumforschung u. Raumordnung — Hannover, 1966;
21. Heyn, E.: Wasserversorgung u. Gewässerschutz als Gemeinschaftsaufgabe — Fragenkreise, Schöningh., 1965 (S);
22. Laage, G.: Stadt- u. Regionalplanung als Teil d. Umweltplanung-Umschau 1971/H. 15 (S);
23. Lanzl, A.: Raumgestaltung durch staatl. Planung-Fragenkreise, Schöningh., 1971 (S);
24. Niemeier, G.: Siedlungsgeographie; Das Geogr. Seminar, Westermann, 1969 (S);

25. Niemsz, H.: Neue Städte in Ballungsräumen — Umschau 1 — 71/H. 16 (S);
 26. Olschowy, G.: Belastete Landschaft — gefährdete Umwelt — München 1972;
 27. Otremba, E.: Räumliche Ordnung und zeitliche Folge im industriell gestalteten Raum; Geogr. Zeitschr. 1963, S 30—44;
 28. Rohlfs, G.: Grünordnung i. d. ländl. Gemeinde — Stuttgart 1967;
 29. Schmidt, R.: Das Ende der Städte — Über die Zukunft der menschlichen Umwelt, Stuttgart 1968;
 30. Schöller, P.: Die deutschen Städte — Erdkundl. Wissen, H. 11, 1967;
 31. Stahl, K./Curdes, G.: Umweltplanung in der Industriegesellschaft — tele ro-ro 30, 1972 (S);
 32. Storkebaum, W.: Sozialgeographie (Stadt-Umland, Sozialbrache) — Darmstadt, 1969;
 33. Umschau-Verlag: Umweltreport — Frankfurt, 1972.
- Weitere Literatur s. unter IV.

Themenkreis II. Agrargeographie

1. Schriftenreihen, Handbücher, Statistik

- Europ. Wirtsch. Gemeinsch. Kommission: Studien, Reihe Landwirtschaft: Die großen Agrarregionen der EWG — Brüssel, 1960
- Schriftenreihe z. Handbuch f. europ. Wirtsch., Bd. 17: Das ländliche Genossenschaftswesen in d. Mitgliedstaaten der EWG — Baden-Baden, 1963
- Agrarberichte der Bundesregierung, 1971
- Bericht zur Lage der Nation, 1971
- Deutsche Gesellschaft f. Ernährung: Ernährungsbericht, 1971
- FAO-Production-Yearbook — 1971
- Handbuch der Landwirtsch. u. Ernährung i. d. Entwicklungsländern: Bd. 1. Landwirtsch. i. d. Entw.-Ländern — Ernährung Bd. 2. Pflanzl. u. tier. Produkte in d. Tropen u. Subtropen — Stuttgart, 1967
- Statesman's Yearbook
- Statistisches Jahrbuch über Ernährung, Landwirtschaft u. Forsten
- Statistisches Jahrbuch der BRD
- Statistisches Taschenbuch der BRD
- Veröffentlichungen der IMA: Agrimente/69/70/71 — Hannover 1969/70/71 (gesammeltes statistisches Zahlenmaterial zur Landw.)

2. Allgemeine fachwissenschaftliche Literatur

- Bundesministerium f. Ernährung, Landw. u. Forsten: Der Mansholt-Plan 1969
- Dörge, F. W./Grevsmühl, J.: Europ. Agrarpolitik in d. Krise — Analysen, Leske 1971 (S)
- Dörge, F. W.: Agrarpolitik in der Marktwirtschaft-Modellanalyse, Leske (S)
- Duckham, A./Masfield, G.: Farming Systems of the World-London, 1970
- Ernst, E.: Agrarprobleme als Thema eines fächerübergreifenden Erdkundeunterrichts; Der Erdkundeunterricht, H. 8
- Ernst, H.: Die Grüne Front — Europa-Verlag, 1965.
- Geogr. Zeitfragen, H 6/Hirschgraben-Verl.: Die deutsche Landwirtschaft (S)
- Gerhard, E./Kuhlmann, P. (Hrsg.): Agrarwirtschaft und Agrarpolitik — Köln/Berlin 1969

- George, P.: Précis de géographie rurale. — Paris 1963
- Hartke, W./Ruppert, K.: Almageographie. Kolloquium — Rottach-Egern 1962. — Wiesbaden 1964
- Morgan, W. B./Munton, R.I.C.: Agricultural Geography. — London 1971 (mit viel Lit.)
- Jaeckel, S.: Das EWG-Buch, München 1965
- Marmulla, H./Brault, P.: Europ. Integration u. Agrarwirtschaft, München, 1953
- Plate, R.: Agrarmarktpolitik — Die Agrarmärkte d. EWG u. Deutschld. (BLV)
- Priebe, H.: Landwirtschaft in der Welt von morgen — Econ-Verlag, 1970
- Röhm, H.: Die westdeutsche Landwirtschaft (BLV)
- Rolle, Th.: Europäische Zusammenschlüsse (Geogr. Fragenkreise)
- Storkebaum, W.: Sozialgeographie (Hartke: Sozialbranche — Borchardt: Innovation als agrargeogr. Regelausscheidung — Tisowski: Freizeitlandwirt) — Darmstadt, 1969

3. Literatur zu speziellen Themen

- Carstensen, H.: Raumordnung u. Landesplanung in Schleswig-Holstein — Diesterweg/Themen z. Geogr. u. Gem.-Kunde (S)
- Clark, C./Haswell, M.: The Economics of Subsistence Agriculture — Oxford, 1970
- Das Unternehmen Landentwicklung — Programm Nord/Eiderraum — Kiel, 1967 (S)
- Ditt, H.: Struktur u. Wandel westfäl. Agrarlandschaften — Münster, 1965
- Herzog, R.: Seßhaftwerden v. Nomaden — Köln, 1963
- Hoecht, H.: Flurbereinigung — BLV-Sachbuch
- Phillips, J.: The Development of Agriculture and Forestry in the Tropics — London, 1961
- Scherf, K.: Agrargeogr. Tendenzen in d. Landwirtschaft der DDR — Zeitschrift f. d. Erdkundeunterricht, 1972, H. 1, 3, 4 (S)
- Weigand, K.: Programm Nord (Wegweiser f. d. Lehrerbildung., Hirt Verl. (S)
- Wrigley, G.: Tropical Agriculture — London, 1961
- Über ausländische Landwirtschaft bzw. Agrargeographie d. Entwicklungsländer s. auch unter VI

Themenkreis III: Industriegeographie

1. Allgemeine fachwissenschaftliche Literatur

Erde und Weltwirtschaft, Hrg.: R. Lütgens: Bd. 1: Otremba, E.: Der Wirtschaftsraum — seine geographischen Grundlagen und Probleme, Bd. 3: ders.: Allgemeine Agrar- und Industriegeographie, Bd. 2: Lütgens, R.: Die Produktionsräume der Erde.

„Fragenkreise“, Schöningh, Paderborn; z. B. Otremba, E.: Die natürlichen Grundlagen für die Entwicklung der Wirtschaft in der BRD, ders.: Standortbedingungen und -verflechtungen der Industrie in der BRD; Rhein, K.: Die Energiewirtschaft der BRD; Raupach, H.: Die Sowjetunion als sozialistischer Wirtschaftsstaat

Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie, z. B. Reimers, M.: Die wirtschaftliche Entwicklung in Sowjetisch-Mittelasien während der letzten 100 Jahre, 1971

„Themen zur Geographie und Gemeinschaftskunde“, Diesterweg, Frankfurt/M., z. B. Ried, H.: Vom Montandreieck zur Saar-Lor-Lux-Industrieregion; Karger, A.: Die Sowjetunion als Wirtschaftsmacht

Geipel, R.: Industriegeographie als Einführung in die Arbeitswelt, Braunschweig 1969 (Literaturverzeichnis geordnet nach Industriezweigen, dazu Angaben über didaktische Literatur)

Gerling, W.: Die moderne Industrie. Probleme ihrer Physiognomie, Struktur und wirtschaftsgeographischen Gliederung, Würzburg 1954

ders.: Grundsätze und Wege industriegeographischer Forschung, in: Ber. z. Dt. Landeskunde, 23, 1959

Hottes, K.: Industriegeogr. relevante Standortfaktoren, in: Dt. Geographentag Bochum 1965

Kroll, G.: Von der Weltwirtschaftskrise zur Staatskonjunktur, Berlin 1958

Meyer-Lindemann, H. U.: Typologien des Industriestandorts, Bremen 1951

Otremba, E.: Räumliche Ordnung und zeitliche Folge im industriell gestalteten Raum, in: GZ 51, 1963, S. 30–53

2. Spezialatlanten

Boesch, H.: Weltwirtschaftsgeographischer Atlas der Welt. Eine Mappe mit 24 Karten und erläuterndem Textbd., Bern 1951

Erdöl-Weltatlas, Hrsg.: G. Westermann und Esso-AG, Hamburg 1965

Labudde, H.-J.: Deutscher Exportatlas. Ein Wegweiser z. Weltmarkt, Hamburg 1955

3. Einzelne Industriezweige (s. auch Geipel)

Bäumler, E.: Ein Jahrhundert Chemie, Düsseldorf 1963

Friedensburg, F.: Die Bergwirtschaft der Erde, Stuttgart 1965

Forster, K.: Allgemeine Energiewirtschaft, Berlin 1965

Joep, A.: Das Erdöl als wirtschaftlicher und politischer Faktor, Frankfurt/Main 1967

Hinweis: evtl. Material bei Unternehmen anfordern, z. B. Opel (Porträt eines Unternehmens, Frankfurt/M. 1968), Hoechst (Reinere Luft, reineres Wasser, Beitrag z. Umweltschutz, Frankfurt/M.)

4. Regionale Beispiele

Achilles, F. W.: Hafenstandorte und Hafenfunktionen im Rhein-Ruhr-Gebiet, Paderborn, 1967

DDR-Wirtschaft, eine Bestandsaufnahme, 1971 (Fischer-Handbuch)

Handbuch der Bergwirtschaft der BRD, Hrsg.: I. Rinn, Essen 1970

Jarecke, C.: Der neuzeitliche Strukturwandel an der Ruhr, Marburg/Lahn 1967

Jurgons, R.: Die Hüttenstandorte Dünkirchen, Ijmuiden, Bremen und Lübeck, Wiesbaden 1969

Laspeyres, R.: Rotterdam und das Ruhrgebiet, Marburg 1969

Lenz, K.: Wirtschaftsgeographische Gliederung Kanadas, GR. 7, 1972

Leib, J.: Der sowjetische Weg von der Agrar- zur Industriestruktur, Gießen 1966

Mirtsching, A.: Erdöl- und Gaslagerstätten der Sowjetunion und ihre geolog. Bedeutung, Stuttgart 1964

Pokschitschewski, V. V. (Hrsg): Sowjetunion – Regionale ökonomische Geographie, Gotha 1967

Der Regierungsbezirk Aachen – Monographien deutscher Wirtschaftsgebiete. Bd. 20, Oldenburg (Oldb) 1965

Schwind, M.: Wirtschaftsstaat UdSSR, Hannover 1970

ders.: China auf zwei Wegen, Hannover 1969

- Shabat, T.: Basic Industrial Resources of the USSR, New York 1969
- Voppel, G.: Die Aachener Bergbau- und Industrielandschaft, Wiesbaden 1965
- Wierling, L.: Landwirtschaft im städtisch-industriellen Ballungsraum. Untersucht am Beispiel des rheinisch-westfälischen Industriegebietes, Köln 1968 (evtl. als Ergänzung zu einer industriegeographischen Betrachtung des Ruhrgebietes)
- Zinn, A.: Industriegeographie der Sowjetunion, Berlin 1963

Themenkreis IV: Bevölkerungs- und Siedlungsgeographie

1. Bevölkerungsgeographie

- Baade, F.: Welternährungswirtschaft
- Baade, F.: Dynamische Weltwirtschaft (S. 103 ff.) — München, 1969
- Beaujeu-Garnier, J.: Geography of Population (S. 212—81 Bevölkerungswanderungen) — London, 1965
- Boesch, H.: Weltwirtschaftsgeographie (S. 35 ff.) — Braunschweig, 1966
- Borchardt, R. W.: Flüchtlingsprobleme in aller Welt — Kiel, 1972 (S)
- Bureau International du Travail: Les Migrations internationales 1945—57 — Genf, 1959
- Busch, P.: Bevölkerungswachstum und Nahrungsspielraum auf der Erde — Fragenkreise Schöningh (S)
- Clarke, J.: Population Geography (Wanderungen S. 123—27) — Oxford, 1969
- Clarke, J.: Population Geography and the developing Countries — Oxford, 1971
- Demko/Rose/Schnell: Population Geography — New York, 1970
- Forrester, J. W.: Der teuflische Regelkreis — Stuttgart, 1972
- Fritsch, B.: Die vierte Welt — Stuttgart, 1970
- Jackson, J. A.: Migration — Sociological Studies 2 — Cambridge, 1969
- Lowry, J. G.: World Population and Food Supply — London, 1970
- Meadows, D.: Die Grenzen des Wachstums — Stuttgart, 1972
- Schrettenbrunner, H.: Gastarbeiter — Themen z. Geogr. u. Gem.kd./ Diesterweg 1971 (S)
- Schriften des Instituts f. Ibero-Amerika-Kunde; Bevölkerungsexplosion und Wirtschaftsentw. in Lateinamerika — Verlag, J. Westphalen
- Witthauer, K.: Verteilung und Dynamik der Erdbevölkerung — Gotha, 1969

2. Siedlungs-, vornehmlich Stadtgeographie

2.1 Allgemeine Siedlungs- bzw. Stadtgeographie

- Akademie f. Raumforschung und Landesplanung: Beiträge zur Frage räumlicher Bevölkerungsbewegungen, 1970
- Bevölkerungsverteilung und Raumordnung, 1970
- Zum Konzept der Stadtregion, 1970
- Industrie und zentrale Orte, 1969
- Aschenbrenner, K.: Großstadt und Dorf als Typen der Gemeinde — Leske Verlag 1965 (S)
- Beaujeu-Garnier, H.: Urban. Geographie — London, 1967
- Bollens, J./Schmandt, H.: The Metropolis — New York, 1965
- Boustedt, O.: Die Stadt und ihr Umland — Raumforschung und Raumordnung, 1953

- Dickenson, R. E.: City, Region and Regionalism, a geographical contribution to human ecology — London, 1956
- Deutsche Bauakademie: Städtebau und Siedlungswesen — 1956 ff.
- Duntze, K.: Der Geist, der Städte baut — Stuttgart, 1972
- Festschrift z. 32. dtsh. Geographentag 1959: Zum Problem der Weltstadt
- Gerlach, S.: Die Großstadt als Thema eines fächerübergreifenden Erdkundeunterrichts — Der Erdkundeunterricht, H. 6 (Klett)
- Glässer, E.: Die ländlichen Siedlungen — Geogr. Rundschau 69/H. 5 (Lit.hinweise)
- Hall, P.: Weltstädte — München, 1966 — The World Cities — 4. Aufl. London, 1972
- Hochholzer, H.: Die Großstädte des megatechn. Zeitalters; Z. f. Wirtschaftsgeogr. 1971
- Hofmeister, P.: Stadtgeographie — Geogr. Seminar, Westermann
- INFAS: Vergleichende City-Studie — Bad Godesberg, 1966
- Mackensen, R. u. a.: Daseinsformen der Großstadt — Tübingen, 1959
- Mausbach, H.: Städtebaukunde — Düsseldorf, 1971
- Mitscherlich, A.: Die Unwirtlichkeit unserer Städte (Bodenrecht); Frankfurt 1965
- Moholny-Nagy, S.: Die Stadt als Schicksal; Geschichte d. urbanen Welt — München
- Mumford, L.: Die Stadt — Geschichte und Ausblick — Köln, 1961
- Niemeier, G.: Siedlungsgeographie — Geogr. Seminar, Westermann
- Oehme, R.: Alte europäische Städtebilder — Hamburg, 1956
- Papageorgiou, A.: Stadtkerne im Konflikt — Tübingen, 1970
- Schöllner, P.: Die deutschen Städte, 1967
- Schwarz, G.: Allgemeine Siedlungsgeographie — Allgem. Geogr. VI — Berlin, 1966
- Siebert, A.: Landschaft und Großstadt; Akademie f. Raumforsch. — Hannover, 1958

2.2 Wandlungen der Stadtlandschaft — Verstädterungsprozeß

- Bahrtdt, H. P.: Humaner Städtebau (Probleme der Stadtsanierung) — Hamburg, 1969
- Baudrexel, L.: Beschreibung d. sozialen u. wirtsch. Entwicklung ausgewählter Agglomerationsräume — München, 1967
- Fehre, H.: Zur Bevölkerungsentwicklung der deutschen Städtereionen von 1939 — 1960; in: Raumforsch. u. Raumordnung, 1960
- Fehre, H.: Zyklisches Wachstum der Großstädte — Berichte z. dtsh. Landeskunde 1949/50 (Zur Citybildung)
- Fischer, H.: Viertelsbildung und sozial bestimmte Stadteinheiten, untersucht am Beispiel der inneren Stadtbezirke von Stuttgart — Berichte z. dtsh. Landesk. 1963
- Golz, E.: Die Verstädterung der Erde — Fragenkreise, Schöningh, 1966 (S)
- Mecking, L.: Die Entwicklung der Großstädte in den Hauptländern der Industrie — Hamburg, 1949
- Olbricht, K.: Die Großstädte u. ihre Entwicklung i. letzten Jahrhundert — Geogr. Wochenschrift, 1935
- Ohrt, L.: Die Großstadt als Wanderungsziel — Gegenwartskunde, 1964

2.3 Einzelne Städte – Stadttypen

- Blüthgen, J.: Erlangen; das geogr. Gesicht einer expansiven Mittelstadt – Erlangen, 1961
- Festschr. z. 34. dtsh. Geographentag 1963: Heidelberg
- Festschr. z. 35. dtsh. Geographentag 1965: Bochum
- Festschr. z. 33. dtsh. Geographentag 1961: Köln
- Dickenson, R. E.: The West-European City – London, 1951
- Hofmeister, B.: Stadt und Kulturraum Angloamerikas (Reihe „Das Städtewesen im Spiegel der Kulturen“, Verlag Vieweg.)
- Houranie, A.: The Islamic City – Oxford, 1970
- Hübschmann, E. W.: Die Zeil; Sozialgeogr. Studie über eine Straße – Frankfurt, 1952
- Jakobs, J.: Tod und Leben großer amerikanischer Städte – Berlin, 1963
- Keyser, E.: Städtegründungen u. Städtebau i. Nordwestdeutschland i. Mittelalter; Inst. f. Landesk., Remagen, 1958
- Kolb, A.: Ostasien (chines. u. japan. Stadt) – Hamburg, 1963
- Passarge, S.: Stadtlandschaften der Erde – Hamburg, 1968
- Schaffer, F.: Untersuchungen z. sozialgeogr. Situation u. regionalen Mobilität in neuen Großwohngebieten a. B. Ulm-Eselberg – Kallmütz, 1968
- Steinmüller, G.: Der Münchener Stadtkern; in: Beiträge zur Stadtgeographie von München – München, 1968
- Stöber, G.: Struktur und Funktion der Frankfurter City – Frankfurt, 1964
- Stoob, H.: Forschungen z. Städtewesen in Europa I: Räume, Formen, Schichten mitteleurop. Städte – Köln, 1970
- Sturm, R.: Die Großstädte der Tropen – Tübingen, 1969
- Wirth, E.: Die orientalische Stadt (Reihe „Städtewesen im Spiegel d. Kulturen“)
- Wilhelmy, H.: Südamerika im Spiegel seiner Städte – Hamburg, 1952

Themenkreis V: Internationale Verflechtung

1. EWG – EFTA – COMECON

- Besson/Geyer: Ostblock, EWG u. Entw.länder – Kohlhammer, Pol.paperback, 1963
- Bosch, W.: Marktwirtschaft – Befehlswirtschaft – Heidelberg, 1961
- Europäische Gemeinschaft: Europäische Dokumentation f. d. Hand d. Lehrers Nr. 1–15, 1968–71, 1972 – 1 bis 4, 1973 – 1 bis 3
- Haseloff, W.: Die Einigung Europas; Diesterweg, Materialien z. Gemeinschaftskunde
- Hoffmann, J.: Zentralverwaltungswirtschaft – Schr. z. polit. Bildg., Diesterweg
- Huebbenet, G. v.: Die rote Wirtschaft wächst – Düsseldorf, 1960
- Jaeckel, S.: Das EWG-Buch – München, 1965
- Klett-Verlag: Europ. Wirtschaftsgemeinschaft – Ein Mediensystem, 1971
- Mandel, E.: Die EWG u. d. Konkurrenz Europa–Amerika – Eur. Verlags-Anstalt, 1968
- Modellanalysen/Leske: H. 8: Europäische Gemeinschaft – H 11: Energiepolitik am Gemeinsamen Markt – H 18: Comecon (S)
- Niehaus, H.: Agrarpolitik i. d. EWG (verschied. Aufsätze) – München, 1968

- Ribi, R.: Das Comecon — Zürich, 1970 (Veröff. d. schweiz. Inst. f. Außenw. u. Markt.)
- Salowski, H.: Die Efta-Länder — Köln, 1967
- Schriftenreihe d. Bundesministeriums f. polit. Zusammenarbeit: Comecon und Warschauer Pakt
- Uhl, K.: Aspekte d. Wirtschaftspolitik — Schr. z. polit. Bildg., Diesterweg
2. **DDR—Sowjetunion** (Bücher für die Hand des Schülers)
- Benn, N.: Der Ostblock im Wandel; Diesterweg, Materialien z. Gem.kd. DDR-Wirtschaft, eine Bestandsaufnahme — Fischer Handbuch, 1971
- Gründert/Siegert: Die SBZ, Diesterweg, Materialien z. Gem.kd.
- Harms Erdkunde: Mellor, R.: Die Sowjetunion — München, 1969
- Karger, A.: Die Sowjetunion als Wirtschaftsmacht — Diesterweg, 1968
- Modellanalysen/Leske: H. 16. Sowjetische Wirtschaftspolitik
- Raupach, H.: Die Sowjetunion als sozial. Wirtschaftsstaat — Fragenkreise/Leske
3. **Handel und Verkehr — Grundlegende Werke**
- Boesch, H.: Weltwirtschaftsgeographie — Braunschweig, 1966
- Boesch, H.: Wirtschaftsgeogr. Weltatlas — München, 1968
- Grötzbach, E.: Welthandel d. Gegenwart — Fragenkreise/Schöningh
- Obst, E.: Wirtschafts- und Verkehrsgeographie — Allgem. Geographie VII —
- Otremba, E.: Der Wirtschaftsraum und seine geogr. Grundlagen u. Probleme — Stutt. 1969
- Scheidl, L.: Geographie und Wirtschaftsentwicklung, T. 2: Beispiele aus verschiedenen Ländern — Wien
- Schneider, F.: Der Welthandel d. Gegenwart — Geogr. Zeitfragen/Hirschgraben, 1967
- Fochler-Hauke: Verkehrsgeographie — Geogr. Seminar/Westermann
- Press, H.: Binnenwasserstraßen und Binnenhäfen — Berlin 1962
- Press, H.: Seewasserstraßen und Seehäfen — Berlin, 1962
- Schriftenreihe d. Deutschen Verkehrswiss. Gesellsch.: Verkehrswissenschaftl. Arbeiten (V.technik- V.wirtschaft — V.geogr.) — Köln, 1969
- Statistische Werke s. unter II
- Literatur über Industrie und Entwicklungsländer s. unter III und VI

Themenkreis VI: **Entwicklungsländer aus geographischer Sicht**

1. **Handbücher, Schriftenreihen, Zeitschriften**

- Afrika-Handbuch für Wirtschaft und Reise. Hrsg. vom Afrika Verein Hamburg, Bd. 1: Nord-, West- und Zentral-Afrika — Hamburg, 1967
- Afrika-Studien. Hrsg. v. Ifo-Institut für Wirtschaftsforschung, München
- Blankenburg, P. v./Cremer, H.-D.: Handbuch der Landwirtschaft und Ernährung i. d. Entwicklungsländern — Stuttgart, 1967
- Informationen zur Politischen Bildung: Entwicklungsländer I—II, 1969 — Folge 136/137 — Bonn
- Schriftenreihe des Instituts für Asienkunde in Hamburg, z. B. B. Grossmann (Hrsg.): Studien zur Entwicklung in Süd- und Ostasien, T. 4 Malaysia — Berlin, 1966

Schriftenreihe des Instituts für Ibero-Amerika-Kunde — Stuttgart, Schriftenreihe zum Handbuch der Entwicklungshilfe, Baden-Baden, z. B.: Weizenberg: Wasser- und Bodenerhaltung in Afrika; H. 6, 1962

Schriftenreihe der Vereinsbank in Hamburg: Länderberichte

Wissenschaftliche Schriftenreihe des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit, Stuttgart: Der kombinierte land- und forstwirtschaftliche Anbau (Bd. 8: Tropisches Afrika, 1966; Bd. 17: Trop. u. subtrop. Asien, 1970) — Stand und Formen der Mechanisierung d. Landwirtsch. in asiat. Ländern (Teil 1: Südostasien; T. 2: Südasien; T. 3: Naher u. Mittlerer Osten; 1969)

Zeitschrift für ausländische Landwirtschaft — Stuttgart

Zeitschrift „Offene Welt“

Zeitschrift „Entwicklung und Zusammenarbeit“

Schule und Dritte Welt, Bundesmin. f. wirtsch. Zusammenarbeit; Hrsg. A. Haselbach — Bonn

Besters, H., u. Boesch, E.: Entwicklungspolitik; Handbuch u. Lexikon — Stuttgart 1965

2. Fachwissenschaftl. Literatur: Entwicklungsländer, Entwicklungshilfe (allgemeine Darstellungen)

Antweiler, A., u. a.: Entwicklungshilfe und Entwicklungsland — Münster, 1962

Baade, F.: Dynamische Weltwirtschaft — München, 1969

Behrendt, F. F.: Soziale Strategie für Entwicklungsländer — Frankfurt, 1965

Bobek, H.: Zur Problematik der unterentwickelten Länder — Mitt. d. Geogr. Ges. Wien, 1962, S. 1—24

Eisermann, G. (Hrsg.): Soziologie der Entwicklungsländer — Berlin/Stuttgart/Köln, 1968

Fochler-Hauke, G.: Das politische Erdbild der Gegenwart, Bd. 1: Völker und Staaten der dritten Welt — Berlin, 1968

Fritsch, B. (Hrsg.): Entwicklungsländer — Berlin 1968

Kindermann, G.-K. (Hrsg.): Kulturen im Umbruch. Studien zur Problematik und Analyse des Kulturwandels in Entwicklungsländern — Freiburger Studien zu Politik u. Soziologie; Freiburg i. B., 1962

Köllner, L.: Gestalt und Wandel westlicher und östlicher Entwicklungshilfe — Beilage z. Wochenzeitschr. „Das Parlament“, B 4 4/65, Bonn 1965

Kolb, A.: Die Entwicklungsländer im Blickfeld der Geographie — Wiesbaden, 1961

Lorenz, D.: Zur Typologie der Entwicklungsländer — 1961

Otremba, E.: Bevölkerung und Wirtschaft d. Entwicklungsländer — Hamburg 1970

Pfeffer, K. H.: Die Entwicklungsländer in soziologischer Sicht — Hamburg, 1967

Sieber, H.: Die realen Austauschverhältnisse zwischen Entwicklungsländern und Industriestaaten — Tübingen, 1968

Troll, C.: Die räumliche Differenzierung der Entwicklungsländer in ihrer Bedeutung für die Entwicklungshilfe — „Erdkundliches Wissen“, H. 13, Wiesbaden, 1966

Troll, C.: Die Entwicklungsländer in ihrer kultur- u. sozialgeographischen Differenzierung — Bonn, 1968

Völkel, R.: Entwicklungshilfe als Weltproblem — Frankfurt/Berlin/Bonn, 1963

Westfäl. Geogr. Studien Bd. 15; Hrsg. Müller-Wille: Entwicklungshilfe und Entwicklungsland. Begriff, Probleme u. Möglichkeiten, Münster, 1962

Winkler, H.-J.: Die Entwicklungsländer — Z. „Zu Politik u. Zeitgeschehen, H. 2, Berlin 1961, Neuauflage 1965

Winkler, H.-J.: Entwicklungshilfe — Geschenk, Geschäft oder Politik — Opladen, 1968

3. Spezielle wirtschaftliche Probleme der Entwicklungsländer

Biehl, M.: Die Intensivierung der Flächennutzung durch Landbewässerung in Indien — Tübingen, 1968

Effenberg, H.: Wirtschaftssystem und Industrialisierung in den Entwicklungsländern — Berlin, 1968

Ganssen, R.: Trockengebiete; BI, Mannheim, 1968

Knapp, R. (Hrsg.): Weidewirtschaft in Trockengebieten — Gießener Beiträge zur Entwicklungsforschung, R. I, Bd. 1 — Stuttgart, 1965

Köllner, L.: Entwicklungsländer. Strukturfragen des Überganges von d. naturalen Tauschwirtschaft zum Industriesystem — Geogr. Rundsch. 1962, S. 437 — 444

Kolb, A.: Die Industrialisierung außereuropäischer Entwicklungsländer — Geogr. Rundsch. 1957, S. 451 — 463

Manshard, W.: Einführung in die Agrargeographie der Tropen-BI Mannheim, 1968

Moser, O.: Die Eisen- und Stahlindustrie i. d. Entwicklungsländern — Köln, 1968

Scheidl, L.: Die Probleme der Entwicklungsländer in wirtschaftsgeogr. Sicht; Wiener Geogr. Schr., H. 16 — Wien, 1963

Tinbergen, J.: Modelle zur Wirtschaftsplanung — München, 1967

4. Ausgewählte Literatur zu einzelnen Räumen:

Illner, H.: Lateinamerika in der Entwicklung;

Westermann Tb, G 1 — Afrika in der Entwicklung;

Westermann Tb, G 2 — Asien in der Entwicklung;

Westermann Tb, G 3 — Braunschweig 1963, 1964, 1965

Kreditanstalt f. Wiederaufbau (Hrsg.): Deutsche Kredite für Entwicklungsländer (Peru, Nigeria, Kolumbien, Korea u. a.) — Frankfurt, 1970

Pfeffer, K. H.: Pakistan, Modell eines Entwicklungslandes — Opladen, 1967

Sandner, G.: Die Hauptstädte Zentralamerikas — Heidelberg, 1969

Uhlig, H./Manshard, W./Gerstenbauer, A.: Beiträge zur Geographie tropischer und subtropischer Entwicklungsländer — Gießener Geogr. Schr. H. 2 — Gießen, 1962

Zeitschrift „Entwicklung und Zusammenarbeit“, H. 2, 1971; Nationale zum sozialen Wandel: Kuba, Chile, Peru, Ceylon, Sambia — H. 6/7, 1971: Lateinamerika zwischen Evolution und Revolution

5. Literatur für die Hand des Schülers

Reihe „Fragenkreise“, Schöningh, Paderborn:

z. B. Böttcher: China als kommunistisches Entwicklungsland — Weigt: Entwicklungsland Indien — Gaigl: Die Entwicklung des neuen Afrika

Reihe „Geographische Zeitfragen“, Hirschgraben-Verlag, Frankfurt: z. B. Irrgan: Indien — ders.: China

Reihe: „Themen zur Geographie und Gemeinschaftskunde“, Diesterweg, Frankfurt: z. B.: Bobek: Iran — Biehl: Die Landwirtschaft in Indien und China — Sievers: Nigeria

Reihe „Analysen“, Leske-Verlag, Opladen: z. B.: Matthies: Schwarzafrika. Polit. Konflikte und Entwicklungskrisen

6. Quellen und Texte

- Dressmann, B.: Strategie gegen den Hunger. Das Weltproblem Nr. 1 in Berichten bedeutender Fachleute. Hamburg 1969. (T)
- Engelbrecht, H.: Materialien zur Entwicklungshilfekritik. Aktuelle Beiträge zur Diskussion um die deutsche Entwicklungspolitik; Bonn (1969)
- Hug, W.: Materialien zum Verständnis der Entwicklungsländer (= Schriftenreihe d. Landesanstalt f. Erziehung u. Unterricht 8) Villingen (1970)
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (Hrsg.): Die europäische Entwicklungshilfe. Die europäische Gemeinschaft und die assoziierten afrikanischen Staaten und Madagaskar, Bonn o. J.
- Lefringhausen, K./Baumgartner, S. u. A. Falkenstörfer: Aktion Entwicklungshilfe. Bd. 1. Thesen, Informationen, Analysen, Texte, Arbeitsfrage. Wuppertal 1971. Lit.verz.!
- ders. (Hrsg.): Entwicklungspolitische Dokumente. Bd. 2. Wuppertal 1971. (T)
- Arbeitskreis rostra theologica (Hrsg.) Modell Entwicklungspolitik am Beispiel Tansanias. Gelnhausen 1972
- Strahm, R. H.: Industrieländer — Entwicklungsländer. Ein Werkbuch: Stichwörter zur Entwicklungspolitik. Freiburg 1972. (T)
- Timmler, M.: Können und Wollen. Die Strategie für das zweite Jahrzehnt der Entwicklung. Stuttgart 1972. (T)
- Wittern, J.: Dritte Welt. Strukturdaten der Unterentwicklung. Frankfurt o. J. Lit.verz.!
- World Bank Group (Hrsg.): Trends in developing countries. Population, socio-economic indicators, economic growth, international capital flow and external debt, international trade. o. O. o. J.

7. Unterrichtsmaterialien, didaktische und methodische Literatur

- Baumgartner, S./Falkenstörfer, H., u. Lefringhausen, K.: Aktion Entwicklungshilfe. Bd. 2 Pädagogik provokativ. Analysen, Thesen und Modelle zur Unterrichts- u. Informationsarbeit. Wuppertal 1971
- Bugmann, E.: Der Problembereich „Entwicklungshilfe“ im Geographieunterricht. In: Geogr. Helv. 1. 1972. Jg. 27
- Entwicklungsproblematik im schulischen und außerschulischen Bereich. Bericht einer Tagung (= Schule i. Dritte Welt. 38) Bonn 1972
- Cordes, H.: Lehrhilfe. Das Elend der armen Welt. (Unterrichtsplanung mit Schwerpunkt auf wirtschaftliche Unterentwicklung der dritten Welt, in sieben Teilschritten, Einsatzbereich Sek.st. II. Rezension in: Die Deutsche Schule H. 4. 1972. S. 247 — 259.)
- Eppler, E.: Probleme der Dritten Welt. In: Geogr. Rds. 12. 1971
- Gabler, K./Winkhaus, G., u. G. Kaindel: Zwei Unterrichtsmodelle für Friedenserziehung am Beispiel Südamerikas. (Beispiel Bolivien, Einsatzbereich Sek.st. I u. II.)
- Haselbach, A. (Hrsg.): Schule und Dritte Welt. Die Behandlung der Entwicklungsproblematik in Schulunterricht u. Lehrerbildung. Bericht der Regionalkonferenz der UNESCO, Intern. Erziehungsjahr. Wien 1970
- Hug, W.: Beispielland Nigeria — Ein Unterrichtsmodell (= Schule und Dritte Welt. 8) Bonn 1970
- Hug, W.: Zur Struktur von Unterrichtsmodellen über die Dritte Welt (= Schule u. Dritte Welt. 24) Bonn 1971

Klose, P.: Probleme, Aufgaben und Möglichkeiten der Curriculum-Entwicklung im Lernbereich „Entwicklungsländer/Entwicklungspolitik“ (= Schule u. Dritte Welt. 28) Bonn 1971

Thematische Karten zur Gemeinschaftskunde, T. V: Entwicklungsländer – Kiel, 1972

Themenkreis VIII: Ergänzende naturgeogr. Betrachtungen zu gemeinschaftlichen Themen

1. Wasserwirtschaft

Cantor, L. M.: World Geography of irrigation, Edinburgh 1967

Charley, R. J.: Water, earth, and man. A synthesis of hydrology, geomorphology and socio-economic, London 1969

Fels, E.: Bewässerung und Bewässerungspotential der Erde, Naturw. Rundschau, H. 8, 1965

Flemming, H. W.: Weltmacht Wasser, Göttingen 1967

Heyn, E.: Wasser. Ein Problem unserer Zeit. Themen zur Geographie und Gemeinschaftskunde, Diesterweg, Frankfurt

ders.: Wasserversorgung und Gewässerschutz als Gemeinschaftsaufgabe, Fragenkreise, Schöningh, Paderborn

Keller, R.: Gewässer und Wasserhaushalt des Festlandes, Berlin 1961

Overmann, M.: Wasser, Wasserhaushalt und Wasserwirtschaft als Weltproblem, Stuttgart 1971

Press, H.: Taschenbuch der Wasserwirtschaft – Hamburg, 1971 (5. Aufl.)

Roessert, R.: Grundlagen der Wasserwirtschaft und Gewässerkunde, München 1969

Wilhelm, F.: Hydrologie und Glaziologie, Das Geogr. Seminar, Westermann, Braunschweig

Hempel, L.: Studien über Verwitterung und Formenbildung im Muschelkalkgestein, Göttingen 1955

Schneider, E. K.: Wasserversorgung und Abwasserbeseitigung in den Grundwasserlandschaften Ostfrieslands, Göttingen 1968

2. Böden:

Andreae, B.: Die Bodenfruchtbarkeit in den Tropen, Hamburg 1965

Bunting, B. T.: The Geography of soil, Chicago 1965

Fiedler-Reissig (1964): Lehrbuch der Bodenkunde; Jena 1964

Fink, A.: Tropische Böden, Hamburg 1963

Ganssen, R.: Bodengeographie mit besonderer Berücksichtigung der Böden Mitteleuropas, Stuttgart 1957

ders.: Grundsätze der Bodenbildung, BI, Mannheim 1965

ders.: Trockengebiete, BI, Mannheim 1968

ders.: Hädrich, F.: Atlas zur Bodenkunde, BI, Mannheim 1965

Hempel, L.: Bodenerosion in Süddeutschland, Bad Godesberg 1968

Kubiena, W. L.: Bestimmungsbuch und Systematik der Böden Europas. – Stuttgart 1953

Kubiena, W. L.: (1957): Neue Beiträge zur Kenntnis des planetarischen und hypsometrischen Formenwandels der Böden Afrikas – (Lautensach-Festschrift) Stuttgarter Geogr. Studien 69, Stuttgart 1957, S. 50 – 64

- Mückenhausen, E.: Entstehung, Eigenschaften und Systematik der Böden der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a. M. 1962
- Scheffer-Schachtschabel: Lehrbuch der Bodenkunde. — Stuttgart 1966
- Schlichting: Einführung in die Bodenkunde. — Hamburg 1964
- Schlichting-Blume: Bodenkundliches Praktikum. — Hamburg/Berlin 1966
- Schroeder, D.: Bodenkunde in Stichworten, Hirt-Verlag, Kiel
- Treter, U.: Untersuchungen zum Jahresgang der Bodenfeuchte in Abhängigkeit von Niederschlägen, topogr. Situation u. Bodenbedeckung an ausgewählten Punkten in den Hüttener Bergen, Kiel 1970
- Wilhelmy, H.: Klimamorphologie der Massengesteine, Braunschweig 1968

3. Klima und Pflanzenwelt

- Aario, L., u. Illies, J.: Biologische Geographie, Das Geographische Seminar, Braunschweig
- Geiger, R.: Das Klima der bodennahen Luftschicht, Braunschweig 1961
- Glässer, E.: Stand und Probleme der Vegetationsgeographie (ausf. Lit.-Verz.), Geogr. Rd. 3—71
- Schmithüsen, H.: Allgemeine Vegetationsgeographie, 3. Aufl., Berlin 1968
- Walter, H.: Vegetationszonen und Klima, Stuttgart 1970
- Reihe Verständliche Wissenschaft, Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg, New York: Bd. 56: Bünning, E.: Der tropische Regenwald; Bd. 67: Weck, J.: Die Wälder der Erde
- Troll, E.: Das Pflanzenkleid der Tropen in Abh. von Boden, Klima u. Mensch, Abh. dt. Geogr. Tag, Frankfurt 1951
- ders.: Die trop. Gebirge: Ihre dreidimensionale klimatische und pflanzengeographische Zonierung, Bonn 1959
- Geisler, G.: Pflanzenbau in Stichworten. T 1: Die Kulturpflanze, T. 2: Die Ertragsbildung, Hirt Verlag, Kiel
- Flemming, G.: Das Klima an Waldbestandsrändern, Berlin 1964
- Fuss, F.: Der Einfluß der Bodenbedeckung auf das Klima des Bodens u. der bodennahen Luft, Offenbach 1967

4. Die Erde als Weltkörper

- Fischer Lexikon: Geophysik, Hrsg. Bartels, J.; Astronomie, Hrsg. Stumpf, K., Fischer Bücherei, Frankfurt
- Gluth, P.: Die Stellung der Erde im Weltall, Fragenkreise, Schöningh, Paderborn (S)
- Herrmann, J.: Gesetze des Weltalls, Stuttgart 1969 (S)
- Krause, A.: Himmelskunde für Jedermann, Stuttgart 1963
- Meyers Handbuch über das Weltall, BI, Mannheim 1967
- Struve, O.: Astronomie, Berlin 1967
- Stumpf, K.: Die Erde als Planet, Verständliche Wissenschaft Bd. 42, Berlin, Heidelberg, New York

5. Klimatologie und Metereologie

- Blüthgen, J.: Allgemeine Klimageographie, 2. Aufl., Berlin 1966
- Fleten, H.: Arbeiten zur allgem. Klimatologie; Wiss. Buchges. Darmstadt, 1971
- Heyer, E.: Witterung und Klima. Leipzig 1963
- Köppen, W. u. Geiger, R.: Handbuch der Klimatologie, 5 Bd., Berlin 1930—1939

- Scherhag, R.: Klimatologie, Das Geogr. Seminar, Braunschweig
- Reiter, E. R.: Strahlströme, Verständliche Wissenschaft Bd. 108, Berlin, Heidelberg, New York 1970
- Reuter, H.: Die Wissenschaft vom Wetter, Verständliche Wissenschaft Bd. 94, Berlin, Heidelberg, New York 1968 (S)
- Tank, J. J.: Metereologie, rororo tele, Reinbek 1969
- Voigts, H.: Aus der Praxis des wetterkundlichen und klimatologischen Unterrichts, Der Erdkundeunterricht, H. 1, Klett, 1966
- Wetterkundliche Lehrmittel sind beim Seewetteramt Hamburg erhältlich
- Verzeichnis der Klimaatlant, siehe: Blüthgen, J.: Allg. Klimageographie
- Niggli, P.: Gesteine und Minerallagerstätten, 2. Bd., Basel, 1948 u. 1952
- Petrascheck, W. E.: Lagerstättenlehre, 2. Aufl., Wien 1961. Reihe Verständliche Wissenschaft, Berlin, Heidelberg, New York:
- Bd. 28: Krejce-Graf, K.: Erdöl, 1955
- Bd. 59: Petrascheck, W. E.: Kohle, 1956
- s. auch Literatur zu den Themenkreisen II, III, V, VI

*Leistungskurse***Allgemeine Hinweise zu den Inhalten**

Im Sinne eines studienbezogenen, wissenschaftsorientierten Unterrichts in den Leistungskursen sollen folgende Forderungen erfüllt werden:

1. Sinnvolle, möglichst aktuelle Problemstellung – Motivationscharakter der Inhalte.
2. Entwicklung von Untersuchungsmethoden für das spezielle Problem oder zumindest für Teilprobleme.
3. Anwendbarkeit der Methoden zur Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten spezieller Problemstellungen; Transfer der Methoden.
4. Erstellung von Kriterien zur Beurteilung der Leistungsfähigkeit der angewandten Methoden bei Lösung und Beantwortung eines bestimmten Problems.
5. Erkenntnis des Stellenwertes geographischer Methoden bei Lösung und Beantwortung eines bestimmten Problems.
6. Ermöglichung selbständiger Bearbeitung von Problemen durch allmähliche gezielte Einschränkung der persönlichen Anleitung und Beratung durch den Lehrer.
7. Die Entwicklung von Arbeits- und Forschungsplänen muß für Teilprobleme unter Angabe von Zielen, Arbeitsmitteln und Inhalten von Schülern in Gruppenarbeit zu leisten sein.
8. Die stofflichen Inhalte des Leistungskurses sollten so gewählt werden, daß eine Übertragbarkeit der gewonnenen Grundeinsichten möglich und überprüfbar ist.

Entsprechend diesen Forderungen sind Modelle zu entwickeln, die dem Lehrer bei der Durchführung von Leistungskursen im Rahmen der vier Aufgabenbereiche

1. Naturgeographische Fragestellungen der Geomorphologie, Klimageographie, Vegetationsgeographie und Ökologie
2. Sozial- und Bevölkerungsgeographie im Zusammenhang mit der Herausarbeitung von Wanderungsbewegungen, Verstädterungsprozessen und stadtgeographischen Wandlungen
3. Wirtschafts- und verkehrsgeographische Probleme, insbesondere Standortfragen und Nutzungsalternativen im Rahmen von Industrie- und Agrargeographie
4. Raumordnung und Planung in Bereichen verschiedener Größenordnung (Regional- und Landesplanung, Stadtplanung, Verwaltungs- und Gebietsreform)

Hilfestellung leisten können (s. 1. 2.1)

Dabei ist den alternativen Vorstellungen zur Themenentwicklung und ihrer Zuordnung zu den Bereichen der Gemeinschaftskunde unter 1.2.2 Rechnung zu tragen.

Unterrichtsmodelle für Leistungskurse

Modell I

Rentabilität und Sanierung von Weinbaugebieten

Das nachfolgende Modell soll dem Lehrer im Leistungsfach Erdkunde Hinweise für die didaktisch-methodische Durchführung und Anregungen dazu geben, aus anderen geeigneten Themen (z. B. Landschaftshaushalt und Umweltschutz; Bodenstruktur, Bodenerosion und Bodenumlagerung in ihrer Bedeutung für regionale Verkehrsplanungen; Flächennutzung und Raumordnung in der Stadtregion Hamburg) entsprechende Modelle für die Verwendung an der eigenen Schule zu entwickeln.

Der vorliegende Entwurf ist bei seinem unterrichtlichen Einsatz gemäß der Klassensituation abzuwandeln und zu verbessern.

Die Übertragbarkeit und Abwandlungsfähigkeit des Modells erscheint in mehrfacher Hinsicht gegeben: Das gilt einmal für die Grundeinsichten im Sinne der allgemeinen Lernziele, für die Anwendung geographischer Methoden überhaupt, für die Art der Analyse spezieller Probleme, aber auch speziell für die mit der Landnutzung „Weinbau“ verbundenen Einsichten, die mutatis mutandis auch auf andere Sonderkulturen und in weiterem Sinne auf alle Anbauprodukte und landwirtschaftlichen Betriebsformen zutreffen.

1

Lernziele

1. Die Rentabilitätsprobleme verschiedener Weinbaugebiete erkennen.
2. Die Ursachen der unterschiedlichen Kosten erkennen:
 - a) Abhängigkeit von ökologischen Faktoren in bezug auf Landschaftshaushalt (Regelkreis) und gestörtes Gleichgewicht.
 - b) Abhängigkeit von sozialgeographischen Faktoren.
3. Die Abhängigkeit der Bewirtschaftung und des Ertrages von der Relativität fixer Kosten erkennen.
4. Eine Marktanalyse hinsichtlich Angebot und Nachfrage in einem bestimmten Sektor durchführen können.
5. Die Verhaltens- und Nutzungsalternativen bisheriger Weinbergbesitzer aufgrund fehlender Rentabilität im Hinblick auf die natürlichen Gegebenheiten aufzeigen können.
6. Wiederherstellungsmöglichkeiten des Fließgleichgewichtes innerhalb des Weinbaus aufgrund der Kenntnisse des Naturhaushalts aufzeigen können.
7. Sanierungsmaßnahmen in Abhängigkeit von gegebenen ökonomischen Faktoren und dem Grad des Ausbaus der Infrastruktur vorschlagen können.
8. Weinbergereinigung als Infrastrukturmaßnahme erfassen.
9. Die Notwendigkeit der Umstellung auf Pfropfreben zur Ertragssteigerung erkennen.
10. Winzergenossenschaften als Alternative einer kostensenkenden Weinbereitung und Vermarktung und eines verbesserten Weinabsatzes erkennen.
11. Wein-Marktordnungen der EWG, Besteuerung und Zollabgaben von Wein als Beeinflussung und Steuerung des Wettbewerbs und der Entwicklung der europäischen Weinbaugebiete erkennen.

2

Durchführungsvorschlag

Zeitdauer: mindestens 30–36 Stunden — bei stärkerer Einbeziehung von Felduntersuchungen, Beratung und Anleitung zu wissenschaftlichen Arbeiten, Hausarbeit wäre ein Semester sinnvoll.

Gliederung in Unterrichtsabschnitte

1. Der Zusammenhang von Rentabilität, Angebot, Nachfrage und Preis im Weinbau. Studium von Weinkarten, Weinverkaufsangeboten verschiedener Kellereien und Importhandlungen — Vergleich mit Erzeugerpreisen und Aufwandsberechnungen. Studium von Weinbaugebieten und Weinlagen Europas in Abhängigkeit von naturgeographischen Faktoren. Studium früherer Verbreitung des Weinbaus und Begründung des Rückganges aus Änderungen der Verbrauchsgewohnheiten.

Methodischer Hinweis: Arbeitsteilige Bearbeitung der Aufgaben in etwa 3–4 Stunden, abschließend gemeinsame Zusammenfassung der Ergebnisse in Referaten.

2. Untersuchung der Kostenabhängigkeit des Weinbaus anhand eines speziellen Weinbaugebietes
 - a) Abhängigkeit der Kosten infolge eines gestörten Gleichgewichts im Naturhaushalt,
 - b) Umsetzung sozialgeographischer Faktoren und Prozesse in Kostenfaktoren.

Methodischer Hinweis:

Zu a) sollten möglichst Beobachtungen und Befragungen durchgeführt werden. Selbständige Entwicklung von Fragestellungen und Bearbeitungsmethoden in Projektgruppen, anschließend Berichterstattung — insgesamt 8 Stunden (ohne Einrechnung umfangreicher Hausaufgaben).

3. Untersuchung der Bewirtschaftung und des Ertrages von Weinbergen und -anbauflächen in Abhängigkeit von der Relativität fixer Kosten (spezielles Weinbaugebiet als Beispiel)
 - a) Auflassung von Weinberggebieten,
 - b) Auflassung von einzelnen Weinberglagen,
 - c) Durchführung und Rentabilität von Sanierungsmaßnahmen.

Methodischer Hinweis:

Hierzu sollten möglichst Felduntersuchungen durchgeführt werden, die dann etwa 2–4 Arbeitstage beanspruchen. Anschließend gemeinsames Gruppengespräch anhand vorher aufbereiteten Materials — insgesamt 3–6 Stunden.

4. Untersuchung der Wiederherstellung des Fließgleichgewichts im Weinbau an verschiedenen praktischen Beispielen.

Methodischer Hinweis:

Mögliche Verarbeitung von Beobachtungsmaterial aus Feldstudien, Arbeit in Projektgruppen, thesenartige Zusammenfassung der Ergebnisse — insgesamt 4–5 Stunden.

5. Untersuchung der Voraussetzung für die Durchführung einer Weinbergberingung als Infrastrukturmaßnahme und ihrer Auswirkungen, einschließlich Bewertung der Wirksamkeit durch eine Bilanzrechnung.

Methodischer Hinweis:

Durchführung in Projektgruppenarbeit unter eigenständiger Entwicklung des Arbeitsplanes und Anwendung der Methoden — insgesamt 4–5 Stunden.

6. Beurteilung der Existenz von Winzergenossenschaften für die Frage der Rentabilität des Weinbaus.

Methodischer Hinweis:

Arbeitsteilige Untersuchung über Organisation, Aufgaben, Effektivität von Genossenschaften in verschiedenen europäischen Weinbaugebieten. Sichtung und Zusammenfassung der Ergebnisse in gemeinsamer Diskussion — insgesamt 5–6 Stunden.

7. Auswertung der Bestimmungen der EWG-Weinmarktordnung und Beurteilungen ihrer vermutlichen Auswirkung auf die zukünftige Entwicklung europäischer Weinbaugebiete unter Berücksichtigung der Verbrauchergewohnheiten.

Methodischer Hinweis:

Gemeinsame Erörterung mit der gesamten Gruppe – insgesamt etwa 3 Stunden.

3

Literaturhinweise

- v. Bassermann – Jordan, F. 1923, Geschichte des Weinbaus, 3 Bände, Frankfurt/Main.
- Blenck, J. 1971, Die Insel Reichenau. Eine agrargeographische Untersuchung, Heidelberg, Geogr. Arb. H. 33.
- Eis, 1955, Probleme und Auswirkung der Flurbereinigung im Zusammenhang mit dem Wiederaufbau reblausverseuchter Weinberggemarkungen (Nahe). Schriftenreihe zur Flurbereinigung Heft 8.
- Endriss, G. 1958, Die Weinbaulandschaften vom Kaiserstuhl und vom Kalterer See, ein Vergleich. In: Verhandl. Dt. Geographentages, Würzburg, Bd. 31, Wiesbaden. S. 465–482.
- Hahn, H. 1956, Die deutschen Weinbaugebiete, ihre historisch-geographische Entwicklung und wirtschafts- und sozialgeographische Struktur. Bonner Geogr. Abh. H. 18.
- Hahn, H. 1968, Die deutschen Weinbaugebiete. Regionale Differenzierung in der Entwicklung der Rebflächen und der Betriebsstruktur 1949 bis 1960. In: Erdkunde 22, 2, S. 128–145.
- Hendinger, H. und Neukirch, D. 1971, Rentabilität und Sanierung von Weinbaugebieten. Beispiel für einen Leistungskurs der Kollegstufe/Sekundarstufe II im Fach Geographie mit sozialgeographischer Orientierung der Themenstellung. In: Geographische Rundschau 23, H. 12. S. 493–496.
- Herold, A. 1957, Die geographischen Grundlagen des Obstbaus im Bereich zwischen Maindreieck und Steigerwaldstufe. Würzburg. Geographische Arbeiten, Heft 4/5, S. 241–384.
- Hoffmann, K. 1970, Weinkunde in Stichworten, Hirt-Verlag – Kiel.
- Klüpfel, F. E. 1960, Der Weinbau in Franken und seine Rentabilität. In: Die Gartenbauwissenschaft 25, 1/2. S. 115–133.
- Kopp, H. H. 1966, Der Strukturwandel im fränkischen Weinbau seit 1950. In: Angewandte Geographie, Festschrift f. E. Scheu. S. 171–178.
- Linsenmair, O., Aufwand, Ertrag und Erzeugungskosten im württembergischen Weinbau. Diss. Hohenheim 1951.
- May, H. E. 1957, Einfluß von Klima und Witterung auf Güte und Ertrag im Weinbau. Mainz, Diss.
- Riemann, I. 1957, Der Weinbau in drei französischen Regionen. Marburger Geogr. Schriften 6, Marburg.
- Ruppert, K. 1952, Die Leistung des Menschen zur Erhaltung der Kulturböden im Weinbaugebiet des südlichen Rheinhessens. Rhein. Main. Forschgn. H. 34. Frankfurt a. Main.
- Ruppert, K. 1960, Die Bedeutung des Weinbaus und seiner Nachfolgekulturen für die sozialgeographische Differenzierung der Agrarlandschaft in Bayern, Münchener Geographische Hefte, Heft 19.
- Sartorius, O. 1950, Besitzverhältnisse und Parzellierung im Weinbau, Mainz.

Tisowsky, K. 1957, Häcker und Bauern in den Weinbaugemeinden am Schwanberg. Frankfurter Geographische Hefte, 31. Jhrg. Umfangreiche Literaturangaben zum Weinbau.

Türke, K. 1970, Der Weinbau in Rheinhessen. Eine agrar- und sozialgeographische Untersuchung. Mainz, Diss.

Türke, K. 1972, Der Weinbau als Forschungsobjekt der deutschen Geographie. In: Ber. z. dt. Landeskunde, Bd. 46, H. 2. S. 153—170. Bonn-Bad Godesberg.

Weise, H. 1958, Der deutsche Weinbau auf dem europäischen Markt. Kieler Studien. H. 46. Kiel.

Wendling, W. 1966, Sozialbranche und Flurwüstung in der Weinbaulandschaft des Ahrtales, FDL 160.

Werle, O. 1972, Die Bedeutung der Grenze im Weinbaugebiet der deutsch-luxemburgischen Obermosel. Diss. Saarbrücken.

Wolf, K. 1969, Beobachtungen zum Weinbau an der hessischen Bergstraße zwischen 1950 und 1967. In: Ber. z. dt. Landeskunde, 43, 1. S. 119—122.

Unterrichtsmodelle für Leistungskurse Modell II

Bearbeiter:

Hendinger, H., Holsten, J., Peters, B.,

Mitwirkung bei den Beratungen in der ersten Phase:

Giere, H., Reimers, M., Wegner, H.

Grundlagen und Methoden ausgewählter Gebiete der Geomorphologie und Bodenkunde — Anwendung und Leistungsfähigkeit bei Problemlösungen im Verkehr, in der Landwirtschaft und beim Bau von Staudämmen

Inhaltsübersicht:

	Seite
A	Zur allgemeinen Planung der Unterrichtseinheit 40
1	<i>Vorüberlegungen zum Einsatz und Stellenwert des Modells im Leistungsfach Erdkunde</i> 40
2	<i>Lernziele</i> 41
2.1	Allgemeine Zielsetzung des Modells 41
2.2	Spezielle Lernziele des Modells 41
3	<i>Durchführungsübersicht</i> 42
4	<i>Kriterien für die Auswahl von Beispielen</i> 43
5	<i>Vorschläge für Anwendungsbeispiele</i> 43
B	Unterrichtshilfen zur Durchführung 44
1	<i>Hinweise zur Herausarbeitung der Problemstellungen und zur Motivation der Schüler (zu A. 3.1)</i> 44
2	<i>Behandlung der allgemeinen Grundlagen (zu A. 3.2)</i> 44
2.1	Methodische und didaktische Hinweise 44
2.2	Arbeits- und Hilfsmittel 46
2.3	Literaturhinweise 49
3	<i>Vorschläge zu speziellen Untersuchungsbeispielen (zu A. 3.3)</i> 56
3.1	Elbe-Seitenkanal — Planung, Bau und Leistungsfähigkeit 56
3.1.1	Methodische und didaktische Hinweise 56
3.1.2	Arbeits- und Hilfsmittel 61

	Seite	
3.1.3	Literaturhinweise	63
3.2	Der Raum Neuwerk-Scharhörn als Verkehrsträger und Baugrund	64
3.2.1	Methodische und didaktische Hinweise	64
3.2.2	Arbeits- und Hilfsmittel	67
3.2.3	Literaturhinweise	70
3.3	Probleme der Agrarwirtschaft in den Great Plains (USA) und im Bereich der Tennessee Valley Authority (T. V. A.)	74
3.3.1	Methodische und didaktische Hinweise	75
3.3.2	Arbeits- und Hilfsmittel	78
3.3.3	Literaturhinweise	78

C

Anhang zu B.

Liegt dem Modell nicht bei. Die Materialanlagen werden den Schulen nach Fertigstellung gesondert geliefert. Sie sind für den unmittelbaren Einsatz in den Leistungskursen bestimmt und sollten daher in der Erdkunde-Sammlung für die betreffenden Kollegen bereitgestellt werden.

A Zur allgemeinen Planung der Unterrichtseinheit

A 1 Vorüberlegungen zum Einsatz und Stellenwert des Modells im Leistungsfach Erdkunde

Das Modell „Grundlagen und Methoden ausgewählter Gebiete der Geomorphologie und Bodenkunde ...“ gibt die Möglichkeit, in besonderem Maße fachspezifische Methoden kennenzulernen und einzuüben. Da die zugrunde liegenden naturgeographischen Prozesse durch naturwissenschaftlich konsequent erfassbare Gesetzmäßigkeiten bestimmt sind, leistet gerade dieses Teilgebiet der Geographie einen wichtigen Beitrag zur Beobachtung und Denkschulung.

Es läßt sich zeigen, daß die Geomorphologie für eine ganze Reihe von Anwendungsbereichen und Teilproblemen der Geographie eine unerläßliche Grundlage darstellt, insofern ist ihre Kenntnis für die Deutung komplexer Phänomene des Raumes unerläßlich.

Auf jeden Fall sollte jedoch im Rahmen dieses Themas auch ein Problem aus dem Anwendungsbereich angesprochen, ausführlich analysiert und gegebenenfalls einer Lösung zugeführt werden, um die Gesamtproblemstellung des Faches Geographie besser zu verdeutlichen.

Im Anschluß an einen motivierenden ersten Abschnitt ist der zweite Teil des vorgelegten Modells der systematischen Erarbeitung von Grundlagen und Methoden der Geomorphologie und Bodenkunde gewidmet, wobei die schwerpunktmäßige Auswahl einzelner Prozesse sich möglichst sinnvoll an der speziellen Zielsetzung des dritten Teiles orientieren sollte. Ist zum Beispiel beabsichtigt, im dritten Teil Probleme der Flußregulierung oder des Kanalbaus aufzugreifen, so hat im zweiten Teil bei der Stoffauswahl sicher die Erosion des fließenden Wassers, besonders die rückschreitende Erosion, Vorrang.

Im dritten Teil soll dem Schüler am Beispiel der Geomorphologie und Bodenkunde deutlich werden, welchen Beitrag geographische Methoden und Erkenntnisse im Vergleich zu denen der Nachbarwissenschaften für die Erstellung von Entscheidungsunterlagen in verschiedenen Bereichen zu leisten vermögen.

Die Auswahl der Beispiele für den dritten Teil ist stark von Anschauungsmöglichkeiten und Fragen der Materialbeschaffung durch die Schüler selbst mitbestimmt. Zielsetzung der Behandlung verschiedener Objekte ist es, die Stellung naturgeographischer Fakten bei der Entscheidung wirtschafts- und verkehrspolitischer Probleme herauszuarbeiten. Nach Meinung der Bearbeiter des Modells kommen dafür insbesondere Beispiele aus dem Verkehrswesen, der Landnutzung und dem Staudamm- und Talsperrenbau in Frage.

Für die Durchführung des dritten Teils sind je nach Motivation, Leistungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft der Klasse verschiedene Wege denkbar.

Wichtig ist, daß alle speziellen Untersuchungen jeweils Beiträge liefern zur Einsicht in die Bedeutung naturgeographischer Faktoren für wirtschafts- bzw. verkehrsgeographische Entscheidungen. Der Rückbezug wissenschaftlicher Erkenntnisse der Geographie auf übergreifende gesellschaftswissenschaftliche Fragestellungen soll dem Schüler durch Reflexion über den Stellenwert geographischer Erkenntnisse ermöglicht werden. Dabei ist die wissenschaftsmethodische Fragestellung und Wissenschaftskritik von Bedeutung.

Bei besonderem Engagement der Klasse ist es möglich, nur ein speziell ausgewähltes Projekt (z. B. Elbe-Seitenkanal) anzusprechen, dabei dann aber wirtschaftliche und gesellschaftliche Belange als für die Lösung wesentliche Aspekte mit hinzuzunehmen und in die Untersuchung mit einzubeziehen. Die methodischen Ziele des Modells sind auf diese Weise am besten zu verwirklichen. Soll für die Erarbeitung des Projekts nur ein halbes Semester angesetzt werden, ergibt

sich allerdings die Notwendigkeit, daß zur Vertiefung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Aufgaben und Problemlösungen auch die Thematik der Gemeinschaftskunde im Rahmen des Leistungsfaches auf die Durchführung dieses Projekts ausgerichtet wird.

Als möglich, und wohl in jedem Falle auch ohne Überlastung des Fachlehrers zu leisten, bietet sich bei vielseitig interessierten Schülern die exemplarische Behandlung von Beobachtungen und Zusammenhängen aus allen drei Bereichen an.

Eine dritte Möglichkeit wäre bei besonderer Interessenlage auch in der Beschränkung der ausgewählten Beispiele auf ein Problemfeld, z. B. Verkehrsfragen, zu sehen. Es ließen sich z. B. ein Problem des Kanalbaus, ein Problem des Straßenbaus und der Straßenführung im Hochgebirge und die Fragen der Erschließung eines Entwicklungslandes durch den Ausbau des Eisenbahnnetzes (Liberia) behandeln.

Wichtig erscheint, daß nach Möglichkeit Felduntersuchungen, Beobachtungen und Besichtigungen (vgl. Lernziel A 2.2.1 in den Rahmenrichtlinien) durchgeführt werden, damit der Schüler geographische Methoden nicht nur kennenlernt, sondern auch den Umgang mit ihnen übt.

A 2

Lernziele

Die Lernziele dieses Modells sind bezogen auf die allgemeinen Anforderungen im Leistungskurs Erdkunde (vgl. Rahmenrichtlinien: Gemeinschaftskunde, Geschichte, Erdkunde, B 3.2. Fachspezifische Anforderungen S. 10 und A 2.2. Instrumentale Fachlernziele S. 4). Dort werden die im Rahmen des Leistungsfaches zu entwickelnden Fähigkeiten und Methoden festgelegt, die die didaktische Gliederung und Durchführung des Modells bestimmen.

Die speziellen Lernziele dienen der Verwirklichung der kognitiven Fachlernziele des Leistungsfaches Erdkunde, insbesondere A 2.1.1, A 2.1.3, A 2.1.7, A 2.1.8, A 2.1.10 und A 2.1.11 (vgl. Rahmenrichtlinien S. 3/4).

A 2.1

Allgemeine Zielsetzung des Modells

- Grundlegende Einsichten in Zusammenhänge zwischen Oberflächengestalt, Bodenstruktur einerseits und Verkehrserschließung, Landnutzung, Maßnahmen der Wasserhaltung andererseits gewinnen,
- geographische Arbeitsmethoden anwenden lernen, die wiederum auf jeweils ähnliche Themen übertragbar sind,
- die gewonnenen Erkenntnisse kritisch würdigen und
- diese in Zusammenhänge mit übergreifenden Problemstellungen gesellschaftlichen Lebens einordnen,
- Arbeitsmethoden der Nachbarwissenschaften anwenden und deren Bedeutung für die Lösung geographischer Probleme erkennen und abschätzen lernen.

A 2.2

Spezielle Lernziele des Modells

A 2.2.1

Die Abhängigkeit menschlicher Nutzung der Erdoberfläche (Agrarnutzung, Verkehrsanlagen, Staudämme) von den Oberflächenformen und der Bodenstruktur eines Raumes erkennen und bewerten.

A 2.2.2

Die Auswirkungen von prozessualen Veränderungen der Oberflächenformen und Bodenstrukturen auf Verkehrsträger, Landwirtschaft und Bau von Staudämmen erfassen und die Konsequenzen für Planungsaufgaben ziehen.

A 2.2.3

Vorgänge der verschiedenen Formen der Erosion und Bodenablagerung (Wind, Wasser, Eis) in Abhängigkeit von Oberflächengestalt, Gesteins- und Bodenstruk-

tur und Klima erfassen und deuten (nach Möglichkeit in der Realität, im Modell bzw. aus Bild- und Kartenmaterial).

