



Die Schule in Nordrhein-Westfalen
Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums

Richtlinien und Lehrpläne

Erdkunde

Gymnasium

Sekundarstufe I

W
(1993)

3408

Georg-Eckert-Institut BS78



1 224 529 1

**Richtlinien und Lehrpläne
für das
Gymnasium – Sekundarstufe I –
in Nordrhein-Westfalen**

Erdkunde

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
Schulbuchbibliothek

94 / 1276

ZNW
9-6 (1993)

ISBN 3-89314-305-X

Heft 3408

Herausgeber: Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49, 4000 Düsseldorf 1

Copyright 1993 by Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH, Frechen

Druck und Verlag: Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH

Rudolf-Diesel-Straße 10-12, 5020 Frechen 1

Telefon (0 22 34) 18 66-0

4/1993

Vorwort

Die neuen Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I des Gymnasiums lösen die „Vorläufigen Richtlinien“ aus dem Jahre 1978 ab.

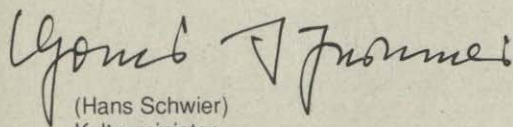
In den vergangenen 15 Jahren hat sich die pädagogische Situation in den Schulen vielfach verändert. Mehr Schülerinnen und Schüler besuchen das Gymnasium; sie sind in ihren Einstellungen und ihrem Verhalten differenzierter zu sehen, als dies in früheren Jahren erforderlich war. Neue wissenschaftliche und fachdidaktische Erkenntnisse, Entwicklungen und gesellschaftliche Anforderungen drängen in die Schule.

In einem mehrjährigen Entwicklungsprozeß, an dem Schulen, Fachkommissionen und Schulaufsicht, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung beteiligt waren, wurde vor diesem Hintergrund versucht, eine neue Grundlage für die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit im Gymnasium zu schaffen.

Die neuen Richtlinien und Lehrpläne beschreiben den Erziehungs- und Bildungsauftrag des Gymnasiums, sie sichern eine breite, auf das Wesentliche konzentrierte Bildung, sie streben eine verstärkte Kooperation der Unterrichtsfächer an, um ganzheitliche Erkenntnisse und Einstellungen zu fördern, sie lassen den Lehrerinnen und Lehrern die erforderlichen Freiräume, um den besonderen pädagogischen Bedingungen vor Ort gerecht zu werden.

Es ist nun Aufgabe der Fach- und Klassenkonferenzen, Konzepte für die Umsetzung der Richtlinien und Lehrpläne in den einzelnen Schulen zu entwickeln. Einführungs- und Lehrerfortbildungsveranstaltungen werden diesen Prozeß unterstützen.

Allen, die an der Entwicklung direkt oder indirekt mitgearbeitet haben, spreche ich meinen herzlichen Dank aus.



(Hans Schwier)

Kultusminister

des Landes Nordrhein-Westfalen

**Auszug aus dem Gemeinsamen Amtsblatt des Kultusministeriums
und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen Teil I, IV/1993**

Gymnasium – Richtlinien und Lehrpläne

Runderlaß des Kultusministers vom 8. 2. 1993

– II C 1/3 –36–20/0 Nr. 3327/92 –

Für die Sekundarstufe I des Gymnasiums werden hiermit Richtlinien und Lehrpläne gemäß § 1 SchVG festgesetzt.

Sie treten am 1. August 1993 für die Klassen in Kraft, in denen die jeweiligen Fächer einsetzen.

Vom 1. August 1995 an gelten die Richtlinien und Lehrpläne für alle Klassen.

Die Schulen stellen in diesem Zeitraum sicher, daß die Unterrichtsplanung auf der Grundlage der neuen Richtlinien und Lehrpläne erfolgt.

Die Veröffentlichung erfolgt in der Schriftenreihe „Die Schule in Nordrhein-Westfalen“:

Heft.-Nr. 3401	Mathematik	Heft.-Nr. 3413	Biologie
3402	Latein	3414	Ev. Religionslehre
3403	Kath. Religionslehre	3415	Chemie
3404	Griechisch	3416	Spanisch
3405	Kunst	3417	Englisch
3406	Musik	3418	Italienisch
3407	Geschichte	3419	Russisch
3408	Erdkunde	3420	Niederländisch
3409	Deutsch	3421	Textilgestaltung
3410	Französisch	3422	Technik
3411	Physik	3423	Politik (Wirtschaft)
3412	Ernährungslehre	3424	Informatik

Die vom Verlag übersandten Hefte sind in die Schulbibliothek einzustellen und dort u. a. für die Mitwirkungsberechtigten zur Einsichtnahme verfügbar zu halten.

Zu den genannten Zeitpunkten treten die bisherigen „Vorläufigen Richtlinien“ außer Kraft:

Runderlaß vom 28. 07. 1978 (BASS 15 – 25 Nr. 01)

Runderlaß vom 18. 06. 1984 (BASS 15 – 25 Nr. 1)

Runderlaß vom 16. 08. 1984 (BASS 15 – 25 Nr. 03).

Gesamtinhalt

	Seite
Richtlinien	
1 Aufgaben und Ziele des Gymnasiums in der Sekundarstufe I	11
2 Lehren und Lernen im Gymnasium in der Sekundarstufe I	17
3 Aufbau des Bildungsganges des Gymnasiums in der Sekundarstufe I	22
4 Gestaltung des Schullebens	25
5 Schulprogramm	27
Lehrplan	
1 Aufgaben und Ziele	32
2 Bereiche und Inhalte	39
3 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	81
4 Leistung und ihre Bewertung	104
5 Hinweise zum Umgang mit dem Lehrplan	109
Anhang	129

Richtlinien

Inhalt

1	Aufgaben und Ziele des Gymnasiums in der Sekundarstufe I	11
1.1	Grundlagen	11
1.2	Bildungsauftrag des Gymnasiums	11
1.3	Erziehung und Unterricht des Gymnasiums in der Sekundarstufe I	11
1.3.1	Hilfen zur Entwicklung einer mündigen Persönlichkeit	12
1.3.2	Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten	15
2	Lehren und Lernen im Gymnasium in der Sekundarstufe I	17
2.1	Prinzipien des Lehrens und Lernens	17
2.1.1	Wissenschaftsorientierung und Grundlegung wissenschaftspropädeutischen Lernens	17
2.1.2	Schülerorientierung	19
2.2	Gestaltung der Lernprozesse	19
2.3	Leistung und ihre Bewertung	20
3	Aufbau des Bildungsganges des Gymnasiums in der Sekundarstufe I	22
3.1	Die Jahrgangsstufen 5 und 6	22
3.2	Die Jahrgangsstufen 7 und 8	23
3.3	Die Jahrgangsstufen 9 und 10	24
4	Gestaltung des Schullebens	25
5	Schulprogramm	27

„(1) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung.

(2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.“

(Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen)

1 Aufgaben und Ziele des Gymnasiums in der Sekundarstufe I

1.1 Grundlagen

Das Gymnasium wird in der Regel als Schule der Sekundarstufen I und II geführt (§ 4 Abs. 7 Schulverwaltungsgesetz). Es baut auf der fachlichen und erzieherischen Arbeit der Grundschule auf und führt in einem neunjährigen Bildungsgang zur allgemeinen Hochschulreife. Diese ermöglicht die Aufnahme eines Studiums und eröffnet auch einen Weg in eine berufliche Ausbildung außerhalb der Hochschule.¹

Die Jahrgangsstufen 5 bis 10 des Gymnasiums bereiten als Teil dieses Bildungsganges auf die Anforderungen der gymnasialen Oberstufe vor. In der Sekundarstufe I hat das Gymnasium wie die übrigen Schulformen dieser Stufe eine eigenständige pädagogische Ausgestaltung, die der entwicklungsbedingten Situation der Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe Rechnung trägt.

Am Ende der Sekundarstufe I vergibt das Gymnasium mit der Versetzung in die Jahrgangsstufe 11 die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe. Es vergibt außerdem den Sekundarabschluß I – Fachoberschulreife – und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern Abschlüsse, die dem Hauptschulabschluß bzw. dem Sekundarabschluß I – Hauptschulabschluß nach Klasse 10 – gleichwertig sind. Es bietet damit auch denjenigen Hilfen, die nach der 10. Klasse das Gymnasium verlassen.

1.2 Bildungsauftrag des Gymnasiums

Die allgemeinen Leitlinien für den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schulen in Nordrhein-Westfalen sind in der eingangs zitierten Landesverfassung und in den Schulgesetzen formuliert.

Das Gymnasium vermittelt auf dieser Grundlage eine allgemeine Bildung mit dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler zur mündigen Gestaltung des Lebens in einer demokratisch verfaßten Gesellschaft zu befähigen. Es bietet ihnen Anregungen und Hilfen, ihre individuellen Anlagen zu entfalten und eigene handlungsbestimmende Werthaltungen aufzubauen.

Bildung in diesem Sinne soll den Schülerinnen und Schülern helfen, die Wirklichkeit in ihren vielfältigen Dimensionen zu erschließen und es ihnen ermöglichen, sie zunehmend verantwortlich mitzugestalten. Eine solche Bildung wird in Auseinandersetzung mit den Phänomenen der Natur und der Gesellschaft, ihren Strukturen und Gesetzmäßigkeiten, den kulturellen Traditionen und der gegenwärtigen kulturellen Wirklichkeit entwickelt. Sie ist durch Komplexität der Fragestellungen und Methodenbewußtsein gekennzeichnet.

1.3 Erziehung und Unterricht des Gymnasiums in der Sekundarstufe I

Aus dem Bildungsauftrag ergeben sich zwei Zielsetzungen:

¹ Diese Zielsetzung bezieht den siebenjährigen Bildungsgang der Aufbaugymnasien mit ein.

Erziehung und Unterricht in den Jahrgangsstufen 5 – 10 des Gymnasiums sollen

- Hilfen geben zur Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen Persönlichkeit und
- grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln.

Dies entspricht den allgemeinen Erziehungszielen der gymnasialen Oberstufe, den Schülerinnen und Schülern Hilfen zur Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung zu geben und ihnen eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung zu vermitteln.

Erziehung und Unterricht umfassen die personale, soziale und eine auf die Ziele des Bildungsgangs bezogene fachliche Bildung. Sie finden im Rahmen eines ganzheitlichen Prozesses statt, der die Persönlichkeit des Kindes und Jugendlichen ernst nimmt, also die Fähigkeit zu rationaler Auseinandersetzung ebenso einbezieht wie Kreativität und Phantasie. Die folgende Darstellung entfaltet diesen Zusammenhang.

1.3.1 Hilfen zur Entwicklung einer mündigen Persönlichkeit

Unter dem Aspekt der personalen und sozialen Bildung ergeben sich für Erziehung und Unterricht folgende Aufgaben:

● *Entfaltung individueller Fähigkeiten*

Für die Schülerinnen und Schüler ist das Gymnasium auf der einen Seite Stätte systematischer Wissensvermittlung und -aneignung; zugleich soll es für sie aber auch Lebensraum sein, in dem sie in ihrer jeweiligen Individualität ernst genommen und dazu befähigt werden, ihre Anlagen und Neigungen zu entdecken, zu entfalten und zunehmend selbstbestimmend mit ihnen umzugehen.

Im Rahmen des Unterrichts und der außerunterrichtlichen Veranstaltungen sollen sie soziale, fachbezogene und kulturelle Erfahrungen sammeln, sich mit ihnen auseinandersetzen und sie in übergreifende Zusammenhänge einordnen lernen. Auf diese Weise wird es ihnen ermöglicht, ihre Urteils- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln und ein zunehmend ausgeprägteres individuelles Selbst- und Weltverständnis zu gewinnen.

● *Aufbau sozialer Verantwortung*

Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, sozial verantwortlich zu urteilen, zu entscheiden und zu handeln. Die Schule muß dies frühzeitig bewußtmachen und die individuelle Förderung mit der Entwicklung einer sozialen Verantwortlichkeit des einzelnen gegenüber anderen Menschen verknüpfen.

Insbesondere soll sie die Bereitschaft und Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern, sich mit anderen zu verständigen und mit ihnen zusammenzuarbeiten, die eigenen Wünsche und Bedürfnisse im Zusammenhang der sozialen Beziehungen einschätzen zu lernen, Toleranz und Solidarität zu üben. Dies ist nicht nur für das Zusammenleben in der Schule von Bedeutung, sondern auch Grundlage für die sozialen Beziehungen in einer demokratisch verfaßten Gesellschaft sowie für das Verhältnis des demokratischen Staates und seiner Bürgerinnen und Bürger zu anderen Staaten, Völkern und Kulturen.

● *Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft*

Schule ist Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Unterricht und sonstiges Schulleben sollen daher – wo immer es möglich ist – so mit der außerschulischen Realität verknüpft sein, daß die Schülerinnen und Schüler die Grundsätze einer demokratischen Gesellschaft konkret erfahren. Diesem Ziel entsprechend vermittelt der Unterricht Einsichten in grundlegende Werte und Normen unserer Gesellschaft, in ihre Herkunft und ihren historischen Wandel. Er ermöglicht Einblicke in gesellschaftliche und politische Machtverhältnisse und Entscheidungsprozesse und leitet dazu an, Chancen zur Einflußnahme auf diese Entscheidungsprozesse zu erkennen und wahrzunehmen. Hierbei sollen die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung der Freiheit für den Einzelnen und die Gesellschaft erfahren. Der Unterricht soll extremistischen Tendenzen und Demokratiefeindlichkeit entgegenwirken und Einsicht in die Notwendigkeit vermitteln, sich aktiv für den Prozeß der europäischen Einigung und für die Herstellung einer gerechteren Weltordnung einzusetzen.

Voraussetzung für die Entwicklung einer demokratischen Handlungsfähigkeit ist es, daß die Schülerinnen und Schüler bereits in der Schule an Entscheidungen mitwirken und Mitverantwortung übernehmen können.

Unterricht und Schulleben sollen auch den Prozeß fördern, der auf Gleichberechtigung und Chancengleichheit von Mann und Frau zielt und die Veränderung überlieferter geschlechtsspezifischer Rollen- und Aufgabenverteilung umfaßt. Die Schule soll durch ihren Unterricht und ihre Erziehungsarbeit einen Beitrag dazu leisten, daß Gleichberechtigung und Chancengleichheit der Geschlechter in unserer Gesellschaft erreicht werden.

● *Orientierung an Grundwerten*

Die Auseinandersetzung mit Normen und Werten ist eine unverzichtbare Aufgabe für den Unterricht des Gymnasiums in der Sekundarstufe I. Nur so können Schülerinnen und Schüler zu eigenen, begründeten ethischen Orientierungen gelangen, die verantwortliches Handeln ermöglichen. Erziehung zur Verantwortung ist ein leitendes Prinzip für Unterricht und sonstiges Schulleben.

Dabei wird auf Grundlagen aufgebaut, die in der elterlichen Erziehung und in der Grundschule gelegt werden. Erziehung findet ihr Fundament in Grundgesetz und Landesverfassung. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Achtung vor der Würde des Menschen, die darauf fußenden Grund- und Menschenrechte sowie die Prinzipien der demokratischen und sozialen Rechtsstaatlichkeit.

Die Schülerinnen und Schüler müssen ihre Werturteile in Auseinandersetzung mit anderen Überzeugungen begründen und vertreten lernen. Ebenso sollen sie lernen, Werturteile und Überzeugungen anderer zu tolerieren. Hierzu ist es erforderlich, die Werte, die das gesellschaftliche und staatliche Leben konstituieren, aus ihren Ursprüngen zu verstehen, in ihrer Bedeutung zu erfassen und die Bereitschaft zu entwickeln, sie frei und selbstverantwortlich anzuerkennen, sich für sie einzusetzen, sie aber gegebenenfalls auch bewußt weiterzuentwickeln.

Die Erziehungsarbeit des Gymnasiums in der Sekundarstufe I soll die Fähigkeit und Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler fördern, sich mit den großen politischen,

sozialen und ökologischen Problemen unserer Gesellschaft und Welt auseinanderzusetzen. Dies setzt den Erwerb vielfältiger Kenntnisse und die Entwicklung solcher Einstellungen voraus, die den schonenden Umgang mit den natürlichen Lebensgrundlagen und einen verantwortungsvollen Gebrauch technischer Errungenschaften zum Ziel haben. Die Schülerinnen und Schüler sollen Einsicht in die Ursachen von Not und Hunger in der Welt gewinnen und sich für eine gerechtere Verteilung der Güter, für den Abbau von Unterentwicklung, Armut und Hunger und für die Förderung von Frieden und Freiheit einsetzen.

Die Schule soll die Schülerinnen und Schüler ermutigen, Fragen nach dem Sinn der eigenen Existenz zu stellen und ihre persönlichen Vorstellungen dazu ernst nehmen. Die Beschäftigung mit der eigenen Religion sowie Dialog und Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen gehören daher zu den grundlegenden Aufgaben der Schule.

Die Akzeptanz von Wert- und Sinnmustern ist auch von der Begegnung mit Menschen abhängig, die ihre grundlegenden Wertentscheidungen glaubwürdig vertreten. Es ist daher von besonderer Bedeutung, daß Lehrerinnen und Lehrer, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler offen und mit wechselseitiger Achtung miteinander umgehen.

● *Kulturelle Mitgestaltung*

Das Individuum wird durch das kulturelle Leben der Gesellschaft mitgeprägt und soll nicht zuletzt durch die Schule befähigt werden, sich aktiv daran zu beteiligen. Erziehung und Unterricht streben daher eine solche kulturelle Kompetenz an.

Die Beschäftigung mit Grundstrukturen der Kultur – auch der Kultur der ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürger –, mit kulturellen Traditionen und Deutungskategorien ist zunächst Aufgabe des Fachunterrichts, der im Rahmen seiner Möglichkeiten sachbezogene und kritische Rationalität ebenso wie Kreativität, Phantasie, sinnliche Erfahrung und ästhetisches Empfinden fördern soll. Kultur soll im Sinne einer gestalteten Lebenswelt im Schulleben darüber hinaus auch praktisch greifbar werden. Hierfür bietet die Schule seit jeher eine Fülle von Gestaltungsmöglichkeiten.

● *Verantwortliche Tätigkeit in der Berufs- und Arbeitswelt*

Das Gymnasium bereitet seine Schülerinnen und Schüler durch Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Fächern und Lernbereichen auch auf die Berufs- und Arbeitswelt vor. Im Unterricht werden wesentliche Fragen von Wirtschaft, Technik, Umwelt und Gesellschaft angesprochen. Dies trägt dazu bei, Einsichten in die Verflechtungen von wirtschaftlicher Entwicklung, technologischer Innovation und politischer Entscheidung zu vermitteln. Auf diese Weise werden grundlegende Voraussetzungen für die Wahrnehmung eigener Interessen und für verantwortliches Handeln in Arbeit und Beruf geschaffen.

Die Studien- und Berufswahl ist eine wichtige Entscheidung; sie bedarf langfristiger Vorbereitung. Der Fachunterricht und sonstige orientierende Schulveranstaltungen, wie Praktika, Studien- und Berufsberatung, können einen Beitrag hierzu leisten.

1.3.2 Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten

Die Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne einer durch Komplexität und Methodenbewußtsein gekennzeichneten fachlichen Bildung ist eine zentrale Aufgabe des Gymnasiums in der Sekundarstufe I. Der Unterricht legt in inhaltlicher und methodischer Hinsicht die Grundlage für die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe.

Der Unterricht soll zur Auseinandersetzung mit komplexen Denksystemen anleiten und zu abstrahierendem, analysierendem und kritischem Denken führen. Anwendungs- und Handlungsmöglichkeiten müssen hierbei so verdeutlicht werden, daß die Schülerinnen und Schüler sie wahrnehmen und zu gegebener Zeit auch nutzen können. Er zielt auf Selbständigkeit in der Methodenanwendung, auf Begriffsbildung und Modellverstehen und vermittelt damit gleichzeitig Hilfen für das Leben in einer in hohem Maße durch Wissenschaft bestimmten Welt.

Dazu bedarf es im Unterricht der Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der menschlichen Kulturtätigkeit und mit den menschlichen Erkenntnisinstrumenten im weitesten Sinne: mit der Sprache – der Muttersprache und den Fremdsprachen –, mit den mathematischen und naturwissenschaftlichen Denkweisen und Erkenntnissen, mit den technisch-sozialen Entwicklungen der Zivilisation, ihren Chancen und Problemen, mit den Informations- und Kommunikationstechnologien; mit der Gesellschaft, mit Verfassung und Recht; mit der Geschichte; mit Möglichkeiten und Formen der räumlichen Orientierung, der Raumnutzung und Landschaftspflege; mit sittlichen Ordnungen und Wertvorstellungen, mit der Religion und Erscheinungsformen des Glaubens sowie mit sozialen Lebensformen; mit künstlerischem Gestalten und Sinndeutungen in Kunst, Musik, Literatur, Philosophie und Religion; mit den Handlungsmöglichkeiten des Sports.

Fachliches und fachübergreifendes Lernen ergänzen sich ‚gegenseitig‘. Nur so können die Schülerinnen und Schüler zu einer Integration und Ordnung ihrer Lernerfahrungen befähigt werden und konkrete Hilfen zur Erschließung der Lebenswirklichkeit erhalten. Nur so können sie auch aus der Begegnung mit kulturellen Grundmustern und Erklärungsmodellen die Interpretationshilfen und Handlungsmöglichkeiten gewinnen, die für eine aktive, auf wachsende Mitgestaltung ausgerichtete Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben und zu einem vorurteilsfreien Umgang mit anderen Gesellschaften und Kulturen erforderlich sind. Bereiche wie die Friedens- und Umwelterziehung, die Gesundheitsvorsorge oder die Informations- und Kommunikationstechnologische Grundbildung sind Beispiele für die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit der Fächer. Diese inhaltsbezogene Arbeitsteilung ist gleichzeitig ein Beitrag zur Unterrichtsökonomie und zur Konzentration auf jene grundlegenden Inhalte, die für die Gegenwarts- und Zukunftsorientierung von besonderer Bedeutung sind.