- A 2.2.4 Meßdaten und Profile zu verschiedenen Bereichen der Geomorphologie und Bodenkunde auswerten.
- A 2.2.5 Natürliche Möglichkeiten und technische Maßnahmen für Agrarnutzung, Verkehrsplanung und Staudambau hinsichtlich des erwarteten wirtschaftlichen Nutzens und der möglichen Konsequenzen für das ökologische Gleichgewicht abwägen.
- A 2.2.6 Unterschiedliche Oberflächengestalt und Bodenstruktur als veränderbare Kostenfaktoren bei Verkehrsplanungen, landwirtschaftlicher Erschließung und Bodenverbesserung bzw. Staudambau bewerten.
- A 2.2.7 Für bestehende Verkehrsnetze, Flächennutzungssysteme und Staudämme die ökologische Belastbarkeit und wirtschaftliche Rentabilität und Auslastung, soweit das Material es zuläßt, untersuchen bzw. angeben.
- A 2.2.8 Ausgewählte Teilentscheidungen bzw. Projekte im Rahmen von Verkehrsplanung, verkehrspolitischen Maßnahmen, Neulanderschließung, Bodenverbesserung, Wasserhaltung und Wasserversorgung (einschließlich Staudambau) anhand von zugänglichen Untersuchungs- und Arbeitsunterlagen im Gesamtzusammenhang von Wirtschaft und Raum beurteilen.
- A 2.2.9 Leistungsfähigkeit geomorphologischer und bodenkundlicher Methoden bei der Lösung von Problemen der Verkehrserschließung, der Landnutzung und Neulandgewinnung sowie des Staudambaus und der Wasserhaltung bewerten.
- A 2.2.10 Ausgewählte Projekte anhand vorhandener Arbeitsunterlagen mit Bedingungen und Forderungen der Umweltplanung und des Umweltschutzes vergleichen und eine kritische Beurteilung herbeiführen.

A 3 **Durchführungsübersicht**

- A 3.1 Herausarbeitung von Problemstellungen, die die Rolle geomorphologischer und bodenkundlicher Betrachtungen und Untersuchungen für verschiedene Planungsvorhaben aufzeigen. Auswahl geeigneter Beispiele.
- A 3.2 Grundlagen und Methoden ausgewählter Bereiche der Geomorphologie und Bodenkunde.
- A 3.2.1 Massenumlagerung durch die Erosion des fließenden Wassers.
- A 3.2.2 Erosionsvorgänge und Ablagerungen an der Küste.
- A 3.2.3 Oberflächenformung und Bodenumlagerung durch den Wind.
- A 3.2.4 Massenbewegungen infolge von Gefrier- und Auftauprozessen.
- A 3.2.5 Bodenbildung, Bodenzerstörung (Bodenerosion) und Bodenschutz.
- A 3.2.6 Widerständigkeit und technische Belastbarkeit verschiedener Gesteine und Bodenarten (gegebenenfalls übergreifend dazu: Bodenmechanik und Erdstatik).
- A 3.2.7 Systematische Einordnung der betrachteten Erscheinungen und Prozesse.
- A 3.3 Untersuchung von konkreten Beispielen:
Analyse und Lösungsmöglichkeit von Problemen,
- die den Einfluß und Stellenwert naturgeographischer Voraussetzungen erkennen lassen,
 - die den relativen Wert der naturgeographischen Faktoren im Rahmen wirtschafts- und verkehrsgeographischer Gesamtzusammenhänge aufzeigen (gegebenenfalls) durch Vergleiche der behandelten Gebiete.

A 4 Kriterien für die Auswahl von Beispielen

- A 4.1 Die für die Bearbeitung des gewählten Beispiels notwendigen Arbeitsmethoden und die dabei zu gewinnenden grundlegenden Einsichten müssen auf andere geplante oder bereits ausgeführte Projekte übertragbar sein (Transfer).
- A 4.2 Das Untersuchungsmaterial soll die naturgeographischen Grundlagen einerseits und die übrigen maßgeblichen Faktoren andererseits soweit erfassen und analysierbar machen, daß nach Möglichkeit gründliche Einblicke in das Planungsgeschehen – soweit einbezogen –, auch in die Planausführung, den Betrieb und die Auswirkungen eines Projektes gegeben sind.
- A 4.3 Die allgemeinen geomorphologischen und bodenkundlichen Grundlagen sollen möglichst umfassend und in vielseitiger kausaler Verknüpfung verwertbar sein.
- A 4.4 Neben den naturgeographischen Faktoren sollen die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bezüge der Beispielprojekte deutlich erkennbar sein, so daß ökologische, wirtschaftliche und soziale Wirkzusammenhänge herausgearbeitet werden können.
- A 4.5 Eines der Untersuchungsbeispiele soll nach Möglichkeit einem Entwicklungsland entnommen sein.
- A 4.6 Bei Planungsvorhaben sollten solche mit aktuellem Bezug vorrangig gewählt werden.
- A 4.7 Anhand dieser Auswahlkriterien lassen sich zu den unter A 5 aufgeführten Beispielen leicht noch weitere angeben und im Einzelfall nach Art und Verfügbarkeit des Materials die Entscheidung über die jeweilige Verwirklichung treffen.

A 5 Vorschläge für Anwendungsbeispiele

- A 5.1 Verkehr
- A 5.1.1 Kanalbau
Elbe-Seitenkanal (Unterrichtshilfe B 3.1)
- A 5.1.2 Hafenanlagen
Neuwerk-Scharhörn als Verkehrsträger und Baugrund (Unterrichtshilfe B 3.2)
- A 5.1.3 Straßen- und Brückenbau
Tunnel oder Brücke über die Elbe bei Stade?
- A 5.1.4 Eisenbahnbau
in den Alpen
- A 5.2 Landwirtschaft
- A 5.2.1 Probleme der Agrarwirtschaft in den USA (Unterrichtshilfe B 3.3)
- A 5.2.2 Terrassenkulturen (China, Japan u. a.)
- A 5.2.3 Bodenzerstörung und Bodenerhaltung in der Ukraine
- A 5.3 Staudamm- und Talsperrenbau
- A 5.3.1 Cabora-Bassa-Staudamm
- A 5.3.2 Harztalsperren als Wasserreservoirs
Einige dieser Beispiele dürften materialmäßig hinreichend aufzubereiten sein, so daß sie im Unterricht als Projekt durchgeführt werden können (siehe Abschnitt C Anhang)

B **Unterrichtshilfen zur Durchführung**
 B 1 **Hinweise zur Herausarbeitung der Problemstellungen und zur Motivation der Schüler**

Dieser einführende Unterrichtsabschnitt soll möglichst verschiedenartige Problemstellungen des Unterrichtsmodells aufzeigen. Als wichtige Problemstellungen kommen in Frage:

1. Abhängigkeit der Verkehrsplanung bzw. landwirtschaftlichen Nutzung von der Oberflächengestalt.
2. Abhängigkeit der Bauplanung und Landnutzung von geologischen Verhältnissen, der Bodenstruktur und der Bodenqualität.
3. Abhängigkeit der Baudurchführung bzw. Landnutzung von den raumwirksamen Kräften.

Bei der Herausarbeitung obiger Problemstellungen kommt es darauf an, das Interesse des Schülers für eine weitere vertiefte Betrachtung zu wecken. Dabei sollen bereits Arbeitsrichtungen, in denen Lösungsmöglichkeiten für die verschiedenen Fragen zu suchen sind, aufgezeigt werden, ohne mögliche Lösungen selbst bereits zu erarbeiten.

Die Auswahl geeigneter Beispiele sollte man alternativ zu den im weiteren Verlauf des Modells geplanten Unterrichtsvorhaben vornehmen (z. B. sollte man der Trassierungsmöglichkeit von Verkehrsbauten in Abhängigkeit von vorhandenen Oberflächenformen nicht bereits jetzt nachgehen, wenn man das Thema „Elbeseitenkanal“ später behandeln will, wohl aber bietet sich die Herausarbeitung dieser Problemstellung in Parallele zu den Themen „Neuerwerk“ und „Landwirtschaft“ an).

Als Ausgangspunkt für die 1. Problemstellung bieten sich als Arbeitsmittel (siehe B 2.2) vor allem topographische Blätter, Karten aus den topographischen Atlanten, dazugehörige Luftbilder sowie Reliefs aus dem List-Verlag an. Für die 2. und 3. Problemstellung kommen daneben Dia, Film und Strukturskizzen sowie die seit 1968 im Westermann-Verlag erschienenen Karten „Landformen im Kartenbild 1:25 000“, die bearbeitete Beispiele vorstellen, in Frage. Der Einsatz dieser zusätzlichen Materialien ist vor allem dann zu empfehlen, wenn klimamorphologische Differenzierungen bereits hier angesprochen werden sollen.

Die Problematik sollte von den Schülern weitgehend selbständig in arbeitsteiligem Gruppenunterricht herausgearbeitet werden.

Insgesamt 3–4 Stunden.

B 2 **Behandlung der allgemeinen Grundlagen**

B 2.1 *Methodische und didaktische Hinweise zu „Grundlagen und Methoden ausgewählter Bereiche der Geomorphologie und Bodenkunde“*

Da Exkursionen im Gelände sowie Besuche von Modellvorführungen in Forschungsanstalten die Ausnahme sein werden, spielt die Auseinandersetzung mit geographischen Arbeitsmitteln eine vorrangige Rolle. Um der Forderung nach Anschaulichkeit jedoch soweit wie möglich nachzukommen, bietet sich eine Kopplung verschiedener Arbeitsmittel mit gleicher Thematik an. Die Erklärung der Wirklichkeit mit Hilfe von Karten- und Bildmaterial soll einen breiten Raum einnehmen. Die Benutzung geographischer Handbücher und Lexika ist zu üben, ebenso Definitionen und exaktes Beschreiben von Prozessen. Dabei ist eine sorgfältige Einführung in die exakte Handhabung der Arbeitsmittel und Arbeitsweisen einzuplanen. Erkennen und Prüfen von geeigneten Arbeitsmethoden stehen im Mittelpunkt. Auch beim Arbeiten in der Gruppe ist auf methodisch adäquates Verhalten zu achten. Einen besonders wichtigen Abschnitt bildet die Überprüfung

der Arbeitsergebnisse. Es sollte aber bereits auch in diesem Unterrichtsabschnitt auf die Rolle naturgeographischer Abläufe als Vorbedingungen menschlicher Eingriffe und als Reaktionen auf menschliches Handeln eingegangen werden.

Zu A 3.2.1

Die **Erosion des fließenden Wassers** besitzt für eine Vielzahl geographischer Themen große Bedeutung. Sie sollte daher ausführlich im Unterricht behandelt werden. Die Erarbeitung von Erosionsprozessen ist gut mit Hilfe von topographischen Karten vorzunehmen. An Erosionsvorgängen sind einprägsam Ursache und Wirkung naturgeographischer Prozesse herauszustellen. Durch einen stufengemäßen Aufbau kann man von einfachen Abhängigkeiten zu komplexen Faktoren zusammenhängen fortschreiten, bis schließlich der Schüler das Handwerkszeug zu einer selbständigen Karteninterpretation gewonnen hat.

Der Schüler kann am Beispiel der Erosionsvorgänge exemplarisch in die erfolgreiche Benutzung von Karte, Bild und Modell — unter Vergleich mit der Wirklichkeit — eingearbeitet werden. Gerade die Form der modellhaften schematischen Darstellung läßt sich an den Auswirkungen der Flußerosion erarbeiten und ihr Aussagegewicht herausstellen.

Bei der Einführung und Übung von Karten- und Luftbildinterpretationen ist Gruppenarbeit angezeigt, weil sie neben dem Selbststudium dem Schüler mehr Raum zur Eigenbetätigung bietet als das Schüler-Lehrer-Gespräch. Die Schüler können selbständig Fragestellungen, Argumentationen und Begründungen finden.

Zu A 3.2.2

Welchen Zeitumfang man der Behandlung der **Küstenmorphologie** einräumt, wird davon abhängen, welches spezielle Thema man für die intensive Untersuchung auswählt. Steht zum Beispiel die Behandlung von Neuwerk als zukünftiges Hafengelände zur Diskussion, sollte man schon in diesem Abschnitt den Problemen der Küste mehr Sorgfalt und Aufmerksamkeit zuwenden. Es sollte dann dieser Abschnitt über Erosion und Ablagerung an der Küste im Sinne einer Erziehung zum prozessualen Denken in den Mittelpunkt gestellt werden und der Ansatz der Betrachtung bei Meeres- und Küstenströmung, ihren Ursachen und Auswirkungen gesucht werden.

Luftbildreihen und Folien zum Overhead-Projektor sind besonders gut für die Darstellung der Veränderungen durch Küstenströmungen geeignet. Die hier wirksamen Prozesse sind durch eine Vielfalt von Faktoren bedingt, die zum Teil erst in den letzten Jahren mit modernsten technischen Hilfsmitteln und Methoden genauer untersucht werden konnten. So erhält der Schüler gerade hier einen guten Einblick in aktuelle Forschung und ihre Anwendungsbereiche.

Eine Benutzung von See- und Meeresbodenkarten bedarf einer besonders sorgfältigen Einführung. Wenn möglich, sollten Studien an Modellen in den Unterricht eingebaut werden, denn die Förderung der Anschauung ist gerade im Rahmen der Küstenmorphologie unerlässlich (Besuch der Modellversuche des Franzius-Instituts in Hannover). Auch Studien im Watt können hier mit Vorteil eingesetzt werden.

Zu A 3.2.3 und A 3.2.4

Die **Oberflächenformung und Bodenumlagerung durch Wind** sind ähnlich wie die Auswirkungen von **Gefrier- und Auftauprozessen** wegen ihrer unmittelbaren prozessualen Anschaulichkeit und ihres Verlaufs innerhalb kürzerer Zeiträume besonders gut für Schülerreferate geeignet. Selbst wissenschaftliche Aufsätze sind in diesem Bereich für Schüler verständlich und können in eigene Gedankengänge umgesetzt werden. Natürlich können auch mehrere Schülergruppen mit verschiedenen Teilthemen eingesetzt werden, die dann die Zusammenfassung ihrer Er-

gebnisse zur Diskussion stellen. Die Bewertung von Einzelleistungen ist dann in diesem Rahmen allerdings weitgehend in Frage gestellt. Wenn keine teilnehmende Beobachtung durch den Lehrer möglich ist, müßte eine Gruppenbewertung vorgenommen werden. Für den Schüler sind Erfahrungen zur Arbeit im Team unerlässlich, von daher sind die unvermeidbaren Schwierigkeiten der Bewertung in Kauf zu nehmen.

Zu A 3.2.6

Widerständigkeit und technische Belastbarkeit verschiedener Gesteine und Bodenarten spielen bei Tunnelbau und Verkehrstrassierungen eine besondere Rolle. Auch Erdbebenhäufigkeit und Veränderungen der Gesteinsstruktur durch Gebirgsbildung und Hebungs- und Senkungsprozesse sollen in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden.

Es ist im Einzelfall zu entscheiden, ob diese Fragen günstiger im Rahmen der allgemeinen Grundlagen oder aber im Zusammenhang mit der Analyse spezieller Probleme bei konkreten Beispielen im Abschnitt 3 behandelt werden.

Zu A 3.2.7

Der Anspruch des Leistungsfaches umfaßt in angemessenem Umfang auch eine **Systematisierung** der gewonnenen Einsichten. Bei der Behandlung von A 3.2.1 bis A 3.2.6 kann sich ein solch systematischer Überblick unmittelbar an die einzelnen Kapitel anschließen oder aber als übergreifende Zusammenfassung nach Abschluß von A 3.2.1 bis A 3.2.6 durch ein Lehrer- oder Schülerreferat geboten werden. Gegebenenfalls ist eine derartige Zusammenfassung auch in Form von Thesen denkbar.

Bei einer Reihe von Prozessen können bei der vergleichenden Erörterung ihres Ablaufs auch verschiedene Klimate einbezogen werden.

B 2.2

Arbeits- und Hilfsmittel

Vorbemerkungen

Über die unten aufgeführten Arbeits- und Hilfsmittel hinaus wird man auf Darstellungen und Statistiken aus der Literatur (siehe B 2.3) zurückgreifen müssen, besonders dann, wenn schwierige und komplexere Sachverhalte eine Aufgliederung in Einzelaspekte anhand von Strukturzeichnungen und eine abschließende Zusammenschau erforderlich machen.

Die Arbeitsmittel sind nicht detailliert aus den verschiedenen Atlanten, Dia-Serien etc. ausgesucht worden, weil der Eigeninitiative des Lehrers gerade hier im allgemeinen Teil im Hinblick auf Spezialthemen breiter Raum gegeben werden muß. Jeweils ein geeignet erscheinendes Beispiel aus den Spezial- und Luftbildatlanten ist durchweg genannt worden, weil an dessen Bearbeitung die jeweilige Problematik erarbeitet und verdeutlicht werden kann. Der Lehrer kann dann frei nach seiner Wahl ähnlich gelagerte Beispiele auswählen und im Unterricht anbieten.

B 2.2.1

Dias und Filme

Die Signaturen der Serien bzw. Filme beziehen sich – wenn nicht anders angegeben – auf die Ausgaben der Staatlichen Landesbildstelle Hamburg. Welche Einzelbilder bzw. Ausschnitte der Filme sinnvoll in den Unterricht einzubeziehen sind, muß der Lehrer im Einzelfall von der jeweiligen Thematik abhängig machen.

Dia-Serien

- | | |
|-----------------------------------------|-------|
| 1. Bodenzerstörung, Grundwasserschwind | R 209 |
| 2. Abtragung und Aufschüttung | V 31 |
| 3. Eine Insel wandert – Wangerooge | R 249 |
| 4. Wanderdünen | R 591 |
| 5. Entwicklung einer Seedünenlandschaft | R 590 |

- | | | |
|-------------------------------------------|---------------|----------|
| 6. Schiffe werden flußaufwärts geschleust | | R 699 |
| 7. Geologische Grundstrukturen | (V-Dia-Verlag | K 11102) |
| 8. Abtragung | (V-Dia-Verlag | K 11107) |
| 9. Verwitterung | (V-Dia-Verlag | K 11103) |

Filme

- | | |
|-------------------------------------------------|--------|
| 1. Nord-Ostsee-Kanal (11 min) | F 526 |
| 2. Im Watt zwischen Ebbe und Flut (15 min) | F 321 |
| 3. Wasser im Boden (14 min) | FT 754 |
| 4. Entstehung einer Seedünenlandschaft (10 min) | F 583 |

B 2.2.2 Reliefs für Gruppen- und Einzelarbeit der Schüler

Der Einsatz von Reliefs kann sehr vielseitig erfolgen. Einmal können sie als Motivation der Erarbeitung der formenden Kräfte der Erdoberfläche dienen. Zu diesem Zweck sind sie sehr viel geeigneter als etwa Karten oder auch Luftbilder. Sie fordern weit deutlicher und nachdrücklicher die Frage nach dem „Warum?“ heraus.

Zusammenhänge über Talbildung, Erosion und Gebirgshebung können an Reliefs besonders gut herausgearbeitet werden. Zugleich bieten die Reliefs dann auch die Möglichkeit, die verschiedenartigen Nutzungsformen der morphologisch unterschiedlich geprägten Gebiete zu erörtern (z. B. Weinanbau, Getreidebau).

Ein besonderer Reiz liegt zweifellos darin, anhand von Reliefs Verkehrsplanungen (z. B. Kanalbau, Autobahnbau) vorzuschlagen und die alternativen Möglichkeiten verschiedener Trassenführung zu entwickeln und zu begründen.

Die im folgenden genannten Reliefs sind leicht handhabbar und raumsparend übereinanderzustapeln, daher gut aufzubewahren.

1. Erdkundliche Typenreliefs (großmaßstäbig): Rheindurchbruch bei Bingen, Vulkanlandschaft am Beispiel des Hegaus, Alpenvorland (Füssen im Allgäu), Moränenlandschaft (Starnberger See). List-Verlag.
2. Wenschow-Länderreliefs: Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen. List-Verlag.

B 2.2.3 Karten und Luftbilder**B 2.2.3.1 Landformen im Kartenbild**

In 30 Einzelheften werden unter diesem Titel vom Georg-Westermann-Verlag besonders geeignete Beispiele zur Interpretation von Oberflächenformen angeboten.

Die Kartenproben liegen jedem Heft in mehrfacher Ausführung bei: dreifarbig Normalausgabe 1:25 000, mehrfarbig Sonderausführung mit Schummerung, orohydrographische Darstellung. Eine umfangreiche Interpretation gibt dem Lehrer Anregung für den Einsatz im Unterricht. Dieselbe wird ergänzt durch Textabbildungen, Luftbilder und Profile.

Die 30 Beispiele verteilen sich auf 7 Themenkreise:

- I. Norddeutsches Flachland (6)
- II. Mittelgebirge: Gefalteter Unterbau, stellenweise überlagert (7)
- III. Mittelgebirge: Schichttafeln, Schichtstufen, Schichtkämme (4)
- IV. Mittelgebirge: An Vulkanismus gebundene Formen (2)
- V. Alpenvorland (4)
- VI. Alpen: Nördliche Flysch- und Kalkalpen (4)
- VII. Alpen: Zentralalpen (3)

B 2.2.3.2 Topographische und Luftbildatlanten

In den nachfolgend aufgeführten Atlanten werden besonders geeignete Beispiele zur Interpretation vorgeschlagen.

- Topographischer Atlas Schleswig-Holstein** Neumünster 1963
 Nr. 7 – Schleswiger Landenge – Haithabu und Danewerk.
 Nr. 13 – Steilküste, Strandwälle und Strandseen bei Heiligenhafen.
 Nr. 21 – Küstenprobleme an der Lübecker Bucht.
 Nr. 61 – Geest – Klev – Moor – Donn – Marsch – Deich bei Brunsbüttelkoog
- Luftbildatlas Schleswig-Holstein** Neumünster 1965
 Nr. 6 – Ostseesteilküste bei Dänisch-Nienhof
 Nr. 7 – Schleimünde
 Nr. 22 – Ostholsteinische Seenlandschaft bei Plön
 Nr. 65 – Priele in der Eidermündung
- Die Küsten Schleswig-Holsteins** Neumünster 1971
 Nr. 47 – Das Brodtener Ufer
 Nr. 48 – Strandwall bei Hohenfelde
 Nr. 49 – Ausgleichsküste von Heiligenhafen
 Nr. 50 – Haken Krummsteert bei Flüge auf Fehmarn
- Luftbildatlas Niedersachsen** Neumünster 1967
 Nr. 2 – Scharhorn – Entstehung einer Düneninsel
 Nr. 72 – Das Wesergebirge mit der Schaumburg
 Nr. 77 – Der Weserumlaufberg bei Bodenfelde
 Nr. 86 – Die Okertalsperre
- Die Landschaften Niedersachsens** Hannover 1957
 Ein topographischer Atlas
 Nr. 2 – Die Weser-Jade-Mündung
 Nr. 9 – Wangerooze, die schicksalsreichste ostfriesische Insel
 Nr. 76 – Der Höhbeck und das Urstromtal der Elbe
 Nr. 106 – Das Leinedurchbruchstal bei Kreiensens
 Nr. 113 – Das Umlaufstal der Weser bei Bodenfelde
- Hessen in Karte und Luftbild, topographischer Atlas** Neumünster 1969
 Nr. 14 – Hessisches Ried zwischen Groß-Gerau und Kühkopf
 Nr. 25 – Der Rheindurchbruch bei Abmannshausen
 Nr. 26 – Die Kragenhöfer Schleife der Fulda nördlich von Kassel
 Nr. 27 – Das Lahntal bei Runkel
- Der Rhein – eine europäische Stromlandschaft im Luftbild** Bühl/Baden 1972
 Seite 6 – Der Zusammenfluß von Vorder- und Hinterrhein im Imboden
 Seite 14 – Die Einmündung des Alpenrheins in den Bodensee bei Bregenz
 Seite 88 – Abmannshausen und seine Weinberge
 Seite 94 – Die sagemumwobene Loreley
 Seite 100 – Maria Laach, Kloster und Kratersee

B 2.2.4

Arbeits- und Hilfsmittel für Kurzreferate und Klassenarbeiten
 zusammengestellt aus der Geographischen Rundschau:

Jgg. 1954, H. 6, S. 229: Schemitz, P., Die Mosel als Wasserstraße und ihre Kanalisierung.

Abb. Das Gefälle der Mosel

- Abb. Das Projekt der Moselkanalisierung
- Jgg. 1954*, H. 8, S. 285: Brunner, P., Die Linienführung der Alpenbahnen und die Naturgewalten.
 Abb. Vintschgaubahn: Schleifenentwicklung am Schuttkegel von Laas
 Abb. Tendabahn: künstliche Längenentwicklung der Südrampe
 Abb. Spiraltunnel der Gotthardbahn
 Abb. Mont Cenis-Bahn: Rutschverbauung
 Abb. Geol. Lageskizze des Lötschbergtunnels
- Jgg. 1955*, H. 6, S. 201: Zillmer, E., Die deutsche Ostseeküste seit der Eiszeit
 Abb. zur Entwicklung (Referat)
- Jgg. 1957*, H. 7, S. 274: Möhlmann, B., Der Main als Verkehrsstraße
 Abb. Höhenplan der Großschiffahrtsstraße Rhein-Main-Donau
 Bild: Staustufe am Main
- Jgg. 1958*, H. 8, S. 308: Brase, G., Ein neuer Großschiffahrtsweg (St.-Lorenz-See-
 weg)
 Profil der Seespiegelhöhen
- Jgg. 1958*, H. 12, S. 466: Schnapper, W., Der Neckar als Wasserstraße.
 Profil der Neckarwasserstraße Mannheim-Plochingen
- Jgg. 1959*, H. 10, S. 395: Drewes, W. U., und W. Tietze, Die Bedeutung der modernen
 Verkehrserschließung für die wirtschaftliche Entwicklung eines trop.
 Waldlandes (Peru).
 Höhenprofile.
- Jgg. 1961*, H. 10, S. 385: Rook, G., Die wirtschaftliche Aufgabe und Bedeutung der
 Mittelweserkanalisation. Abb. Wasserstand am Pegel Minden
 Abb. Lage der Staustufen an der Mittelweser
- Jgg. 1962*, H. 4, S. 138: Henning, F., Der St.-Lorenz-Seeweg. Profil
 Statistiken zum Verkehrsaufkommen
- Jgg. 1963*, H. 6, S. 225: Völkel, R., Die „Bergstraße“ wird breiter.
 Abb. Gemarkungsgefüge der Bergstraße und die Großformen der Na-
 turlandschaft
- Jgg. 1964*, H. 12, S. 495: Wegner, M., Der Panamakanal; Kanalprofil
- Jgg. 1964*, H. 5, S. 204: Schmerler, W., Der Nord-Ostsee-Kanal.
 Abb. Straßenplan Rendsburg
 Abb. Längsschnitt durch den neuen Autotunnel bei Rendsburg
- Jgg. 1969*, H. 7, S. 253: Greve, K. H., Das Eiderproblem und die Eiderabdämmung
 Strukturskizzen.

B.2.3

Literaturhinweise

Es wird vom gewählten Unterrichtsbeispiel abhängen, inwieweit zu den einzelnen Abschnitten über die Handbücher hinaus weitere Spezialliteratur Verwendung finden wird.

Die wenigen nachfolgend aufgeführten grundlegenden Arbeiten zu speziellen Bereichen der Geomorphologie und Bodenkunde sowie deren Anwendungsgebieten wurden anhand der in Bibliotheken leicht zugänglichen Literatur ausgewählt. Die Grundlage der Auswahl muß daher als mehr oder weniger zufällig angesehen werden.

Kriterien der Auswahl waren eine verständliche Darstellung, erläuternde Strukturskizzen und eine mögliche Ausrichtung auf später gewählte Themen. (Z. B. Bevorzugung der küstenmorphologischen Vorgänge im *Nordseegebiet* im Hinblick auf das Thema „Neuwerk“.)

Handbücher zur Geomorphologie und Bodenkunde

1. Bentz, A. und H. J. Martini
Lehrbuch der Angewandten Geologie. Teil II, 2. Geowissenschaftliche Methoden. Insbesondere Hydrogeologie, Luftbildgeologie, Talsperren- und Wasserbaugeologie. Stuttgart 1969.
2. Fochler-Hauke, G. (Hrsg.)
Allgemeine Geographie. Fischer-Lexikon Bd. 14., 1959.
3. Ganssen, R.
Grundsätze der Bodenbildung. B. I. Hochschultaschenbücher. Mannheim 1965.
4. Ganssen, R. und Hädrich, F.
Atlas zur Bodenkunde. Meyers Großer Physikalischer Weltatlas. Mannheim 1965.
5. Keller, H.
Wasser und Gewässer des Festlandes. Berlin 1961.
6. Köster, E. und H. Leser
Geomorphologie I. Das Geographische Seminar. Praktische Arbeitsweisen Braunschweig 1967.
7. Leser, H.
Geomorphologie II. Das Geographische Seminar. Praktische Arbeitsweisen. Braunschweig 1968.
8. Loos, W.
Kleine Baugrundlehre. Eine kurzgefaßte Einführung in die Bodenmechanik und den Erdbau. Köln-Braunsfeld.
9. Louis, H.
Allgemeine Geomorphologie. Berlin 1968³.
10. Machatscheck, F.
Geomorphologie. Bearb. von H. Graul und C. Rathjens. Stuttgart 1964⁸.
11. Maull, O.
Geomorphologie. Leipzig und Wien 1958².
12. Panzer, W.
Geomorphologie. Das Geographische Seminar. Braunschweig 1965².
13. Rathjens, jun. C.
Geomorphologie für Kartographen und Vermessungsingenieure. Kartogr. Schriftenreihe. Bd. 6. Lahr/Schwarzwald 1958.
14. Richter, M.
Geologie. Das Geographische Seminar. Braunschweig 1969².
15. Schmidt, W. F.
Geologie. Das Geographische Seminar. Praktische Arbeitsweisen. 1966.
16. Schultze/Muhs
Bodenuntersuchungen für Ingenieurbauten. Berlin-Heidelberg-New York 1967².

17. Wagner, G.
Einführung in die Erd- und Landschaftsgeschichte. 2. Auflage 1950.
18. Westermanns Lexikon der Geographie 1968 ff.
Beiträge von Ganssen, R., Bodengeographie
Bögli, A. und H. Lehmann, Karstmorphologie
Tietze, W., Geomorphologie
Wilhelmy, H., Geomorphologie.
19. Wilhelm, F.
Hydrologie, Glaziologie. Das Geographische Seminar. Braunschweig 1972².
20. Wilhelmy, H.
Geomorphologie. Hirts Stichwortbücher. Kiel.

Literatur zu A 3.2.1

Massenumlagerung durch die Erosion des fließenden Wassers.

1. Bremer, Hanna
Flußerosion an der oberen Weser
(Ein Beitrag zu den Problemen des Erosionsvorganges, der Mäander und der Gefällskurve)
Gött. Geogr. Abh. 22, 1959.
Wer sich ausführlicher mit den Problemen der Flußerosion beschäftigen will, kann auch in methodischer Hinsicht gut auf die kritischen Untersuchungen zu verschiedenen Problemkreisen zurückgreifen. Denn die Arbeit ist so aufgebaut, daß aufgeworfene Teilprobleme anhand der Tabellen und Profile überdacht werden können.
2. Hormann, Klaus
Das Längsprofil der Flüsse, Z. f. G. Bd. 9, 1963, S. 437—456.
Die Eintiefungsgeschwindigkeit in Abhängigkeit von der Geröllführung steht im Mittelpunkt der Betrachtung. Nur für den Lehrer geeignet.
3. Knoblich, U.
Mechanische Gesetzmäßigkeiten beim Auftreten von Hangrutschungen. Z. f. G. N. F. 11, S. 286—299, 1967.
In einer für den Unterricht auch methodisch gut zu verwendenden Gegenüberstellung von bewegungshemmenden und bewegungsfördernden Kräften charakterisiert Knoblich die vielfältigen Ursachen, u. a. auch die Flußerosion. Verschiedene Kräftesituationen werden anhand von Parallelogrammen verdeutlicht.
4. Mortensen, Hans und Jürgen Hövermann
Filmaufnahmen der Schotterbewegungen im Wildbach, Geom. Studien, PM Erg. H. 262, Gotha 1957.
Methoden zur Erfassung von Transportvorgängen bilden das Thema dieser kurzen, durch Bilder und Strukturskizzen anschaulich gestalteten Darstellung. Es wird nachgewiesen, daß hüpfender oder springender Schottertransport bei wandernden Grundwalzen die Regel ist, daß die Abtragungsleistung um so größer ist, je unregelmäßiger die Wasserführung ist.
5. Schaffernak, Fr.
Flußmorphologie und Flußbau, Wien 1950.
Umfassende — nicht einfach zu lesende — Einführung in die Flußmorphologie,

die bei intensiver Behandlung des Themas jedoch unbedingt berücksichtigt werden sollte, besonders hinsichtlich der Methoden der morphologischen Untersuchung, möglicher Modellversuche der Mäanderbildung und der Flußregulierung. Für Lehrer geeignet.

6. Troll, Carl

Tiefenerosion, Seitenerosion und Akkumulation der Flüsse im fluvioglazialen und periglazialen Bereich. P. M. Erg. H. 262, 1962.

Informative Arbeit zu grundsätzlichen Erscheinungen der Flußerosion. Bei ausführlicher Behandlung zu empfehlen.

Literatur zu A 3.2.2

Erosionsvorgänge und Ablagerungen an der Küste

1. Ajbulatov, N., Griesseier, H., Sadrin, J.,

Küstendynamische Untersuchungen in der Uferzone der Anapa-Nehrung, in: Acta Hydrophysica B. 7, H 2 – Berlin 1962, S. 105 ff.

Hinsichtlich des Materialtransports arbeitete das Team Beziehungen zwischen Seegang sowie Stärke der Küstenströmung einerseits und Art und Menge des Sandtransportes andererseits heraus. Insgesamt eine für den Lehrer wegen der methodischen Aufbereitung der Thematik brauchbare Arbeit.

2. Bressau, S.

Abrasion, Transport und Sedimentation in der Beltsee, in: Küste 1957, S. 64 ff.

Für die Hand des Schülers brauchbare, verständliche Darstellung der grundlegenden Vorgänge im küstennahen Bereich, teilweise sehr stark vereinfachend.

3. Gierloff-Emden, H. G.

Nehrungen und Lagunen, Gesetzmäßigkeiten ihrer Formenbildung und Verbreitung, in PM 1961, S. 81–92 und S. 161–176.

Klar und verständlich geschriebene Darstellung dieser wichtigen Formenbildung. Für Lehrer wie Schüler zur grundlegenden Information geeignet.

4. Göhren, H.

Untersuchungen über die Sandbewegung im Elbmündungsgebiet. Hamburger Küstenforschung H. 19. April 1971.

Den jüngsten Forschungsstand vermittelt diese umfangreiche Arbeit von G., die die Verhältnisse in einem von verschiedenen Kräften beeinflussten Gebiet beschreibt und erklärt. Trift-, Orbital-, Brandungs- und Gezeitenströmungen mit den daraus folgenden Materialbewegungen werden erfaßt und resultierende Materialbewegungen ermittelt. Meßmethoden werden beschrieben und gewürdigt. Nur für die Hand des Lehrers, der geeignete Passagen aufbereiten muß, um früher ermittelte Grundpositionen hinterfragen lassen zu können.

5. Linke, G.

Die Entstehung der Insel Scharhörn und ihre Bedeutung für die Überlegungen zur Sandbewegung in der deutschen Bucht.

In: Hamburger Küstenforschung H. 11. November 1969.

Nur dann an dieser Stelle einsetzbar, wenn das Thema „Neuwerk“ sehr intensiv vorbereitet werden soll. Linke gibt einen Überblick über die verschiedenen Stellungnahmen zur Frage der Stabilität des Raumes. Für Lehrer wie Schüler geeignet.

6. Simon, W. G.

Über die Sandwanderung vor der ostfriesischen Küste in Richtung auf die Elbmündung nach den Beobachtungen der letzten Jahrzehnte.

In: Abh. u. Verh. des Naturw. Vereins in Hamburg, NF, Bd. V. 1960, S. 69 ff.

Zur Forschungsentwicklung bedeutsame Schrift, die sich mit Gripp und weiter aufgeführten Sachbearbeitern auseinandersetzt. Die Ergebnisse Hjulströms sind der Arbeit vorangestellt. Für Lehrer wie Schüler geeignet.

Literatur zu A 3.2.3**Oberflächenformung und Bodenumlagerung durch den Wind.**

1. Gripp, K.

Über das Werden und Vergehen von Barchanen an der Nordseeküste Schleswig-Holsteins. Z. f. Geomorphologie NF 5, S. 24–36, 1961.

2. Pyritz, E.,

Binnendünen und Flugsandebenen im Niedersächsischen Tiefland. Gött. Geogr. Abhandlungen H. 61. Göttingen 1972.

Gutes Kartenmaterial über Verbreitung, Entwicklung und Festlegung von Dünen. Umfangreiche Auswertung archivalischer Quellen.

3. Sindowski, K. H.

Korngrößen und Kornformenauslese beim Sandtransport durch Wind. Geol. Jahrbuch 71, S. 517–526, 1956.

Literatur zu A 3.2.4**Massenbewegungen infolge von Gefrier- und Auftauprozessen.**

1. Büdel, J.

Die morphologischen Wirkungen des Eiszeitklimas im gletscherfreien Gebiet. Geol. Rundschau 34, H 7/8, 1944.

2. Dücker, A.

Über die Entstehung von Frostspalten. Schr. Nat. Verein Schleswig-Holstein, 25, S. 58–64, 1951.

Anschauliche, knappe Einführung in dieses wichtige Teilproblem. Herausstellung der physikalischen Wirksamkeit anhand von Profilzeichnungen.

3. Gripp, K.

Erdgeschichte von Schleswig-Holstein, Neumünster 1964.

Der Behandlung der Erdgeschichte ist ein allgemeiner Abschnitt „Die Vorgänge während einer Vereisung und die dabei entstehenden Formen“ vorangestellt, der Lehrern wie Schülern als einführende Lektüre zu empfehlen ist.

4. W. Höllermann

Rezente Verwitterung, Abtragung und Formenschatz in den Zentralalpen am Beispiel des oberen Suldentales. (Ortlergruppe.) Suppl. Bd. 4 der Z.f.G. 1964.

Höllermann gibt einen anschaulichen – auch für den Schüler verständlichen – Überblick über die gegenwärtige Formenbildung und ihre Entstehung.

5. Klimaszewski, Mieczyslaw

Bemerkungen und Gedanken zu Studien über die Periglazial-Erscheinungen in Mitteleuropa, Z.f.G. NF 3, 1959, S. 47 ff.

Für den Lehrer geeignete knappe Darstellung über die Forschungsentwicklung in der Nachkriegszeit. Würdigung vor allem der Göttinger Arbeiten (Hövermann, Poser, etc.).

6. Schmid, Josef

Der Bodenfrost als morphologischer Faktor, Heidelberg 1955.

Für Lehrer und Schüler gut geeignet zur grundlegenden Information über die Frostphänomene (Abbildungen und viele Strukturskizzen).

7. Troll, C.

Die Formen der Solifluktion und die postglaziale Bodenabtragung, Erdkunde 1, 1947, S. 162—175.

Die morphologische Wirksamkeit der Massenbewegungen, besonders die Erscheinung der Hangrutschung, steht im Mittelpunkt dieser grundlegenden, kurzen Darstellung. Gleichmaßen für Lehrer wie Schüler verständlich. Die ältere Literatur ist aufgearbeitet.

Literatur zu A 3.2.5

Bodenbildung, Bodenzerstörung (Bodenerosion) und Bodenschutz

1. Breburda, J.

Bedeutung der Bodenerosion für die Auswirkung der landwirtschaftlichen Nutzung von Böden im osteuropäischen und zentralasiatischen Raum der Sowjetunion. — Gießener Abhandlungen zur Agrar- und Wirtschaftsforschung des europäischen Ostens, Wiesbaden 1966.

Ausführlich widmet sich Breburda in dieser umfassenden Arbeit den bestimmenden Faktoren der Bodenerosion und ihrer Auswirkung hinsichtlich der landwirtschaftlichen Nutzung sowie möglichen Schutzmaßnahmen. Zudem findet sich in dieser verständlich geschriebenen Arbeit eine ausführliche Darstellung der Methoden der Bodenerosionsforschung.

2. Flohr, E. F.

Bodenzerstörungen durch Frühjahrsstarkregen im nordöstlichen Niedersachsen. — Göttinger Geographische Abhandlungen, H. 28, 1962.

Aufnahmen im flachwelligen Gelände sind als Arbeitsmittel bzw. zur Illustration hervorragend geeignet. Interessant für die Behandlung im Unterricht ist auch die wechselseitige Abhängigkeit und Beeinflussung von Bodenerosion und Sedimentation, die Flohr an der Verringerung der Gefällekurve verdeutlicht.

3. Ganssen, R.

Trockengebiete. Böden, Bodenkultivierung, Bodengefährdung. — Hochschultaschenbuch 354/354a, Mannheim 1968.

Ist im Unterricht die Behandlung von Problemen der Agrarwirtschaft geplant, so ist dieses umfassende Werk, das sich mit der Bodenbildung in Abhängigkeit von Formenschatz und Klima, der Bodennutzung, -gefährdung sowie den Bodenschutzmaßnahmen auseinandersetzt, unbedingt heranzuziehen. Bemerkenswert ist der von Ganssen (S. 44) durchgeführte Vergleich von Bodeneigenschaften und -dynamik in den trockenen und feuchten Gebieten.

4. Jung, L. und W. Rohmer

Bodenerosion und Bodenschutz. — In: Blanckenburg, P. v./Cremer, H.-D. (Herausgeber). Handbuch der Landwirtschaft und Ernährung in den Entwicklungsländern Bd. 2; S. 81—98, Stuttgart 1971.

Für Lehrer wie Schüler verständlich geschriebene Darstellung, die vor allem die Bodenschutzmaßnahmen (ackerbauliche wie Mulchen, Terrassieren, kulturtechnische wie Grabenführung etc.) ausführlich behandelt.

Weiterführende Literatur, besonders zu „Lößgebieten“ und „Afrika allgemein“.

5. Richter, G.

Bodenerosion, Schäden und gefährdete Gebiete in der BRD. Gutachten im Auftrage des Bundesministeriums für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten – vorgelegt vom Institut für Landeskunde.

In: Forschungen zur Deutschen Landeskunde Bd. 152, Bad Godesberg 1965.

Richter legt eine umfassende Dokumentation zur Bodenerosion in der BRD vor. Daneben gibt Richter wie fast alle anderen Verfasser einen Überblick über die Faktoren, die zur Bodenerosion führen. Umfassende Bibliographie. Bei intensiver Beschäftigung empfehlenswert.

6. Weigt, E.

Bodennutzung und Bodenzerstörung. – In: Dietzel – Schmieder – Schmitt-henner, Lebensraumfragen europäischer Völker, Bd. 2; S. 68–110, Leipzig 1941.

Für einen ersten Überblick recht gut geeignet, zumal die vielen Beispiele durch Bilder illustriert sind. Interessant für den Unterricht Weigt's anthropologischer Aspekt, der die Gefahr der Bodenzerstörung in den bevölkerungsarmen Gebieten als viel stärker gegeben (gegenüber den bevölkerungsreichen) sieht.

Literatur zu A 3.2.6

Widerständigkeit und technische Belastbarkeit von Gesteinen und Böden.

(Bodenmechanik und Erdstatik)

1. Graßhoff, H., P. Siedek und G. Kübler

Erd- und Grundbau, Teil 1 bis Teil 3, Düsseldorf³ 1969.

Übersichtlich gegliedertes Nachschlagewerk zu allen Fragen im Erd- und Grundbau (Bd. 1: Geologie – Bodenuntersuchungen – Bodenkennwerte; Bd. 2 Gründungen und Tragfähigkeit der Bodenarten; Bd. 3 Erdbau und Grundbau-statik).

2. Kezdi, A.

Bodenmechanik Bd. 1 und 2, VEB Verlag für Bauwesen, Berlin 1964.

Standardwerk, das sich im 1. Band mit der Struktur und Formveränderung von Böden, im 2. Band mit der eigentlichen Bodenmechanik auseinandersetzt. Eine übersichtliche Gliederung erleichtert das Auffinden von Detailfragen.

B 3 **Vorschläge zu speziellen Untersuchungsbeispielen**

B 3.1 *Elbe-Seiten-Kanal*

Planung, Bau und Leistungsfähigkeit

Übersicht über die Durchführungsabschnitte

- I. Zielsetzungen mit dem Bau des Elbe-Seiten-Kanals.
- II. Planung eines Kanals zwischen Elbe und Mittellandkanal.
- III. Einzelplanung und Verwirklichungsmöglichkeiten einer bevorzugten Trassenführung auf naturgeographischer und wirtschaftlicher Grundlage.
- IV. Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit verschiedener Planungsbehörden und die Möglichkeit der Mitsprache der betroffenen Bürger.
- V. Probleme der Durchführung des Kanalbaus, Lösungsalternativen und Entscheidungsbegründungen.
- VI. Rückwirkungen des Baus des Elbe-Seiten-Kanals, z. B. auf die wirtschaftliche Erschließung des Zonenrandgebietes und damit der Verbesserung der Sozialstruktur dieser Region.
- VII. Erörterung der Übertragbarkeit der in diesem Modell gewonnenen Erkenntnisse auf andere Verkehrsplanungen und Projekte.

Das Modell „Elbe-Seiten-Kanal“ ist reizvoll, da zur Zeit Planung und Durchführung konkret einander gegenübergestellt werden können. Die Abhängigkeit des Projekts von geomorphologischen und bodenkundlichen Grundlagen kann mit der Planung der Trassenführung und den gegenwärtigen Durchführungsschwierigkeiten wie Rutschungen, Grundwassersenkungen u. a. einschließlich der damit verbundenen wirtschaftlichen Konsequenzen aufgezeigt werden.

Es ist in jedem Falle erstrebenswert, das zur Zeit in Bau befindliche Projekt auf einer Exkursion den Schülern mit entscheidenden Einblicken in die Oberflächen- und Bodenstruktur vorzuführen.

B 3.1.1 **Methodische und didaktische Hinweise**

Zu I. Zielsetzungen mit dem Bau des Elbe-Seiten-Kanals

Schwerpunkte der Behandlung

1. Welches wirtschaftliche Bedürfnis kann ein Kanal zwischen Elbe und Mittellandkanal befriedigen?
2. Wie ist die Planung einer derartigen Verbindung im Rahmen des gesamten Verkehrssystems Mitteleuropas zu sehen?
3. Welche Rolle kann ein Verbindungskanal zwischen Elbe und Mittellandkanal speziell für Hamburg spielen?
4. Untersuchung des möglichen Beitrages des Elbe-Seiten-Kanals zur Erschließung des Zonenrandgebietes.

Zusätzliche Aufgabenstellungen:

5. Vergleich der Zielsetzungen heutiger Kanalbauten mit Kanalbauten früherer Jahrhunderte
z. B. Finow-Kanal
Elbe-Lübeck-Kanal.
6. Gesichtspunkte der langfristigen Rentabilität des Elbe-Seiten-Kanals im Vergleich mit der Moselkanalisierung und dem Saar-Pfalz-Kanal.

Hinweise:

Als Ansatz für ein fragend entwickelndes Unterrichtsgespräch können die Wirtschaftskarten der BRD (Bodennutzung, Bodenschätze, Industrie) dienen. Die vorgelegten graphischen Darstellungen können als Hausarbeit gegeben werden. Bei wenig geschulten Klassen erscheinen Hilfsfragen erforderlich.

Arbeitsmaterial:

Zu 1. und 2.:

Wirtschafts- und Verkehrskarten im Diercke-Weltatlas.

Zu 3. Graphik:

Verkehrsentwicklung auf den deutschen Binnenwasserstraßen seit 1954.

Graphik:

Anteil der einzelnen Verkehrsträger am Gesamtverkehr 1966.

Graphik:

Seeumschlag in Nordwesteuropa.

Binnenumschlag in Deutschland.

Graphik:

Tauchtiefen der Elbe.

Zu 4.:

Angaben über Planungen von Hafenanlagen bei Ulzen und Lüneburg, Bemühungen um Industrieansiedlung in der Nähe dieser Hafengebiete.

Zu 5. und 6.:

Geographische Rundschau – Berichterstattung u. a.

Zu II. Planung eines Kanals zwischen Elbe und Mittellandkanal**Schwerpunkte der Behandlung**

1. Vorbedingungen wirtschaftlicher, naturgeographischer und technischer Gegebenheiten.
2. Mögliche Trassenführungen unter Berücksichtigung der speziellen wirtschaftlichen Erfordernisse eines Kanals und der allgemeinen Zielsetzungen.
3. Begründung für die Auswahl bestimmter Trassenführungen.
4. Konfrontation mit der tatsächlichen Trassenführung.
5. Begründung der gefällten Entscheidung durch den Versuch eines Nutzen- und Kostenvergleichs.

Hinweise:

Die allgemeinen Vorbedingungen, die bei speziellen Trassenführungen einzu- bringen sind, müssen vorab im Unterrichtsgespräch herausgestellt oder in Gruppen erarbeitet werden. Diese Kriterien müssen deutlich im Tafelbild oder Protokoll herausgestellt werden. Gegebenenfalls ist der Katalog später nach Vergleich mit der tatsächlichen Trassenführung noch zu ergänzen. Die Erarbeitung möglicher Trassenführungen ist mit Hilfe geologischer Karten, Bodennutzungsdarstellungen und topographischen Karten mit Höhenschichtendarstellungen bzw. Höhenlinien durchzuführen.

Zu II. ff.:

Wenn die „Randbedingungen“ der Planung in Form von Kriterien festgelegt sind, ist die Durchführung im Sinne eines Planspiels zu gestalten (oder auch Hausarbeit). Nachdem die Trasse bei diesem Beispiel realiter bereits festliegt, ist der Hauptwert in dem Versuch der Begründung der Einzelentscheidungen des Verlaufs zu sehen.

Die verschiedenen Trassenführungen sollen gezeigt und ihre Begründungen in einem Kurzreferat vorgetragen werden. Die abschließende Gegenüberstellung der tatsächlichen Trasse wird vermutlich das von den Schülern berücksichtigte Ausmaß der Abhängigkeit von den Naturbedingungen zugunsten der wirtschaftlichen Zielsetzung einschränken (s. Kostenvergleich). Die Gegenüberstellung des Kostenvergleichs und der festgestellten naturgeographischen Erschwernisse bei verschiedenen Trassen zeigt dem Schüler den Entscheidungsspielraum des wirt-

schaftenden Menschen deutlich auf. Um das Aha-Erlebnis möglichst nachdrücklich zu gestalten, sollte das Material zur Kostenberechnung ohne weiteren Kommentar den Schülern zur Bearbeitung in Gruppenarbeit vorgelegt werden.

Arbeitsmaterial:

Atlas, Relief Niedersachsen (List-Verlag), geologische Karte bzw. geologische Skizze, Bodennutzungskarte, topographische Karte, Höhenschichtenkarte.

Zu III. Einzelplanung und Verwirklichungsmöglichkeiten einer bevorzugten Trassenführung

Schwerpunkte der Behandlung

1. Sicherung der Wasserführung und Wasserhaltung des Kanals.
2. Profilgestaltung, Breite und Krümmung des Kanals im Zusammenhang mit den Nutzungsmöglichkeiten.
3. Verwirklichung eines Gefällsausgleichs und das Problem der Massenbewegung und Umlagerungen.
4. Veränderungsmaßnahmen zum bestehenden Verkehrsnetz infolge des Kanalbaus.
5. Probleme der Grundwasserführung des Umlandes.
6. Frage der Erhaltung von betriebsfähigen landwirtschaftlichen Einheiten trotz Abgabe und Zerschneidung von landwirtschaftlich genutzten Flächen.

Hinweise:

Die Themen in diesem Arbeitsabschnitt sollten im arbeitsteiligen Gruppenunterricht vergeben werden. Die Teilgruppen können sich die Problemstellung, die Schritte der Sachanalyse und Klärung der beteiligten Faktoren, die Lösungsmöglichkeiten oder Vorbeugemaßnahmen selbst überlegen und anhand von Literatur überprüfen und ergänzen.

Abschließend sind die Ergebnisse in einem Gruppenreferat vorzutragen bzw. in schriftlicher Form zur häuslichen Information den anderen Gruppen vorzulegen. Angewandte Arbeitsweisen sind gemeinsam zu diskutieren und das Vorgehen der Gruppe vor dem Hintergrund des erreichbaren Materials kritisch zu bewerten.

Arbeitsmaterial:

Zu 1.–3. sind topographische Karten im großen Maßstab notwendig. Es sollte also die Karte 1:25 000 und 1:50 000 mindestens dreimal zur Verfügung stehen. Außerdem werden benötigt: Darstellung zur Wasserhaltung und Wasserbeschaffung, Massenverteilungspläne und Querschnittsdarstellungen, ferner Bodenkarten und Bodenprofile.

Zu 5. sollten Karten mit vermutetem oder nachgewiesenem Absenktichter und Darstellungen mit eingezeichnetem Grundwasserspiegel zur Verfügung gestellt werden.

Zu 6. benötigt der Schüler Kartenausschnitte einzelner Gemarkungen, evtl. sollten hier auch einzelne Maßnahmen der Flurbereinigung (z. B. Artlenburg) eingebaut werden, die an entsprechend ausgewähltem Kartenmaterial zu belegen sind.

Zu IV. Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit verschiedener Planungsbehörden und die Möglichkeit der Mitsprache der betroffenen Bürger

Schwerpunkte der Behandlung

1. Die Notwendigkeit eines gemeinsamen Raumordnungsverfahrens, seine gesetzliche Grundlage und die Probleme seiner Durchführung.
2. Das Planfeststellungsverfahren als Möglichkeit einer begrenzten Mitsprache und Interessenvertretung des einzelnen.

Hinweise:

Zunächst sollten zu beiden Verfahren in Schülerreferaten die gesetzlichen Grundlagen und Möglichkeiten dargelegt werden. Dann können die Schüler am gemeinsam zur Verfügung gestellten Material Einblick in die Durchführung der verschiedenen Verfahren gewinnen. Durch Einarbeitung in verschiedene Positionen sind die Unterlagen für eine Art Planspiel bereitzustellen. Besonders eignen sich dafür Beispiele, in denen es zur Austragung von Interessengegensätzen gekommen ist. Dort kann dann eine Stellungnahme zu den getroffenen Entscheidungen erfolgen.

Auch die Analyse von Einspruchsfällen kann das Erkennen von Interessengegensätzen und deren Austragungsformen und die Bewertung der getroffenen Entscheidungen ermöglichen.

Arbeitsmaterial:

Raumordnungsgesetz

Auszüge aus dem Raumordnungsverfahren

Auszüge aus dem Planfeststellungsverfahren

Materialanlagen zu Widerspruchsfällen, die die Interessen beider Partner erkennen lassen.

Zu V. Probleme der Durchführung des Kanalbaus – Lösungsalternativen und Entscheidungsbegründungen**Schwerpunkte der Behandlung**

1. Der „Kampf mit der Böschung“ als Auseinandersetzung mit zu Baubeginn nicht genügend bekannten Bodenverhältnissen.
2. Die Erhaltung der wirtschaftlichen Nutzbarkeit des Kanalumlandes während des Baus als Problem der Ausschaltung der Wirksamkeit naturgeographischer Faktoren (z. B. Grundwasserfrage).

Hinweise:

Hierbei ist es notwendig, dem Schüler Abschriften und Kopien zur Problembearbeitung vorzulegen. Die Arbeit kann als Stillbeschäftigung oder Gruppenarbeit erfolgen. Wünschenswert ist natürlich, von den Schülern die Untersuchung derartiger Probleme an Ort und Stelle und außerdem eine selbständige Quellenbeschaffung und -auswertung zu fordern. Aus verschiedenen organisatorischen Gründen dürfte das aber nur selten möglich sein. Um trotzdem eine Adaption wissenschaftlicher Verfahrensweisen zu ermöglichen, wird eine geeignete Materialauswahl beigegeben.

Wichtig ist für den Schüler die Erkenntnis, daß es immer wieder vorläufige Grenzen unseres Wissens gibt, die nur durch Forschung und Risikobereitschaft überwunden werden können, und daß mangelnde Kenntnissicherung fast stets zu erhöhten wirtschaftlichen Kosten führt. Dem Schüler soll durch die Art des Materialeinsatzes und der Auswertung deutlich werden, daß es einen Risikospaßraum zwischen Sicherheit einerseits und Wirtschaftlichkeit andererseits gibt, über den der Mensch frei verfügen kann, stets aber auch die entsprechenden Konsequenzen seiner Entscheidung tragen muß.

Arbeitsmaterial:

Aktenauszüge über Rutschungen und Grundwasserfragen im Zusammenhang mit Dichtungsproblemen

Topographisches Kartenmaterial

Bodenprofile, Bohrungsergebnisse, Korngrößenverteilungskurven

Kartographische Darstellung von Absenktrichtern, Grundwasserprofile.

Zu VI. Rückwirkungen des Baus des Elbe-Seiten-Kanals, z. B. auf die wirtschaftliche Erschließung des Zonenrandgebiets und damit der Verbesserung der Sozialstruktur dieser Region

Schwerpunkte der Behandlung

1. Gegenwärtige Wirkungen durch Belebung des Bodenverkehrs und die Planung von Industriesiedlungen.
2. Auswirkungen der Arbeitsbeschaffung auf die landwirtschaftliche Beschäftigungs- und Sozialstruktur.
3. Verbesserungsmaßnahmen im Hinblick auf die landwirtschaftliche Besitz- und Betriebsstruktur infolge des Kanalbaus (Flurbereinigung Artlenburg).
4. Zukünftige Wirkungen durch Industrialisierung und Belebung von Handel und Verkehr.

Hinweise:

Durch die Herausarbeitung der Auswirkungen des Kanalbaus auf das Umland rückt die Behandlung dieses Projekts in den allgemeinen Zusammenhang der Infrastrukturverbesserung durch Verkehrserschließung.

Da die vier Ansätze gleichermaßen an diese Problemstellung heranführen, eignen sie sich für eine arbeitsteilige Gruppenbildung. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit sollten protokolliert und evtl. durch Gruppenreferate zusammengefaßt werden.

Mit der Fertigstellung des Kanals ergeben sich vermutlich dann weitere Möglichkeiten, Rückwirkungen des Kanalbaus am Beispiel der Schifffahrtsentwicklung in Hamburg und Lübeck oder auch im Zusammenhang mit der Industrieverflechtung des Braunschweiger Raums zu untersuchen.

Arbeitsmaterial:

Entwicklungspläne der zuständigen Ministerien der Länder und Regierungsbezirke, Unterlagen der Flurbereinigungsämter, der Landwirtschaftsämter, der Industrie- und Handelskammern.

Zu VII. Erörterung der Übertragbarkeit der in diesem Modell gewonnenen Erkenntnisse auf andere Verkehrsplanungen und Projekte

Hinweise:

In diesem letzten Unterrichtsabschnitt geht es darum, zunächst die erreichten Untersuchungsergebnisse und Erkenntnisse zusammenzustellen und den speziellen Lernzielen des Modells zuzuordnen.

Aus der Konfrontation dieser speziellen Lernziele und ihrer Verwirklichung am Beispiel der Erarbeitung des Projekts „Elbe-Seiten-Kanal“ läßt sich der Grad der Übertragbarkeit der Erkenntnisse auf die Arbeit an anderen Projekten entwickeln. Grundzüge und Bedeutung wissenschaftlichen Arbeitens bei der Planung und Durchführung derartiger verkehrswirtschaftlicher Vorhaben sind herauszustellen. Angewandte methodische Verfahren der Geographie (Geomorphologie, Bodenkunde, Verkehrsgeographie) sind auf ihre allgemeinere Verwendbarkeit hin zu überprüfen und ihr Stellenwert im Rahmen von Planung und Durchführung eines verkehrswirtschaftlichen Vorhabens zu bestimmen.

Auch die Bedeutung des Teamworks ist anhand der eigenen am Beispiel der Gruppenarbeit gewonnenen Erfahrungen zu beleuchten. Die Notwendigkeit der intensiven, engen Zusammenarbeit von Fachspezialisten der verschiedensten Richtungen ist besonders deutlich zu machen.

B 3.1.2 **Arbeits- und Hilfsmittel**B 3.1.2.1 **Verzeichnis der Karten**

Topographische Karten 1:25 000 (alte und neue Ausgabe)

Nr. 2628 Artlenburg	Nr. 2629 Lauenburg
2728 Lüneburg	2729 Neetze
2828 Bienenbüttel	2829 Altenmedingen
	2929 Bevensen
	3029 Uelzen
3129 Wieren	3130 Bodenteich
3229 Hankensbüttel	3230 Wittingen
3329 Wahrenholz	3330 Knesebeck
3429 Gamsen	3430 Ehra-Lessien
3529 Gifhorn	3530 Fallersleben

Topographische Karten 1:50 000

L 2728 Lüneburg	
L 2928 Bevensen	
L 3128 Uelzen	L 3130 Bodenteich
L 3328 Hankensbüttel	L 3330 Wittingen
L 3528 Gifhorn	L 3530 Wolfsburg

B 3.1.2.2 **Übersicht der Anlagen (A – ESK – Nr. 1 – 34)**Zu III. 1: **Wasserführung, Wasserhaltung**

1. Wasserbilanzen des Nord-Süd-Kanals, des Hamburg-Mittelweser-Kanals, des Hamburg-Unterweser-Kanals, des Hansa-Kanals (aus Techn. Untersuchungen 1961).
2. Kapitel: Kanalspeisung. Aus „Denkschrift über . . .“ Anlage A.
3. Grundwasserverhältnisse im Bereich der Ilmenauüberführung bei Jastorf im Vergleich mit der geologischen Struktur (Profile km 65,040 – 77,000).
4. Geolog. Bericht zu 3.) Kanal-km 65,040 – 76,910.
5. Bodenuntersuchungen und gutachtliche Beratungen km 26,5–41,000 mit Bohrprofilen und Bodenquerschnitten sowie Kornverteilungskurven verschiedener Böden.
6. Kanaldichtung: Der Elbe-Seiten-Kanal. April 1961. Seite 10 – 12.

Zu III. 2: **Profilgestaltung, Breite, Krümmung eines Kanals**

7. Der Elbe-Seitenkanal. Wasser- und Schifffahrtsdirektion. Hamburg 1971. S. 5 Querschnitte.
8. Technische Untersuchungen über einen vollschiffigen Anschluß Hamburgs. WSD. Hamburg 1961. S. 10, Bild 8.
9. Elbe-Seitenkanal. WSD. 6. Mai 1968. S. 11/12.
10. Übersicht über Profilgestaltung, Breite und Krümmung eines Kanals.

Zu III. 3: **Verwirklichung eines Gefällsausgleichs**Zu III. 3.1: **Insbesondere Überwindung des Höhenunterschieds**

11. Schiffshebewerk Lüneburg in Scharnebeck. WSD-Prospekt. Hamburg o. J. (1971).
12. Auszug aus: HANSA – Schifffahrt – Schiffbau – Hafen. 108. Jgg. 1971 – Nr. 23. S. 2305 – 2314.
(Insbesondere: 3.4 Schiffshebewerk Lüneburg in Scharnebeck
und 3.5 Das Abstiegsbauwerk Uelzen in Esterholz.)

13. Übersichtskarte Elbe-Seitenkanal. Maßstab 1:200 000. WSD 1968.
In: Der Elbe-Seitenkanal. WSD. 6. Mai 1968.

Zu III. 3.2: Problem der Massenbewegungen und Massenumlagerungen

(in Zusammenhang mit der Beschaffenheit der Böden und des geologischen Untergrundes)

14. Massenverteilungsplan — Baulos V. km 41,000—53,610 mit Interpretationsanleitung.
15. Massenverteilungsplan — Baulos VII. (Kanalbrücke über Ilmenau) km 65,040—77,000 — insbesondere nördlicher Teil.
16. s. 13.
17. Geologischer Bericht km 25,000—41,000 mit zwei Schreibern
— vom 20. 4. 1971 (betr. Nichteignung von angetroffenem Bodenmaterial für Rampen)
— vom 4. 5. 1971 (betr. Bodenaufbau und Verwendung von Kanalaushub).

Zu III. 4: Verkehrsnetz

18. Der Elbe-Seitenkanal. WSD. April 1971. S. 6/7 Brücken und Unterführungen.
S. 8 Durchlässe und Düker, Kanalbrücken.
19. s. 13.
20. Raumordnerische Beurteilung zum Elbe-Seitenkanal. 1967. S. 20—23.
21. Topographische Karten mit Trassenführung (s. B 3.1.2.1).
22. Lichtbilder (Dias, Fotos) — gegebenenfalls WSD.
23. Beschreibung des Abschnittes Ia des Elbe-Seitenkanals. WSD.

Zu III. 5: Probleme der Grundwasserführung des Umlandes

24. Grundwasser-Absenkrichter Artlenburg (Karte WSD).
25. Zeitungsmeldungen und Berichte zu den Absenkungen des Grundwassers und deren Auswirkungen.

Zu III. 6: Veränderungen in der Landwirtschaft durch den Kanalbau

26. Vereinfachte Flurbereinigung Artlenburg — Wege- und Gewässerplan — Übersichtskarte (Ausschnitt)
Flurbereinigungsamt Lüneburg.
27. Vereinfachte Flurbereinigung Artlenburg — Flurbereinigungsamt Lüneburg
— Besitzarrondierung der Marschhufen
— Karte der Besitzverhältnisse.

Zu IV. 1: Grundlagen des Raumordnungsverfahrens

28. Raumordnungsgesetz des Bundes vom 8. April 1965.
29. Landesplanerische Gutachten; landesplanerisches Verfahren. In: Niedersächsisches Ministerialblatt 1961/Nr. 28, S. 707.
30. Raumordnerische Beurteilung zum Elbe-Seitenkanal (Reg.-Präsident Lüneburg 1967).

Zu IV. 2: Grundlagen und Durchführung des Planfeststellungsverfahrens

31. Auszug über Verfahrensweise und Bedeutung der Planfeststellung.
32. Auszüge aus Planfeststellungsprotokollen. Reg.-Bez. Lüneburg.

Zu V.: Probleme der Durchführung des Kanalbaus

33. Der „Kampf mit der Böschung“.
Berichte und Bodenprofil km 41,000—42,000.

34. Erhaltung der wirtschaftlichen Nutzbarkeit des Kanalumlandes während des Kanalbaus (Auszüge).

Anmerkung: Es ist noch nicht gesichert, ob alle angegebenen Materialien dem Anlagenband zum Modell beigegeben werden können. Gegebenenfalls kann an die Wasser- und Schifffahrtsdirektion Hamburg (WSD) verwiesen werden.

B 3.1.3

Literaturhinweise

1. Berkenkopf

Gutachten über die Notwendigkeit und Möglichkeiten einer Verbesserung der Hinterland-Verkehrswege der Seehäfen Hamburg und Lübeck. WSD Hamburg 1961.

2. Breth, H., und H. R. Wanoschek

Der Einfluß der Restfestigkeit auf die Entstehung und den Ablauf von Rutschungen. In: Bauingenieur, 45. Jgg. 1970. H. 9. S. 318–322.

3. Der Elbe-Seitenkanal – Dokumentation der WSD Hamburg. Herausgegeben zum Baubeginn des Elbe-Seitenkanals am 6. 5. 1968.

4. Ein neuer Elbeweg. Herausgeber: Nordsüdkanal-Verein e.V. Lüneburg, o. J.

5. Franke, E., und D. Manzke

Zwei interessante Beispiele von den Erdbauaufgaben am Elbe-Seitenkanal. Mitt. Blatt der Bundesanstalt für Wasserbau Nr. 30. S. 7/9.

6. Gutachten über die wirtschaftliche Bedeutung und technische Ausgestaltung des Nordsüdkanals (Kurzfassung). Nordsüdkanal-Verein e.V. Lüneburg, 1955.

7. Leussink, H.

Ergebnisse von Setzungsmessungen an Hochbauten. H. 25 der Veröffentlichungen des Inst. f. Boden- und Felsmechanik. Karlsruhe 1967.

8. Leussink, H., und H. Müller-Kirchenbauer

Einige Beispiele zur Berechnung und Sanierung von Rutschungen. H. 26 der Veröff. des Inst. f. Boden und Felsmechanik. Karlsruhe 1967.

9. Der Nordsüdkanal. Information. Her. Informationsstelle Nordsüdkanal der Arbeitsgemeinschaft für Wirtschaftsförderung e.V. Hamburg-Köln, o. J.

10. Seiler, E.

Die Binnenwasserstraßen in der Verkehrspolitik. In Mitt. aus dem Institut für Verkehrswasserbau, Grundbau und Bodenmechanik der TH Aachen, Heft 51. Aachen 1970.

11. Sievers, F.

Leitfaden des Wasserbaus, Bauingenieur-Praxis H. 126. Berlin 1969.

12. Technische Untersuchungen über einen vollschiffigen Anschluß Hamburgs an die deutschen Binnenwasserstraßen. Bearbeitet und herausgegeben WSD, Hamburg 1961.

13. Vorträge und Beiträge aus dem Institut für Verkehrswissenschaft an der Universität Münster. Her. A. Predöhl. Heft 27: Die volkswirtschaftliche Beurteilung des Baues künstlicher Wasserstraßen insbes. des Nordsüdkanals. Göttingen 1962.

B 3.2 *Der Raum Neuwerk-Scharhörn als Verkehrsträger und Baugrund***Übersicht über die Durchführungsabschnitte**

I. Hamburgs Interesse im Bereich der Elbmündung	— 2 Stdn.
II. Einführung in das Forschungsprogramm	— 1 Std.
III. Die Erörterung der naturbedingten Voraussetzungen für einen Tiefwasserhafen	— 7 Stdn.
IV. Die Kriterien der Bauplanung und ihre Beurteilung	— 5 Stdn.
V. Der Tiefwasserhafen im Rahmen wirtschafts- und verkehrspolitischer Zusammenhänge	— 4 Stdn.
VI. Der Hafenaufbau im Rahmen der Bedingungen und Ziele von Umweltpflege und Umweltschutz	— 4 Stdn.
VII. Beurteilung des Einflusses und des Stellenwertes naturgeographischer Faktoren beim Bau des Tiefwasserhafens — Möglichkeiten der Übertragbarkeit gewonnener Erkenntnisse auf andere Projekte	— 2 Stdn.

Vorbemerkungen:

Da der Bau des Vorhafens in außergewöhnlich starkem Maße von der Geomorphologie und den Bodenverhältnissen abhängig ist, die Thematik des Modellentwurfs also dominieren kann, zudem die Einbettung in wirtschaftliche und politische Zusammenhänge bei der großen Bedeutung und Aktualität des Planungsvorhabens sich anbietet, empfiehlt es sich, das Beispiel als einziges während eines Semesters zu behandeln. Die im Durchführungsvorschlag angegebene Zeitdauer ist darauf ausgerichtet (insgesamt ca. 25 Stdn.). In diesem Falle muß natürlich eine Rückkoppelung zu den unter A 3.2 des Durchführungsplanes angegebenen ausgewählten Bereichen der Geomorphologie und Bodenkunde vorgenommen werden (Betonung von 3.2.2, 3.2.3 und 3.2.6).

Wollen die Schüler bzw. der Lehrer noch stärker gemeinschaftskundliche Fragestellungen in den Vordergrund rücken, „Neuwerk/Scharhörn“ als „Projekt“ behandeln, dann müßte die gesonderte Behandlung der allgemeinen Grundlagen ganz aufgegeben und die Erörterung notwendiger Grundlagen der Küstenmorphologie und der geologischen Untersuchung in die Abschnitte III und IV dieses Modellentwurfs hineingenommen werden. Der Vorschlag für die Stundenverteilung lautet dann: Abschnitt I 2 Stdn., II 1 Std., A III 16 Stdn., A IV 6 Stdn., A V 10 Stdn., A VI 8 Stdn. und A VII 2 Stdn.

In Anlehnung an die anderen Unterrichtsbeispiele sind die Literaturhinweise im Durchführungsvorschlag den einzelnen Kapiteln jeweils direkt zugeordnet worden. Um die Einarbeitung in die recht umfangreiche Literatur zu erleichtern, hat der Bearbeiter die seiner Meinung nach entscheidende Literatur je nach Aussagewert zweimal bzw. einmal unterstrichen.

3.2.1 **Methodische und didaktische Hinweise zum Durchführungsvorschlag****Zu I. Hamburgs Interessen im Bereich der Elbmündung****Schwerpunkte der Behandlung**

1. Warum braucht Hamburg (bzw. BRD) einen Tiefwasserhafen?
2. Neue Überlegungen zur Vorhafenfrage
3. Die historische Entwicklung

Literaturhinweise: Nr. 12, 25, 26, 28, 29, 32, 41.

Hinweise: zu 1.: dient als Einstieg — fragend entwickelndes Unterrichtsgespräch, zu 2.: arbeitsteilige Bearbeitung (Platzwahl, überregionale Standortfragen, Bau- und Zeitvorstellungen, Forschungsarbeiten), gemeinsame Zusammenfassung und Ausblick auf das weitere Programm, zu 3.: ergänzendes Schülerreferat

— ca. 2 Stdn.

Zu II. Einführung in das Forschungsprogramm**Schwerpunkte der Behandlung**

1. Das Forschungsteam „Neuwerk“
2. Abgrenzung des Untersuchungsgebietes und Grundzüge des Forschungsprogramms

Literaturhinweise: Nr. 25, 27, 29, 32.

Hinweise:

1. und 2. dienen zur Herausarbeitung der Problemkreise, der Gruppenbildung für folgende Unterrichtsabschnitte und der Absprache über das zeitliche und methodische Vorgehen
— ca. 1 Std.

Zu III. Die Erörterung der naturbedingten Voraussetzungen für einen Tiefwasserhafen**Schwerpunkte der Behandlung**

1. Qualitative Erfassung der Sandwanderung im Modell
2. Sandbewegungen und ihre Bedeutung für den Auf- und Abbau von Inseln im küstennahen Bereich
Literaturhinweise zu 1. und 2.: 12, 13, 16, 18, 21, 22, 24, 32, 33, 36, 37.
3. Die Ursachen des Sandtransportes
Literaturhinweise: Nr. 10, 12, 13, 14, 33, 36 37, 38, 44, 50.
4. Erfassen der morphologischen Veränderungen
Literaturhinweise: Nr. 6, 7, 9, 12, 17, 20, 23, 42, 46.

Hinweise:

Zu 1.: Besuch einer Forschungsanstalt, die ein Strömungsmodell besitzt, bzw. Felduntersuchungen, Beobachtung und Versuche in verschiedenen Arbeitsgruppen.

Zu 2.: Arbeitsteilige Bearbeitung anhand von Kartenmaterial mit gemeinsamer Erörterung.

Zu 3.: Gruppenarbeiten bzw. langfristig geplante Fachreferate über die verschiedenartigen Kräfte (Wellen- und Brandungskräfte, Triftströme, Tidebewegungen) und ihre Bedeutung für den Sandtransport; Unterrichtsgespräch, das die Entwicklung der Forschung und ihre besonderen Schwierigkeiten im Küstenbereich offenlegt; Gegenüberstellungen der verschiedenen Forschungsmeinungen (Katastrophentheorie — langfristiger Aufbau) zur Stabilität des Raumes und seiner Bildungsbedingungen; die Bedeutung dieser Frage für den Bau eines Vorhafens.

4.: Die Schüler erarbeiten sich die verschiedenen Vermessungsmethoden (wie z. B. Leitstoffmethode, Auswertung von topogr. Aufnahmen, Flächennivellements im trockenen Watt, Echolotungen) in Arbeitsgruppen; Gruppenreferate; gemeinsame Diskussion und Beurteilung der Untersuchungsmethoden im Hinblick auf ihre jeweilige Leistungsfähigkeit zur Beantwortung der entscheidenden Frage nach der Stabilität des Raumes. Zur Aufbereitung des umfangreichen Materials kann auch ein Fachreferat vergeben werden. — Ca. 7 Std., wenn die Grundlagen der Sandumlagerung besprochen worden sind.

Zu IV. Die Kriterien der Bauplanung und ihre Beurteilung**Schwerpunkte der Behandlung**

1. Der Seeboden als Baugrund

Literaturhinweise: Nr. 5, 14, 15, 19, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 44, 50, 51, 52.

2. Die verschiedenen Kräfte im küstennahen Bereich in ihrer Auswirkung auf Standort und Form der Hafenanlagen.

Literaturhinweise: Nr. 2, 8, 10, 11, 21, 31, 38, 44, 47.

Hinweise:

Zu 1.: Auswertung von Bodenprofilen und Überlegungen bezüglich der Bildungsbedingungen, Ergänzung durch ein Schülerreferat über die geologische Geschichte der Nordsee, arbeitsteilige Untersuchung der Baugrundverhältnisse im Hinblick auf Belastbarkeit des Baugrundes und Bautechnik (Aufhöhung des Geländes, Flächenlasten, Böschungen der Hafenbecken, Verbindungsdamm zum Festland), Vorträge vor der Gesamtgruppe und gemeinsame Diskussion.

Zu 2.: Arbeitsteilige Einarbeitung in die Problematik anhand von Unterlagen und der Versuch einer selbständigen Entwicklung von Plänen zum Bau der Hafeneinfahrt, Vortragen der Planungsvorschläge und gemeinsame Diskussion, Vergleich mit den Plänen des Amtes für Strom- und Hafenaufbau Hamburg. Die Aufbereitung der für die gemeinsame Diskussion benötigten Grundlagen kann auch durch ein Fachreferat erfolgen
— ca. 5 Stdn.

Zu V. Der Tiefwasserhafen im Rahmen wirtschafts- und verkehrspolitischer Zusammenhänge

Schwerpunkte der Behandlung

1. Zielsetzung und Notwendigkeit eines Tiefwasserhafens an der Elbmündung.

Literaturhinweise: Nr. 25, 26, 28, 29, 30, 41, 53.

2. Stand, Möglichkeiten und Kosten des Ausbaus von deutschen Seehäfen

Literaturhinweise: Nr. 3, 53, 55.

3. Auswirkungen des geplanten Tiefwasserhafens auf die Entwicklung des gesamten Hinterlandes des Seehafens Hamburg und der Region „Cuxhaven“.

Literaturhinweise: Nr. 3, 43, 53.

Hinweise:

Zu 1.: Die Planung eines neuen Hamburger Tiefwasserhafens im Rahmen der Wirtschaft der BRD, des erweiterten EWG-Raumes, im Zuge der Notwendigkeit und Entwicklungsmöglichkeit von Großraumschiffen ist herauszustellen,

die Wirtschaftspolitik im nationalen und internationalen Konkurrenzkampf zu untersuchen,

der Vergleich von Rohstoff- und Energiebedarf einerseits und vorhandenen Rohstoff- und Energiereserven andererseits durchzuführen.

Diese vielseitigen Aspekte regen an zu alternativen Lösungsentscheidungen und deren kritischer Beurteilung (Unterrichtsgespräch im Plenum). Die Aufbereitung des zugehörigen Materials sollte durch ein Fachreferat oder arbeitsteilige Gruppenarbeit vollzogen werden.

Zu 2.: Alternative Überlegungen zum Bau eines deutschen Tiefwasserhafens (Deupoort, Atollhafen) könnten innerhalb dieses Themenkomplexes besprochen und beurteilt werden, wobei alle Möglichkeiten an der deutschen Nordseeküste (vor allem Wilhelmshaven) vergleichend betrachtet werden.

Zu 3.: Ausgangspunkt kann ein Kurzreferat über die Blohm-und-Voss-AG-Studie sein, die die Möglichkeiten eines Binnenschiffsverkehrs (durch Kanalbau) vom geplanten Tiefwasserhafen aus untersucht und dabei Rentabilitätsüberlegungen für einen möglichen Erzumschlag nach Salzgitter anstellt. Grundlagen für die Diskussion einer möglichen regionalen Entwicklung sind Untersuchungen über das Arbeitskräftereservoir, über Hinterlandsverbindungen etc.
— ca. 4 Stdn.

Zu VI. Der Hafenaufbau im Rahmen der Bedingungen und Ziele von Umweltplanung und Umweltschutz

Literaturhinweise: Nr. 2, 22, 30, 38, 43 und evtl. erscheinender Bericht der Senatskommission für Umweltschutz.

Schwerpunkte der Behandlung:

Folgende Unterrichtsschritte sind durchzuführen:

1. Erkennen der Aspekte, die bei der Umweltplanung berücksichtigt werden müssen (politische, wirtschaftliche, technische, soziale, psychische, räumliche und ökologische, ästhetische und historische Bedingungen).
2. Durchführung einer Konfliktanalyse am Beispiel des geplanten Tiefwasserhafens (Streitfragen formulieren, Gegner nennen, wirtschaftliche und gesellschaftliche Interessen der Gegner abschätzen).
3. Die eigene Interessenlage erkennen und die Möglichkeit politischer Einflußnahme erörtern.

Hinweise:

Die Aufbereitung und Darbietung der für eine intensive Diskussion notwendigen Unterrichtsmaterialien kann durch Fachreferat bzw. arbeitsteilige Gruppenarbeit erfolgen. Es empfiehlt sich, einen Problemkreis (z. B. „Ist der Kurbetrieb am Strand von Duhnen gesichert?“) ausführlich, andere wie Küstenschutz, Vorflutverhältnisse, Versandung von Fahrwasserrinnen ergänzend zu behandeln.

Am Ende sollte im Plenum eine Diskussion über die Auswirkungen der Baumaßnahmen insgesamt auf das gegenwärtige labile Gleichgewicht im natürlichen Kräftespiel stattfinden.

Zum besseren Verständnis der Reichweite dieser Frage kann ein Kurzreferat über die Geschichte der Sturmfluten in der Nordsee eingeschaltet werden. — Ca. 4 Std.

Zu VII. Beurteilung des Einflusses und des Stellenwertes naturgeographischer Faktoren beim Bau des Tiefwasserhafens — Möglichkeit der Übertragbarkeit gewonnener Erkenntnisse auf andere Projekte

Schwerpunkte der Behandlung

1. Einsicht in den relativen Wert der naturgeographischen Faktoren im Rahmen von Bauplanung und wirtschaftlichen Gesamtzusammenhängen.
2. Vergleich der speziellen Lernziele des Modells mit den am „Projekt Neuwerk“ gewonnenen Erkenntnissen.

Hinweise

Zu 1. und 2.: Ausgangspunkt ist die Erörterung über Abgrenzung und Stellenwert der spezifisch geographischen Verfahren im Rahmen aller an der Planung beteiligten Disziplinen. Hat man die Erkenntnisse zusammengestellt, wird man sie mit den speziellen Lernzielen des Modells vergleichen. Die Erarbeitung der Lernziele kann wahlweise jetzt oder zu Beginn des Kurses erfolgen. Abschließend werden Grundzüge der Unterrichtsplanung und des wissenschaftlichen Arbeitens in Hinblick auf die Bearbeitung anderer vergleichbarer Projekte und Planungsvorhaben herausgestellt. — Ca. 2 Std.

B 3.2.2

Arbeits- und Hilfsmittel

Übersicht der Anlagen (A—N Nr. 1—46), s. auch dazu Erläuterungen und Hinweise S. 69

Zu III: Die Erörterung der naturbedingten Voraussetzungen für einen Tiefwasserhafen (A—N Nr. 1—34)

- 1 Übersichtsplan (HK, H. 14)
- 2 a) Bezeichnung im Strandgebiet (aus Gutsche 1961)

- b) Ausgewählte Strandquerschnitte der Sylter Westküste seit 1883 (aus Gutsche 1961)
- 3 a) Strömungen und Sandwanderung am Modellstrand (aus Gutsche 1961)
- b) Küstennaher Wasserumlauf an der Oberfläche (aus Gutsche 1961)
- 4 a) Erosions- und Transportfähigkeit strömenden Wassers nach Hjulström (aus Magens 1958)
- b) Physiographische Einheit (aus Gutsche 1961)
- c) Wellenerzeugte strandparallele Längsströmung (aus Gutsche 1961)
- 5 a) Änderung des Abstandes b der Orthogonalen (aus Magens 1958)
- b) Wirkung von Hafennähen an Küsten mit Sandtransport (aus Magens 1958)
- 6 Entwicklung einer Brandungsbank im Watt (HK, H 19)
- 7 Transportvorgänge und morphologische Formung von Scharhörn (HK, H 14)
- 8 Strandveränderungen bei Scharhörn von 1963—1969 (HK, H 14)
- 9 Entwicklung und Verlagerung von Brandungsplatten im Scharhörner Watt (HK, H 14)
- 10 Windhäufigkeitsrosen Elbe I 1924—1961 (HK, H 9)
- 11 Seegangsmessungen vor der deutschen Nordseeküste (HK, H 7)
- 12 Ebbestromvektoren für mittlere Tide (HK, H 19)
- 13 Richtung und Geschwindigkeit der maximalen Strömung bei mittlerer Tide (HK, H 6)
- 14 Resultierender Materialtransport durch Windeinfluß (HK, H 19)
- 15 Resultierender Materialtransport durch Gezeiteneinfluß (HK, H 19)
- 16 Morphologische Prägung durch Flut und Ebbeströmung (HK, H 19)
- 17 Konvergenz und Divergenz des resultierenden Transportes durch Gezeiten- und Windeinfluß (HK, H 19)
- 18 Süderelbe und Watten 1560 (HK, H 12)
- 19 Süderelbe und Watten 1710 (HK, H 12)
- 20 Süderelbe und Watten 1760 (HK, H 12)
- 21 Elbmündung 1810 (HK, H 12)
- 22 Elbmündung 1860 (HK, H 12)
- 23 Elbmündung 1910 (HK, H 12)
- 24 Elbmündung 1960 (HK, H 12)
- 25 Scharhörn, Luftaufnahme 1935 (HK, H 14)
- 26 Scharhörn, Luftaufnahme 1962 (HK, H 14)
- 27 Scharhörn, Luftaufnahme 1965 (HK, H 14)
- 28 Scharhörn, Luftaufnahme 1968 (HK, H 14)
- 29 Charakteristische Bilder der Luminophorenausbreitung (HK, H 14)
- 30 Morphologische Veränderungen des Neuwerker Watts von 1948—1960/61 (HK, H 14)
- 31 Morphologische Veränderungen in der Außenelbe von 1930—1964 (HK, H 14)
- 32 Langzeitige Verlagerungen einzelner Gebiete (HK, H 7)
- 33 Entwicklung der Düne von Scharhörn (HK, H 14)
- 34 Fahrwasserentwicklung der Außenelbe seit 1889 (HK, H 14)

Zu IV: Die Kriterien der Bauplanung und ihre Beurteilung

(A—N Nr. 35—44)

- 35 Geologische Übersicht und Lage des Arbeitsgebietes (HK, H 17)
- 36 Verbreitung der Fazies des sandigen Küstenholozäns (HK, H 11)
- 37 Verbreitung des Eem-Meeress (HK, H 17)
- 38 Geologischer Längsschnitt durch das Neuwerk-Scharhörner Watt (HK, H 17)
- 39 Bohrprofil Nähe Düne Scharhörn (HK, H 21)
- 40 Längsschnitt durch die Trasse des Verbindungsdammes (HK, H 21)
- 41 Kartenvergleich, Fahrrinne und Wattkante bei Scharhörn 1889—1970 (HK, H 23)
- 42 Skizze des Ausgangsplanes „Industrieafen Neuwerk“ (HK, H 23)
- 43 Modellgrenzen für „Industrieafen Neuwerk“ (HK, H 23)
- 44 Schematische Querschnitte der Böschungen (HK, H 21)

Zu VI: Der Hafenaufbau im Rahmen der Bedingungen und Ziele von Umweltplanung und Umweltschutz

(A—N Nr. 45—46)

- 45 Nordseeheilbad oder Industriekoloß? Offener Brief an Senator Kern vom 20. März 1971, Cuxhavener Tageblatt
- 46 Größtes deutsches Nordseeheilbad durch Hamburgs Pläne in Gefahr! Aus: „Rettet die Küste“, Jever 1971: „Bürgeraktionen gegen die Zerstörung des Küstenraumes an der Nordsee“.

Erläuterungen und Hinweise zu den Anlagen

Die ausgewählten Arbeitsmittel (Anlagen A—N und durchlaufende Nummern) sind durchweg den Heften der Reihe

„Hamburger Küstenforschung“,

die von der Hamburger Behörde für Wirtschaft und Verkehr, Strom- und Hafenaufbau herausgegeben wird, entnommen. Aus drucktechnischen und kostenmäßigen Gründen konnte nur ein kleiner Teil beigegeben werden und auch dessen Einsatz ist ohne den dazugehörigen Text nur schwer denkbar. Auf den Anlagen ist daher — wie auch teilweise in den folgenden Bemerkungen — jeweils die Nummer der „Hamburger Küstenforschung“ (HK 5 z. B.) angegeben worden.

Von den Karten und Profilen, die über die geologischen Verhältnisse und damit weiterhin über die Baugrundverhältnisse Auskunft geben, wurden die mit dem höchsten Aussagewert und der besten Einsatzmöglichkeit ausgewählt, die übrigen Anlagen stehen bei der großen Fülle des vorhandenen Materials in der „Hamburger Küstenforschung“ durchweg nur stellvertretend für andere, die einen ähnlichen Inhalt bieten. Der Lehrer kann also bei besonderer thematischer Schwerpunktsetzung durchaus weiteres und noch stärker ins Detail gehendes Material finden. Hier sollte vorerst nur ein Überblick über verschiedene Einsatzmöglichkeiten gegeben werden.

Zu III: Die Erörterung der naturbedingten Voraussetzungen für einen Tiefwasserhafen (A—N Nr. 1—34)

- a) Sandbewegungen und ihre Bedeutung für den Auf- und Abbau von Inseln im küstennahen Bereich (A—N Nr. 1—9)
- b) Die Ursachen des Sandtransportes (A—N Nr. 10—17)
- c) Erfassen der morphologischen Veränderungen (A—N Nr. 18—34)

Verschiedene Arbeitsmethoden können den Schülern vermittelt werden:

1. Analyse von alten topographischen Karten (dazu A—N Nr. 18—24)
2. Analyse von Luftbildern (A—N Nr. 25—28)
3. Vermessung durch Echolotverfahren, mit Hilfe von radioaktiven Stoffen etc. (A—N Nr. 29—34)

Es empfiehlt sich, zu allen Fragen die Blätter 3—10 im Topographischen Atlas von Niedersachsen 3/1965, besonders Blatt 3 (Die Sandplatte Scharhörn), Blatt 4 (Neuwerk), Blatt 7 (Das Harle-Seegat), die die Morphologie der Wattenlandschaft besonders eindrucksvoll darlegen, mit heranzuziehen.

Um schwierige Sachverhalte zu verdeutlichen und zu vereinfachen bzw. Ergebnisse von Gruppenarbeiten für alle sichtbar zu machen, sollte auf jeden Fall mit dem Overhead-Projektor gearbeitet werden.

Die Arbeitsmittel sind so ausgewählt, daß mit Hilfe des Textes eine Erarbeitung der Sachverhalte von einfachen zu komplexeren Strukturen möglich erscheint (z. B. bei der Frage nach den Ursachen des Sandtransportes kann nach Analyse der verschiedenen Kraftkomponenten auf die Karten, die die resultierenden Bewegungen zeigen, hingearbeitet werden).

Zu IV: **Die Kriterien der Bauplanung und ihre Beurteilung** (A—N Nr. 35—44)

- a) Der Seeboden als Baugrund (A—N Nr. 35—41)
- b) Die verschiedenen Kräfte im küstennahen Bereich in ihrer Auswirkung auf Standort und Form der Hafenanlagen (A—N Nr. 42—44).

B 3.2.3 Literaturhinweise

Erläuterungen:

- a) Handbücher sind Nr. 4, 54
 - b) grundlegend und zur Einführung besonders geeignet sind Nr. 3, 25, 26, 29, 31, 32
 - c) Titel, die für Schülerreferate, -gruppenarbeiten etc. besonders geeignet sind, sind mit einem S gekennzeichnet, weitere Hinweise sind gegebenenfalls angefügt.
1. Alte, R., von Buschmann, A.
Erztransport über die Elbe nach Salzgitter, Hbger. Küstenf., H. 20, S-Referat, zu V
 2. Antfang, H.
Die Wind- und Nebelverhältnisse im Elbmündungsgebiet. Hbger. Küstenf. H. 9, 1969, zu IV
 3. Bericht der Tiefwasserkommission, Hamburg, Januar 72, grundlegend für V
 4. Dietrich, G., Kalle, K.
Allgemeine Meereskunde, Berlin 1957, Handbuch
 5. Dittmer, E.
Schichtenaufbau und Entwicklungsgeschichte des Dithm. Alluviums, Z. Westküste Bd. I, H. 2, S. 105—150, 1938, zu IV
 6. Dolezal, R.
Grundkarten der Wattaufnahme an der Westküste SH's, Allgemeine Vermessungsnachrichten H. II, 1952, zu III
 7. Förstner, R.
Die photogrammetrische Vermessung der Watten. Ein Versuch im Gebiet Norderney. Mitt. Nr. 70 des Instituts für angewandte Geodäsie Frankfurt/Main, Reihe 3 Angew. Geodäsie H. 108, 1964, S-Referat, zu III
 8. Franzius-Institut für Grund- u. Wasserbau der TH Hannover
Modellversuche für einen Wellenbrecher vor dem Westanleger von Neuwerk, 1964, zu IV
 9. Göhren, H.
Über die Genauigkeit der küstennahen Seevermessung nach dem Echolotverfahren. Hbger. Küstenf. H. 2, 1968, S-Referat, zu III
 10. Göhren, H.
Tidewasserstände und Windstau im Elbmündungsgebiet. Hbger. Küstenf., H. 3, 1968, zu III, IV
 11. Göhren, H.
Die Strömungsverhältnisse im Elbmündungsgebiet. Hbger. Küstenf., H. 6, 1969, zu III
 12. Göhren, H.
Studien zur morphologischen Entwicklung des Elbmündungsgebietes. Hbger. Küstenf., H. 14, 1970, zu III
 13. Göhren, H.
Untersuchungen über die Sandbewegungen im Elbmündungsgebiet. Hbger. Küstenf., H. 19, April 1971, zu III

14. Gripp, K.
Entstehung und künftige Entwicklung der Deutschen Bucht. Aus dem Archiv der deutschen Seewarte und des Marineobservatoriums 63, Nr. 2, S. 1—45, 1944, ältere Forschungsmeinung, S-Referat, zu III, IV.
15. Gripp, K.
Die heutige Nordsee und ihre zwei eiszeitl. Vorgänger, ein erdgesch. Vergleich. Abg. Naturw. Verein Bremen 33, I, S. 5—18, 1952, S-Referat, zu IV
16. Gutsche, H. K.
Über den Einfluß von Strandbuhnen auf die Sandwanderung an Flachküsten, in Heft 20 der Mitt. des Franzius-Institutes, Hann. 1961, gut geeignet zur Einführung betr. Sandwanderung. Viele gute Definitionen und Schaubilder, S-Referat
17. Hammerschmidt, U.
Hi-Fix, ein neues Hilfsmittel bei der Seevermessung. Der Seewart, Bd. 26, H. 6, 1965, S-Referat, zu III
18. Hensen, W.
Die Entwicklung der Fahrwasserverhältnisse in der Außenelbe. Jahrbuch der Hafenbautechn. Ges. Bd. I, 1938, zu VI
19. Hofmann, K. F.
Die Baugrundverhältnisse im Raum Neuwerk/Scharhörn 1971, Hbger. Küstenf., H. 21, mit weiterführender Literatur, zu IV, grundlegend
20. Hundt, C.
Das „Rasterverfahren“ zur Bestimmung von Höhen- und Raumveränderungen im Wattenmeer, Studie I/58 des Marschenbauamtes Heide, Pegelaußenstelle Büsum, Büsum 1958, S-Referat bzw. Gruppenarbeit, zu III
21. Knop, F.
Untersuchungen über Gezeitenbewegungen und morphologische Veränderungen im nordfries. Wattgebiet als Vorarbeiten für Dammbauten. Mitt. aus dem Leichtweiß-Institut für Grund- und Wasserbau der Technischen Hochschule Braunschweig, H. I, 1961, zu III, IV
22. Koopmann, G.
Die Sturmflut vom 16./17. Februar 1962 in ozeanograph. Sicht, Die Küste, H. 2, 1962, S-Gruppenarbeit-Referat, zu VI
23. Krause, W. A.
Auswahl und Aufbau einer Ortungsanlage für die Forschungsgruppe Neuwerk, Hbger. Küstenforschung, H. 2, S-Gruppenarbeit, zu III
24. Lang, A.
Untersuchungen zur morphologischen Entwicklung des südlichen Elbeästuars von 1560—1960, Hbger. Küstenf., H. 12, 1970, zu III
25. Laucht, H.
Umfang und Zweck der Hamburger Wattenforschung bei Neuwerk, Schiff und Hafen 1964, S. 801, zu I, II, V, VI
26. Laucht, H.
Hamburger Vorsorge an der Elbmündung, Hansa 1965, S. 857, zu I, V
27. Laucht, H.
Neue Aufgaben in der Küsten- und Wattenforschung, Wasser und Boden 1967, S. 73, zu II
28. Laucht, H.
Ausblick auf das Verhältnis des Hamburger Hafens zu seiner seewärtigen Zufahrt, Hansa 1968, S. 787, zu I, V
29. Laucht, H.
Ursachen und Ziele der Hamburger Küstenforschung an der Elbmündung, Hamburger Küstenforschung, H. I, 1969, gut zur Einführung, zu I, V

30. Laucht, H.
Neuerk/Scharhörn, Industriehafen am tiefen Wasser, H. 10 der Schriftenreihe der Beh. für Wirtsch. und Verkehr der Freien und Hansestadt Hamburg 1970, zu I, VI
31. Laucht, H.
Untersuchungen zur Gestaltung der Hafeneinfahrt bei Scharhörn, April 1972, Hbger. Küstenf., H. 23, zu IV
32. Laucht, H., Göhren, H.
Zwischenbericht über die Forschungsarbeiten im Wattengebiet Neuerk/Scharhörn. Schriftenreihe der Beh. für Wirtsch. und Verkehr der Freien und Hansestadt Hamburg, H. 2, 1966, geeignet als Einführung in die Problematik, zu I, II, III, IV
33. Linke, G.
Die Entstehung der Insel Scharhörn und ihre Bedeutung für die Überlegungen zur Sandbewegung in der deutschen Bucht, Hbger. Küstenf., H. 11, 1969, zu III
34. Linke, G.
Art und Umfang der geol. Untersuchungen im Gebiet Neuerk/Scharhörn, Hbger. Küstenf., H. 17, zu IV
35. Linke, G.
Über die geol. Verhältnisse im Gebiet Neuerk/Scharhörn, Hbger. Küstenf., H. 17, zu IV
36. Lüders, K.
Die Entstehung der ostfries. Inseln und der Einfluß der Dünenbildung auf den geol. Aufbau der ostfries. Küste, Probleme der Küstenforschung Bd. 5, S. 5 bis 14, Hildesheim 1953, zu III, IV
37. Lucht, F.
Die Sandwanderung im unteren Tidegebiet der Elbe, Dtsch. Hydrogr. Zeitschrift, Bd. 6, 1953, zu III
38. Magens, C.
Seegang und Brandung als Grundlage für Planung und Entwurf im Seebau und Küstenschutz, Mitt. des Franzius-Instituts der Techn. Hochschule Hannover, H. 14, 1958, zu III, IV, VI, grundlegend, viele Abbildungen.
39. Müller, W.
Der Ablauf der holozänen Meerestransgression an der südlichen Nordseeküste und Folgerungen in bezug auf eine geochronologische Holozängliederung, Eiszeitalter und Gegenwart, 13, S. 197 bis 226, Öhringen 1962, zu IV
40. Muhs, H.
Die Lagerungsdichte sandigen Untergrundes als Voraussetzung für die Gründung von Bauwerken. Die Bautechnik 1961, H. I, S. 29/34 und S. 54/60, zu IV
41. Naumann, K. E.
Der Plan eines Vorhafens für Hamburg, VDI-Zeitschrift, Bd. 108, 1966, zu I, V
42. Newton, R. S., Werner, F.
Luftbildanalyse und Sedimentgefüge als Hilfsmittel für das Sandtransportproblem im Wattgebiet von Cuxhaven. Hbger. Küstenf., H. 8, 1969, zu III
43. „Rettet die Küste“
Bürgeraktionen gegen die Zerstörung des Küstenraumes an der Nordsee, Hrsg. Liebtrau, W., und Reinecke, H., Jever 1971, zu VI, gut zur Konfliktanalyse geeignet.
44. Schrader, J. R.
Kennzeichnende Seegangsrößen für drei Meßpunkte. Hbger. Küstenf., H. 4, S-Referat zu III, IV

45. Schucht, F.
Blatt Altenwalde und die Insel Neuwerk. Erläuterung geol. Karte, Preuß. Lief. 151, Berlin 1909, zu IV
46. Siefert, W., Lassen, H.
Vermessungsarbeiten im Elbmündungsgebiet, Hbger. Küstenf., H. 2, zu III
47. Siefert, W.
Seegangsbestimmung mit Radar und nach Luftbildern, Hbger. Küstenf., H. 7, 1967, zu IV
48. Siefert, W.
Über Formen, Längen und Fortschrittsrichtungen von Wellen in küstennahen Flachwassergebieten, Hbger. Küstenf., H. 24, 1972, zu III
49. Siefert, W.
Windmessungen auf Scharhörn 1966 bis 1970, Hbger. Küstenf., H. 24, 1972, zu III
50. Simon, G.
Über die Sandwanderung vor der ostfries. Küste in Richtung auf die Elbmündung. Abh. und Verh. des Naturw. Vereins in Hbg., N. F. Bd. V, 1960, Hbg. 1961, weiterführende Literatur zur älteren Forschungsmeinung, zu III
51. Sindowski, K. H.
Erläuterungen zu Blatt Altenwalde, Nr. 2117 Geol. Karte von NS 1:25000, Nieders. Landesamt für Bodenforschung, Hann. 1969, 63 S., zu IV
52. Sindowski, K. H.
Nr. 2118 Geol. Karte von NS 1:25000, 1969, 52 S., zu IV
53. Spilker, H.
Neuwerk/Scharhörn im Blick der Tiefwasserhäfen-Kommission, in: Schriftenreihe der Behörde für Wirtschaft und Verkehr, Hamburg 1972, zu V, informativer Bericht zu Lit. Nr. 3
54. Woldstedt, P.
Handbuch der stratigraph. Geologie Bd. II (Quartär), Stuttgart 1969, 263 S., zu IV
55. Deupoort, Tiefwasserhafen Unterelbe, Wirtschaftsprojekt für die BRD. Planungsverband Nordd. Wirtschaftsförderung, Denkschrift 1974, zu V₂

Anmerkung

Neueste Forschungen werden fortlaufend in den Heften der „Hamburger Küstenforschung“ veröffentlicht.

B 3.3 *Probleme der Agrarwirtschaft in den Great Plains (USA) und im Bereich der Tennessee Valley Authority (T.V.A.)*

Übersicht über die Durchführungsabschnitte

I. *Problemstellung:*

- | | |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------|
| a) Das Krisenjahr 1934 in den Great Plains | b) Die Gründung der T.V.A. im Jahr 1933 |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------|

II. *Morphologische, klimatische und vegetationsgeographische Einordnung der Region(en) in den nordamerikanischen Kontinent*

III. *Störung des ökologischen Gleichgewichts im Verlauf der frühen Besiedlung und Kultivierung*

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. a/b) Phasen der Erschließung des nordamerikanischen Kontinents durch verschiedene Siedlergruppen | |
| 2. a) Besiedlungsgang und Kultivierungsmethoden in den Great Plains | 2. b) Die Besiedlung der südlichen Appalachen und ihres westlichen Vorlandes und die Folgen für die Agrarnutzung |

IV. *Maßnahmen des Erosionsschutzes und ihre wechselseitige Abstimmung mit der Agrarnutzung*

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. a) Planung von Schutzmaßnahmen gegen Winderosion | 1. b) Planung von Schutzmaßnahmen gegen Bodenzerstörungen durch Wasser |
| 2. a) Anpassung der Anbaumethoden und der Betriebsstruktur an die extremen Naturbedingungen der Great Plains seit 1934 | 2. b) Die Agrarwirtschaft im Rahmen der Gesamtentwicklung der Tennessee Valley Region seit der Gründung der T.V.A. |

V. *Stellung der regionalen Agrarwirtschaft im Großwirtschaftsraum USA und im Rahmen der nationalen Wirtschaftspolitik und Konjunktur*

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. a) Junge Entwicklungstendenzen der Agrarwirtschaft in den Great Plains (ab 1950) in Abhängigkeit vom Weltmarkt und den Bedingungen eines hochentwickelten Industriestaates | 1. b) Ziele der staatlichen Wirtschaftsplanung im Gebiet der T.V.A. und ihre Auswirkungen auf die gesamtwirtschaftliche Struktur der Region |
| 2. a) Der Anbau in den Great Plains zwischen Eigeninteresse des Menschen und Anpassung an den Naturhaushalt | 2. b) Die T.V.A. als Beispiel für die geplante Entwicklung einer Region und staatliche Eingriffe in die Privatwirtschaft |

VI. *Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit von Methoden und Einsichten auf andere landwirtschaftliche Problemgebiete*

Vorbemerkungen:

Im vorliegenden Unterrichtsbeispiel steht bei der Erarbeitung die kritische Auswertung von — großenteils englischsprachiger — Literatur im Vordergrund, ergänzt von Kartenarbeit, der Deutung von Bildmaterial und der Analyse von Diagrammen und Meßdaten. Basierend auf unterschiedlichen naturgeographischen

Grundlagen werden aus dem Anwendungsbereich Landwirtschaft zwei Themen parallel angeboten. Bei einer Gesamtdauer von etwa 25 Stunden sind bei der Durchführung zwei Wege gangbar. Entweder man beschränkt sich auf eines der beiden Gebiete und bemüht sich um eine vertiefte und vielseitige Herausarbeitung natur- und kulturgeographischer Zusammenhänge oder man behandelt beide Themen nebeneinander und zielt stärker auf einen Vergleich der beiden Regionen ab. Um beide Möglichkeiten offenzuhalten, sind die Angaben über die Dauer der Einzelabschnitte bewußt weit gehalten.

Den beiden Großregionen der USA sind recht unterschiedliche naturgeographische Bedingungen eigen: in den Great Plains ist der Anbau durch Trockenheit und Winderosion gefährdet, im feuchten, stark reliefierten Gebiet der T.V.A. durch oberflächliche Abspülung und Grabenerosion. Zum Ablauf der Bodenerzstörungen durch Wind und Wasser – vor allem zu ersteren – wurden in den USA grundlegende Forschungen durchgeführt. Der Einfluß des Menschen reicht in den zu untersuchenden Gebieten nur wenige Jahrhunderte zurück. Diese beiden Voraussetzungen erlauben eine recht genaue Analyse der zugrundeliegenden natürlichen Prozesse und der Rolle des Menschen bei der Zerstörung des ökologischen Gleichgewichts.

Darüber hinaus verleihen die Großraumwirtschaft und die technischen Möglichkeiten eines hochentwickelten Industriestaates bei der Bekämpfung der Schäden den Untersuchungsbeispielen Vorbildcharakter für andere agrarische Problemgebiete, insbesondere für die ausgedehnten Trockengebiete.

Eine ausgewogene Bewertung der erfolgten Maßnahmen und eine kritische Prüfung der Übertragbarkeit auf andere Räume darf die sozioökonomischen Bedingungen in einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung nicht außer acht lassen. Hier ist eine breite Berührung mit gemeinschaftskundlichen Fragestellungen gegeben, die leicht über den hier gezogenen Rahmen noch ausgebaut werden kann, wenn eine Kooperation mit dem Fach Gemeinschaftskunde möglich ist.

B 3.3.1 **Methodisch-didaktische Hinweise:**

Die Durchführung dieses Unterrichtsbeispiels setzt voraus, daß im allgemeinen Teil des Modells die Erscheinungen der Bodenerosion durch Wasser und Wind ausführlich behandelt wurden. Im Verlauf des Unterrichts ist eine intensive Rückkoppelung mit den Grundkenntnissen des ersten Teiles anzustreben. An mehreren Stellen sind dafür im Text Hinweise gegeben.

Um die nötigen geographischen Grundkenntnisse über Nordamerika zu vervollständigen, wird als begleitende Privatlektüre für die Schüler die Länderkunde von B. Hofmeister (Lit. 16) empfohlen. In der Schule sollte das Werk von O. Schmieder (Lit. 28) bereitstehen. Das grundlegende Werk für das Gesamtthema von H. H. Bennett (Lit. 35) wird wohl nur als Leihexemplar zu beschaffen sein; von wichtigen Stellen ebenso wie von einigen einführenden Aufsätzen zur Bodenerosion in den USA (Lit. z. B. 34, 46, 47) ließen sich Fotokopien anfertigen. An grundlegender Literatur für das Gebiet der Great Plains sind zu nennen: 65 (3 Exemplare im Amerikahaus) und 55; Lit. 16, 28, 57 bieten jeweils einen kurzen Überblick. Für den Bereich der T.V.A. bieten die Schriften der T.V.A. (Lit. 80, 81) eine Einführung; Lit. 69, 73, 76 informieren umfassend.

Zu I.: Problemstellung

Die Einführung erfolgt am besten durch zwei kurze selbstverfaßte Texte (Lit. 8 u. a.), die bei a) die Krisensituation und einige Folgen kennzeichnen und bei b) die Ursachen der Gründung der T.V.A. und deren Aufgaben beinhalten. Daraus wären dann von den Schülern die jeweilige Problematik und die zu ihrer Lösung notwendigen Fragestellungen abzuleiten. In einer sachlich wie methodisch zu führenden Diskussion wird der weitere Unterrichtsablauf vorbereitet (1–2 Std.).

Zu II.: Geographische Einordnung der Regionen

Physische, Klima-, Boden- und Vegetationskarten werden an Kleingruppen arbeitsteilig vergeben und sind in ihrer Bedeutung für die Agrarwirtschaft zu interpretieren. Das Gewicht, die Zusammenhänge und Wechselwirkungen der Einzel-faktoren sind im Klassengespräch zu klären und zu betonen. Eine Karte der Agrarzonen läßt sich abschließend behandeln (2–4 Std.).

Literatur:

12, 15, 16, 24, 28, 32; die gängigen Schulatlanten, Karten im Materialanhang aus Lit. 15, 28, 43

Vorbemerkung zu III. – V.:

Sollen beide Themenbereiche (a) und (b) bearbeitet werden, so lassen sich zwei Großgruppen bilden, die weitgehend voneinander unabhängig arbeiten und in sich teilweise wieder arbeitsteilig vorgehen. So werden zu große Gruppen vermieden, und der Zeitplan läßt sich einhalten. Parallele Einzelabschnitte haben meistens ähnliche Inhalte, so daß an verschiedenen Stellen eine Gegenüberstellung und Diskussion der Zwischenergebnisse mit der gesamten Klasse erfolgen können. In der Planung sind diese Stellen und dazu aufzustellende Leitfragen frühzeitig festzulegen, um eine zielgerichtete Arbeit der Gruppen und vergleichbare Ergebnisse zu erreichen.

Zu III.: Störung des ökologischen Gleichgewichts bei der Besiedlung

Bei 1. a/b empfiehlt sich ein informierender Gesamtüberblick durch ein Schülerreferat (evtl. von einer Gruppe vorbereitet). In einer kurzen anschließenden Diskussion ist die Frage einer Klärung zuzuführen, ob die verschiedene soziale und nationale Herkunft der Siedler Unterschiede bei den Kultivierungsmethoden verursachte oder ob diese weitgehend von den naturgeographischen Verhältnissen bestimmt wurden (1 Std.).

Literatur:

4, 5, 7, 8, 9, 12, 16, 19, 25, 28, 30/31, 32, 33

In 2. a) und 2. b) sollen Art, Ablauf und Ausmaß der Störungen des ökologischen Gleichgewichts im Verlauf der frühen Besiedlung aufgezeigt und analysiert werden. Um die durchweg recht umfangreiche Literatur sinnvoll auszuwerten — meistens werden nur Teile aus den Werken benötigt —, ist sie weitgehend auf verschiedene Bearbeiter aufzuteilen und etwa unter folgenden Leitfragen inhaltlich auszuwerten: Welche Phasen der Kultivierung zeichnen sich ab? Wodurch entstehen dabei Erosionsschäden? Wie laufen sie prozessual ab? Welche Folgeerscheinungen ergeben sich für Landwirtschaft und Mensch?

Die beiden Großgruppen sollen zunächst Gelegenheit haben, die Einzelbeiträge für ihre Region zu einer Übersicht zusammenzutragen, bevor im Plenum eine vergleichende Gegenüberstellung erfolgt. Die natürlichen Instabilitätsfaktoren und Risiken der agrarischen Nutzung sind ebenso wie die Rolle des Menschen in dem labilen Gleichgewicht des Naturhaushaltes herauszuarbeiten (2–3 Std.).

Literatur:

wie in 1. a/b); dazu für a) 55, 56, 62, 64, 65; für b) 66, 69, 73, 74, 75, 77, 78, 83

Zu IV.: Maßnahmen des Erosionsschutzes und ihre wechselseitige Abstimmung mit der Agrarnutzung

In 1. a) und b) liegt ein Schwerpunkt des Lehrganges. Unter Verwendung ihrer speziellen Kenntnisse über eine Region und der allgemeinen Kenntnisse über Boden-erosion aus dem ersten Teil sollen die Schüler in Gruppen Erosionsschutzmaßnahmen planen und weitere Überlegungen zu ihrer Verwirklichung anstellen.

Dazu gehören auch Mittel der Agrartechnik. Eine Untergruppe könnte die von der F.A.O. erarbeiteten Maßnahmen (Lit. 41, 42) durcharbeiten und zur Ergänzung der angestellten Überlegungen und deren Überprüfung bereithalten. Hier darf der Versuch gemacht werden, die Schüler ihre Arbeits- und Organisationsformen selbst finden zu lassen (3–5 Std.).

In 2. a) und b) sind die von den Schülern erarbeiteten Maßnahmen an der Wirklichkeit zu messen. In Kleingruppen ist die Entwicklung der Agrarwirtschaft (bei b) der Agrarwirtschaft im Rahmen der Entwicklung der Gesamtregion) seit 1934 (bzw. 1933) anhand von Literatur zu erarbeiten. Neben spezifischen Schutzmaßnahmen ist das Augenmerk auf Veränderungen der Anbaumethoden und der Betriebsstrukturen zu lenken. Eine Diskussion unter dem Aspekt der ökologischen Zweckmäßigkeit kann zunächst innerhalb der Großgruppen geführt werden. Es lassen sich an dieser Stelle Arbeitsgruppen für Viehwirtschaft, Regenfeldbau und Bewässerungsfeldbau bilden. Auch die Behandlung von regionalen Einzelbeispielen dürfte reizvoll sein. Die sonstigen, für die Veränderungen auf dem Agrarsektor maßgeblichen Gründe sind zwar anzusprechen und zu sammeln, aber zusammenhängend erst in Abschnitt V zu behandeln. — Bei 2. b) wird man nicht umhin können, auch die Errichtung von Staudämmen und damit zusammenhängende Fragen des Wasserhaushaltes, des Hochwasserschutzes, ferner Probleme der Aufforstung und Fragen der Erholungslandschaften anzusprechen — dafür lassen sich u. U. verschiedene Arbeitsgruppen einteilen —, andererseits sind aber manche Aufgabenbereiche der T.V.A. für die Thematik nicht relevant und daher auszuklammern. Darin liegt eine methodische Schwierigkeit.

Am Schluß dieser Einheit müssen die Gruppen sich gegenseitig zunächst über ihre Arbeitsergebnisse informieren; dabei können schriftliche Übersichten, die dann erläutert werden, hilfreich sein. In der folgenden Diskussion können etwa die Fragen im Mittelpunkt stehen, welchen Stellenwert ökologische Rücksichten in der Agrarwirtschaft der Vergangenheit hatten, welchen sie in der Zukunft haben sollten und wie die Verwirklichungschancen gesehen werden. Etwa auch die Frage nach dem Grad der Hilfestellung durch die Forschung kann erörtert werden.

Literatur:

3, 7, 9, 10, 11, 16, 17, 20 (mit Karte), 21 (Luftbilder), 22, 23, 26, 27, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47; spez. für a) 40, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 62, 63, 64, 65; für b) 68, 69, 71, 72, 73, 75, 79, 83

Zu V.: Die regionale Agrarwirtschaft im Rahmen der Gesamtwirtschaft

In diesem Abschnitt wird der Versuch gemacht, das Thema in seine übergeordnete gesellschaftliche Problematik (gemeinschaftskundliche Fragestellung) einzuordnen.

Anknüpfend an die Entwicklungen seit 1950 (1. a) läßt sich nach Lit. 16 von allen vorbereiten; 1. b) wäre wohl in Einzelreferaten vorzustellen), sollen die Schüler das Zusammenspiel der verschiedenen sozioökonomischen Faktoren erkennen und sich mit politischen Zielsetzungen mit jeweils unterschiedlichen Prioritäten vertraut machen.

Einige Grundlagen können zunächst noch in den Großgruppen erarbeitet werden. Die Wirkungen der Großraumwirtschaft lassen sich zurückgreifend auf Abschnitt II wohl besser im Klassenverband behandeln.

Die Arbeit des Hauptteiles erfolgt — weitgehend im Klassenverband — am besten anhand von vom Lehrer ausgewählten und vervielfältigten Texten, die wirtschaftspolitische Entwicklungen und Maßnahmen in ihrer Abhängigkeit von Konjunktur, Weltmarkt, den sozialen Bedingungen des hochentwickelten Industriestaates bis hin zu staatlichen Subventionen (gegen Überproduktion) und gesellschaftliche Unternehmensformen in der Landwirtschaft u. a. m. verdeutlichen.

Ergänzen ließe sich die Textarbeit durch Einzelreferate nach ausgewählter (evtl. auch unterschiedliche ideologische Standorte der Verfasser) Literatur (Lit. 1, 4, 6, 7, 9, 23, 29 u. a.).

Zur Vorbereitung einer abschließenden Diskussion ist den Großgruppen noch einmal Gelegenheit zu geben, die Entwicklungen und staatlichen Maßnahmen in ihrem Raum im Rahmen des gesellschaftlichen Kräftefeldes zu diskutieren. Jede Gruppe sollte für ihren Raum eine Rangfolge der dominanten Faktoren erstellen und die Diskussion im Plenum vorbereiten. Diese ließe sich etwa unter folgende Leitfragen stellen: Inwieweit sind die staatlichen Maßnahmen auf das ökologische Gleichgewicht der Räume abgestellt? Wieweit ist der Spielraum des Menschen durch staatliche Planungen und Maßnahmen eingeengt? Inwieweit ist zielgerichtetes staatliches Eingreifen gerechtfertigt oder sollte der Staat nur Helfer in Krisen sein? Kann eine privatwirtschaftlich organisierte Gesellschaft eine ökologisch ausgewogene Agrarwirtschaft gewährleisten? (5–6 Std.).

Literatur:

1, 4, 6, 7, 9, 10, 19, 22, 23, 29

Zu VI.: Die Übertragbarkeit auf andere landwirtschaftliche Problemgebiete

Voraussetzung für eine kritische Erörterung des gesamten Lehrganges im Klassenverband ist eine Zusammenstellung der Methoden des Erosionsschutzes und der bei der Untersuchung ihrer Verwirklichung gewonnenen Einsichten. Die abschließende Diskussion kann diese nach ihren naturgeographischen Voraussetzungen und ihrem Stellenwert im Anwendungsbeispiel überhaupt untersuchen.

Im Mittelpunkt dieses Abschnitts steht jedoch eine kritische Untersuchung der Übertragbarkeit auf andere landwirtschaftliche Problemgebiete. Um unverbindlichen Gemeinplätzen in der Diskussion vorzubeugen, kann der Lehrer unterschiedlich strukturierte Gebiete (u. a. in Entwicklungsländern) auswählen und dazu wichtige, u. U. provozierende Fakten zusammenstellen. So sind die Schüler genötigt, an konkreten Beispielen geographische, wirtschaftliche, soziale und politische Bedingungen in ihre Überlegungen einzubeziehen und auf diese Weise den relativen Stellenwert geographischer Arbeitsmethoden, deren Anwendung und Grenzen einzusehen.

B 3.3.2 Arbeits- und Hilfsmittel

1. Aus: Facts about TVA operations. Knoxville 1962 (Lit. 81) – Abbildung der Tennessee Valley Region
2. Aus: R. Ganssen, Trockengebiete. Böden, Bodennutzung, Bodenkultivierung, Bodengefährdung. 1968 (Lit. 43) – Abbildung 4.1 – Böden und Bodennutzung.
3. Aus: L. Haystead und G. C. Fite, The agricultural regions of the United States. 1955. (Lit. 15); Abbildung: General Pattern of Great Soil Groups.
4. Aus: R. Ganssen, Trockengebiete. 1968 (Lit. 43) – Abbildung 1.1 – Semiaride und aride Gebiete.
5. Aus: O. Schmieder, Die neue Welt. Teil II. Nordamerika. 1963. (Lit. 28) – Abbildung S. 259 – Die Wirtschaft der Great Plains.

B 3.3.3 Literaturhinweise

Literatur über Nordamerika (USA)

1. Abel, W. (1956): Die Landwirtschaft in der gesamtwirtschaftlich-sozialen Entwicklung der Vereinigten Staaten. – In: Berichte über Landwirtschaft 1956
2. Baker, O. E. (1926–32): Agricultural regions of North America. – In: Economic Geography 1926, 1927–1929, 1930, 1931, 1932

3. Bartz, F. (1952): Strukturwandlungen in der US-Amerikanischen Landwirtschaft. — In: Erdkunde 1952
4. Biehl, M. (1949): Die Vereinigten Staaten als Wirtschaftsmacht. — Stuttgart 1949
5. Billington, R. A. (1949/67): Westward expansion: A history of American frontier. — New York 1949 (1967)
6. Bischoff, Th. (1968): Stand und Entwicklungstendenzen gesellschaftlicher Unternehmensformen in der Landwirtschaft der USA. — In: Agrarwirtschaft 1968, S. 174—184
7. Boesch, H. (1956): USA. Die Erschließung eines Kontinentes. — Bern 1956
- 8a. Cartier, R. (1954): 48mal Amerika. — München 1954
- 8b. Cartier, R. (1962): 50mal Amerika. — München 1962
9. Clough, Sh. B. (1955): Amerikas Weg in Kultur und Wirtschaft. — (Amerik. Originalausgabe: The American way. The economic basis of our civilisation. — New York 1953) — Frankfurt a. M. 1955
10. Coyle, D. C. (1957): Conservation. An American history of conflict and accomplishment. — New Brunswick/New Jersey 1957
11. Fels, E. (1964): Die Stauseen der Vereinigten Staaten von Amerika. — In: Die Erde 1964
12. Griffin, P. F.; Young, R. N.; Chatman, R. L.: Anglo-America. A regional geography of the United States and Canada. — London 1962
13. Harris, C. D. (1957): Agricultural production in the United States: The past fifty years and the next. — In: The Geographical Review 1957
14. Hartig, P.; Schellenberg, W. (Hrsg.) (1958/66): Amerikakunde. — In: Handbücher der Auslandskunde, Frankfurt a. M. 1958, 1966
15. Haystead, L.; Fite, G. C. (1955): The agricultural regions of the United States. — Norman/Oklahoma 1955 (London 1958)
16. Hofmeister, B. (1970): Nordamerika. — Fischer Länderkunde, Bd. 6, Frankfurt a. M. und Hamburg 1970
17. Jätzold, R. (1961): Aride und humide Jahreszeiten in Nordamerika. — Stuttgarter Geographische Studien, H. 71, Stuttgart 1961
18. Knapp, R. (1965): Die Vegetation von Nord- und Mittelamerika sowie der Hawaii-Inseln. — Stuttgart 1965
19. Krautkrämer, E.; Tent, F. (1966): Die Vereinigten Staaten von Nordamerika. — Materialien zur Gemeinschaftskunde; Diesterweg-Verlag, Best.-Nr. 7558; Frankfurt a. M./Berlin/Bonn/München 1966
20. Laws, J.; Schindler, H.-G.; Schroeder, K. (1951): Die Stauanlagen der USA. — In: Geographische Rundschau 1951, Seite 325—335
21. Marschner, F. B., u. a. (1959): Land use and its patterns in the United States. — Agriculture Handbook Nr. 153; Washington D. C. 1959
22. Moss, F. E. (1967): The water crisis. — New York/Washington/London 1967
23. Ottoson, H. W. (1963): Land use policy and problems in the United States. — Lincoln/Nebraska 1963
24. Parker, W. H. (1962): Anglo-America. — In: A systematic regional geography, Vol. IV; London 1962
25. Pfeifer, G. (1942): Die Kolonisierung Nordamerikas durch die europäischen Staaten. — Bonn 1942
26. Prunty, M. jr. (1953): Neue Entwicklungen der Landnutzung im Südosten der USA. — In: Die Erde 5, 1953, S. 136—147

27. Rolfes, M. (1954): Gestaltende Kräfte und Formen der Landwirtschaft in den Vereinigten Staaten. — In: Berichte über Landwirtschaft 1954
28. Schmieder, O. (1963): Die Neue Welt. II. Teil. Nordamerika. — Heidelberg/München 1963
29. Smith, F. E. (1967): The politics of conservation. — New York 1967
30. Turner, F. J. (1920): The frontier in American history. — New York 1920¹, 1947², 1962³
31. Turner, F. J. (1947): Die Grenze. — (Orig.: The frontier in American history) — Bremen-Horn 1947
32. Watson, J. W. (1963/67): North America. Its countries and its regions. — London 1963¹, 1967²
33. Webb, W. P. (1953/64): The great frontier. — London 1953/Austin 1964

Literatur zur Bodenerosion

34. Bennett, H. H. (1928): The geographical relation of soil erosion to land productivity. — In: The Geographical Review 1928, S. 579—605
35. Bennett, H. H. (1939): Soil Conservation. — New York/London 1939
36. Bennett, H. H. (1941): Die Bodenerosion in den Vereinigten Staaten. — In: Internationale landwirtschaftliche Rundschau 32, III: Agrartechnik, 1941, S. 189—195
37. Bennett, H. H. (1941): Das Programm des US Soil Conservation Service. — In: Internationale landwirtschaftliche Rundschau 32, III: Agrartechnik, 1941, S. 343—353
38. Bennett, H. H. (1950): The future of our American land. — In: Soil Conservation, 1950
39. Bennett, H. H. (1950): Progress in soil conservation. — In: Soil Conservation, 1950
40. Chepil, W. S. (1963): Climatic index of wind erosion conditions in the Great Plains. — In: Soil Science Soc. of America Proceedings 27, 1963, S. 449—452
- 41a. FAO (1948/52): Soil Conservation. — Agricultural Study No. 4, Washington 1948, 2. repr. 1952
- 41b. FAO (1948): Conservation du sol. — Etude agricole de la FAO, No. 4 (aus dem Engl. übersetzt), Washington/Rome 1948
42. FAO (1960): Soil erosion by wind and measures for its control on agricultural lands. — Agricultural Development Paper No. 71; Rome 1960, repr. 1963
43. Ganssen, P. (1968): Trockengebiete. Böden, Bodennutzung, Bodenkultivierung, Bodengefährdung. — B. I.: Hochschultaschenbücher 354/354a; Mannheim/Zürich 1968
44. Hawkes, H. B. (1958): Die gedanklichen Grundlagen des Landschaftsschutzes (Conservation) in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. — In: Die Erde 89, 1958, S. 123—135
45. Hodge, C. (1964): Aridity and man. The challenge of the arid land in the United States. — Publication No. 74, American Association of Advancement of Science, Washington D. C. 1963
46. Kohnke, H. (1936): Bodenerosion in den Vereinigten Staaten und ihre Bekämpfung. — In: Petermanns Mitteilungen 1936, S. 305—307
47. Scheidl, L. G.: Bodenzerstörung und Bodenschutz in den Vereinigten Staaten. — In: Geographischer Anzeiger 1938, S. 252—255

Literatur über die Great Plains

48. Albertson, F. W.; Tomanek, G. W.; Riegel, A. (1957): Ecology of drought cycles and grazing intensity on grasslands of central Great Plains. — In: Ecology, Monogr. 27, 1957, S. 27—44
49. Borchert, J. R. (1971): The Dust Bowl in the 1970s. — In: Annals of Association of American Geographers 61, 1971, S. 1—22
50. Doerr, A. H.; Morris, J. W. (1960): The Oklahoma Panhandle — across section of the Southern High Plains. — In: Economic Geography; Vol. 36, 1960, S. 70—83
51. Hewes, L. (1963): A traverse across Carson Country, Colorado; with notes on land use on the margin of the Old Dust Bowl, 1939—40 and 1962. — In: Economic Geography 39, 1963, S. 332—340
52. Hewes, L. (1965): Causes of wheat failure in the Dry Farming Region, Central Great Plains, 1937—57. — In: Economic Geography 41, 1965, S. 313—330
53. Hewes, L.; Schmieding, A. C. (1956): Risk in the central Great Plains Geographical patterns of wheat failure in Nebraska, 1931—1952. — In: The Geographical Review 46, 1956, S. 375—387
54. Hollon, W. E. (1966): The great American dessert then and now. — New York 1966
55. Kraenzel, C. F. (1955): The Great Plains in transition. — Norman/Oklahoma 1955
56. Larson, E. (1940): The role of the bison in maintaining the short grass plains. — In: Ecology 21, 1940, S. 113—121
57. Pittelkow, H. (1951): Wirtschaftlicher Strukturwandel in der westlichen Prä-orientafel der USA. — In: Geographische Rundschau 1951, S. 336—342
58. Saarinen, Th. F. (1966): Perception of drought hazard on the Great Plains. — Chicago 1966
59. Saarinen, J. S. (1969): Coping with environmental threat. Great Plains and the sudden storm. — In: Annals of Association of American Geographers 61, 1971, S. 1—22
60. Schroeder, K. (1953): Die Stauanlagen der mittleren Vereinigten Staaten. — Abh. Geogr. Inst. Freie Univ. Berlin 1, 1953
61. Schroeder, K. (1954): Untersuchungen zur Bewässerungswirtschaft in Texas. — In: Die Erde VI, 1954, S. 264—295
62. Weaver, J. E. (1954): North American prairie. — Lincoln 1954
63. Weaver, J. E. (1954): Changing patterns of cropland use in the Middle West. — In: Economic Geography 30, 1954, S. 1—47
64. Weaver, J. E. (1956): Grassland of the Great Plains. — Lincoln 1956
65. Webb, W. P. (1931/59): The Great Plains. — New York 1931, repr. Beograd 1959

Literatur über das Gebiet der T.V.A.

66. Arnow, H. S. (1960): Seedtime of the Cumberland. — New York 1960
67. Brown, J. D. (1958): Twenty-five years of T.V.A. — 1958
68. Dehmel, R. (1950): Die Tennessee-Tal-Behörde. — Missouri-Tal-Projekt. — In: Geographische Rundschau 1950, S. 76—78
69. Finer, H. (1944): The T.V.A. lessons for international application. — Montreal 1944
70. Ford, Th. R. (1963): The southern Appalachian region: A survey. — In: Economic Geography 39, 1963, S. 184—186
71. Kirschmer, O. (1960): Die Wasserwirtschaft im Tennessee-Tal. Umgestaltung einer Landschaft. — In: Die Wasserwirtschaft 50, 1960, S. 316—323

72. Kyle, J. H. (1958): The buildings of the T.V.A. — Baton Rouge, Louis, 1958
- 73a. Lilienthal, D. E. (1944/53): T.V.A. Democracy on the march. — New York/Evanston/London (1944), 1953
- 73b. Lilienthal, D. E. (1950): Das elektrische Stromtal. — (dt. Ausgabe v. 73a) München 1950
74. Pfeifer, G. (1935): Die Bedeutung der „Frontier“ für die Ausbreitung der Vereinigten Staaten bis zum Mississippi. — In: Zeitschrift der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin 1935
75. Roehrig, H. W. (1951): Das Tennessee-Tal. Ein Beispiel amerikanischer Großraumplanung. — Monographie aus den Arbeiten des Institutes für Raumforschung Bonn, Bielefeld 1951
76. Sauer, C. O. (1963): The barrens of Kentucky. — In: Leighly, J. (Hrsg.): Land and life; Berkely/Los Angeles 1963, S. 23—31
77. Sauer, C. O. (1963): Conditions of pioneer life in the upper Illinois valley. — In: Leighly, J. (Hrsg.): Land and life, Berkely/Los Angeles 1963, S. 11—22
78. Skinner, C. L. (1919): Pioneers of the old Southwest, New Haven/Toronto/London/Oxford 1919
79. T.V.A. (1958): T.V.A. dams. The twenty major dams built by T.V.A. — Knoxville 1958
80. T.V.A. (ca. 1956): Wandlung eines Flußtales. — (Ohne weitere Angaben)
81. T.V.A. (1962): Facts about T.V.A. operations. — Knoxville/Tennessee 1962
82. T.V.A. (1963/66): Annual report of the Tennessee Valley Authority. — Knoxville/Tennessee. 1963 u. 1966
83. Whitaker, J. R. (1952): Erosion of farmery sites in the Nashville Basin of Middle Tennessee. — In: Economic 28, 1952, S. 207—211
84. Writer's Program (1949): Tennessee. A guide to the state. — New York 1949³

Rahmenrichtlinien Religion

im Vorseмester und in der Studienstufe

Zuständiges Referat: S 221/3

Fachvertreter im Amt für Schule: Dr. Hans-Jürgen Laubach

Lehrplanausschuß:

Rainer Dohse, Gymnasium Farmsen

Dieter Froebe, Gymnasium Bondenwald

Ingeborg Nolte-Stock, Gymnasium Rahlstedt

Ingeborg Schmidt, Katechetisches Amt/Gymnasium Klosterschule

Otto-Ernst Schmidt, Ernst-Schlee-Gymnasium/Studienseminar

Signe Schuster, Heilig-Gymnasium/Studienseminar

Inhaltsübersicht	
	Seite
Vorbemerkung	4
Zur Didaktik	4
<i>Allgemeines</i>	4
<i>Ziele</i>	5
Zur Unterrichtsgestaltung	7
<i>Organisation</i>	7
<i>Lernerfolgskontrollen</i>	8
<i>Erläuterungen zur Reifeprüfungsordnung</i>	10
Inhalte	10
<i>Vorbemerkung</i>	10
<i>Thematische Repräsentation</i>	11
<i>Themen</i>	11
<i>Unterrichtsentwürfe</i>	12
<i>Literaturhinweise</i>	12
Anhang: Unterrichtsentwürfe und Literaturangaben	18

Bereich I: Erdkunde, Geschichte, Gemeinschaftskunde					Bereich II: Religion, Philosophie			
Kursart	Grundkurse	Leistungskurse			Grundkurse		Leistungskurse	
Fächer	Gemeinschaftskunde	Erdkunde	Geschichte	Gemeinschaftskunde	Religion	Philosophie	Religion	Philosophie*
1. Sem.	Wirtschaft 3stündig	Wirtschaft 3stündig Erdkunde I 3stündig	Wirtschaft 3stündig Geschichte 3stündig	Wirtschaft 6stündig	2stündig	2stündig	6stündig	[6stündig]
2. Sem.	Gesellschaft 3stündig Ergänz.-Kurs 2stündig	Gesellschaft 3stündig Erdkunde II 3stündig	Gesellschaft 3stündig Geschichte II 3stündig	Gesellschaft 6stündig	2stündig	2stündig	6stündig	[6stündig]
3. Sem.	Grundfragen der Politik 3stündig	Grundfragen der Politik 3stündig Erdkunde III 3stündig	Grundfragen der Politik 3stündig Geschichte III 3stündig	Grundfragen der Politik 6stündig	(2stündig)	(2stündig) X	6stündig	[6stündig]
4. Sem.	Internationale Politik 3stündig Ergänz.-Kurs 2stündig	Internationale Politik 3stündig Erdkunde IV 3stündig	Internationale Politik 3stündig Geschichte IV 3stündig	Internationale Politik 6stündig	(2stündig)	(2stündig) X	6stündig	[6stündig]
Wo.-Std. in 4 Sem.	16	24	24	24	4 (8)	4 (8)	24	[24]

* Leistungskurse in Philosophie können z. Z. noch nicht eingerichtet werden.
X vgl. Vorbemerkung

Vorbemerkung

Im Bereich II des Gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes werden die Fächer Religion und Philosophie angeboten. Auf der Studienstufe sind zwei zweistündige Grundkurse obligatorisch, wobei der Schüler eines der beiden Fächer für beide Semester wählt.