Der Unterricht soll den Grundsätzen des exemplarischen Lernens entsprechen. Das bedeutet, daß die Schülerinnen und Schüler

- die wichtigsten fachlichen Inhalte und Methoden erwerben und zu einem zunehmend bewußten und selbständigen Umgang mit ihnen befähigt werden,
- Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Lernbereichen und Fächern erkennen, die entsprechenden fachspezifischen und interdisziplinären Lern- und Arbeitsprozesse und auch Anwendungs- und Handlungsmöglichkeiten erfahren,

- mit Themen, Inhalten und Methoden vertraut gemacht werden, die sich unter fachlichen Gesichtspunkten legitimieren lassen und die ihnen helfen, sich in der gegenwärtigen und zukünftigen Wirklichkeit zu orientieren.

Der Unterricht des Gymnasiums in der Sekundarstufe I führt die Schülerinnen und Schüler so an Formen und Prinzipien selbständigen und kooperativen Arbeitens heran. Dabei sollen gleichzeitig die Fähigkeit und Bereitschaft gefördert werden, das Lernen selbst zu lernen und Lernen als einen kontinuierlichen, lebensbegleitenden Prozeß zu verstehen.

2 Lehren und Lernen im Gymnasium in der Sekundarstufe I

2.1 Prinzipien des Lehrens und Lernens

Wissenschafts- und Schülerorientierung sind die für das Gymnasium in der Sekundarstufe I maßgeblichen Prinzipien des Lehrens und Lernens. In engem Bezug zueinander ermöglichen diese Prinzipien den Zugang zu den didaktisch zentralen Fragen. Sie helfen insbesondere, jene Inhalte, Methoden und Problemstellungen zu bestimmen, durch die den Schülerinnen und Schülern einerseits die selbständige Erschließung der komplexen Wirklichkeit ermöglicht wird und die sie gleichzeitig für die Frage nach Perspektiven und Maßstäben für eine humane Zukunft sensibilisieren.

Der Unterricht in den Klassen 5 bis 10 des Gymnasiums baut auf den Grundlagen auf, die in der Grundschule gelegt wurden. Er hat das Ziel, den Lernprozeß so fortzuführen, daß am Ende der Jahrgangsstufe 10 die Voraussetzungen für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe geschaffen sind, aber auch die anderen zur allgemeinen Hochschulreife führenden Bildungsgänge der gymnasialen Oberstufe sinnvoll anschließen können.

2.1.1 Wissenschaftsorientierung und Grundlegung wissenschaftspropädeutischen Lernens

Es ist Ziel der Schule, die Schülerinnen und Schüler zu einer selbstbestimmten und verantwortungsbewußten Gestaltung ihres Lebens zu befähigen. Hierbei ist der wissenschaftsorientierte Zugang von besonderer Bedeutung.

Wissenschaftsorientierung heißt: Die Bildungsgänge sind durch Wissenschaft bedingt; Lerninhalte und Methoden sind auf Grund der wissenschaftlichen Entwicklung überholbar. Schülerinnen und Schüler sollen daher in den Stand versetzt werden, die Wissenschaftsbestimmtheit der Bildungsgänge zu erkennen und sich der Wissenschaftsbestimmtheit der heutigen Welt ebenso bewußt zu werden wie der Grenzen wissenschaftlicher Sichtweisen.

Wissenschaftsorientierung bildet die Basis für die Entwicklung wissenschaftspropädeutischer Qualifikationen, die zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife erforderlich sind. Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist ein besonders akzentuiertes wissenschaftsorientiertes Lernen, das durch Systematisierung, Methodenbewußtsein, Problematisierung und Distanz gekennzeichnet ist und die kognitiven und affektiven Verhaltensweisen umfaßt, die Merkmale wissenschaftlichen Arbeitens sind. Die Grundlegung wissenschaftspropädeutischer Arbeitsweisen ist eine wesentliche Aufgabe des Gymnasiums in der Sekundarstufe I.

Die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Wissensbestände sowie die Einübung und der Gebrauch grundlegender wissenschaftlicher Methoden und Verfahrensweisen geschehen unter zusätzlichen Prämissen. Zum einen werden – didaktisch begründet – vor allem solche Inhalte der verschiedenen Bezugswissenschaften ausgewählt, die den Schülerinnen und Schülern in besonderer Weise Hilfen zur Erschließung der Welt anbieten. Zum anderen geht es um das Heranführen an wissenschaftliche Verfahren. Diese Entwicklung einer solchen Denkweise soll in altersgerechter Form zum unterrichtsmethodischen Prinzip werden. Hierdurch wird

es den Schülerinnen und Schülern möglich, in angemessener Elementarisierung jenes System fundamentaler Kategorien, Denk- und Handlungsschemata zu entwickeln, das erforderlich ist, um komplexe Zusammenhänge der Lebenswirklichkeit zu erkennen und sich mit ihnen problemgerecht aus der Sicht des jeweiligen Faches auseinanderzusetzen.

Der Wissenschaftsbezug des Unterrichts verstärkt sich bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10 so, daß typische Probleme wissenschaftlichen Arbeitens und Erkennens zum Gegenstand des jeweiligen Fachunterrichts gemacht werden können.

Im Unterricht des Gymnasiums in der Sekundarstufe I stehen zunächst elementare Gegenstände und vereinfachte Verfahren im Vordergrund. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei lernen, die Formen systematischen Arbeitens zunehmend selbständiger anzuwenden. Dazu gehört zum Beispiel das Beschaffen und Ordnen von Informationen, ihre zielgerichtete Auswahl, die Planung von Arbeitsvorhaben, die Gliederung eines Arbeitsprozesses in sinnvolle Schritte; dazu zählt insbesondere auch die übersichtliche und die Erfordernisse der Fachsprache berücksichtigende Aufbereitung und Darstellung von Ergebnissen.

Auf dieser Grundlage werden fortschreitend anspruchsvollere Arbeitsverfahren entwickelt, Gesetzmäßigkeiten und Regeln hergeleitet, Strukturen aufgedeckt und Übertragungsmöglichkeiten auf komplexere Zusammenhänge erkundet. Prinzipielles Fragen, systematisches Denken und Arbeiten sowie methodische Reflexion sind die Ziele eines solchen Unterrichts.

Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, wie notwendig eine konsequente Anwendung erlernter Verfahren ist. Sie erkennen aber auch, daß häufig erst über Versuch und Irrtum, über entdeckendes Vorgehen und mit Hilfe kognitiver Strategien Lösungsansätze für komplexe Problemstellungen gefunden werden. Es baut sich bei ihnen so ein Verständnis für die Vielfalt möglicher Methoden auf, und sie gewinnen Sicherheit in der Einschätzung und Anwendung der auch innerhalb der verschiedenen Fächer unterschiedlichen Zugriffsweisen auf die betreffenden Inhalte und Fragestellungen.

Außerdem lernen sie kooperative, über das einzelne Fach hinausgreifende Arbeitsformen kennen und anwenden; sie erwerben ein Urteil über deren Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen. All dies geschieht in altersangemessener Progression und unter besonderer Berücksichtigung des Prinzips der Anschaulichkeit.

Die methodische Arbeit im Gymnasium in der Sekundarstufe I beschränkt sich demzufolge nicht auf die bloße Vermittlung von Arbeitstechniken und sachgerechten Methoden. Erziehung und Unterricht zielen auch darauf, die Schülerinnen und Schüler zur Entwicklung und kritischen Überprüfung eigener Fragestellungen zu befähigen und das dazu notwendige Methodenbewußtsein aufzubauen. So werden über die kognitiv-instrumentale Dimension hinaus Arbeitshaltungen aufgebaut: Sachbezogenheit, Genauigkeit, Konzentration und Ausdauer sind ebenso zu entwickeln und zu fördern wie Motivation, Neugier, Kreativität und Kooperations- und Verantwortungsbereitschaft.

2.1.2 Schülerorientierung

Der Erfolg der Lernprozesse ist mit davon abhängig, daß Unterrichtsinhalte, Arbeitsmethoden und Anforderungen dem jeweiligen Entwicklungsstand und den Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entsprechen. Auswahl und Abfolge von Lerninhalten werden daher in den Lehrplänen systematisch und schülerorientiert entwickelt. Sie bilden die Grundlage für die didaktischen und methodischen Entscheidungen, die die Lehrerinnen und Lehrer bei der Umsetzung der Lehrpläne in den Unterricht treffen.

Der Unterricht des Gymnasiums in der Sekundarstufe I bezieht – wo immer es möglich ist – ein, was die Schülerinnen und Schüler an fachlichen Vorkenntnissen, an Erfahrungen und Deutungsmustern in den Lernprozeß einbringen, und macht es zum Gegenstand kritischer Reflexion und Aufarbeitung. Dabei kommt der Analyse vor allem durch Medien vermittelter Erfahrung eine besondere Bedeutung zu. Informationsdichte und Komplexität sind für die Schülerinnen und Schüler zunächst ebenso undurchschaubar wie die hier wirksamen Steuerungsmechanismen. Erziehung und Unterricht leiten an, die Angebote der Kommunikationsmedien und die über sie vermittelten Informationen und Meinungen auf ihre Tragfähigkeit und Stimmigkeit hin zu überprüfen und damit kritisch über sie zu verfügen. Der Unterricht erschließt auf diese Weise neue, bedeutsame Erfahrungen.

Der Unterricht darf sich allerdings nicht auf den Erfahrungsbezug beschränken. Notwendig ist vielmehr, daß den Schülerinnen und Schülern die Zusammenhänge zwischen eigener Erfahrung, unterrichtlich erworbener Erkenntnis und konkreter Anwendungsmöglichkeit deutlich werden. Der Wechselbezug von Theorie und Praxis ist ein wesentliches Merkmal eines Unterrichts, der wissenschaftspropädeutische Arbeitsweisen vorbereiten soll.

Zu einem schülerorientierten Lernprozeß gehört es, die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, zunehmend an der Planung des Unterrichts mitzuwirken und Schulleben mitzugestalten. Unterricht ist kein linearer, vom Lehrenden zum Lernenden verlaufender Prozeß; er stellt vielmehr ein komplexes, interdependentes Geschehen dar. Urteilsfähigkeit, Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit können nur erreicht werden, wenn die Schülerinnen und Schüler die hierzu erforderlichen Einstellungen und Haltungen als Partnerinnen und Partner im schulischen Leben erfahren. Das Gymnasium ermöglicht es ihnen auf diese Weise, sich selbst als verantwortlich Handelnde zu verstehen.

Die didaktische und methodische Konkretisierung liegt in der pädagogischen Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer. Sie haben einen schülerorientierten Planungs- und Entscheidungsprozeß für das Unterrichtsgeschehen zu sichern. Erziehung und Unterricht berücksichtigen dabei die individuellen und gruppenspezifischen Lernvoraussetzungen ebenso wie die Erfordernisse fachlicher Progression.

2.2 Gestaltung der Lernprozesse

Die Gestaltung des Unterrichts trägt dazu bei, die Prinzipien des Lehrens und Lernens umzusetzen. Die fachspezifischen Möglichkeiten werden in den Lehrplänen dargestellt.

Für die Gestaltung der Lernprozesse gelten die folgenden Grundsätze: Methodenvielfalt und Wechsel der Arbeits- und Sozialformen orientieren sich nicht nur an der Struktur des Gegenstandes, sondern auch an den unterschiedlichen Voraussetzungen und Lernwegen der Schülerinnen und Schüler. Hierbei soll auch auf unterschiedliche Zugangsweisen von Mädchen und Jungen Rücksicht genommen werden. Der Unterricht folgt dabei den Grundsätzen eines systematischen Aufbaus und der zunehmenden Progression (Sequenzprinzip). Die Lehrpläne und die Gestaltung des Unterrichts sichern dabei, daß der Weg vom Einfachen zum Komplexen, vom Konkreten zum Allgemeinen und vom Anschaulichen zum Abstrakten behutsam und altersangemessen beschritten wird.

Lehrgänge und übergreifende methodische Zugriffe ergänzen sich gegenseitig. Neben den lehrerorientierten Lehrformen sind schülerzentrierte, offene Formen der Unterrichtsführung von Bedeutung.

Übung und Wiederholung sind wesentliche Elemente jeden Lernens, sie sind auch unentbehrliche Bestandteile eines Unterrichts, der die Grundlagen für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten vermitteln will. Durch Übung und Wiederholung wird das Gelernte gefestigt, ein sicherer Umgang mit ihm ermöglicht. Erfolgreiche Übung schafft Sicherheit, fördert das Selbstvertrauen und ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, selbständig arbeiten und Erlerntes übertragen zu können.

Übungen müssen vielfältig und abwechslungsreich angesetzt werden und Wiederholung, Festigung und Vertiefung ermöglichen. In diesem Sinne müssen sie als konstitutive Bestandteile jeden Unterrichts eingeplant werden.

Die fachliche Koordination der Erziehungsarbeit erfolgt in den Fachkonferenzen (§ 7 Schulmitwirkungsgesetz), die fachübergreifende Abstimmung in der Klassenkonferenz (§ 9 Schulmitwirkungsgesetz).

2.3 Leistung und ihre Bewertung

Das Bewußtsein, zu eigenen Leistungen fähig zu sein, ist ein wesentlicher Bestandteil der eigenen Identität. Im unterrichtlichen Erziehungs- und Bildungsprozeß werden daher vielfältige Leistungsanforderungen gestellt. Schule hat neben ihren identitätsfördernden, Selbstbewußtsein, Kooperations- und Anstrengungsbereitschaft aufbauenden Funktionen auch die Aufgabe, auf außerschulische Leistungsanforderungen vorzubereiten.

Gesellschaftliche Leistungsanforderungen dürfen jedoch nicht ungebrochen in die Schule übernommen werden, denn Schule ist einem pädagogischen Leistungsprinzip verpflichtet, das Leistungsanforderungen mit individueller Förderung verbindet. Daraus folgt für den Unterricht, daß Leistungen nicht nur gefordert, sondern auch ermöglicht werden müssen. Hierzu gehört ein entsprechender Unterrichtsaufbau, der die individuellen Dispositionen der Schülerinnen und Schüler ernst nimmt, sie dazu anleitet, ihre Leistungsfähigkeit zu erproben und weiter auszubauen, der Übungs- und Wiederholungsmöglichkeiten bereitstellt, Förderung anbietet und die Überprüfung des Lernerfolgs einschließt.

Die Erfahrung, allein oder gemeinsam mit anderen Leistungen erbringen zu können, stärkt Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen und damit die Bereitschaft, sich neuen

Aufgaben zu stellen. Insofern ist es eine wichtige Aufgabe der Schule, durch Unterstützung, Ermutigung und durch Anerkennung von Leistungen ein positives Lernklima und damit die Voraussetzungen für Selbstvertrauen und ein tragfähiges Selbstbild der Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Hierzu ist es erforderlich, Lernerfolgsüberprüfungen und Leistungsbewertungen nicht nur am Ende von Lernprozessen vorzusehen, sondern sie soweit wie möglich auch als Selbstkontrolle von Schülerinnen und Schülern bereits in den Lernprozeß als Zwischenstationen einzubauen.

Bei der Leistungsbewertung geht es um eine für Schülerinnen und Schüler gerechte und transparente Entscheidung auf der Grundlage der im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten durch die Bewertung ihrer Leistungen die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten und Leistungen einzuschätzen und den Ansporn, ihr Lern- und Arbeitsverhalten danach einzurichten. Den Eltern und den Lehrerinnen und Lehrern werden dadurch u. a. Hilfen für mögliche Schullaufbahnentscheidungen gegeben.

3 Aufbau des Bildungsganges des Gymnasiums in der Sekundarstufe I

Die Lehrpläne gehen von drei Lehrplaneinheiten aus, die jeweils zwei Jahrgangsstufen umfassen und als unterschiedlich akzentuierte pädagogische Einheiten (5/6, 7/8, 9/10) zu verstehen sind; sie strukturieren den Unterrichtsprozeß nach pädagogischen, inhaltlichen und methodischen Erfordernissen.

Indem sie die fachlichen Unterrichtsziele und -anforderungen beschreiben, die in einem Zeitraum von zwei Unterrichtsjahren zu erreichen sind, werden die Lernanforderungen überschaubar und transparent. Gleichzeitig werden auch die für die Lehrerinnen und Lehrer erforderlichen Freiräume geschaffen, die es ermöglichen, auf die besonderen Erfordernisse der jeweiligen Lerngruppe einzugehen.

Die Auseinandersetzung mit komplexen Gegenwartsproblemen und Zukunftsaufgaben erfordert das Zusammenwirken unterschiedlicher Fächer und Lernbereiche. Dabei gilt es, den Schülerinnen und Schülern die übergreifenden Zusammenhänge durch differenzierte fachliche Betrachtungen in Absprache zwischen den betroffenen Fächern und Lernbereichen zu verdeutlichen. Die Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten zu solchen komplexen Fragestellungen setzt Absprachen zwischen den Fachlehrerinnen und Fachlehrern der unterschiedlichen Fächer voraus.

3.1 Die Jahrgangsstufen 5 und 6

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I des Gymnasiums ist ein bedeutsamer Schritt in der Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler. Er bringt für sie eine Reihe wichtiger Veränderungen mit sich, zum Beispiel die durch das Fachlehrersystem bedingte Gewöhnung an verschiedene Lehrkräfte, neue Fächer wie die erste Fremdsprache, eine größere Schule mit verändertem Umfeld und Schulleben, teilweise wesentlich ältere Mitschülerinnen und Mitschüler. Das Gymnasium hilft mit organisatorischen, unterrichtlichen und insbesondere pädagogischen Mitteln, diese neuen Herausforderungen zu bewältigen.

Der Unterricht in den Jahrgangsstufen 5 und 6 knüpft an die Arbeit der Grundschule an, bemüht sich um Angleichung der Voraussetzungen und befähigt die Schülerinnen und Schüler zu zunehmend selbständigem Lernen. Dabei wird zunächst eine einheitliche Ausgangsbasis für die weitere Arbeit gewonnen.

Regelmäßige Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Grundschulen des Einzugsbereichs hilft, die jeweiligen Lernvoraussetzungen zu klären, und ermöglicht so gezielte individuelle Unterstützung im Unterricht. Darüber hinaus besteht in der Erprobungsstufe des Gymnasiums die Möglichkeit, Fördermaßnahmen zum Ausgleich unterschiedlicher Lernvoraussetzungen in der Fremdsprache und den Fächern Deutsch und Mathematik vorzunehmen.

In der Erprobungsstufe stehen die Lehrerinnen und Lehrer noch sehr stark als Bezugspersonen im Vordergrund. Es ist daher angebracht, daß die Klassenlehrerinnen bzw. der Klassenlehrer in mehr als einem Fach unterrichtet und daß Lehrerwechsel in den einzelnen Fächern vermieden wird. Gleichzeitig jedoch wird darauf geachtet, daß die Schülerinnen und Schüler sich von der Fixierung auf die Lehrperson behut-

sam lösen. Unterricht und Schulleben bieten Möglichkeiten zu angemessener Beteiligung und erste Gelegenheiten zu selbständigem und verantwortlichem Handeln.

Der Unterricht berücksichtigt und fördert in den Jahrgangsstufen 5 und 6 die für diese Altersstufe spezifischen Fähigkeiten, wie Phantasie, Kreativität und sprachliche Unbefangenheit. Wo die Voraussetzungen gegeben sind, sollte auch die in vielen Grundschulen praktizierte „freie Arbeit“ weitergeführt werden.

Die Jahrgangsstufen 5 und 6 bilden als Erprobungsstufe nicht nur eine curriculare, sondern insgesamt eine pädagogisch-organisatorische Einheit, in der eine Versetzung nicht stattfindet und die schulformspezifischen Zielsetzungen und Anforderungen des Gymnasiums zunehmend bestimmend werden.

Auf diese Weise entsteht für die Schülerinnen und Schüler ein hinreichend großer Zeitraum, mögliche Übergangsprobleme zu überwinden und sich in die neue Schulform einzuleben. Sie erfahren dabei ein Maß an individueller Förderung und Beratung, welches der Bedeutung der Eignungsentscheidung am Ende der Jahrgangsstufe 6 Rechnung trägt.

3.2 Die Jahrgangsstufen 7 und 8

Während in den ersten beiden Jahrgangsstufen des Gymnasiums in der Sekundarstufe I die unmittelbare Anschauung sowie das konkret-gegenständliche Denken der Schülerinnen und Schüler noch von besonderer Bedeutung sind, treten in der Wahrnehmung der konkret erfahrenen und erfahrbaren Wirklichkeit nun verstärkt komplexe Sachzusammenhänge, Gesetzmäßigkeiten und allgemeine Prinzipien hervor und werden für Unterricht und Erziehung zunehmend wichtig. Gleichzeitig prägen sich Interessen, Neigungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler weiter aus, und individuelle Unterschiede werden deutlicher.

Der Unterricht muß in besonderer Weise Hilfestellungen zur Persönlichkeitsentwicklung leisten. Gerade in diesen Jahrgangsstufen kann das emotionale und soziale Lernen hierzu genutzt werden.

In den Jahrgangsstufen 7 und 8 wird der gemeinsame Unterricht entsprechend den Festlegungen der Stundentafel fortgesetzt, wobei die schulformspezifischen Anforderungen den Unterricht bestimmen.