Wird Religion als schriftliches bzw. mündliches Prüfungsfach gewählt, so sind zwei weitere Kurse Religion im Wahlbereich zu belegen. Von den insgesamt vier Kursen, die für die Zulassung zur Reifeprüfung in Frage kommen, kann ein Kurs in Philosophie belegt werden.

Die Übersicht über die Organisation der Kurse im Gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld ist als Vorschlag zu verstehen (vgl. S. 3).

A Zur Didaktik

1 Allgemeines

- 1.1 Der Religionsunterricht nimmt im Erfahrungs- und Verstehenshorizont der Schüler die Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach Wahrheit, nach Gerechtigkeit, nach Werten und nach Normen für verantwortliches Handeln auf. Die Klärung dieser Fragen erfordert die Auseinandersetzung mit den verschiedenen religiösen, weltanschaulichen und politischen Überzeugungen, die unser heutiges Leben beeinflussen. In dieser Auseinandersetzung geht der Religionsunterricht von der Voraussetzung aus, daß in religiösen Traditionen und lebendigen Glaubensüberzeugungen Möglichkeiten der Selbst- und Weltdeutung sowie Aufforderungen zu verantwortlichem Handeln angelegt sind, die die Selbstfindung und die Handlungsfähigkeit des Menschen zu fördern vermögen.

In unserem Kulturbereich kommt der Beschäftigung mit den Überlieferungen und Aussagen des christlichen Glaubens und mit dem theologischen Denken besondere Bedeutung zu, denn

- die abendländische Kultur ist weitgehend von christlicher Tradition beeinflusst;
- die Kirchen stellen gesellschaftlich und politisch wirksame Größen dar;
- christlich geprägte Vorstellungen sind reflektiert und unreflektiert in unserer Gesellschaft wirksam;
- das Selbstverständnis und das Handeln von einzelnen und Gruppen wird aus dem christlichen Glauben begründet;
- bei der Kontroverse um Welt- und Selbstdeutung werden vom christlichen Glauben und theologischen Denken Vertrauen, Hoffnung, Liebe und Annahme als sinngebend bezeugt trotz der Erfahrung von Entfremdung, Sinnlosigkeit, Angst und Schuld.

- 1.2 In der Feststellung, daß der Religionsunterricht schultheoretisch zu begründen ist, stimmen inzwischen die verschiedenen Konzeptionen des RU überein, ohne jedoch in den jeweiligen Zielsetzungen zu einem Konsens gelangt zu sein. Diese Lage berücksichtigen die Richtlinien; sie orientieren sich deshalb nicht an einer bestimmten religionspädagogischen Konzeption.

Leitende Gesichtspunkte für die Bestimmung der Ziele und Auswahl der thematischen Vorschläge sind die Curriculumdeterminanten Schüler – Gesellschaft – Wissenschaft; dabei wird angestrebt, diese als gleichwertig und interdependent zu behandeln.

2

Ziele2.1 *Inhaltliche Ziele*2.1.1 **Religion und Theologie
(Menschen-, Welt-, Gottesverständnis)**

Der Schüler soll lernen,

- 2.1.1.1 daß zu menschlicher Existenz das Streben nach Selbstfindung, Weltdeutung und Weltanschauung gehört;
- 2.1.1.2 daß Religion, Philosophie, Weltanschauungen Antworten geben auf die Fragen nach dem Sinn von Leben, Welt und Geschichte;
- 2.1.1.3 daß diese Antworten geschichtlich sind;
- 2.1.1.4 daß Religionen, Philosophien, Weltanschauungen Handlungsanweisungen und Entscheidungshilfen geben und den Menschen so zu sinnbezogenem Handeln befähigen können;
- 2.1.1.5 daß Religionen, Philosophien, Weltanschauungen aber auch Selbst- und Weltdeutung sowie befreiendes Handeln verhindern können, vor allem, wenn ihnen ein Totalitätsanspruch beigemessen wird;
- 2.1.1.6 daß befreiendes sinnbezogenes Handeln nicht nur Folge, sondern selbst wiederum Bedingung für Selbst- und Weltdeutung ist und somit solches Handeln und die daraus erwachsene Erfahrung die Frage nach dem Sinn von Leben, Welt und Geschichte offenhalten;
- 2.1.1.7 daß Religionen, Philosophien, Weltanschauungen sich geschichtlich als kulturschaffende und -stabilisierende, aber auch als kulturkritisierende und -transzendierende Größe verwirklichen;
- 2.1.1.8 daß es in bezug auf Ursprung, Ausprägung, Absicht und Wirkung Unterschiede gibt zwischen Religionen, Philosophien, Weltanschauungen;
- 2.1.1.9 daß christliche Religion diejenige Weise menschlicher Selbstfindung und sozialer, geschichtlicher und kultureller Verwirklichung ist, die in der Überlieferung von Jesus als dem Christus begründet ist und sich in allen ihren Ausprägungen an ihr orientiert;
- 2.1.1.10 daß die christliche Religion ihre kritische Selbstdarstellung in Gestalt der Theologie leistet;
- 2.1.1.11 daß es verschiedene theologische Ansätze gibt und was sie jeweils zur Selbst- und Weltdeutung und zur Lebensgestaltung beitragen;
- 2.1.1.12 daß Religion unter verschiedenen Aspekten betrachtet und kritisiert werden kann (phänomenologisch, historisch, psychologisch, soziologisch, philosophisch, theologisch).

2.1.2 **Bedingungen und Möglichkeiten menschlichen Lebens
(Probleme theologischer Anthropologie)**

Der Schüler soll lernen,

- 2.1.2.1 daß der einzelne Mensch wie auch die in Gemeinschaften zusammenlebenden Menschen in ihrem Denken und Handeln von biologischen, psychologischen, sozioökonomischen, historischen und kulturellen Voraussetzungen und Normen bestimmt sind;
- 2.1.2.2 daß diese Voraussetzungen und Normen Freiheitsräume eröffnen und Lebensmöglichkeiten erschließen können;
- 2.1.2.3 daß sie andererseits zu Konflikten, Belastungen und Leiden führen können;
- 2.1.2.4 daß Belastungen und Leiden nicht zu Resignation und Hoffnungslosigkeit führen müssen, da Möglichkeiten bestehen, um sinnbezogen handeln und Veränderungen bewirken zu können;

- 2.1.2.5 daß Erwartungen, die eine völlige Verwandlung des Menschen und seiner Situation beinhalten, in den Bereich ungeschichtlicher utopischer Vorstellungen gehören;
- 2.1.2.6 daß utopische Intentionen aber notwendige Motive sein können, um zukünftige Lebensmöglichkeiten konkret zu planen und zu realisieren;
- 2.1.2.7 daß utopische Intentionen das Handeln des Menschen wesentlich mitbestimmen;
- 2.1.2.8 daß es unterschiedliche Auffassungen von Utopie gibt und sie jeweils von religiösen bzw. weltanschaulichen Vorstellungen abhängig sind.

2.1.3 **Kriterien zur Handlungsorientierung (Fragen theologischer Ethik)**

Der Schüler soll lernen,

- 2.1.3.1 Beispiele religiöser, philosophischer, ideologischer und ethischer Erfahrungen, Vorstellungen und Systeme zu analysieren und kritisch zu sichten,
- 2.1.3.2 die Gefahren einer Manipulierung zu erkennen,
- 2.1.3.3 Angebote, die nicht (mehr) situationsgerecht sind, zu überwinden,
- 2.1.3.4 weiterführende Angebote aufzugreifen,
- 2.1.3.5 Bedingungen und Möglichkeiten für ein verantwortungsvolles und erfülltes Leben zu erkennen (Leitbilder, Kriterien, Modelle),
- 2.1.3.6 menschenwürdige Lebensformen zu ermitteln und Wege zu ihrer Realisierung aufzuzeigen (futurologische Entwürfe, konkrete Utopien),
- 2.1.3.7 die Konsequenzen möglicher Entscheidungen abzuwägen.

2.2 *Methodische Ziele*

Der Schüler soll vor allem folgende methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben und festigen:

- 2.2.1 die Fähigkeit, einen Text oder eine andere Informationsquelle (Plakate, Bilder, Filme, Tonträger usw.) zu interpretieren,
- 2.2.1.1 die Aussage eines Informationsträgers wiederzugeben,
- 2.2.1.2 seine Struktur sichtbar zu machen (gliedern),
- 2.2.1.3 tragende Begriffe oder Zeichen herauszufinden, im Zusammenhang zu erläutern und richtig anwenden zu können,
- 2.2.1.4 Hauptaussagen von weniger wichtigen Aussagen zu trennen,
- 2.2.1.5 Sachinformation und Meinungsäußerung unterscheiden zu können,
- 2.2.1.6 den Zusammenhang zwischen einzelnen Teilen der Aussage und ihrer Beziehung zueinander und zur Gesamtaussage herauszuarbeiten,
- 2.2.1.7 die historisch-kritische Methode in Ansätzen handhaben zu können,
- 2.2.1.8 die Frage zu stellen nach den Voraussetzungen und möglichen Absichten des Autors sowie nach dessen Verhältnis zum Ereignis und zum Adressaten,
- 2.2.2 die zur Lösung einer bestimmten Interpretationsaufgabe benötigten Hilfsmittel heranziehen und sich ihrer bedienen zu können,
- 2.2.3 eigene und gemeinsame Arbeitsvorhaben unter begründeter Zielsetzung zu planen und zu organisieren,
- 2.2.4 Verfahren und Ergebnisse der Textbehandlung im Unterricht sachlich richtig und mit der erforderlichen Betonung des Wesentlichen protokollarisch festzuhalten und mündlich vorzutragen.

2.3 *Affektive Ziele*

- Der Schüler soll fähig und bereit werden,
- 2.3.1 seine Überzeugungen und Verhaltensweisen eigener oder fremder kritischer Überprüfung auszusetzen und sie aus sachlichen Gründen eventuell zu revidieren oder zu ergänzen (Bereitschaft zur *Selbstkritik* und zur *Veränderung*),
- 2.3.2 fremden Überzeugungen und Sitten mit Aufgeschlossenheit entgegenzutreten und sein Urteil allein auf sachliche und einsichtige Argumente zu stützen (Bereitschaft zur *Offenheit* und zur *Vorurteilsfreiheit*),
- 2.3.3 sich offen zu seinen Ansichten und Überzeugungen zu bekennen, wenn diese es ihm gebieten, und geprüfte Einsichten auf seinen Lebensvollzug zu übertragen (Fähigkeit zum *konsequenten Handeln*),
- 2.3.4 wohlverstandene eigene Interessen zu wahren, aber auch berechnigte fremde Interessen und Rechte wahrzunehmen, zu respektieren und eventuell auch zu unterstützen (Fähigkeit zur *Selbstbehauptung* und zur *Toleranz*),
- 2.3.5 Arbeitsergebnisse exakt, unverkürzt und unverfälscht und frei von Emotionen vorzutragen, auch wenn sie ihm „unangenehm“ sind (Fähigkeit zur *intellektuellen Redlichkeit*),
- 2.3.6 zu sachlicher, reflektierter, aufnahmebereiter und tolerierender *Kommunikation*,
- 2.3.7 zu sachbezogener und demokratischer *Kooperation*.

B **Zur Unterrichtsgestaltung**

1 **Organisation**

1.1 *Vorsemester*

- 1.1.1 Für das Vorsemester sollten Themen ausgewählt werden, die den Schüler informieren, welche Probleme und Fragestellungen in den Bereich von Religion und Theologie gehören, um ihm Entscheidungshilfen bei der Wahl von Kursen der Studienstufe zu geben. Deshalb müssen die Inhalte des Vorseesters dem ersten Bereich zugeordnet sein (C 3.1). Besonders geeignet sind die Themen C 3.1.1, C 3.1.2, C 3.1.4 und C 3.1.5. Wegen seines in grundsätzliche Fragen einführenden Charakters empfiehlt sich auch das Thema C 3.2.1. – Die unter C 3 genannten Themen sind zwar nicht verbindlich, aber doch richtungsweisend.

Die genannte Aufgabe kann auch mit der Behandlung einer Ganzschrift erfüllt werden.

- 1.1.2 Im Vorsemester ist der Erwerb folgender methodischer Fertigkeiten unerlässlich: Begriffsbestimmung, Gliedern eines Textes, Nachzeichnen des Gedankenganges, Zusammenfassen mittelschwerer Texte zu Thesen, Anfertigen von Protokollen.

1.2 *Studienstufe*

1.2.1 **Grundkurse**

Die Schule sollte ihr Kursangebot so ausrichten, daß der Schüler, der Religion als Prüfungsfach wählt, aus jedem der drei Teilbereiche C 3.1, C 3.2 und C 3.3 einen Kurs belegen kann.

1.2.2 **Leistungskurse**

- 1.2.2.1 Zentrale Probleme des Christentums, der Religionen und der Weltanschauungen sind zu thematisieren und verstärkt in ihrem
- systematischen und
 - historischen Zusammenhang oder
 - im Rahmen einer bestimmten theologischen Konzeption zu berücksichtigen.

Als Leistungskursthemen sind – neben anderen – vorzusehen: C 3.1.2, C 3.1.3, C 3.3.1 (bzw. C 3.3.2).

- 1.2.2.2 Der Schüler soll mit der biblischen Überlieferung sachgemäß umgehen können. Daher muß er
- die fachspezifischen Arbeitsmethoden (vgl. A 2.2) anwenden können,
 - die wichtigsten literarischen Formen der Bibel kennen und
 - über die Entstehung des biblischen Kanons in Grundzügen Bescheid wissen (vgl. das entsprechende Modell unter D 4.1 im Anhang).
- 1.2.2.3 Der Schüler soll nicht nur mit kurzen Auszügen arbeiten, sondern auch größere zusammenhängende Texte bearbeiten können (Ganzschriften, Aufsätze, einzelne Kapitel).
- 1.2.2.4 Der Schüler soll lernen, selbständig Informationen und Arbeitsmaterial zu beschaffen und mit einem Arbeitsapparat umzugehen.
- 1.2.2.5 Die unter **D** im **Anhang** aufgeführten Modelle sind nicht nur für Grundkurse gedacht, sondern können auch – evtl. durch Exkurse erweitert – dem Leistungskurs zugrunde gelegt werden.
Nur für Leistungskurse gedachte Modelle befinden sich speziell unter D 4.

2 **Lernerfolgskontrollen**

2.1 *Verfahren zur Leistungsprüfung*

Um den Lernerfolg zu überprüfen und die Leistungen zu bewerten, können die nachstehenden Gesichtspunkte als Orientierungshilfe dienen. Sie sind im Zusammenhang mit den allgemeinen Bemerkungen zur Leistungsbewertung zu sehen.

Der Schüler weist seine Kenntnisse und Fähigkeiten nach durch

- (1) Klassenarbeiten
- (2) mündliche Mitarbeit im Unterricht
- (3) Hausaufgaben
- (4) Mitarbeit in Schüler-Arbeitsgruppen
- (5) Referate
- (6) Prüfungsgespräch am Semesterende.

Klassenarbeiten und mündliche Mitarbeit im Unterricht geben die wichtigste Beurteilungsgrundlage ab. Die Verfahren (3) bis (6) haben dagegen vorwiegend eine ergänzende Funktion.

2.2 *Anwendung der verschiedenen Verfahren*

2.2.1 **Klassenarbeiten**

Nach Anzahl und Umfang durch Richtlinien verbindlich festgelegt.

2.2.2 **Mündliche Mitarbeit**

Die Qualität hat ein größeres Gewicht als die Quantität. – Von mündlicher Mitarbeit sollte auch dann schon gesprochen werden (Minimum), wenn der Schüler sich erst nach persönlicher Aufforderung durch den Lehrer am Unterricht beteiligt oder wenn er in der Lage ist, ein Referat frei vorzutragen und dabei auf Fragen und Einwürfe seiner Mitschüler eingeht.

2.2.3 **Hausaufgaben**

Umfang und Häufigkeit werden vom Fachlehrer festgelegt, der dabei aber die Belastbarkeit des Schülers zu prüfen hat. — Als Hausaufgabe kann auch die Anfertigung eines Stundenprotokolls, die Zusammenstellung von Literatur, die Beschaffung von Arbeitsmaterial u. a. m. durch einen oder mehrere Schüler gelten.

2.2.4 **Mitarbeit in Arbeitsgruppen**

Neben einer aktiven Beteiligung an der Arbeit der Gruppe kann ein Schüler dadurch besondere Leistungen erbringen, daß er das Arbeitsergebnis seiner Gruppe zusammenfaßt und formuliert und anschließend der Klasse bzw. dem Kurs vorträgt.

2.2.5 **Referate**

2.2.5.1 Referate sollten der Anzahl und der Länge bzw. der Sprechdauer nach eng begrenzt werden, da sie sonst den Unterricht stark belasten und die Schüler leicht ermüden. — Ein Unterricht, der im wesentlichen nur aus einer Aneinanderreihung von Referaten besteht, ist nicht sinnvoll, da er die Schüler weitgehend von gemeinsamer Arbeit abhält und ein einseitiges Spezialistentum fördert.

2.2.5.2 Es empfiehlt sich, Themen und Termine von Referaten weitgehend schon zu Anfang des Semesters mit den Schülern verbindlich festzulegen, um die Referate sinnvoll in den Unterricht einplanen und ziemlich gleichmäßig über das Semester verteilen zu können.

2.2.5.3 Bei umfangreichem oder schwierigem Material leistet der Lehrer dem Schüler Hilfestellung, indem er ihm vor der Anfertigung des Referates gezielte Hinweise und Leitfragen für die Bearbeitung des Themas gibt. Dabei sollte der Lehrer nur Literatur angeben, die er selbst kennt.

2.2.5.4 Von seinem Referat sollte der Schüler eine Gliederung anfertigen und evtl. wichtige Auszüge bringen, die er seinem Lehrer und möglichst auch allen Mitschülern rechtzeitig vorlegt.

Die Gliederung, die Problemstellung bzw. die Schwerpunkte und das Ergebnis der Arbeit müssen im mündlichen Vortrag deutlich zu erkennen sein.

2.2.6 **Prüfungsgespräch**

Ein Prüfungsgespräch, das der Lehrer am Ende des Semesters mit einem oder mehreren Schülern führt, sollte nur dann vorgenommen werden, wenn ein Schüler wegen längerer Krankheit oder wegen Beurlaubung nicht genügend Leistungsnachweise erbringen konnte oder wenn diese so extrem divergieren, daß die Festsetzung der Gesamtzensur Schwierigkeiten bereitet.

2.3 *Beurteilungsmaßstab*

Die folgenden formalen Kriterien sind auf die inhaltlichen und methodischen Lernziele bezogen, die im Lehrplan ausgewiesen sind, und können als Maßstab für die Beurteilung zugrundegelegt werden.

Ein Kurs ist erfolgreich absolviert worden, wenn der Schüler aufgrund der von ihm erbrachten schriftlichen und mündlichen Leistungen nachgewiesen hat, daß er

- (1) über **Wissen** verfügt, d. h. Begriffe, Inhalte und Arbeitsmethoden kennt;
- (2) Verständnis zeigt, d. h. den im Unterricht behandelten Stoff gedanklich schlüssig **wiedergeben** kann;

(3) die behandelten Probleme selbständig **fortführen** und die Ergebnisse auf neue Probleme **anwenden** sowie die Ergebnisse fremden und eigenen Denkens kritisch **analysieren** kann;

(4) selbständig **Hypothesen** aufstellen und begründete **Urteile** fällen kann.

Um „**ausreichend**“ zu erhalten, muß der Schüler die unter (1) genannten Fähigkeiten ganz und die unter (2) aufgeführten in großen Zügen beherrschen.

„**Befriedigende**“ Leistungen liegen vor, wenn nicht nur (1) und (2) einwandfrei nachgewiesen werden, sondern auch (3) in Teilbereichen beherrscht wird.

„**Gute**“ Leistungen werden erbracht, wenn der Schüler mindestens die Fähigkeit der Bereiche (1) bis (3) einwandfrei beherrscht.

Weist der Schüler auch die unter (4) aufgeführten Fähigkeiten auf, erhält er „**sehr gut**“.

3 Erläuterungen zu den Reifeprüfungsanforderungen

In der Reifeprüfung sind den Lehrplanrichtlinien gemäß folgende Anforderungen zu stellen:

3.1 Grundkurs

3.1.1 Fähigkeit zur Analyse eines biblischen Textabschnittes im Blick auf

- Gattung
- „Sitz im Leben“
- Redeabsicht

sowie Ansätze aufweisen können für eine auf die Gegenwart bezogene Interpretation.

3.1.2 Fähigkeit, anhand vorgelegten Materials

3.1.2.1 ein Grundproblem christlich-theologischen Menschen-, Welt- und/oder Gottesverständnisses zu entwickeln und mit nichtchristlichen Vorstellungen zu vergleichen (oder umgekehrt);

3.1.2.2 in dem unter 3.1.2.1 angesprochenen Problemkreis den Zusammenhang zwischen Menschen-, Welt- und/oder Gottesverständnis und Handeln zeigen zu können;

3.1.3 Fähigkeit, an einem Beispiel die Funktion von Religion (christlich oder nichtchristlich) für den einzelnen und/oder für die Gesellschaft kritisch darzustellen.

Die in der schriftlichen und in der mündlichen Reifeprüfung gestellten Aufgaben müssen auf die unter den Ziffern 3.1.1 bis 3.1.3 genannten Anforderungen und die in ihnen enthaltenen Bereiche bezogen sein.

C Inhalte

1 Vorbemerkung

Die unter A 2.1 genannten inhaltlichen Ziele und die unter C 3 folgenden Themen sind unter drei Aspekten erfaßt:

1.1 Religion und Theologie (Menschen-, Welt- und Gottesverständnis)

Unter diesem Aspekt soll das Feld der gegenwärtig relevanten geschichtlichen Realisierungen von Religion und Theologie in Auseinandersetzung mit Philosophien und Weltanschauungen *in Ansätzen* vorgestellt werden.

1.2 **Bedingungen und Möglichkeiten menschlichen Lebens (Probleme theologischer Anthropologie)**

Unter diesem Aspekt sollen korrespondierend mit der geschichtlichen Betrachtungsweise aus den gegenwärtigen wissenschaftlich-anthropologischen Erkenntnissen und Theorien Ansätze einer theologischen Anthropologie oder ihrer Teilbereiche gewonnen werden.

1.3 **Kriterien zur Handlungsorientierung (Fragen theologischer Ethik)**

Unter diesem Aspekt sollen aus den Ergebnissen und Erkenntnissen, die bei der Erarbeitung der beiden vorhergehenden Aspekte gewonnen wurden, mit den bereits vorliegenden ethischen Ansätzen Kriterien, Leitlinien und Modellvorstellungen für den Handlungsvollzug entwickelt werden.

2 **Thematische Repräsentation**

Die unter C 3 aufgeführten Themen decken die genannten drei Aspekte nicht ab. Diese können deshalb auch thematisch anders repräsentiert werden. Zu Aufbau und Zuordnung von Kursen im Vorsemester und auf der Studienstufe vgl. B 1.

3 **Themen**

Die Themen, für die bereits ein Entwurf vorliegt, sind mit einem nachgestellten (E) gekennzeichnet. Themen, die ein nachgestelltes (Lit.) aufweisen, sind bisher nur mit Literaturangaben versehen worden. Diese finden sich unter C 5.

3.1 **Religion und Theologie (Mensch-, Welt-, Gottesverständnis)**

- 3.1.1 Was ist Religion? (Unter besonderer Berücksichtigung der Religionsphänomenologie)(Lit.)
- 3.1.2 Mythische, religiöse und philosophische Systeme (Einführung und Kritik)(Lit.)
- 3.1.3 Die Frage nach Gott (E)
- 3.1.4 Modelle menschlicher Selbstdeutung (E)
- 3.1.5 Atheismus und Religionskritik (Lit.)
- 3.1.6 Marxismus und Christentum (Lit.)
- 3.1.7 Schöpfungslehren und Evolutionstheorien (E)
- 3.1.8 Glauben und Denken (Lit.)

3.2 **Bedingungen und Möglichkeiten menschlichen Lebens (Probleme theologischer Anthropologie)**

- 3.2.1 Die Frage nach dem Menschen (Lit.)
- 3.2.2 Freiheit und Determination (E)
- 3.2.3 Aggression (E)
- 3.2.4 Probleme des Friedens (Lit.)
- 3.2.5 Leistung und Leistungsgesellschaft (Lit.)
- 3.2.6 Sexualität (Lit.)
- 3.2.7 Ehe und Familie (Probleme der Paarbeziehung und Elternschaft)(Lit.)
- 3.2.8 Erziehung und Sozialisation (Lit.)
- 3.2.9 Die gesellschaftliche Funktion des christlichen Glaubens (Lit.)

- 3.3 **Kriterien zur Handlungsorientierung (Fragen theologischer Ethik)**
- 3.3.1 Jesus und die Gottesherrschaft (E)
- 3.3.2 Zukunft und Glück (Jesus und die Gottesherrschaft) (E)
- 3.3.3 Die Ethik des Neuen Testaments und die Wertvorstellungen der gegenwärtigen Gesellschaft (E)
- 3.3.4 Formen und Bedeutung utopischer Entwürfe (Lit.)
- 3.3.5 Theologie der Revolution (Lit.)
- 3.3.6 Ethische Aspekte wissenschaftlicher Forschungsergebnisse und Projekte (Lit.)

4 **Unterrichtsentwürfe**

Unterrichtsentwürfe zu den Themen befinden sich im Anhang D zu diesem Lehrplan. In der Numerierung entsprechen die Entwürfe den Themen, die unter C 3 aufgeführt sind. Der Entwurf zu dem unter Punkt C 3.1.4 aufgeführten Thema „Modelle menschlicher Selbstdeutung“ trägt z. B. unter D die Nummer 1.4.

5 **Literaturhinweise**

Literaturangaben zu den unter C 3 aufgeführten Themen befinden sich unter dieser Ziffer C 5 oder am Ende der Unterrichtsentwürfe, die im Anhang (D) enthalten sind.

- 5.1 Als *Ganzschrift* ist zu nennen (vgl. B 1.1.1): Peter L. Berger, *Auf den Spuren der Engel. Die moderne Gesellschaft und die Wiederentdeckung der Transzendenz.* Frankfurt am Main 1970.
- 5.1.1 **Was ist Religion?**
(Unter besonderer Berücksichtigung der *Religionsphänomenologie*)
Hannsferdinand Döbler, *Magie – Mythos – Religion (Kultur- und Sittengeschichte der Welt).* Bertelsmann, Gütersloh 1971
Kurt Goldammer, *Die Formenwelt des Religiösen (Grundriß der systematischen Religionswissenschaft).* Kröners Taschenausgabe, Bd. 264. Stuttgart 1960
Gerardus van der Leeuw, *Phänomenologie der Religion.* Tübingen 1956
Grundfragen der Religionswissenschaft. In: Wolfgang Schulte, *Einführung in die Religionskunde (Gott kommt. Ein evangelisches Unterrichtswerk für Gymnasien, Oberstufe, Teil 3).* – Neukirchen-Vluyn 1973, S. 93 – 162.
Zur Freudschen und marxistischen Religionskritik vgl. die unter C 5.1.5 und C 5.1.6 aufgeführten Bücher.
- 5.1.2 **Mythische, religiöse und philosophische Systeme (Einführung und Kritik)**
Eduard Bueß, *Die Geschichte des mythischen Erkennens;* München 1953
Mircea Eliade, *Kosmos und Geschichte. Der Mythos der ewigen Wiederkehr;* Reinbek b. Hamburg 1966
Ernst Topitsch, *Vom Ursprung und Ende der Metaphysik. Eine Studie zur Weltanschauungskritik;* Wien 1958
Roland Barthes, *Mythen des Alltags;* ed. suhrkamp 92
Rudolf Jockel (Hrsg.), *Götter und Dämonen. Mythen der Völker.* – Darmstadt und Genf 1953
- 5.1.5 **Atheismus und Religionskritik**
Sigmund Freud, *Massenpsychologie und Ich-Analyse/Die Zukunft einer Illusion;* Frankfurt a. M. (= Fischer Taschenbuch, Bd. 6054)

Joachim Scharfenberg, Sigmund Freud und seine Religionskritik als Herausforderung für den christlichen Glauben; Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1970 (2. Aufl.)

Robert Schütz (Hrsg.), Religion – eine Illusion? Zur Psychoanalyse Sigmund Freuds; Religion Studienstufe, Arbeitshefte, H. 5; Stuttgart (Calwer Verlag) 1971

E. Rohse (Hrsg.), Freuds Kultur und Religionskritik; Göttinger Quellenhefte, Heft 10; Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1971

Werner Trutwin (Hrsg.), Gespräch mit dem Atheismus (Befragter Glaube, H. 11). Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen² 1972; (= Theologisches Forum, H. 1. Patmos, Düsseldorf 1970)

Friedhilde Grenz u. Siegfried Vierzig (Hrsg.), Religionskritik (Religion heute – Sekundarstufe 2, H. 1). Benziger, Köln/Schroedel, Hannover 1970

Wolfgang Dietrich (Hrsg.), Formen des Atheismus (Elemente für Religionsunterricht u. Seminare, H. 2). Burckhardtshaus-Verlag, Gelnhausen 1971

Zur marxistischen Religionskritik vgl. auch die unter C 5.1.6 aufgeführten Bücher von H. Gollwitzer und E. Bloch

5.1.6 **Marxismus und Christentum**

Helmut Gollwitzer, Die marxistische Religionskritik und der christliche Glaube; München/Hamburg² 1967 (= Siebenstern-Taschenbuch, Bd. 33)

Ernst Bloch, Atheismus im Christentum. Zur Religion des Exodus und des Reiches; Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1968

Garaudy/Metz/Rahner, Der Dialog oder Ändert sich das Verhältnis zwischen Katholizismus und Marxismus? Reinbek b. Hamburg 1966 (=rororo aktuell, Bd. 944)

Erich Thier (Hrsg.), Historischer und dialektischer Materialismus; 4. Ergänzungsheft zu „Unser Glaube“, Unterrichtswerk f. d. ev. Unterweisung, Ausgabe A; Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht)² 1963

Leszek Kolakowski, Geist und Ungeist christlicher Traditionen; Stuttgart (Kohlhammer) 1971

Jürgen Moltmann, Chancen für eine kritische Solidarität von Christen und Marxisten; in: Ders., Umkehr zur Vernunft; München u. Hamburg 1970 (= Siebenstern-Taschenbuch, Bd. 154), S. 26–44

Paul Tillich, Religiöser Sozialismus; in: Ders., Für und wider den Sozialismus; München/Hamburg 1969 (= Siebenstern-Taschenbuch, Bd. 132), S. 15–24

5.1.8 **Glauben und Denken**

Helmut Gollwitzer/Wilhelm Weischedel, Denken und Glauben, ein Streitgespräch; Stuttgart 1965

Karl Löwith, Wissen, Glaube und Skepsis; Göttingen 1962² (= Kl. Vandenhoeck-Reihe 30)

Gert Otto, Vernunft, Aspekte zeitgemäßen Glaubens; Stuttgart/Berlin 1970 (= Themen der Theologie, Bd. 5)

Georg Picht, Glaube und Wissen; in: Ders., Theologie und Kirche im 20. Jahrhundert; Stuttgart/München 1972, S. 47–68

Trutz Rendtorff, Lob der Aufklärung; in: Ders., Christentum außerhalb der Kirche, Konkretionen der Aufklärung; Hamburg 1969 (= Stundenbuch 89), S. 59–65. Ebda: Vernünftige Gründe für den Glauben (S. 65–77)

Paul Tillich, Systematische Theologie, Bd. I, Stuttgart 1956², Einleitung u. Erster Teil (Vernunft und Offenbarung)

Paul Tillich, Wesen und Wandel des Glaubens; Berlin 1961 (= Ullstein-TB 318)

Wilhelm Weischedel, Der Gott der Philosophen, Grundlegung einer philosophischen Theologie im Zeitalter des Nihilismus I. Bd.: Wesen, Aufstieg u. Verfall der philosophischen Theologie; Darmstadt (Wiss. Buchges.) 1971; II. Bd.: Abgrenzung und Grundlegung, Darmstadt (Wiss. Buchges.) 1972

Georg Süßmann (Hrsg.), Glaube und Naturwissenschaft; 2. Ergänzungsheft zu „Unser Glaube“, Unterrichtswerk f. d. ev. Unterweisung, Ausg. A; Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1957

Der Prozeß des Galilei, bearb. v. H. Hirschler; Göttinger Quellenhefte, H. 12, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1970

5.2.1 Die Frage nach dem Menschen

Wolfhart Pannenberg, Was ist der Mensch? Die Anthropologie der Gegenwart im Lichte der Theologie; Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht)² 1964 (= Kleine Vandenhoeck-Reihe 139/140)

Was ist das — der Mensch? Beiträge zu einer modernen Anthropologie, 12 Vorträge; München (Piper Paperback) 1968

Andreas Flitner u. a. (Hrsg.), Wege zur pädagogischen Anthropologie, Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen; Heidelberg 1963

Hans-Georg Gadamer, Paul Vogler (Hrsg.), Neue Anthropologie, Stuttgart/München 1972 ff. (= dtv WR 4069 ff.),

Bd. 1: Biologische Anthropologie, 1. Teil

Bd. 2: Biologische Anthropologie, 2. Teil

Bd. 3: Sozialanthropologie

Bd. 4: Kulturanthropologie

Bd. 5: Psychologische Anthropologie

Bd. 6: Philosophische Anthropologie

Jürgen Habermas, Artikel „Anthropologie“ in: Das Fischer-Lexikon, Philosophie, Frankfurt a. M. 1959

Heinrich Ott, Die Antwort des Glaubens, Systematische Theologie in 50 Artikeln; mitherausgegeben von K. Otte; Stuttgart/Berlin 1972

Rudolf Immig (Hrsg.), Der Mensch zwischen Selbstentfremdung und Selbstverwirklichung (Religion — Studienstufe, H. 1). Calwer Verlag, Stuttgart 1970

Klaus-Dieter Nörenberg, Gesprächsthema „Mensch“. Sein Bild im Marxismus und im Christentum (Calwer Hefte, Nr. 119). Calwer Verlag Stuttgart 1972

Weitere Literatur zu diesem Thema findet sich unter D 6.1.4

5.2.4 Probleme des Friedens

Karl Kaiser, Friedensforschung in der Bundesrepublik. Mit einem Verzeichnis von Forschungsinstitutionen sowie einer Bibliographie „Wissenschaft und Frieden“; Göttingen 1970

Alexander Mitscherlich, Die Idee des Friedens und die menschliche Aggressivität. Vier Versuche; Frankfurt am Main 1969

Hans Schmidt, Frieden; Stuttgart/Berlin 1969 (Themen der Theologie, Bd. 3)

Hans Heinrich Schmid, Frieden ohne Illusionen. Die Bedeutung des biblischen Begriffs „shalom“ als Grundlage für eine Theologie des Friedens; Zürich 1971

Vom Frieden, hrsg. von der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung; Hannover 1967

Bericht aus Uppsala, Sektion IV. Auf dem Wege zu Gerechtigkeit und Frieden in internationalen Angelegenheiten; Ökumenischer Rat der Kirchen, Genf 1968

Hans-Eckehard Bahr (Hrsg.), Weltfrieden und Revolution; Frankfurt u. Hamburg 1970 (= Fischer Bücherei, Bd. 1102)

Probleme der Friedenserziehung. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 90; Bonn 1970

Bopp/Bosse/Huber, Die Angst vor dem Frieden; Stuttgart 1970

W. Eykmann/A. Schlereth, Friede — die notwendige Utopie (= Alternativen, Heft 10); München (Kösel) 1971

5.2.5 Leistung und Leistungsgesellschaft

Heinrich Weinstock, Arbeit und Bildung. Die Rolle der Arbeit im Prozeß um unsere Menschwerdung, Heidelberg 1964⁴

Helmut Schoeck, Ist Leistung unanständig? Osnabrück 1971

W. Lampert, Leistungsprinzip und Emanzipation; Frankfurt a. M. 1971 (= ed. suhrkamp 451)

Gert Otto, Arbeit (Leistungsgesellschaft / Entfremdung / Eigentum / Schule / Betrieb), in: Neues Handbuch des Religionsunterrichts; Hamburg 1972, S. 219–237

Franz Mahr u. Albert Schlereth (Bearb.), Homo faber — homo ludens (Alternativen, Heft 9); München (Kösel) 1971

5.2.6 Sexualität

H. Kentler u. a., Für eine Revision der Sexualpädagogik. Juventa-Paperback 1971 (5. A.)

H. Kentler, Sexualerziehung, rororo sexologie, Bd. 8034/35

T. Brocher/L. v. Friedeburg (Hrsg.), Lexikon der Sexualerziehung für Eltern, Lehrer, Schüler; Stuttgart (Kreuz-Verlag) 1972

T. Brocher, Psychosexuelle Grundlagen der Entwicklung; Opladen (Leske-Verlag) 1971

R. Affemann, Geschlechtlichkeit und Geschlechterziehung in der modernen Welt; Gütersloh 1970

C. B. Broderick, Kinder- und Jugendsexualität. Sexuelle Sozialisierung; rororo sexologie, Bd. 8005

W. Trillhaas, Sexualethik; Göttingen 1969

H. Ringeling, Theologie und Sexualität — das private Verhalten als Thema der Sozialethik; Gütersloh 1969 (2. A.)

H. Thielicke, Theologische Ethik, Bd. III, Ethik der Geschlechtlichkeit; Tübingen 1964

Denkschrift zu Fragen der Sexualität; erarbeitet von einer Kommission der Ev. Kirche in Deutschland; Gütersloh 1971

S. H. Pfürtner, Kirche und Sexualität; rororo sexologie, Bd. 8039

H. Schwenger, Antisexuelle Propaganda — Sexualpolitik in der Kirche; rororo sexologie, Bd. 8020

H. T. Christensen, Sexualverhalten und Moral, eine kulturvergleichende Untersuchung; rororo sexologie, Bd. 8031

A. Comfort, Der aufgeklärte Eros, Plädoyer für eine menschenfreundliche Sexualmoral; rororo sachbuch, Bd. 6637

G. Isermann (Hrsg.), Wertungen der Geschlechtlichkeit (Göttinger Quellenhefte, Nr. 3); Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen² 1972

W. Trutwin (Hrsg.), Verantwortete Sexualität; Theologisches Forum, Texte für den Religionsunterricht, Heft 6; Düsseldorf (Patmos)

B. Herrmann, Manipulierte Sexualität, in: Ders., Sexualerziehung im RU, Projekte und Materialien; Gütersloh 1971

Schriftenreihe zur Sexualethik, (Diesterweg):

- D. Faßnacht (Hrsg.), Sexualität und Politik, Die Sexualethik der studentischen Linken; mit Lehrerbegleitheft

5.2.7 **Ehe und Familie (Probleme der Paarbeziehung und Elternschaft)**

Margaret Mead, Mann und Weib; Reinbek b. Hamburg 1970 (= rde 69/70)

D. Haensch, Repressive Familienpolitik; rororo sexologie, Bd. 8023

Helmut Harsch (Hrsg.), Das neue Bild der Ehe, München 1969

H. Gaus u. a., Liebe, Ehe, Elternschaft (Alternativen Heft 4); München (Kösel) 1970; mit Lehrerkommentar

Schriftenreihe zur Sexualethik, (Diesterweg):

- D. Faßnacht (Hrsg.), Ehe, Familie, Kommune; mit Lehrerbegleitheft

- D. Faßnacht (Hrsg.), Empfängnisverhütung u. Geburtenregelung; mit Lehrerbegleitheft

5.2.8 **Erziehung und Sozialisation**

Helmut Fend, Sozialisierung und Erziehung, eine Einführung in die Sozialisierungsforschung; Weinheim u. a. (Beltz) 1970 (2. u. 3. A.)

Erik H. Erikson, Identität und Lebenszyklus; Frankfurt a. M. 1966 (daraus der Aufsatz „Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit“)

Friedrich H. Tenbruck, Jugend und Gesellschaft; Freiburg 1965 (2. A.)

Harold Loukes, Glaube zwischen 14 und 18; Konstanz 1968

Friedr. W. Bargheer, Das Interesse des Jugendlichen und der Religionsunterricht; Gütersloh 1972.

5.2.9 **Die gesellschaftliche Funktion des christlichen Glaubens**

Max Weber, Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus; in: Die protestantische Ethik; München, Hamburg 1965 (= Siebenstern Taschenbuch, Bd. 53/54)

Joachim Matthes, Religion und Gesellschaft; Reinbek b. Hamburg 1967 (= rde 279/280)

Joachim Matthes, Kirche und Gesellschaft; Reinbek b. Hamburg 1969 (= rde 312/313)

Günter Kehrler, Religionssoziologie; Berlin 1968 (= Sammlung Göschen, Bd. 1228)

F. Fürstenberg (Hrsg.), Religionssoziologie; Neuwied 1970² (Soziologische Texte, Bd. 19)

Günter Kehrler, Das religiöse Bewußtsein des Industriearbeiters, eine empirische Studie; München 1967

Oskar Schatz, Hat die Religion Zukunft? Graz, Wien, Köln 1971

Christentum und Gesellschaft, Hamburger theol. Ringvorlesung Göttingen 1969

Trutz Rendtorff, Christentum außerhalb der Kirche; Hamburg 1969 (= Furche Stundenbücher, Bd. 89)

Peter L. Berger, Auf den Spuren der Engel, Die moderne Gesellschaft und die Wiederentdeckung der Transzendenz, Frankfurt a. M. 1970

5.3.4 **Formen und Bedeutung utopischer Entwürfe**

Arnhelm Neusüss (Hrsg.), Utopie; Soziologische Texte, Bd. 4, Neuwied (Luchterhand) 1972 (2. A.)

Wolf-Dieter Marsch, Zukunft; Stuttgart, Berlin (Kreuz-Verlag) 1969 (Themen der Theologie, Bd. 2)

Werner Trutwin u. Dietrich Zilleßen (Hrsg.), Die Zukünftige Welt. (Materialien für den Religionsunterricht.) Diesterweg, Frankfurt 1972

Die Zukunft der Gesellschaft, Projektgruppe Hämmerling, Kölbl, Zündel; „Religion heute“, Sekundarstufe II, Heft 2; Hannover (Schroedel-Verlag) und Zürich/Köln (Benziger-Verlag) 1971

5.3.5 **Theologie der Revolution**

E. Feil u. R. Weth (Hrsg.), Diskussion zur „Theologie der Revolution“; München 1969

Trutz Rendtorff/H. E. Tödt, Theologie der Revolution, Analyse und Materialien; Frankfurt a. M. 1968 (= ed. suhrkamp, Bd. 258)

G. Brockmann/H. Schanze, Die Revolution und die Christen; Materialien f. d. Religionsunterricht; Frankfurt, Berlin, München (Diesterweg) 1971

Martin Ruhfus (Hrsg.), Christlicher Glaube und revolutionäre Praxis. (Göttinger Quellenhefte, H. 13.) Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1971

5.3.6 **Ethische Aspekte wissenschaftlicher Forschungsergebnisse und Projekte**

Georg Picht, Struktur und Verantwortung der Wissenschaft im 20. Jahrhundert; in: Ders., Der Gott der Philosophen und die Wissenschaft der Neuzeit (= Versuche 6); Stuttgart 1966

Willi Oelmüller, Fortschritt wohin? Zum Problem der Normenfindung in der Pluralen Gesellschaft; Düsseldorf (Patmos) 1972

Jürgen Habermas, Technik und Wissenschaft als „Ideologie“; Frankfurt 1963 (= ed. suhrkamp, Bd. 287), bes. Kap. „Technischer Fortschritt und soziale Lebenswelt“

Biologische Manipulation des Menschen, Hrsg. Arbeitskreis Norddeutschland im RPI Loccum; Loccum 1971; Lehrerheft und Schülermaterial

Peter H. A. Neumann (Hrsg.), Die Theologie vor den Fragen der Biochemie. Wissenschaftsverantwortung als ethisches Thema (Religion – Studienstufe, Heft 4); Stuttgart (Calwer Verlag) 1971

Helmut Geck (Hrsg.), Menschenmacher oder die machbare Zukunft. (Göttinger Quellenhefte, H. 11.) Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1970

Hinweis

Eine größere Anzahl von Unterrichtsmodellen mit reichhaltigen Literaturangaben findet sich bei:

Gerd Otto/Hans Joachim Dörger/Jürgen Lott, Neues Handbuch des Religionsunterrichts. – Furche-Verlag, Hamburg 1972

Anhang

Unterrichtsentwürfe und Literaturangaben

D 1.3 **Die Frage nach Gott**1 *Didaktische Analyse*1.1 **Begründung**

Von vielen **Schülern** wird die Frage nach Gott zwar nicht ausdrücklich gestellt, aber sie begegnet jedem, der nach den Bezugspunkten für Normen und für Selbst- und Weltdeutung fragt. Für diejenigen, die in christlicher Tradition aufgewachsen sind, erscheint das Problem z. B. in den Fragen:

- Gibt es einen persönlichen Gott?
- Kann man unabhängig vom eigenen Glauben Klarheit in der Frage nach Gott gewinnen?
- Was bedeutet Gott für unser Leben?
- Kann man Christ sein, ohne an Gott zu glauben?
- Welchen Sinn hat das Reden von Gott?

Der traditionelle Gottesglaube als Antwort auf die Frage nach dem Sinn und Ziel menschlichen Lebens hat seine **gesellschaftliche** Bedeutung als integrierende Kraft verloren. Mit der alten Antwort „Gott“ sind aber die alten Fragen nicht aufgehoben, und das Thema gewinnt allgemeine Bedeutung, wenn es gelingt, ein für die Gegenwart relevantes Verständnis der alten Antwort zu erschließen.

Für die **Theologie** ist die Gottesfrage heute das zentrale Thema geworden. Es geht in ihr letzten Endes nicht mehr um diese oder jene Frage, alles theologische Fragen spitzt sich zu auf die Frage nach Gott. Auch diejenigen traditionellen theologischen Positionen, über die bisher immer noch ein Konsens bestand, sind heute in Frage gestellt. In der protestantischen Theologie insgesamt ist statt eines Konsenses der Antworten eher von einem Konsens der Aufgaben zu sprechen, nämlich von der Wirklichkeit Gottes in der Wirklichkeit der Welt glaubwürdig neu zu reden.

1.2 **Zusammenhang**

Die Unterrichtseinheit entfaltet in engem Zusammenhang mit dem Thema „Jesus und die Gottesherrschaft“ das Problem menschlichen Existenzverständnisses und menschlicher Weltverantwortung nach der Seite des tragenden Grundes menschlichen Einsatzes und Handelns hin.

1.3 **Voraussetzung**

Es ist wünschenswert, daß die Schüler einige Kenntnis über die Entstehungsgeschichte der Bibel und im Umgang mit der Bibel haben.

2 *Didaktische Strukturierung*2.1 **Zielsetzung**

Die Schüler sollen lernen,

- 2.1.1 daß das Fragen nach Gott im Zusammenhang mit der jeweiligen Bewußtseins- und Bedürfnislage in einer bestimmten historischen Epoche zu sehen ist;
- 2.1.2 daß die jeweilige Antwort auf die Frage nach Gott Rückwirkungen hat auf das Selbstverständnis und die Weltdeutung und daß sie Konsequenzen hat für das Handeln;
- 2.1.3 daß beim Gebrauch des Wortes „Gott“ danach zu fragen ist, was durch dieses Wort in einem bestimmten Zusammenhang ausgedrückt werden soll und was es über Menschen und ihre Verhältnisse aussagt;
- 2.1.4 daß Gott nicht aus der Wirklichkeit abzuleiten ist, sondern nur – im Sinne gedeuteter Wirklichkeit – an der Wirklichkeit verstehbar zu machen ist;

- 2.1.5 daß der Gottesbegriff nicht als Lückenbüßer unserer unvollkommenen Erkenntnis fungieren kann;
- 2.1.6 was unter der Personalität Gottes zu verstehen ist;
- 2.1.7 daß die Frage nach Gott in Zusammenhang steht mit den Fragen nach dem Sinn des Menschen und der Welt;
- 2.1.8 daß der Gott des christlichen Glaubens in Leben und Verkündigung Jesu von Nazareth historisch manifest geworden ist.

2.2 Unterrichtsstoffe

Dieser Entwurf will vor allem als Ergänzung vorliegender Modelle hinsichtlich möglicher Zielsetzungen verstanden werden (s. am Ende des Literaturverzeichnisses).

Da gerade bei diesem Thema jeder Unterrichtende von anderen Voraussetzungen und Motivationen an die Sache herangeht, ist an dieser Stelle eine bestimmte Anordnung und Organisation des Stoffes nicht angezeigt.

Es werden daher im folgenden Materialien und Anregungen zu den obengenannten Unterrichtszielen gebracht.

Zu Ziel 2.1.1:

Albrecht Alt, *Der Gott der Väter*; in: Ders., *Kl. Schriften zur Geschichte des Volkes Israel*, Bd. I; München 1959, S. 1–67 (Ausz.).

Gerhard v. Rad, *Theologie des AT*, Bd. I; München 1962², S. 20, 22, u. a.

Martin Noth, *Geschichte Israels*; Göttingen 1963⁵, S. 116 f. u. a. Wolfgang Tilgner, *Volksnomostheologie und Schöpfungsglaube. Ein Beitrag zur Geschichte des Kirchenkampfes*, Göttingen 1966.

Wilhelm Pressel, *Die Kriegspredigt 1914/18 in der ev. Kirche Deutschlands*; Göttingen 1967.

Zu Ziel 2.1.2:

Zur Geschichte der Interpretation von Römer 13, 1–7:

W. Bauer, *Jedermann sei untertan der Obrigkeit*; in: Ders., *Aufsätze u. kl. Schriften*, hrsg. von G. Strecker; Tübingen 1967, S. 203–284.

Ernst Käsemann, *Römer 13, 1–7 in unserer Generation*; in: *Ztschr. f. Theol. u. Kirche* 56 (1959), S. 316–376.

Ders., *Grundsätzliches zur Interpretation von Römer 13*; in: Ders., *Exegetische Versuche u. Besinnungen*, Bd. II; Göttingen 1964.

Die Konsequenzen für das Handeln bei Martin Luther und Thomas Müntzer:

Martin Luther, *Wider die räuberischen und mörderischen Rotten der Bauern*, 1525; Ders., *Verantwortung D. Martin Luthers auf das Büchlein wider die räuberischen u. mörderischen Bauern, getan am Pfingsttage im Jahre 1525*; Ders., *Ein Sendbrief von dem harten Büchlein wider die Bauern, 1525*; in: *Luther deutsch*, hrsg. von Kurt Aland, Bd. 7; Stuttgart (Ehrenfried-Verlag) u. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1967, S. 191 ff.

Thomas Müntzer, *Die Fürstenpredigt*, Stuttgart 1967 (= Reclam-Bd. 8772/73), bes. S. 68 ff.

Rainer Wohlfeil (Hrsg.), *Reformation oder frühbürgerliche Revolution?* München 1972.

Zu Ziel 2.1.3:

Trutz Rendtorff, *Gott — ein Wort unserer Sprache? Theol. Existenz heute*, Heft 171; München (Kaiser) 1972.

Zu Ziel 2.1.2—2.1.3:

Joh. Hinrich Wichern, Die innere Mission der deutschen evangelischen Kirche, eine Denkschrift an die deutsche Nation; Hamburg 1849 (2. A.), bes. S. 190—192 (Schluß des zweiten Abschnitts).

Zu Ziel 2.1.4:

Der ontologische Gottesbeweis des Anselm von Canterbury (Gottesbeweise u. ihre Kritik, bearb. von H.-D. Matschke, Göttinger Quellenhefte 1, S. 1—2; und: Reden von Gott, Quellentexte bearb. von B. u. R. Kakuschke/G. Wischmann/W. Trutwin; Reihe „Befragter Glaube“, Heft 12, S. 9).

Dieter Henrich, Der ontologische Gottesbeweis. Sein Problem und seine Geschichte in der Neuzeit; Tübingen 1960.

Der kosmologische Gottesbeweis des Thomas von Aquin (Gottesbeweise u. ihre Kritik, bearb. von H.-D. Matschke, Göttinger Quellenhefte 1, S. 4—6).

Kants Widerlegung der Erweisbarkeit Gottes in der Kritik der reinen Vernunft (B 619 ff.) und seine Postulierung des Daseins Gottes in der Kritik der praktischen Vernunft (A 223 ff.) (vgl. Gottesbeweise u. ihre Kritik, bearb. von H.-D. Matschke, Göttinger Quellenhefte 1, S. 6—9).

Die Feststellung des I. und II. Vatikan. Konzils, daß die Existenz Gottes zwar an sich der menschlichen Vernunft zugänglich sei, aber in der gegenwärtigen Lage der menschlichen Verhältnisse eben doch nicht von ihr erkannt werden könne und der Offenbarung Gottes (ausgelegt durch das kirchliche Lehramt) bedürfe (Dogmat. Konstitution über den kathol. Glauben, Kap. 2, vom 24. 4. 1870; Dogmat. Konstitution über die göttliche Offenbarung, Nr. 6; vom 18. 11. 1965).

Karl Rahner/Herbert Vorgrimler, Kl. theol. Wörterbuch, Herder-Bücherei Bd. 108/109, Artikel „Gottesbeweis“.

Paul Tillich, Systemat. Theologie, Bd. I, Stuttgart 1956, S. 238—245.

Jürgen Moltmann, Theologie der Hoffnung, München 1969⁸, S. 250—259.

Zu Ziel 2.1.5:

Dietrich Bonhoeffer, Widerstand und Ergebung, Briefe vom 30. 4. 1944 und 25. 5. 1944.

Die Verdrängung der Hypothese „Gott“ am Beispiel Keplers, Newtons und Laplaces:

C. Friedr. von Weizsäcker, Zum Weltbild der Physik, Stuttgart 1963¹⁰, S. 135; und Ders., Die Tragweite der Wissenschaft, Bd. I, Stuttgart 1966², S. 128.

Zu Ziel 2.1.6:

Paul Tillich, Biblische Religion und Frage nach dem Sein, Stuttgart 1956 = Gesammelte Werke, Bd. V, Stuttgart 1964, S. 138 ff.

Wolfhart Pannenberg, Person; in: RGG V, Sp. 230 ff.

Ders., Die Frage nach Gott (1965), in: Grundfragen syst. Theol., Ges. Aufsätze; Göttingen 1967, S. 361—386 (bes. S. 381—385).

Zu Ziel 2.1.7:

Neuinterpretationen des Gottesbegriffs als Antwort auf bestimmte metaphysische und existentielle Fragen:

Gott als das „Sein-Selbst“ (P. Tillich, Der Mut zum Sein, bes. S. 131—137; s. H. Zahrnt, Gespräch über Gott, S. 436—438; P. Tillich, In der Tiefe ist Wahrheit, Ausz. in H. Zahrnt, a. O., S. 451; P. Tillich, Systemat. Theologie, Bd. I, S. 273 ff.; Karl Rahner/Herbert Vorgrimler, Kl. theol. Wörterbuch, Herder-Bücherei Bd. 108/109, Art. „Gottesbeweis“); bzw.

Gott als die „absolute Zukunft“ (s. Karl Rahner in: Garaudy-Metz-Rahner, *Der Dialog*, rororo 944, bes. S. 15);

Gott als weltliche Konkretion bzw. Chiffre

- im gegenwärtigen „Dasein für andere“ (Dietr. Bonhoeffer, *Widerstand u. Ergebung*, s. bes. „Entwurf einer Arbeit“; Herbert Braun, in: *Zeit und Geschichte*, Dankesgabe an R. Bultmann, 1964; vgl. Auszüge daraus in H. Zahrnt, a. a. O., S. 413–416);
- im Prozeß der Veränderung auf Zukunft hin (J. Moltmann, *Theologie der Hoffnung*, bes. S. 11–30; vgl. E. Bloch, *Das Prinzip Hoffnung*, Frankfurt 1967, bes. S. 1522–1528; Ders., *Atheismus im Christentum*, Frankfurt 1968, S. 350 f.).

Zu Ziel 2.1.8:

s. Unterrichtsentwurf „Jesus und die Gottesherrschaft“ (D 3.1).

3

Literatur

Th. J. J. Altizer, *Daß Gott tot sei*, Zürich (Zwingli-Verlag) 1968

D. Bonhoeffer, *Widerstand und Ergebung*, München (Kaiser) 1964¹² (= Siebenstern-Taschenbuch 1)

V. Gardavski, *Gott ist nicht ganz tot*, München (Kaiser) 1969

H. Gollwitzer, *Die Existenz Gottes im Bekenntnis des Glaubens*, München (Kaiser) 1963

H. Halbfas, *Fundamentalkatechetik*, Düsseldorf (Patmos) 1968

Q. Huonder, *Die Gottesbeweise, Geschichte u. Schicksal*; Urbanbücher 106, Stuttgart (Kohlhammer) 1968

J. Moltmann, *Gottesbeweise und Gegenbeweise*; *Das Gespräch*, Heft 46, Wuppertal (Jugenddienst-Verlag), 1967²

H. Ott, *Gott*; *Themen der Theologie*, Bd. 10; Stuttgart (Kreuz-Verl.) 1971

H. J. Schultz (Hrsg.), *Wer ist das eigentlich — Gott?* München (Kösel) 1969

D. Sölle, *Atheistisch an Gott glauben*; Olten (Walter-Verlag) 1968

A. Schaefer (Hrsg.), *Der Gottesgedanke im Abendland*; Urbanbücher 79, Stuttgart (Kohlhammer) 1964

H. Zahrnt, *Gespräch über Gott*, ein Textbuch; München (Piper) 1968;

Ders., *Gott kann nicht sterben*, München (Piper) 1970

Quellentexte für den Unterricht:

Reden von Gott, *Quellentexte* bearb. von B. und R. Kakuschke, G. Wischmann/W. Trutwin; Reihe „Befragter Glaube“, Göttingen (Vandenhoeck) = Reihe „Theologisches Forum“, Düsseldorf (Patmos), 1970².

A. Schlereth/R. Seufert (Hrsg.), *Die Sache Gottes*; *Alternat.*, Heft 6; München (Kösel) 1970.

Gottesbeweise und ihre Kritik, bearb. von H. D. Matschke; *Göttinger Quellenhefte f. Unterricht u. Arbeitsgemeinschaft*, hrsg. von G. Isermann, Heft 1; Göttingen (Vandenhoeck) 1970.

Unterrichtsmodelle:

Die Frage nach Gott in vier Fragehorizonten, bearb. von Otto Diehn; *Religion-Studienstufe*, Heft 2, Stuttgart (Calwer-Verlag) 1971.

H. Gahlen, *Gott — Modelle f. d. Unterricht*; Düsseldorf (Patmos) 1972.

D 1.4 **Modelle menschlicher Selbstdeutung**1 *Didaktische Analyse*1.1 **Begründung****a) vom Schüler:**

In diesem Kurs geht es um das Problem der Selbstdeutung des Menschen, dem der Schüler meist in der Frage nach dem Sinn des Lebens begegnet; um eine eigene Antwort finden zu können, ist für ihn eine Orientierung nötig, die in die Zusammenhänge, in denen die Frage steht, einführt und verschiedene Möglichkeiten einer Antwort vorstellt.

b) von der Gesellschaft:

Der Zusammenhang zwischen Selbstdeutung und Handeln muß eingesehen werden, wenn die Möglichkeit gewonnen werden soll, eigene und fremde Deutungsentwürfe kritisch zu betrachten und ihre Folge für das Handeln abwägen zu können. Solche Orientierung ist Voraussetzung für verantwortungsvolles Verhalten in der Gesellschaft.

c) von der Wissenschaft:

Für die Theologie ist die Frage nach dem Menschen schon immer ein zentrales inhaltliches Problem (vgl. z. B. Gen 1—3 und Rö 7—8), daneben aber seit der Aufklärung bestimmend für ihre Methode. Bei Schleiermacher erscheint das als Forderung, daß alle Sätze der christlichen Glaubenslehre aufgefaßt werden können „entweder als Beschreibung menschlicher Lebenszustände oder als Begriffe von göttlichen Eigenschaften und Handlungsweisen oder als Aussagen von Beschaffenheiten der Welt“. Die Beschreibung menschlicher Zustände ist dabei als „dogmatische Grundform“ anzusehen, weil die theologische Aussage den Menschen sonst nicht erreicht (Schleiermacher, Glaubenslehre § 30).

Auf ähnliche Weise macht Tillich die Erkenntnisse der Anthropologie zur methodischen Voraussetzung theologischer Aussagen, wenn er die Methode der Korrelation verwendet, die dadurch charakterisiert ist, daß jede theologische Aussage als Antwort auf eine menschliche Grundfrage dargestellt wird (Tillich, Systemat. Theologie, Band 2, S. 19—22).

Über die Theologie hinaus sind Motive christlich-jüdischer Tradition in vermittelter (säkularisierter) Form für die Humanwissenschaften relevant. Methodisch ist in diesem Zusammenhang wichtig, Genese und Geltung auseinanderzuhalten, d. h. die Feststellung, bestimmte Phänomene der Gegenwart entstammen der christlichen Überlieferung, beinhaltet nicht einen Anspruch auf allgemeine Geltung dieser Tradition. Als Beispiele für die gegenwärtige Relevanz säkularisierter Tradition lassen sich aufführen:

- Die Wirksamkeit der Aussagen der biblischen Schöpfungsberichte (der Mensch kann die Welt als eine Sache beherrschen) hat Naturwissenschaft und Technik mit ermöglicht.
- Die Wirksamkeit der alttestamentlichen Vorstellung, daß der Mensch seine Wirklichkeitserfahrung in einer zukunftsorientierten Geschichte macht, bestimmt bis heute das Geschichtsbild.
- Die Wirksamkeit der in Jesu Lehre und Handeln repräsentierten Liebe beeinflußt bis heute die Humanitätsvorstellungen.

1.2 **Zusammenhang und Voraussetzungen**

Die Einheit bietet einen systematischen Zusammenhang für alle in anderen Kursen erscheinenden Themen, die sich auf den Menschen beziehen (z. B. Aggres-

sion). Es ist sinnvoll, einen solchen Überblick als „Gerüst“ im Vorsemester anzubieten, damit die auf der Studienstufe erscheinenden Einzelthemen vom Schüler eingeordnet und in ihrem Stellenwert beurteilt werden können.

Die Einheit ist deshalb so angelegt, daß sie weder inhaltliche noch besondere methodische Kenntnis vom Schüler verlangt.

1.3

Globalziele

1. Der Schüler soll lernen, daß der Mensch ein Wesen ist, daß sich selbst deuten muß.
2. Der Schüler soll den Zusammenhang zwischen Selbstdeutung und Handeln einsehen.
3. Der Schüler soll die Geschichtlichkeit menschlichen Selbstverständnisses und seiner Kriterien einsehen.
4. Der Schüler soll verschiedene philosophische und theologische Möglichkeiten menschlicher Selbstdeutung kennen und beurteilen lernen.
5. Der Schüler soll die Methoden reflektieren lernen, mit deren Hilfe anthropologische Aussagen gewonnen werden.
6. Der Schüler soll den Zusammenhang zwischen Anthropologie und Politik einsehen.

2

Didaktische Strukturierung

2.1

Ziele

1. Der Schüler soll folgende anthropologische Grundaussagen kennenlernen und interpretieren können:
 - a) Instinktschwäche und organische Unspezialisiertheit des Menschen („Mängelwesen“) – Gehlen.
 - b) „Weltoffenheit“ und Exzentrizität des Menschen (Notwendigkeit der „Entlastung“ von Reizüberflutung und Antriebsüberschuß) – Gehlen, Plessner, Claessens.
 - c) Der Mensch als handelndes Wesen – als Kulturwesen; Gehlen, Claessens.
 - d) Der Mensch als Wesen, das zu sich selbst Stellung nehmen muß; Gehlen, Plessner, Claessens.
 - e) Personalität und Identität; Pannenberg, Plessner, Erickson.
 - f) Der Mensch als geschichtliches und transzendierendes Wesen; Claessens, Pannenberg.
2. Der Schüler soll die Methode philosophischer Anthropologie von der rein naturwissenschaftlichen unterscheiden lernen und behandelte Textbeispiele daraufhin überprüfen.
3. Der Schüler soll lernen, selbst Antworten auf die Sinnfrage zu entwerfen und zu systematisieren.
4. Der Schüler soll folgende Deutungsentwürfe kennenlernen:
 - a) Der Mensch als entfremdetes, aber zur Aufhebung der Entfremdung fähiges Wesen (Marx).
 - b) Der Mensch als in „infantilen“ Abhängigkeiten befindliches, aber der vernünftigen Gestaltung seiner Lebensverhältnisse fähiges Wesen (Freud).
 - c) Der Mensch als „Sünder“, dem „Rechtfertigung“ (Annahme) widerfährt (biblischer Entwurf anhand von Gen. 1–3 und Lk. 7 Jesus und die Sünderin).

5. Der Schüler soll Beispiele für den Dialog zwischen Vertretern von verschiedenen Deutungsentwürfen kennenlernen:
 - a) Der Versuch von marxistischer Seite, Elemente christlicher Tradition aufzunehmen (Kolakowski).
 - b) Der Versuch von christlicher Seite, Elemente marxistischen Denkens aufzunehmen (Metz).
6. Der Schüler soll lernen, sowohl die eigenen Deutungsversuche als auch die kennengelernten Deutungsentwürfe zu vergleichen und auf ihre Relevanz zu überprüfen.

2.2

Anordnung und Organisation

Die Einheit ist in vier Abschnitte gegliedert; zu ihrer Durchführung werden mindestens 15 Doppelstunden gebraucht.

1. Abschnitt (1.–5. Doppelstunde).

Anhand von Experten werden die Schüler mit anthropologischen Grundaussagen vertraut gemacht (vgl. Ziele 2.1/1.) und in die Methoden eingeführt, mit denen sie gewonnen wurden (vgl. Ziele 2.1/2.).

Es ist empfehlenswert, die Methodenreflexion im Zusammenhang mit Ziel 2.1/1. d) (der Mensch als Wesen, das zu sich selbst Stellung nehmen muß) durchzuführen, da hier die Voraussetzungen für das methodische Verfahren eingesehen werden können, was vorher nur schwer möglich ist.

Als Abschluß des ersten Abschnittes ist eine Lernkontrolle nötig, da das Folgende auf die behandelten anthropologischen Grundaussagen aufbaut (Ankreuztext gut geeignet).

2. Abschnitt (6. Doppelstunde).

Bevor fremde Deutungsentwürfe behandelt werden, müssen die Schüler ihre eigenen möglichen Antworten auf die Sinnfrage artikulieren. In Gruppenarbeit sammeln sie ihre eigenen oder ihnen bekannte Antworten auf die Frage: Welchen Sinn hat mein Leben? Bei der Auswertung wird das gewonnene Material geordnet und geprüft, welche Anforderungen sich daraus an Deutungsentwürfen ergeben. Damit werden Beurteilungskriterien für die folgenden Texte gewonnen.