Gleichzeitig wird im Wahlpflichtbereich eine zweite Fremdsprache angeboten, die im Rahmen der Möglichkeiten der einzelnen Schule im Gymnasium gewählt werden muß. Damit wird den Schülerinnen und Schülern ein weiterer Zugang zur Wirklichkeit über die Begegnung mit der Sprache und Kultur anderer Länder erschlossen.

Die zweite Pflichtfremdsprache ist außerdem eine wesentliche Voraussetzung für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife.

Innerhalb der Fächer, aber auch fachübergreifend, wird eine Informations- und Kommunikationstechnologische Grundbildung vermittelt. Hierbei werden die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen technologischen Entwicklungen in konkreten Fachzusammenhängen vertraut gemacht. Sie erkennen aber auch die mit den Informations- und Kommunikationstechnologien verbundenen Chancen und Risiken für den einzelnen und die Gesellschaft.

3.3 Die Jahrgangsstufen 9 und 10

Die Arbeit in den Jahrgangsstufen 9 und 10 des Gymnasiums ist durch komplexere Fragestellungen sowie selbständigeres Arbeiten gekennzeichnet; in verstärktem Maße sollten interdisziplinäre Beziehungen aufgezeigt, Anwendungszusammenhänge verdeutlicht und Grenzen und Probleme fachspezifischer und fachübergreifender Methoden und Ergebnisse bewußt gemacht werden.

Im Wahlpflichtbereich der Jahrgangsstufen 9 und 10 entsteht für die Schülerinnen und Schüler ein Freiraum, in welchem sie im Rahmen der Möglichkeiten der Schule eigene Schwerpunkte setzen können, die ihren Neigungen und Interessen Rechnung tragen und ihnen Entscheidungshilfen für die Fächerwahl in der gymnasialen Oberstufe geben. Im Wahlpflichtbereich besteht die Möglichkeit zur Wahl einer dritten Fremdsprache. Dieses Angebot ist vor dem Hintergrund der europäischen Integration von besonderer Bedeutung. Es können auch gesellschaftswissenschaftliche, künstlerische, naturwissenschaftliche Schwerpunkte gesetzt, schwerpunktübergreifende Angebote gemacht oder auch bestimmte einzelne Fächer – zum Beispiel Informatik oder Technik – gewählt werden. Die Schulen sollen hierbei ein deutliches Angebotsprofil anstreben.

Einzelne Fächer greifen auch ausgewählte Inhalte und Themen aus dem Bereich der Arbeitswelt auf und leisten so einen spezifischen Beitrag zur Berufswahlorientierung der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums, die langfristig angesetzt und in der gymnasialen Oberstufe weitergeführt werden muß.

4 Gestaltung des Schullebens

Die Schule ist für ihre Schülerinnen und Schüler ein Teil ihres Lebens; sie ermöglicht die Begegnung mit anderen in der Schule selbst und im außerschulischen Umfeld.

Schulleben vollzieht sich in erster Linie im Unterricht, aber auch in schulischen Aktivitäten, die über den Unterricht hinausgehen. Schulleben steht nicht im Gegensatz zum Unterricht; vielmehr befinden sich solche Veranstaltungsformen in engem Wechselverhältnis zum Unterricht und den ihm zugrunde liegenden Erziehungszielen. Sie stellen das Gymnasium darüber hinaus in einen breiteren Kontext des kulturellen Lebens. Es versteht sich von selbst, daß es hierbei nicht darum geht, möglichst viele Aktivitäten zu entwickeln. Vielmehr wird die einzelne Schule das Schulleben so gestalten, wie es dem Bildungsauftrag des Gymnasiums und dem Profil der einzelnen Schule entspricht. Die folgende Darstellung versteht sich daher als Anregung.

Manche der über den normalen Schulalltag hinausweisenden Veranstaltungsformen haben im Gymnasium eine lange Tradition:

- Chor-, Orchester- und Theateraufführungen gehören ebenso zum Schulprogramm vieler Schulen wie Schulsportfeste und die Teilnahme von Schulmannschaften an überregionalen Sportwettkämpfen.
- Religiöse Freizeiten und Schulwochen, Schulgottesdienste, Andachten, Angebote der Kirchen sprechen über den Unterricht hinaus in der Schule die religiöse Dimension des Menschen an.
- Schulwanderungen, Studienfahrten und Schüleraustausch mit dem Ausland erweitern landschafts- wie landeskundliche, kulturelle und soziale Erfahrungen.
- Die Teilnahme an Wettbewerben, wie dem Geschichtswettbewerb um den Preis des Bundespräsidenten, dem Schülerwettbewerb für politische Bildung der Bundeszentrale für politische Bildung, den Wettbewerben für moderne oder alte Sprachen, den Wettbewerben „Jugend forscht“ und „Schüler experimentieren“, dem Wettbewerb „Schulen musizieren“, den Bundeswettbewerben Mathematik, Physik, Chemie und Informatik, dem Landessportfest der Schulen, dem Bundeswettbewerb „Jugend trainiert für Olympia“, gehört zum Programm zahlreicher Schulen.

Solche Veranstaltungen und Aktivitäten intensivieren den persönlichen Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch den Kontakt zwischen Schule und Elternhaus. Sie ermöglichen neue Formen der Zusammenarbeit und schaffen vielfältige Anregungen. So bereichern und fördern sich in enger Wechselbeziehung Unterricht und Schulleben gegenseitig.

Wo es möglich ist, bieten Schulen zusätzlich Arbeitsgemeinschaften oder besondere Vorhaben an:

- Zunehmend wird von Gymnasien im Zusammenhang mit der Unterrichtsarbeit die Berufswahlvorbereitung zum Lerngegenstand gemacht. Damit verknüpft sind in aller Regel Betriebserkundungen oder Betriebspraktika; diese werden in Zusammenhang mit den Berufsberatungen der örtlichen Arbeitsämter veranstaltet. Solche Maßnahmen haben für den weiteren Bildungsgang der Schülerinnen und Schüler große Bedeutung.

- Zur Vorbereitung auf die Teilnahme an Schülerwettbewerben werden Arbeitsgemeinschaften eingerichtet.
- Die Betreuung von Schulgärten und naturnah belassenem Gelände bietet vielfältige Möglichkeiten zum unmittelbaren Erlebnis von Natur und zum verantwortlichen Umgang mit Pflanzen und Tieren.
- Foto- und Funkarbeitsgemeinschaften, Modellbaugruppen und freiwillige Schüler-Sportgemeinschaften und Sportarbeitsgemeinschaften ergänzen das Unterrichtsangebot.
- Projekte vielfältiger Art und unterschiedlichen Umfangs bereichern das Schulleben.
- Kontakte zu außerschulischen Partnerinnen und Partnern, namentlich auch zum Schulträger und seinen vielfältigen politisch bildenden und kulturellen Angeboten, werden aufgenommen und gepflegt.

In den letzten Jahren hat sich die Schule stärker zur außerschulischen Wirklichkeit hin geöffnet. Dabei setzt sie sich in Anknüpfung und im Zusammenhang mit unterrichtlichen Fragestellungen mit den konkreten Lebens- und Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler auseinander; sie ermittelt und nutzt die spezifischen Erfahrungsmöglichkeiten, die die besonderen Gegebenheiten der Schule selbst, das schulische Umfeld sowie der Heimatraum mit seiner geographischen wie infrastrukturellen Ausstattung, mit seinen kulturellen Traditionen, bildungsbezogenen Angeboten und möglichen außerschulischen Lernorten bieten. Eine solche Öffnung kann Lernprozesse auch in der Schule fördern, die Anwendung erlernter Regeln verstärken, Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Theoretisches durch Erfahrung weiter absichern.

Eine gute Zusammenarbeit in den Mitwirkungsorganen ist ebenfalls entscheidend für die Gestaltung des Schullebens. Die Mitarbeit der Eltern und Erziehungsberechtigten zu fördern, vor allem aber die Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler im Rahmen und außerhalb der Mitwirkungsorgane zu entwickeln, gehört zum Auftrag der Schule.

5 Schulprogramm

Der allgemeine Erziehungs- und Bildungsauftrag des Gymnasiums findet aufgrund der jeweils unterschiedlichen Bedingungen in jeder einzelnen Schule seine charakteristische Ausprägung. Gemeinsam geben Schülerinnen, Schüler, Erziehungsberechtigte, Lehrerinnen und Lehrer ihrer Schule ein eigenes pädagogisches Profil, das die Sekundarstufe I des Gymnasiums und die gymnasiale Oberstufe umfaßt.

Die einzelne Schule entwickelt dazu in eigener Verantwortung aus fachlichen und übergreifenden Fragestellungen heraus in kooperativer Planung der Mitwirkungsgruppen und – wo es erforderlich ist – auch mit dem Schulträger ein Schulprogramm, das Inhalte und Organisationsformen für Unterricht und Schulleben enthält. Dabei gilt es, offene Gestaltungsspielräume zu beschreiben, schulformspezifische Aufgabenstellungen mit Themenschwerpunkten zu formulieren und diese mit den fachspezifischen Zielen und Inhalten zu verbinden.

Anregungen für ein solches Programm bieten folgende Hinweise:

- die pädagogisch-organisatorischen Möglichkeiten der Schule, also besondere Angebote des Unterrichts: Angebote und Inhalte der eingerichteten Fächerschwerpunkte, wie zum Beispiel Sprachenfolgen und besondere Fremdsprachen, bilinguale Unterrichtsangebote, mathematisch-naturwissenschaftlich-technische oder künstlerische und musikalische Schwerpunkte, Förderunterricht, Wahlpflichtunterricht, freiwillige Arbeitsgemeinschaften, aber auch Sport- und Spielfeste sowie Aufführungen, Berufswahlorientierung, Verkehrserziehung,
- die Ergebnisse der Beratung über eine pädagogische Grundorientierung: Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus, Beratung der Schülerinnen und Schüler sowie der Erziehungsberechtigten, Abstimmung über fächerübergreifende Fragen der Erziehungs- und Bildungsarbeit,
- die pädagogischen Traditionen der einzelnen Schule: Konzerte, Kunstausstellungen, Theater, Schulfahrten, internationale Begegnungen, Schulpartnerschaften, soziale Fürsorge und Patenschaften, Projektwochen,
- der Verbund von Lernort Schule und Bildungsangeboten aus dem kulturellen, sozialen, sportlichen, wirtschaftlichen und politischen Umfeld der Schule, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen und Personen, die einen Beitrag zur Bildungsarbeit der Schule leisten können,
- die spezifischen Erfahrungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler selbst: die kulturellen Traditionen des lokalen Umfelds und des Heimatraums – auch der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher ethnischer Herkunft.

Lehrplan

Inhalt

Seite

1	Aufgaben und Ziele	32
1.1	Aufgaben und Ziele des Faches	32
1.2	Das Fach Erdkunde in Zusammenarbeit mit anderen Fächern	35
2	Bereiche und Inhalte	39
2.1	Didaktische Konzeption	39
2.1.1	Lernfelder	40
2.1.2	Fachliche Erschließungsdimensionen	45
2.1.3	Inhaltsbereiche	48
2.1.4	Themenfelder und Intentionen	51
2.1.5	Gesichtspunkte zur Raumanbindung	57
2.1.6	Pädagogisch-didaktische Akzente der Jahrgangsstufen	61
2.2	Obligatorik und freie Gestaltungsmöglichkeiten	66
2.2.1	Planungsübersicht Jahrgangsstufe 5	68
2.2.2	Planungsübersicht Doppeljahrgangsstufe 7/8	72
2.2.3	Planungsübersicht Jahrgangsstufe 9	79
3	Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	81
3.1	Fachrelevante Arbeitsweisen	81
3.1.1	Lernen durch originale Begegnung	81
3.1.2	Lernen mit Hilfe von Darstellungs- und Arbeitsmitteln	82
3.2	Unterrichtsmethoden	95
3.2.1	Kriterien für die Auswahl der Unterrichtsmethoden	95
3.2.2	Hinweise zu einigen Organisationsformen	97
3.2.3	Einsatzmöglichkeiten des Computers	99
3.3	Fächerübergreifendes Arbeiten	101
4	Leistungen und ihre Bewertung	104
4.1	Grundsätze	104
4.2	Mitarbeit im Unterricht	105
5	Hinweise zum Umgang mit dem Lehrplan	109
5.1	Aufgaben der Fachkonferenz	109
5.2	Aufgaben der Klassenkonferenz	109
5.3	Hinweise zur Sequenzbildung	110
5.3.1	Verpflichtende Vorgaben zur Erstellung eines schulinternen Lehrplans	110
5.3.2	Beispielsequenz für die Jahrgangsstufen 5 bis 9	112

Anhang	129
Beispiele für fächerübergreifendes Arbeiten	130
1. Umwelterziehung	130
2. Europa im Unterricht	132
3. Dritte Welt im Unterricht	136
4. Arbeit mit Karten	140
5. Arbeit mit Texten	142
6. Arbeit mit statistischen Angaben	145
Stichwortverzeichnis	147

1 Aufgaben und Ziele

1.1 Aufgaben und Ziele des Faches

In Anbindung an die Aufgaben und Ziele des Gymnasiums in der Sekundarstufe I (s. Richtlinien, Abschnitt 1) ist auch das Schulfach Erdkunde verpflichtet, Schülerinnen und Schülern Hilfen zu einem selbständigen, sozial verantwortlichen Leben in einer demokratisch verfaßten Gesellschaft anzubieten und sie dazu zu befähigen und bereit zu machen, die Wirklichkeit in ihren vielfältigen Dimensionen zu erschließen und verantwortungsbewußt mitzugestalten. Seinen speziellen Beitrag innerhalb dieses allgemeinen Bildungsauftrages leistet der Erdkundeunterricht dadurch, daß er Schülerinnen und Schülern hilft, ihre nahe und ferne räumliche Umwelt zu verstehen und selbstbestimmt und solidarisch an ihrer Entwicklung und Erhaltung mitzuarbeiten. All dies ist mit dem Begriff **raumbezogene Handlungskompetenz** gemeint.

Handeln wird als bewußte und willentliche Realisierung einer Absicht, als unmittelbares, zielgerichtetes Tun verstanden. Im erweiterten Sinne ist damit auch die mittelbare, kognitive und affektive Teilnahme an nah- und fernräumlichen Erscheinungen und Prozessen und die sachkompetente Auseinandersetzung mit ihnen gemeint. Kompetenz wird als Fähigkeit und Bereitschaft zu solchem Handeln definiert, sie basiert auf kognitiven, kommunikativen und sozialen Fähigkeiten.

Raumbezogene Handlungskompetenz als Beitrag der Erdkunde zum allgemeinen Bildungsauftrag des Gymnasiums wird durch eine umfassende **erdkundlich-fachliche Bildung** erreicht. Das Schulfach Erdkunde hilft jene raumgebundenen Strukturen und Prozesse zu verstehen, in denen sich naturgeographische, ökologische, politische, wirtschaftliche und soziale Grundlagen und Zusammenhänge zu einem Gefüge vereinen, welches dem Menschen dann als räumlich geprägte Lebenswirklichkeit begegnet. Die Erschließung dieses Gefüges ist Gegenstand des Erdkundeunterrichts, der den Schülerinnen und Schülern Erschließungs- und Handlungshilfen bezüglich ihrer nah- und fernräumlichen Umwelt bietet. Überdies sichert die Erdkunde das für den einzelnen und die Gesellschaft notwendige Wissen über den Raum und leistet damit auch einen wichtigen Beitrag zu der in den Richtlinien geforderten Befähigung zur kulturellen Mitgestaltung. Dies bezieht sich nicht nur auf den Nahraum, sondern wird im Erdkundeunterricht weltweit ausgelegt, da der Unterricht auch fremde Lebensräume und ihre Kulturen zum Thema macht.

Mit der Vermittlung raumbezogener Handlungskompetenz leistet der Erdkundeunterricht auch einen wichtigen Beitrag zur **politischen Bildung**. Er macht beispielsweise deutlich, wie konkurrierende Raumsprüche verschiedener gesellschaftlicher Interessengruppen in demokratischen Verfahren, z. B. in der Raumplanung, gegeneinander abgewogen werden müssen; er vermittelt Kenntnisse und Einstellungen bezüglich der Verfügbarkeit und Belastbarkeit der natürlichen Ressourcen und offenbart damit die zunehmende Bedeutung von Umweltplanung und -politik; er informiert nicht nur über Disparitäten und Abhängigkeiten, Entwicklungsmöglichkeiten und -risiken, fremde Völker und Lebensräume, sondern leitet als Beitrag zur Friedenserziehung auch zu solidarischem Verhalten beim Abbau von Unterentwicklung, Armut und Hunger an.

Der Erdkundeunterricht der Sekundarstufe I knüpft an die Vorkenntnisse der Primarstufe an, löst aber den überfachlichen Sachunterricht durch Fachunterricht ab. Besonderes Gewicht erhält der erdkundliche Fachunterricht in der Sekundarstufe I

des Gymnasiums dadurch, daß die Jahrgangsstufen 5 bis 10 auf die Anforderungen der gymnasialen Oberstufe vorbereiten und zu einer Grundlegung **wissenschaftspropädeutischen Lernens** führen. Das bedeutet aber nicht, daß das Schulfach Erdkunde ein verkleinertes Abbild der Wissenschaft Geographie ist. Der Wissenschaftsbezug des Erdkundeunterrichts muß im Verlauf der Sekundarstufe I so weit verstärkt werden, daß der Erdkundeunterricht in der gymnasialen Oberstufe bei der Behandlung der jeweiligen Sachfragen die für wissenschaftliches Arbeiten und Erkennen typischen Probleme und Methoden zu seinem Gegenstand machen kann.

Raumbezogene Handlungskompetenz ist nicht ohne **topographisches Grundlagenwissen** zu erreichen. Es ist eine notwendige Voraussetzung zur Orientierung und damit unerläßlich für die unterrichtliche Arbeit im Fach Erdkunde. Auch ist es eine Hilfe für andere Fächer und vor allem für Verwendungssituationen im privaten, beruflichen und öffentlichen Leben. Insofern stellt die Fähigkeit zur räumlichem Orientierung eine wichtige Kulturtechnik dar (vgl. Kap. 2.1.5).

Im Mittelpunkt des Erdkundeunterrichts steht der sowohl von Naturfaktoren als auch von menschlichen Aktivitäten geprägte Raum. Er wird nicht als Raum an sich, sondern in seiner Bedeutung als Lebensraum für den Menschen betrachtet. Dabei wird deutlich, daß der Raum zugleich Bedingung und Ausdruck menschlichen Handelns und der Mensch zugleich Teil und Nutzer des Raumes ist. Es geht also im Erdkundeunterricht um die Wirkungen des Menschen auf den Raum und umgekehrt. Die Naturfaktoren und ihre Wechselwirkungen werden immer als Grundlagen menschlicher Aktivitäten in den Blick genommen und in ihren Auswirkungen auf die zukünftigen raumgebundenen Lebenssituationen der Heranwachsenden befragt. In der raumbezogenen Verknüpfung von naturwissenschaftlichen mit sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen sowie mit dem Wissen um historische und politische Gegebenheiten wird die integrative Funktion des Erdkundeunterrichts deutlich.

Im einzelnen ergeben sich aus Zielsetzung und Gegenstand des Faches folgende **Aufgaben** für den Erdkundeunterricht:

- Das wechselseitige Beziehungsgefüge zwischen Mensch und Raum ist Teil der komplexen Lebenswirklichkeit. Die räumliche Dimension dieser Lebenswirklichkeit begegnet Schülerinnen und Schülern täglich in der Alltagswelt, die erschlossen und angeeignet, aber auch als Entfernung, die überwunden, als Fremde, die verstanden werden muß, als Naturpotential, das genutzt und belastet wird. Überall stoßen sie auf Zeichen, die menschliche Aktivitäten im Raum hinterlassen haben. Daher besteht eine Aufgabe des Erdkundeunterrichts darin, ihnen zu helfen, diese bewußt wahrzunehmen, sie einzeln und in ihren Zusammenhängen zu entschlüsseln und sich sicher im System der menschlichen Aktivitäten orientieren und bewegen zu können. Dies ist wichtig, weil Kenntnisse von sichtbaren Zeichen menschlichen Handelns im Raum sowie der vertraute Umgang mit ihnen Grundlagen für Verhaltens- und Handlungssicherheit sind und die Entfaltung individueller Fähigkeiten (Richtlinien Kap. 1.3.1) fördern.
- Die Zeichen menschlichen Handelns im Raum verweisen auf hinter ihnen stehende Handlungs- bzw. Sozialsysteme. In der Regel sind sie Ausdruck kultureller, ökonomischer, technischer oder politischer Interessen und Entscheidungen und damit von Wertvorstellungen geprägt. Daraus erwächst dem Erdkundeunterricht eine weitere wichtige Aufgabenstellung: er muß Schülerinnen und Schülern helfen, die

hinter den räumlichen Erscheinungen stehenden Wertentscheidungen bzw. Ideologien zu erkennen, gegeneinander abzuwägen, sachlich fundiert zu beurteilen und gegebenenfalls argumentativ zu vertreten oder auch zurückzuweisen. Dies gilt für den Nah- und Fernraum in gleicher Weise. Damit trägt der Erdkundeunterricht zur begründeten Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler bei und fördert ihre Fähigkeit zur Selbstbestimmung.