3. Abschnitt (7.–12. Doppelstunde).

Anhand von Exzerpten aus Marx und Freud werden zwei Deutungsentwürfe vorgestellt. Die in diesem Zusammenhang auftauchende Frage nach der Säkularisierungsthese (Exzerpt Weiszäcker) leitet zur Besprechung des biblischen Entwurfs über.

Exzerpte aus Kolakowski und Metz nehmen jeweils vorher behandelte Motive auf und zeigen Ansätze für die mögliche Integration dieser Motive.

Am Ende dieses Abschnittes ist eine Lernerfolgskontrolle (Interpretation eines einschlägigen Textes oder Vergleich von zweien u. U. mit Zusatzfragen) als Grundlage für den letzten Abschnitt der Einheit notwendig.

4. Abschnitt (13.–15. Doppelstunde).

Die behandelten Deutungsentwürfe werden kurz charakterisiert und verglichen. Die früher selbst erstellten Beurteilungskriterien werden auf ihre Brauchbarkeit hin überprüft und u. U. verändert. Anhand des so zusammengestellten Materials wird die Einheit durch kritischen Vergleich der eigenen und fremden Positionen abgeschlossen.

3

Literaturhinweise

Peter L. Berger/Thomas Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt/M. 1969 (= *Conditio humana*)

- Dieter Claessens, Instinkt, Psyche, Geltung, Zur Legitimation menschlichen Verhaltens. Eine soziologische Anthropologie, Köln/Opladen 1970²
- Erik H. Erikson, Identität und Lebenszyklus, Drei Aufsätze, Frankfurt/M. 1966 (= Theorie 2)
- Sigmund Freud, Abriß der Psychoanalyse/Das Unbehagen in der Kultur, Frankfurt/M. (= Fischer – TB 6043)
- Arnold Gehlen, Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt, Frankfurt/M., Bonn 1962⁷
- Ders., Anthropologische Forschung, Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen, Reinbek 1961 (= rde 138)
- Wolf Lepenies/Helmut Nolte, Experimentelle Anthropologie und emanzipatorische Praxis. Überlegungen zu Marx und Freud, in: Dies., Kritik der Anthropologie, München 1971 (= Reihe Hanser 61)
- Karl Marx, Pariser Manuskripte 1846, Reinbek 1966 (= Karl Marx, Texte zu Methode und Praxis II, Hrsg. Günther Hillmann; = R K 209/210)
- Helmuth Plessner, Philosophische Anthropologie, Frankfurt/M. 1970 (= *Conditio humana*)
- Adolf Portmann, Zoologie und das neue Bild vom Menschen, Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen, Reinbek 1956 (= rde 20)
- C. F. v. Weizsäcker, Die Tragweite der Wissenschaft, 1. Band. Schöpfung und Weltentstehung. Die Geschichte zweier Begriffe, Stuttgart 1964
- Dieter Wyss, Marx und Freud. Ihr Verhältnis zur modernen Anthropologie, Göttingen 1969 (= kl. Vandenhoeck – Reihe 309/311)
- Johann Baptist Metz, Kirchliche Autorität im Anspruch der Freiheitsgeschichte, in: Ders./J. Moltmann/W. Oelmüller, Kirche im Prozeß der Aufklärung, Aspekte einer neuen „politischen“ Theologie, München/Mainz 1970
- Jürgen Moltmann, Mensch, Christliche Anthropologie in den Konflikten der Gegenwart, Stuttgart/Berlin 1971 (= TT 11)
- Wolfhart Pannenberg, Was ist der Mensch? Die Anthropologie der Gegenwart im Lichte der Theologie, Göttingen 1968 (= kl. Vandenhoeck – Reihe 139/140)
- Wolfhart Pannenberg, Der Mensch – ein Ebenbild Gottes? in: Was ist das – der Mensch? Beiträge zu einer modernen Anthropologie, Zwölf Vorträge, München 1968
- Claus Westermann, Schöpfung, Stuttgart/Berlin 1971 (= TT)
- Leszek Kolakowski, Jesus Christus – Prophet und Reformier, in: Ders., Geist und Ungeist christlicher Traditionen, Stuttgart u. a. 1971

D.1.7 **Schöpfungslehren und Evolutionstheorien**1 *Didaktische Analyse*1.1 **Begründung**

Der **Schüler**, der seine eigene Existenz und seine Umwelt erklärt und begründet wissen möchte, sieht sich von der Gegenwart in die Vergangenheit gewiesen. Schon frühzeitig erwacht in der Regel seine Neugier nach dem Woher und dem Warum von Menschheit, Natur und Welt.

Die **Gesellschaft** kann die Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft ihrer Mitglieder entscheidend dadurch beeinflussen, wie sie die Herkunft und Entwicklung des Lebens und der Welt erklärt und deutet.

Die **Theologie** zeigt, daß die Ethik ihren Ausgangspunkt in der Schöpfungslehre hat, da dort die Entscheidung über den Begriff der Sünde fällt, womit auch zugleich die Rechtfertigung und die Eschatologie festgelegt werden.

Die **Biologie** und die **Astronomie** haben eine Reihe von Gesetzmäßigkeiten ermittelt, nach denen sich die organische und die anorganische Welt entwickeln.

1.2 **Zusammenhang**

Das Thema bildet den Vorspann bzw. die Grundlage für die Behandlung der Themen „Ethik“, „Sünde und Rechtfertigung“ und „Zukunft“.

1.3 **Voraussetzung**

Die Schüler sollten mit den fachspezifischen Arbeitstechniken bereits vertraut sein, da das Thema vorwiegend systematisch angelegt ist.

2 *Didaktische Strukturierung*2.1 **Zielsetzung**

Die Schüler sollen erkennen, welche Konsequenzen sich aus den Schöpfungslehren und Evolutionstheorien für das Selbst- und Weltverständnis des Menschen ergeben:

2.1.1 Die Schüler sollen erkennen, daß im Menschen aller Epochen und Kulturen ein starkes Bedürfnis festzustellen ist, den Urgrund und den Sinn des Daseins zu erfassen und daß Mythen, Religionen, Philosophien und die Wissenschaften ihr Entstehen weitgehend oder sogar ganz diesem Bedürfnis zu verdanken haben.

2.1.2 Die Schüler sollen die Intentionen, die Grenzen und die Möglichkeiten von mythischen, religiösen, philosophischen und wissenschaftlichen Schöpfungslehren und Evolutionstheorien und die sich aus ihnen ergebenden Konsequenzen kennenlernen und miteinander vergleichen.

2.1.3 Die Schüler sollen erkennen, daß **religiöse** und **philosophische** Kosmologien und Ontogenien vor allem am Menschen interessiert sind und ihm einen festen Standort im Kosmos zuweisen. Er soll sich als „notwendiges Wesen“ begreifen, auf das die Schöpfung hin angelegt ist.

— **Mythen und Philosophien:**

Die Schüler sollen erkennen, daß für die **Schöpfungsmythen** eine dualistische Tendenz charakteristisch ist. Die Welt wird aus einem vorgegebenen Stoff, der oft als Chaos bezeichnet wird (Hesiod, Plato), aber auch die Leichen erschlagener Urwesen sein kann (Babylonisches Schöpfungsepos, Edda), von einem oder mehreren Göttern geschaffen.

In **Philosophien** wird der Schöpfungsakt zum Teil analog beschrieben als Überformung oder Umformung der vorgegebenen und ewigen Materie (Aristoteles, Engels) oder als Kampf und Spannung zwischen schöpferischen und destruktiven Kräften verstanden (Gnosis). Daraus ergeben sich folgende Konsequenzen:

1. Die Welt reicht ad infinitum zurück.
2. Die Materie bzw. der vorgegebene Stoff des Schöpfungsgeschehens ist ewig.
3. Die Form der Welt verändert sich zyklisch (ewige Kette von Zeugung, Geburt, Altern und Sterben).
4. Menschen und Götter sind gemeinsam dem Schicksal unterworfen.
5. Leid, Unglück, Schuld und Tod werden auf den vorgegebenen Stoff zurückgeführt.
6. Der Mensch ist daher „an sich“ ohne eigene Schuld; seine Mängel sind nicht in seiner Natur begründet, sondern in seiner Umwelt und in seinem Geschick (Rousseau, Marx, Engels).

— **Theologie:**

Die Schüler sollen erkennen, daß der biblische Schöpfungsbericht keinen „naturwissenschaftlichen“ Erklärungsversuch darstellt, sondern vor allem Gott und Menschen bestimmen und zueinander ins Verhältnis setzen will:

1. Die Welt reicht nicht ad infinitum zurück (creatio ex nihilo).
2. Die Materie ist nicht ewig.
3. Die Welt ist endlich.
4. Gott und Welt sind radikal voneinander geschieden; Gott steht als souveränes Subjekt jenseits aller geschöpflichen Bezüge; er ist nicht Glied der Schöpfungsordnung, sondern ihr Grund (kein Pantheismus).
5. Der Mensch ist als verantwortliches Subjekt in die Schöpfungsordnung gestellt worden.
6. Sünde, Leid und Tod sind in menschlicher Schuld begründet.
7. Der Mensch ist in seiner ganzen Existenz auf Gott angewiesen, der ihm seine Gemeinschaft schenkt (der Mensch von Gott angenommen, Rechtfertigung allein aus Gnade, keine Werkgerechtigkeit).

2.1.4

Die Schüler sollen erkennen, daß die **Wissenschaft** — hier vor allem die Astronomie, Astrophysik und Biologie — eine Reihe von Mechanismen und Zusammenhängen des kosmischen und biologischen Evolutionsprozesses erkannt und beschrieben hat, daß es aber kein unmittelbares und umfassendes Verständnis des gesamten universalen Evolutionsprozesses gibt. Besonders der Ursprung der kosmischen und biologischen Systeme und ihr Entwicklungsziel entziehen sich fast völlig jeder exakten wissenschaftlichen Erkenntnis und Erkennbarkeit, wenn es auch darüber zahlreiche Hypothesen gibt.

— **Astronomie und Physik:**

Die Schüler sollen erkennen, daß die Astronomie und die Physik ausschließlich den Geltungsbereich der Naturgesetze untersuchen, d. h. die anorganische Welt, und daß sie sichere Aussagen nur über den Bereich machen können, in dem eindeutig verifizierbare Beobachtungen möglich sind. An dieser Stelle bietet sich ein kurzer Abstecher in die Wissenschaftstheorie an. Die Arbeitsweise sowie die Möglichkeiten und Grenzen der Astronomie lassen sich vorzüglich an dem anschaulichen und klaren Beitrag von Heckmann über „Theorie und Erfahrung in der Kosmologie“ zeigen (enthalten in: Bernhard Sticker, Bau und Bildung des Weltalls. — Herder, Freiburg 1967, S. 247–263). Daraus ergeben sich folgende Konsequenzen:

1. Es lassen sich nur systemimmanente Gesetzmäßigkeiten des Kosmos erkennen und beschreiben.
2. Über den Kosmos insgesamt, seinen Ursprung und sein Ziel können dagegen keine exakten Angaben gemacht, sondern nur Vermutungen aufgestellt werden.

3. Der Mensch wird zu einem „überflüssigen“ und „uninteressanten“ Wesen, das auf die Bewegung der planetarischen Systeme keinen Einfluß hat.
4. Anthropologische oder gar speziell ethische Aussagen sind nicht möglich, da es für sie keinen kosmischen Bezugspunkt gibt.
5. Das irdische Leben ist nur eine unter zahlreichen weiteren Lebensformen, die der Kosmos nach der Wahrscheinlichkeitsrechnung aufweist, entbehrt also jeder Besonderheit.

— Biologie:

Die Schüler sollen erkennen, daß es in der Flora und Fauna keinen zielgerichteten (finalen) Entwicklungsprozeß gibt, sondern daß die Entstehung der Arten nur kausal erklärt werden darf: In einzelnen Organismen kommt es zu zufälligen sprunghaften Veränderungen des Erbgutes (Mutation). Sind die Organismen durch diese Veränderungen schlechter als bisher an die Umwelt angepaßt, werden sie ausgemerzt, sind sie dagegen besser angepaßt, werden sie sich dagegen stärker durchsetzen und andere — nicht so gut angepaßte — Arten verdrängen (Selektion). Daraus ergeben sich folgende Konsequenzen:

1. Der Weg der Evolution ist durch Zufall (Mutation) und Notwendigkeit (invariante Reproduktion der genetischen Struktur von Generation zu Generation) geprägt.
2. Die Richtung der Evolution wird vom Selektionsdruck bestimmt, der wiederum vor allem abhängig ist von der klimatischen, geologischen und hydrologischen Beschaffenheit der Biosphäre. Ändert sich diese — z. B. in Eiszeiten —, ändert sich auch die Evolutionsrichtung.
3. Die Entstehung des Lebens im Universum ist Zufall.
4. Auch die Entstehung des Menschen im Zuge der Evolution ist Zufall. Ihm ist kein notwendiger Ort in der Natur zugewiesen. Er „hat seinen Platz wie ein Zigeuner am Rande des Universums . . .“, das für seine Musik taub ist und gleichgültig gegen seine Hoffnungen, Leiden oder Verbrechen“ (Jacques Monod, S. 211).
5. Es gibt daher auch keine verbindliche religiöse, philosophische oder „natürliche“ Ethik.

2.2

Unterrichtsstoffe

Die folgenden Angaben stellen einen Katalog geeigneter Beiträge dar, aus denen ausgewählt werden muß. Die einzelnen Bereiche sollten nicht isoliert nebeneinander und nacheinander abgehandelt werden; im Zentrum der Arbeit sollten vielmehr der Vergleich und das Bemühen um eine systematische Gesamtschau stehen.

Möglicher Einstieg:

Als Einführung in das Thema bietet sich die Erzählung von Frank Lillie Pollock „Die letzte Morgenröte“ an (enthalten in: Kurt Singer (Hrsg.), Horror. — Büchergilde Gutenberg, Frankfurt/M., 1971, S. 206—215). Diese Erzählung motiviert die Schüler und macht zugleich deutlich, daß die Schöpfungsmythen nicht nur dem an seiner Herkunft interessierten Menschen Antwort auf seine Fragen geben, sondern auch davon zeugen, daß der Mensch sich in seiner Existenz bedroht fühlt.

2.2.1

Mythen

Babylonisches Schöpfungsepos
Herkunft der Götter nach Hesiod
Weltentstehung nach der Edda

In: Carl Friedrich von Weizsäcker, Die Tragweite der Wissenschaft. Bd. 1: Schöpfung und Weltentstehung. Verlag Hirzel, Stuttgart³ 1971, S. 20—37 u. 50—73.

2.2.2 **Philosophie**

Beispiele aus der griechischen Philosophie

In: Walter Arend (Hrsg.), *Geschichte in Quellen*. Bd. 1: Altertum. — Bayerischer Schulbuchverlag, München 1965, S. 135—138 u. 195—198

außerdem:

Plato, *Demiurg* im „Timaios“. (rowohlts klassiker, Bd. 47). Reinbek bei Hamburg 1971, vor allem S. 153—175.

Aristoteles, *Stoff, Form, Wesenheit* in der „Metaphysik“ V, 4; VII, 3; VIII, 2—6, IX, 7. (rowohlts klassiker, Bd. 205—208). Reinbek bei Hamburg 1966. — Ein guter Auszug findet sich in: Hunger/Schottky/Zahn (Hrsg.), *Texte der Philosophie*. — Bayerischer Schulbuchverlag, München⁷ 1968, S. 54 f.

Friedrich Engels, *Einleitung zur „Dialektik der Natur“*. In: Karl Marx/Friedrich Engels, *Werke*. Bd. 20. — Dietz Verlag, Ostberlin⁴ 1972, S. 324—327 (teilweise zitiert auch bei Monod, S. 55 f.).

2.2.3 **Theologie**

Schöpfungsbericht in Genesis 1 und 2

Der Logos, Joh. 1,1—5

Himmel und Erde werden vergehen, Mk. 13, 31

dazu:

Helmut Thielicke, *Theologische Ethik*. I. Bd., *Prinzipienlehre*. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen² 1958, S. 250—266 u. 448—454.

v. Weizsäcker a. a. O., S. 38—49

Claus Westermann, *Schöpfung*. (Themen der Theologie, Bd. 12) Kreuz-Verlag, Stuttgart u. Berlin 1971.

2.2.4 **Astronomie und Physik**

v. Weizsäcker a. a. O., S. 96—117 u. 154—172

Bernhard Sticker, *Bau und Bildung des Weltalls*. Verlag Herder, Freiburg 1967

Gernot Eder, *Anfang und Ende der Welt in der Sicht der heutigen Physik*. In: Albert Schlereth (Hrsg.), *Woher — wozu — wohin?* (Alternativen, H. 2). Kösel, München² 1970, S. 22—24

Peter von der Osten-Sacken, *Der Bau des Universums, Vom Atom zum Spiralnebel* — Franz Ehrenwerth Verlag, München 1971

2.2.5 **Biologie**

Lamarck, *Inkonstanz der Arten*

Cuvier, *Katastrophentheorie*

Darwin, *Begründung der modernen Abstammungslehre*

Weiterentwicklung des Darwinismus

in: Gerhard Fels, *Abstammungslehre dargestellt anhand von Quellentexten*. (Klett Studienbücher).

Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1965 (Best.-Nr. 7542)

außerdem:

Abschnitt „*Evolutionslehre*“ in Hans-Georg Gadamer u. Paul Vogler (Hrsg.), *Neue Anthropologie*.

Bd. 1: *Biologische Anthropologie*. Erster Teil. (dtv WR, Bd. 4069). München 1972, S. 195—352

Jacques Monod, *Zufall und Notwendigkeit*. *Philosophische Fragen der modernen Biologie*. R. Piper & Co, München³ 1971

Hans Querner u. a., Vom Ursprung der Arten. Neue Erkenntnisse und Perspektiven der Abstammungslehre (rororo tele, Bd. 6). Reinbek bei Hamburg 1969
v. Weizsäcker a. a. O., S. 135 – 153

2.3

Organisation

Für eine gründliche Bearbeitung des Themas sind etwa 30 Unterrichtsstunden anzusetzen; allerdings ist auch eine stärkere Begrenzung möglich, indem nur einer der beiden formal recht ähnlichen Abschnitte 2.2.1 (Mythen) und 2.2.2 (Philosophie) behandelt und der Abschnitt 2.2.5 (Biologie) auf Darwin und Monod beschränkt wird.

Wünschenswert ist die Kooperation mit einem Biologen und einem Physiker.

Es empfiehlt sich, komplexere Unterthemen – vor allem aus den Bereichen Astronomie und Biologie – von Schüler-Arbeitsgruppen für folgende Klassengespräche aufbereiten zu lassen.

3

Lernerfolgskontrolle

Der Schüler muß an vorgelegten Texten zeigen können, daß er über die Kriterien verfügt, um folgende Fragen zu beantworten:

- Handelt es sich um eine religiöse, philosophische, theologische oder naturwissenschaftliche Aussage?
- Welche Intentionen verfolgt der Autor, auf welche Fragen versucht er Antwort zu geben, wer ist sein Adressat?

4

Literatur

Die umfassendste Darstellung des Themas stammt von

Carl Friedrich von Weizsäcker, Die Tragweite der Wissenschaft. 1. Bd.: Schöpfung und Weltentstehung. Die Geschichte zweier Begriffe. S. Hirzel Verlag, Stuttgart³ 1971

Der theologische Aspekt ist am umfassendsten ausgeführt bei

Helmut Thielicke, Theologische Ethik. I. Bd.: Prinzipienlehre. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen² 1958, S. 250 – 266

Mehr astronomisch ausgerichtet, aber ebenfalls sehr umfassend.

Bernhard Sticker, Bau und Bildung des Weltalls. Kosmologische Vorstellungen in Dokumenten aus zwei Jahrtausenden. Verlag Herder, Freiburg i. Br. 1967

Eine Zusammenstellung geeigneter Texte (Mythen; griech. Philosophie; v. Weizsäcker u. a. m.) findet sich in

Klaus Deßbecker u. Peter H. A. Neumann (Hrsg.), Naturwissenschaft und Schöpfung (Religion – Studienstufe, H. 6), Calwer Verlag, Stuttgart 1972

D 2.2 **Freiheit und Determination**1 *Didaktische Analyse*1.1 **Begründung**

Der **Schüler**, der sein Leben nach eigenen Wünschen und Vorstellungen gestalten will, muß die Möglichkeiten und Grenzen untersuchen, die seinem Handeln und Denken gesetzt sind. Er wird dabei auf zwei extreme Positionen stoßen, die es zu überwinden gilt, da sie unwahr und verhängnisvoll sind:

- Jeder ist seines Glückes Schmied!
- Alles im Leben ist Schicksal!

Die **Gesellschaft**, die ihren Mitgliedern ein möglichst hohes Maß an Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung ermöglichen will, muß diese zu rationaler Einsicht in das Geflecht von Abhängigkeiten und Freiheiten erziehen, in das die menschliche Existenz eingewoben ist, und sie zu einer sinnvollen und verantworteten Lebensgestaltung anhalten.

Alle **Wissenschaften**, die sich mit dem Menschen beschäftigen, fragen nach seinem Standort und Spielraum im Spannungsfeld zwischen Freiheit und Determination.

1.2 **Zusammenhang**

Das Oberthema läßt sich in die Frage kleiden: Was ist der Mensch? Aus diesem komplexen Thema werden hier zwei Aspekte besonders untersucht:

- Wieweit hat der Mensch Einfluß auf sein eigenes Schicksal?
- Wieweit ist der Mensch für sich selbst verantwortlich bzw. verantwortlich zu machen?

2 *Didaktische Strukturierung*2.1 **Zielsetzung**

- 2.1.1 Die Schüler sollen erkennen, daß der Mensch in seinem Denken und Handeln nicht völlig „frei“ ist, sondern von Faktoren bestimmt wird, die
- historischer,
 - kultureller,
 - sozio-ökonomischer,
 - und psychologischer und
 - biologischer Art sind,

daß diese Faktoren teils veränderbar, teils unabänderlich sind.

- 2.1.2 Die Schüler sollen erkennen, daß angesichts der vieldimensionalen Wirklichkeit von „Freiheit“ jeweils nur in einem bestimmten Kontext bzw. Bezugssystem gesprochen werden kann. Die verschiedenen Wissenschaften beschreiben und deuten in unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlichem Anspruch Wirklichkeit und Freiheit.

Die Schüler sollen daher erkennen, wieweit die Beiträge der einzelnen Wissenschaften sich ergänzen und wo sie miteinander konkurrieren oder sogar kollidieren,

- **christlich-theologisch:** Der Mensch erlangt Freiheit durch die Rechtfertigung seines Lebens in allen Bezügen. Dadurch werden alle bisherigen Bindungen und Abhängigkeiten des Menschen entweder aufgehoben oder relativiert und zugleich neue lebens- und gemeinschaftstiftende Bindungen ermöglicht.
- **philosophisch:** „Freiheit“ ist abhängig von der Deutung der Wirklichkeit. Wird der Mensch seinem eigentlichen Wesen nach der Verstandeswelt zugeordnet, läßt sich die Autonomie des sittlichen Willens postulieren; wird er aber als Teil der Sinnenwelt begriffen, muß von Heteronomie des Willens gesprochen werden, da er dann völlig den Naturgesetzen unterworfen ist (Kant). — Danach, wie das Verhältnis von Denken und Sein bzw. von Geist und Natur bestimmt wird,

richtet sich der dem Menschen konzedierte Freiheitsraum. Vom jeweiligen Freiheitsbegriff sind wiederum die Normen abhängig (Idealismus, Existentialismus, dialektischer Materialismus).

- **historisch-politisch:** Wer nicht von den Ereignissen überrrollt oder von der Entwicklung überholt werden will, muß die Gegenwart und die Vergangenheit auf ihre Tendenzen und Möglichkeiten hin analysieren. Er kann dann von ihm erkannte Entwicklungstendenzen und -möglichkeiten für seine eigenen Ziele nutzen oder sie fördern, wenn sie ihm genehm sind, oder aber zu bremsen, zu blockieren oder umzulenken versuchen, wenn sie seinen Zielen oder Interessen zuwiderlaufen.
- **soziologisch:** Frei ist der einzelne Mensch nur soweit, wie ihm soziale Herkunft, Erziehung und Umwelt Raum gewähren. Während er auf die ersten beiden Faktoren für sich selbst keinen Einfluß hat, kann er jedoch den dritten beeinflussen. Der Weg zu größerer Freiheit führt also über die Veränderung der sozialen Umwelt durch Linderung und Kompensation der aus individueller Vergangenheit herrührenden und noch wirksamen Ungerechtigkeiten („ungleiche Startchancen“) bzw. Mitwirkung an der grundlegenden Veränderung ungerechter Verhältnisse im Interesse der Gesamtgesellschaft.
- **psychologisch:** Der Freiheitsraum der individuellen Person ist bestimmt durch deren psycho-physische Konstitution. Der Mensch ist in seinem Verhalten insbesondere abhängig von seiner Triebstruktur und von seiner Prägung durch Schlüsselerlebnisse, die individuell verschieden verarbeitet werden. Es bestehen daher interindividuell unterschiedliche Freiheitsgrade. Die Stärkung des Ichs gegenüber dem Es und dem Über-Ich erweitert den Freiheitsspielraum des Menschen.
- **biologisch:** Das Individuum kann nur „frei“ sein, wenn mehrere – angeborene oder erworbene – Verhaltensweisen relativ gleich stark nach Auslösung und Ablauf verlangen oder wenn mehrere Triebe relativ gleich stark nach Befriedigung verlangen. Das Individuum kann dann unter ihnen auswählen und einem den Vorzug geben. Freiheit spielt sich also im Rahmen konkurrierender Triebe oder Triebregungen ab.

2.1.3 Die Schüler sollen – ausgehend von den einzelnen Wissenschaften – erkennen, wo ihnen Freiheitsräume und Lebensmöglichkeiten eröffnet werden und wo sie damit zur Verantwortung aufgerufen sind.

2.2 Unterrichtsstoffe

Die folgenden Angaben stellen nur einen Vorschlag dar; die Einteilung ist nicht unbedingt chronologisch zu verstehen. Es handelt sich in erster Linie um einen Katalog relevanter Beiträge, die **der besseren Übersichtlichkeit halber thematisch geordnet** sind. Sie sind eng miteinander verzahnt, sollen im Unterricht aber deutlich gegeneinander abgesetzt werden, da sie dann die unterschiedlichen Fragestellungen und Antworten von Religion, Weltanschauungen und Wissenschaften und deren Möglichkeiten und Grenzen besser widerspiegeln können. Unter den angeführten Stoffen muß – schon aus zeitlichen Gründen – eine **Auswahl** getroffen werden.

Möglicher Einstieg:

- a) Um das Vorverständnis der Schüler zu erkunden und ihnen zugleich die Problematik von „Freiheit“ bewußt zu machen, kann ihnen folgender Text vorgelegt werden, über den dann diskutiert wird:

Zwei Männer unterhalten sich über das Leben. Herr Haller sagt: „Keiner kann seinem Schicksal entgehen. Es kommt im Leben alles, wie es kommen muß.“ – Herr Siebert sagt: „Man muß sein Schicksal selbst in die Hand nehmen. Jeder ist seines Glückes Schmied.“

Wer hat recht?

Anschließend sollte versucht werden, eine – vorläufige – Definition von „Freiheit“ und von „Schicksal“ zu finden.

- b) Diese beiden Begriffe sollten nun auf einen konkreten Fall angewandt werden,
z. B. auf
ein durch Contergan geschädigtes Kind,
seine Eltern,
die Herstellerfirma,
die Gesellschaft bzw. den Gesetzgeber.

Hierbei erfahren die Schüler einerseits, daß auf jeder dieser vier Ebenen von „Freiheit“ und „Schicksal“ anders gesprochen werden muß. Außerdem wird ihnen an diesem Fall bewußt, daß sich aus Freiheit zugleich auch Verantwortung und Schuld ergeben.

2.2.1 Götter, Dämonen, Zauberkräfte

LBH-Lichtbildreihe as 2.10 über die „Bataks“; dazu psychologische Deutung:

Sigmund Freud, Totem und Tabu. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker. (Fischer Bücherei Bd. 147), Frankfurt, Nachdruck 1969.

Entdämonisierung und Entzauberung der Welt

im AT:

Schöpfungsgeschichte (1. Mose 1, 1–29)

Götzen- und Bilderverbot (2. Mose 20, 3–5)

Entlarvung der Götzen als Menschenwerk
(Jer 10, 1–16)

2.2.2 Biblische Aussagen

Der Baum der Erkenntnis (1. Mose 2, 16 f.; 3)

Die Verantwortung des einzelnen (Hes 18)

Die Frage eines Reichen nach dem ewigen Leben (Mk 10, 17–25)

Verstockung und Unglaube (Mt 13, 10–15 u. 53–58)

Das neue Leben (Römer 6; 12, 1f.)

2.2.3 Philosophie

Immanuel Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.

In: Friedrich Borden, Das Problem der Freiheit. (Schönighs philosophische Quellenhefte, Best.-Nr. 2580). – Ferdinand Schönigh, Paderborn 1962, S. 35–41; oder in: Kant, Theorie-Werkausgabe. Suhrkamp-Verlag, Frankfurt a. M. 1968, Bd. VII, S. 81–89

Friedrich Engels, Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie. In Marx/Engels-Studienausgabe. Frankfurt a. M. 1971, Bd. I, S. 183–222 (Fischer Bücherei, Bd. 6059)

Jean-Paul Sartre, Ist der Existentialismus ein Humanismus? – Gute Auszüge enthalten in: Albert Schlereth (Hrsg.), Moral – was ist das? (Alternativen, H. 1). – Kösel-Verlag, München 1969, S. 20–23

Zur raschen Information empfehlen sich das Fischer Lexikon „Philosophie“ und das „Philosophische Wörterbuch“ aus dem Alfred Kröner Verlag.

2.2.4 Politik

Als Beispiel aus der Geschichte bietet sich der Kriegsausbruch 1914 an:

Andreas Hillgruber, Riezlers Theorie des kalkulierten Risikos und Bethmann Hollwegs politische Konzeption in der Julikrise 1914. In: Historische Zeitschrift, Bd. 202 (1966), S. 333–351, insbesondere die Seiten 347 f.

Beispiel für die Gegenwart:

Rainer Waterkamp, Futurologie und Zukunftsplanung. — W. Kohlhammer, Stuttgart² 1971.

Wilhelm Fucks, Formeln zur Macht. Prognosen über Völker, Gesellschaft, Potentiale (rororo sachbuch, Bd. 6601).

2.2.5 Kirchengeschichte

Augustin und der Streit mit Pelagius

(In: Martin Rang [Hrsg.], Der Christusglaube. Quellenbuch zur Kirchengeschichte und Glaubenslehre. — Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen⁸ 1966 [Best.-Nr. 6950], S. 28—31)

Erasmus von Rotterdam, Diatribe de libero arbitrio (Christusglaube, S. 97)

Martin Luther, De servo arbitrio (Christusglaube, S. 92—99)

Rechtfertigung allein aus Glauben (Römer 1, 17; 3, 21—26; 4, 8, 28—30)

Johann Calvin, Die göttliche Erwählung (Christusglaube, S. 127 f.)

2.2.6 Gesellschaft

Michail Bakunin, Gott und der Staat (rohwohls klassiker, Bd. 240—242). Reinbek bei Hamburg² 1970, S. 50 f. u. 56—166

Karl Marx (Geeignete Auszüge in: Schuster/Ringshausen/Tebbe [Hrsg.], Quellenbuch zur Kirchengeschichte. Bd. III. — Diesterweg, Frankfurt/M.⁷ 1967 [Best.-Nr. 7615], S. 85 f.)

Lutz Rössner, Der einzelne in der Gesellschaft. — Diesterweg, Frankfurt/M. 1970 (Best.-Nr. 7520) S. 9—15

2.2.7 Psychologie und Verhaltensforschung

Sigmund Freud, Abriß der Psychoanalyse. Das Unbehagen an der Kultur (Fischer Bücherei, Bd. 6043). Frankfurt a. M., Nachdruck 1971

Verhaltensforschung: Das Verhältnis von Trieb und Wille (In: Schlereth [Hrsg.], Woher — wozu — wohin, S. 48—56.

US-Psychologe Skinner: Freiheit ist ein Fetisch. In: Der Spiegel, Nr. 40/1971, S. 171 f.

Irenäus Eibl-Eibesfeldt, Vorprogrammierung im Verhalten von Mensch und Tier. In: Ders., Liebe und Haß. München 1970, S. 19—44

Bernhard Rensch, Das Problem der Willensfreiheit, In: Ders., Biophilosophie auf erkenntnistheoretischer Grundlage. — Gustav Fischer Verlag, Stuttgart 1968, S. 171—187

Der Unterricht sollte damit enden, daß sich die Schüler um eine systematische Gesamtschau bemühen: Was haben die Beiträge aus Religion, Philosophie, Psychologie usw. insgesamt geleistet, um die Frage zu klären, ob der Mensch einen freien Willen hat?

2

Organisation

Benötigt werden etwa 35 Unterrichtsstunden, d. h. es empfiehlt sich ein zweistündiger Halbjahreskurs. Dabei wäre die Kooperation mit einem Biologen und einem Sozialwissenschaftler nützlich.

Im Mittelpunkt des Unterrichts wird die gemeinsame Arbeit an Texten stehen. Neben dem Klassengespräch scheint vor allem Gruppenarbeit sinnvoll, besonders

dann, wenn inhaltlich verschiedene, thematisch aber verwandte Texte bearbeitet und Kommentare – wie z. B. ATD, NTD und RGG – hinzugezogen werden. Weiter bieten sich Schülerreferate zur Intensivierung der Arbeit an, in denen biographische Angaben zu Augustin, Luther, Marx usw. gemacht werden sowie deren wichtigsten Schriften und weiterführende Literatur vorgestellt werden.

3 *Lernerfolgskontrolle*

Der Kontrolle des Lernerfolgs dienen zwei zweistündige Klassenarbeiten. Außerdem sollte jeder Schüler einen eigenen größeren mündlichen Beitrag (Referat) einbringen, den er zu Hause vorbereitet hat, der aber auch das Ergebnis einer Gruppenarbeit sein könnte.

Der Schüler müßte dabei zeigen können, daß der Begriff Freiheit verschieden verstanden wird, und er müßte angeben können, welches Verständnis von Freiheit von vorgelegten Problemen oder Situationen verlangt wird oder in vorgelegten Texten erkennbar ist.

4 *Literatur*

Eine Gesamtdarstellung zum Thema Freiheit und Determination lag bis 1972 nicht vor.

In den Quellenheften für die Sekundarstufe II findet sich eine eigens diesem Thema gewidmete Zusammenstellung von Texten bei: Albert Schlereth (Hrsg.), Woher – wozu – wohin? (Alternativen, H. 2), – Kösel, München² 1970, S. 48–57.

D.2.3

Aggression — Aggressivität1 *Didaktische Analyse*1.1 **Begründung**

Da jeder **Schüler** — vielfach aus eigenen Erfahrungen — das Phänomen der Aggressivität in Großgruppenkonflikten
 in Kleingruppenkonflikten
 im Umgang mit sich selbst
 im Umgang mit den Dingen

kennt und da die destruktive Gewalt und die Zwangsläufigkeit aggressiven Verhaltens für alle Menschen bedrängende Fragen besonders nach Ursachen und Beeinflussbarkeit der Aggression aufwerfen, kann der Schüler für die Behandlung dieses Themas motiviert werden.

Für die **Gesellschaft** besteht ein elementares Interesse daran, daß der Störfaktor der Aggressivität im Umgang der Menschen miteinander und mit den Gütern des Lebens möglichst genau beschrieben, vorurteilsfrei analysiert und, wenn möglich, gemildert oder gar überwunden wird. Voraussetzung dafür ist, daß der einzelne lernt, aggressives Verhalten nicht nur bei anderen, sondern auch bei sich selbst zu erkennen.

Für die **Theologie** stellt sich angesichts der menschlichen Aggressivität die Frage nach der Zwangsläufigkeit der Sünde (Ist aggressives Verhalten unausrottbar?), die Frage nach der Überwindbarkeit der Sünde (Kann der Mensch, der durch die Rechtfertigung seines Lebens in eine neue Bewegungsrichtung hineingekommen ist, aggressives Verhalten überwinden bzw. in aggressive Liebe verwandeln?), die Frage nach dem Ziel der menschlichen Geschichte (Geht die menschliche Geschichte trotz der Aggressivität in Richtung auf Herrschaft Gottes bzw. Frieden?).

1.2

Zusammenhang

Das Thema steht im Zusammenhang der Anthropologie, speziell im Zusammenhang der Frage nach den Antriebskräften des menschlichen Handelns.

1.3

Lernziel

Die Schüler sollen Erscheinungsformen der Aggressivität kennenlernen, sich mit den Ursachen (ererbten und sozialen Faktoren) aggressiven Verhaltens auseinandersetzen und sich mit den Möglichkeiten der Formbarkeit und Beeinflussbarkeit von Aggressivität beschäftigen.

2

Didaktische Strukturierung

2.1

Einzelziele

2.1.1

Die Schüler sollen verschiedene Möglichkeiten nennen, den Begriff Aggression zu verstehen, und mit ihnen operieren können.

- a) Aggressivität als destruktiver menschlicher Grundtrieb. (Lorenz, vielleicht auch Mitscherlich)
- b) Aggressivität als neutraler menschlicher Grundtrieb, der je nach den sozialen Erfahrungen mehr in konstruktive oder in destruktive Richtung geprägt wird. (Mitscherlich)
- c) Aggressivität als positiver Lebenstrieb, der frustriert und dadurch destruktiv werden kann. (Anthony Storr)
- d) Aggressivität als erworbenes destruktives Verhalten, hervorgerufen vor allem durch Frustrationen im Sozialisationsprozeß. (W. Reich/Arno Plack)
- e) Aggressivität jeweils innerhalb einer Situation als Wechselspiel innerer und äußerer Faktoren.

- 2.1.2 Die Schüler sollen verschiedene Erscheinungsformen der destruktiven Aggressivität, Erfahrungsfelder, in denen sie vorkommt, beschreiben können.
- Aggressivität in Großgruppenkonflikten (Wettrüsten als Pathologie organisierter Friedlosigkeit, kriegerische Auseinandersetzungen, wirtschaftliche Ausbeutung, etc.)
 - Aggressivität in Kleingruppen- und Interessenkonflikten (Unterdrückung und Diffamierung von Minderheiten, Kriminalität, Verkehr, Familie, Beruf, Schule, etc.)
 - Aggressivität im Selbstbezug (Selbstdestruktion, Strafbedürfnis, Masochismus, etc.)
 - Aggressivität gegenüber den Dingen (Zerstörung von Lebensgütern, Zerstörungswut, etc.)
- 2.1.3 Die Schüler sollen Ursachen der Aggressivität herausfinden und beschreiben lernen, indem sie
- ihre eigenen Erfahrungen analysieren
 - Texte analysieren aus den Gebieten der Physiologie, der Verhaltensforschung, der Psychoanalyse, der Pädagogik, der Soziologie.
- 2.1.4 Die Schüler sollen aufgrund der gewonnenen Einsichten beurteilen lernen, wie weit destruktive Aggressivität angeboren, erworben, zu mildern, überformbar, überwindbar, vermeidbar etc. ist.
- 2.1.5 Es könnten den Schülern Modelle aggressiver Liebe (Verhalten Jesu, kämpferische soziale Emanzipationsprozesse, kämpferisches Engagement für Minderheiten, konstruktive Demonstrationen und Provokationen, spannungsreiche demokratische Entscheidungsprozesse, Bürgerrechtsbewegung, etc.) angeboten werden, um ihnen die Möglichkeiten des konstruktiven Kampfes (aggressiver Liebe, konstruktiver Aggression) gegenüber der destruktiven Aggressivität sinnfälliger zu machen und ihre Urteilsbildung in Richtung auf verantwortliche Gestaltbarkeit der Aggression zu unterstützen.
- 2.2 **Anordnung der Lernstoffe**
- 2.2.1 **Wortfeld** zu Aggression (z. B. „Aggressionen“, S. 1, vgl. Lit.)
- 2.2.2 **Meinungen/Thesen** zu Aggression (z. B. „Aggressionen“, S. 47)
- 2.2.3 **Aggressionserfahrungen**
- der Schüler
 - in Texten (z. B. „Ernstfall Friede“, hrsg. von der Bundeszentrale f. polit. Bildung, Dez. 1970 und akut 1/2, 1970).
 - in Bildern (Sammeln durch Schüler).
- 2.2.4 **Forschungen** zur Aggressivität in Textbeispielen.
- Textauszüge und Literaturangaben in „Aggressionen“; Elemente, Heft 3; Burkhardt-Verlag, Gelnhausen 1971
 - Textauszüge und Literaturangaben in „Aggressionen“. (Biologisch-sozialkundliche Arbeitshefte. Hrsg. von Dietrich Bäuerle und Gerhard Hornung. Heft 1.) Leske-Verlag, Opladen
- 2.2.5 **Modelle** zur aggressiven Liebe
- Verhalten Jesu (Streitgespräche, Tempelreinigung, Joh. 8, 3–11)
 - Martin Luther King (z. B. Textauszug in „Aggressionen“)
 - „Macht von unten. Bürgerrechtsbewegung, außerparlamentarische Opposition und Kirchenreform.“ Hrsg. von Theodor Ebert und Hans-Jürgen Benedict.

2.3

Organisation

Die Unterrichtseinheit läßt sich in drei Phasen einteilen.

a) **Beschreibende Phase.**

Sammeln, lesen, ansehen, mitteilen, beschreiben, was zum Phänomen Aggressivität an Artikeln, Aufsätzen, Bildern, Erfahrungen erreichbar ist. In dieser Phase können die Schüler Initiative entwickeln, Material sichten, ordnen, Referate halten, in Gruppen arbeiten.

b) **Analytische Phase.**

Diese Phase ist an wissenschaftliche Texte gebunden und wird geprägt sein durch Stillarbeit und textbezogenes Gespräch.

c) **Verarbeitungs-, Auswertungs-, Beurteilungsphase.**

Hier geht es darum, vor allem im Unterrichtsgespräch, das bereits durch Kenntnisse fundiert ist, Konsequenzen abzuleiten und Leitlinien für verantwortliches Verhalten zu skizzieren.

Die zweite und dritte Phase werden sich voraussichtlich überschneiden oder miteinander verflechten.

3

Lernerfolgskontrolle

Mündliche Äußerungen und zwei zweistündige Arbeiten mit einer Reihe von Fragen, die jeweils in kurzer Darstellung beantwortet werden müssen, sollen den Grad des Wissens, des Problembewußtseins und der Begründung eigener Urteile erkennen lassen.

4

Literatur

Vgl. Literaturangaben und Texte in „Aggressionen“, Burckhardthaus-Verlag, 1971.
Weiterhin:

Moyer, Kenneth Evan: Aggressivität. In: Bild der Wissenschaft, Jg. 6, 1969, H. 11, S. 1058 ff.

Senghaas, Dieter: Zur Pathologie organisierter Friedlosigkeit. In: Weltfriede und Revolution. Hrsg. von H. E. Dahr. Reinbek 1968, S. 107 ff.

Kentler, H.: Repressive und nichtrepressive Sexualerziehung. In: Bittner, Kentler, u. a.: Für eine Revision der Sexualerziehung. München 1969³.

H. J. Krysmanski, Soziologie des Konflikts. (rde 362)

D 3.1 **Jesus und die Gottesherrschaft**1 *Didaktische Analyse*1.1 **Begründung**

Die biblische Rede von der Gottesherrschaft ist eine Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens, nach individueller und gesellschaftlicher Erfüllung.

Für den **Schüler** der Oberstufe drückt sich die Sinnfrage etwa aus in den Formulierungen:

Was bietet das Leben?

Was ist aus dem Leben zu machen?

Lohnt sich eine offene, uneingeschränkte Teilnahme?

Lohnt sich der eigene Einsatz?

Da Jesus Mensch und Welt in Anspruch genommen hat, vermag das Thema sowohl die Sinnfrage für den Schüler zu aktualisieren als auch zu ihrer Klärung beizutragen.

Für die **Gesellschaft** ist es lebenswichtig, daß der einzelne sich

- a) die Frage nach Sinn und Ziel des Lebens stellt,
- b) sich fragt, welche Rolle ihm in dieser Lebensbewegung zukommt und auferlegt ist, denn die Art der Beantwortung dieser Fragen wird die Art des gesellschaftlichen Handelns des einzelnen mitbestimmen.

Da Jesus sich diesen Fragen gestellt hat, indem er sich in Wort und Weg zur Gottesherrschaft, die im Kommen ist, bekennt, ist das Thema gesellschaftlich relevant.

Die Frage, wie Jesus die Herrschaft Gottes in den Lebensbezügen seiner Zeit bewährt hat, trifft einen zentralen Aspekt **theologischer Auseinandersetzung**.

1.2 **Zusammenhang**

Das Thema greift das Problem der menschlichen Weltverantwortung derart auf, daß es Möglichkeiten aufzeigt, wie die menschliche Lebenswirklichkeit als verheißungsvolles Aufgabenfeld angenommen werden kann.

1.3 **Voraussetzung**

Die Unterrichtseinheit setzt die Kenntnis der alttestamentlichen Friedenserwartungen sowie der synoptischen Frage — und im Zusammenhang damit das Problem des historischen Jesus — voraus. Wo das nicht der Fall ist, belastet die Erarbeitung des historischen Handwerkszeugs die Einheit zeitlich und verschenkt dadurch Motivation der Schüler.

Erwägenswert ist eine Teilung in Erarbeitung der Voraussetzungen und Auseinandersetzungen mit der Sache.

2 *Didaktische Strukturierung*2.1 **Zielsetzung**

Die Schüler sollen erkennen, daß Jesus seine Zeit und Zeitgenossen angenommen hat als verheißungsvolles Lebens- und Auftragsfeld im Vertrauen auf den Gott des Friedens, ohne Vorurteile, Vorbehalte und Ausflüchte (Gesetzlichkeit, Ritualismus, Apokalyptik, Sünde, Verzweigung, Selbstsicherung etc.).

- Sie sollen Strukturzüge des Verhaltens Jesu herausarbeiten können;
- Charakteristika der Gottesherrschaft unterscheiden können;
- Aspekte der menschlichen Weltverantwortung beschreiben können.

2.2 **Anordnung**2.2.1 **Das Verhalten Jesu**

- Die Gemeinschaftsbewegung des Täufers war, was ihr apokalyptisches Endzeitbewußtsein angeht, für Jesus keine geringere Versuchung als der Teufel (Mt 3 u. 4, 1 ff.). Jesus entzieht sich im Vertrauen auf den Gott des Friedens nicht der Wüstenerfahrung der Welt (Versuchungsgeschichte, Mt 4, 1 ff.).
- Demonstrative und provokative Durchbrechung
 - a) des Tempelkults (Ritualismus, Selbstsicherung des jüdischen Volks) – Mt 21, 9–19; (Mt 24, 2; 26, 61).
 - b) krankheitserregender bzw. lebensfeindlicher Normen und Verhaltensregelungen – Mk 2, 23–28; 3, 1–6, Mt 15, 1 ff.; (Mt 23, 1 ff.).
- Umkehrung der Fragestellungen und Voraussetzungen der Gegner (Ideologiekritik); Eröffnung weiterführender Fragestellungen – Mt 12, 9 ff.; Lk 10, 29–37; Mt 15, 1–20; Lk 11, 27, 28; Joh. 8, 1–11.
- Zuwendung zu Zöllnern, Dirnen, Bedrückten, Außenseitern, Zukurzgekommenen.
- Eröffnung einer neuen, offenen Sozietät – Mt 12, 46–50; Mt 8, 18–22; Mt 4, 18–22; (Lk 14, 15–24); (Mt 5, 47); Lk 8, 1–3.
- Heilung Verhaltensgestörter oder psychosomatisch Erkrankter.

2.2.2 **Reflexion Jesu und der Gemeinde über die Gottesherrschaft**2.2.2.1 **Reich-Gottes-Gleichnisse**

- a) Gleichnisse vom Säemann, vom Senfkorn, vom Sauerteig. Gleichnisse vom Mehrwert des Lebens, von der ansteckenden und sich potenzierenden Kettenreaktion sich erschließender Lebensfülle.
- b) Gleichnis vom Schatz im Acker und von der köstlichen Perle. Gleichnisse von der Haltung gegenüber der Gottesherrschaft. Für die Gottesherrschaft kann man nur ganz oder gar nicht da sein.
- c) Gleichnisse vom Unkraut unter dem Weizen, vom Fischnetz. Gleichnisse von der positiven (Herrschaft Gottes) und der negativen Gespanntheit (Gericht) des Lebensprozesses:
 - Im Lebensprozeß kann es keine Scheidung von Guten und Bösen, Gerechten und Sündern etc. geben.
 - Im Ziel wird sichtbar, was gelungen und was danebengegangen ist.

2.2.2.2 **Die Bergpredigt**

Feldtheorie der menschlichen Weltverantwortung.

- a) Jünger (Gemeinden) sind kein Selbstzweck, sondern haben eine Funktion im Blick auf die Menge (5, 1.2).
- b) Das Jesusgeschehen zieht Menschen mit in seine Bewegung hinein, in Leidenerfahrungen und sich erschließende Lebensfülle (5, 3–12).
- c) Funktion der Menschen im Lebensprozeß ist die weitergehende Gestaltung des Lebens. Adressat sind alle (5, 13–16).
- d) Erfüllung von Gesetz und Propheten nicht durch Gesetzmäßigkeit, sondern durch die bessere Gerechtigkeit (5, 17–20).
- e) Einzelgebote (5, 21–7, 11).
 1. Grundbestimmungen der Bewegungsrichtung der neuen, offenen Sozietät (5, 21–48).
 2. Grundzüge der Vollzugsweise der dem Menschen geschenkten neuen Gerechtigkeit (6, 1–4; 5–15; 16–18). Keine religiösen Sonderfunktionen – Almosen, Beten, Fasten).

- Vollzugsweise der neuen Gerechtigkeit (6, 1);
- Verhältnis des Menschen zum anderen (6, 2–4);
was kommt dem anderen um der Gerechtigkeit willen zu?
- Verhältnis des Menschen zu Gott. Worauf kommt es jeweils an? Der Mensch bedarf der Kommunikation mit dem Weitergehenden des Lebens (6, 5–15);
- Verhältnis des Menschen zu sich selbst. Was ist vom einzelnen an Lebensverzicht gefordert um des gemeinsamen Lebens willen? (6, 16–18);
- Verhältnis des Menschen zur medialen Sphäre des Lebens, zu den Dingen. Wie verhält man sich gegenüber den Gütern des Lebens, dem eigenen Vermögen? (6, 19–24).

3. Grundvoraussetzung der neuen Bewegungsrichtung des Lebens. Von der Selbstsicherung aus Angst zum Vertrauen auf die verheißungsvolle Bewegung des Lebens (6, 25–33).

2.2.2.3 Die Gemeinden haben nach dem Tode Jesu zwar einheitlich erkannt und bekannt, daß mit dem Tode Jesu nicht das letzte Wort gesprochen war, konnten sich aber, nachdem ihre konkreten Hoffnungen zerstört schienen, teilweise nicht mehr vorstellen, wie die von Jesus eröffnete Lebensbewegung in dieser Welt ans Ziel kommen sollte und haben die Gottesherrschaft deshalb apokalyptisch verstanden (Mk 13; Mt 24; 2. Petr. 3).

2.3 Organisation

Falls die unter 1.3 genannten Voraussetzungen nicht gegeben sind, müßte der Kurs in eine Vorbereitungsphase, in der textkritisches Arbeiten exemplarisch eingeübt wird, und in einen Hauptteil gegliedert werden.

Das zu bearbeitende Material ist so umfangreich, daß es angemessen nur aufgearbeitet werden kann, wenn die Schüler, nachdem sie eine gewisse Sicherheit im Umgang mit neutestamentlichen Texten gewonnen haben, häufiger in arbeitsteiligen Gruppen arbeiten.

Bei der gesamten Arbeit mit neutestamentlichen Texten muß immer wieder der Zusammenhang mit den eingangs (1.1) genannten Schülerfragen sichtbar gemacht werden.

3 Lernerfolgskontrolle

Mündliche Äußerungen und eine zweistündige Arbeit mit einer Reihe von Fragen müssen den Grad des Wissens, des Problembewußtseins und der Begründung eigener Urteile erkennen lassen.

4 Literatur

1. Noll, Peter: Jesus und das Gesetz. Rechtliche Analyse der Normenkritik in der Lehre Jesu. Tübingen 1968
2. Bornkamm, Günther: Jesus von Nazareth. Stuttgart 1971⁹
3. Braun, Herbert: Jesus. Der Mann aus Nazareth und seine Zeit. 1969
4. Jeremias, Joachim: Neutestamentliche Theologie I: Die Verkündigung Jesu. 1971
5. Klein, G.: „Reich Gottes“ als biblischer Zentralbegriff. In: Evangelische Theologie 30 (1970), 642–670.
6. Bornkamm, G., G. Barth, H. J. Held: Überlieferung u. Auslegung im Matthäusevangelium. 1970⁶
7. Müsle, M.: Die Humanität Jesu im Spiegel der Bergpredigt, 1971
8. Schubert, Britta von: Die Bergpredigt in der Oberstufe. In: Theologia Practica 2/1970, S. 135 ff.
9. Schmidt, Hans: Frieden. Stuttgart 1969

D 3.2

Zukunft und Glück (Jesus und die Gottesherrschaft)

1 *Didaktische Analyse*1.1 **Begründung**

- a) Die Spannung zwischen Zukunft und Gegenwart als Grundgegebenheit menschlicher Entfaltungsmöglichkeit wird von dem **Schüler** subjektiv erfahren und zumeist emotional gelöst. Die Lehre Jesu von der Gottesherrschaft in gegenwartsbezogener Interpretation bietet ein Modell für Denkmöglichkeiten in dem Problemfeld eigener und von der Umwelt angebotener Glücksvorstellungen (Wunschbilder).
- b) Die Einsicht in den Zusammenhang von Zukunftsorientierung und Gestaltung der Gegenwart ist Voraussetzung für aktive Mitgestaltung **gesellschaftlichen** Lebens. Das gleiche gilt für den Zusammenhang zwischen der Vorstellung vom Glück des einzelnen (individualistisch) und dem Glück aller (universalistisch). Um zu einem Handeln anzuleiten, das eine menschenwürdige Zukunft ermöglicht, müssen die Folgen blinder Fortschrittsgläubigkeit und passiver Ergebenheit in bestehende Verhältnisse erkannt werden.
- c) Die individuelle Einstellung des Jugendlichen zur Zukunft ist im allgemeinen von Glückserwartungen gekennzeichnet. In der gegenwärtigen Situation, da das abendländische Geschichtsdenken – auch in seinen säkularisierten Formen – maßgeblich und nachhaltig von der Reich-Gottes-Vorstellung geprägt und beeinflusst ist, kann bei einer Aufarbeitung moderner und traditioneller Zukunftsvorstellungen auf diesen Beitrag jüdisch-christlichen Denkens und Glaubens nicht verzichtet werden. Mit der sachgemäßen Bearbeitung dieses Beitrages (verheißene Zukunft als Proprium jüdisch-christlichen Denkens) verbindet sich notwendigerweise die Frage nach dem historischen Jesus und seiner Verkündung der Gottesherrschaft.

Die Reich-Gottes-Vorstellung als Topos der christlichen **Theologie** bietet eine Antwort auf die Frage nach Glück, Sinn und Ziel menschlichen Lebens angesichts der Erfahrung von der Zwiespältigkeit der Welt. Es geht dabei um folgende Aspekte, wie sie sich z. B. in der Bergpredigt darstellen:

- die Erneuerung des Bundes durch „bessere Gerechtigkeit“ (Mt. 5, 17 ff.; bes. Vers 20)
- der Zusammenhang zwischen Menschen-(Nächsten-)liebe und Gottesliebe (= Zusammenhang zwischen Wirklichkeit und transzendierendem Moment) (Mt. 5, 23 f.)
- Normenkritik, Traditionskritik, Institutionenkritik als Mittel für Freiheit und Emanzipation (Auseinandersetzung mit den Pharisäern) (Mt. 5, 21 a und 22 a; Mt. 6, 5 f.)
- den Zusammenhang von Absage an Sorge und Sicherheitsbedürfnis und der Erfahrung von Annahme (Mt. 6, 25–34)
- die Eröffnung von Freiräumen für uneingeschränktes und gemeinsames Zusammenleben (emanzipatorisch – universalkommunikativ), das gelingendes Leben des einzelnen einschließt (Redeabsicht der Bergpredigt).

Zusammenfassung

Diese Unterrichtseinheit zielt deshalb auf Klärung und Ordnung von Zukunftsvorstellungen und Glückserwartungen, die dem Jugendlichen begegnen. Dieses Ziel soll durch Vermittlung von Information und Kategorien erreicht werden. Diese Kategorien sollen gewonnen werden durch eine Aufarbeitung gegenwärtiger und traditioneller Vorstellungen, Zeitbilder, Muster und Denkmodelle, die das

Verhältnis der modernen Gesellschaft zur Zukunft und zum Glück bestimmen. Dabei sind **folgende Gesichtspunkte** zu berücksichtigen:

- **sprachlicher und literarkritischer Aspekt**
- **geschichtlicher Aspekt** (historischer A., Wirkungsgeschichte, Kategorie der Geschichtlichkeit)
- **humanwissenschaftlicher Aspekt** (anthropologischer, soziologischer . . . A.)
- **ideologiekritischer Aspekt**

um die Relevanz der Zukunftsbilder unter der Kategorie des Theorie-Praxis-Bezuges erörtern zu können.

2 *Didaktische Strukturierung*

2.1 **Ziele**

2.1.1 Die Schüler sollen

Kategorien erwerben, die sie zu einer kritischen Sichtung und Auseinandersetzung mit den verschiedensten Zukunftsvorstellungen und Glückserwartungen sowie mit diesbezüglichen Versprechen und Programmen befähigen

2.1.2 lernen, daß die Zukunft zur Bestimmung der Gegenwart und damit zur Selbstdeutung des Menschen eine variable Rolle spielt

2.1.3 ihre eigenen, an die Zukunft geknüpften Wunschvorstellungen und die daraus resultierenden Verhaltensweisen modellhaft beschreiben können

2.1.4 erkennen, daß ihre eigenen Vorstellungen durchaus veränderbar sind und mit anderen Modellen verglichen werden müssen

2.1.5 gegenwärtig wirksame und bestimmende Zukunftsvorstellungen und Glückserwartungen kennenlernen

2.1.6 zwischen individuell eingegrenzten und auf alle Menschen bezogenen Zukunftsvorstellungen und Glückserwartungen unterscheiden können

2.1.7 die Glücksvorstellungen kennenlernen, die in der Rede Jesu vom Reich Gottes entworfen sind

2.1.8 wissen, daß die biblische Vorstellung vom Reich Gottes kein jenseitiges Paradies meint, sondern als (eschatologische) Zielvorstellung Maßstäbe für ein menschenwürdiges Leben setzt

2.1.9 wissen, daß die christliche Reich-Gottes-Vorstellung keine unrealistische Utopie ist, sondern weltverändernde Kraft bewiesen hat.

2.2 **Durchführung** (unter Berücksichtigung der unter 1 in der Zusammenfassung genannten Aspekte)

2.2.1 Eigene (die der Schüler) Zukunfts- und Glücksvorstellungen sammeln und ordnen (u. U. Motivation durch vorgelegtes Material)

2.2.2 Grobanalyse des Verhältnisses der gegenwärtigen Gesellschaft zur Zukunft (Material von den Schülern sammeln lassen, z. B. Werbung). Die Analyse soll hinzielen auf eine erste, vorläufige Unterscheidung formaler und inhaltlicher Muster bzw. Elemente

2.2.3 Vergleich der eigenen Vorstellungen mit denen der gegenwärtigen Gesellschaft

2.2.4 Erörterung der Frage nach Herkunft und Begründung der ermittelten Zukunftsvorstellungen und Glückserwartungen

2.2.5 Aufarbeitung traditioneller Vorstellungen anhand von exemplarischen Modellen (z. B. Mythos vom goldenen Zeitalter, Paradiesvorstellungen, Endzeitvorstellungen, gesellschaftliche Utopien verschiedener Epochen)

2.2.6 Behandlung der neutestamentlichen Reich-Gottes-Vorstellung als Entwurf menschenwürdigen Lebens und seine gegenwärtige Relevanz

2.2.7 Kritische Analyse der gegenwärtigen Zukunftsvorstellungen mit Hilfe der gewonnenen Modelle und Kategorien (zugleich Lernerfolgskontrolle)

3 *Literaturhinweise*

1. Artikel „Reich Gottes“, in: Handbuch theologischer Grundbegriffe, Bd. 3 (= dtv WR 4057) zum exegetischen Befund; dort weitere Lit.
2. Ernst Bloch, Freiheit und Ordnung, Abriß der Sozialutopien (= rde 318)
3. Materialsammlung. Glück/Leid, Hrsg. W. Flemming
4. Helmut Gollwitzer, Die Revolution des Reiches Gottes und die Gesellschaft, in: Diskussion zur „Theologie der Revolution“, Hrsg. E. Feil und R. Weth, München/Mainz 1969, S. 41–64
5. Christian Gremmels, Vorurteil und Utopie, zur Aufklärung der Theologie (= Kohlhammer T-Reihe), Stuttgart 1971, bes. S. 69–107
6. Das 198. Jahrzehnt, Hrsg. C. Grossner, A. Oetker, H.-H. Münchmeyer, C. F. v. Weizsäcker
7. Klaus Heinrich, Parmenides und Jona, Frankfurt/M. 1966, S. 61–128
8. Wolf-Dieter Marsch, Die Freiheit erlernen (= theologia publica 6), Freiburg i. B. 1967, S. 9–22
9. ders., Zukunft, Stuttgart 1969 (= Themen der Theologie 2)
10. Gerhard M. Martin, „Wir wollen hier auf Erden schon . . .“, Das Recht auf Glück (= Kohlhammer T-Reihe), Stuttgart 1970
11. Arnhelm Neusüß, Utopie (Sammlung Luchterhand, Soziologische Texte 44), Berlin/Neuwied 1968
12. Georg Picht, Mut zur Utopie
13. Leonhard Ragaz, Die Bergpredigt Jesu, Hamburg 1972 (= Stundenbuch 102)
14. ders., Von Christus zu Marx — von Marx zu Christus, Hamburg 1972 (= Stundenbuch 105), bes. S. 149–202
15. Helmut Swoboda (Hrsg.), Der Traum vom besten Staat, Texte aus Utopien von Platon bis Morris, München 1972 (= dtv. WR 4117)
16. Paul Tillich, Systematische Theologie, Bd. 3, Stuttgart 1966, S. 341–477.

D.3.3 Die Ethik des Neuen Testamentes und die Wertvorstellungen der gegenwärtigen Gesellschaft

1 Didaktische Analyse

1.1 Begründung

Der **Schüler** der Sekundarstufe II lebt in der Auseinandersetzung mit den Normen, die ihm im Elternhaus, in der Schule etc. als die Normen der bestehenden Gesellschaft mit einem Anspruch auf Alleingültigkeit begegnen. In der Regel reagiert der Schüler emotional und setzt mit ähnlichem Anspruch eine Antinorm dagegen. Um ihm in dieser Auseinandersetzung Hilfestellung zu geben und ihn zugleich zu kritischer Selbstreflektion anzuregen, soll die Wandelbarkeit von Normen in ihrem jeweiligen Begründungszusammenhang als Unterrichtsgegenstand thematisiert werden.

Die pluralistische **Gesellschaft** muß von ihren Mitgliedern erwarten, daß sie die Grenzen ihrer eigenen Normen und die Notwendigkeit der Verantwortung in der jeweils neuen Situation kennen. Ein Erkenntnisakt reicht dazu nicht aus – geeignete Methoden müssen vermittelt werden.

Die **Wissenschaft** fordert, in einem Bereich, in dem vorwiegend emotional agiert und reagiert wird, mit überprüfbaren Kriterien zu analysieren und zu ordnen. Im wissenschaftlichen Fachbereich Ethik treffen sich Theologie, Philosophie, Soziologie, Psychologie.

1.2 Zusammenhang

Diese Unterrichtseinheit steht methodisch und thematisch im Zusammenhang mit dem Gemeinschaftsunterricht; sie ist sachlich auf Informationen (betr. Formen öffentlicher Meinungsbildung, gesellschaftlicher Organisation und gesetzlicher Normen) angewiesen und stellt zugleich Methoden zu deren kritischer Reflexion zur Verfügung. Die kritische Reflexion einer Norm kann nicht durch eine andere (bessere) Norm geleistet werden (Gesetz kritisiert Gesetz), sondern durch die prinzipielle Relativierung jeder Norm (Evangelium kritisiert Gesetz).

Diese Unterrichtseinheit steht theologisch im Zusammenhang mit der Lehre von Gesetz und Evangelium. Theologie ist von ihrem eigenen Anspruch her (wie er in der Lehre von Gesetz und Evangelium formuliert wird) zu ihrer eigenen Rechtfertigung auf die Konkretisierung der Lehre als aktive Normenkontrolle angewiesen. Dabei muß allerdings beachtet werden, daß es die Verankerung in der Lehre von Gesetz und Evangelium verbietet, ein besonderes christliches Gesetz zu formulieren (vgl. hierzu die Diskussion um den tertius usus legis in der reformatorischen Theologie und die zeitgenössischen Darstellungen dieses Problems). Die Lehre von Gesetz und Evangelium bietet in der herkömmlichen systematischen Anordnung eine Summe christlichen Denkens.

1.3 Voraussetzungen

Diese Unterrichtseinheit setzt keine spezifischen Fachkenntnisse voraus, da sie ihren Ansatz im Erfahrungsbereich der Schüler sucht. Die Unterrichtseinheit verlangt eine Reflexionsbereitschaft der Schüler, die sich nicht nur auf fremde Dritte, sondern auch auf die eigenen Wertvorstellungen richten kann.

1.4 Zielsetzung (Globalziel)

Ziel dieses Unterrichtsvorhabens ist es, durch Beispiele zu zeigen, daß gesellschaftliche Normen Veränderungen unterliegen, auf die der einzelne Einfluß nehmen kann.

Der Schüler soll deshalb lernen, daß Werte diskutabel und variabel sind und daher keinen absoluten Anspruch stellen können. Der Schüler soll seine eigenen

Wertvorstellungen objektivieren und als ebenfalls diskutabel kennenlernen. Er soll wissen, daß er auch im normativ geordneten Raum für seine den augenblicklichen Normen entsprechenden Handlungen verantwortlich bleibt. Er soll beurteilen können, welche Werte durch bestimmte Normen gesetzt werden.

2 *Didaktische Strukturierung*

2.1 **Lernziele**

- 2.1.1 Der Schüler soll lernen, wo (Quellen) und wie (Methoden) er sich ein sachgerechtes Bild der gegenwärtig herrschenden Wertvorstellungen verschaffen kann.
- 2.1.2 Der Schüler soll mit Hilfe einer einfachen Fragebogentechnik in der Lage sein, Wertvorstellungen zu formulieren. Der Schülergruppe (dem Kurs) sollen mit Hilfe dieser Fragebogentechnik ihre eigenen, unbewußt verinnerlichte Wertvorstellungen sichtbar werden. (Die Anwendung solcher empirischer Methoden auf jeden einzelnen innerhalb des Kurses muß mit Vorsicht betrieben werden.)
- 2.1.3 Der Schüler soll mit Hilfe dieser Fragebogentechnik Wertvorstellungen aus seinem unmittelbaren Lebensbereich darstellen können. Der Schüler soll am Beispiel der neutestamentlichen Ethik lernen, daß Wertvorstellungen in einem Begründungszusammenhang stehen. (Die Besonderheit des neutestamentlichen Begründungszusammenhanges kann an dieser Stelle wohl nur dann gezeigt werden, wenn im Kurs schon andere Begründungszusammenhänge zum Vergleich präsent sind.)
- 2.1.4 Der Schüler soll gegenwärtige Wertvorstellungen auf ihren Begründungszusammenhang hin analysieren können.
- 2.1.5 Der Schüler soll verschiedene Wertvorstellungen vergleichen können.
- 2.1.6 Der Schüler soll erfahren, daß er die Veränderung von Wertvorstellungen beeinflussen kann.
- 2.1.7 Der Schüler soll erfahren, daß seine eigenen Wertvorstellungen relativierbar sind.