- Der Anspruch auf Selbstbestimmung kann nur gerechtfertigt werden, wenn er mit der Verpflichtung zu sozialer Verantwortung verbunden wird. Der Erdkundeunterricht leistet dies, indem er deutlich macht, daß bei der Nutzung und Gestaltung des eigenen Lebensraumes immer auch berechnete Raumsprüche anderer ernstzunehmen und zu berücksichtigen sind. Letzteres gilt sowohl für die lokale und regionale Ebene als auch weltweit. Der Erdkundeunterricht vermittelt nicht nur Kenntnisse über die vielfältigen Raumnutzungen und ihre Rahmenbedingungen, sondern erzieht angesichts konkurrierender Raumsprüche zu sozialer Verantwortung auch gegenüber den Individuen, Gruppen und Völkern, deren Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten begrenzt werden.
- Angesichts zunehmender weltweiter Verflechtungen und wechselseitiger Abhängigkeiten werden Achtung vor fremden Kulturen und Toleranz ihnen gegenüber immer wichtiger. Aufgrund des Zusammenlebens mit Menschen aus fremden Ländern und Kulturkreisen, durch den Einfluß der Medien und aufgrund eigener Reisen gehört das Erlebnis der Fremdartigkeit für viele Schülerinnen und Schüler zur alltäglichen Erfahrung. Durch Vermittlung von Kenntnissen über andere Länder und Völker ermöglicht der Erdkundeunterricht Verstehen und Achtung dieser fremden Lebensformen. Dies gelingt am ehesten, wenn die eigene sozialräumliche Zugehörigkeit, das Vertrautsein mit den lebensweltlichen Bezügen des eigenen Standorts, räumliche Identität also, durch Unterricht gestärkt wird. Denn je besser sich Individuen und Gruppen in ihren eigenen sozialen, ökonomischen und kulturellen Eigenheiten erkennen, desto eher sind sie zu Toleranz und solidarischem Verständnis gegenüber fremdartigen Lebensformen und Kulturen fähig.
- In einer Zeit, in der uns einerseits täglich immer deutlicher vor Augen geführt wird, daß der Raum nur begrenzt verfügbar und belastbar ist, in der andererseits aber die Raumsprüche durch Bevölkerungsentwicklung und steigenden Wohlstand ständig zunehmen, wird die Erhaltung des menschlichen Lebensraumes für heutige und zukünftige Generationen zu einer existentiellen Aufgabe. Der Erdkundeunterricht leistet dazu einen wichtigen Beitrag, indem er nicht nur Kenntnisse und Einsichten über naturräumliche Systeme vermittelt, sondern auch zu einem verantwortungsbewußten und schonend-behutsamen Umgang mit den natürlichen Lebensgrundlagen erzieht. Die angestrebte raumbezogene Handlungskompetenz setzt voraus, daß die Schülerinnen und Schüler die im Unterricht behandelten Sachverhalte als durch Wissenschaft erklärbar erkennen und die von der Fachwissenschaft Geographie angebotenen Verfahrensweisen dazu nutzen, um diese Sachverhalte problemorientiert und sachgerecht zu erschließen. Solche Formen des methodenbewußten, systematisch gliedernden Arbeitens decken Gesetzmäßigkeiten und Strukturen auf und erlauben Transferleistungen. Sie leisten einen entscheidenden Beitrag zur Grundlegung wissenschaftspropädeutischen Lernens.

Den beschriebenen Aufgaben für den Erdkundeunterricht sind die unten genannten **Ziele** zuzuordnen, die im Sinne von Verhaltensdispositionen zu verstehen sind. Ihr

Aufbau erstreckt sich über die gesamte Sekundarstufe I und ist in der gymnasialen Oberstufe fortzuführen. Ihnen kommt darüber hinaus lebenslange Bedeutung zu. Die Reihenfolge bedeutet keine Rangfolge. Die Ziele stehen gleichwertig nebeneinander, in Verbindung zueinander und überschneiden sich teilweise. Die fettgedruckten Begriffe werden als Kurzfassungen im Kap. 2.1.4 aufgeführt.

Die Schülerinnen und Schüler sollen fähig und bereit sein,

- räumliche Gegebenheiten und Entwicklungen zu **verorten und einzuordnen** sowie zu ihrem eigenen Standort in Beziehung zu setzen;
- raumbezogene Fragestellungen nach **wissenschaftsorientierten Prinzipien** und grundlegenden **wissenschaftspropädeutischen Methoden** zu bearbeiten und Informationen sachgerecht und kritisch aufzunehmen;
- **Räume als Systeme** aus natürlichen und anthropogen bestimmten Subsystemen zu verstehen, bei denen Eingriffe in Einzelelemente zu Folgen für das Gesamtsystem führen;
- aus dem Wissen, daß die natürlichen Grundlagen unserer Umwelt unvermehrbar sind und unsachgemäßes Handeln zu irreparablen Schäden führen kann, **ökologisch verantwortungsbewußt zu handeln**;
- sich mit **Raumnutzungskonflikten** durch Überprüfung der zugrundeliegenden Interessen, Wertvorstellungen und Machtverhältnisse auseinanderzusetzen und sich sachgerecht, verantwortungsbewußt und kompromißfähig für ihre Lösung einzusetzen;
- Möglichkeiten zur demokratischen Einflußnahme auf **raumpolitische Entscheidungsprozesse** zu erkennen, sie zugunsten ausgewogener Lebensbedingungen zu nutzen und sich um deren Durchsetzung zu bemühen;
- im Bewußtsein der eigenen sozial- und naturräumlichen Prägung und der damit verbundenen subjektiven **Raumwahrnehmung und -bewertung** Unvoreingenommenheit und Toleranz gegenüber der Raumbewertung anderer Gruppen, Völker und Staaten zu zeigen;
- aus der Anerkennung des Lebensrechtes anderer Menschen und Gesellschaften für den Abbau von Abhängigkeiten und **räumlichen Disparitäten** einzutreten, weltweite Kooperation zu bejahen und friedliches Zusammenleben zu fördern.

1.2 Das Fach Erdkunde in Zusammenarbeit mit anderen Fächern

Der Raum ist eine zentrale Kategorie, weil alles Leben auf der Erde Leben im Raum ist. Die Erdkunde als Integrationsfach hat deshalb vielfältige Beziehungen zu anderen Schulfächern. Sie liefert Kenntnisse, Erkenntnisse und Grundeinsichten, die als Grundlage oder Ergänzung zur Erarbeitung von Sachverhalten in anderen Fächern von Bedeutung sind. Dies gilt etwa für den Biologieunterricht (z. B. Klima- und Bodenverhältnisse und ihre räumliche Differenzierung als wichtige Grundlage für spezifisches pflanzliches und tierisches Leben) oder für den Religionsunterricht (z. B. Verbreitung und Raumwirksamkeit der Weltreligionen) oder für den Fremdsprachenunterricht (z. B. regionales und topographisches Wissen über das Bezugsland/die Bezugsländer). Umgekehrt übernimmt die Erdkunde von anderen Fächern Erkennt-

nisse und Verfahrensweisen zur Behandlung eigener Themen (z. B. biozönotische oder chemische Kenntnisse bei landschaftsökologischen Fragestellungen).

Die enge Verbindung zwischen verschiedenen Fächern durch thematische Überschneidungen erfordert eine Abstimmung und Zusammenarbeit. Der Lehrplan Erdkunde unterstützt diesen Prozeß, indem er im Anhang Möglichkeiten aufzeigt, wie sich Methoden und Inhalte abstimmen und auf allgemeine Lebensprobleme und -situationen beziehen lassen.

Besonders enge Beziehungen hat das Fach Erdkunde zu den Fächern Geschichte und Politik. Denn politisches und geschichtliches Handeln spielte bzw. spielt sich immer im Raum ab, so daß die Kenntnisse der jeweiligen räumlichen Verhältnisse zum Verständnis der historischen bzw. politischen Sachverhalte erforderlich sind.

Die Fächer Geschichte, Erdkunde und Politik sind im Lernbereich Gesellschaftslehre zusammengefaßt. Sie leisten einen fachspezifischen, in den fachübergreifenden Fragestellungen aufeinander abgestimmten Beitrag zur **politischen Bildung**, die als Erziehungsaufgabe in Artikel 11 der Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen festgelegt ist.

Die im Lernbereich Gesellschaftslehre zusammengefaßten Fächer verfolgen folgende gemeinsame Ziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, sich mit Hilfe fachspezifischer Kenntnisse und methodisch gesicherter Einsichten in den historischen, räumlichen und politisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen, Strukturen und Prozessen ihrer Lebenswirklichkeit zu orientieren.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, sich mit dieser Lebenswirklichkeit kritisch auseinanderzusetzen, ihren eigenen Standort zu reflektieren und damit ihre Identität aufzubauen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden und die Bereitschaft entwickeln, das eigene Leben mündig zu gestalten, sich in sozialer Verantwortung am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen und am demokratischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozeß mitzuwirken.

Jedes der drei Fächer hat seine eigenständigen Fragestellungen, Vorgehensweisen und Erkenntnisziele und kann deshalb nicht durch ein anderes ersetzt werden. Der Erdkundeunterricht vermittelt das Grundlagenwissen, das für das Verständnis der Erde als Lebensraum notwendig ist. Er leistet seinen besonderen Beitrag zur politischen Bildung durch Thematisierung von Flächennutzungskonflikten, sozialräumlichen Differenzierungen sowie von Planungsentscheidungen im Rahmen der Raumentwicklung.

Trotz der grundsätzlichen Eigenständigkeit aller Fächer gibt es Sachverhalte, die von den Schülerinnen und Schülern nur dann ganzheitlich erfaßt werden können, wenn sie durch die fachspezifische Akzentuierung verschiedener Fächer beleuchtet werden. Denn Wissens- und Bewußtseinsentwicklung von Schülerinnen und Schülern vollzieht sich vornehmlich als ganzheitlicher Prozeß der Wahrnehmung von Wirklichkeit, der Verarbeitung von Erfahrungen, des Entwickelns von angemessenem Verhalten und des Entwurfs von Handlungsperspektiven.

Deshalb ist es notwendig, dieses fächerübergreifende Lehren und Lernen (vgl. Kapitel 3.3) auch über den Lernbereich hinaus zu erweitern, indem die Schülerinnen und Schüler Denk- und Handlungsweisen entwickeln, die es ihnen ermöglichen, die Lebenswirklichkeit in ihren vielfältigen Dimensionen zu erschließen und Verantwortung für deren weitere Gestaltung zu übernehmen. Im fächerübergreifenden Lernen erschließt sich die Komplexität der Probleme unserer heutigen Gesellschaft und Welt (vgl. Richtlinien Kapitel 1.3.2). Durch das Bewußtmachen der Bedeutung unterschiedlicher Inhalte, Denkweisen und Verfahren verschiedener Fächer lernen die Schülerinnen und Schüler, diese im Hinblick auf eine gemeinsame Fragestellung zu fokussieren und in einem Fach Gelerntes in neuen Zusammenhängen anzuwenden. Somit werden fachliche Lernprozesse intensiviert, und es wird dem häufig beobachteten Phänomen entgegen gewirkt, daß in einem Fach erworbenes Wissen in anderen Fächern nur unter großen Schwierigkeiten abrufbar ist.

Derartig organisierte Lernprozesse beeinflussen die Motivation der Schülerinnen und Schüler positiv: zum einen werden durch die zeitlich und inhaltlich koordinierte Abfolge von Themen in verschiedenen Fächern unerwünschte, die Motivation beeinträchtigende Doppelungen und Wiederholungen vermieden. Zum anderen erkennen die Schülerinnen und Schüler eine Verbindung zwischen fächerübergreifendem schulischem Lernen und ihren alltäglichen Erfahrungen, denn beide sind ganzheitlich strukturiert. Das Spektrum der von den Schülerinnen und Schülern selbständig bearbeitbaren Problemstellungen – einschließlich der ihnen zugänglichen Lösungsansätze – wird breiter. Entsprechend erweitern sich die Möglichkeiten, zu kreativen Denkformen anzuregen und diese zu entfalten.

Notwendigkeiten zur Abstimmung und Kooperation ergeben sich für das Fach Erdkunde vor allem in folgenden Bereichen:

- Im Zusammenhang mit der Umwelterziehung ist eine Abstimmung mit den Fächern Biologie, Chemie, Physik, Politik, Geschichte und Religion (vgl. Rd.-Erlaß des KM vom 17.01.1991 BASS 15 – 02 Nr. 11) notwendig.
- Die Schaffung eines europäischen Bewußtseins kann nur in Zusammenarbeit mit den Fächern Geschichte, Politik und den Sprachen, aber auch mit dem Fach Kunst (vgl. Rd.-Erlaß des KM vom 16.01.1991 BASS 15 – 02 Nr. 9.4) bestmöglich erfolgen.
- Fragen der Dritten Welt werden auch in den Fächern Politik, Geschichte und Religion, aber auch im Spanischunterricht (vgl. Rd.- Erlaß des KM vom 20.01.1987 BASS 15 – 02 Nr. 9.10) thematisiert, so daß die jeweilige fachspezifische Schwerpunktsetzung koordiniert werden muß.
- Eine Friedenserziehung, welche die Achtung der Menschenrechte, internationale Verständigung und Solidarität sowie interkulturelle Erziehung umfaßt, setzt eine Zusammenarbeit mit den Sprachen sowie den Fächern Geschichte, Politik und Religion voraus (vgl. Rd.-Erlasse des KM vom 15.11.1977 BASS 15 – 02 Nr. 9.2, 24.10.1978 BASS 15 – 02 Nr. 9.5, 01.03.1985 BASS 15 – 02 Nr. 9.9).
- Der Denkmalschutz (Rd.-Erlaß des KM vom 04.08.1977 BASS 15 – 02 Nr. 10) erfordert insbesondere eine Kooperation mit den Fächern Kunst und Geschichte.
- Die informationstechnologische Grundbildung hat entsprechend dem Rahmenkonzept des Kultusministers Bezüge zu einer Vielzahl von Fächern und bedarf deshalb einer umfassenden Abstimmung.

Auch im methodischen Bereich bestehen zwischen den Fächern vielfältige Verbindungen, so wird z. B. in allen drei Fächern des Lernbereichs Gesellschaftslehre mit Texten, Karten und Zahlen gearbeitet. Dabei wird auch an Leistungen der Fächer Deutsch (Arbeit mit Texten, Produktion von Texten, mündlicher Sprachgebrauch) und Mathematik (Arbeit mit Statistiken) angeknüpft. Hinsichtlich der Auswertung von Bildern und der Nutzung audiovisueller Medien wird an entsprechende Ergebnisse des Faches Kunst und des Faches Deutsch angeknüpft (vgl. hierzu Kapitel 3.1.2 und Anhang).

Die Abstimmung und Kooperation des Faches Erdkunde mit anderen Fächern muß sowohl in den genannten Bereichen als auch im methodischen Bereich erfolgen. Allgemeine Hinweise zum fächerübergreifenden Arbeiten enthält Kapitel 3.3, Beispiele für die Kooperation mit anderen Fächern sind im Anhang zu finden. Die Aufgaben der Fach- und Klassenkonferenzen bei der Abstimmung von Unterrichtsinhalten und Arbeitsweisen werden in den Kapiteln 5.1 und 5.2 beschrieben.

Der Lehrplan für das Fach Erdkunde geht von folgender Stundenverteilung aus:

Halbjahr:	5.1	5.2	6.1	6.2	7.1	7.2	8.1	8.2	9.1	9.2	10.1	10.2
Wochenstunden	2	2	–	–	2	2	2	2	2	2	–	–

2 Bereiche und Inhalte

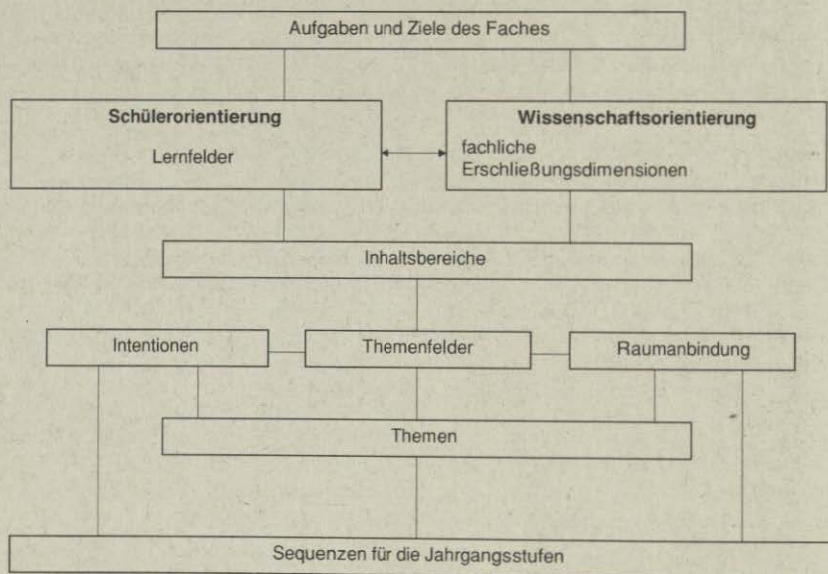
2.1 Didaktische Konzeption

Das Konzept des Lehrplanes Erdkunde umspannt die Entscheidungszusammenhänge zwischen Themen von Unterrichtseinheiten auf der einen und den Aufgaben und Zielen des Gymnasiums auf der anderen Seite (vgl. Abschnitt 1 der Richtlinien).

Ausgehend von dem Bildungsauftrag und den Zielsetzungen des Gymnasiums (vgl. Richtlinien Abschnitt 1.2 und 1.3) sind die Aufgaben und Ziele des Faches Erdkunde formuliert worden. Daraus ergibt sich, daß die Auswahl aller Unterrichtsgegenstände (vgl. Abbildung 1) von den beiden didaktischen Regulativen Schülerorientierung und Wissenschaftsorientierung einschließlich der Grundlegung wissenschaftspropädeutischen Lernens bestimmt sein muß. Auf der inhaltlichen Seite stellen sich diese beiden Regulative als „Lernfelder“ (Kap. 2.1.1) bzw. als „fachliche Erschließungsdimensionen“ (Kap. 2.1.2) dar. Aus deren Verschränkung lassen sich Inhaltsbereiche (Kap. 2.1.3 und Abbildung 2) ermitteln. Die Inhaltsbereiche haben insofern exemplarischen Charakter, als sie nach heutigen Kenntnissen bestmöglich zur Erschließung und Gestaltung gegenwärtiger und zukünftiger individueller und gesellschaftlicher Lebenswirklichkeit geeignet sind. Durch Bündelung verschiedener Inhaltsbereiche werden Themenfelder formuliert. Aus der Zuordnung der Aufgaben und Ziele des Faches zu den Themenfeldern ergeben sich Intentionen (Kap. 2.1.4). Diese stellen somit eine Konkretisierung der Aufgaben und Ziele des Faches dar.

Die weitere Konkretisierung der Themenfelder zu Themen und Sequenzen von Unterrichtseinheiten in einer Jahrgangsstufe geschieht unter Berücksichtigung der Gesichtspunkte zur Raumanbindung (Kap. 2.1.5) und der pädagogisch-didaktischen Akzente der Jahrgangsstufen (Kap. 2.1.6). Außerdem sind die Grundsätze der Unterrichtsgestaltung, und zwar die fachrelevanten Arbeitsweisen (Kap. 3.1) und die Unterrichtsmethoden (Kap. 3.2), zu beachten.

Abb. 1 Strukturskizze zur didaktischen Konzeption des Lehrplans



2.1.1 Lernfelder

„Bildung (...) soll den Schülerinnen und Schülern helfen, die Wirklichkeit in ihren vielfältigen Dimensionen zu erschließen und es ihnen ermöglichen, sie zunehmend verantwortlich mitzugestalten“ (Richtlinien Abschnitt 1.2).

Der erdkundliche Fachunterricht gewinnt seine spezifischen Erklärungsansätze für Deutungsmuster von Welt in und an räumlichen Zusammenhängen. Dies geschieht in Anlehnung an die Bezugswissenschaft Geographie. Die Verpflichtung auf das Prinzip der Schülerorientierung hat zur Folge, daß der Unterricht nicht einfach ein Abbild der Bezugswissenschaft und ihrer Systematik ist, sondern an der Lebenswirklichkeit ansetzen muß. Wirklichkeit ist hochkomplex und schwer strukturierbar. Sie läßt sich, bildhaft gesprochen, wie mit einem Scheinwerfer beleuchten. Im Lichtkegel des Scheinwerfers sind unendlich viele und vielfältig miteinander verknüpfte Bereiche der Lebenswirklichkeit auszumachen. Je nach Position des Scheinwerfers werden bestimmte Bereiche ausschnitthaft erhellt. Für die Gewinnung von erdkundlichen Inhaltsbereichen werden nur diejenigen ausgeleuchtet, für die das Fach Erdkunde im besonderen Maße Erschließungshilfen bereitzustellen vermag. Sie werden als **Lernfelder** bezeichnet und beinhalten Strukturen und Prozesse, die durch Naturfaktoren und wirtschaftliches und politisches Handeln sowie durch soziale, kulturelle und demographische Faktoren bedingt sind. Insofern korrespondieren die Lernfelder mit den Lernbereichen in den Richtlinien der gymnasialen Oberstufe für das Fach Erdkunde (1981). Damit wird über die Lernfelder und die Lernbereiche die Kontinuität

des erdkundlichen Fachunterrichtes von der Jahrgangsstufe 5 bis zur Jahrgangsstufe 13 des Gymnasiums sichergestellt. Die Lernfelder bilden allerdings keine trennscharfen Einheiten, sondern weisen komplexe Vernetzungen untereinander und mit anderen – auch hier nicht erfaßten – auf.

In allen ausgewählten Lernfeldern macht das Individuum ständig unterschiedliche Erfahrungen. Die Schülerinnen und Schüler gewinnen diese sowohl im Fachunterricht der Schule als einem Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit als auch in der außerschulischen Realität. An diese mehr oder weniger diffusen Erfahrungen hat der Unterricht anzuknüpfen, muß sie integrieren, ordnen, erweitern und als gelerntes Wissen bewußt machen. Der didaktische Zugriff über die Lernfelder im Zusammenhang mit den fachlichen Erschließungsdimensionen gewährleistet, daß die Schülerinnen und Schüler auch künftige Erfahrungen einordnen können. So kann der Erdkundeunterricht die Wirklichkeit durchschaubar machen und damit einen Beitrag zum Verständnis bedeutsamer Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben der Gesellschaft leisten.

Folgende Lernfelder werden als aus geographiedidaktischer Sicht bedeutsame Ausschnitte von Lebenswirklichkeit (vgl. Abb. 2) ausgewiesen und im folgenden hinsichtlich ihrer fachlichen Bezüge und erzieherischen Funktion näher charakterisiert:

Natur

Das Lernfeld Natur umfaßt Boden, Klima und Vegetation ebenso wie geologische und morphologische Verhältnisse. Die Einsicht, daß auch der Mensch Teil der Natur ist, deren übermäßige Belastung sich gegen ihn selbst richtet, macht die Notwendigkeit offenbar, den natürlichen Grundlagen des Lebens einen zentralen Stellenwert im Erdkundeunterricht einzuräumen.

Zur Verantwortung des Menschen gegenüber der Natur kann der Unterricht dadurch beitragen, daß er gezielt Kenntnisse über die Naturausstattung der Erde und Einsichten in die Gesetzmäßigkeiten und Regelmäßigkeiten naturgeographischer Vorgänge vermittelt. Dem kommt entgegen, daß bei vielen Schülerinnen und Schülern ein fast elementares Interesse an einfachen erdgeschichtlich-naturkundlichen Phänomenen festzustellen ist. Auch die ästhetische Komponente von Landschaft oder die mit „Naturerleben“ vielfach verbundene emotionale Qualität kann im Erdkundeunterricht didaktisch fruchtbar gemacht werden.

Dieses Lernfeld umfaßt das Spannungsfeld zwischen den Eingriffen in den Naturhaushalt und der Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen. Es bezieht deshalb landschaftsökologische Problemstellungen in ihrer naturwissenschaftlichen Akzentuierung sowie gesellschaftspolitischen Bedeutung mit ein und rückt Naturschutz und Landschaftspflege auch als internationale Planungsaufgabe in den Blick.

Ressourcen

Ressourcen werden in diesem Lernfeld im erweiterten Sinn verstanden. Es umfaßt die Gesamtheit aller natürlichen Rohstoffe einschließlich Luft, Wasser und Boden sowie deren Nutzung und Verfügbarkeit. Die Grenzen der Belastbarkeit von Luft, Wasser und Boden haben auch diese als natürliche Ressourcen nachdrücklich ins

Bewußtsein der Menschen gehoben. Dieses Lernfeld wird somit zu einem Kristallisationspunkt bedeutsamer landschaftsökologischer Fragestellungen in den unterschiedlichen Regionen der Erde.

Die Diskussion um die heutige und künftige Versorgung mit Rohstoffen ist ein zentraler Punkt in der öffentlichen Auseinandersetzung um die Grenzen des Wachstums und die Zukunft der Menschheit. Den größer werdenden Problemen, die etwa durch Abbau und Verwertung nicht regenerierbarer Rohstoffe, durch Bodendegradierung, Luft- und Wasserverschmutzung oder die rapide Veränderung von Tier- und Pflanzenbestand entstehen, ist zu begegnen durch Versuche, die Ressourcen zu schützen, sie schonend zu gewinnen und sparsam zu verwenden. Die Versorgungssituation verschärft sich, weil z. B. die meisten Entwicklungsländer aufgrund hohen Bevölkerungswachstums einen erhöhten Bedarf an Ressourcen haben. Damit ist der Aspekt der Rohstoffausbeutung in Ländern der Dritten Welt ebenso angesprochen wie derjenige der Rohstoffabhängigkeit vieler Industriestaaten. Die hieraus resultierenden Strukturen in den Welthandelsbeziehungen verweisen auf die Notwendigkeit eines Interessenausgleichs auf der Basis internationaler politischer Konsensbildung.

Dieses Lernfeld wird nicht nur faktenbezogen erfaßt. Es werden Prinzipien einer natur- und sozialverträglichen Rohstoffsicherung bzw. Energieversorgung und die damit verbundenen Interessen- und Zielkonflikte ausdrücklich mit einbezogen.

Arbeit

Arbeit ist an räumliche Bedingungen gebunden und hat raumwirksame Folgen. Dies wird im Zusammenhang mit der landwirtschaftlichen Nutzung, ihren Voraussetzungen, Chancen, Entwicklungen und Problemen in verschiedenen Räumen der Erde besonders deutlich. Aber auch die anderen Wirtschaftsbereiche haben, z. B. aufgrund ihrer relevanten Standortfaktoren, einen entscheidenden Bezug zum Raum. Nichts hat prägender auf die Kulturlandschaft eingewirkt und dort Spuren hinterlassen als der mit der industriellen Revolution einsetzende Produktionsprozeß. Die Folgen zeigen sich z. B. in der Trennung von Wohn-, Arbeits- und Freizeitstandorten, in der Konzentration von Arbeitsstätten oder in der Arbeitsplatzmobilität.

In dem Lernfeld „Arbeit“ werden die räumlichen Bedingungen und die raumprägende Kraft von Arbeits- und Produktionsprozessen erfaßt. Es geht darum, die Gestaltung und ständige Umformung des Raumes als Folge von Produktionsprozessen aufzuarbeiten und Entwicklungstendenzen einschließlich ihrer möglichen Folgen zu erkennen und zu bewerten. Im Zusammenhang mit der Analyse sozial- und wirtschaftsräumlicher Strukturen und Prozesse können auch Veränderungen im Arbeitsplatzangebot angesprochen werden.

In diesem Zusammenhang ist auch der Ökologie-Ökonomie-Konflikt von Bedeutung, der sich aus dem Einsatz der mineralischen und fossilen Ressourcen als Produktionsfaktor neben Kapital und Arbeit ergibt. Der Erdkundeunterricht kann aufzeigen, daß neue Maßstäbe notwendig sind, um räumliche Umwertungsvorgänge zu beurteilen und Lebensqualität zu sichern.

Versorgung/Konsum/Entsorgung

Versorgung und Konsum sind neben der Produktion, die dem Lernfeld Arbeit zugeordnet ist, wesentliche Bereiche wirtschaftlichen Handelns. Sie sind eng verflochten

mit den jeweiligen gesellschaftlichen und räumlichen Gegebenheiten. Wirtschaftliches Handeln hat vor allem in den westlichen Gesellschaften zu einer deutlichen Erhöhung des Lebensstandards geführt. Heute besteht jedoch die Gefahr, daß die Lebensqualität durch negative Auswirkungen von Güterproduktion und -verbrauch auf die Umwelt gemindert wird. Deshalb kommt einer landschaftsökologisch angemessenen Entsorgung besondere Bedeutung zu.

Versorgung muß auch im weltweiten Zusammenhang betrachtet werden, damit die Überversorgung in vielen westlichen Industriestaaten ebenso deutlich wird wie die Unterversorgung in Ländern der Dritten Welt.

Versorgung/Konsum/Entsorgung sind in einer entwickelten Wirtschaft nicht denkbar ohne eine differenzierte Ausstattung mit Einrichtungen der Infrastruktur. So können im Rahmen dieses Lernfeldes sowohl die Erschließung von Räumen durch Entwicklung von Infrastruktur als auch die Probleme, die durch das Fehlen von Infrastruktur, insbesondere in Entwicklungsländern, entstehen, besprochen werden. Raumüberwindung durch raumbezogene Infrastruktur löst Probleme, schafft aber vielfach auch neue, wie z. B. Landschaftsverbrauch, Flächennutzungskonkurrenzen, Lärmbelästigung, Zentralitätsveränderungen. Über dieses Lernfeld bietet sich auch für den Erdkundeunterricht die Möglichkeit, Beeinflussungen und Manipulationen des persönlichen Konsums aufzudecken und die damit verbundenen räumlichen Folgen, wie z. B. zunehmende Entsorgungsprobleme, bewußt zu machen.

Neben den Problemen, die den Industriestaaten und ihren Bewohnern aus Wirtschaftswachstum und Konsumententwicklung entstehen, ist die Ausstattung des Schul- und Wohnortes mit Versorgungseinrichtungen von Bedeutung. Von daher gelangen sowohl zentrale Orte und ihre Funktion als auch konkrete Stadt-Umland-Verflechtungen sowie modellhafte Darstellungen dieser Erscheinungen in den Blick.

Freizeit

Eine weitreichende Folge des Zuwachses an Freizeit und von verbesserten Einkommenssituationen ist die zunehmende Ausweitung der Freizeitaktivitäten, eine erhöhte Mobilitätsbereitschaft und eine intensivere Nutzung des Freizeitpotentials auch entfernterer Landschaften. Dadurch ergibt sich eine verstärkte Beanspruchung der naturnahen Umwelt mit z. T. gravierenden landschaftsökologischen Auswirkungen.

Diese verschärfen sich aufgrund räumlich ungleicher Verteilung von Freizeitmöglichkeiten und durch gruppenspezifisches Freizeitverhalten. Probleme können durch Massentourismus, durch die (periodische) Überlastung bestimmter Infrastruktureinrichtungen oder „natürlicher“ Landschaftselemente, durch die Überfremdung von Regionen und Kulturen als Folge des Tourismus und durch raumordnerische Eingriffe zur Verbesserung der Freizeitangebote entstehen. Es besteht somit die Notwendigkeit, die Schülerinnen und Schüler zu einer selbstbestimmten und zugleich raumverträglichen Freizeitgestaltung anzuleiten. Dabei ist sowohl das Freizeitverhalten im Wohnumfeld und im Naherholungsraum als auch im entfernteren Fremdenverkehrsraum in seinen spezifischen räumlichen Folgeerscheinungen sowie ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen angesprochen.

Zusammenleben

Die räumliche Ausprägung von Zusammenleben wird besonders augenfällig in der Verteilung von Wohngebäuden und Gemeinschaftseinrichtungen, in der unterschied-

lichen Bevölkerungsdichte, in den Bevölkerungsentwicklungen und sozialen Gruppierungen, die zu differenzierten Siedlungsbildern führen. Unterschiedliche räumliche Ausprägungen des Zusammenlebens erfahren Schülerinnen und Schüler täglich, z. B. in der Differenzierung von Wohngebieten, bei Aktivitäten im Wohn- und Schulumfeld, in der Trennung von Wohn- und Arbeitsplatz der Erwachsenen. Von diesen Erfahrungen aus lassen sich auch Zugänge zu Problemen des Zusammenlebens in fernen Regionen eröffnen und Verständnis für die Bedürfnisse anderer Gruppen anbahnen.

Der frühere Stadt-Land-Gegensatz im Bereich der Siedlungsformen wird in vielen Regionen der Welt zunehmend aufgehoben. Dadurch verändern sich die Strukturen des Zusammenlebens, z. B. durch wachsende Verstädterung und Verdichtung sowie durch Entleerung und Abwanderung mit jeweils spezifischen Folgen für die Lebensbedingungen der Menschen, wie etwa der Konzentration von Arbeitsplätzen, der Verbesserung oder Minderung von Infrastruktur und/oder der Stagnation zentralörtlicher Entwicklungen. Das Phänomen der Verstädterung ist mit innerstädtischen Differenzierungen, sozialer Segregation und Zersiedlungserscheinungen verbunden. Es zeigt seine gravierendsten räumlichen Auswirkungen in den Ländern der Dritten Welt. Weltweit werden Maßnahmen im Rahmen von Stadt- und Regionalplanung sowie der Bevölkerungspolitik notwendig.

Durch die Beschäftigung mit Ursachen und Auswirkungen räumlich fixierter Ungleichheiten im Zusammenleben erhalten die Schülerinnen und Schüler Beurteilungsmaßstäbe für diesbezügliche politische Entscheidungen. Dadurch kann die Bereitschaft gefördert werden, sich für gleichwertige Lebensbedingungen sowie für den Abbau weltweiter Ungleichheiten, die Menschen und Räume belasten, einzusetzen.

Völker und Kulturen

Elemente der Kultur wie Glaubensvorstellungen, Rechtssysteme, Künste, Sitten und Gebräuche prägen jeden Menschen als Mitglied einer Gesellschaft und führen zu jeweils andersartigen räumlichen Strukturen. Diese gelangen im Erdkundeunterricht über die kulturlandschaftliche Vielgestaltigkeit der Erde in den Blick und vermitteln den Schülerinnen und Schülern Einsichten, die zur Beurteilung der Raum- und Lebenssituation fremder Völker hilfreich sein können. Dabei muß deutlich werden, daß sozialgruppen- und kulturspezifische Handlungsmuster selbst bei gleichartiger Naturgegebenheit unterschiedliche Kulturlandschaften hervorzubringen vermögen. Schülerinnen und Schüler lernen dadurch, die kulturell eigenständigen Leistungen anderer Völker und Kulturen nicht nur als Phänomene wahrzunehmen und zu beschreiben, sondern diese auch in ihrem erdräumlichen Zusammenhang und in ihrem Eigenwert zu erkennen. Gleichzeitig erfahren sie, daß Information, Kommunikation und Mobilität die Völker trotz aller Ungleichheiten einander näherbringen können.

Der Erdkundeunterricht kann über dieses Lernfeld den Schülerinnen und Schülern kulturelle Prägung und kulturelle Gleichwertigkeit aufzeigen, zumal ihre eigenen lebensweltlichen Bezüge heute vielfach die Erfahrungen mit anderen Lebensformen und -situationen einschließen. Sie erhalten die Möglichkeit, das Fremde mit dem Vertrauten zu vergleichen, um zu einer vorurteilsfreien, nicht eurozentrischen Sicht

fremder Völker und Kulturen zu gelangen. So wird ein wichtiger Beitrag geleistet zur Entwicklung der Urteils- und Handlungsfähigkeit, z. B. im Umgang mit ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern, im Hinblick auf das Verständnis für Minderheiten und zur Unterstützung der Bemühungen um Völkerverständigung und Friedenssicherung.

Staaten/internationale Beziehungen

Dieses Lernfeld bezieht sich auf das Zusammenleben von Menschen in einem politisch bestimmten Rahmen. Eine starre Abgrenzung des jeweiligen staatlichen Territoriums bewirkt, daß Staatsgrenzen oft auch zu Kulturlandschaftsgrenzen werden.

Die raumprägende Kraft von Staaten ergibt sich aus den herrschenden ideologischen und wirtschaftlichen Prinzipien, aus damit zusammenhängenden Konzepten der Raumentwicklung und der Ressourcennutzung. Sie können auch für die Erklärung räumlicher Disparitäten innerhalb des Staatsgebietes herangezogen werden. Im Erdkundeunterricht werden Staaten als raumwirksame politische Systeme mit jeweils spezifisch prägendem Instrumentarium, z. B. markt- oder planwirtschaftlicher Art, analysiert und in ihrer Bedeutung für die Entstehung von Raumnutzungsmustern bewußt gemacht. Unterschiedliche Form und Qualität der Beziehungen zwischen Staaten, einschließlich der konflikthafter, lassen sich am Beispiel von Grenzräumen und von Austauschbeziehungen klein- und großräumiger wirtschaftlicher Zusammenschlüsse darstellen.

Der Erdkundeunterricht beläßt es nicht beim Registrieren von räumlichen Zuständen. Er vermittelt vielmehr Einsichten in jene Faktoren, die die spezifischen Bedingungen in den einzelnen Regionen der Erde auslösen und stabilisieren. Aus dieser Perspektive gelangen Schülerinnen und Schüler zu der Einsicht, daß Grenzziehungen und ungleiche Wirtschaftsstrukturen auch Ursache von Konflikten sein können. Indem staatliche Tätigkeit auf ihre Raumwirksamkeit hin untersucht wird, können spezifische Lebenswirklichkeiten des eigenen Staates und anderer Staatssysteme aus ihrer naturräumlichen Situation und aus ihrem gesellschaftspolitischen Hintergrund heraus besser verstanden werden.

Die Entwicklung der Weltwirtschaft, die Verkürzung von Distanzen durch technischen Fortschritt und die schnelle Verbreitung neuer Technologien haben die internationalen Beziehungen insgesamt intensiviert. Mit ihnen gingen politische Bemühungen um ein friedliches Zusammenleben der Völker und Staaten einher. Während einerseits Konfliktpotentiale abgebaut wurden, sind andererseits wirtschaftliche und politische Abhängigkeiten neu entstanden, die sich in globalen räumlichen Disparitäten niederschlagen. In diesem Zusammenhang ist die Bedeutung von internationalen Zusammenschlüssen und Hilfsprogrammen (z. B. Entwicklungshilfeprojekten) sowie einer neuen Weltwirtschaftsordnung verständlich zu machen.

2.1.2 Fachliche Erschließungsdimensionen

Das Leben der Menschen spielt sich in den Dimensionen Raum und Zeit ab. Gesellschaftliche Entscheidungen und individuelle Selbstverwirklichung sind ohne Auseinandersetzung mit dem Raum nicht möglich. Diese ist nicht denkbar ohne Raumwahrnehmung und Raumorientierung, die auf die Erfassung und Deutung von

Strukturen und Vorgängen in der engeren oder weiteren Umwelt zielen. Raumwahrnehmung ist u. a. von individuell geprägten Einstellungen und Erwartungen, von der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen sowie von gesellschaftlichen und kulturellen Normen und Wertsystemen abhängig. Die mit der Raumwahrnehmung verbundenen Bewertungen sind bewußt zu machen, zu analysieren und zum eigenen sozialräumlichen Handeln in Beziehung zu setzen.

Raumwahrnehmungen müssen nicht nur bewußtgemacht, sondern im Sinne von **Raumorientierung** auch zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die Raumorientierung ermöglicht es erst, sich in der Welt zurechtzufinden, sich in ihr einzurichten und die vielfältigen schulischen und außerschulischen Wahrnehmungen einzuordnen. Diese Fähigkeit zur Orientierung ist eine Grundvoraussetzung jeglichen raumbezogenen Denkens und Handelns. Sie stellt eine umfassende lebenswichtige Kulturtechnik dar, welche die allgemeine Urteilsfähigkeit fördert. Deshalb muß der Aufbau von Orientierungsrastern durchgängiges Prinzip des Erdkundeunterrichts sein (vgl. Kap. 2.1.5).

Raumwahrnehmung und Raumorientierung umgreifen und durchdringen in vielfältiger Weise die im folgenden beschriebenen fachlichen Erschließungsdimensionen.

Die Auseinandersetzung der Menschen mit dem Raum läßt sich unter den Aspekten Raumausstattung und Raumverflechtung, Raumbelastung und Raumgestaltung erfassen. Sie werden als fachliche Erschließungsdimensionen ausgewiesen und repräsentieren in ihrer Gesamtheit den Kern des Schulfaches Erdkunde. Sie korrespondieren mit der Fachbeschreibung der Richtlinien Erdkunde für die gymnasiale Oberstufe (1981, S. 25) und berücksichtigen zudem die neueren fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Entwicklungen.

Über die fachlichen Erschließungsdimensionen lassen sich entscheidende Erkenntnisse über den Raum gewinnen und nach übergeordneten fachlichen Gesichtspunkten strukturieren. Sie bieten eine Legitimation für einen spezifisch raumorientierten Zugriff auf Wirklichkeit und somit für die Auswahl von Inhalten für den Erdkundeunterricht. Damit sind sie ein wichtiger Bestandteil zum Aufbau von raumbezogener Handlungskompetenz und bieten die Möglichkeit, die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler einzuordnen und zu spezifischen Erkenntniszusammenhängen zu führen.

Raumausstattung

Diese Erschließungsdimension zielt auf die Erfassung der vielfältigen natur- und kulturgeographischen dinglichen Ausstattung der Erdoberfläche als Grundlage für die Erklärung und das Verständnis von Räummustern. Jeder Realraum wird in seiner Individualität von einem Gefüge unterschiedlicher Elemente geprägt. Diese sind von der Natur geschaffen und vom Menschen mehr oder weniger stark überformt. Je nach den naturräumlichen Gegebenheiten sowie nach Art, Intensität und Dauer menschlichen Einwirkens ergeben sich sehr unterschiedliche räumliche Verbreitungs- und Verflechtungsmuster. Zu den Ausstattungselementen gehören die Erscheinungen der physischen Erdoberfläche ebenso wie die räumlich sichtbaren Ergebnisse einer Überformung durch Menschen in verschiedenen Kulturkreisen. Diese Elemente gilt es, innerhalb dieser Erschließungsdimension zu erfassen.

Das zunächst beschreibend ausgerichtete Registrieren der räumlichen Ausstattung, z. B. klimatischer oder morphologischer Gegebenheiten oder agrarischer Nutzungsmuster, bildet die Grundlage für das Verstehen von Raumstrukturen und deren Regelmäßigkeiten und leitet zur Frage nach den Entstehungsursachen über. Da die heutigen Natur- und Kulturlandschaften das Ergebnis von Prozessen und Entwicklungen sind, ist die vornehmlich physiognomisch-strukturelle Betrachtungsweise stets durch die prozessuale zu ergänzen.

Raumverflechtung

Wurde in der Dimension Ausstattung der Raum primär als „Behälter“ dinglicher Erscheinungen gesehen, so rückt er hier als System räumlicher Beziehungsgefüge mit vielfältigen Verbreitungs- und Verknüpfungsmustern in den Blick. Deshalb hat die funktionale und systemtheoretische Betrachtungsweise für diese Dimension besondere Bedeutung. Sie zielt auf Verflechtungen horizontaler und vertikaler Art.