2.2 **Anordnung und Organisation**

- 2.2.1 Im gleichen Unterrichtsvollzug soll eine Einführung in die ethische Diskussion (Begriffsklärung, Konfrontation mit traditionellen biblischen Normen, Objektivierung von Normen) mit einer kurzen Einführung in die Methoden einfacher Fragebogentechnik verbunden werden:
- a) Begriffsklärung
 - b) Abhängigkeit und Veränderlichkeit der Wertsetzungen von sozio-ökonomischen Fakten — an einfachen Beispielen
 - c) Auseinandersetzung mit einem neutestamentlichen Tugend- und Lasterkatalog aus Gal. 5, 19–23
 - d) Auseinandersetzung mit den Normen der Bergpredigt.
- 2.2.2 Bei der mitlaufenden Erarbeitung der Fragebogentechnik in 1 sollte möglichst ein naheliegendes Problem (Vorschlag Berufswahl) als Beispiel von den Schülern selbständig bearbeitet werden.
- Dem Ergebnis der Schülerarbeit sollte das entsprechende Verständnis im NT gegenübergestellt werden. Vorschlag dazu zu den Stichworten:
- Gleichgültigkeit gegenüber dem Beruf, Mth. 6, 25–34; 1. Thess. 4, 10b–12
Ziel, Einsatz für gemeinsames Leben, Mth. 6, 19 u. 20; Apg. 20, 33–35
Talentpflege, 1. Kor. 12, 4–11, Mth. 25, 14–30.
- 2.2.3 Selbständige Projektarbeit der Schüler in Gruppen zu selbstgewählten Themen zu gegenwärtigen Wertvorstellungen mit Hilfe der in 1 gewonnenen Methoden,

- 2.2.3.1 zugleich kognitive Erarbeitung der Grundlagen neutestamentlicher Ethik im Unterricht an den zentralen Begriffen, Gesetz, Freiheit und Person.
- 2.2.4 Aufnahme aktueller Zeitungsartikel zur Thematik. Eventuell mit Vorbereitung durch die Schüler.
- 2.2.5 Ergebnisse der Projektarbeiten in Gruppenreferaten (jeweils ca. 1 Stunde) und zu jedem Projekt Lehrervortrag über Vorstellungen des NT zum Thema (mit Exkursen in die Kirchengeschichte) (vgl. Beispiele zu Familie, Rauschgift, Krieg und Kriegsdienst).
- Bei dieser Anordnung ist die Reihe auf 25 bis 30 Stunden geplant.

3 *Lernerfolgskontrollen*

- 2.3.1 Klassenarbeit zur Überprüfung der Fertigkeiten in der Fragebogentechnik.
- 2.3.2 Klassenarbeit zum Verständnis neutestamentlicher Wertvorstellungen. Interpretation eines Textes, ca. 2 Std., oder: Testbogen zum Verständnis von Gesetz, Freiheit, Person im NT.
- 2.3.3 Überprüfung der Projekte in bezug auf die dort geleistete Reflektion.

4 *Literatur*

Zur NT-Ethik einschlägige theologische Fachliteratur zum Thema Gesetz und Evangelium!

Zur Technik der Meinungsumfrage als Unterrichtsmethode, Lienert, G. A.: Testaufbau, Weinheim 1969

Noelle, E.: Umfragen in der Massengesellschaft, Einführung in die Demoskopie, rde 177

Höhn + Schick: Das Soziogramm, Stuttgart 1954 (Testverlag)

Kaspar, F.: Gruppenpädagogische Unterrichtsverfahren für den Religionsunterricht, Stuttgart und München 1971

Brocher, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967, Methoden-Hinweise am Ende des Buches (Correll, W.: Programmirtes Lernen und schöpferisches Denken) (Becker, R.-W.: Religion in Zahlen, Heidelberg 1968)

D4.1 **Die Entstehungsgeschichte der Bibel und ihre wichtigsten literarischen Formen**

1 *Didaktische Analyse*

1.1 **Begründung**

Die Theologie hat gezeigt, daß biblische Abschnitte in ihrem Anliegen nur dann richtig verstanden werden können, wenn ihr historischer Ort und ihre literarische Form beachtet werden. Darum muß der Schüler mit den Texten der biblischen Tradition sachgemäß umgehen können.

1.2 **Zusammenhang**

Das Thema sollte möglichst in Koppelung mit einem Unterrichtsthema behandelt werden, in dem viel mit der Bibel gearbeitet wird. Dazu bieten sich vor allem die „Frage nach Gott“ (C 3.1.3), „Jesus und die Gottesherrschaft“ (C 3.3.1), die „Ethik des Neuen Testaments“ (C 3.3.3) und die „Theologie der Revolution“ an (C 3.3.5).

1.3 **Voraussetzung**

Der Schüler soll bereits einige Erfahrungen im Umgang mit literarischen Texten haben. Falls der Schüler auf diesem Gebiet einen großen Nachholbedarf aufweist, sollten zu Anfang des Kurses wichtige methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten eingeübt werden (vgl. die methodischen Ziele in den Rahmenrichtlinien unter A 2.2). Dazu bietet sich als Arbeitsmittel an:

Gerhard Röckel, Die Arbeit mit Texten im Religionsunterricht. Grundlagen – Arbeitsmodelle – Beispiele. (Religionspädagogische Praxis, Nr. 10) Calwer Verlag, Stuttgart, und Kösel-Verlag, München, 1973.

2 *Didaktische Strukturierung*

2.1 **Zielsetzung**

Die Schüler sollen

2.1.1 in Grundzügen kennenlernen, wie der biblische Kanon entstanden ist und welche Abhängigkeiten zwischen seinen einzelnen Schriften besteht, und angeben können

- wann die einzelnen Teile der Bibel entstanden sind,
- in welchen geschichtlichen und soziokulturellen Zusammenhang sie gehören,
- in welcher Sprache sie ursprünglich verfaßt waren,
- wer ihre Verfasser sind,
- wie sie zusammengefügt und überliefert worden sind;

2.1.2 wichtige „Autoren“ biblischer Texte und die Ansätze ihrer Theologie kennenlernen;

2.1.3 erkennen, daß die biblischen Schriften ihrem Selbstverständnis nach geschichtlich gesehen werden wollen;

2.1.4 in die Formgeschichte eingeführt werden, d. h.

- wichtige literarische Formen der biblischen Tradition kennenlernen,
- erkennen, daß durch die Form der Gattung der „Inhalt“ bestimmt wird,
- Beispiele dieser Formen analysieren,
- Ansätze zu einer Interpretation finden,
- ihren „Sitz im Leben“ bestimmen können (bei welcher Gelegenheit war welche Form des Redens und Schreibens üblich, erforderlich?).

2.2 **Unterrichtsstoffe**

- 2.2.1 Zur **Einführung** in das Thema sind die beiden Schöpfungsberichte in Genesis 1 und 2 sehr geeignet. Sie sollten von den Schülern gegliedert und verglichen werden. Dabei fallen ihnen sicher zahlreiche inhaltliche und stilistische Unterschiede auf, und sie sollten Vermutungen über die Herkunft, Entstehung und das Anliegen der beiden Berichte machen.

Genesis 1, 1–2, 4 a

Priesterliche Schöpfungslehre, um 500 v. Chr. verfaßt; völlig unmythologisches Verständnis der Welt; Abwehr babylonischen Sternenglaubens; Gott der Herr des Kosmos, der mit dem Worte schafft; der Mensch Herr der Erde, Ebenbild Gottes;

Genesis 2, 4 b–25

Schöpfungsbericht des Jahwisten, um 900 v. Chr. verfaßt; „urtümlichere“ Schilderung; Jahwe schafft wie ein Handwerker aus Lehm, bläst den Lebensodem ein usw.; der Mensch Mitte der Schöpfung, Frage nach Sünde und Schuld; verschiedene Überlieferungsstücke zusammengearbeitet:

4b–7 altorientalische Schöpfungsvorstellungen (Mythos)

8:9: altorientalische Paradieserzählung (Sage)

10–14: sehr alte Vorstellungen von der Erdkarte (Bericht)

21–23: Erklärung des Primats des Mannes (?) (Rechtssatz)

24: Spruch aus einer matriarchalischen Kultur (Rechtssatz)

2.2.2 **Altes Testament**

An einigen ausgewählten Beispielen werden wichtige literarische Formen des Alten Testaments eingeführt:

- **Mythen** (Sinflut)
- **Bekenntnisse** (heilsgeschichtliches Credo Deut 26,5–9)
- **Geschichtssagen** (Abram/Abraham)
- **Natursagen** (Sodom, Salzsäule)
- **Kultsagen** (Jakob in Bethel)
- **Legenden** (Elia und Elisa)
- **Novellen** (Joseph in Ägypten)
- **Volkserzählungen** (Auszug aus Ägypten)
- **Rechtssätze und Gesetzessammlungen** (Bundesschluß am Sinai)
- **Geschlechtsregister**
- **Lieder** (Psalm 135 ein Hymnus)
- **Geschichtswerke** (Thronfolgebuch)
- **Prophetischer Spruch** (Vorspruch, meist Scheltrede, und Hauptspruch: Zukunftswort, Drohspruch, Heils- oder Unheilsspruch).

- 2.2.3 Im Alten Testament lassen sich in der Reihenfolge ihrer literarischen Fixierung fünf Textgruppen feststellen, deren Charakter jeweils durch einige ausgewählte Beispiele deutlich gemacht werden sollte, was sich zum Teil gut mit 2.2.2 koppeln läßt:

1. **Erzählwerke** der frühen Königszeit: Thronfolgebuch und Jahwist (Gen bis Jos, Deut 26,5 ff. liefert den Rahmen) etwa zwischen 1000 und 900 v. Chr. entstanden.
2. **Dichtung** an Hof und Heiligtum: frühe Weisheit, ein Teil der Sprüche und Psalmen um 900 v. Chr.
3. **Propheten**: Elia, Amos, Hosea, Jesaja, Jeremia, Hesekiel und Deutero-Jesaja etwa zwischen 800 und 550 v. Chr. verfaßt.

4. **Geschichtswerke** nach dem Untergang Judas: deuteronomistisches Geschichtswerk (Jos/Richt bis 2. Kön) und Priesterschrift (z. B. Gen 1); chronistisches Geschichtswerk (1. Chr bis Neh) um 550 v. Chr.
5. Späte **Weisheitsschriften**: Sprüche, Prediger, Hiob und apokalyptisches Schrifttum: Daniel 300 bis 100 v. Chr.

2.2.4 Neues Testament

Die wichtigsten literarischen Formen der synoptischen Evangelien lassen sich gut einführen mit dem Lernprogramm von Horst Heinemann, *Wie lesen wir das Neue Testament? Lernprogramm. (Religion heute)*. – Schroedel/Benziger, Hannover 1970, mit Lehrerheft.

Das Programm ist zwar für Schüler der Klassen 6 bis 8 verfaßt, läßt sich aber mit einigen Modifikationen sicher auch für die Arbeit in der Sekundarstufe II verwenden.

- **Jesusworte**: kurze Merkworte, die die Zuhörer leicht behalten konnten (z. B. Mk 2, 27)
die drei Formen der Bildrede:
 - **Beispielgeschichte**: das Bild stammt aus dem gleichen Bereich wie das, was erklärt werden soll, und die ganze Geschichte erzählt das, was gemeint ist (z. B. der reiche Kornbauer Lk 12, 16–20; der Pharisäer und der Zöllner Lk 18, 10–13). – Manche sog. Gleichnisse sind Beispielgeschichten, was schon daran erkenntlich ist, daß ein Jesuswort (z. B. Lk 18, 14: Wer sich selbst erhöht, der wird erniedrigt werden; und wer sich selbst erniedrigt, der wird erhöht werden.) durch ein Beispiel erklärt wird (Zöllner und Pharisäer Lk 18, 10–13).
 - **Gleichnis**: das Bild stammt aus einem anderen Bereich als das, was erklärt werden soll, es gibt aber einen gemeinsamen Punkt (z. B. wird mit den Gleichnissen vom Senfkorn und vom Sauerteig Mk 4, 30–32 gesagt, daß aus einem kleinen Anfang eine große Sache wird).
 - **Allegorie**: jede Einzelheit muß „übersetzt“ werden, um die ganze Geschichte zu verstehen (z. B. die bösen Weingärtner Mk 12, 1–9).
 - **Apostelpredigten über Jesu Worte**: damit ihre Zuhörer besser verstanden, übersetzten die Apostel nicht nur Jesu Worte aus dem Aramäischen ins Griechische, sondern erklärten sie auch (z. B. wurde das Wort vom Kamel und vom Nadelöhr Mk 10, 25 durch den Bericht vom reichen Jüngling ergänzt, der zu Jesus kam Mk 10, 17–23).
 - **Apostelpredigten über den Glauben an Jesus Christus**: die Apostel versuchten zu erklären, wie der Glaube an Jesus Christus die Menschen und ihr Leben verändert (z. B. die Geschichte vom fallsüchtigen Jungen Mk 9, 17–26).
 - **Schriftbeweise**: die messianischen Verheißungen des Alten Testaments finden ihre Erfüllung in Jesus Christus (z. B. wird bei Mt 21, 42 der Psalm 118, 22.23 zitiert: Der Stein, den die Bauleute verworfen haben, ist zum Eckstein geworden. Das ist vom Herrn geschehen und ist ein Wunder vor unseren Augen).
- **Briefe**
- **Evangelien**: größte neutestamentliche Gattung, die sich wiederum aus zahlreichen verschiedenen Formen zusammensetzt. Die Worte und Gleichnisse Jesu sind in den Gemeinden gesammelt und aufgeschrieben worden; diese Wortsammlungen (Q) und Gleichnissammlungen dienten wiederum den Evangelisten als Vorlage. (Vgl. besonders den Anfang des Lukas-Evangeliums).

2.3 **Organisation**

Das Thema sollte möglichst im ersten Semester der Studienstufe behandelt werden. Es wird nötig sein, darauf etwa die Hälfte der Stunden zu verwenden, die einem Leistungskurs Religion zur Verfügung stehen. Die andere Hälfte der Stunden kann entweder für Exkurse oder für ein weiteres Thema genutzt werden, das sich gut damit koppeln läßt (vgl. oben 1.2).

3 **Lernerfolgskontrolle**

Zur Lernerfolgskontrolle eignen sich sehr gut Tests, für die Heinemann im Lehrerheft zu seinem Lernprogramm zahlreiche gute Beispiele bringt – allerdings auf die synoptischen Evangelien beschränkt.

4 **Literatur**

Klaus Koch, Das Buch der Bücher. Die Entstehungsgeschichte der Bibel. (Verständliche Wissenschaft, Bd. 83). – Springer Verlag, Berlin 1963.

Dieses Buch empfiehlt sich als Grundlage für den Unterricht und sollte im Klassensatz angeschafft werden. Es ist für Schüler gut verständlich und trotz aller Knappheit sehr anschaulich abgefaßt. Neben der Entstehung des biblischen Kanons werden die theologischen Konzeptionen der Verfasser der biblischen Schriften behandelt sowie zahlreiche Beispiele für die verschiedenen literarischen Formen der Bibel gebracht.

Die Texte der Bibel sind in der Reihenfolge ihrer Entstehung geordnet und mit einführenden Erläuterungen versehen worden von

Hans Schwaiger (Hrsg.), Schriften der Bibel – literargeschichtlich geordnet. Bd. I: Vom Thronfolgebuch bis zur Priesterschrift, 1968.

Bd. II: Von der Denkschrift Nehemias bis zu den Pastoralbriefen, 1970.

Calwer Verlag, Stuttgart und Kösel-Verlag, München.

Horst Heinemann, Wie lesen wir das Neue Testament? Lernprogramm. (Religion heute). – Schroedel, Hannover, und Benziger, Zürich und Köln 1970, mit Lehrerheft;

für die Sekundarstufe I konzipiert, aber auch – vor allem, was das dazugehörige Lehrerheft angeht – für die Sekundarstufe II verwendbar.

Klaus Koch, Was ist Formgeschichte? Neue Wege der Bibelexegese. – Neukirchner Verlag des Erziehungsvereins GmbH, Neukirchen-Vluyn 1964;

ausführliche und anschauliche Darstellung der hermeneutischen Regeln, die bei einer sachgemäßen Interpretation literarischer Texte beachtet werden müssen; für Schüler nicht geeignet.

Gerhard Brockmann (Hrsg.), Die Bibel im Widerstreit der Meinungen. (Materialien für den Religionsunterricht). – Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M. 1969; enthält zahlreiche Quellen zum Wesen der historisch-kritischen Forschung, zum Biblizismus und zum katholischen und reformatorischen Schriftverständnis.

Rahmenrichtlinien Philosophie

im Vorseмester und in der Studienstufe

Zuständiges Referat: S 221/3

Fachvertreter im Amt für Schule: Dr. Hans-Jürgen Laubach

Lehrplanausschuß:

Dr. Hans-Friedrich Bornitz, Gelehrtenschule des Johanneum

Wolf Deicke, Christianeum

Elisabeth Doermer

Paul Gerhard Kalberlah, Christianeum/Amt für Schule

Peter Steder, Hansa-Gymnasium Bergedorf

Dr. Arnim Wegner, Heinrich-Hertz-Schule

Ernst Zedler, Gymnasium Altona

	Seite
Inhaltsübersicht	
Vorbemerkung	3
Zur Didaktik	5
<i>Allgemeines</i>	5
<i>Ziele</i>	5
Zur Unterrichtsgestaltung	6
<i>Organisation</i>	6
<i>Lernerfolgskontrollen</i>	7
<i>Erläuterungen zur Reifeprüfungsordnung</i>	7
Inhalte	7
<i>Vorsemester</i>	7
<i>Studienstufe – Grundkurse</i>	8
Arbeitshilfen und Unterrichtsmodelle	8
<i>Literaturhinweise</i>	8
<i>Literaturvorschläge für Philosophie im Vorsemester</i>	8
<i>Literaturvorschläge für Philosophie auf der Studienstufe</i>	9
<i>Unterrichtsmodelle</i>	12
<i>Hinweise auf einige Unterrichtsmodelle</i>	41

Vorbemerkung

Im Bereich II des Gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes werden die Fächer Religion und Philosophie angeboten. Auf der Studienstufe sind zwei zweistündige Grundkurse obligatorisch, wobei der Schüler eines der beiden Fächer für beide Semester wählt.

Wird Philosophie als schriftliches bzw. mündliches Prüfungsfach gewählt, so sind zwei weitere Kurse Philosophie im Wahlbereich zu belegen. Von den vier Kursen, die für die Zulassung zur Reifeprüfung in Frage kommen, kann ein Kurs in Religion belegt werden. (Näheres dazu unter B 1.6.) Dies gilt nicht für Leistungskurse.

Die folgende Übersicht über die Organisation der Kurse im Gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld ist als Vorschlag zu verstehen (vgl. S. 4).

Bereich I: Erdkunde, Geschichte, Gemeinschaftskunde					Bereich II: Religion, Philosophie			
Kursart	Grundkurse	Leistungskurse			Grundkurse		Leistungskurse	
Fächer	Gemeinschaftskunde	Erdkunde	Geschichte	Gemeinschaftskunde	Religion	Philosophie	Religion	Philosophie*
1. Sem.	Wirtschaft 3stündig	Wirtschaft 3stündig	Wirtschaft 3stündig	Wirtschaft 6stündig	2stündig	2stündig	6stündig	[6stündig]
		Erdkunde I 3stündig	Geschichte 3stündig					
2. Sem.	Gesellschaft 3stündig Ergänz.-Kurs 2stündig	Gesellschaft 3stündig	Gesellschaft 3stündig	Gesellschaft 6stündig	2stündig	2stündig	6stündig	[6stündig]
		Erdkunde II 3stündig	Geschichte II 3stündig					
3. Sem.	Grundfragen der Politik 3stündig	Grundfragen der Politik 3stündig	Grundfragen der Politik 3stündig	Grundfragen der Politik 6stündig	(2stündig)	(2stündig) X	6stündig	[6stündig]
		Erdkunde III 3stündig	Geschichte III 3stündig					
4. Sem.	Internationale Politik 3stündig Ergänz.-Kurs 2stündig	Internationale Politik 3stündig	Internationale Politik 3stündig	Internationale Politik 6stündig	(2stündig)	(2stündig) X	6stündig	[6stündig]
		Erdkunde IV 3stündig	Geschichte IV 3stündig					
Wo.-Std. in 4 Sem.	16	24	24	24	4 (8)	4 (8)	24	[24]

* Leistungskurse in Philosophie können z. Z. noch nicht eingerichtet werden.

X vgl. Vorbemerkung

Zur Didaktik

Allgemeines

Der Philosophie als eigenständigem Fach kommt die Aufgabe zu, jene vermeintlichen Selbstverständlichkeiten, von denen die einzelnen Fachwissenschaften ausgehen, in Frage zu stellen. In der Erkenntnis und Gegenüberstellung unterschiedlicher Denkansätze der Einzelwissenschaften und ihrer Methoden sollen dem Schüler die Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen erkenntnistheoretischer Einstellungen zum Problem werden.

Einerseits soll dem Schüler im Rahmen des philosophischen Denkens der Blick über die Verfahrensweisen der Einzelwissenschaften und deren Grundhaltungen (z. B. erkenntnisleitende Interessen) hinaus auf ein mögliches Ganzes der Wirklichkeit geweitet werden; zum anderen soll ihn das kritische Hinterfragen der Voraussetzungen der Aussagen in den Einzelwissenschaften dazu befähigen, dogmatische Absolutheitsansprüche rational zu durchschauen und zurückzuweisen.

Die Beziehungen des Faches Philosophie zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld sind in vielfacher Hinsicht aufweisbar; z. B.

- a) Die Modelle der politischen Wissenschaften gründen auf einem Vorverständnis der menschlichen Natur, das in seinen Voraussetzungen nur durch Reflexion auf die philosophische Tradition geklärt werden kann, oder
- b) die Texte zum Methodenstreit und zum Selbstverständnis der modernen Soziologie (z. B. Positivismusstreit, Soziol. Texte Bd. 58, Luchterhand) zeigen, daß die unterschiedlichen Positionen ohne die Kenntnis der Philosophie, von der sie jeweils ausgehen, in ihrer Argumentation für den Schüler unverständlich bleiben müssen. Ohne eine grundlegende Kenntnis philosophischen Fragens kann es zu keiner kritischen Auseinandersetzung kommen (vgl. auch C. Fr. v. Weizsäcker, Die Rolle der Tradition in der Philosophie, in: Die Einheit der Natur S. 371).

Auf keinen Fall soll der Philosophie-Unterricht im Bereich der Schule zur reinen Stoffdarbietung werden. Ebenso darf er nicht an ein einziges philosophisches System oder an eine bestimmte philosophische Schule gebunden werden. Es ist auch nicht im Sinne dieser Empfehlungen, einen chronologischen Abriß der Philosophiegeschichte zu vermitteln. Allerdings wird das kritische Hinterfragen von Einzelaussagen immer wieder zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der philosophischen Tradition führen müssen, auf der das gegebene Problem basiert (vgl. auch H. Albert: Tradition und Kritik, in: Plädoyer für kritischen Rationalismus, S. 30 ff.).

Philosophieren setzt ein Vorverständnis von Sprache voraus. Aber auch die Ansätze dieses kritischen Philosophierens selbst bedürfen wieder der Klärung. Diese notwendig „reflektierte Reflexion“ muß dem Schüler bei der Arbeit deutlich werden; sie verhindert das Ableiten in eine ungeklärte Begrifflichkeit (Schlagwörter und Jargon). Ebenso wird vages Assoziieren verhindert und der einzelne in seinem Widerstand gegen Manipulierbarkeit durch Ideologie, Werbung und Propaganda gestärkt. So wird das Bemühen um klare Sprache und vernünftige Rede eine zentrale Aufgabe im Fach Philosophie darstellen.

Ziele

Aufgaben und Ziele im Vorsemester

- 2.1.1 Der Schüler soll mit Fragestellungen der Philosophie vertraut gemacht werden.
- 2.1.1.1 Dabei soll die Form des offenen Gesprächs geübt werden, bei dem das mögliche Vorverständnis der Schüler zu formulieren und in Frage zu stellen ist, und
- 2.1.1.2 es soll die strenge interpretatorische Arbeit an einem zur Einführung geeigneten (siehe Literaturvorschläge D 1.1) philosophischen Text im Unterricht geübt werden.

(Weniger geeignet erscheinen Texte, in denen über Philosophen oder Philosophie geschrieben wird, soweit nicht die persönliche Intention des Autors im Text selbst schon klar umrissen ist; ist dies im Text nicht geschehen, ist die Trennung von be-

sprochenem Philosoph und referierendem Autor für den Schüler im Eingangskurs eine zu schwierige Aufgabe.)

- 2.1.2 Es soll beim Schüler Problembewußtsein geweckt und ihm die „Fragwürdigkeit“ der ihm bisher geläufigen und scheinbar selbstverständlichen Darstellungsformen, Begriffe und Aussagen vor Augen geführt werden.
- 2.1.3 Dem Schüler soll deutlich werden, daß
zum Verstehen eines philosophischen Textes,
zur verständlichen Wiedergabe der Argumentation des gelesenen Autors und zur kritischen Auseinandersetzung mit ihm
Begriffsklärung, Definition und Disziplinierung des eigenen Denkens und Redens erforderlich sind. (Dies sind auch Voraussetzungen für den ersten Semesterkurs der Studienstufe.)

2.2 Aufgaben und Ziele in der Studienstufe

- 2.2.1 Die Bemerkungen über Aufgaben und Ziele des Philosophieunterrichts im Vorsemester sind in diesem Zusammenhang zu beachten.
- 2.2.2 In einem Kurs, der die wichtigsten Gegenstände der Logik behandelt (vgl. C 2.1), soll der Schüler im Verlauf der Studienstufe u. a. kennen und anwenden lernen
- 2.2.2.1 die Probleme elementarer Prädikation,
- 2.2.2.2 die Erschließung der Welt durch Sprache und Rede,
- 2.2.2.3 die Probleme der Vieldeutigkeit sprachlicher Ausdrücke,
- 2.2.2.4 die Probleme des exemplarischen Aufbaus einer eindeutigen Terminologie,
- 2.2.2.5 die Grundsymbole des logischen Verfahrens.
- 2.2.3 Der Schüler soll in diesem Unterricht befähigt werden, einen ihm vorgelegten philosophischen Text inhaltlich zu gliedern und verständlich wiederzugeben.
- 2.2.4 Er soll lernen, die im Text vorkommenden Begriffe und Termini zu klären, zu analysieren und den Gesamtaufbau in seiner logischen Stringenz zu überprüfen.
- 2.2.5 Er soll die in der Darstellung angewandte (oder: angewandten) Methode(n) bestimmen können.
- 2.2.6 Er soll, soweit möglich, auch den historischen und problemgeschichtlichen Standort der Aussagen des Autors bestimmen können.
- 2.2.7 Er soll lernen, eine eigene begründete Stellungnahme zu formulieren.

B Zur Unterrichtsgestaltung

1 Organisation

Es ist an folgende Kursangebote und Wahlmöglichkeiten zu denken:

- 1.1 Der Schüler wählt unter thematisch verschiedenen Kursen einen für die Dauer des Semesters aus.
- 1.2 Der Schüler wählt die Reihenfolge der thematisch festgelegten Kurse eines Semesters im Rahmen seines Faches aus.
- 1.3 Der Schüler wählt den Lehrer des Kurses, falls mehrere Kurse zum gleichen Thema angeboten werden.
- 1.4 Bei den unter 1.2 und 1.3 bezeichneten Organisationsformen ist es möglich, z. B. im Sinne des Team-Teaching einen Semesterkurs mit zwei Themen anzubieten, die wechselseitig von zwei Lehrern unterrichtet werden.
- 1.5 Wie im einzelnen verfahren wird, entscheiden die Fachkonferenzen der Schulen.
- 1.6 Schüler, die *Philosophie als Prüfungsfach* wählen, belegen – nach Möglichkeit spätestens im 2. Semester – einen Kurs, der die *wichtigsten Gegenstände der Logik* behandelt. (Näheres dazu unter Ziffer C 2.1.) Dieser Kurs kann nicht gegen einen Kurs in Religion ausgetauscht werden (vgl. dazu Vorbemerkung).

2 Lernerfolgskontrollen

- 2.1 Da die Arbeit in den Philosophiekursen im wesentlichen Arbeiten an Texten sein wird, werden auch die Leistungen in den einzelnen Kursen der verschiedenen Stufen am Textverständnis überprüft werden müssen (auch durch Referate und Protokolle).
- 2.2 Die unter A 2 genannten Kriterien sind bei der Beurteilung maßgebend.
- 2.3 Im Vorsemester sollen zwei schriftliche Ausarbeitungen angefertigt werden, davon eine als Klassenarbeit in Klausur (zweistündig), in denen der Schüler durch Interpretation und Paraphrasierung des Textes sowie Kommentierung der Begriffe nachweist, daß er den vorgelegten Text – der entweder schon behandelt oder aber einem behandelten Text sehr ähnlich ist – verständlich erklären bzw. die im Text behandelte Problematik klar herausstellen kann.
- 2.4 In dem Kurs der Studienstufe, der sich mit den wichtigsten Gegenständen der Logik befaßt (vgl. C 2.1), werden einfache Definitionsübungen, Begriffsbestimmungen, semantische Übungen und logische Schlußfiguren abverlangt. Dazu kommen Kenntnisse über die Grundsymbole und Syntax der logischen Zeichensprache. Der Schüler muß die Probleme des Aufbaus einer Fachterminologie und deren Verhältnis zur Umgangssprache kennen. Er muß über die Bedingungen der Möglichkeit, umgangssprachliche Aussagen in eindeutige Information umzusetzen, informiert sein. Die Leistungsüberprüfung kann an vorgelegten Texten stattfinden.
- 2.5 In den übrigen Kursen der Studienstufe (vgl. Empfehlungen C 2.3–2.7) werden Textauszüge vorgelegt zu den jeweils gewählten und behandelten Themenkreisen, die nach den unter A 2 genannten Gesichtspunkten zu bearbeiten sind.
- 2.6 Bei der Leistungsbewertung sind die **allgemeinen Bemerkungen zur Leistungsbewertung** in der Studienstufe zu berücksichtigen.

3 Erläuterungen zu den Anforderungen in der Abiturprüfung

In der „Ordnung des Erwerbs der allgemeinen Hochschulreife an Gymnasien mit Studienstufe“ vom 28. 3. 1973 wird im Rahmen der fachspezifischen Anforderungen noch auf die „Vorläufigen Rahmenrichtlinien“ verwiesen.

Ab 1. 8. 1973 sind die „Vorläufigen Rahmenrichtlinien“ durch die „Rahmenrichtlinien Philosophie im Vorsemester und in der Studienstufe“ ersetzt worden. Dementsprechend ergeben sich die Kriterien zur Beurteilung der Arbeit aus den in diesen Rahmenrichtlinien festgelegten Anforderungen. Insbesondere wird auf die unter A 2.2.3 bis A 2.2.7 genannten Lernziele hingewiesen; bezieht sich die Arbeit auf den Bereich Logik, so sind überdies die dort unter A 2.2.2 bis A 2.2.5 genannten Lernziele zu beachten.

C Inhalte

1 Vorsemester

- Um die Aufgaben und Ziele des Philosophieunterrichts im Vorsemester erreichen zu können, empfiehlt es sich,
- 1.1 Texte zweier stark voneinander abweichender Denker zu konfrontieren, zum Beispiel
- 1.2 die Referate von Popper und Adorno im Positivismusstreit und Alberts Beiträge im gleichen Band (Soziologische Texte Bd. 58);
- 1.3 die Kallikles-Diskussion um das Naturrecht in Platons Gorgias;
- 1.4 einen Text heranzuziehen, der dem zuvor ermittelten Vorverständnis des Schülers widerspricht;
- 1.5 einen Text heranzuziehen, der dem Vorverständnis der Schüler stark entgegenkommt und dessen Klärung dann die eigenen Denkvoraussetzungen des Schülers aufdeckt und in Frage stellt.
- 1.6 Unterrichtsmodelle sowie Hinweise auf anderweitig veröffentlichte Unterrichtseinheiten finden sich im Anhang unter D 2 und D 3.

2 Studienstufe – Grundkurse

- 2.1 Ein Kurs, der von allen Schülern, die Philosophie als Prüfungsfach wählen, zu belegen ist (vgl. B 1.6), behandelt *die wichtigsten Gegenstände der Logik*. Dabei geht es nicht allein um Formen des logischen Schließens, sondern auch um die Problematik des Definierens, Begriffsbildens und die Aussageformulierung von Sachverhalten, d. h. um die Auseinandersetzung mit der immer schon vorweg gegebenen Umgangssprache und deren Wörter. Es ist dabei nicht in erster Linie das Ziel, die Fähigkeit zu erlangen, sprachliche Information in ein mathematisches Kalkül zu bringen, sondern eher die Bedingungen und die Bedingtheit einer solchen Möglichkeit kritisch zu betrachten. (Vgl. von Weizsäcker: Sprache als Information, in: Die Einheit der Natur.)
- 2.2 Um die unter Ziffern A 2.2.2 genannten Ziele zu erreichen, erscheint es besonders geeignet, die „Logische Propädeutik“ von Kamlah – Lorenzen, BI-Hochschultaschenbücher, heranzuziehen. Es sind aber auch weitere Texte zur Logik möglich (vgl. Literaturhinweise, D 1.2.1).
- 2.3 Für die Aufeinanderfolge der anderen Kurse bleibt ein gewisser Spielraum. Die Trennung, die nachstehend zwischen theoretischen und praktischen Bereichen der Philosophie vorgenommen wird, darf nicht überbetont werden, da beide Bereiche sich in vielen Punkten bedingen und überschneiden. Die Aufteilung stellt eher eine Akzentuierung der Behandlung (und damit verbunden der ausgewählten Literatur) dar. Im folgenden wird ein – nicht verbindliches – Beispiel für eine mögliche Reihenfolge und thematische Ausrichtung der Kurse gegeben.
- 2.4 Dort, wo ein genügend starkes Interesse an *theoretischen Fragen der Philosophie* besteht, kann nach dem Kurs 1 (Logik) ein Kurs 2a in theoretischer Philosophie mit dem Schwerpunkt Erkenntnistheorie oder Sprachphilosophie folgen. Ausführungen und Literatur hierfür vgl. unter D 1.2.2.
- 2.5 Für Schüler, die sich nach der mehr theoretisch ausgerichteten Einführung in Fragen zum Verhältnis von Logik und Sprache (vgl. C 2.1) *Fragen der praktischen Philosophie* zuwenden möchten, wird ein Kurs 2b aus dem Bereich Ethik, Sozial- und Geschichtsphilosophie, Rechtsphilosophie empfohlen. Literaturhinweise siehe unter D 1.2.3.
- 2.6 Kurs 3 kann der *Einführung in Fragen der Wissenschaftskritik, der Ideologiekritik der Wissenschaftstheorie und der Methodologie* dienen. Als Arbeitsgrundlage kann die unter D 1.2.4 genannte Literatur dienen.
- 2.7 Kurs 4 könnte sich dann mit *Fragen der philosophischen Anthropologie* auseinandersetzen; eine Literaturlauswahl vgl. unter D 1.2.5.

D Arbeitshilfen und Unterrichtsmodelle

1 Literaturhinweise

(S: für die Arbeit der Schüler geeignet

L: dem Lehrer zur Lektüre empfohlen

Sek: ergänzende Sekundärliteratur)

Alle Literaturvorschläge gelten als Anregung zur Auswahl! Die Liste ist weder verbindlich noch in ihrer vorliegenden Form vollständig. Sie soll als Hilfe, nicht als Einengung verstanden werden. Die Reihenfolge auf der Liste stellt keine Wertung dar. Auswertungsvorschläge siehe unter D 2. Die vorgeschlagenen Texte können entsprechend den gewählten Unterrichtszielen auch in geeigneter Auswahl herangezogen werden.

1.1 Literaturvorschläge für Philosophie im Vorsemester

C. F. v. Weizsäcker: Die Rolle der Tradition in der Philosophie (Rede zur 100-Jahrfeier des Verlages F. Meiner, Hamburg), u. a. in: Die Einheit der Natur, München 1971

Ryle: „Begriffskonflikte“. Kleine Vandenhoeck-Reihe 3145

Engels: Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft (in: Studienausgabe Fi-Tabu)

Kant: Was ist Aufklärung?

Kant: Zum ewigen Frieden (mit Kommentar von K. Jaspers, u. a. in: Philosophie und Welt, Piper-Verlag. Eine Sprechplatte ist in der Landesbildstelle vorhanden)

Horkheimer: Traditionelle und kritische Theorie. Fi-Tabu 6015

Horkheimer: Anfänge der bürgerlichen Geschichtsphilosophie. Fi-Tabu 6014

Sartre: Materialismus und Revolution. Ullstein-Tabu 304

Schaff: Marxismus und das menschliche Individuum. rde 332

Jaspers: Wahrheit und Wissenschaft. Piper

Jaspers: Philosophie und Wissenschaft. Reclam 8674

H. Albert: Tradition und Kritik (in: Plädoyer für einen kritischen Rationalismus. Piper)

Platon: Laches

Platon: Protagoras

1.2 *Literaturvorschläge für Philosophie auf der Studienstufe*

1.2.1 **Kurs 1** (vgl. Ziffer C 2.1)

Diese Liste enthält eine Auswahl; sie kann beliebig erweitert werden.

I. Für die Hand der Schüler:

- a) H. Seiffert, Einführung in die Wissenschaftstheorie Bd. 1, Beck'sche Schwarze Reihe Bd. 60, 1969 (1973) (abgek.: Seiffert)
- b) W. Kamlah/P. Lorenzen, Logische Propädeutik, BI-Hochschultaschenbücher Bd. 227/27a, 1967 (abgek.: K/L)
- c) E. v. Savigny, Grundkurs im wissenschaftlichen Definieren. dtv-Wissenschaftl. Reihe Bd. 4062, 1971 (abgek.: Sav.)
- d) C. F. v. Weizsäcker, Sprache als Information, in: Die Einheit der Natur, München 1971 (Hanser, auch als Studienausg.), abgedr. auch in: Die Sprache, Jahrbuch Gestalt und Gedanke Bd. V, München 1959, und in: Sprache und Wirklichkeit, dtv Bd. 432, 1967
- e) Das Fischer Lexikon/Psychologie (Hrsg.: P. R. Hofstätter), 1957
- f) Ein philosophisches Wörterbuch
- g) Ein etymologisches Wörterbuch
- h) Verschiedene Fach- und Konversationslexika
- i) W. Strombach/H. Emde/W. Reyersbach, Mathematische Logik, Beck'sche Schwarze Reihe Bd. 79, 1972

II. Zusätzlich für den Lehrer:

- a) W. K. Essler, Einführung in die Logik, Kröner TA Bd. 381, 1966 (1969)
- b) W. K. Essler, Wissenschaftstheorie Bd. I (Definition und Reduktion), Bd. II (Theorie und Erfahrung), Alber Kolleg Philosophie, Freiburg/München 1970
- c) G. Patzig, Sprache und Logik, Kl. Vanderhoeck-Reihe Bd. 281/82a, 1970
- d) W. Stegmüller, Das Universalienproblem einst und jetzt, Archiv f. Philosophie 6, 1956, 192–225 u. 7, 1957, 45–81
- e) W. Stegmüller, Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, Kröner TA Bd. 308, 1969
- f) Das Fischer Lexikon/Philosophie (Hrsg.: A. Diemer/I. Frenzel)
- g) M. Jammer, Der Begriff der Masse in der Physik, WBG Darmstadt 1964

- h) W. Strombach, Die Gesetze unseres Denkens, Beck'sche Schwarze Reihe Bd. 65, 1970
- i) J. Sinnreich (Hrsg.), Zur Philosophie der idealen Sprache (Texte von Carnap, Hempel, Martin, Quine und Tarski), dtv-Wissensch. Reihe Bd. 4113, 1972
- k) I. M. Bochenski, Die zeitgenössischen Denkmethode, UTB Bd. 6, 1971
- l) E. Kapp, Der Ursprung der Logik bei den Griechen, Kl. Vandenhoeck-Reihe Bd. 214/16, 1965
- m) P. Lorenzen, Formale Logik, Slg. Göschen Bd. 1176/76a, 1970
- n) L. Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, Suhrkamp Tabu st 14, 1971
- o) J. Stenzel, Philosophie der Sprache, Handb. d. Philos., Abt. IV, München/Berlin 1934 (Repr. WBG Darmstadt 1970)
- p) E. Heintel, Einführung i. d. Sprachphilosophie, WBG Darmstadt 1972
- q) J. Petersen, Zum Verhältnis von Logik und Sprachbetrachtung, in: Aufgaben u. Wege d. Philos.-Unterr., Neue Folge H. 1, 1969
- r) H. Wein, Sprachphilosophie der Gegenwart. Eine Einführung i. d. europ. u. amerikan. Sprachphilosoph. d. 20. Jh., 1963
- s) Platon, Euthydemos, Rowohlt's Klassiker Bd. 14 (dt. v. F. Schleiermacher) oder Goldmanns TB Bd. 1447 od. Philos. Bibl. Meiner Bd. 176 (dt. v. O. Apelt)
- t) Aristoteles, Nikomachische Ethik, Reclam Bd. 8586/90 (dt. v. F. Dirlmeier)
- u) Historisches Wörterbuch der Philosophie (Hrsg.: J. Ritter) Bd. I: A—C (1971), Bd. II: D—F (1972), Basel u. WBG Darmstadt
- v) A. March, Die physikalische Erkenntnis und ihre Grenzen, Braunschweig 1960
- w) F. Kainz, Philosophische Etymologie und historische Semantik, Sbb. d. österr. Akad. d. Wiss. Phil.-hist. Kl. 262/4, 1969
- x) G. Ryle, Der Begriff des Geistes, Reclam Bd. 8331/36, 1969
- y) K. Steinbuch, Ansätze zu einer kybernetischen Anthropologie, in: Neue Anthropologie Bd. 1 (Hrsg.: H.-G. Gadamer/P. Vogler), dtv-Wissensch. Reihe Bd. 4069, 1972

III. Zur intensiveren Einführung in die Probleme des Kursthemas:

- a) Das Fischer Lexikon/Philosophie, Artikel: „Sprachphilosophie“
- b) W. Hess, Sprachphilosophie im Hinblick auf das Übersetzen, in: Aufgaben und Wege d. Philosophieunterrichts, Neue Folge Heft 1, Frankfurt 1969
- c) K. Wuchterl, Die Grundlegung der analytischen Philosophie durch Wittgenstein, ebenda (s. b), S. 33 ff.
- d) H.-U. Hoche, Phänomenologie und Sprachanalyse. Bemerkungen zu Wittgenstein, Ryle u. Husserl, in: Heft 4 derselben Reihe (s. b), 1972, S. 54 ff.
- e) B. L. Whorf, Sprache — Denken — Wirklichkeit, Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie, rde Bd. 174 (sehr zu empfehlen!)
- f) J. A. Fodor/J. J. Katz, Sprachphilosophie u. Sprachwissenschaft, in: Kursbuch 5, 1966, S. 153 ff.
- g) G. Ryle, Begriffskonflikte, Kl. Vandenhoeck-Reihe Bd. 314
- h) E. Cassirer, Philosophie der symbolischen Formen, I. Teil: Die Sprache, WBG Darmstadt 1953 (1973) (für besonders intensive Vorarbeit)

- 1.2.2 **Kurs 2a der Studienstufe** (vgl. C 2.4)
- Kant, Vorrede zur 2. Auflage der „Kritik der reinen Vernunft“, in: Gadamer, Philos. Lesebuch Bd. 2, Fischer Tabu 839, 1967 (z. Z. vergr.), und in: Das Problem der Erkenntnis. Philos. Quellentexte, hrsg. v. F. Borden, Paderborn (Schöningh) 1964, S. u. L.
- Descartes, Meditationen (verschiedene Ausg.), z. B. Philos. Bibl. Meiner, Bd. 27, 250, 250a, S. u. L.
- Descartes, Discours de la méthode, Philos. Bibl. Meiner Bd. 261, 1960, S. u. L.
- Descartes, Auswahl v. Frenzel, Fischer Tabu 557, S. u. L.
- Hume, An Inquiry Concerning Human Understanding, Phil. Bibl. Meiner Bd. 35, engl. Paperb.-Ausg. Oxford, S. u. L.
- Platon, a) Theaitetos, b) Menon, c) Phaidon, d) Staat, e) Symposion (verschiedene Ausgaben; man verlasse sich aber nicht nur auf die von Schleiermacher), S. u. L.
- 1.2.3 **Kurs 2b der Studienstufe** (vgl. C 2.5)
- Hobbes, Die Gesellschaft als Vertrag und Zwangsstaat, Elementa Philosophiae Teil III, De cive, Philos. Bibl. Meiner, Bd. 158, S. u. L.
- Platon, a) Gorgias, b) Staat und 7. Brief (als Erg.), S. u. L.
- Aristoteles, Nikomachische Ethik, a) Reclam Bd. 8586/90 (Dirlmeier), b) dtv Bd. 6011 (Gigon), in Ausw. S. u. L.
- Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Phil. Bibl. Meiner Bd. 41 u. WBG Darmstadt Nr. 5100 u. Reclam Bd. 4507/7a, S. u. L.
- H. Marcuse, Der eindimensionale Mensch, Neuwied-Berlin 1967, S. u. L.
- K. R. Popper, Die offene Gesellschaft und ihre Feinde Bd. 1 u. 2, Slg. Dalp Bd. 84 u. 85; 21970; Sek. zu Plato, Hegel, Marx; L u. in Ausw. S.
- H. Marcuse, Marx-Aufsatz, in: Ideen zu einer krit. Theorie der Gesellschaft, Edit. Suhrkamp Bd. 300 (Sek. zum Marxverständnis des frühen Marcuse), L u. S (zur Erg.)
- Hegel, Gesammelte Vorreden, ed. Metzke, Heidelberg; (Kerle) S. u. L.
- Marx/Bloch, Thesen über Feuerbach/Weltveränderung oder die 11 Thesen über Feuerbach, Edit. Suhrkamp Bd. 291; S. u. L.
- Marcuse/Popper, Revolution oder Reform (Eine Diskussion), München (Kösel), S. u. L.
- W. Frankena, Analytische Ethik, dtv wr 4129, S. u. L.
- Hegel, Philos. Propädeutik, in: Fischer-Studien-Ausgabe Bd. 3, Tabu 878, S. u. L.
- 1.2.4 **Kurs 3 der Studienstufe** (vgl. C 2.6)
- H. Seiffert, Einführung in die Wissenschaftstheorie Bd. 1 u. 2, Beck'sche Schwarze Reihe Bd. 60/61, 1973 u. 1972, S. u. L.
- W. K. Essler, Wissenschaftstheorie Bd. I u. II, Alber Kolleg Philosophie, Freiburg/München 1970/71, S. u. L.
- St. Toulmin, Voraussicht und Verstehen, edit. Suhrkamp, Bd. 292, L u. S (zur Erg.)
- J. Kluver, Operationalismus, Kritik und Geschichte einer Philosophie der exakten Wissenschaften (Studienausgabe), Stuttgart (Fromann) 1971; L.
- K. Lenk, Ideologie – Ideologiekritik und Wissenssoziologie (mit reichlich weiterführende Literatur), Luchterhand Soz. Texte 4, Neuwied, 1971; Ausw. S. u. L.
- E. Topitsch, Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft, Luchterhand Soz. Texte 10, 1971; Ausw. S. u. L.
- J. Habermas, Zur Logik der Sozialwissenschaften (einschließlich der vergl. Materialien), Edit. Suhrkamp Bd. 481; Ausw. S. u. L.

Sammelbd., Hermeneutik und Ideologiekritik, Reihe: „Theorie-Diskussion“, Frankfurt a. M. (Suhrkamp), 1971; Ausw. S u. L

K. R. Popper, Logik der Forschung, Tübingen (Mohr) 21966, L

H.-G. Gadamer, Wahrheit und Methode, Tübingen 21965, L

1.2.5 **Kurs 4 der Studienstufe**

J. Habermas, Artikel „Anthropologie“, in: Fischer Lexikon/Philosophie, S u. L (alte Ausgabe 1958)

A. Gehlen, Anthropologische Forschungen, rde Bd. 138, 1961, S u. L

A. Gehlen, Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt, Frankfurt a. M. 21966, L

H.-G. Gadamer/P. Vogel (Hrsg.), Biologische Anthropologie Bd. 1 und 2, dtv-Wiss. Reihe 4069/70, 1972, L u. Ausw. S

Ad. Schaff, Marx oder Sartre? Versuch einer Philosophie des Menschen, dt. 1964, S u. L

R. Rovek/O. Schatz (Hrsg.), Philosophische Anthropologie heute (Beiträge von: Bollnow, Fromm, Gehlen, Gosztonyi, Hengstenberg, Plessner, Portmann, Revers, Schiwý), Beck'sche Schwarze Reihe Bd. 89, 1972, S u. L

H. Plessner, Die Stufen des Organischen und der Mensch, Berlin 1928, S u. L

H. Plessner, Lachen und Weinen, Bern 1950, L u. S

M. Scheler, Die Stellung des Menschen im Kosmos, Darmstadt 1928, 71966 S. u. L

K. Lorenz, Die angeborenen Formen möglicher Erfahrung, Zeitschrift f. Tierpsych. 5, 1942, 255–409, S u. L

D2 **Unterrichtsmodelle**

2.1 *Einführung in die Probleme der Philosophie* (Vorsemester – ca. 15 Doppelstunden)

Allgem. Lernziele: vgl. A 2.2.3 bis 2.2.7

Aufgaben u. Ziele des Vorsemesters: vgl. A 2.1

Lehrgangslernziel:

Der Schüler soll die Abhandlung „Die Rolle der Tradition in der Philosophie“ von C. F. v. Weizsäcker in ihrem Aufbau kennenlernen –

er soll den Text nach inhaltlichen Gesichtspunkten gliedern können –

er soll die einzelnen Abschnitte sachgemäß referieren können –

er soll die angesprochenen Probleme

a) ansatzweise diskutieren können

b) mit einigen problemgeschichtlichen Voraussetzungen verbinden können

c) auf seine eigene individuelle gesellschaftliche Situation beziehen können.

Anmerkung: Die Materialsammlung (vgl. 2. und folgende Doppelstunden) befindet sich am Ende dieses Modells.

1. Doppelstunde: S. 371 f. der Abhandlung

1 Schülervortrag: S. 371, 1. Abs. wird vorgelesen

2 Gespräch in der Gruppe über folgende Fragen:

- 2.1 Welche Darstellungsform hat diese Abhandlung?
Wären andere Darstellungsformen denkbar?
Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Darstellungsform?
(Besondere Berücksichtigung des Hörers, Kürze der Abhandlung u. a.)
- 2.2 Situation und Anlaß der Rede
- 2.3 Funktion der persönlichen Erinnerungen
- 2.4 Fragen zum Verständnis bestimmter Einzelheiten
- 2.4.1 Was ist eine rhetorische Frage?
- 2.4.2 Wér war Descartes?
- 2.4.3 An welchen philosophiehistorischen Ort gehört der „Sophistes“ von Plato?
Hinweis: Zur Beantwortung der beiden letzten Fragen sollten von den Schülern Lexika benutzt werden.
- 3 Stillarbeit unter dem Aspekt einer Leitfrage:
Lektüre des 1. Absatzes der eigentlichen Abhandlung (S. 371 f.)
Leitfrage: Welche Redeabsicht verfolgt der Verfasser mit diesem Absatz?
- 4 Gespräch in der Gruppe über die gegebene Leitfrage
(Eine wesentliche, zu erwartende Antwort könnte etwa lauten: Der Verfasser beginnt seine Ausführungen mit der grundsätzlichen Infragestellung seines Themas.)
- 4.1 Wie lautet das Thema der gesamten Abhandlung?
- 4.2 Wie lautet die Frage, mit der dieser Abschnitt beginnt?
- 4.3 Welcher Unterschied besteht zwischen den in 4.1 und 4.2 gestellten Fragen?
- 4.4 Was versteht man umgangssprachlich unter „Tradition“? (Eventuell Lexikon!)
- 4.5 Der Sinn einer Beschäftigung mit Tradition und der Sinn der theoretischen Frage nach der Tradition wird in diesem Absatz rhetorisch-methodisch bezweifelt: Welche Argumente werden für die Ablehnung der Frage nach der Tradition vorgebracht?
- a) Hinweis auf Fortschritt in den positiven Wissenschaften
- b) Hinweis auf den Kampf der klassischen Philosophen untereinander.
- 4.5.1 (ad a) Was heißt in diesem Zusammenhang „positiv“?
- 4.5.2 In welchem Lichte erscheinen die Probleme der traditionellen Philosophie von der hier genannten „positiven Wissenschaft“ aus? (Gegenüberstellung der diesbezüglichen Substantive und Adjektive an der Tafel)
- 4.5.3 (ad b) Welche Funktion hat das Kant-Zitat im Zusammenhang des vorliegenden Abschnittes?
- 4.5.4 Wie ist das Kant-Zitat zu verstehen?
- 4.5.4.1 Welchen Vorbegriff von „Metaphysik“ könnte man der Interpretation dieser Stelle sinnvoll zugrunde legen? (evtl. Lexikon!)
- 4.5.4.2 Was wird von Kant über die bisherige Metaphysik gesagt? (Tabelle an der Tafel!)
- a) sie hat nicht den Gang einer sicheren Wissenschaft genommen
- b) sie ist älter als alle übrige Wissenschaft

- c) sie ist zukünftiger als alle übrige Wissenschaft
 d) sie hat Schwierigkeiten, selbst wenn sie diejenigen Gesetze a priori einsehen will, die die allgemeinste Erfahrung zu bestätigen scheint.
 e) sie läßt den Fortschritt in der Erkenntnis vermissen
 f) ihr Verfahren ist bisher ein Herumtappen unter bloßen Begriffen gewesen.
- 4.5.4.3 Wie sind Kants Aussagen über die bisherige Metaphysik zu verstehen?
 ad a) Beispiel einer „sicheren Wissenschaft“ und ihres Forschungsganges (etwa Physik)
 ad b) u. c) Wieso?
 ad d) Was heißt: „a priori etwas einsehen“?
 ad e) Was heißt: „Herumtappen unter *bloßen* Begriffen“?
- 4.6 Zusammenfassung unter dem Aspekt der Frage: Welche Redeabsicht verfolgt C. F. v. Weizsäcker in dem besprochenen Absatz? (vgl. oben 3)
- 5 Hausaufgabe: Gliedern Sie die Rede von S. 371–375 (schriftlich)

2. Doppelstunde: S. 372–374 der Abhandlung

- 1 Besprechung der Hausaufgabe
 Hinweis: Die Besprechung der Hausaufgabe hat eine dreifache Funktion:
- 1.1 Wiederholung und Sicherung der Ergebnisse aus der ersten Doppelstunde
- 1.2 Eingrenzung des Problemfeldes für die 2. u. 3. Doppelstunde
- 1.3 Herstellung des Zusammenhanges zwischen bisherigem und künftigen Vorgehen (Nachvollzug des Gedankenganges der vorliegenden Rede)
- Anmerkung:** Die Hausaufgabe könnte etwa auf folgende Weise gelöst sein:
- | | | |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Vorwort: | Anlaß der Rede | S. 371 |
| | Themenstellung | |
| | Anknüpfung an persönliche Erinnerungen | |
| Abhandlung: | | S. 371–375 |
| | 1. Ist eine Beschäftigung mit der Tradition in der Philosophie sinnvoll? (Infragestellung des Themas von der positiven Wissenschaft aus) | S. 371–372 |
| | 2. Die Rolle der Tradition im menschlichen Leben überhaupt | S. 372–375 |
| | a) Beispiel Sprache | S. 372–374 |
| | b) Beispiel Wissenschaft | S. 374–375 |
- 2 Besprechung des Abschnittes über **Sprache und Tradition**
- 2.1 Der Abschnitt S. 372–374 wird von einem Schüler vorgelesen
- 2.2 Welche Funktion hat der Hinweis auf die Sprache?
- 2.2.1 Das Argument gegen die Frage nach der Tradition soll entkräftet werden
- 2.2.2 Der Mensch ist dasjenige Lebewesen, das darauf angewiesen ist, Tradition zu haben (= Tier, das Geschichte hat)

- 2.2.3 Hier geht es noch nicht um die Themafrage: „Rolle der Tradition in der Philosophie“, sondern um die Vorfrage nach der Tradition überhaupt („ein Stückschen Philosophie der Tradition“)
- 2.3 Einige Tatsachen zur sprachlichen Kompetenz des Menschen
- 2.3.1 Unterschied zwischen Zeichensystemen in der Tierwelt und sprachlicher Kommunikation (Materialhinweis Nr. 1)
- 2.3.2 Sprachliche Kommunikation wird in der sozialen Umwelt erlernt (Materialhinweis Nr. 2)
- 2.3.3 Mit der Sprache werden Verhaltensweisen, soziale Normen und Erkenntnisse der Sprachgemeinschaft übernommen (Materialhinweis Nr. 3)
- 2.3.4 Entwicklung mit ständigem Fortschritt wäre undenkbar ohne das Phänomen der Sprache und damit der Überlieferung
- 2.4 Tradition und Fortschritt in ihrem Verhältnis zueinander
- 2.4.1 Der Gegensatz zwischen Traditionalismus und Tendenzen zur Veränderung
- 2.4.2 Überwindung dieses Gegensatzes („Tradition ist bewahrter Fortschritt, Fortschritt ist weitergeführte Tradition“)
- 2.4.3 Der *Kampf* zwischen Tradition und Fortschritt ist selbst ein Teil der menschlichen Geschichte, er gehört zum Wesen menschlicher Entwicklung.
- Hausaufgabe: Vergleichen Sie den Text von mit den Aussagen v. Weizsäcker über Sprache und Tradition (Materialhinweis Nr. 4)
- Hinweis:** Dieser Textvergleich dient der Wiederholung des in dieser Stunde Erarbeiteten. Er expliziert die Aussagen der Rede über die Sprache und bestätigt sie aus dem Bereich der Sprachwissenschaft.

3. Doppelstunde: S. 374 f. der Abhandlung

- 1 Besprechung der Hausaufgabe (Sprachwissenschaftliche Texte unter dem Gesichtspunkt „Rolle der Tradition in der menschlichen Geschichte überhaupt“)
- 2 Stillarbeit: Lektüre des Abschnittes über Tradition und Fortschritt in den Naturwissenschaften
- 3 Aussprache über den Abschnitt
- 3.1 Die Behauptung:
Wer nicht gelernt hat, was die Wissenschaft schon weiß, ist nicht imstande, die Wissenschaft zu bereichern.
- 3.2 Es werden Beispiele dafür gesammelt, daß Naturwissenschaften darauf angewiesen sind, „vergangenen Fortschritt“ zu bewahren.
- 3.3 Frage nach Gegenbeispielen
(Warum nimmt die Chance, daß ein genialer Dilettant die Wissenschaft bereichern könnte, ständig ab?)
- 3.4 Ein Beispiel für die obige (3.1) Behauptung wird ausgeführt (Materialhinweis Nr. 5)
- 3.5 Frage: Inwiefern bietet die positive Wissenschaft zwar ein erstes Modell, das Verhältnis von Tradition und Fortschritt zu studieren, letztlich aber doch kein *adäquates* Modell für die philosophische Tradition?

- 4 Hausaufgabe (schriftlich):
Wie wird der Begriff „Positivismus“ in verschiedenen Lexika bestimmt?

4. Doppelstunde: S. 375–377

- 1 Schülervortrag: Der erste Textabschnitt (S. 375 f.) wird von einem Schüler vorgelesen.
- 2 Gespräch: Was heißt „Grundlagen kritisieren“ im Unterschied zu „Erfahrungen akkumulieren“?
- 2.1 Welche Hinweise gibt der Text auf den genannten Unterschied?
- 2.2 Ein Beispiel für Akkumulation der Erfahrung bzw. für Grundlagenkritik wird erarbeitet (Materialhinweis Nr. 6).
- 2.3 Welche Funktion hat der Hinweis auf Grundlagenkritik innerhalb des Gedankenganges der Abhandlung?
- 3 Stillarbeit: Der zweite Textabschnitt (S. 376 f.) wird gelesen.
- 4 Gespräch: Begriffserklärung „Positivismus“ (Anknüpfung an 4.51 und 4.52 der ersten Doppelstunde)
- 4.1 Was kann man zur Begriffserklärung dem Kontext entnehmen?
- 4.2 Wie wird der Begriff in verschiedenen Lexika bestimmt? (Besprechung der Hausaufgabe)
- 4.3 Beispiel einer kritischen Reflexion auf einen Grundbegriff des Positivismus (Materialhinweis Nr. 7).
- 5 Hausaufgabe: Wiederholung der ersten Hälfte der Abhandlung.
- 5.1 Lesen Sie im Zusammenhang die S. 371–378, 1. Abs. der Abhandlung.
- 5.2 Vervollständigen Sie die Gliederung, die Sie zur 2. Doppelstunde als Hausaufgabe vorgelegt haben.

Anmerkung: Die Hausaufgabe 5.2 könnte etwa auf folgende Weise gelöst werden:
Fortsetzung der Anm. zur 2. Doppelstunde (s. o. S. 20)

- 3 Die Rolle der Tradition in der Philosophie S. 375–378, 1. Abs.
a) Grundlagenkritik in den Wissenschaften als Rückfrage an die Philosophie S. 375–376.
b) Positivistische Philosophie als 1. Station der Rückfrage, S. 376–377.
c) Rückfrage von Kant und Descartes aus nach Aristoteles und Plato, S. 377–378, 1. Abs.

5. Doppelstunde: S. 377–378, 1. Abs.

- 1 Gespräch: Besprechung der Hausaufgabe
- 1.1 Vergleich der Gliederungsvorschläge
- 1.2 Rückblick auf den Gang der Abhandlung bis S. 378
- 2 Gruppenarbeit: Der Substanzbegriff bei Kant
Der Substanzbegriff bei Descartes
Der Substanzbegriff bei Aristoteles
Der Substanzbegriff bei Plato
(Materialhinweise Nr. 8–11)
- 3 Gespräch: Die Entwicklung des Substanzbegriffes von Plato bis Kant
(Materialhinweis Nr. 12)

- 4 Hausaufgabe: Wiederholung der ersten Hälfte der Abhandlung und des herangezogenen Materials zur schriftlichen Lernkontrolle.

6. Doppelstunde: Schriftliche Lernkontrolle

Vorschläge zur Aufgabenstellung:

- a) In einem informellen Test werden Wiederholungsfragen zum bisherigen Kursangebot gestellt.
- b) Einige Themen aus dem Kursbereich werden zur Auswahl angeboten:
z. B. „Welche Bedeutung hat der Hinweis auf die Sprache (S. 373 f.) im Zusammenhang der Abhandlung C. Friedr. v. Weizsäcker?“
oder
„Klären Sie den Sprachgebrauch der Abhandlung in bezug auf ‚Positivismus‘, ‚Positivisten‘, ‚positive Wissenschaften‘, ‚positivistische Philosophie‘.“

7. Doppelstunde:

- 1 Lehrervortrag und Diskussion: Besprechung der Klausurarbeit (Daraus können sich Absprachen für das weitere gemeinsame Vorgehen ergeben!)
- 2 Schülervortrag: Abhandlung S. 378, 2. Abs.
- 3 Gespräch: Welche Intention bringt von Weizsäcker in dieser methodischen Zwischenbemerkung zum Ausdruck?
- 4 Schülervortrag: S. 378 unten bis 380 oben
- 5 Gespräch: Die Frage des Sokrates nach begründetem Wissen und die sokratische Haltung des wissenden Nichtwissers als Ursprung der Philosophie.
(Materialhinweis Nr. 13)
- 6 Hausaufgabe: a) Lektüre des nächsten Absatzes (S. 380) über Politik und Philosophie
b) Vorbereitung einer Diskussion über Politik und Philosophie durch Materialbeschaffung und/oder Überlegungen zur Sache

Vorbemerkung zu den folgenden 8 Doppelstunden

In den folgenden Stunden werden Hinweise, die C. F. v. Weizsäcker in seiner Rede gibt, zum Anlaß genommen, um aktuelle Fragen der Philosophie auch unabhängig von der vorliegenden Schrift zu erörtern.

Alle Vorschläge, die in dieser Lehrgangskonzeption für die Behandlung solcher Fragen gemacht werden, sind als *Anregungen* zu verstehen. Der Philosophie-Lehrer kann durchaus eigene Wege gehen oder sich an den Bedürfnissen der Kurs Teilnehmer orientieren. Dabei könnte es auch zu einer Schwerpunktsetzung kommen, die *einen* der drei angesprochenen Bereiche (Politik, Kunst, Wissenschaft) besonders hervorhebt, auf die beiden anderen dafür verzichtet.

8. und 9. Doppelstunde:

Wirkungen philosophischer Tradition auf die Politik

- 1 Gespräch: Interpretation des Absatzes auf S. 380
- 1.1 Die notwendige und unauflösbare Spannung zwischen den Forderungen der Politik und den Forderungen „der Philosophie“.

- 1.1.1 Versuche, die Spannung zwischen Politik und Philosophie aufzuheben (z. B. Aktionismus)
- 1.1.2 Realpolitik und Utopie (z. B. Kants Schrift „Zum ewigen Frieden“) (auch Platos 7. Brief)
- 1.2 Die Unentbehrlichkeit kritischer Philosophie für den Fortschritt politischen Bewußtseins.
- 1.2.1 Aufklärung (Anteil der Naturrechtslehre an Menschenrechtserklärungen)
- 1.2.2 Gegenwart (z. B. v. Weizsäcker „Die Verantwortung der Wissenschaft im Atomzeitalter“ oder „Bedingungen des Friedens“)
- 1.3 Die Rolle der philosophischen Tradition für die Selbstprüfung des Politikers (z. B. antike Ethik als Frage nach dem „guten Leben“; Zielvorstellungen)
- 2 Besprechung der Hausaufgabe
- 2.1 Die Schüler berichten über das gesammelte Material (beiläufig wird auf die Technik der Materialbeschaffung hingewiesen)
- 2.2 Die Schüler informieren sich gegenseitig über Gedanken und Fragestellungen, die sie zu Hause vorbereitet haben.
- 3 Gruppenarbeit
Verschiedene Materialien werden in kleinen Gruppen unter dem Aspekt „Bedeutung philosophischer Fragen für politisches Handeln“ diskutiert (z. B. „Wie ist die 11. Feuerbach-These von Karl Marx zu verstehen?“)
- 4 Plenumsbesprechung
Die Gruppen geben zusammenfassende Arbeitsberichte und antworten auf Fragen.
- 5 Hausaufgabe
Die Gruppen stellen Reinschriften ihrer Arbeitsberichte her und vielfältigen sie, wenn es möglich ist.

10. und 11. Doppelstunde

Wirkungen philosophischer Tradition auf Kunst und Kunstkritik (Ästhetik)

- 1 Stillarbeit: Die Schüler lesen den Abschnitt „Wie steht es nun um die Künstler, die Dichter . . . ?“ auf S. 380.
Leitfrage: Welche Redeabsicht (Intention) bestimmt den Abschnitt?
- 2 Gespräch: Worauf will C. F. v. Weizsäcker hinaus?
- 2.1 Kann ein Schriftsteller Rechenschaft geben über die Begriffe, die er gebraucht?
- 2.2 Der Schriftsteller kommt in die Nähe des philosophischen Wissens, wenn er die vermeintliche Selbstverständlichkeit seines Sprachgebrauches hinterfragt.
(vgl. dazu Valéry's Reflexionen über die Dichtkunst, B. Brechts Dramentheorie u. a. — Literaturhinweis: Ars Poetica, Texte von Dichtern des 20. Jahrhunderts zur Poetik, hrsg. von Beda Allemann, Darmstadt 1966)

- 3 Gruppenarbeit: Es werden Gesichtspunkte gesucht, unter denen das Verhältnis von philosophischer Tradition und Kunst behandelt werden könnte (Lexikon-Artikel könnten dabei hilfreich sein).
Als solche Gesichtspunkte bieten sich (u. a.) an:
- 3.1 Platos Kritik am Dichter (Politeia),
Platos Lehre vom Schönen (Phaidros).
- 3.2 Das Wahre, Gute und *Schöne* als Gegenstand der Logik, Ethik, *Ästhetik*.
- 3.3 **ὑλη-μορφή** materia-forma, Stoff-Form als Grundbegriffe der Kunstbetrachtung.
- 3.4 Kants Lehre vom Schönen
- 3.5 Kunst als „absolutes Bedürfnis“ bei Schelling und Hegel
- 3.6 Wagners Konzeption des Gesamtkunstwerks
- 3.7 Die Auseinandersetzung Nietzsches mit Wagner
- 3.8 Soziologische Betrachtung der Kunst (Adorno, Lukács u. a.)
- 3.9 Kunst und Revolution (Trotzki, Bloch u. a.)
- 3.10 Kunst als visuelle Kommunikation
- 4 Plenumsbesprechung: Die Kursteilnehmer einigen sich auf einen Aspekt des Themas und verabreden das methodische Vorgehen.
Arbeitsaufträge werden verteilt (Materialbeschaffung, Präparation, Kurzreferate)
- 5 Durchführung eines selbstgewählten Vorhabens

12. und 13. Doppelstunde

Wirkungen philosophischer Tradition auf Wissenschaft und Wissenschaftstheorie

- 1 Schülervortrag: Der Absatz S. 381 f. wird vorgelesen
- 2 Gespräch: Interpretation des Absatzes
- 2.1 Sokrates' Frage an die Handwerker nach begründetem Wissen
- 2.2 Die Analogie zwischen dem Vorgehen der Handwerker und dem Vorgehen der Naturwissenschaftler
- 2.3 Die Frage nach theoretischen Grundlagen und praktischen Konsequenzen in den Wissenschaften
- 3 Stillarbeit: Ein Beispiel der Rückfrage nach dem, was man als Wissenschaftler tut und sagt

Der Lehrer hat einen Text vervielfältigt, der von den Schülern zunächst in Stillarbeit durchgesehen wird

Themenvorschläge: Kants Grundlegung der Naturwissenschaften, Rickerts methodologische Unterscheidung von Natur- und Kulturwissenschaften
Positivismusstreit in den Sozialwissenschaften
Die Frage nach Erkenntnis und Interesse bei Habermas
- 4 Gruppenarbeit: Der Text wird in kleinen Gruppen besprochen
- 5 Gespräch im Plenum: Der Text wird mit dem Lehrer zusammen erörtert.

14. und 15. Doppelstunde

Was ist Philosophie?

- 1 Der letzte Absatz der Rede wird zum Anlaß genommen, den Gedankengang der Abhandlung noch einmal zu überblicken.
- 2 Die Gliederung, die zur 5. Doppelstunde bis S. 378 geführt wurde, sollte jetzt bis zum Schluß der Rede fixiert werden.
- 3.1 Welche Aussagen über die Philosophie werden im letzten Absatz gemacht?
- 3.2 Welche Aussagen über die Philosophie finden sich sonst im Text?
- 3.3 Wie könnte die Frage: „Was ist Philosophie?“ nach der Lektüre des v.-Weizsäcker-Textes zusammenfassend beantwortet werden?
- 4 Das Ergebnis von 3.1–3.3 wird konfrontiert mit anderen Antworten auf die Frage „Was ist Philosophie?“, z. B. Jaspers, Philosophie und Wissenschaft (Reclam 8674), Heidegger, Was ist das – die Philosophie? (Neske), Habermas, Wozu noch Philosophie? (Bibliothek Suhrkamp Bd. 265), u. a.

Materialsammlung

1. a) Das Fischer-Lexikon 6, Psychologie, hrsg. von Peter R. Hofstätter. Frankfurt (zuerst) 1957, S. 270–272 (Artikel „Sprache“, 3 Absätze)
 - b) Lexikon der Pädagogik Bd. 4. Freiburg: Herder, 1971, S. 151 (Artikel „Sprache“, 1. Abs. u. 2. Abs. Z. 13–21)
 - c) W. Porzig, Das Wunder der Sprache. Bern: Francke, 5. Aufl. 1972, S. 78 Z. 9–S. 83 Z. 8 v. u. (auch als paperback: U.-Tabu)
 - d) H. Plessner, Philosophische Anthropologie, hrsg. von G. Dux. Frankfurt: S. Fischer, 1970, S. 57 Z. 21–S. 58 Z. 25 (Lachen u. Weinen. Die Ausdrucksweise von Lachen u. Weinen. I Sprache, Geste, Gebärde: die 3 ersten Abs.)
2. a) K. Behr, P. Grönwoldt u. a., Grundkurs für Deutschlehrer: Sprachliche Kommunikation. Weinheim-Basel: Beltz, 1972, S. 181, Z. 1–24
 - b) Sprache als soziales Verhalten. Bausteine zu einem linguistischen Curriculum, hrsg. von W. Herrlitz. Bebenhausen: Lothar Rotsch, 1973, S. II/12 Abs. 1–2
3. a) W. Porzig (siehe 1. c) Kap. V 2, S. 243–250 (in Auswahl)
 - b) Sprache als soziales Verhalten (siehe 2. b) S. II/19, 4. Abs.
4. a) U. Oevermann, Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens u. ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: H. Roth (Hrsg.), Begabung u. Lernen. Ergebnisse u. Folgerungen neuer Forschungen (Gutachten u. Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates). Stuttgart: Klett, 7. Aufl. 1971, S. 321 ab Z. 19 v. u.
5. a) W. Heisenberg, Wandlungen in den Grundlagen der Naturwissenschaft. Stuttgart: Hirzel, 9. Aufl. 1959, S. 143–159 (Die gegenwärtigen Grundprobleme der Atomphysik) (in Auswahl, z. B.: S. 143 f.)

6. a) M. Bierwisch, Strukturalismus. Geschichte, Probleme u. Methoden. In: Kursbuch 5, Mai 1966, hrsg. von H. M. Enzensberger. Frankfurt: Suhrkamp, S. 79–81 Mitte
7. a) C. F. v. Weizsäcker, Beschreibung der Physik. In: Die Einheit der Natur. München: Hanser, 2. Aufl. 1971, S. 123 Z. 15–S. 124 Z. 2 u. S. 124 Z. 14–S. 125 Z. 6
- b) C. F. v. Weizsäcker, Zum Weltbild der Physik. Stuttgart: Hirzel, 11. Aufl. 1970, S. 97 Z. 5–S. 98 Z. 10
8. a) Kant, Kritik der reinen Vernunft, B 224–232 (Erste Analogie. Grundsatz der Beharrlichkeit der Substanz)(in Auswahl) auch in: Texte der Philosophie, hrsg. v. E. Hunger u. a. München: Bayer. Schulbuch-Verlag, 9. Aufl. 1971, S. 60–62
9. a) Descartes, Meditationen über die Grundlagen der Phil., 2. Med., Kap. 11–12 Anfang
auch in: T. d. Ph. (siehe 8. a), S. 55–56 Z. 26
- b) Descartes, Principien der Phil., 1. Teil Par. 51–54, auch in: H.-G. Gadamer, Philosophisches Lesebuch 2, Fischer Bücherei, Bücher des Wissens Nr. 839, (zuerst) 1967
10. a) Aristoteles, Metaphysik Z 3, 1028b33–1029a19 (Satz 1–7) und a27–30
auch in: T. d. Ph. (siehe 8. a),
- b) Aristoteles, Metaphysik B 4, 1001a4–b1
11. a) H. F. Cherniss, The Philosophical Economy of the Theory of Ideas, American Journal of Philology 1936, jetzt in: Studies in Plato's Metaphysics, ed. by R. E. Allen. London: Routledge a. Kegan Paul, 1965, S. 10 Z. 5 v. u.–S. 11 Z. 4 v. u.
- b) Platon, Staat VII 514a–517a
12. a) Kommentarbd. zu T. d. Ph. (siehe 8. a), 3. Aufl. 1972, S. 116
13. a) Platon, Theaitet 150b6–151d6

D 2.2 „Sprache und logische Propädeutik“

(Studienstufe – ca. 19 Doppelstunden)

- 1 **Vorbemerkung**
 Das Unterrichtsmodell ist als Anregung für den Unterricht gedacht. Der Unterrichtende kann den vorgeschlagenen Ablauf des Kurses nach eigenen Möglichkeiten variieren. Die Leistungsanforderungen des Modells sollen der annähernden Orientierung dienen.
 Der Kurs folgt in seinem Aufbau den Darstellungen bei Kamlah/Lorenzen und Seiffert (s. Lit.-Verz.), deren Kenntnis beim Unterrichtenden vorausgesetzt werden müssen.
- 2 **Ziele der Unterrichtseinheit** (vgl. auch die Ziffern A 2.2, insbesondere A 2.2.2.1 bis 2.2.2.5)
- 2.1 Der Schüler soll über die Frage nach der Funktion von Sprache und durch Beispiele von Vieldeutigkeit in Umgangs-, Alltags- und Literatursprache zu der Einsicht geführt werden, daß der Bereich der Wissenschaft eine – soweit möglich – normierte eindeutige Sprache verlangt.
- 2.2 Er soll in eine mögliche Form sprachlicher Normierung eingeführt und befähigt werden, eine eigene normierte Sprache für einen kleinen Teilbereich seiner Umwelt zu schaffen (Definitionslehre, Terminologie, Wissenschaftspropädeutik).
- 2.3 Er soll den prinzipiellen Unterschied zwischen Objekt- und Metasprache kennenlernen.
- 2.4 Er soll mittels der Lehre von den Prädikatoren, Junktoren und Quantoren befähigt werden, Aussagen zu formalisieren, zu verknüpfen und die Verknüpfungen nach den Wahrheitstafeln auf ihren Wahrheitswert zu überprüfen. Er soll dabei die Bedingungen solcher Formalisierbarkeit der Sprache erkennen lernen.
- 2.5 Er soll anhand eines philosophierenden/wissenschaftlichen Textes (hier am Beispiel: C. F. v. Weizsäcker, Sprache als Information) beweisen, daß er die im ersten Teil der Unterrichtseinheit vermittelten Kenntnisse anzuwenden versteht; ferner soll er auch die Problematik normierter Sprache (Reflektion der unter 2.1 bis 2.4 genannten Ziele) aufmerksam werden (vgl. jedoch Ziff. 3.2 und 3.3).
- 3 **Gliederung**
- 3.1 Der Kurs gliedert sich nach den Unterrichtszielen in drei Teile:
 A: Sprache (ca. 8 Doppelstunden)
 B: Gegenstände der Logik/logische Partikel (ca. 6 Doppelstunden)
 C: Arbeit an einem auf A und B bezogenen Text (ca. 5 Doppelstunden)
- 3.2 Sollte während des Kurses die Zeit nicht ausreichen, könnte notfalls Teil C (Textarbeit) fortfallen.
- 3.3 Ist bereits bei der Planung der Unterrichtseinheit aufgrund besonderer Umstände damit zu rechnen, daß keine 19 Doppelstunden zur Verfügung stehen werden und daß die zeitliche Verkürzung erheblich sein wird, kann der Kurs auch so umgestaltet werden, daß mit Teil C als Einstieg begonnen wird, dann Teil B sich anschließt (mit einigen Veränderungen) und erst am Ende der Einheit versucht wird, soweit Zeit

bleibt, die Einordnung in den sprachphilosophischen Hintergrund vorzunehmen. Diese Umstellung setzt aber eine sehr sorgfältige und überlegte Umsetzung des im Modell vorgelegten Materials voraus.

4 Durchführung

Teil A Sprache

Vorbemerkung

Für diejenigen, die einen Kurs über Logik und Sprache durchführen wollen, ohne sich mit der Problematik dieses Themas bisher näher befaßt zu haben, kann zur intensiveren Vorbereitung die im Lit.-Verz. D 1.2.1 unter Punkt III aufgeführte Literatur (vgl. auch Punkt II c, o, p und x) empfohlen werden.

1. Erfassen der Welt im Wort

1. und 2. Doppelstunde

Aufgabe der ersten zwei Stundeneinheiten ist es, den Schülern den sprachphilosophischen Hintergrund anzudeuten, vor dem der Versuch steht, einen kleinen Ausschnitt der Alltagssprache in eine Form von annähernd exakter „idealer“ Sprache zu übersetzen. Diese Einführung kann nur in einem ganz bescheidenen Rahmen mit notwendig vergrößernden Thesen und einfachen Beispielen vorgenommen werden.

Die Fragen, die, wenn der Unterricht in ansprechender Form geführt wird, nach einer weiteren Klärung des Verhältnisses von Sprache, Wirklichkeit und Denken auftreten werden, sollten gesammelt, thesenartig festgehalten und gespeichert werden und einem späteren Zeitpunkt anzubietenden Kurs „Sprachphilosophie“ als Motivation dienen.

- 1.1 Eine Eingangsdiskussion sollte zunächst das Vorverständnis der Schüler über Aufgabe und Funktion von Sprache ganz allgemein aufdecken und festhalten.
- 1.2 In einem zweiten Schritt sollten dann Stellungnahmen der Schüler zu folgenden zwei Thesen (sie können vom Lehrer entsprechend der vorausgegangenen Diskussion variiert werden) provoziert werden:
- 1.2.1 1. These: Die Außenwelt (= menschliche natürliche Umwelt) ist in einer festen gegliederten Struktur vorgegeben. Aufgabe der Sprache ist es, diese Gegebenheiten der Umwelt angemessen *abzubilden*; d. h. jedem Gegenstand im weitesten Wortsinn kommt im Bereich der Sprache eine feste Bezeichnung zu. Die Aufgabe der Sprache ist deskriptiv. Jedes Wort hat *eine* Bedeutung. Diese Bedeutung ist dem Wort zugeordnet. Sie ist der Gegenstand, für welchen das Wort steht. Sätze sind dann Verbindungen solcher Bezeichnungen.

In der Diskussion zu dieser These sollten zumindest folgende Fragen aufgeworfen werden:

- a) Gibt es Wahrheitskriterien für die Aussage über eine feste gegliederte vorgegebene Struktur der Außenwelt (Problem der Erkenntnis und Erkenntnistheorie)?
- b) Wenn es solche Kriterien gibt, sind diese sprachunabhängig?
- c) Angenommen, die Außenwelt ist wie in These 1 angegeben strukturiert, ist dann die Aussage ebenfalls zutreffend, daß Außenwelt und Wörter einander fest zugeordnet werden können, so daß jeder Wortbedeutung ein bestimmtes reales Objekt zukommt?

1.2.1.1

An dieser Stelle sollten einige einfache Beispiele aus der Sprache die Fragestellung verdeutlichen. Diese Beispiele sollten nicht nur vom Lehrer, sondern in der Mehrzahl nach Anregung durch den Lehrer von den Schülern erbracht werden.

Vorschlag einiger Beispiele zur Anregung:

Es werden Wortfelder erstellt und Bedeutungsabgrenzungen gefunden (s. Seiffert S. 15–19: engl. tall, big usw.) durch Vergleich des Deutschen mit einer Fremdsprache. Es wird deutlich werden, daß der Bedeutungsumfang der Wörter in den verglichenen Sprachen – d. h. der im Wort erfaßte Ausschnitt der Wirklichkeit – nicht deckungsgleich ist. Vgl. auch: prick (engl.): Stich und Stachel (dtsh.); animus u. cor (lat.) zu Herz (dtsh.). Die Nuancen bei deutsch: „ganz“ zu lat.: integer, plenus, solidus, totus, omnis, universus, cunctus; oder deutsch: mutig zu lat.: animosus, fidens, fortis, ferrox, promptus, alacer, audax; oder in Form einer kleinen Szene: ital. Gastkellner zum Gast: „Kakao ist fertig.“ Der Gast wartet dennoch vergeblich auf sein Getränk, denn der Kellner verstand „fertig“ im Sinn von „finito“ = zu Ende, ausverkauft; während der Gast es im Sinn von „pronto“ = vollendet, fertig-verfügbar, bereit versteht. Frage: Welche Folgerungen ergeben sich daraus möglicherweise für unsere These 1?

Weitere Beispiele bieten die Abstrakta. Was bildet z. B. der Begriff „Ähnlichkeit“ ab? (Problematik der Allgemeinbegriffe; möglicherweise Rückverweis auf vorhandene Kenntnisse über den Universalienstreit aus der Geschichte des MA). Es gibt ähnlich aussehende Gegenstände – Was aber ist Ähnlichkeit selbst? Die gleichen Schwierigkeiten bieten die Indikatoren wie: „jetzt“, „dort“ und Präpositionen: Was bilden diese Wörter ab? Auch an den mathematischen Operationen wie: $2 + 3 = 5$ läßt sich die Frage verdeutlichen.

Die Diskussion soll offengehalten werden. Ziel ist die Problematisierung des Verständnisses von Sprache, nicht das Hinführen auf eine einseitig dogmatische Antwort oder Theorie. Deshalb sollen die Thesen möglichst nicht an bestimmte philosoph. Schulmeinungen gebunden werden.

1.2.2

Der ersten These soll dann eine zweite gegenübergestellt werden (es ist auch denkbar, beide Thesen gleichzeitig zur Diskussion zu stellen; in der Diskussion kann sich eine neue zwischen These 1 und 2 vermittelnde These ergeben, etwa: Sprache ist zugleich Abbild und Zeichen, nicht gänzlich Produkt des Eindrucks des Gegenstands – These 1 – und nicht ganz Erzeugnis der Willkür des Redenden):

2. These: Die Außenwelt ist ein ungliedertes einheitliches Kontinuum – oder zumindest, wenn gegliedert, so gegliedert, daß es uns nicht unmittelbar zugänglich ist. Die Aufgabe der Sprache ist es, aus diesem ungliedert fließenden Kontinuum einzelne Teile durch „sprachliches Erfassen“ *auszugliedern* und so als Erkenntnisobjekte verfügbar zu machen. Die Sprache wird verstanden als eine Art **Erkenntnisgitter**, dessen Gitterform und -dichte von den den Menschen a priori angebotenen oder im Prozeß der Phylogenese entwickelten Denk- und Vorstellungskategorien abhängig ist.

Die erwartete Diskussion sollte zumindest folgende Fragen ansprechen:

- a) Wie ist bei These 2 eine *adäquate* Erkenntnis möglich?
- b) Gibt es eine Entsprechung zwischen den potentiellen Strukturierungen der Außenwelt und dem Erkenntnisapparat?

- c) Woher gewinne ich Aussagen über angeborene oder in der Phylogenese erworbene Eigenschaften und Fähigkeiten des Menschen (anthropologische Fragestellungen)?
- d) Auf welche Weise hilft eine Sprache durch ihr strukturelles semantisches System die Erfahrungswelt der diese Sprache Sprechenden zu organisieren (H. Wein: Sprachphilosophie der Gegenwart, 1963, S. 51)?

In der Diskussion kann die These noch weiter *überspitzt* werden:

- a) Wenn der Erkenntnisapparat immer nur die vom Menschen an die Außenwelt angelegten Strukturen zu Objekten seiner Erkenntnis machen kann, ist dann überhaupt eine Aussage über die Außenwelt noch möglich oder
 - b) ist dann die Außenwelt überhaupt noch als gegeben zu betrachten? (Vgl. auch zu beiden Thesen: J. Stenzel, Philosophie der Sprache, in: Handbuch der Philosophie, Abt. IV [1934] 107–109; Arth. March, Die physikalische Erkenntnis und ihre Grenzen, Braunschweig, 2. Aufl. 1960.)
- 1.2.2.1 Für die Sprache stellt sich die Frage: wie lassen sich Mehrdeutigkeiten bei Wörtern, deren Nuancen aus einem jeweiligen Sinnzusammenhang zu erschließen sind, erklären? Wie kann ich mit dem gleichen Sprach-Erkenntnis-Raster unterschiedliche Aussagen machen, d. h. ein anderes Stück Realität erfassen? Beispiele lassen sich in der Art von „Teekesselwörtern“ anbieten, z. B.:

Moos: biol. Gewächs, mooriges Gebiet (österr.), Geld (Slang), Strom: Elektrizität, Fluß, Bewußtsein. Klasse: in der Schule, Soziologie, Mathematik, als Wertbegriff, im Zug. Zug: Er sitzt im Zug: a) Zugluft, b) Eisenbahn. Fassung: Lampe, Text, Haltung eines Menschen. Miete: Wohngeld, Feldfruchtdepot. Auslaufen: Beim Schiff, bei Flasche, bei Produktion. Stehen: Teller im Schrank, Baum an der Straße, Satz im Text. Ein Auto steht: steht (= fahrbereit), es liegt (= kann nicht fahren).

Die Beispiele sollten Verben, Substantive, Partizipien und Adjektive aufweisen.

- 1.2.3 Nachdem so durch offene Diskussion ein weiter Kreis von offenen Fragen geschaffen worden ist, soll bewußt eine eindeutige *Beschränkung* vorgenommen werden. Dabei soll klar herausgestellt werden, daß die folgende Arbeit im Kurs die aufgeworfenen Fragen *nicht* klären kann, sondern eine *Bescheidung* in der *Fragestellung* darstellt, die gerade wegen der vielen bisher aufgezeigten und ungeklärten Fragen notwendig wird.
- 1.2.3.1 Sprache kann auch als eine *eigene* Lebensform aufgefaßt werden, die im Sprechakt selbst, im Aktionszusammenhang ihre Aufgabe findet. Dabei wird die Frage nach dem Verhältnis von Sprache und einer wie auch immer gearteten Realität oder Objektwelt zurückgestellt. Im Akt des Sprechens selbst entsteht eine eigene Welt. Jede sprachliche Äußerung hat es immer wieder mit Sprachlichem zu tun. Sprache findet ihre Funktion in unterschiedlichen Sprechsituationen, und so ist auch der Sinn der Wörter von diesen Situationszusammenhängen abhängig. Je nach Sprechsituation können dann die Wörter verschiedene Bedeutungen erhalten (vgl. oben: Wortfelder, Mehrdeutigkeiten). Die jeweilige Verwendungsweise im Handlungszusammenhang – d. h. der jeweilige Sprachgebrauch, der im einzelnen untersucht werden muß – ist für die Bedeutung ausschlaggebend.

- 1.2.3.2 Hier sollten Beispiele von den Schülern erarbeitet werden, wie bestimmte Sprechsituationen (oder Sprach„spiele“) den Sinn der Wörter und Sätze bestimmen, z. B.: *Die „verkürzte Umgangssprache“, die ihre Funktion im Aktionszusammenhang voll erfüllt, etwa eine Frage wie: „Buttermilch, der Herr?“ oder die Aufforderung am Schalter: „Zweimal München und zurück!“ oder die Aufforderung bei der Wagenkontrolle des TÜV: „Rechts, links, jetzt fern, ab, Stand, gut, jetzt hinten links, rechts, Bremse, Rücklicht, in Ordnung, vorfahren!“*.

Weitere Beispiele sollten z. B. aus der modernen Literatur genommen werden, in der der Autor sich ganz der Diktion der Umgangssprache, der Sprache eines bestimmten Milieus (Subkultur) oder der Berufssprache bedient oder diese stilisierend nachzeichnet. Auch behördliche Erlasse (Amtssprache) eignen sich. Etwa: G. Grass: Örtlich betäubt (für Zahnarzt und Zementfabrikation); Th. Mann: Faustus (Musikersprache bei den Werken von Leverkühn); H. Fichte: Palette (Subkultur); Döblin: Alexanderplatz (Milieu).

- 1.2.4 Die Beispiele machen deutlich, daß das Ziel der sprachlichen Äußerung nicht so sehr ein abstraktes Exaktheitsideal ist, sondern das *Verstandenwerden*. So ist der Grad der Exaktheit jeweils abhängig von dem Ziel, das die Aussage zu erreichen sucht.

(Vgl. Aristoteles, Nik. Ethik, I, 1: „Die Darlegung wird dann befriedigen, wenn sie jenen Klarheitsgrad erreicht, den der gegebene Stoff gestattet. Der Exaktheitsanspruch darf nämlich nicht bei allen wissenschaftlichen Problemen in gleicher Weise erhoben werden, genauso wenig wie bei handwerklich-künstlerischer Produktion ... Man muß sich also damit bescheiden, bei einem solchen Thema (sc. Staatswissenschaft) und bei solchen Prämissen die Wahrheit nur grob und umrißhaft anzudeuten, sowie bei Gegenständen und Prämissen, die nur im großen und ganzen feststehen, in der Diskussion eben auch nur zu entsprechenden Schlüssen zu kommen. Im selben Sinne nun muß auch der Hörer die Einzelheiten der Darstellung entgegennehmen: der logisch geschulte Hörer wird nur insoweit Genauigkeit auf dem einzelnen Gebiet verlangen, als es die Natur des Gegenstandes zuläßt. Es ist nämlich genauso ungereimt, vom Mathematiker Wahrscheinlichkeiten entgegenzunehmen, wie vom Rhetor denknwendige Beweise zu fordern (Übers. Dirlmeier).

In einer bestimmten Situation kann die wenig exakte Aussage „Ich erwarte dich morgen hier“ besser verstanden werden als eine genaue exakte Lokalisation des „hier“ nach geographischen Längen- und Breitenangaben oder des „morgen“ nach dem Kalender oder astronomischen Fixierungen.

Dort aber, wo ein hoher Grad von Exaktheit verlangt werden muß, bedarf es einer Methode, diese zu erreichen. Beispiele, wie mangelnde Exaktheit zu groben Mißverständnissen und bewußten Fehlinformationen führen kann, sollten hier folgen (z. B.: Plato, Euthydem 275 ff: Kleinias wird Opfer der Sophisten, weil der Begriff des „sophos“ vor der Argumentation nicht exakt genug gefaßt worden ist. Oder: Die Nachricht vom „rollenden“ Einsatz in Vietnam verschleierte beim Normaller das Ausmaß des Angriffs, den dieser militärische Fachausdruck in praxi beinhaltet, Funk-Kolleg, Sprache, Heft 9, S. 37 f).

- 1.2.4.1 An dieser Stelle sollte ein **Exkurs** über zwei unter Umständen zwar mögliche Wege zu einem exakten Verständnis eingelegt werden, die jedoch, wie Beispiele zeigen können, für die Praxis kaum verwertbar sind:

- 1.2.4.1.1 *Über die Etymologie oder Begriffsgeschichte eines Wortes zu dessen präziser gegenwärtiger Bedeutung zu gelangen. Beispiele bieten alle etym. Lexika (etwas ausführlicher z. B. M. Jammer, „Der Begriff der Masse in der Physik“, WBG, Darmstadt 1964; die Schritte in der Bedeutungsentwicklung sind nicht immer klar auseinander ableitbar, z. B. Toxokologie: abgel. v. griech. „toxon“ = Bogen, kann im Pl. auch Pfeile einschließen, von diesen über die Pfeilgifte zu allgem. „Gift“-Kunde, oder: „Antenne“ v. lat. antenna = Rahe des Segelschiffes, aber die eigentliche Anknüpfung für die heutige Bedeutung kommt aus der Zoologie: antenna = Fühlhorn der Insekten) Lit.: Kainz, F.: Philosophische Etymologie und historische Semantik, Sitzungsber. der österr. Ak. d. Wiss. Phil.-hist. Kl. 262/4, 1969.*
- 1.2.4.1.2 *Der Versuch mit Hilfe des „sokratischen Fragens“ das vermutete „Wesen“ eines Wortes aufzudecken, indem man eine Worterklärung immer weiter hinterfragt, um eine eindeutige Klärung zu erhalten, z. B.: Das Kind spielt mit einem Ball. – Was ist ein Ball? – Eine sinnlich-wahrnehmbare Kugel. – Was ist eine Kugel? – Eine mathematische Form oder Idee. – Was ist Form, Idee usw. Die Frage nach „Was ist . . .“. Ein Regreß, der zu immer neuen Schwierigkeiten führt, ohne Eindeutigkeit wirklich zu erreichen.*
- 1.2.4.2 *Diese Wege führen nicht ohne weiteres zu einer verständlichen exakten Ausdrucksweise. Im folgenden soll nun der Versuch gemacht werden – vorbehaltlich aller bisher erarbeiteten Schwierigkeiten, auf einem praktikablen Weg zu einer annähernd exakten Sprechweise für die Bereiche, die eine solche erfordern, zu kommen.*
- 1.2.4.3 *Aufgabe in beiden Doppelstunden: Analoge Beispiele, wie sie zu beiden Thesen zur Problematisierung angeregt wurden, aufzufinden und so vor der Klasse interpretierend vorzutragen, daß deutlich wird, daß die Schüler das jeweilige Problem erkannt haben.*

3. und 4. Doppelstunde

Zunächst sollten die in den vorhergegangenen Stunden gestellten Aufgaben besprochen werden und eine kurze Wiederholung folgen. (Protokolle verlesen lassen!)

- 1.3 *Beschränkung auf die Einführung von Bezeichnungen, die dem Aufbau einer eindeutigen Sprache dienen sollen, durch (deiktische, exemplarische) Beispiele, denen ein Gesprächspartner seine Zustimmung geben kann. Beispiele sollen aus dem Gegenstandsbereich der Schüler gewählt werden.*
- Beispiel bei Sav. S. 27 „Mikroskop“, bei K/L, S. 27/8 „Fagott“. Es soll dabei deutlich herausgestellt werden, daß bei der exemplarischen Einführung immer schon von Grundbegriffen ausgegangen wird, die zwar der Gesprächspartner verstanden hat, die aber selbst nicht definiert worden sind. Dieses Problem des sprachlichen Vorverständnisses darf dabei nicht vertuscht werden (s. u. Teil C).*
- Beispielhaft sollte nun der Terminus **Prädikator** und der Vorgang der **Prädikation** eingeführt werden.*
- 1.3.1 *Für die folgende Arbeit wird der Text von Seiffert S. 23 ff. herangezogen: Das Zu- und Absprechen eines Prädikators. Dabei muß der Unterschied zum grammatischen Terminus Prädikat klar herausgearbeitet werden.*

- 1.3.1.1 Einführung der Notation: ϵ ($\epsilon\sigma\tau\iota\nu$) und ϵ' : „ist“ und „ist nicht“; hierbei sollte deutlich auf den Unterschied dieses Zeichens (ϵ) vom Elementzeichen der Mengenlehre in der Mathematik hingewiesen werden.
- 1.3.1.2 Einführung von ein-, zwei- und mehrstelligen Prädikatoren und des Begriffes der Relation. Der Lehrer sollte nach der Einführung mit eigenen Beispielen zur Kontrolle des Verständnisses ausreichend Beispiele von den Schülern finden lassen. Es sollten auch Beispiele dabei sein, bei denen mehreren Gegenständen ein Prädikator zugesprochen wird. Zur Unterstützung können die Übungen bei Sav. 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25 herangezogen werden.
- 1.3.1.3 Symmetrische und konverse Relationen (Beispiele bei K/L S. 36).
- 1.3.1.4 Der Unterschied zwischen Prädikatoren und Eigennamen (EN). Dabei soll deutlich werden: Theoretisch könnten wir alle uns in der Welt begegnenden Gegenstände und Erscheinungen mit EN versehen, doch dies wäre praktisch kaum durchführbar.
- 1.3.1.5 Einführung der „Kennzeichnung“ durch Indikatoren, um mit einem Prädikator einen eindeutig bestimmten Gegenstand bezeichnen zu können, ohne einen EN einzusetzen.
- 1.3.1.5.1 Anhand des Textes bei Seiffert S. 26–30: Personalpronomina und Demonstrativpronomina als Indikatoren.
- 1.3.1.5.2 Orts- und Zeitadverbien als Indikatoren. Zu den beiden letzten Punkten kann auch Sav. S. 35 herangezogen werden.
- 1.3.1.5.3 Umwandlungsübungen, um Indikatoren mit Hilfe von Eigennamen in absolute, d. h. von der jeweiligen Sprechsituation (Kontext) unabhängige Angaben zu verwandeln. (Z. B.: Hier: Hamburg, Köln...; gestern: 3. Januar 1972; ich: Fritz Müller u. a. m. Weitere Übungen bei Sav. 14, 15, 16.
Ausklammerung von: jeder, jemand, niemand (andere mehr bei Sav.) als Individuennamen nach Sav. S. 38.
Hinweis: Zur Übung können Gruppen gebildet werden, die sich gegenseitig Aufgaben stellen.

5. Doppelstunde

- 1.4 **Die terminierte Sprache.** Zugrundegelegt wird der Text bei Seiffert S. 31–51; hinzugezogen K/L S. 70 ff.
- 1.4.1 Begriffsklärung von „Terminus“ als „normierter Prädikator“ und „Terminologie“ als „Sprache, in der alle Wörter normiert sind“ (= System von Termini).
„Explizite“ und „exemplarische“ Einführung von Termini.
- 1.4.2 Die Definition. Eingeführt am Text von Seiffert S. 33 ff und K/L S. 77 ff. Für die Hand des Lehrers ist auch Sav. S. 102 ff zu empfehlen, nicht für die Schüler, da bei Sav. Kenntnisse vorausgesetzt sind, die in diesem Kurs erst später vermittelt werden.
Zusätzliche Lit. für den Lehrer zum ganzen Fragenkomplex: Quine, Zwei Dogmen des Empirismus, in: Texte zur Phil. der idealen Sprache S. 167 ff (s. Lit.-Verz. II i).
- 1.4.2.1 Wiederholung der Prädikatorenregeln (s. o. 1.3; vgl. K/L S. 82) als Regeln, die auch das Verhältnis von Termini untereinander bestimmen.

- 1.4.2.2 Einführung des „konträren“ und „kontradiktorischen“ Gegensatzes (K/L S. 72–74).
- 1.4.2.3 Einführung des Junktors „und“ \wedge (Vorwegnahme) und der Notation: $\Leftrightarrow, \Leftrightarrow, \Rightarrow$. Erster Versuch einer Definition von „Terminus“ als: $x \in$ Terminus = $x \in$ Prädikator $\wedge x \in$ explizit vereinbart. Mit Hilfe des Textes bei Seiffert S. 33 ff mit „Schimmel“ und „weißes Pferd“ werden die Termini „Definiendum“ und „Definiens“ eingeführt und der Unterschied zur „klassischen Definition“ durch „genus proximum“ und „differentia specifica“ klargestellt. (Evtl. Hilfen: J. Petersen: Zum Verhältnis von Logik und Sprachbetrachtung. Anregung zur Wortanalyse in der Kategorienschrift des Aristoteles, in: Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts Heft 1, 1969 S. 60 ff; Strombach, Die Gesetze unseres Denkens, s. Lit.-Verz.: Tarski, Die semantische Konzeption der Wahrheit und die Grundlagen der Semantik, in: Texte zur Philos. der ideal. Sprache, s. Lit.-Verz., S. 53–103).
- Aufgaben: Anhand von Lexika-Artikeln ist festzustellen, inwieweit sie den Anforderungen, die hier an eine Definition gestellt werden, genügen. An Gegenbeispielen (z. B. K/L. S. 81: „Mysterium“ oder Seiffert S. 48: „Messer, Eisenbahn“) soll aufgezeigt werden, wo genau die Schwierigkeiten liegen. Dabei könnte auch ein Vorgriff auf den noch einzuführenden Unterschied von Nominal- und Realdefinition (s. u. 1.7) gemacht werden. Eine Fülle von Anregungen zu Definitionsaufgaben findet sich für den Lehrer bei Sav. S. 102. (Noch nicht für die Schüler geeignet, da die Einführung der Quantoren vorausgesetzt wird.)

6. Doppelstunde

- 1.5.1 Was versteht man unter „Begriff“? Gemeinsames Lesen und Erarbeiten von Seiffert S. 36–40; Klärung des Verhältnisses von Synonyma zueinander (vgl. auch den Aufsatz von Quine, Bemerkungen über Existenz und Notwendigkeit, Texte zur Phil. der ideal. Sprache S. 34 ff., s. Lit.-Verz.), von Urtext und Übersetzung, von Lautgestalt und Begriff.
- 1.5.2 Was versteht man unter „Bedeutung“? (Ausdrückliche Vereinbarung von Termini, zu erarbeiten anhand von Seiffert S. 40–41.) Hinweis: Für die beiden letzten Punkte ziehe der Lehrer auch K/L S. 85–91: Lautgestalt, Bedeutung, Begriff hinzu. (Für Schüler nicht geeignet, da Vorgriffe nötig.)
- 1.6 Inhalt und Umfang eines Prädikators (Intension und Extension) nach Seiffert S. 43/44. Beispiele bilden lassen für:
- | | | | |
|-----------|-------------|-------------|--------|
| Intension | verschieden | verschieden | gleich |
| Extension | gleich | verschieden | gleich |
- 1.7 Der Unterschied von Nominal- und Realdefinition nach Seiffert S. 46–51. (Für den Lehrer auch W. K. Essler, Wissenschaftstheorie I, S. 39 ff.)
- Aufgaben: Anhand von Lexika-Artikeln (Fachlexika) die Scheidung von Nominal- und Realdefinition untersuchen lassen.

7. Doppelstunde

2. **Satz-Aussagen**
- 2.1 Wiederholung einfacher und mehrstelliger Elementaraussagen (s. o. 1.3) und deren Formalisierung.

Nach Seiffert S. 51–57 und Beispielen (zur Anregung) analog Sav. S. 38–43 werden komplexe Aussagen gebildet und dabei herausgear-

beitet, daß alle Wunsch-, Befehls-, Frage- und Anrede/Ausrufesätze ausgeklammert sind.

- 2.2 Klärung der Frage: Was ist ein Sachverhalt? Oder besser: Was versteht man unter . . . , um die Frage „Was ist . . .“ zu vermeiden.
Unterschied von Sachverhalt und Aussage. Der Text von Seiffert S. 57–63 (Mitte) sollte als Hausaufgabe zuvor gelesen sein. Im Unterricht wird der Text K/L S. 128–135 vergleichend hinzugearbeitet.
- 2.2.1 Das Verhältnis von Sachverhalt und Tatsache.
- 2.2.1.1 Sachverhalt als „bestehend“ – „nicht bestehend“ nach Seiffert S. 63 ff. und K/L S. 135–144.
- 2.2.1.2 Definition von „wahr“ und „falsch“ mittels der Ausdrücke Aussage, Sachverhalt, Tatsache. Nach dem Text bei Seiffert S. 65 ff. und K/L S. 116–127.
Hinweis: Zu Punkt 2 seien dem Lehrer noch der Aufsatz von G. Patzig: Satz und Tatsache, in: Sprache und Logik, S. 39–76, und die Aufsätze von Tarski und Quine, in: Texte zur Phil. der idealen Sprache (s. Lit-Verz.), empfohlen.

8. Doppelstunde

2.3 Aussagestufen

Die Unterscheidung von Objekt- und Metasprache. Es muß deutlich werden, daß jede metasprachliche Aussage wiederum für eine „Meta-metasprache“ zur objektsprachlichen Aussage werden kann. Auch hier sollte der Lehrer zunächst eigene Beispiele bringen, an denen die Stufen deutlich werden, und erst danach den Text bei Seiffert S. 73–77 erarbeiten lassen. Zur Einübung können auch die zahlreichen Beispiele bei Sav. S. 12–25 dienen.

Anschließend sollten Artikel aus Fachlexika auf Aussagestufen hin untersucht werden.

Teil B Die logischen Partikel

9. und 10. Doppelstunde

Vorbemerkung:

Wenn der Unterrichtende und die Teilnehmer des Kurses die entsprechenden Vorkenntnisse mitbringen, kann diese Einführung auch in Anlehnung an die Mengenlehre durchgeführt werden. Es sollte dann der Text von Strombach/Emde/Reyersbach, Mathematische Logik, Becks „Schwarze Reihe“ Bd. 79, 1972, S. 64–121, zugrunde gelegt werden.

- 1 **Einführung von Junktoren** (z. T. Wiederholung) **und der All- und Existenzquantoren.** Ausgegangen wird von dem Text K/L S. 152–157, wobei auch hier wieder deutlich werden muß, daß diese formalisierte Sprache auf einem sprachlichen Vorverständnis, z. B. von „alle“, „für einige“ usw., basiert. Es sollten die Seiten 117–127 (s. Teil A 2.2.1.2) wiederholt werden. Nach der Einführung der Junktoren soll (vor den Quantoren) auch die „dialogische Einführung“ K/L S. 157–160 durchgesprochen werden.

11. Doppelstunde

- 1.1 Wie ist der Wahrheitswert der Konjunktionssausagen von den Wahrheitswerten der verknüpften Teilaussagen abhängig? Die **Wahrheitstafeln** können von den Schülern in Gruppen aus dem Text erarbeitet werden und dann an der Tafel vorgetragen werden.
- 1.2 Bei den Quantoren ist die bei den Junktoren in B 1 besprochene dialogische Einführung vorausgesetzt.
Hinweis: Für den Lehrer ist zur Ergänzung heranzuziehen:
 W. K. Essler: Einführung in die Logik (Kröner), S. 14–40.
 G. Patzig: Artikel „Logik/Logistik“ im Fischer Lex. Philos.
 G. Patzig: Aufsatz „Sprache und Logik“ im gleichnamigen Vandenhoeck-Band (s. Lit.-Verz.).

12. Doppelstunde

In dieser Unterrichtseinheit sollte die **Formalisierung von Aussagen** und der **Einsatz der Wahrheitstafeln** gründlich an vielen Beispielen eingeübt werden. Es sollte der Versuch gemacht werden, einen Bereich der Schülerumwelt (z. B. Verwandtschaftsverhältnisse) mit möglichst wenigen Termini zu definieren und zu formalisieren.
 Zahlreiche Übungsbeispiele für die verschiedenen Bereiche lassen sich bei Sav. auf den Seiten: 45–51; 51–53; 53–80 finden.

13. Doppelstunde

An dieser Stelle sollte eine **Klassenarbeit bzw. Klausur** erfolgen, in der in Form der Fragestellungen bei Savigny die Fähigkeit der Schüler, die bisher erlernten Regeln anzuwenden, überprüft werden kann.

14. Doppelstunde

Besprechung der Klausurarbeit. (Falls der Lehrer die Durchsicht der Arbeiten nicht so schnell beenden kann, kann diese Stunde auch später eingeschoben werden.)

Teil C Erarbeitung eines Textes, bei dem das Verständnis der bisher vermittelten Kenntnisse vorausgesetzt ist.

Vorschlag:

C. F. v. Weizsäcker: Sprache als Information, zitiert nach dem Text in: „Die Einheit der Natur“, S. 39–60 (ca. 5 Doppelstunden).

15. Doppelstunde

- 1 1. Stundeneinheit: S. 39–43
- 1.1 Einleitung, Form der Darstellung, Anlaß, Thema (S. 40), Gliederung des zu erwartenden Textes
- 1.2 **Was ist Information?** Verhältnis von Sprache und Information (Trägercharakter).
 Ausdruck „Bedeutung“ klären unter Rückverweis auf Teil A 1.5.2! Der Text wird in der Klasse gelesen (Stillarbeit) und dann Abschnitt für Abschnitt besprochen.

16. Doppelstunde

- 2 2. Stundeneinheit: S. 43–47, **Messung von Information**
- 2.1 Redundanz (vgl. oben Teil A 1.3.1.5 Indikatoren-Umtauschübungen).

- 2.2 Natürliche Sprache und Redundanz.
- 2.3 Vorteile der Redundanz bei der natürlichen Sprache. Klärung dessen, was der Autor (S. 45 Mitte) ausgespart hat.
- 2.4 Warum wird bei dem Beispiel von Automobil . . . bil . . . car nicht ein „Mehr“ an Information vermittelt (s. A 1.5.2).
- 2.5 Was versteht man unter „bit“?
Hier sollte soweit möglich (wenn nicht: Lehrervortrag und Lektüre des Artikels im Unterricht) ein Schülervortrag (oder Vortrag einer kleinen Arbeitsgruppe) erfolgen über den Artikel: „Informationstheorie“ von Hofstätter im Fischer-Lexikon Psychologie oder Titel II y) des Lit-Verz.

17. Doppelstunde

- 3 3. Stundeneinheit: **Der Kalkül**, S. 47 – 50
- 3.1 Nach welchem Schema arbeitet die Maschine?
- 3.2 Verhältnis der natürlichen Sprache zum Kalkül.
- 3.3 S. 48/49: Das Beispiel ist zu erklären nach den Kenntnissen aus Teil B (s. o.).
- 3.4 Der Lehrer muß erklären, wer Wittgenstein war.
(Lit.: Stegmüller, Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie [Kröner], 41969, S. 524 – 696).

18. Doppelstunde

- 4 4. Stundeneinheit: **Information als Form**, S. 50 – 55.
- 4.1 Referat: Sokrates und die sokratische Fragetechnik. Was versteht der Autor (S. 50) unter „Wesen“?
- 4.2 Der Unterschied von „Information sein“ und „Information enthalten“.
- 4.3 In stiller Einzelarbeit eine erste Zusammenstellung: „Was ist Information?“ erarbeiten lassen – anschließend Diskussion über die vorgetragenen Ergebnisse.
- 4.4 Entweder im Unterricht mit Hilfe eines philosophischen Lexikons (Einführung in die Arbeits- und Darstellungsweise unterschiedlicher Lexika, z. B. Ziegenfuß, Philosophenlexikon, und Ritter [Hrsg.], Historisches Wörterbuch der Philosophie, oder Wörterbuch der Philosophie von Schmidt und Schischkoff [Kröner], oder das marx-lenin. Wörterbuch der Philosophie von Klaus/Buhr, oder Hoffmeister, Wörterbuch der philos. Begriffe, oder Fischer-Lexikon der Philosophie) oder in einem vorher vergebenen Schülerreferat klären lassen: „Was versteht man unter dem platonischen εἶδος (eidos) und was bedeutet die aristotelische Form?“
(Für beide Fragen wird besonders empfohlen das Historische Wörterbuch der Philosophie, Bd. 2 [1972]. Artikel: Form und Materie Sp. 977 ff.)
- 4.5 Gemeinsam die etymol.-historische Ableitung von Information besprechen. Dabei muß der Lehrer klären, was „empirisches“ und „transzendentes Bewußtsein“ ist (möglicherweise auch Schülerreferate)
(Lit.: Hist. Wb. d. Phil., Bd. I, Sp. 903 und 891).

- 4.6 Was ist unter „formalen Abstraktionsstufen“ zu verstehen?
- 4.7 Wie ist der „Zirkel“ (S. 53) bei der Definition von Sprache und Information zu verstehen? (Weitere Lit.: Heintel, Sprachphilos., S. 127 ff.; Seifert, Einf. i. d. Wissenschaftstheorie, Bd. 2, S. 43 ff.)
- 4.8 Einzelreferat oder Klärung durch den Lehrer: „cartesische res cogitans“; „a priori“; „praestabilisierte Harmonie“ und „Heraklit“ (S. 55).
- 4.9 Information ohne Sprache? – Grenzen der „Sprache“ des Kalküls.

19. Doppelstunde

- 5 5. Stundeneinheit: S. 55–60, **Kann Sprache auf Information reduziert werden?**
- 5.1 Jede Normierung rekuriert auf vorgegebene Sprache und deren Verständnis (s. o. Teil A 2; Teil B 1)
- 5.2 Ist „Eindeutigkeit“ im strengen Sinn möglich? (s. o. Teil A 1.4)
- 5.3 Gemeinsame Besprechung der Beispiele aus der Mathematik (Euklid). Klärung: Wer ist Tarski, wer Lorenzen?
- 5.4 Zusammenfassung: Welches sind nach C. F. v. Weizsäcker die Grenzen der Formalisierbarkeit von Sprache?

D 2.3 *David Hume, An Enquiry Concerning Human Understanding*
(Studienstufe – ca. 16 Doppelstunden)

A **Vorbemerkungen**

- 1 Die vorgelegte Unterrichtseinheit ist vorgesehen für das 2. Semester der Studienstufe; damit ist ihre Behandlung zu einer anderen Zeit nicht ausgeschlossen. Sie richtet sich an Schüler, die an theoretischer Philosophie und erkenntnistheoretischen Fragen interessiert sind, und sollte nicht zuletzt auch naturwissenschaftlich interessierte Schüler ansprechen.
- 2 Der vorgeschlagene Text erfüllt drei Bedingungen:
 - a) Er bietet einen für den Schulunterricht brauchbaren Kompromiß zwischen Exaktheit und Verständlichkeit;
 - b) sein zentrales Problem – die Bedeutung der Zeitstruktur in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft für die menschliche Erkenntnis – ist ein zugleich klassisches und gegenwärtiges Problem der Philosophie;
 - c) die von Hume vorgeschlagenen Lösungen werden nie dogmatisch verfestigt und lassen Raum zum weiteren Denken.
 Aufgrund dieser Bedingungen eignet sich der Text in besonderem Maße für den Schulunterricht.
- 3 Wegen der Beschränkung der zur Verfügung stehenden Zeit (geplant sind 16 Sitzungen) können nur einige zentrale Kapitel des Textes behandelt werden. Im Lichte der unter 1. und 2. gemachten Vorbemerkungen scheinen dies die Sections II–V und VII zu sein.
- 4 Dem Unterricht kann ein deutscher Text zugrunde gelegt werden; auf die Mitbenutzung eines englischen Textes sollte jedoch nicht verzichtet werden. Zu empfehlen ist die bei F. Meiner erschienene Übersetzung; das sich in dieser Ausgabe findende deutsch-englische und englisch-deutsche Register sollte herangezogen werden.

B **Lernziele**

- 1 Der dargestellten Unterrichtseinheit liegen zunächst und vor allem die in den Rahmenrichtlinien genannten allgemeinen Lernziele A 2.2.3–2.2.7 zugrunde. Nach ihnen sollen die Schüler in diesem Unterricht befähigt werden,
 - 1.1 einen ihnen vorgelegten philosophischen Text inhaltlich zu gliedern und verständlich wiederzugeben (A 2.2.3)
 - 1.2 die im Text vorkommenden Begriffe und Termini zu klären, zu analysieren und den Gesamtaufbau in seiner logischen Stringenz zu überprüfen (A 2.2.4)
 - 1.3 die in der Darstellung angewandte (oder angewandten) Methode(n) zu bestimmen (A 2.2.5)
 - 1.4 soweit möglich auch den historischen und problemgeschichtlichen Standort der Aussagen des Autors zu bestimmen (A 2.2.6)
 - 1.5 eine eigene begründete Stellungnahme zu formulieren (A 2.2.7)
 Diese Lernziele werden bei der Behandlung des Humeschen Textes nicht alle mit derselben Intensität angestrebt werden können. Deshalb wird vorgeschlagen, das Hauptgewicht auf die Ziele 1.1, 1.2 und 1.5 zu legen und die Ziele 1.3 und 1.4 zurücktreten zu lassen.

- 2 Die Schüler sollen überdies an geeigneten Stellen – aber auch nur dort – über die bloße Interpretation des Textes hinausgeführt werden; so sollten sie auch die Relevanz der Humeschen Fragestellungen für die Naturwissenschaften erkennen und diskutieren können.
- 3 Die Schüler sollen die von Hume aufgeworfenen Fragen auch unabhängig von den historischen Bedingungen ihrer Entstehung als für uns auch heute noch relevante Probleme erkennen können.
- 4 Die im folgenden zu den einzelnen Sitzungen angegebenen Einzellernziele sind immer in dem hier gesteckten Rahmen zu sehen; oft sind sie nicht mehr als selbstverständliche Spezifizierungen der allgemeinen Lernziele.
- 5 Zum Erreichen der hier und im folgenden genannten Lernziele ist die Benutzung von Sekundärliteratur nicht erforderlich.

C

Darstellung der Unterrichtseinheit nach Sitzungen

(Die im folgenden genannten Sitzungen umfassen – u. U. mit Ausnahme der 1. Sitzung – je eine Doppelstunde.)

1. Sitzung

Die erste Sitzung dient der Vorbesprechung und Einführung. In ihr soll der Unterrichtende in einem einführenden Vortrag

- a) kurz die historische Situation der Philosophie und möglichst auch der Naturwissenschaft zur Zeit Humes umreißen,
- b) die wichtigsten biographischen Daten aus Humes Leben darstellen,
- c) das Programm und die Ziele der Unterrichtseinheit erläutern.

Die Schüler lesen dann zur 2. Sitzung die Sections I (nicht behandelt) und II des Textes; im folgenden sollten die Schüler zu jeder Sitzung den zu behandelnden Text gelesen haben.

2. und 3. Sitzung

Text: Section II: Of the origin of ideas

- Lernziele:**
1. Der Schüler soll folgende Begriffe analysieren und ihre Rolle im Zusammenhang des Textes darstellen können:
 - perceptions
 - memory – imagination
 - impressions – ideas (thoughts)
 - simple ideas
 - innate ideas
 2. Der Schüler soll überdies vor allem folgende im Text behandelten Probleme und – soweit möglich – die von Hume vorgeschlagene Lösung erfaßt haben:
 - die zeitliche Struktur der perceptions (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft)
 - die ideas als „copies of our impressions“ (und mögliche Ausnahmen)

Meth. Hinweise: 1. Es sind für dieses relativ kurze Kapitel zwei Sitzungen vorgesehen, um sogleich eine detaillierte Interpretation des Textes zu ermöglichen.

2. Es sollten hier einzelne historische Hinweise (z. B. auf Montaigne, Malebranche, Descartes und Locke) gegeben werden.
3. Die Schüler sollten bereits in diesen Sitzungen auf die Rolle der Zeitmodi (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) hingewiesen werden.

Arbeitsform: Es wird empfohlen, zu Beginn der 2. Sitzung von einem Schüler ein einleitendes Kurzreferat halten zu lassen, das die wichtigsten Begriffe und Probleme des Textes nennt, und dann zum Unterrichtsgespräch überzugehen.
Historische Hinweise (s. o.) sollten vom Unterrichtenden gegeben werden.

4. Sitzung

Text: Section III: Of the association of ideas

Lernziele: Der Schüler soll folgende Begriffe analysieren und ihre Rolle im Zusammenhang des Textes darstellen können:

connexion
principle of association
resemblance
contiguity in time or place
cause – effect

Meth. Hinweise: Vgl. 2./3. Sitzung, Hinweis 3

Arbeitsform: Kurzreferat (Schüler)
Unterrichtsgespräch

(vgl. unter „Arbeitsform“ bei der 2. Sitzung; so ist die Angabe „Kurzreferat“ auch im folgenden immer zu verstehen)

5. und 6. Sitzung

Text: Section IV: Sceptical doubts concerning the operations of the mind; Part I

Lernziele: 1. Der Schüler soll folgende Begriffe analysieren und ihre Rolle im Zusammenhang des Textes darstellen können:

relations of ideas – matters of fact
cause and effect
reasonings a priori – experience
secret structure of parts
ultimate cause

2. Der Schüler soll überdies vor allem folgende im Text behandelten Probleme und – soweit möglich – die von Hume vorgeschlagene Lösung erfaßt haben:
 - das Verhältnis von ideas und Existenz in der Zeit
 - das Verhältnis von matters of fact und Möglichkeit
 - die Rolle des Descartschen Kriteriums („distinctness“) in Humes Argumentation
 - den Zusammenhang zwischen „real existence and matter of fact“, cause and effect und experience
 - die Rolle der Mathematik.

- Meth. Hinweise:**
1. Es sollte gerade in diesen Sitzungen besonderer Wert darauf gelegt werden, daß die Schüler die von Hume aufgeworfenen *Probleme* genau und in ihrer ganzen Tragweite erfassen (vgl. B 3).
 2. Humes einführende Beispiele – der Satz des Pythagoras und die Vorhersage des Sonnenaufgangs – sollten ausführlich diskutiert werden, wobei hier das Gespräch durchaus über den Text hinausführen kann.

Arbeitsform: Kurzreferat (Schüler) zu Beginn der 5. Sitzung
Unterrichtsgespräch

7. und 8. Sitzung

Text: Section IV: Sceptical doubts . . . ; Part II

- Lernziele:**
1. Der Schüler soll zusätzlich zu den zu Part I genannten folgende Begriffe analysieren und ihre Rolle im Zusammenhang des Textes darstellen können:
demonstrative reasoning – moral reasoning probability – sensible qualities – secret powers
 2. Der Schüler soll überdies vor allem folgende im Text behandelten Probleme und – soweit möglich – die von Hume vorgeschlagene Lösung erfaßt haben:
 - „What is the foundation of all conclusions from experience?“
 - den Zusammenhang von experience und Zeitstruktur (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft)
 - die Struktur des Zirkelschlusses bei der Übertragung vergangener Erfahrungen auf die Zukunft

- Meth. Hinweise:**
1. Die Struktur des Zirkelschlusses (s. o.) sollte besonders ausführlich diskutiert werden, wobei zur formalen Analyse der Argumentationsstruktur durchaus auch die formale Logik heranzuziehen ist.
 2. Vgl. Part. I, Hinweis 1

Arbeitsform: Kurzreferat (Schüler) zu Beginn der 7. Sitzung
Unterrichtsgespräch

9. bis 11. Sitzung

Text: Section V: Sceptical solution of these doubts (Parts I/II)

- Lernziele:**
1. Der Schüler soll folgende Begriffe analysieren und ihre Rolle im Zusammenhang des Textes darstellen können:
Custom (habit)
customary transition
reason – experience
fiction – belief
 2. Der Schüler soll überdies vor allem folgende im Text behandelten Probleme und – soweit möglich – die von Hume vorgeschlagene Lösung erfaßt haben:
 - das Verhältnis von sceptical philosophy und common life

- den Zusammenhang von customary transition und Zeitstruktur (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft)
- den Zusammenhang zwischen den principles of association, custom und belief

Meth. Hinweis: Im Anschluß an die Diskussion der Fußnote in Part I – die keinesfalls vernachlässigt werden sollte – kann über den Text hinausgegangen werden und vom Unterrichtenden die Frage aufgeworfen werden, ob denn (in Umkehrung der Humeschen Fragestellung) experience ohne reason möglich sei.

Arbeitsform: Zwei Kurzreferate (Schüler) zu Beginn der Besprechung der beiden Teile I und II.
Unterrichtsgespräch

12. bis 14. Sitzung

Text: Section VII: Of the idea of a necessary connexion (Parts I, II)

- Lernziele:**
1. Der Schüler soll folgende Begriffe analysieren und ihre Rolle im Zusammenhang des Textes darstellen können:
 - power – force – energy – necessary connexion
 - external objects – internal impression
 - conjunction – connexion
 - vis inertiae
 2. Der Schüler soll überdies vor allem folgende im Text behandelten Probleme und – soweit möglich – die von Hume vorgeschlagene Lösung erfaßt haben:
 - das Problem eines direkten göttlichen Willens (volition of the Supreme Being)
 - den Zusammenhang von habit/belief/custom und „the idea of power or necessary connexion“
 - die Möglichkeit einer Vorhersage einer Wirkung
 - das Problem einer epistemologischen Definition von Ursache und Wirkung.

Meth. Hinweise: 1. Bei der Behandlung des relativ langen 1. Teils wird nicht der gesamte Text mit der gleichen Intensität besprochen werden können; der Unterrichtende oder der Vortragende Schüler sollte hier in geeigneter Weise auswählen.

2. Der Begriff vis inertiae und Humes Verweis dazu werden i. a. vom Unterrichtenden erläutert werden müssen. (vgl. Dijksterhuis, Die Mechanisierung des Weltbilds, [Springer] Berlin, Göttingen, Heidelberg 1956).

Arbeitsform: Zwei Kurzreferate (Schüler) zu Beginn der Besprechung der beiden Teile I und II.
Ein Kurzreferat (Lehrer)
Unterrichtsgespräch

15. Sitzung

Schriftliche Klassenarbeit

Es soll als Ergänzung der Leistungskontrolle eine 2stündige schriftliche Klassenarbeit verlangt werden. Diese Arbeit sollte sich auf den behandelten Text beziehen, und die Benutzung dieses Textes sollte den Schülern gestattet werden.

Die Themenstellung muß sich nach dem Verlauf des Unterrichts richten und soll deshalb dem Fachlehrer überlassen bleiben; deshalb können hier allenfalls Anregungen gegeben werden.

So kommen z. B. in Frage

1. eine Darstellung der Bedeutung und der Rolle bestimmter zentraler Begriffe; vgl. dazu jeweils Teil 1 der Angabe der Einzellerziele;
2. eine Darstellung bestimmter Fragestellungen und Lösungsvorschläge; vgl. dazu jeweils Teil 2 der Angabe der Einzellerziele.

16. Sitzung

Besprechung der Klassenarbeit

(Anmerkung: Diese Klassenarbeit und ihre Besprechung kann auch in früheren Sitzungen durchgeführt werden; ein Termin vor der 9. Sitzung sollte jedoch möglichst nicht gewählt werden.)

D

Vorschläge zur Gestaltung weiterer Sitzungen

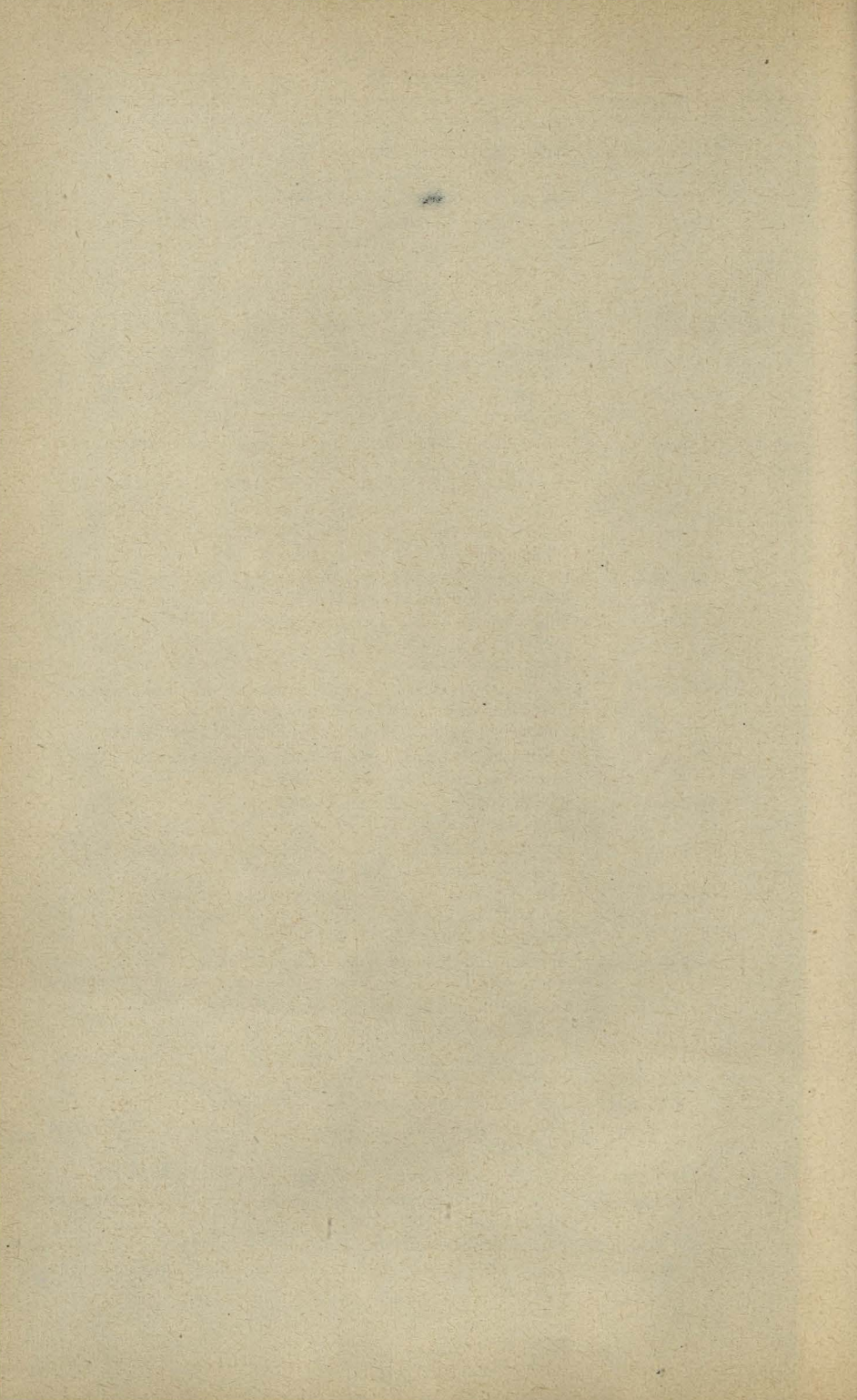
Sollten eventuell nach der 16. Sitzung noch einige weitere Sitzungen zur Verfügung stehen, so können z. B. folgende Themen behandelt werden:

1. Geeignete Auszüge aus Humes Treatise of Humen Nature (Parallelstellen oder Ergänzungen zum behandelten Text)
2. Einführung in geeignet anzuschließende Probleme der Kantschen Philosophie (Lehrervortrag).

D 3

Hinweise auf einige Unterrichtsmodelle

- F. Ascher: „Dreifach ist der Schritt der Zeit . . .“
Die pädag. Provinz 17, 1963, 485–496
- P. Barié: „La crise pyrrhonienne – über die Bedeutung eines antiken Entwurfes zu einem antidogmatischen und ideologiefreien Leben.“
Der altsprachl. Unterricht 15, 1972, H. 2, 95–114 u. Beilage 2, 1–19.
- A. Franke: Kann man das System Fichtes im Philosophieunterricht behandeln?
Die pädag. Provinz 14, 1960, 96–103.
- G. Heintz: Die These vom Weltbild der Sprache
Der Deutschunterricht 22, 1970, H. 1, 117–135.
- W. Heß: Elemente einer Einführung in die Logik und die platonistische Phil. der Logik anhand von Augustinustexten
Der altsprachl. Unterricht 15, 1972, H. 2, 59–94 und Beilage 1, 1–7.
- O. Hesse: Philosophieunterricht mit wissenschaftstheoretischen Texten
Die pädag. Provinz 21, 1967, 457–472
- H. Hülsmann: Phänomenologische Einführung in die Philosophie
Die pädag. Provinz 14, 1960, 435–452.
- U. Kattmann: Die Behandlung des Vitalismusproblems in Kl. 13 unter Berücksichtigung der Grenzfragen
Der mathem. u. naturwiss. Unterricht 24, 1971, 335–342.
- E. Roloff: Der besondere Weg zum Sozialismus. Theorie und Praxis des „Revisionismus“: Jugoslawien und die Sowjetunion
Politische Bildung 3, 1970, H. 3, 64–80 und M 1–M 16
- S. Rother: Physik – Geschichte, eine vergleichende Betrachtung
Die pädag. Provinz 15, 1961, 149–160.
- S. Rother: Einführung in die Philosophie der Werte
Die pädag. Provinz 17, 1963, 498–512.
- E. Starke: Die Staatslehre des Thomas von Aquin im Unterricht
Die pädag. Provinz 21, 1967, 488–507.
- G. Stein: Reflexion über Sprache: Ein Unterrichtsbeispiel über Definition und Dialektik
Diskussion Deutsch 3, 1972, 173–185.
- H. Stoffer (Hrsg.): Aufgabe und Gestaltung des Philosophieunterrichts, Frankfurt (Diesterweg) o. J. (1959), enthält folgende Unterrichtsbeispiele:
- K. A. Haeger: Die Grundlagen der Naturwissenschaften (246–252)
- E. Heck: Die Analogie des Seins (198–207)
- I. Klein: Interpretationen zur Philosophie der Neuzeit – Descartes und Kant – (213–225)
- K. Püllen: Der Gegenstand der Mathematik (235–246)
- F. Ranft: Die Lebenskunde in ihrem Verhältnis zur Philosophie (252–256)
- H. Stoffer: Das „Seinsphänomen“ bei Heraklit und Parmenides (195–197)
- H. Stoffer: Vom „Selbstwiderspruch“ zum „Seinsspruch“ – von Descartes zu Heidegger – (207–213)
- W. Schemme: Was heißt philosophieren? (192–195)
- J. Wagner: Kants Gefühl der Achtung als Kern des Ethikunterrichts (225–235).