Verflechtungen horizontaler Art entwickeln sich nicht nur innerhalb einzelner Raumeinheiten, sondern auch zwischen Raumeinheiten unterschiedlicher Größenordnung von der lokalen über die regionale und kontinentale bis hin zur globalen Ebene. Distanzen werden heute aufgrund technischer Fortschritte leichter überwunden. Dies fördert die weltweite Verflechtung. Sie ergibt sich zwischen Individuen, Gruppen, Gesellschaften und Nationen und findet ihrerseits in verschiedenartigen räumlichen Beziehungsgefügen Niederschlag. Die Bewohnerinnen und Bewohner der verschiedenen Räume pflegen untereinander Kontakte und Austauschbeziehungen, weil unterschiedliche natürliche, wirtschaftliche, politische und technische Bedingungen dazu zwingen. Diese Erschließungsdimension umfaßt somit auch die unterschiedlichen Entwicklungsstände von Gesellschaften und die damit verbundenen Probleme.

In der vertikalen Perspektive zielt diese Dimension auf den von verschiedenen Elementen bestimmten Raum und die zwischen den physiogeographischen und anthropogeographischen Elementen bestehenden Verknüpfungen. Verflechtungen zwischen abstrakten räumlichen Gebilden aus dem Bereich der Politik, Kultur, Wirtschaft und Technik gehören ebenso in diese Dimension wie die zur Erklärung der Systemzusammenhänge entwickelten Modelle und Theorien.

Raumbelastung

Die Erschließungsdimension Raumbelastung verweist auf die Beeinflussung des Raumes durch veränderte Nutzungsintensitäten. Die durch industriegesellschaftliche Entwicklungen und Bevölkerungswachstum bedingte zunehmende Nutzung der Erdoberfläche hat weltweit zu Folgen mit z. T. gravierenden Belastungen geführt.

Raumbelastung wird keineswegs nur als eine aktuelle Erscheinung verstanden. Auch in vorindustriellen Gesellschaften sind die Nutzungen vielfach nicht an die natürlichen ökologischen Gegebenheiten angepaßt (gewesen). Durch die industriell-urbane Gesellschaft werden die Belastungen allerdings verstärkt, so daß die wachsenden Flächenansprüche und die Destabilisierung von Ökosystemen ebenso Folgen sind wie die Verknappung von Ressourcen.

Es wird immer deutlicher, daß der Raum eine endliche, nicht vermehrbare Größe ist. Die Grenzen des menschlichen Handlungsspielraumes und der Tragfähigkeit von Räumen stellen die Menschen vor entscheidende Zukunftsfragen. Diese Erkenntnis soll mit der Erschließungsdimension ebenso erfaßt werden wie die Auseinandersetzung mit den konkurrierenden Interessen von Ökologie und Ökonomie. Darüber hinaus erfaßt sie jene Probleme, die sich aufgrund wirtschaftlicher und politischer Ungleichgewichte innerhalb einer Gesellschaft oder zwischen den Gesellschaften ergeben.

Raumgestaltung

Die Erschließungsdimension Raumgestaltung erfaßt und erklärt Maßnahmen, die sich aus dem heutigen Ausstattungs-, Verflechtungs- und Belastungszustand der Erde ergeben. Sie verdeutlicht auch die Notwendigkeit und Möglichkeiten, auf gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen von industriegesellschaftlichen Entwicklungen zu reagieren und weiteren Belastungen vorzubeugen sowie die Verknappung der Ressourcen einzugrenzen. Insofern umfaßt diese Erschließungsdimension sowohl die Raumnutzung als auch die Raumsicherung.

Der Mensch beansprucht und gestaltet seine räumliche Umwelt in vielfältiger Weise nach seinen Bedürfnissen, Vorstellungen und seinem technischen Vermögen. Dadurch unterliegt der Raum einem steten Überformungsprozeß durch Umbewertung und Innovation. Dieser ist abhängig von den politischen, kulturellen, sozialen, ökonomischen und technischen Rahmenbedingungen, deren Veränderungen angemessen in ihren Abhängigkeiten analysiert und bewußt gemacht werden müssen. Deshalb sind auch die macht- und wirtschaftspolitischen Hintergründe als Bestimmungsgrößen raumbezogener Bewertungen und Handlungen des einzelnen und der Gesellschaft unverzichtbare Bestandteile dieser Erschließungsdimension. Die Einschränkung der Belastung auf ein verträgliches Maß muß globales Interesse sein, um den menschlichen Lebensraum für heutige und zukünftige Generationen zu erhalten und zu sichern. Dafür sind nicht nur konkrete Maßnahmen, sondern auch veränderte Einstellungen und Haltungen gegenüber dem räumlichen Potential notwendig. Gezielte Planungsprozesse sind für eine ökologieverträgliche Raumgestaltung unerlässlich. Die Verwirklichung der Planungsideen ist abhängig von der Bereitschaft eines jeden einzelnen wie auch der Gesellschaften, eine lebenswerte Umwelt zu bewahren oder herzustellen. Dazu sind Völkerverständigung und Friedenssicherung notwendige Grundlagen. Eine Angleichung der Lebenschancen auf der Erde im Sinne eines politischen und wirtschaftlichen Interessenausgleichs zwischen den Völkern und Nationen ist ein raumwirksamer politischer Auftrag.

2.1.3 Inhaltsbereiche

Wie die ausgewiesenen Lernfelder und die fachlichen Erschließungsdimensionen miteinander zu verschränken sind, um Inhaltsbereiche zu finden, veranschaulicht die Abb. 2. Die jeweilige fachspezifische Bedeutung der ausgewählten, verbindlichen Inhaltsbereiche ergibt sich im Kontext mit den Erläuterungen zu den Lernfeldern (Kap. 2.1.1) und zu den fachlichen Erschließungsdimensionen (Kap. 2.1.2), denen sie zugeordnet sind.

Die in Abb. 2 dargestellte Verschränkung von Lernfeldern und fachlichen Erschließungsdimensionen ermöglicht eine Einordnung und Akzentuierung von vorgefundenen (traditionellen) und eine Findung von neuen (innovativen) Inhaltsbereichen. Damit hat die Verschränkung heuristische und legitimierende Funktion. Die in der Abb. 2 ausgewiesenen Inhaltsbereiche bilden die Grundlage für eine didaktisch gewichtete Ermittlung von Themenfeldern, Themen und thematischen Schwerpunkten. Dabei handelt es sich nicht um ein Ableitungsverfahren im strengeren Sinne. Der curriculare Systematisierungs- und Entscheidungsprozeß wird damit jedoch transparent und nachvollziehbar.

Abb. 2: Verbindliche Inhaltsbereiche

Fachliche Erschließungsdimensionen	Raumorientierung / Raumwahrnehmung			
	Lernfelder	Raumausstattung	Raumverflechtung	Raumbelastung
Natur	Geofaktoren	zonale, azonale Geosysteme	Eingriffe in den Landschaftshaushalt	Naturschutz, Landschaftspflege
Ressourcen	Geopotentiale	Verfügbarkeit, Austausch von Ressourcen	Grenzen des Wachstums, Landschaftsschäden	Gewinnung, Verwendung, Schutz von Ressourcen
Arbeit	Standortgegebenheiten, Nutzungsmuster	regionale Arbeitsteilung	Ökonomie-Ökologie-Konflikte	Wirtschaftsstrukturmaßnahmen
Versorgung/ Konsum/Entsorgung	Infrastruktur, Märkte	Stadt – Umland – Beziehungen, Zentralität, Importe/Exporte	Grenzen der Tragfähigkeit, Flächennutzungskonkurrenzen	Raumordnungskonzepte
Freizeit	Freizeitpotential	Quell- und Zielgebiete von Reisenden	Massentourismus	Wirtschaftsfaktor Fremdenverkehr, sanfter Tourismus
Zusammenleben	Bevölkerungsverteilung, Siedlungsstrukturen	funktionale, sozialräumliche Gliederung, Migration	regionale Disparitäten, Bevölkerungsdruck, Ballung – Entleerung	Bevölkerungspolitik, Stadt-, Regionalplanung
Völker und Kulturen	Spezifische Lebens-, Wirtschaftsformen	kulturelle Beeinflussungen	Integrations-, Autonomiekonflikte	Völkerverständigung
Staaten/Internationale Beziehungen	Strukturen von Ländern unterschiedlichen Entwicklungsstandes	(Welt)wirtschaftliche Zusammenarbeit, – Zusammenschlüsse	Grenzziehungen, Grenzkonflikte, Verteilungsprobleme	Raumentwicklungskonzepte in unterschiedlichen Systemen, Überwindung von Grenzen

2.1.4 Themenfelder und Intentionen

Die ausgewählten Inhaltsbereiche (vgl. Abb. 2) werden zu Themenfeldern gebündelt. Aus der Zuordnung der Aufgaben und Ziele des Faches zu den Themenfeldern sind Intentionen formuliert worden (Kap. 1.1). Themenfelder und Intentionen erheben den Anspruch, sowohl die gegenwärtige und zukünftige Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler als auch das Fach zu erfassen.

Die vorgenommene Bündelung der Inhaltsbereiche zu Themenfeldern und die Formulierung der Intentionen stellen wiederum kein strenges Ableitungsverfahren dar. Sie orientieren sich aber an ausgewählten Kriterien, über die sich ein hoher Grad an Transparenz und Plausibilität ergibt.

Ein erstes Kriterium ist die Berücksichtigung von zentralen Fragestellungen des Faches, die bei der Lösung der großen politischen, sozialen und ökologischen Probleme unserer Gesellschaft und Welt (Richtlinien, Abschnitt 1.3.1) eine große Rolle spielen. Die Vielfalt der Erscheinungen und Vorgänge auf der Erde zwingt in Anbetracht der für den Erdkundeunterricht zur Verfügung stehenden Zeit zu einer Konzentration auf solche zentralen Fragestellungen. So kann eine funktionslose Stofffülle vermieden werden. An zentralen Fragestellungen ausgerichtete Themenfelder und Intentionen bieten die Möglichkeit, den Handlungsspielraum der Menschen aufzuzeigen und vor unbegrenzten Eingriffen in Strukturen und Prozesse auf der Erdoberfläche zu warnen. Somit werden auch Grundkenntnisse über das menschliche Dasein und Handeln unter verschiedenen natur-, sozial- und wirtschaftsräumlichen Voraussetzungen vermittelt.

Die Themenfelder und Intentionen berücksichtigen als zweites Kriterium die Fachtradition, indem sie etablierte Problem- und Gegenstandsbereiche aufgreifen und damit die Kontinuität einer fachlichen Bildung in der Sekundarstufe I in Fortführung der Kenntnisse und Fertigkeiten aus dem Sachunterricht der Primarstufe sichern. Sie bereiten zudem die vier Lernbereiche vor – naturgeographische Strukturen und landschaftsökologische Prozesse, Raumstrukturen und deren Veränderungen unter dem Einfluß des wirtschaftlichen Handelns, unter dem Einfluß sozialer, kultureller und demographischer Faktoren und unter dem Einfluß politischen Handelns –, die für den Erdkundeunterricht der gymnasialen Oberstufe verpflichtend sind (vgl. Kap. 2.1 der Richtlinien Erdkunde für die gymnasiale Oberstufe, 1981).

Darüber hinaus sind die Themenfelder und Intentionen für die einzelnen Jahrgangsstufen so zusammengefaßt, daß in der Sekundarstufe I ein vertikal gestufter erdkundlicher Bildungsgang entsteht.

Die Themenfelder und Intentionen für die Jahrgangsstufe 5 setzen einen Schwerpunkt im Bereich der fachlichen Erschließungsdimension Raumausstattung, denn sie ist mit der physiognomisch-strukturalen Betrachtungsweise zu erfassen. Dies kommt den Fähigkeiten der Altersstufe entgegen (vgl. Kap. 2.1.6). Die Themenfelder und Intentionen für die Jahrgangsstufen 7 und 8 greifen weiter aus. Sie umfassen alle fachlichen Erschließungsdimensionen und alle Lernfelder und berücksichtigen auch die kausale, genetische, funktionale und prozessuale Betrachtungsweise. Das gilt auch für die Jahrgangsstufe 9, in der die Komplexität der Themenfelder und Intentionen weiter zunimmt und verstärkt das vernetzte Denken geschult wird.

Unter Berücksichtigung der genannten Kriterien ergeben sich für die Sekundarstufe I die im folgenden genannten **Themenfelder** und **Intentionen**. Ihnen werden stichwortartig die zugrundeliegenden Ziele (vgl. Kap. 1.1) und Inhaltsbereiche (vgl. Kap. 2.1.3) zugeordnet, um den fachdidaktischen Zusammenhang zu verdeutlichen.

Jahrgangsstufe 5

Themenfeld I: Zusammenleben in unterschiedlich strukturierten Siedlungen

Intention: Die Gliederung von Siedlungen als Ergebnis unterschiedlicher Nutzungsinteressen erkennen und in ihren Folgen für Versorgungs- und Kommunikationsmöglichkeiten erfassen.

Ziele:

- ... raumpolitische Entscheidungsprozesse ...
- ... Raumwahrnehmung und -bewertung ...
- ... verorten, einordnen ...
- ... wissenschaftsorientierte Prinzipien ...

Verbindliche Inhaltsbereiche:

- Infrastruktur
- Siedlungsstrukturen
- funktionale Gliederung

Themenfeld II: Arbeit und Versorgung in Industrieräumen

Intention: Die Beziehungen zwischen den Konsumansprüchen und der Nutzung von Ressourcen erfassen, deren Folgen für industrieräumliche Strukturen kennenlernen und sich mit den Auswirkungen auf die Lebensbedingungen der Menschen auseinandersetzen.

Ziele:

- ... Räume als Systeme ...
- ... ökologisch verantwortungsbewußt handeln ...
- ... Raumnutzungskonflikte ...
- ... verorten, einordnen ...
- ... wissenschaftsorientierte Prinzipien ...

Verbindliche Inhaltsbereiche:

- Geopotentiale
- Standortgegebenheiten, Nutzungsmuster
- Infrastruktur,
- Verfügbarkeit, Austausch von Ressourcen
- regionale Arbeitsteilung
- Importe/Exporte
- Landschaftsschäden
- Gewinnung, Verwendung, Schutz von Ressourcen

Themenfeld III: Arbeit und Versorgung in Agrarräumen unterschiedlicher Ausstattung

Intention: Die Gestaltung und Belastung von Agrarlandschaften als Ergebnis des Zusammenwirkens von natürlichen Gegebenheiten mit veränderten Konsumansprüchen und wirtschaftlichen Entscheidungen erfassen.

Ziele:

- ... Räume als Systeme ...
- ... ökologisch verantwortungsbewußt handeln ...
- ... Raumnutzungskonflikte ...
- ... verorten, einordnen ...
- ... wissenschaftsorientierte Prinzipien ...

Verbindliche Inhaltsbereiche:

- Geofaktoren
- Geopotentiale
- Standortgegebenheiten, Nutzungsmuster
- Infrastruktur
- Eingriffe in den Landschaftshaushalt
- Schutz von Ressourcen

Themenfeld IV: Freizeitgestaltung in Nah- und Fernerholungsräumen

Intention: Das zunehmende Bedürfnis nach Freizeitgestaltung als Ursache für die verschiedenartige Nutzung von Räumen erklären und die positiven Folgen für die Nutznießer gegen die negativen Auswirkungen auf die Landschaft abwägen.

Ziele:

- ... Räume als Systeme ...
- ... ökologisch verantwortungsbewußt handeln ...
- ... Raumnutzungskonflikte ...
- ... raumpolitische Entscheidungsprozesse ...
- ... verorten, einordnen ...
- ... wissenschaftsorientierte Prinzipien ...

Verbindliche Inhaltsbereiche:

- Geofaktoren
- Freizeitpotential
- Quell- und Zielgebiete von Reisenden
- Massentourismus
- Wirtschaftsfaktor Fremdenverkehr, sanfter Tourismus

Doppeljahrgangsstufe 7/8

Themenfeld I: Leben und Wirtschaften in verschiedenen Landschaftszonen

Intention: Erfahren, daß die Menschen im Zusammenhang mit unterschiedlichen naturgeographischen Wirkungsgefügen spezifische Wirtschafts- und Lebensformen entwickelt haben, die es in ihrer Eigenart zu verstehen gilt.

Ziele:

- ... Räume als Systeme ...
- ... ökologisch verantwortungsbewußt handeln ...
- ... Raumwahrnehmung und -bewertung ...
- ... verorten, einordnen ...
- ... wissenschaftsorientierte Prinzipien ...

Verbindliche Inhaltsbereiche:

- Geofaktoren
- Nutzungsmuster
- Spezifische Lebens-, Wirtschaftsformen
- zonale Geosysteme
- Eingriffe in den Landschaftshaushalt
- Grenzen der Tragfähigkeit

Themenfeld II: Umwertung von Räumen

Intention: Erfahren, daß veränderte Bedarfslagen zu einer verstärkten Nutzung von Geopotentialen führen, und deren Bedeutung für die Entwicklung von Wirtschaftsräumen abschätzen.

Ziele:

- ... Räume als Systeme ...
- ... Raumnutzungskonflikte ...
- ... Raumwahrnehmung und -bewertung ...
- ... verorten, einordnen ...
- ... wissenschaftsorientierte Prinzipien ...

Verbindliche Inhaltsbereiche:

- Geopotentiale
- Standortgegebenheiten, Nutzungsmuster
- Infrastruktur, Märkte
- zonale Geosysteme
- Verfügbarkeit, Austausch von Ressourcen
- regionale Arbeitsteilung
- Importe/Exporte
- Grenzen des Wachstums, Landschaftsschäden
- Gewinnung, Verwendung, Schutz von Ressourcen

Themenfeld III: Gefährdung von Lebensräumen

Intention: Erfahren, daß Lebensräume durch Naturkatastrophen und durch unsachgemäße Eingriffe bedroht werden und daß für die Erhaltung der Lebensgrundlagen verantwortungsbewußtes Handeln erforderlich ist.

Ziele:

- ... Räume als Systeme ...
- ... ökologisch verantwortungsbewußt handeln ...
- ... Raumnutzungskonflikte ...
- ... Raumwahrnehmung und -bewertung ...
- ... verorten, einordnen ...
- ... wissenschaftsorientierte Prinzipien ...

Verbindliche Inhaltsbereiche:

- Geofaktoren
- Geopotentiale
- zonale, azonale Geosysteme
- Eingriffe in den Landschaftshaushalt
- Landschaftsschäden
- Ökonomie-Ökologie-Konflikte
- Grenzen der Tragfähigkeit
- Schutz von Ressourcen

Themenfeld IV: Wachstum und Verteilung der Weltbevölkerung als globales Problem

Intention: Das Wachstum der Weltbevölkerung in seiner räumlichen und zeitlichen Differenzierung erfassen, daraus resultierende Probleme einschätzen und deren Lösung als Voraussetzung für friedliches Zusammenleben begreifen.

Ziele:

- ... räumliche Disparitäten ...
- ... raumpolitische Entscheidungsprozesse ...
- ... verorten, einordnen ...

Verbindliche Inhaltsbereiche:

- Geopotentiale
- Bevölkerungsverteilung, Siedlungsstrukturen
- Importe/Exporte

- ... wissenschaftsorientierte Prinzipien ...

- funktionale, sozialräumliche Gliederung, Migration
- Grenzen der Tragfähigkeit
- regionale Disparitäten, Bevölkerungsdruck, Ballung – Entleerung
- Verteilungsprobleme
- Bevölkerungspolitik, Stadtplanung

Themenfeld V: Räumliche Disparitäten als Herausforderung

Intention: Die wirtschaftliche Situation von Entwicklungsländern an sich und im Vergleich mit der Situation von Industrieländern erfassen, die Unterschiede als Konfliktpotential einschätzen und sich für die Befriedigung der Grundbedürfnisse aller Menschen einsetzen.

- Ziele:**
- ... Raumwahrnehmung und -bewertung ...
 - ... räumliche Disparitäten ...
 - ... verorten, einordnen ...
 - ... wissenschaftsorientierte Prinzipien ...

- Verbindliche Inhaltsbereiche:**
- Geopotentiale
 - Strukturen von Ländern unterschiedlichen Entwicklungsstandes
 - Verfügbarkeit, Austausch von Ressourcen
 - Importe/Exporte
 - kulturelle Beeinflussungen
 - (welt)wirtschaftliche Zusammenarbeit
 - regionale Disparitäten, Bevölkerungsdruck
 - Verteilungsprobleme
 - Wirtschaftsfaktor Fremdenverkehr
 - Völkerverständigung
 - Raumentwicklungskonzepte in unterschiedlichen Systemen

Themenfeld VI: Leben und Wirtschaften unter verschiedenen soziokulturellen Bedingungen

Intention: Die raumwirksame Prägekraft von Kulturen und Religionen erkennen und sich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede, auch in bezug auf die eigene Lebenswelt, bewußt werden.

- Ziele:**
- ... raumpolitische Entscheidungsprozesse ...
 - ... Raumwahrnehmung und -bewertung ...
 - ... verorten, einordnen ...
 - ... wissenschaftsorientierte Prinzipien ...

- Verbindliche Inhaltsbereiche:**
- Siedlungsstrukturen
 - Spezifische Lebens-, Wirtschaftsformen
 - Funktionale, sozialräumliche Gliederung
 - Kulturelle Beeinflussungen
 - Völkerverständigung

Themenfeld VII: Raumwirksamkeit politischer Entscheidungen

Intention: Die Auswirkungen von politischen Entscheidungen auf den Raum erkennen und deren Bedeutung für das Leben der Menschen einschätzen.

Ziele:

- ... Raumnutzungskonflikte ...
- ... raumpolitische Entscheidungsprozesse ...
- ... verorten, einordnen ...
- ... wissenschaftsorientierte Prinzipien ...

Verbindliche Inhaltsbereiche:

- Geopotentiale
- Standortgegebenheiten, Nutzungsmuster
- Infrastruktur
- Migration
- Grenzen der Tragfähigkeit
- Integrations-, Autonomiekonflikte
- Grenzziehungen, Grenzkonflikte
- Völkerverständigung
- Raumentwicklungskonzepte in unterschiedlichen Systemen, Überwindung von Grenzen

Jahrgangsstufe 9

Themenfeld I: Voraussetzungen, Ziele und Probleme der Schaffung neuer politischer und wirtschaftlicher Strukturen in einem Großraum

Intention: Sich der Vielfalt und Gemeinsamkeiten der naturräumlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Strukturen bewußt werden und deren Bedeutung für den Weg in ein gemeinsames Europa begreifen.

Ziele:

- ... Raumnutzungskonflikte ...
- ... raumpolitische Entscheidungsprozesse ...
- ... Raumwahrnehmung und -bewertung ...
- ... räumliche Disparitäten ...
- ... verorten, einordnen ...
- ... wissenschaftsorientierte Prinzipien ...

Verbindliche Inhaltsbereiche:

- Geofaktoren
- Geopotentiale
- Standortgegebenheiten
- Siedlungsstrukturen
- Strukturen von Ländern unterschiedlichen Entwicklungsstandes
- regionale Arbeitsteilung
- Stadt-Umland-Beziehungen, Zentralität
- funktionale, sozialräumliche Gliederung, Migration
- kulturelle Beeinflussungen
- (welt)wirtschaftliche Zusammenarbeit, - Zusammenschlüsse
- regionale Disparitäten, Ballung - Entleerung
- Wirtschaftsstrukturmaßnahmen
- Raumordnungskonzepte
- Stadt-, Regionalplanung
- Völkerverständigung
- Raumentwicklungskonzepte in unterschiedlichen Systemen, Überwindung von Grenzen

Themenfeld II: *Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen als Gemeinschaftsaufgabe*

Intention: Die Folgen der wirtschaftlichen Tätigkeiten für den Landschaftshaushalt erkennen und die Bedeutung abgestimmten, verantwortungsbewußten Handelns für die Erhaltung funktionsfähiger Lebensräume erfassen.

Ziele:

- ... Räume als Systeme ...
- ... ökologisch verantwortungsbewußt handeln ...
- ... Raumnutzungskonflikte ...
- ... raumpolitische Entscheidungsprozesse ...
- ... verorten, einordnen ...
- ... wissenschaftsorientierte Prinzipien ...

Verbindliche Inhaltsbereiche:

- Geofaktoren
- Geopotentiale
- azonale Geosysteme
- Verfügbarkeit, Austausch von Ressourcen
- Stadt-Umland-Beziehungen
- Eingriffe in den Landschaftshaushalt
- Grenzen des Wachstums, Landschaftsschäden
- Ökonomie-Ökologie-Konflikte
- Flächennutzungskonkurrenzen
- Massentourismus
- Naturschutz, Landschaftspflege
- Schutz von Ressourcen
- Raumordnungskonzepte
- Wirtschaftsfaktor Fremdenverkehr, sanfter Tourismus
- Überwindung von Grenzen

2.1.5 Gesichtspunkte zur Raumanbindung

Wissenschaftsgeleitete Erkenntnisgewinnung ist entweder primär an allgemeinen Regelmäßigkeiten und Gesetzmäßigkeiten oder an einmaligen, individuellen Besonderheiten interessiert, ist also entweder mehr einem nomothetischen oder mehr einem idiographischen Erkenntnisinteresse verpflichtet. Die Fachwissenschaft Geographie akzentuiert bei der Betrachtung des Raumes in der allgemeinen Geographie nomothetische, in der regionalen Geographie idiographische Aspekte.

Die didaktische Konzeption des vorliegenden Lehrplans ist grundsätzlich thematisch-allgemeingeographisch, also nomothetisch ausgerichtet, berücksichtigt aber auch den regionalgeographischen Zugriff. Für die grundsätzlich thematisch-allgemeingeographische Ausrichtung sprechen folgende Gründe:

- Sie fügt sich in die Lehrplankonzeption für das Fach Erdkunde der verschiedenen Schulformen und -stufen in Nordrhein-Westfalen ein. Insbesondere knüpft sie an die inhaltlichen Vorgaben für den Sachunterricht in der Grundschule an und bereitet die an Lernbereichen orientierte Arbeit in der gymnasialen Oberstufe vor. Diese Lernbereiche entsprechen „wesentlichen Bereichen der problemorientierten allgemeinen Geographie“ (Richtlinien Erdkunde für die gymnasiale Oberstufe, 1981, Seite 27).

- Sie reagiert didaktisch angemessen auf ein zentrales curriculares Problem. Denn angesichts stetiger Wissenszunahme auf der einen und nur begrenzt zur Verfügung stehender Unterrichtszeit auf der anderen Seite ist es unabdingbar, daß sich der Unterricht auf Inhalte konzentriert, die stellvertretend für viele andere stehen, exemplarischen Charakter haben und nicht singuläre Phänomene darstellen. Nur die an diesen Inhalten gewonnenen Grundeinsichten, Gesetzmäßigkeiten und Regelmäßigkeiten sind übertragbar auf strukturell ähnliche Inhalte und Problemstellungen. Allein transferierbare Einsichten leisten einen entscheidenden fachlichen Beitrag zur Erschließung der sich wandelnden Lebenswirklichkeit.

Themengeleitete Raumauswahl

Aus der thematisch-allgemeingeographischen Ausrichtung des Lehrplans folgt eine themengeleitete Auswahl der Beispielräume. Das bedeutet, prinzipiell solche Räume auszuwählen, die die gewählten Themen und damit verbundenen Grundeinsichten am besten verdeutlichen.

Wenn dennoch die Wahl der Beispielräume für die einzelnen Jahrgangsstufen auf vorgegebene Bezugsräume (Deutschland mit Ausblicken auf Europa, Außereuropa, Europa) eingeschränkt wird, dann geschieht dies, um sicherzustellen, daß sowohl die lokale und regionale als auch die kontinentale und globale Maßstabebene im Verlauf der Sekundarstufe I gleichwertig in den Blick genommen werden. Denn Handlungskompetenz bezieht sich in gleicher Weise auf die nahe und ferne räumliche Umwelt. Es kommt hinzu, daß ein räumliches Verweilen den Aufbau einer gedanklich geordneten topographischen Vorstellungswelt besser fördert als ein dauerndes globales Springen.

In der Jahrgangsstufe 5 bekommt, an die Arbeit der Grundschule anknüpfend, der Nahraum als Anschauungs-, Lebens- und Erfahrungsraum der Schülerinnen und Schüler große Bedeutung. Er eignet sich deshalb in besonderer Weise, grundlegende Einsichten in Mensch-Raum-Beziehungen zu vermitteln. Dadurch werden fachspezifische Zugriffe möglich, die über die Arbeitsweise der Grundschule hinausgehen. Deutschland ist der zentrale Bezugsraum für die auszuwählenden Raumbeispiele. Die regionale Maßstabebene steht somit im Mittelpunkt. Kontrastierende Beispiele aus europäischen Ländern bieten sich an, um mit ihrer Hilfe den Blick für die eigene Situation zu schärfen, die eigenen Erfahrungen und den Standortbezug zu überdenken.

In der Doppeljahrgangsstufe 7 und 8 rückt die globale Maßstabebene zentral in den Blick. Die Schülerinnen und Schüler erfahren, wie sich der Mensch mit dem Raum unter unterschiedlichen ökologischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedingungen auseinandersetzt. Die Gliederung der Erde in Landschaftszonen sowie in Länder unterschiedlichen Entwicklungsstandes wird dafür zur Orientierung herangezogen. Deshalb ist der Bezugsraum Außereuropa (einschließlich des europäischen Teils von Rußland).

In der Jahrgangsstufe 9 ist der im politischen und ökonomischen Umbruch befindliche, altindustrialisierte und durch Umweltprobleme belastete Kontinent Europa Bezugsraum. Damit erhält nicht nur die kontinentale Maßstabebene Bedeutung, sondern

die Schülerinnen und Schüler erfahren zugleich zum Abschluß des Erdkundeunterrichtes in der Sekundarstufe I das Ineinandergreifen aller vier Maßstabsebenen.

Innerhalb der vorgegebenen Bezugsräume erfolgt die Wahl der Raumbeispiele zu den Themen nach folgenden Kriterien:

- Das gewählte Raumbeispiel muß die im Zusammenhang mit dem Themenfeld und der Intention festgelegten Themen und die darin vorhandenen thematischen Schwerpunkte möglichst optimal repräsentieren.
- Das gewählte Raumbeispiel soll die jeweilige Lernausgangssituation berücksichtigen. Dazu gehören sowohl Kenntnis- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler als auch die Materiallage und schulspezifische Gegebenheiten (z. B. Partnerschaften, Erreichbarkeit, bilinguale Bildungsgänge).
- Die gewählten Raumbeispiele müssen im Verlauf der Jahrgangsstufe bzw. Doppeljahrgangsstufe angemessen innerhalb des Bezugsraumes gestreut sein.

Regionalgeographisch orientierte Raumauswahl

Neben das thematisch-allgemeingeographische Arbeiten und eine entsprechend themengeleitete Raumauswahl tritt regionalgeographisches Arbeiten durch gezielt eingesetzte, stark vereinfachte Raumanalysen. Dadurch soll den Schülerinnen und Schülern auch der idiographische Zugriff als fachwissenschaftliche Arbeitsweise und als Erschließungs- und Handlungshilfe verfügbar gemacht werden. Die Erkenntnis des individuellen Zusammenspiels von Merkmalen, z. B. der Ausstattung, Verflechtung, Belastung und Gestaltung in einem Beispielraum, zeigt nicht nur die Grenzen der Generalisierbarkeit thematisch gewonnener Einsichten auf, sondern öffnet auch den Blick für Handlungs- und Verhaltensalternativen im eigenen Lebensraum.

In den Jahrgangsstufen 7/8 und 9 ist deshalb je einmal regionalgeographisch zu arbeiten und den Schülerinnen und Schülern dieses Vorgehen im Unterschied zum thematisch-allgemeingeographischen Arbeiten bewußt zu machen. Eine begrenzte Auswahl unterschiedlicher Geofaktoren soll in einer Raumanalyse fragengeleitet – und damit deutlich reduziert – in einen Zusammenhang gebracht werden. Das erfordert eine Fragestellung, die auf das Aufdecken des individuellen Wirkungsgefüges der ausgewählten Geofaktoren in dem betreffenden Raum zielt. Eine Anknüpfung an Einsichten aus zuvor erarbeiteten Themenfeldern erleichtert den Schülerinnen und Schülern den Vergleich zwischen den beiden Vorgehensweisen. Kriterien für die Auswahl der Beispielräume sind deren Eignung zur Verdeutlichung eines individuellen Wirkungsgefüges von Geofaktoren sowie die Nähe zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler. Diese Nähe kann räumlich und/oder emotional bzw. durch Aktualität bedingt sein.

In der Jahrgangsstufe 5 bildet die Behandlung von thematischen Schwerpunkten aus wenigstens zwei verschiedenen Themenfeldern an einem Raumbeispiel eine Vorstufe zur Raumanalyse der späteren Jahrgangsstufen.

Topographische Orientierung

Raumbezogene Handlungskompetenz ist ohne topographisches Grundlagenwissen nicht erreichbar (vgl. Kapitel 1.1). Unverzichtbarer Bestandteil der Raumorientierung

(vgl. Kap. 2.1.2) sind Kenntnisse über die Lage von räumlichen Objekten und Phänomenen und deren Distanzen zueinander.

Die drei konstituierenden Merkmale von topographischer Information sind der Name des Objekts, seine Lage und nähere Angaben zu seiner Qualität, zum Beispiel:

- Duisburg : im Ruhrgebiet : Industriestadt (s. Beispielsequenz Jahrgangsstufe 5, Kap. 5.3.2)
- Amazonien : in Brasilien : Tropisches Regenwaldgebiet (s. Beispielsequenz Doppeljahrgangsstufe 7/8)
- Bangladesch : in Südasien : Entwicklungsland (s. Beispielsequenz Doppeljahrgangsstufe 7/8).

Durch solche konstituierenden Merkmale werden topographische Kenntnisse über die im Unterricht behandelten Raumbeispiele – gleich ob es sich um Orte, Regionen oder Länder handelt – im Gedächtnis gespeichert. Solche topographischen Kenntnisse gewinnen allerdings nur dann eine Funktion zur Orientierung, wenn sie mit größeren Sinn- und Sachzusammenhängen verbunden werden. Denn die Verankerung in einem thematischen Beziehungsgeflecht macht die topographischen Kenntnisse leichter erinnerbar und damit auch leichter abrufbar. Sie erlaubt auch eine selbständige Verdichtung und Anreicherung durch neue topographische Informationen, die die Schülerinnen und Schüler beispielsweise über die Medien erfahren. Außerdem wird auf diese Weise eine Isolierung der behandelten Raumbeispiele vermieden und das Denken in räumlichen Verflechtungsgefügen gefördert.

Es geht also vorrangig darum, **themengebundene Orientierung** zu vermitteln. Dabei liefert das für ein Thema ausgewählte Raumbeispiel erste topographische Kenntnisse. Diese werden ergänzt durch weitere wichtige topographische Kenntnisse zu demselben Thema. Diese Ergänzung erfolgt nach Möglichkeit unter Rückgriff auf schon bearbeitete Raumbeispiele, die eventuell unter einem anderen Thema behandelt wurden. In der Beispiel-Sequenz der Jahrgangsstufe 5 (vgl. Kapitel 5.3.2) wäre dies wie folgt möglich: Industriestadt Duisburg im Industrieraum Rhein-Ruhr, könnte ergänzt werden durch: Industrieraum Leipzig (Raumbeispiel Leipzig ist demselben Themenfeld, aber einem anderen Thema zugeordnet), neu hinzu könnte kommen: Industrieraum Rhein-Main.

Aus allen diesen topographischen Kenntnissen ergibt sich ein Orientierungswissen über wichtige Industrie-/Verdichtungsräume in Mitteleuropa (vgl. Topographische Verflechtung zum Themenfeld II in Jahrgangsstufe 5).

Für diese Art themengebundener Orientierung wurde die Bezeichnung **topographische Verflechtung** gewählt. Alle topographischen Verflechtungen stellen eine Verbindung zwischen themengebundenen Einsichten und topographischen Kenntnissen her. Sie durchziehen die gesamte Sekundarstufe I und leisten einen unverzichtbaren Beitrag zum schrittweisen Aufbau einer gedanklich geordneten topographischen Vorstellungswelt. Deshalb sind sie **obligatorisch**. Sie werden in Anlehnung an wichtige obligatorische Themen der jeweiligen Themenfelder bestimmt und liegen auf verschiedenen Maßstabsebenen je nach Raumanbindung in den jeweiligen Jahrgangsstufen (Deutschland mit Ausblicken auf Europa in Jahrgangsstufe 5, Außereuropa in der Doppeljahrgangsstufe 7/8, Europa in Jahrgangsstufe 9).

Mit den topographischen Verflechtungen ist kein alle Räume abdeckendes, enzyklopädisch verstandenes Kontinuum zu erreichen. Sie sind auch nicht Selbstzweck und dürfen deshalb keine isolierten Unterrichtseinheiten darstellen, sondern müssen immer im Kontext der jeweiligen Themenfelder gesehen werden.

Das Lernen von untereinander verbundenen topographischen Informationen im Rahmen der Topographischen Verflechtung ist eine kognitive Strategie, die beispielhaft das geordnete Aneignen von Faktenwissen über erinnerbare Bezugssysteme vermittelt. Diese Art der topographischen Arbeit eröffnet den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten, sich selbständig topographische Informationen zu beschaffen, sie einzuordnen und zu kodieren.

2.1.6 Pädagogisch-didaktische Akzente der Jahrgangsstufen

Die pädagogisch-didaktischen Akzente der Jahrgangsstufen werden bestimmt durch die entwicklungspsychologische Situation der verschiedenen Altersstufen und die Vorgaben der Stundentafel. Die derzeitige Begrenzung des Faches Erdkunde auf vier z. T. nicht aufeinander folgende Schuljahre hat regulative Bedeutung für die Stoffanordnung und beschränkt die Stoffauswahl.

Der Erdkundeunterricht in der **Jahrgangsstufe 5** wird von folgenden Faktoren bestimmt:

- Lernpsychologische Gegebenheiten der Altersstufe
- Vorleistungen der Grundschule
- Einführung in den gymnasialen Fachunterricht
- Rahmenbedingungen durch die Stundentafel: keine Fortführung des Erdkundeunterrichts in der folgenden Jahrgangsstufe.

Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 5 sind in einer Entwicklungsphase, in der sich Lernen noch stark als Auseinandersetzung mit konkreten Lebenssituationen vollzieht. Bezüglich der Betrachtungsweisen bedeutet dies, daß anschaulich beschreibende, an konkreten lebensweltlichen Bezügen orientierte Vorgehensweisen einen hohen Stellenwert behalten. Allerdings entwickelt sich allmählich die Fähigkeit, formale Operationen vorzunehmen und abstrakt zu denken. Dies erlaubt, höhere geistige Anforderungen zu stellen, nicht nur, weil neue geistige Fähigkeiten vorhanden sind, sondern auch, weil diese durch fortschreitende Ansprüche entwickelt werden. Es muß versucht werden, über Einsichten in einfache Beziehungsgefüge Verständnis für genetische, kausale, funktionale und prozessuale Betrachtungsweisen anzubahnen. Im Verlauf der Jahrgangsstufe 5 wird es möglich, die ganz konkrete Anschauung zurücktreten zu lassen und bei der Veranschaulichung auch auf abstraktere Darstellungshilfen zurückzugreifen. Gleichzeitig lassen sich vernetztes Denken und Modellvorstellungen als wesentliche Elemente des erdkundlichen Fachunterrichts langsam vorbereiten.

Da der Entwicklungsstand immer auch ein Resultat von Erfahrungen ist, können die Schülerinnen und Schüler weiterführende neue Fragen nur beantworten, wenn sie Vergleichsmaßstäbe erworben haben. Dies gilt vor allem für die Erfassung von Strukturen weit entfernter Räume und Lebenswirklichkeiten fremder Gruppen. Solche Vergleichsmaßstäbe lassen sich zunächst am besten über die eigene vertraute

Lebensumwelt und den Nahraum erwerben. Es ist darum sinnvoll, in der Jahrgangsstufe 5 Deutschland als Schwerpunktraum zu wählen. Dem kommt auch entgegen, daß der Nahraum als Anschauungs-, Lebens- und Erfahrungsraum im Sachunterricht der Grundschule eine zentrale Bedeutung (Wohnumgebung, Heimatort, Nordrhein-Westfalen) hat, so daß daran angeknüpft werden kann. Wenn in der Jahrgangsstufe 5 kontrastierend ausgewählte Raumbispiele aus Europa den deutschen Beispielen gegenübergestellt werden, dann soll durch diese Verfremdung der Blick für die eigene räumliche Situation geschärft werden.

Folgende der in den Richtlinien „Sachunterricht“ der Grundschule (1985) genannten Aufgabenschwerpunkte ermöglichen eine Anknüpfung oder Fortführung im Erdkundeunterricht der Jahrgangsstufe 5:

- Wohnumgebung und Heimatort: sich räumlich orientieren; den Verkehrsablauf der Wohnumgebung, Arbeitsstätten und öffentliche Einrichtungen sowie kulturelle und landschaftliche Besonderheiten des Heimatortes kennenlernen.
- Nordrhein-Westfalen – Stadt und Land: wichtige Großlandschaften und Städte räumlich einordnen; Unterschiede, Gemeinsamkeiten und wechselseitige Abhängigkeiten städtischer und ländlicher Lebensräume feststellen sowie Auswirkungen industrieller Gütererzeugung auf die Lebens- und Arbeitsbedingungen kennen.
- Natürliche und gestaltete Umwelt: sich der Vielfalt der Erscheinungsformen und Nutzungsmöglichkeiten von Luft, Wasser und Wärme bewußt werden; Abhängigkeiten des Menschen von Umweltbedingungen erkennen, Eingriffe in die Umwelt und mögliche Folgen bedenken, sich umweltbewußt verhalten.
- Wetter und Jahreszeiten: Wetterfaktoren und -erscheinungen, Bedeutung des Wechsels der Jahreszeiten erkennen.

Da die Schülerinnen und Schüler in der Grundschule lernen, „Fragen zu stellen, die auf Einsichten zielen“ (Richtlinien Sachunterricht, 1985), und ihnen auch funktionale und prozessuale Betrachtungsweisen nicht völlig neu sind, läßt sich in der Jahrgangsstufe 5 in dieser Richtung weiterarbeiten. Auch lassen sich erste Fähigkeiten im Umgang mit Darstellungs- und Arbeitsmitteln voraussetzen, entsprechend dem Aufgabenschwerpunkt Mediengebrauch und Medienwirkung der Richtlinien Sachunterricht.

Der Erdkundeunterricht in der Jahrgangsstufe 5 des Gymnasiums wird also zunächst das in der Grundschule Vorbereitete fortführen, dann vertiefen und erweitern, um die Lebenswirklichkeit immer mehr in ihrer Vielschichtigkeit zu erfassen. Es geht dabei nicht nur um eine quantitative Ausweitung (zunehmende Zahl der im Raum beobachteten und beschriebenen Phänomene, z. B. neben Siedlungen und Arbeitsstätten auch Stätten der Ressourcengewinnung oder Umschlagplätze), sondern auch um eine qualitative (zunehmende Komplexität und Abstraktion, d. h. außer der Lage, Ausdehnung und Produktion einer Fabrik auch ihre Verbindung mit anderen Produktionsstätten und ihre Beziehung zu Umwelt und Lebensstandard).