Rahmenrichtlinien

Sport

im Vorseмester und in der Studienstufe

Zuständiges Referat: S 221/6

Referent: Ludwig Rothenberg, Amt für Schule

Lehrplanausschuß:

Hella Laser, Emilie-Wüstenfeld-Gymnasium

Just Dreyer, Gymnasium Neugraben

Günther Sieber, Wirtschaftsgymnasium Schlankreye

Walter Tiemann, Dr., Gymnasium Müssenredder – Studienseminar

Jürgen Werner, Gymnasium Oberalster

Hans Joachim Zimmermann, Gymnasium Buckhorn

Lisa Mähl, Walddörfer-Gymnasium

Gisela Praechter, Lohmühlen-Gymnasium

Uwe Lemgo, Friedrich-Ebert-Gymnasium

Ernst Machtan, Lohmühlen-Gymnasium

Manfred Wittkowski, Walddörfer-Gymnasium

Inhaltsübersicht

	Seite
Vorbemerkung	3
Zur Didaktik	3
<i>Allgemeines</i>	3
<i>Fachlernziele</i>	3
Zur Unterrichtsgestaltung	4
<i>Zur Organisation</i>	4
<i>Lernerfolgskontrollen</i>	6
Inhalte	19
<i>Vorsemester</i>	19
<i>Studienstufe</i>	19
Grundkurs – Praxis	19
Grundkurs – Theorie	23
Leistungskurs – Praxis	23
Leistungskurs – Theorie	23
Themenkatalog	23
Literaturverzeichnis	25

Vorbemerkung

Der Sport ist wesentlicher Bestandteil unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit. Er stellt daher ein Aufgabenfeld innerhalb der Schulbildung dar. Kinder und junge Menschen haben ein Recht darauf, daß ihnen bestimmte, für ihre Entwicklung wichtige, nicht austauschbare Grunderfahrungen im Bereich körperlicher Bewegung vermittelt werden. Der Sport befriedigt spontane Spiel- und Bewegungsbedürfnisse, liefert unerläßliche Reize für die körperliche Entwicklung, bildet ein Gegengewicht für die zunehmende Bewegungsarmut und wirkt vorbeugend gegen Krankheit und Haltungsschäden.

Darüber hinaus weckt er die Freude an sportlichen Leistungen. Sie sind unmittelbar und individuell unterschiedlich mit dem Erlebnis von Können oder Nichtkönnen verknüpft und bieten so die Möglichkeit zu personaler Selbstdarstellung.

Der Sport kann sozialintegrativ wirksam werden in den Formen, die in besonderer Weise Kommunikation, Kooperation und normative Orientierung erfordern.

Außerdem ist es die Aufgabe des Sportunterrichts, das Bedürfnis und die Einsicht in die Notwendigkeit körperlicher Betätigung über die Schulzeit hinaus anzuregen und zu festigen. Die Inhalte orientieren sich zunächst an den schulerprobten Grundsportarten. Bei entsprechenden Voraussetzungen können andere Sportarten angeboten werden. Dabei muß gewährleistet sein, daß die Kriterien gesundheitlicher, vitaler, personaler und sozialintegrativer Art Berücksichtigung finden.

A Zur Didaktik

1 Allgemeines

Die Beendigung des körperlichen Reifeprozesses und die zunehmende Profilierung im Seelisch-Geistigen befähigen die Jugendlichen in der Studienstufe, ein persönlich geprägtes Verhältnis zum Sport und zu den Leibesübungen zu gewinnen. Nur wenn es dem Sportunterricht gelingt, eine Übereinstimmung mit den individuellen Neigungen und Fähigkeiten des Schülers herzustellen, stellt der Sport das Aufgaben- und Bewährungsfeld dar, in dem sich die Verhaltensweisen entwickeln und festigen können, die dauerhafte Freude an sportlicher Betätigung begründen.

Die Wettkampf- und Leistungssituation, die durch die beherrschte Bewegung gebotene ökonomische und ästhetische Gestaltungsmöglichkeit, das Spiel mit seinen Regelverpflichtungen und seinen verschiedenen Formen der Kooperation sind die Bereiche, in denen der Schüler das seiner Veranlagung entsprechende positive Verhältnis zu sportlichem Tun festigen kann. Das gelingt vor allem in einem neigungsdifferenzierten Unterricht.

2 Fachlernziele

Der Schüler soll

- die physischen und motorischen Grundeigenschaften Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer, Beweglichkeit, Geschicklichkeit und Gewandtheit durch angemessene Konditionsschulung und Verfeinerung sporttechnischer Fertigkeiten weiterentwickeln;
- auf dieser Grundlage seine sportlichen Leistungen in den von ihm gewählten Sportarten verbessern;
- die Fähigkeit zu individueller Bewegungsgestaltung – vor allem in der Gymnastik – erweitern;
- in das Zustandekommen sportlicher Leistungen, in den Aufbau sportartenspezifischer Trainingsmethoden und in Grundzüge motorischer Lernprozesse Einblick gewinnen;

- gruppendynamische Prozesse und die sozialintegrative Wirkung der Sportarten erkennen;
- die Bedeutung des Sports für den einzelnen und für die Gesellschaft beurteilen lernen;
- auf der Grundlage der erkannten individuellen Begabung das Interesse an sportlicher Betätigung festigen, damit es über die Schulzeit hinaus wirksam bleibt.

B Zur Unterrichtsgestaltung

1 Zur Organisation

1.1 Vorsemester

Sport wird als neigungsdifferenzierter Unterricht durchgeführt. Das Lehrangebot richtet sich nach den Möglichkeiten der Schule.

Zur Einführung in die stufenspezifischen Arbeitsformen werden mehrere Lerneinheiten exemplarisch angeboten. Bei der Auswahl muß die unterschiedliche Struktur der Sportarten berücksichtigt werden. Dabei sollen verschiedene Übungsformen zur Anwendung kommen.

Beispiel Kurs Leichtathletik:

Der 1. Lerneinheit Weitsprung kann ein Schnelligkeitstraining in Form des Intervalltrainings zugeordnet werden,

der 2. Lerneinheit Kugelstoß ein Schnellkrafttraining mit komplexen Ganzkörperübungen,

der 3. Lerneinheit Hürdenlauf ein spezielles Training mit dynamischen Übungen (aktiv und passiv) zur Verbesserung der Beweglichkeit.

Sofern keine Differenzierung vorgenommen werden kann, müssen in jedem Kurs Lerneinheiten aus einer Individual- und aus einer Mannschaftssportart angeboten werden.

Die beiden Sportstunden werden an zwei Wochentagen erteilt.

1.2 Grundkurs

Praxis

Der Sport wird als neigungsdifferenzierter Unterricht angeboten. Das Lehrangebot richtet sich nach den Möglichkeiten der Schule.

Dem Schüler ist die Wahl einer Sportart oder mehrerer Sportarten für die Dauer der gesamten Studienstufenzeit gestattet.

Jeder Grundkurs wird in der Form eines in sich geschlossenen halbjährigen Lehrgangs mit einem Hauptthema durchgeführt. Die Grundfertigkeiten der zugeordneten Sportarten müssen dabei angemessen berücksichtigt werden. Bei der Aufstellung der Halbjahresthemen können die Vorschläge der Schüler berücksichtigt werden.

Die beiden Sportstunden werden an zwei Wochentagen erteilt.

Theorie

Die Teilnahme an zwei einstündigen Grundkursen „Sporttheorie“ ist Voraussetzung für die Möglichkeit, Sport als 4. Prüfungsfach zu wählen. Die Teilnehmer dieser Kurse sollen lernen, Sport als wissenschaftliche Disziplin zu verstehen. Ihnen

wird empfohlen, zusätzlich Grundkurse in Biologie, Chemie oder Physik zu belegen, wenn die dort behandelten Themen zum Verständnis und zur Bewältigung der Anforderungen beitragen.

1.3 *Arbeitsformen*

Erproben, Üben und Anwenden sportmotorischer Techniken und taktischer Systeme in Einzel- und Gruppenarbeit bestimmen im allgemeinen den Lehrgangsverlauf.

Zur Erhöhung der sportlichen Leistungsfähigkeit werden allgemeine und spezielle Trainingsformen herangezogen.

Ziele, Methoden und Inhalte können durch Lehrervortrag, Schülerreferat und Gespräche verdeutlicht werden. Notwendige theoretische Erörterungen sollen nach Möglichkeit im Rahmen der sportpraktischen Ausbildung stattfinden.

1.4 *Arbeitsmittel*

Ohne ausreichende Übungsstätten kann der Sportunterricht seine Zielsetzung nicht erfüllen. Eine Aufzählung der Sportanlagen und Sportgeräte erübrigt sich.

Die Verwendung von Lernbüchern, Lernprogrammen und technischen Medien (Bildreihe, Film, Tonband, Videorecorder u. ä.) wird empfohlen.

1.5 *Hinweise zur Durchführung eines Lehrgangs*

- Überprüfen der disziplinspezifischen Voraussetzungen und des Leistungsstandes;
- Vermittlung noch nicht vorhandener grundlegender Fertigkeiten;
- Entwickeln der notwendigen physischen und motorischen Grundeigenschaften (sportartenbezogene Konditionsschulung);
- Besprechung der wesentlichen sportartenbezogenen Merkmale, Normen, Regeln und Verhaltensweisen;
- verbale und visuelle Information zum technomotorischen Ablauf unter Ein-schluß von Bewegungsanalysen nach physiologischen und biomechanischen Gesichtspunkten;
- Verwendung von allgemeinen Trainingsmethoden (Intervallararbeit, Dauerleistungsmethode) und sportartspezifischen Trainingsformen;
- Beobachtung, Beurteilung und Korrektur von Bewegungsabläufen bei Mitschülern;
- Feinformung, Festigung, Automatisierung und Anwendung von Bewegungsfertigkeiten (Techniken) und spieltaktischen Zügen;
- Leisten in lehrgangsinternen Wettkämpfen und -spielen;
- eigenes Gestalten von komplexen Bewegungsformen und Übungsverbindungen;
- Kontrolle der eigenen Leistungsentwicklung durch den Schüler.

1.6 *Veranstaltungen*

Das Amt für Schule schreibt in jedem Jahr „Sportliche Wettbewerbe der Hamburger Schulen“ aus. Die Teilnahme an diesen Wettbewerben ist erwünscht. Die Schulen entscheiden aufgrund ihrer Möglichkeiten, an welchen Veranstaltungen sie sich beteiligen.

Die Durchführung von Projektwochen, Sportwochen und Lehrgängen wird empfohlen. Sie sind eine gute Möglichkeit, Praxis und Theorie miteinander zu verbinden. Es sollten dabei auch Sportarten und Themen angeboten werden, die sonst nicht berücksichtigt werden können.

2 **Lernerfolgskontrollen**

2.1 *Prüfung im Vorsemester*

Die Lernerfolgskontrollen werden unterrichtsbegleitend durchgeführt. Bewertet wird dabei zunächst der Lernfortschritt im Hinblick auf eine angemessene Bewältigung der jeweiligen Bewegungsaufgaben. Zusätzlich sollten die verschiedenen Lerneinheiten mit einer Leistungsprüfung abgeschlossen werden.

2.2 *Prüfung in den Grundkursen der Studienstufe*

1. **Individualsportarten**

Die Lernerfolgskontrolle zum Hauptthema wird unterrichtsbegleitend durchgeführt.

Darüber hinaus sollen die Leistungen in der zugeordneten Sportart geprüft werden, soweit sie nicht Bestandteil des Hauptthemas sind. Die Prüfung erfolgt am Ende des Semesters gemäß den aufgeführten Empfehlungen zu den Leistungsanforderungen in den einzelnen Sportarten. Diese Anforderungen gelten zunächst für alle Semester der Studienstufe. Die Sportnote setzt sich zusammen aus dem Ergebnis der Lernerfolgskontrollen zum Hauptthema und aus der Leistungsbewertung in der zugeordneten Sportart im Verhältnis 1:1.

2. **Mannschaftssportarten – Sportspiele**

Die Lernerfolgskontrolle zum Hauptthema wird unterrichtsbegleitend durchgeführt.

Die Leistungsprüfung am Ende des Semesters wird entsprechend den aufgeführten Empfehlungen in einer kombinierten Konditions- und Technikprüfung sowie in einem Wettspiel durchgeführt.

Prüfverfahren und Bewertungsmaßstab sind spielspezifisch festgelegt.

Die Sportnote ergibt sich aus den beiden Prüfungen im Verhältnis 1:1.

2.3 *Empfehlungen zu den Leistungsanforderungen*

Die folgenden Empfehlungen sind der Versuch, für das Bundesland Hamburg die Notengebung im Sport zu vereinheitlichen und vergleichbar zu machen. Die hier beschriebenen Verfahren sowie die genannten Anforderungen sind als vorläufige Beispiele einer Leistungsmessung und -bewertung anzusehen.

Da die Entwicklung standardisierter und sportartenspezifischer Tests noch am Anfang steht, muß sich eine solche Notenfindung auch weiterhin auf empirische Untersuchungen stützen, wenn sie dem Anspruch auf Vergleichbarkeit genügen soll.

Aus diesem Grunde werden die Schulen aufgefordert, dem Amt für Schule nicht nur ihre Erfahrungen, sondern vor allem auch Vorschläge zur Veränderung und Verbesserung mitzuteilen. Empfehlungen werden für folgende Sportarten gegeben:

1 Individualsportarten

1.1 Gerätturnen (Schülerinnen/Schüler)

1.2 Gymnastik (Schülerinnen)

1.3 Leichtathletik (Schülerinnen/Schüler)

1.4 Rudern (Schülerinnen/Schüler)

1.5 Schwimmen (Schülerinnen/Schüler)

2 Mannschaftssportarten (Große Sportspiele)

2.1 Basketball (Schülerinnen/Schüler)

2.2 Fußball (Schüler)

- 2.3 Handball (Schüler)
 2.4 Hallen-Hockey (Schüler)
 2.5 Volleyball (Schülerinnen/Schüler)

1 **Individualsportarten**

1.1 **Gerätturnen – Schüler**

Leistungsanforderungen: Der Schüler turnt je eine Übung an drei verschiedenen Geräten mit Aufgang, Kernteilen, Abgang. Die für die einzelnen Noten festgesetzten Übungsteile sind verbindlich. Die Übungen müssen fließend geturnt werden (außer Sprung), anderenfalls ist die Note um eine Stufe herabzusetzen.

Übungsteile:

Reck	Barren	Boden	Sprung	Note
Unterschwing aus der Schrittstellung	Stützabgang über einen Holm	Rolle vorwärts	Bock: Grätsche	} 6
Aufschwung und Felgumschwung vorl. rückw. oder vorw.	Einschwingen a. d. Grätsch-sitz hinter den Händen	Rolle rückwärts	Bock: Hocke	
Flanke oder Hocke a. d. Stütz	Oberarmstand oder Oberarmhangkippe	Handstand abrollen	Kasten lang: Grätsche	} 4
beliebige Kippe	Rolle vorw. aus d. Schwingen	Rad	Kasten lang: Hocke	
Riesenfelg-aufschwung oder freier Felgumschwung	beliebige Kippe Kreishockwende	beliebige Kippe	Pferd lang: 1,10 m Bücke oder Hecht	} 2
Schwungstemme	beliebige Schwungstemme	beliebiger Überschlag	Pferd lang: Rad oder Überschlag	

Gerätturnen – Schülerinnen

Leistungsanforderungen: Die Schülerin turnt je eine Übung an drei verschiedenen Geräten mit Aufgang, Kernteilen, Abgang. Die für die einzelnen Noten festgesetzten Übungsteile sind verbindlich. Die Übungen müssen fließend geturnt werden (außer Sprung), anderenfalls ist die Note um eine Stufe herabzusetzen.

Übungsteile

Olympiabarren	Schwebebalken	Boden	Sprung:	Note
Felgabschwung	Laufen und Hüpfen	Rolle vorwärts	Bock: Grätsche	6
Felgaufschwung	Pferdchensprung	Rolle rückwärts	Kasten quer: Hockwende	
Felgaufschwung z. hohen Holm	1/2 Drehung Wechselschritt	Handstand-abrollen Sprungform	Kasten quer: Hocke	4
Felgumschwung vorl. rückw.	Schrittsprung halbe Drehung a. einem Bein	Rad und Radwende, zwei Sprünge	Kasten quer: Hocke, Brett- abstand 1 m	
Abgang über beide Holme	Schersprung Radwende Standwaage	Rad, einarmig oder Schritt-überschlag	Pferd quer: 1,10 m h., Brett- abstand 1 m, Hocke oder Grätsche	2
beliebige Kippe	1/1 Drehung Radwende, Rad als Verbindung oder Abgang	Einarm. Rad und Überschlag vorwärts oder rückwärts	Pferd quer: 1,10 m, Überschlag	

1.2

Gymnastik der Mädchen

In der Gymnastik läßt sich die Trennung Lehrgangsthema/zugeordnete Sportart nicht einhalten. Daher wird das folgende Prüfungsverfahren zur Ermittlung der Kursnote vorgeschlagen:

Lehrgangsthema

1. Gymnastik mit einem (oder zwei) Handgerät(en): 3 Prüfungsaufgaben
 - a) eine gerätspezifische Übung (z. B. **Ball**: Werfen, Fangen; **Seil**: Springen, Schwingen; **Reifen**: Schwingen, Kreisen; **Schleuderball**: Schwingen, Drehen etc.)
 - b) eine Bewegungsverbindung aus gerätspezifischen Übungen
 - c) eine freigewählte Bewegungsverbindung aus Pflichtteilen.
2. Schwingen mit oder ohne Handgerät: 3 Prüfungsaufgaben
 - a) ein Rumpfschwung
 - b) eine Bewegungsverbindung von 2 Schwüngen mit Handgerät
 - c) eine Bewegungsverbindung aus 2 Schwüngen mit Drehungen, mit oder ohne Handgerät.
3. Gymnastik ohne Handgeräte: 3 Prüfungsaufgaben
 - a) eine vorgeschriebene Bewegungsverbindung im Federn
 - b) 2 Sprünge in selbstgewählter Bewegungsverbindung
 - c) Bewegungsverbindung aus 2 Sprüngen, zuerst am Ort, dann in der Fortbewegung.

4. Jazz-Gymnastik: 3 Prüfungsaufgaben
 - a) eine vorgeschriebene Übung zur Beweglichkeit verschiedener Körperpartien
 - b) eine Übung zur Kontraktion, isoliert und in der Bewegung
 - c) Umsetzen eines vorgegebenen Rhythmus in Bewegung
5. Aufbau einer Kür mit Handgerät: 1 Prüfungsaufgabe
 - a) eine Kürfolge mit Handgerät aus Pflichtteilen.
6. Aufbau einer Kür ohne Handgerät: 1 Prüfungsaufgabe
 - a) eine Kürfolge ohne Handgerät aus Pflichtteilen.
7. Gestaltung in der Gruppe, mit oder ohne Handgerät: 2 Prüfungsaufgaben
 - a) Bewegungsverbinding mit Handgerät und Partner (mit oder ohne vorgegebenen Rhythmus)
 - b) Gestaltung einer Bewegungsverbinding ohne oder mit einem anderen Handgerät in der Gruppe (2 bis 6 Teilnehmer).
8. Tanz (Folklore): 3 Prüfungsaufgaben zu Tänzen aus dem Gebiet Europa, Amerika und Israel
 - a) eine Bewegungsverbinding aus einem Tanz (z. B. Israel)
 - b) ein Tanz (z. B. Amerika)
 - c) ein Tanz (z. B. Europa).

Beurteilungskriterien	Lehrgangsthema							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Bewegungskönnen	abc	abc	abc	abc	a	a	ab	abc
Bewegungsfluß	bc	bc	c		a	a		
Art d. Verbindung, Choreographie	c	c	b		a	a	ab	
Zusammenarbeit in der Gruppe							ab	abc
Umsetzung eines vorgegeb. Rhythmus					c		(ab)	

Die verschiedenen Beurteilungskriterien können in Einzelnoten oder in einer Gesamtnote je Prüfungsaufgabe ausgedrückt werden.

In Lehrgängen mit 3 bzw. 2 Prüfungsaufgaben werden die Teile a und b, bzw. nur a, unterrichtsbegleitend geprüft (= 50 % der Kursnote). Die Prüfung von Teil c, bzw. b, steht am Ende des Semesters (= 50 % der Kursnote).

1.3 Leichtathletik — Schüler

Aus jedem der Bereiche Lauf, Sprung, Wurf bzw. Stoß muß eine Leistung nachgewiesen werden.

Läufe	Noten					
	1	2	3	4	5	6
100 m	12,0	12,1—12,6	12,7—13,4	13,5—14,4	14,5—15,6	15,7
200 m	25,6	25,7—26,4	26,5—27,5	27,6—29,0	29,1—30,7	30,8
400 m	57,0	57,1—58,1	58,2—59,7	59,8—61,9	62,0—64,4	64,5
1000 m	2:55	2:56—3:06	3:07—3:18	3:19—3:36	3:37—4:03	4:04
3000 m	10:40	10:41—11:04	11:05—11:41	11:42—12:36	12:37—14:03	14:04
5000 m	19:00	19:01—19:40	19:41—20:41	20:42—22:12	22:13—24:30	24:31
80 m Hürd.	12,6	12,7—13,2	13,3—14,0	14,1—14,8	14,9—16,0	16,1
Sprünge	Noten					
	1	2	3	4	5	6
Weitspr.	5,90	5,89—5,45	5,44—4,85	4,84—4,35	4,34—3,85	3,84
Hochspr.	1,55	1,54—1,47	1,46—1,37	1,36—1,16	1,25—1,15	1,14
Dreispr.	11,50	11,49—10,95	10,94—10,24	10,23—9,53	9,52—8,80	8,79
Stoß/Wurf	Noten					
	1	2	3	4	5	6
Kugel (5 kg)	11,70	11,69—10,60	10,59—9,30	9,29—8,00	7,99—6,50	6,49
Diskus (1,75 kg)	30,00	29,99—27,00	26,99—23,50	23,49—19,00	18,99—14,75	14,74
Speer (800 g)	39,00	38,99—34,50	34,49—29,00	28,99—23,00	22,99—16,00	15,99
Schleuderb. (1,5 kg)	45,00	44,99—39,00	38,99—32,00	31,99—25,00	24,99—20,00	19,99
Kugel (6,25 kg)	10,70	10,69—9,60	9,59—8,30	8,29—7,00	6,99—5,50	5,49

Leichtathletik – Schülerinnen

Aus jedem der Bereiche Lauf, Sprung, Wurf bzw. Stoß muß eine Leistung nachgewiesen werden.

Läufe	Noten					
	1	2	3	4	5	6
75 m	10,9	11,0–11,5	11,6–12,1	12,2–12,8	12,9–13,6	13,7
100 m	13,9	14,0–14,5	14,6–15,4	15,5–16,4	16,5–17,2	17,3
800 m	2:55	2:56–3:09	3:10–3:27	3:28–3:50	3:51–4:10	4:10,1
60 m Hürd.	9,9	10,0–10,5	10,6–11,3	11,4–12,2	12,3–13,4	13,5
Sprünge	Noten					
	1	2	3	4	5	6
Weitspr.	4,40	4,39–4,10	4,09–3,60	3,59–3,20	3,19–2,80	2,79
Hochspr.	1,32	1,31–1,25	1,24–1,16	1,15–1,00	0,99–0,90	0,89
Stoß/Wurf	Noten					
	1	2	3	4	5	6
Kugel (4 kg)	8,40	8,39–7,70	7,69–6,85	6,84–6,00	5,99–5,00	4,99
Diskus (1 kg)	26,50	26,49–24,00	23,99–21,00	20,99–17,00	16,99–15,00	14,99
Speer (600 g)	28,00	27,99–25,50	25,49–22,00	21,99–18,00	17,99–15,00	14,99
Schleuderb. (1 kg)	32,00	31,99–29,00	18,99–25,50	25,49–21,00	20,99–17,00	16,99

1.4 Rudern – Schüler

Punkte	Note	1. Semester	2. Semester		
			500 m Gig-Vierer Riemen	Skull	6000 m Gig-Vierer Riemen od. Skull
15	1	allgemeine Beurteilung der ruderischen Fertigkeit in den Mannschafts- booten	2:00	1:58	29
14			2:02	2:00	29:30
13			2:04	2:02	30
12	2		2:07	2:05	30:30
11			2:10	2:08	3
10			2:13	2:11	31:30
9	3		2:16	2:14	32
8			2:19	2:17	32:30
7			2:22	2:20	33
6	4		2:25	2:23	33:30
5			2:28	2:26	34
4			2:31	2:29	34:30
3	5		2:35	2:33	35
2			2:40	2:38	36
1			2:45	2:43	37

3. und 4. Semester

Punkte	Note	500 m		Gig-Vierer		6000 m	
		Rennvierer Doppelzw.	Einer	Riemen	Skull	Riemen	Skull
15	1	1:43	1:58	1:50	1:48	27	26:30
14		1:44	1:59	1:51	1:49	27:30	27
13		1:45	2:00	1:52	1:50	28	27:30
12	2	1:48	2:03	1:54	1:52	28:30	28
11		1:50	2:05	1:57	1:55	29	28:30
10		1:52	2:07	2:00	1:58	29:30	29
9	3	1:55	2:11	2:04	2:02	30	29:30
8		1:58	2:15	2:08	2:06	30:30	30
7		2:01	2:19	2:12	2:10	31	30:30
6	4		2:25	2:15	2:13	32	31:30
5			2:30	2:20	2:18	32:30	32
4			2:35	2:25	2:23	33	32:30
3	5		2:40	2:30	2:28	34	33:30
2			2:45	2:35	2:33	35	34:30
1			2:50	2:40	2:38	36	35:30

Rudern – Schülerinnen

Pkte. Note	1. Semester	2. Semester		3. und 4. Semester					
		300 m Gig-Doppelv.	6000 m	500 m Renn- DV	Gig- DV	6000 m Einer	Gig- DV		
15	1	allgemeine	1:10	31:30	1:49	2:04	2:15	29:30	
14		Beurteilung	1:13	32	1:50	2:05	2:16	30	
13		der	1:16	32:30	1:51	2:06	2:17	30:30	
12	2	ruderischen	1:20	33	1:54	2:09	2:20	31:30	
11		Fertigkeit							
10		in den							
9	3	Mannschafts- booten	1:28	34:30	2:02	2:17	2:28	33:30	
			8	1:30	35	2:04	2:19	2:32	34
			7	1:32	35:30	2:06	2:21	2:36	34:30
6	4		1:36	36:30		2:24	2:40	35	
			5	1:38	37		2:27	2:44	35:30
			4	1:40	37:30		2:30	2:48	36
3	5		1:42	38:30		2:33	2:52	37	
			2	1:44	39		2:38	2:56	37:30
			1	1:46	40		2:43	3:00	38

Technikprüfung:

Die Überprüfung der ruderischen Fertigkeit erfolgt im Einer (Plastik-Skiff).

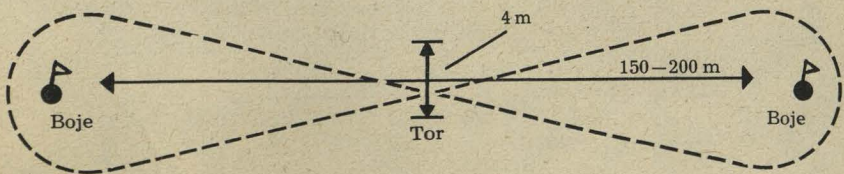
Eine Slalom-Strecke (siehe Zeichnung) ist mit einem deutlichen Tempowechsel zügig zu durchfahren.

Von der vollen Punktzahl (15 Punkte) werden für fehlerhafte Ausführung bei folgenden Übungsteilen Punkte abgezogen.

a) Ablegen (selbständig)	Punktabzug
b) Blattführung (wasserfrei)	1
c) Körperarbeit	1–2
d) Wasserarbeit (Fassen, Durchzug, Ausheben)	1–2
e) Wenden backbord (lange Wende)	1
f) Wenden steuerbord (lange Wende)	1
g) Kurshalten (Tor durchfahren)	1
h) Tempowechsel (16–28 Schläge)	1–2
i) Anlegen	1

Bei Kentern wird 1 Punkt abgezogen. Die Fahrt darf aber wiederholt werden.

Slalomstrecke:....



1.5

Schwimmen

In den Grundkursen „Sportschwimmen“ müssen geprüft werden:

- Zeitschwimmen: zwei Lagen über eine Strecke von jeweils 50 Metern sowie
- Zeitschwimmen: eine Lage über eine Strecke von 100 Metern – dabei kann eine Lage aus a) wiederholt werden und
- Zeitschwimmen: eine Strecke von mindestens 300 Metern in beliebiger Schwimmart. Als ausreichende Leistung gilt eine Zeit von 9½ Minuten.

Wird ein Grundkurs „Rettungsschwimmen“ angeboten, so muß eine Zeit nachgewiesen werden, die der Note „3“ im Brustschwimmen (100 m) entspricht. Der Erwerb des Grundscheines der DLRG gilt als ausreichende, der des Leistungsscheines als gute Leistung.

Wertungstabellen – Schüler

Note	Kraul		Brust		Rücken		Delphin	
	50 m	100 m	50 m	100 m	50 m	100 m	50 m	100 m
1	34,5	1:16,0	43,5	1:36,0	38,5	1:25,5	37,0	1:22,0
2	38,0	1:24,0	48,0	1:46,0	43,0	1:34,5	41,0	1:31,0
3	42,5	1:34,0	54,0	1:58,0	48,5	1:46,0	46,0	1:42,0
4	48,0	1:47,0	1:00,0	2:08,0	55,0	1:58,0	52,5	1:53,0
5	55,0	2:03,0	1:08,0	2:20,0	1:02,0	2:15,0	1:00,0	2:15,0

Wertungstabellen – Schülerinnen

1	42,0	1:32,0	51,0	1:52,0	47,0	1:43,0	49,0
2	45,0	1:38,0	55,0	2:00,0	49,5	1:51,5	53,5
3	48,0	1:44,0	59,0	2:08,0	53,0	1:59,0	57,0
4	51,0	1:50,0	1:03,0	2:14,0	57,0	2:04,0	1:01,0
5	55,0	2:13,0	1:08,0	2:22,0	1:20,0	2:15,0	1:06,0

2

Mannschaftssportarten – Große Sportspiele

Die Leistungsprüfung am Ende des Semesters wird in allen Sportspielen in einer kombinierten Konditions- und Technikprüfung (A) sowie in einem Wettspiel (B) durchgeführt.

Prüfverfahren und Bewertungsmaßstab sind spielspezifisch festgelegt.

Die Note ergibt sich aus den Prüfungen zu A und B im Verhältnis 1:1.

2.1

Basketball – Schüler und Schülerinnen**Konditions- und Technikprüfung****1. Dribbeln**

durch einen Slalom-Rundkurs aus 10 Stangen in je 2 m Abstand. Zeit: 30 Sekunden. Bewertung nach Zahl der passierten Stangen. Je Schrittfehler oder Auslassen eines Tores erfolgt Abzug einer Stange:

Note	1	2	3	4	5	6
Jungen/Stangen	ü. 40	39–37	36–34	33–31	30–28	u. 28
Mädchen/Stangen	ü. 35	34–32	31–29	28–26	25–23	u. 23

2. Beidhändiges Passen

aus 3 m Entfernung gegen eine Wand – Fangen des abprallenden Balles – erneuter Paß. Zeit: 30 Sekunden. Bewertung nach Anzahl der gültigen Wandtreffer:

Note	1	2	3	4	5	6
Jungen/Treffer	ü. 30	29–28	27–26	25–24	23–22	u. 22
Mädchen/Treffer	ü. 28	27–26	25–24	23–22	21–20	u. 20

3. Korbwürfe

aus beliebiger Position außerhalb des Freiwurfraumes, Fangen des Abprallers und ein zweiter Versuch möglich aus beliebiger Entfernung unter Einhaltung der Schrittregel, Zeit: 1 Minute.

Note	1	2	3	4	5	6
Jungen/Treffer	ü. 9	9–8	7–6	5–4	3–2	u. 2
Mädchen/Treffer	ü. 9	9–8	7–6	5–4	3–2	u. 2

4. Korbleger

nach Dribbelsprint (ohne Schrittfehler) im Zweierhythmus von der Spielfeldmitte – Rückkehr zur Mittellinie (ohne Dribbeln) – erneuter Versuch. Zeit: 1 Minute.

Note	1	2	3	4	5	6
Jungen/Treffer	ü. 5	5	4	3	2	u. 2
Mädchen/Treffer	ü. 4	4	3	2	1	0

Prüfung des Spielverhaltens

Das Spielverhalten ist nach folgenden Kriterien in einem Wettspiel mit den Noten 1 bis 6 zu bewerten:

- | | |
|------------------------------------------|-------|
| 1. Erkennen und Nutzen des freien Raumes | Note: |
| 2. Einsatz | Note: |
| 3. Anzahl der Spielanteile | Note: |
| 4. Anzahl der Regelverstöße | Note: |

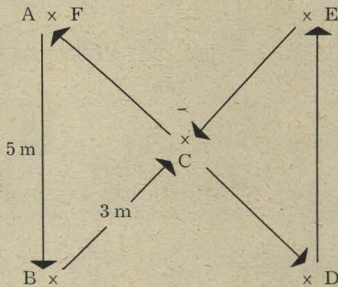
2.2

Fußball – Schüler*Konditions- und Technikprüfung*

1. Auf einer Linie liegen 10 Bälle. 20 m davon entfernt steht ein Tor von 4 m Breite. Dribbeln bis zu einem Schußraum (zwischen 6 und 10 m Torentfernung) – Schuß auf das Tor, das getroffen werden muß. Zeit: 1 Minute.

Note	1	2	3	4	5	6
Gültige Versuche	10	9–8	7–5	4–3	2	1

2. Dribbeln um 5 Stangen von
A über B – C – D – E – C nach F = ca. 22 m.
Zeit: 1 Minute.



Note	1	2	3	4	5	6
Umläufe	4	3 ^{1/2}	2 ^{1/2}	2	1	1/2

3. Kopfballstoß am reichhohen Pendel oder nach Zuwerfen aus 2 m Abstand. Zeit: 30 Sekunden.

Note	1	2	3	4	5	6
Kopfstöße	22	19	15	11	6	5

4. Schießen des Balles gegen eine Wand aus 5 m Entfernung. Zeit: 30 Sekunden.

Note	1	2	3	4	5	6
Wandtreffer	20	17	13	10	6	5

Bewertung des Spielverhaltens

Das Spielverhalten ist nach folgenden Kriterien in einem Wettspiel mit den Noten 1 bis 6 zu bewerten:

- | | |
|-------------|---------------------|
| 1. Anbieten | 3. Technik im Spiel |
| 2. Abspiel | 4. Einsatz |

2.3

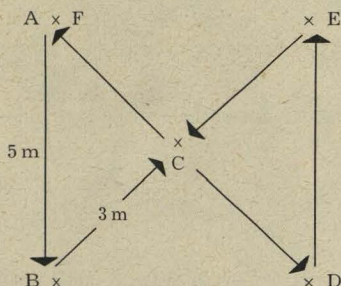
Handball – Schüler

Konditions- und Technikprüfung

1. Auf einer Linie liegen 10 Bälle. 20 m davon entfernt steht ein Hallenhandballtor. Dribbeln zu einem Wurfraum (zwischen 6 – 10 m Torentfernung) – Sprungwurf auf das Tor, das getroffen werden muß. Zeit: 1 Minute.

Note	1	2	3	4	5	6
Gültige Versuche	10	9–8	7–5	4–3	2	1

2. Dribbeln um 5 Stangen von
A über B – C – D – E – C nach F = ca. 22 m.
Zeit: 1 Minute.



Note	1	2	3	4	5	6
Umläufe	5	4 $\frac{1}{2}$	3 $\frac{1}{2}$	3	2	1 $\frac{1}{2}$

3. 5 Sprünge aus dem Stand.
Messung der Differenz zwischen Reich- und Sprunghöhe – gewertet wird der beste Versuch.

Note	1	2	3	4	5	6
Differenz	65 cm	55 cm	40 cm	25 cm	10 cm	5 cm

4. Zielwerfen aus 4 m Abstand gegen eine Wand in einen Kreis (\varnothing 80 cm) in 1 $\frac{1}{2}$ m Höhe. Zeit: 30 Sekunden.

Note	1	2	3	4	5	6
Treffer	24	22	19	14	10	9

Bewertung des Spielverhaltens

Das Spielverhalten ist nach folgenden Kriterien in einem Wettspiel mit den Noten 1 bis 6 zu bewerten:

- | | |
|-------------|---------------------|
| 1. Anbieten | 3. Technik im Spiel |
| 2. Abspiel | 4. Einsatz |

2.4 Hallen-Hockey – Schüler

Konditions- und Technikprüfung

1. Ausdauer: Dauerlauf Slalom mit Ball und Schläger
Slalomstrecke 20 m mit 5 Stangen im Abstand von je 5 m. Gezählt wird die Anzahl der Bahnen, die in 2 Minuten korrekt durchlaufen werden.

Note	1	2	3	4	5	6
Anzahl der Bahnen	18 u. mehr	17–16	15–14	13–12	11–10	9–0

2. Konzentration und Technik: Zielschlenzen
Ziel: Hochgestellter Langkastenaufsatz. Abstand: 8 m
20 Versuche innerhalb einer Minute

Note	1	2	3	4	5	6
Anzahl der Treffer	20–18	17–15	14–12	11–8	7–4	3–0

(Im 1. Semester Schieben statt Schlenzen im Abstand von 10 m.)

3. Wendigkeit: Ausfallschritt rechts und links zwischen 2 Bänken mit Schläger
Abstand der Bänke 5 m. Dauer: 30 sec. Der Spieler muß die Bänke abwechselnd mit dem Schläger berühren.

Note	1	2	3	4	5	6
Anzahl der Ausfallschritte	25 u. mehr	24–23	22–21	20–19	18–17	16–0

4. Antrittsschnelligkeit und Technik: Slalomspurt mit Ball und Schläger hin und zurück

Slalomstrecke 20 m mit 5 Stangen im Abstand von je 5 m. Gewertet wird der schnellste von 2 Versuchen. Auslassen eines Tores gilt als ungültiger Versuch.

Note	1	2	3	4	5	6
erreichte Zeit in sec	10,0 u. besser	10,1–11,0	11,1–12,2	12,3–13,5	13,6–14,9	15,0 u. ger.

Bewertung des Spielverhaltens

Das Spielverhalten ist nach folgenden Kriterien in einem Wettspiel mit den Noten 1 bis 6 zu bewerten.

1. Stellungsspiel und Spielübersicht
2. Einsatz und Kondition
3. Beherrschung der Technik im Spiel
4. Regelgerechtes Spielverhalten.

2.5

Volleyball – Schüler/Schülerinnen (s. Anmerkung)

Konditions- und Technikprüfung

1. 5 × oberes Zuspiel (Pritschen) aus 2 m Entfernung in ein 2 × 2 m großes Wandzielfeld, das in einer Höhe von 2,50 m beginnt – anschließend, auch wenn der Ball zu Boden fällt, Lauf zu einer 10 m entfernten Bodenmarkierung, die mit einer Hand zu berühren ist. Wiederholung. Zeit: 1½ Minuten.

Note	1	2	3	4	5	6
Wandberührungen im Zielfeld	Jg. 46 Md. 41	41 36	36 31	26 21	16 11	15 10

2. 5 × unteres Zuspiel (Baggern) in das unter 1. bezeichnete Zielfeld – anschließend, auch wenn der Ball zu Boden fällt, zehnmaliges Besteigen eines 50 cm hohen Kastens mit je einer 5-kg-Hantel in den Händen (Schülerinnen 7 × 2,5 kg). Wiederholung. Zeit: 1½ Minuten.

Note	1	2	3	4	5	6
Wandberührungen im Zielfeld	Md./Jg. 36	31	26	21	11	10

3. Eine regelgerechte Aufgabe (Ball wird zugereicht), anschließend: Sprung unter dem nächstgelegenen Basketballbrett, das mit der Hand berührt werden muß (Erleichterung für Spieler unter 2,25 m Reichhöhe). Wiederholung. Zeit: 1 Minute.

Note		1	2	3	4	5	6
gültige Aufgaben	Md./Jg.	18	15	12	9	5	4

4. Ein Angriffsschlag (Schmettern) des gehaltenen Balls (Netzhöhe Jungen – Anfänger 2,10 m [Fortgeschrittene 2,30 m], Mädchen – Anfänger 2,00 m [Fortgeschrittene 2,20 m]), anschließend: Berühren der Angriffslinie mit einer Hand. Wiederholung. Zeit: 1 Minute.

Note		1	2	3	4	5	6
gültige	Jg.	18	15	12	9	5	4
Angriffsschläge	Md.	15	13	10	7	4	3

Bewertung des Spielverhaltens

Das Spielverhalten ist nach folgenden Kriterien in einem Wettspiel mit den Noten 1 bis 6 zu bewerten.

1. Stellungsspiel und Spielübersicht
2. Fähigkeiten des Stellens und Blockens
3. Anzahl der Ball- und Spielanteile
4. Geringe Anzahl von Regelverstößen (Fehlern).

Anmerkung: Ein neues Modell zur Leistungsbewertung im „Volleyball“ wird gegenwärtig erarbeitet und den Schulen unmittelbar nach Fertigstellung zugesandt.

C Inhalte

1 Vorsemester

Die Inhalte sind mit den Grundsportarten gegeben. Aus ihnen sind die geforderten Lerneinheiten zu entnehmen. Als Orientierungshilfe können die unter C 2 genannten Themenkataloge herangezogen werden. Schulen, die in der Studienstufe Sport als Leistungsfach anbieten, sollten zur Vorbereitung darauf dreistündige Zuwahlkurse einrichten – 2 Stunden Praxis/1 Stunde Theorie.

2 Studienstufe

2.1 Grundkurs – Praxis

Die Inhalte sind mit den Grundsportarten gegeben. Aus ihnen sind die Lehrgangsthemen zu entnehmen. Themen aus anderen Sportarten bedürfen der Genehmigung des Amtes für Schule.

In jedem Lehrgang müssen neben dem Thema die Grundfertigkeiten der zugeordneten Sportart sowie die allgemeine und spezielle Konditionsschulung angemessen berücksichtigt werden (Kompensationsübungen).

Die nachfolgenden Themenkataloge sind als Orientierungshilfe anzusehen. Jede Schule ist nach ihren räumlichen und personellen Voraussetzungen gehalten, in ähnlicher Weise Themen zu formulieren.

2.1.1 Individualsportarten

1. Gerätturnen

Die exemplarisch angebotenen Lerneinheiten im Gerätturnen sollten vorwiegend nach morphologischen Gesichtspunkten ausgewählt werden, weil auf diese Weise am besten über das spezielle Thema hinaus die allgemeinen Grundfer-

tigkeiten des Gerätturnens berücksichtigt werden. Gerätespezifische Gesichtspunkte haben demgegenüber zurückzutreten.

- Grundsprünge am seit- und längsgestellten Pferd;
- Felgen vorwärts und rückwärts am Reck und Stufenbarren;
- Kippen und Stemmen in Parallelbarren;
- Turnen am Stufenbarren für Schülerinnen;
- Überschläge seitwärts am Boden, Stufenbarren und Schwebebalken für Schülerinnen;
- Übungsverbindungen im Bodenturnen;
- usw.

2. Gymnastik

Bei mehrsemestriger Teilnahme an Gymnastik-Grundkursen müssen Themen aus den verschiedenen Bereichen belegt werden.

- A 1 Gymnastik mit einem (oder zwei) Handgerät(en): Ball, Seil, Reifen, Schleuderball usw.
- A 2 Schwingen mit oder ohne Handgerät
- B 3 Gymnastik ohne Handgerät
- B 4 Jazz-Gymnastik
- C 5 Aufbau einer Kür mit Handgerät
- C 6 Aufbau einer Kür ohne Handgerät
- D 7 Gestaltung in der Gruppe mit oder ohne Handgerät
- D 8 Tanz (Folklore)

3. Leichtathletik

Die Lehrgänge müssen so angelegt sein, daß sich die Schüler in der jeweiligen Disziplin für eine Technik entscheiden können. Dabei ist der Gesichtspunkt der Ökonomie neben individuellen Faktoren nachdrücklich bewußt zu machen.

Konditionsschulung sowie gymnastische Übungen insbesondere zur Lockerung und Erhöhung der Dehnfähigkeit sind situationsbedingt einzusetzen (Hallen-, Trainings-, Wettkampfsaison). Die Winterarbeit ist durch regelmäßige Dauerläufe, möglichst Wald- und Geländeläufe, zu intensivieren.

Die Teilnahme an schulinternen Wettkämpfen (Bundesjugendspiele, Schulmannschaftsmeisterschaften, Meisterschaften in den Schulkreisen u. ä.) sollte zur Pflicht gemacht werden.

Auch offene Wettkämpfe der Vereine sind nach Möglichkeit wahrzunehmen.

- Sprungtechniken (Weit- und Hochsprung)
- Wurf- und Stoßtechniken
- Hürden- und Hindernislauf
- Langstreckenlauf
- Stabhochsprung
- usw.

4. Rudern

Der Anfänger übt zunächst Balance im lagesicheren Boot, dann im C-Boot, danach im Skiff, ein- und beidseitiges Vorwärtsrudern und Abstoppen. Anschließend werden Rückwärtsrudern mit Abstoppen, lange Wende über beide Bordseiten sowie An- und Ablegen über Heck oder Bug gelehrt. Die gleichen Grundmanöver erfolgen dann im Riemenboot (z. B. Zweier ohne Steuermann). Die Bezeichnungen für die Rudermanöver müssen gelernt werden.

Fortgeschrittene üben Slalom- und Streckenrudern. Sie werden mit ihrem Einverständnis auf Schülerruderregatten und Wanderfahrten vorbereitet und erwerben Kenntnisse über Rudergeräte und Techniken des Rennruderns.

Beispiel eines Lehrganges über vier Semester (Schülerinnen/Schüler)

Anfänger

1. Semester:

Einführung in die Grundbegriffe des Skullens.

- a) Praxis: Rudern vorwärts und rückwärts, stoppen, wenden und anlegen („A“- oder „D“-Boote).
- b) Theorie: Ruderbefehle, Kenntnis der gebräuchlichen Bootstypen, Konstruktion, Bauvorschrift.

Fortgeschrittene

Einführung in die Grundbegriffe des Riemenruderns und Skullens sowie Grundform des Skiffruderns. Über das „D“- und „C“-Boot zum Skiff.

2. Semester

Wettkampfgemäßes Rudern und Rudertraining

- a) Praxis: Vertrautmachen mit den Rennbooten, Balanceübungen im Skiff und Mannschaftsboot. Schlagfrequenz und Schubweg, Langstreckentest.
- b) Theorie: Die olympischen Bootsgattungen. Die wichtigsten Wettkampfbestimmungen. Diskussion über Trainingsaufbau. Verhalten auf dem Wasser.

3. Semester:

Rennboottraining bis zur Regattareife.

- a) Praxis: Feinform des Skiffruderns. Teststrecken. Start, Spurt und Rennen bis zur Lgr. I, Langstreckentest.
- b) Theorie: Abhängigkeit des Ruderstils vom Rudergerät. Trainingsmethoden. Konditionstraining.

4. Semester:

Rennrudern vom Einer bis zum Achter.

- a) Praxis: Lang- und Kurzstrecken-Spezialisierung auf einzelne Bootsklassen. BVK und „Jugend trainiert“.
- b) Theorie: Aufbau des Trainings. Aufgaben des Schiedsrichters. Rennstrecken, nationale und internationale Regatten. Trimmen des Bootes. Mannschaftszusammensetzung.

In der Zeit, in der das Rudern im Freien nicht möglich ist, wird – wenn möglich – technische Vervollkommnung im Ruderbecken erarbeitet und Konditionsarbeit in der Halle geleistet. Es muß Kraft, Schnellkraft und Ausdauer erarbeitet werden. Tests aus 6–8 verschiedenen Übungen über eine Dauer von 2–6 Minuten sind durchzuführen, wobei sämtliche Muskelgruppen zu berücksichtigen sind.

Bei Jungen maximal 6 Minuten. Bei Mädchen maximal 4 Minuten. Keine Pausen.

Zu verwenden sind die in der Halle vorhandenen Geräte wie: Reck, Barren, Sprossenwände, Taue, Sprungkästen und Medizinbälle.

5. Schwimmen

Im Schwimmen sollte neben dem thematischen Schwerpunkt die Vielfalt schwimmsportlicher Betätigung angemessen berücksichtigt werden – alle Schwimmarten, Wasserspringen, einfache Formen des Wasserballspiels. Der

Lehrgang Rettungsschwimmen kann von jedem Schüler grundsätzlich nur einmal belegt werden.

- Sportschwimmen: Brust- und Rückenschwimmen
- Sportschwimmen: Kraul- und Delphinschwimmen
- Rettungsschwimmen auf der Grundlage der Bedingungen für den Erwerb des Grund- und Leistungsscheines der DLRG.

2.1.2 Mannschaftssportarten – Große Sportspiele

Die Inhalte der großen Sportspiele Basketball, Fußball, Handball, Hockey und Volleyball können nur nach ihrem jeweiligen Schwierigkeitsgrad (Technik – Vortaktik oder Gruppentaktik – Taktik = Mannschaftstaktik) geordnet werden. Das Teilgebiet Vortaktik kann vom Schüler gewählt werden, wenn er vorher die wichtigsten Bewegungsfertigkeiten der Technik erworben hat. Lehrgangsinterne Mannschaften können taktische Spielsysteme einüben, wenn Technik und Vortaktik systematisch erarbeitet worden sind. Andererseits begleiten vortaktische und taktische Hinweise sowie das Lernen der Spielregeln alle Phasen der Spiel-ausbildung.

1. Basketball

Technik: Dribbeln, Passen, Werfen, Abstoppen, Sternschritt

Vortaktik: Fintieren, Kreuzen, Blocken, Rebound, individuelle Verteidigung

Taktik: Formen des Angriffs (Positionsangriff, Schnellangriff usw.)

Verteidigungssysteme: Mann-, Zonen- und Treffdeckung, Spieler austauschen usw.

2. Fußball

Technik: Stoßen, Anhalten, Stoppen, Mitnehmen und Führen des Balles, Einwurf, Elfmeterschießen, Kopfballspiel, Technik des Torwarts.

Vortaktik: Freilaufen, Abspielen, Täuschen, Stören, Decken, Platzhalten, Positionswechsel, Stellungsspiel und Doppelpaß in der Gruppe

Taktik: Angriffs- und Verteidigungssysteme, Tempowechsel, Einsatz des Austauschspielers usw.

3. Handball

Technik: Wurfarten, Fangen, Stoppen, Mitnehmen und Führen des Balles, individuelle Verteidigung, Technik des Torwarts

Vortaktik: Freilaufen, Abspielen, Fintieren, Stören, Decken, Stellungsspiel, Angriffskombinationen in der Gruppe

Taktik: Deckungsformen der Abwehr, Angriffsformen (Gegenstoß, Überzahlangriff usw.).

4. Hockey

Technik: Ballführen, Schieben, Stoppen, Schlagen, Schlenzen, Technik des Torwarts.

Vortaktik: Umspielen des Gegners, Ball- und Körperfinten, Freilaufen, Decken, Stellungsspiel, Platzwechsel, Aufgaben in einzelnen Spielpositionen, Ausführen von Ecken.

Taktik: Spielsysteme, taktisches Verhalten.

5. Volleyball

Technik: Laufen, Stehen, Drehen, Pritschen, Baggern, Aufgeben

Vortaktik: Stellen, Schmettern, Blockieren, Lobben, Feldabwehr, Angriffsfinten

Taktik: Spielsysteme und taktisches Verhalten.

2.2 Grundkurs „Sporttheorie“

Die Inhalte des Grundkurses „Sporttheorie“ sind den Bereichen Trainingslehre und Bewegungslehre zu entnehmen. Die biologischen Grundlagen der sportlichen Leistung sind dabei einzubeziehen. Die Themen werden aus dem Katalog für den Leistungskurs gewählt. Die geringere Stundenzahl im Grundkurs ist zu berücksichtigen.

2.3 Leistungskurs – Praxis

2.3.1/2.3.2 Die Inhalte für die Sportpraxis sind im Leistungsfach an dessen besondere Zielsetzung gebunden, die eine breitgefächerte Ausbildung in den Grundsportarten anstrebt. Die Bestimmung der Lehrgangsthemen ist noch nicht abgeschlossen. Lehrgangsbeispiele befinden sich in der Erprobung.

2.4 Leistungskurs – „Sporttheorie“

Im Leistungsfach wird in jedem Semester neben der vierstündigen Praxis ein zweistündiger Kurs „Sporttheorie“ angeboten. Die Themen sind dem nachstehenden Themenkatalog zu entnehmen, der in vier Bereiche gegliedert ist. Der Unterricht in den Bereichen A, B, C erfolgt während der ersten drei Semester – der im Bereich D im 4. Semester.

2.4.1 Themenkatalog

A Biologische Grundlagen der sportlichen Leistung

I. Der Bewegungsapparat

1. Passives Bewegungssystem:

Bau und Funktion des Skelettes und seiner bindegewebigen Anteile

2. Aktives Bewegungssystem:

Bau und Funktion der Muskulatur. Muskelstoffwechsel.

II. Organsysteme des Stoffwechsels

1. Atmungssystem:

Bau und Funktion der Lunge. Atemmechanismus. Atemvolumen, Atemfrequenz; Vitalkapazitäten bei Sportlern.

2. Kreislaufsystem:

a) Zusammensetzung und Funktion des Blutes

b) Bau und Funktion des Herzens. Herzleistung und ihre Auswirkung im Sport

c) Kreislauf (Körper-, Lungenkreislauf). Regulierung des Blutdruckes.

3. Verdauungs- und Ausscheidungssystem:

a) Nahrung, Nährstoffe, Verdauungsprozeß

b) Stoffwechsel

c) Niere, Haut, Lunge

III. Nervensystem

1. Sinnesorgane

2. Zentrales und vegetatives Nervensystem.

IV. Hormonsystem

Trainingswirkungen auf endokrine Drüsen (Hypophyse, Nebennierenrinde, Schilddrüse, Keimdrüsen)

B

Angewandte Sportbiologie

Das Training und seine Auswirkungen auf den Organismus

I. Aufgabe und Ziel des Trainings

Individuelle Voraussetzungen: Konstitution, Kondition, Disposition, Motivation

II. Arten des Trainings

1. a) Krafttraining
- b) Ausdauertraining
- c) Schnelligkeitstraining
- d) andere
2. Auswirkungen der Trainingsarten auf den Organismus
 - a) unter natürlichen Bedingungen
 - b) bei Verwendung von Stimulantien
 - c) negative Auswirkungen des Trainings; Sportverletzungen
3. Trainingsmethoden zu II. 1
 - a) isometrisches Training
 - b) isotonisches Training
 - c) Intervalltraining
 - d) Circuittraining
 - e) andere

III. Organisation des Trainings

1. Aufstellen eines Trainingsplanes (z. B. unter Berücksichtigung von Periode, Belastung, Methoden u. a.)
2. Äußere Bedingungen des Trainings (Übungsstätten und Geräte)
3. Leistungskontrolle
4. Der Wettkampf als Form und Ziel des Trainings

C

Bewegungslehre

I. Einführung

1. Beschreibung einfacher Bewegungsstrukturen (Selbst- und Fremdbeobachtung)
2. Vergleich von Bewegungsstrukturen; Bewegungsfamilien

II. Betrachtungsweisen der Bewegung

1. Die morphologische Betrachtungsweise;
Bewegungsanalyse, Ablauf und Knotenpunkte der Bewegung, Bedeutung der Teilinformation (Training) zum Erlernen und zur Stabilisierung der Bewegung
2. Die biomechanische Betrachtungsweise
Biomechanische Analyse von Bewegungsabläufen (z. B. Kraft- und Hebelwirkungen)
3. Die sensomotorische Betrachtungsweise
Bewegungsvorstellung, Bewegungsmuster, Bewegungsentwurf im sensomotorischen Lernprozeß. Die Rolle der Teilinformation, der Regelkreis

III. Merkmale sportlicher Bewegung

1. Phasenstruktur (zyklische, azyklische Bewegung)

2. Bewegungsrhythmus
3. Bewegungsvorausnahme (Imitation der Bewegung, Carpenter-Effekt)
4. Harmonie der Bewegung

IV. Motorische Grundbegriffe

1. Bewegungskoordination
2. Gewandtheit, Geschicklichkeit
3. Technik und Stil

V. Stufen des motorischen Lernens

1. Grobkoordination, Feinkoordination, Stabilisierung der Bewegung mit Selbst- und Fremdkontrolle
2. Mentales Training

D Ausgewählte Kapitel aus der Sportpsychologie und der Sportsoziologie

I. Sportpsychologie

Motivationen

1. Individualpsychologische Impulse
2. Gruppenpsychologische Impulse

Die sportliche Leistung

1. Leistungsfaktoren
2. Leistungsbeeinflussende Faktoren

II. Sportsoziologie

Soziale Funktionen des Sports

1. Sozialverhalten und Rollenverteilung in a Spielgruppe, b Mannschaft, Riege, c andere
2. Partnerschaft und Gegnerschaft

Die Rolle des Sports in den Institutionen

1. (horizontale Gliederung) Schule, Verein, Betrieb
2. (vertikale Gliederung) Die Struktur der Verbände

Breitensport und Leistungssport

1. Die Stellung des Breitensports; Modelle. Freizeitsport als gesonderte Aufgabe.
2. Die gesellschaftliche Funktion des Leistungssports; Amateur- und Berufssport
3. Sportwettkämpfe

Der Sport im gesellschaftlichen Spannungsfeld

1. Sport und Massenmedien
2. Sport und Wirtschaft
3. Sport und Politik

2.4.2 / Literaturverzeichnis

Sportbiologie

Dassel/
Tschirdewahn

Die biologischen Grundlagen der sportlichen Leistung
in: Sportkunde für den Kursunterricht in der Sekundarstufe
II (hrsg. v. Koch), Schorndorf 1973

- Hollmann Zentrale Themen der Sportmedizin, Berlin – Heidelberg – New York 1972
- Knebel (Hrsg.) Biomedizin und Training, Berlin – München – Frankfurt 1972
- Mellerowicz/Meller Training, Berlin – Heidelberg – New York 1972
- Mellerowicz Das körperliche Leistungsvermögen der heutigen Jugend, München 1966
- Nöcker Physiologie der Leibesübungen, Stuttgart 1971
- Nöcker Die biologischen Grundlagen der Leistungssteigerung durch Training, Schorndorf 1971⁴
- Thörner Biologische Grundlage der Leibeserziehung, Bonn 1966
- Tittel Beschreibende und funktionelle Anatomie des Menschen, Jena 1970

Trainingslehre

- Bernhard Das Training des jugendlichen Leichtathleten, Schorndorf 1973², Teil I: Sprungtraining
- Borrmann Gerätturnen, Berlin-O 1972
- Dassel/Haag Circuit-Training in der Schule, Schorndorf 1973³
- Harre Trainingslehre, Berlin-O 1971
- Jaeger/Oelschlägel Kleine Trainingslehre, Berlin-O 1972
- Jonath Circuit-Training, Berlin 1972⁴
- Jonath/Kirsch/Schmidt Das Training des jugendlichen Leichtathleten, Teil III: Lauftraining, Schorndorf 1970
- Koch Konditionsschulung für die Jugend, Schorndorf 1972³
- Koch (Hrsg.) Sportkunde für den Kursunterricht in der Sekundarstufe II (Kirsch/Schmidt), Schorndorf 1973
- Koch/Bernhard/Ungerer Motorisches Lernen – Üben – Trainieren, Schorndorf 1972
- Nett Modernes Training weltbesten Mittel- und Langstreckler, Berlin 1966
- Neumann (Hrsg.) Die sportliche Leistung im Jugendalter, Frankfurt 1969
- Oberbeck Das Training des jugendlichen Leichtathleten, Schorndorf 1972, Teil IV: Mehrkampftraining
- Ungerer Leistungs- und Belastungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter, Schorndorf 1973³
- Volpert Training und Beanspruchung, Frankfurt 1972
- Tschiene Das Training des jugendlichen Leichtathleten, Schorndorf 1969, Teil III: Wurf- und Stoßtraining

Bewegungslehre

- Beyer (Hrsg.) Reclams Sportführer, Stuttgart 1971, Beitrag Bewegungslehre von Ungerer, S. 60 f.
- Borrmann (Hrsg.) Gerätturnen, Berlin-O 1972
- Fetz Grundbegriffe der Bewegungslehre der Leibesübungen, Frankfurt 1969
- Fetz Bewegungslehre, Frankfurt 1972
- Fetz/Opavský Biomechanik des Turnens, Frankfurt 1968
- Grosser Die Zweckgymnastik der Leichtathleten, Schorndorf 1972

- Hanebuth Grundsicherung zur sportlichen Leistung, Frankfurt 1961³
- Hochmuth Biomechanik sportlicher Bewegungen, Berlin-O 1971
- Koch (Hrsg.) Die sportliche Bewegung
in: Sportkunde für den Kursunterricht in der Sekundarstufe II, Schorndorf 1973
- Koch/Nett Lehrbildreihen zur Grundausbildung in der Leibeserziehung
1. Lauf und Sprung
2. Wurf und Stoß
3. Rollbewegungen
Schorndorf 1967, 1969, 1970
- Nett Weltbeste Leichtathleten in Lehrbildreihen, Berlin 1971,
Bildreihenhefte 1–6.
- Lindner Sprung und Wurf – Beitrag zur Bewegungslehre, Schorndorf
1967
- Meinel Bewegungslehre, Berlin-O 1971
- Nattkämper Einführung in die Morphologie der Leibesübung, dargestellt
am Menschen in der Bewegung, Wuppertal – Düsseldorf 1972
- Meusel/Koch/
Wiemann Band 6, Band 8, Band 10, Band 20 der Schriftenreihe zur
Praxis der Leibeserziehung und des Sports, Schorndorf
1964 ff.
- Recla/Koch (Hrsg.) Sportunterricht auf neuen Wegen, Schorndorf 1973
- Röthig Rhythmus und Bewegung, Schorndorf 1970²
- Ukran Gerätturnen, Berlin-O 1967
- Ukran Die Technik der Turnübungen, Berlin-O 1970
- Ungerer Leistungs- und Belastungsfähigkeit im Kindes- und Jugend-
alter, Schorndorf 1973³
- Ungerer Zur Theorie des sensomotorischen Lernens, Schorndorf 1971
- Ungerer/Daug's u. a. Probleme und Aspekte der Sensomotorik
in: Beiträge zur Didaktik und Methodik der Leibesübungen,
Hrsg. v. Recla u. a., Schorndorf 1972

Weitere Lehrmittel: Arbeitsstreifen

Super-8-Filme für den Sportunterricht, Schorndorf 1971 ff.

Sportpsychologie

- Bäumler/Rieder/
Seitz Sportpsychologie, Schorndorf 1972
- Feige Vergleichende Studien zur Leistungsentwicklung von Spit-
zensportlern, Schorndorf 1973
- Gabler Leistungsmotivation im Hochleistungssport, Schorndorf 1972
- Gabler Psychologische Aspekte des Sports
in: Sportkunde für den Kursunterricht in der Sekundarstufe
II, Schorndorf 1972
- Kongreßbericht Motivation im Sport, Schorndorf 1971
- Kongreßbericht Europäischer Kongreß für Sportpsychologie, Schorndorf 1973
- Lenk Leistungsmotivation und Mannschaftsdynamik, Schorndorf
1970
- Puni Abriss der Sportpsychologie, Berlin-O 1961
- Röthig/Gabler Psychologische Grundfragen der Leibeserziehung
in: Einführung in die Theorie der Leibeserziehung, Schorn-
dorf 1970

- Rudik Psychologie – ein Lehrbuch für Turnlehrer, Sportlehrer und Trainer, Berlin-O 1963
- Schilling u. a. Psychologische Aspekte der Leistung
in: Beiträge zur Didaktik und Methodik der Leibesübungen
(Hrsg. Recla u. a.), Schorndorf 1972
- Veit Untersuchungen zur Gruppendynamik von Ballspielmannschaften, Schorndorf 1971
- Volkamer Experimente in der Sportpsychologie, Schorndorf 1972
- Volpert Sensomotorisches Lernen, Köln 1971
- Witte Psychologische Aspekte der Olympischen Spiele 1972, Ahrensburg 1973
- Ungerer Zur Theorie des sensomotorischen Lernens, Schorndorf 1973²

Sportsoziologie und Literatur zum Sport in der modernen Gesellschaft

- Albonico/ Pfister-Binz Soziologie des Sports, Basel 1971
- Böhme/Gadow u. a. Sport im Spätkapitalismus, Frankfurt 1972
- Conrad/Strubel Frisch, Fromm, Fröhlich, Frei, Reinbek 1971
- Deutsche Olympische Gesellschaft (Hrsg.) Olympisches Lesebuch, Hannover – Dortmund 1971
- Deutsche Sportjugend Olympische Zaungäste, Frankfurt 1972
- Gieseler Sport als Mittel der Politik, Mainz 1965
- Gieseler Der Sport in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1972
- Grube/Richter (Hrsg.) Leistungssport in der Erfolgsgesellschaft, Hamburg 1973
- Haag Sport und Freizeit
in: Sportkunde für den Kursunterricht in der Sekundarstufe II (Hrsg. Koch), Schorndorf 1973
- Hamburger Turnerschaft (Hrsg.) Der Verein, Stuttgart 1966
- Kreidler Sport und Gesellschaft, in: Sportkunde (Hrsg. Koch), a. a. O.
- von Krockow Sport und Industriegesellschaft, München 1972
- Lemke Sport und Politik, Ahrensburg 1971
- Lenk Werte – Ziele – Wirklichkeit der Olympischen Spiele, Schorndorf 1972²
- Lenk Materialien zur Soziologie des Sportvereins, Ahrensburg 1972
- Lenk Leistungssport: Ideologie oder Mythos?, Stuttgart 1972
- Linde/Heinemann Sportinteresse und Leistungsengagement, Schorndorf 1968
- Lüschen (Hrsg.) Kleingruppenforschung und Gruppe im Sport, Köln 1966
- Lüschen/Hammerich Soziologische Grundlagen von Leibeserziehung und Sport
in: Einführung in die Theorie der Leibeserziehung, Schorndorf 1970
- U. Prokop Soziologie der Olympischen Spiele, München 1972
- Plessner/Bock/Grupe (Hrsg.) Sport und Leibeserziehung, München 1967
- Natan (Hrsg.) Sport – kritisch, Bern – Stuttgart 1972
- Rat der EKD (Hrsg.) Sport, Mensch und Gesellschaft, Gütersloh 1972

-
- Richter(Hrsg.) Die vertrimmte Nation oder Sport in rechter Gesellschaft,
Reinbek 1972
- Rigauer Sport und Arbeit, Frankfurt 1969
- Rösch Ist das noch Sport?, Freiburg 1972
- Vinnai Fußballsport als Ideologie, Frankfurt 1970
- Vinnai(Hrsg.) Sport in der Klassengesellschaft, Frankfurt 1972
- Winkler Sport und politische Bildung, Opladen 1972