Das neu einsetzende fachunterrichtliche Prinzip erfordert von den Schülerinnen und Schülern eine besondere Umstellung. Sie müssen lernen, für die Bewältigung der Lebenswirklichkeit fachspezifische Sicht- und Vorgehensweisen zu nutzen. Die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer muß diese Sichtweisen vermitteln, ohne die Gesamtheit der Lebenswirklichkeit in der Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler zu

vernachlässigen. Fachübergreifende Aspekte sind daher häufig zu berücksichtigen. Im Vergleich mit dem Sachunterricht der Grundschule wird die Auseinandersetzung mit einer nur medial vermittelten Lebenswirklichkeit erweitert. Hierzu sind die elementaren Fähigkeiten des Beobachtens und Beschreibens weiterhin zu üben, und es muß eine sorgfältige Einführung in fachrelevante Arbeitsweisen (vgl. Kap. 3.1) erfolgen. Aus der verstärkten Hinwendung zu komplexeren und abstrakteren Sachverhalten entsteht die Notwendigkeit, Fachbegriffe einzuführen und ihre Verwendung zu üben.

Die angestrebte Selbständigkeit bei der Bewältigung von Lebenswirklichkeit erfordert, daß im Unterricht nicht nur rezeptiv (im Sinne von Informationsaufnahme) gearbeitet wird, sondern auch produktiv (im Sinne von selbständigem Umsetzen und Darstellen von Sachverhalten in verbaler und vor allem visualisierter Form). Gerade hierdurch ist eine Differenzierung innerhalb der Lerngruppe möglich, wie sie die Schülerinnen und Schüler schon von der Grundschule her kennen (Wahl der Darstellungsweisen und Inhalte entsprechend unterschiedlichen Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen).

Die Tatsache, daß der Erdkundeunterricht der Jahrgangsstufe 5 in der Jahrgangsstufe 6 keine Fortführung erfährt, sondern erst in der Jahrgangsstufe 7 wieder aufgenommen wird, erfordert ein Arbeiten, das die Sicherung der vermittelten Fähigkeiten und Kenntnisse besonders berücksichtigt. Statt eine große Zahl vielfältiger Themen oberflächlich zu behandeln, ist eine begrenzte Zahl exemplarischer Themen vertieft zu erarbeiten. Dann ergibt sich auch Gelegenheit für das notwendige Üben und Festigen.

Auf diesen Hintergrund wurden für die Jahrgangsstufe 5 Themenfelder und Themen formuliert (vgl. Kap. 2.2.1), die

- relativ einfache Mensch-Raum-Bezüge deutlich machen,
- große Erschließungsmächtigkeit für die konkrete lebensweltliche Situation haben,
- den Schülerinnen und Schülern räumlich und/oder psychisch-emotional nahe sind,
- fachlich exemplarischen Charakter haben.

Diese Gesichtspunkte sind auch bei der Findung von Unterrichtseinheiten (vgl. Kapitel 5.3.2) zu berücksichtigen.

Der Erdkundeunterricht in der **Doppeljahrgangsstufe 7/8** wird von folgenden Faktoren bestimmt:

- Lernpsychologische Gegebenheiten der Altersstufe
- Rahmenbedingungen durch die Stundentafel: Wiederaufnahme des Fachunterrichts nach einjähriger Unterbrechung, Kontinuität des Erdkundeunterrichts in der Doppeljahrgangsstufe 7/8.

Eine besondere Situation in der Jahrgangsstufe 7 erwächst aus der Stundentafel, die für die Jahrgangsstufe 6 keinen Erdkundeunterricht vorsieht. Demzufolge ist eine Reaktivierung der grundlegenden fachrelevanten Arbeitsweisen und Einsichten in Mensch-Raum-Beziehungen aus der Jahrgangsstufe 5 notwendig. Diese setzt immannente Wiederholungen und die Anknüpfung an die Lernergebnisse der Jahrgangsstufe 5 voraus.

Von besonderer Bedeutung sind die lernpsychologischen Gegebenheiten der Altersstufe. Die Schülerinnen und Schüler sind jetzt in einer Entwicklungsphase, in der, ausgehend von der Anschauung und dem konkret gegenständlichen Denken, formales und abstraktes Denken einen höheren Stellenwert gewinnen und somit Einsichten in komplexere Sachzusammenhänge, Regelmäßigkeiten und Gesetzmäßigkeiten und allgemeine Prinzipien möglich werden. Aufgrund dieser gewachsenen geistigen Fähigkeiten und im Sinne fortschreitender schulform- und fachspezifischer Anforderungen orientiert sich das Lernen deshalb nicht mehr nur an überschaubaren konkreten Lebenssituationen wie in der Jahrgangsstufe 5, sondern auch an globalen natur- und kulturräumlichen Zusammenhängen.

Die Berücksichtigung ferner Natur- und Kulturräume bedeutet aber keineswegs Verzicht auf den Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler. Denn in der Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen Lebenswelten können deren Besonderheiten, aber auch Gemeinsamkeiten mit der eigenen Welt entdeckt werden. Dies hilft den Schülerinnen und Schülern, ihren eigenen Standort zu finden.

Aufgrund der Unterschiedlichkeit und zunehmenden Komplexität der im Unterricht der Doppeljahrgangsstufe 7/8 behandelten Themen, Frage- und Problemstellungen gewinnen das selbständige Fragen und das Urteilen an Bedeutung. Der Unterricht muß zur kritischen Auseinandersetzung anleiten. Zudem ist der Systematisierung, Verallgemeinerung und Übertragung von Kenntnissen, der Erweiterung der fachrelevanten Arbeitsweisen und deren Anwendung besondere Beachtung zu schenken. Das in der Jahrgangsstufe 5 angebaute Verständnis für kausale, genetische, funktionale und prozessuale Betrachtungsweisen ist allmählich zu erweitern und zu vertiefen. Diese Betrachtungsweisen sollen grundlegende Einsichten in die Beziehungen zwischen natürlichen, landschaftsökologischen, wirtschaftlichen, sozialen und politischen Faktoren eröffnen und im Verlauf der Doppeljahrgangsstufe weiterreichende Fragen nach raumorientierten, gegenwartsbezogenen und zukunftsrelevanten Problemlösungen entwickeln helfen. Vorstufen zur Typenbildung und einfache Modellvorstellungen sind geeignet, die komplexen Zusammenhänge globaler räumlicher Strukturen, Verflechtungen und Prozesse zu erfassen. Der selbständigen Anwendung fachrelevanter Arbeitsweisen fällt in allen Bereichen immer größeres Gewicht zu.

Diesen Überlegungen gemäß sind für die Doppeljahrgangsstufe 7/8 solche Themenfelder und Themen formuliert worden (vgl. Kapitel 2.2.2), die

- Einsichten in das unterschiedliche Wechselspiel von Natur- und Humanfaktoren gewähren und dabei globale Verflechtungen und Prozesse deutlich machen,
- eine kritische Auseinandersetzung mit fernräumlichen Problemen ermöglichen,
- ein breites Spektrum an Grundeinsichten vermitteln, so daß am Ende der Jahrgangsstufe 7 bzw. im Verlauf von Jahrgangsstufe 8 hinreichende Voraussetzungen geschaffen sind, um eine fragengeleitete Raumanalyse durchzuführen.

Wird die Raumanalyse z. B. in der Jahrgangsstufe 8 durchgeführt, kann sie gemäß den bereits behandelten Themenfeldern auf die Erfassung des individuellen Faktorengefüges eines Entwicklungslandes in seiner Bedeutung für den Entwicklungsstand zielen. In Verknüpfung von nomothetischer und idiographischer Betrachtungsweise trägt die fragengeleitete Raumanalyse der Forderung nach einer differenzierten

Betrachtung eines Landes Rechnung und hilft, unzutreffende Verallgemeinerungen über Entwicklungsländer zu vermeiden.

Bei der Auswahl eines Beispielraumes für die Raumanalyse ist neben ihrer Eignung für die Erarbeitung der genannten Intentionen zu fragen nach der

- Interessenlage von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern,
- Zukunftsrelevanz,
- längerfristigen Aktualität,
- Materiallage.

Der Erdkundeunterricht in **der Jahrgangsstufe 9** wird von folgenden Faktoren bestimmt:

- Lernpsychologische Gegebenheiten
- Rahmenbedingungen durch die Stundentafel: Abschluß des obligatorischen Erdkundeunterrichts in der Sekundarstufe I und Vorbereitung auf die gymnasiale Oberstufe.

In der Jahrgangsstufe 9 ist häufig mit Schwierigkeiten der Lernmotivation zu rechnen, die durch eine gewisse Schulverdrossenheit verschärft werden können. Gleichzeitig beanspruchen die Schülerinnen und Schüler für sich einen hohen Grad an Autonomie, sind jedoch noch unsicher hinsichtlich ihres eigenen Standortes. Es sind daher solche Themen verstärkt zu behandeln, zu denen die Schülerinnen und Schüler einen persönlichen Bezug haben bzw. zu denen sie in naher Zukunft werden Stellung beziehen müssen. Aufgrund ihres geistigen Entwicklungsstandes sind sie in der Lage, sich auch mit komplexeren Fragestellungen auseinanderzusetzen. Deshalb können das vernetzte Denken und das Denken in Modellen sowie die prozessuale und funktionale Betrachtungsweise verstärkt geübt werden.

Die Stundentafeln beschränken das Fach Erdkunde im Pflichtbereich auf die Jahrgangsstufe 9. Damit erhalten Schülerinnen und Schüler in dieser Jahrgangsstufe zum letzten Mal während ihrer Schulausbildung Unterricht in Erdkunde, sofern sie nämlich das Gymnasium nach der Jahrgangsstufe 10 verlassen oder aber in der gymnasialen Oberstufe das Fach Erdkunde nicht wählen. Insgesamt bedeutet dies, daß in der Jahrgangsstufe 9 die Vorbereitung auf die gymnasiale Oberstufe im Pflichtbereich abgeschlossen sein muß. Zu den zukunftsrelevanten Themen gehört der Gedanke der europäischen Integration. Die Schülerinnen und Schüler werden sich nach Abschluß der Schulzeit innerhalb der Europäischen Gemeinschaft z. B. der Bildungskonkurrenz Gleichaltriger aus anderen EG-Ländern stellen müssen. Sie werden auch erfahren, daß sich die kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Beziehungen zwischen den Ländern Europas zunehmend verdichten und somit immer stärker in den Alltag hineinwirken. Um die Öffnung Osteuropas und die Einigung Deutschlands bewußt zu machen, ist es notwendig, Kenntnisse über die Länder Osteuropas und die neuen Bundesländer zu vermitteln.

Eine weitere wichtige Gegenwarts- und Zukunftsfrage über den europäischen Rahmen hinaus ist die Erhaltung und Sicherung der Lebensgrundlagen für heutige und zukünftige Generationen. Deshalb wird die verantwortungsvolle Mitarbeit an der Erhaltung und Gestaltung der Umwelt zu einer zentralen Aufgabe.

Da es sich um das dritte Jahr kontinuierlichen Erdkundeunterrichtes handelt, muß die Progression innerhalb des Faches besonders genutzt werden, um zu komplexeren Fragestellungen zu gelangen. Es gilt, Vorleistungen des Faches aufzugreifen, zu wiederholen und auf höherer Komplexitätsebene in neue Themen einzubinden. Darüber hinaus können konkrete Erfahrungen und Kenntnisse von Räumen und ihren Problemen aus schulischer und außerschulischer Anschauung für den Erdkundeunterricht genutzt werden. Denkbar sind Erfahrungen durch private Reisen oder Schulwanderfahrten bzw. Schüleraustausch sowie landeskundliche Kenntnisse aus dem Fremdsprachenunterricht. Umweltfragen, die den Alltag der Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger bewußt begleiten, fördern subjektive Betroffenheit, Methodenkenntnis und Methodenbewußtsein, besonders wenn sie im Rahmen einer fragengeleiteten Raumanalyse vor Ort untersucht werden (s. Kap. 5.3.2 und Anhang).

Der Abschluß des Erdkundeunterrichts im Pflichtbereich in der Jahrgangsstufe 9 bedingt ein intensiveres wissenschaftspropädeutisches Arbeiten als Vorbereitung für die gymnasiale Oberstufe. Diese erfordert das Heranführen an wissenschaftliche Verfahren und den Nachvollzug wissenschaftlicher Arbeitsweisen. Ansatzweise können dabei „Grenzen und Probleme fachspezifischer und fachübergreifender Methoden und Ergebnisse bewußtgemacht werden“, um eine ganzheitliche Problembeachtung für die Schülerinnen und Schüler vorzubereiten (siehe Richtlinien Abschnitt 3.3). Die von den Richtlinien geforderte verstärkte Selbständigkeit betrifft vor allem Formen des systematischen Arbeitens, das selbständige Beschaffen und Auswerten von Material und die Entwicklung eigener Fragestellungen. Dies alles findet besonders Anwendung in der fragengeleiteten Raumanalyse, die vom Themenfeld „Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen als Gemeinschaftsaufgabe“ ausgeht.

2.2 Obligatorik und freie Gestaltungsmöglichkeiten

Die folgenden Planungsübersichten stellen die Themen und thematischen Schwerpunkte im Erklärungszusammenhang der Themenfelder und Intentionen dar. Da Themen und thematische Schwerpunkte nur anhand von Raumbespielen weiter zu konkretisieren sind, werden ihnen mögliche, nicht verbindliche Raumbespiele zugeordnet, welche für die exemplarische Erarbeitung derzeit gut geeignet erscheinen (vgl. Kapitel 2.1.5). Denkbare Alternativen sind durch Schrägstriche (/) gekennzeichnet.

Die thematischen Schwerpunkte, die den Themen zugeordnet sind, begrenzen die möglichen Betrachtungsaspekte des Themas. Außerdem sind sie eine Erläuterung bzw. ein didaktischer Kommentar, durch den die Grundstrukturen des Themas und die darin enthaltenen Prozesse, Verknüpfungen und Probleme entfaltet werden. Die thematischen Schwerpunkte bieten Hilfen zur Formulierung und Strukturierung für Unterrichtseinheiten einer Sequenz. Sie sind nicht gedacht als Themen für einzelne Stunden einer Sequenz (vgl. Kapitel 5.3.2).

Die in den Planungsübersichten **fettgedruckten Themen** sind mit ihren thematischen Schwerpunkten **verpflichtend**. Ihre Auswahl geschah unter den Gesichtspunkten, daß

- sie die obligatorischen Themenfelder und Intentionen grundlegend erfassen,

- sie ein anderes Themenfeld schlüssig ergänzen,
- sich die topographische Verflechtung zum Themenfeld darauf bezieht.

Zur Findung von Unterrichtseinheiten für die Sequenzen der Jahrgangsstufen 5, 7 bis 9 sind folgende **obligatorische Vorgaben** dieses Lehrplanes zu beachten: Im Verlauf der Sekundarstufe I des Gymnasiums müssen alle **Ziele** (vgl. Kap. 1) erreicht und alle **verbindlichen Inhaltsbereiche** (vgl. Kap. 2.1.3) erarbeitet werden. Auch sind alle **Themenfelder** und **Intentionen** sowie die ihnen zugeordneten obligatorischen **Themen** mit ihren **thematischen Schwerpunkten** verpflichtend (Kap. 2.2.1). Die Themenfelder und die dazugehörigen obligatorischen Themen sind in sich geschlossen zu erarbeiten, damit die jeweils zugeordnete Intention erreicht wird. Es ist deshalb - außer bei der fragengeleiteten Raumanalyse - nicht zulässig, die Themen und thematischen Schwerpunkte verschiedener Themenfelder neu zu ordnen.

Die Gesamtheit der obligatorischen Themen stellt sicher, daß im Verlauf der Sekundarstufe I alle verbindlichen Inhaltsbereiche (vgl. Kapitel 2.1.3) in Grundzügen erarbeitet werden. Deren Ausweitung und Festigung erfolgt über weitere Themen und deren thematische Schwerpunkte. Vorschläge für solche weiteren Themen sind ebenfalls in den Planungsübersichten aufgeführt. Sollten andere als die aufgeführten Themen formuliert werden, so müssen sie im Einklang mit dem Themenfeld, der Intention und den verbindlichen Inhaltsbereichen (vgl. Kap. 2.1.4) stehen.

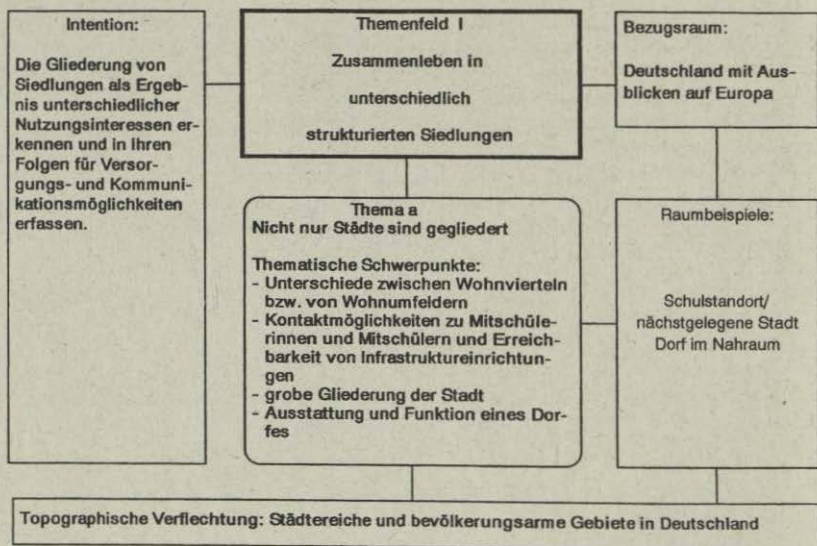
Aus den verpflichtenden Themen ergeben sich organisch die ebenfalls obligatorischen **topographischen Verflechtungen** (vgl. Kap. 2.1.5).

Die für die Jahrgangsstufen benannten **Bezugsräume** können nicht ausgetauscht werden. Zudem ist auf eine angemessene Streuung der Raumbeispiele innerhalb der Bezugsräume zu achten. Zur Verdeutlichung unterschiedlicher fachwissenschaftlicher Arbeitsweisen ist in den Jahrgangsstufen 7/8 und 9 die Durchführung je einer **fragengeleiteten Raumanalyse** vorgeschrieben (vgl. Kap. 2.1.5). Die Frage soll sich in der Jahrgangsstufe 9 auf das zweite Themenfeld beziehen. Für die Jahrgangsstufe 5 ist eine Vorstufe der Raumanalyse vorgesehen.

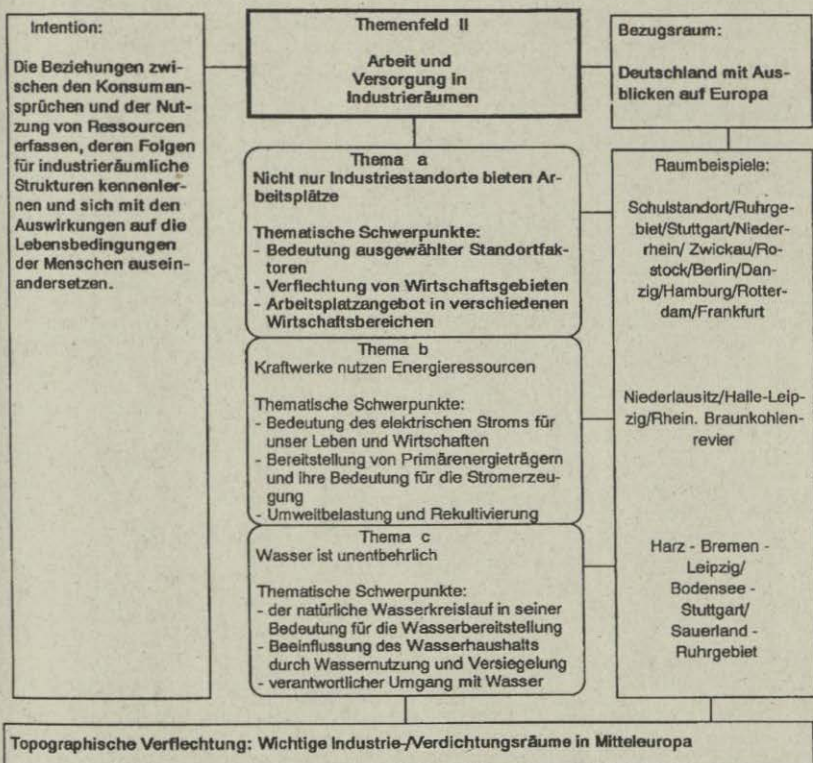
Hinzu kommen verpflichtende Vorgaben aus dem Bereich der **fachrelevanten Arbeitsweisen**. Es ist obligatorisch, anhand aller in den Abb. 4.1-4.6 genannten Darstellungs- und Arbeitsmittel die **Arbeitsschritte zur Informations- und Erkenntnisgewinnung** im Verlauf der Sekundarstufe I einzuführen. Des Weiteren wird die **Anfertigung von Kartenskizzen und Diagrammen** mit den dazugehörigen Arbeitsschritten verbindlich gemacht (vgl. Kap. 3.1.2 und Anhang Kap. 4-6).

Die Obligatorik nimmt mit den dazugehörigen Arbeitsschritten etwa zwei Drittel der Unterrichtszeit in Anspruch. **Freie Gestaltungsmöglichkeiten** für die verbleibende Zeit beziehen sich auf die **Auswahl** oder **Ergänzung** weiterer nicht obligatorischer **Themen** und thematischer Schwerpunkte sowie auf die Reihenfolge der Themenfelder und den Vertiefungsgrad der Bearbeitung. Auch die **Raumbeispiele** können innerhalb der Bezugsräume frei bestimmt werden, um der Aktualität und Interessenlage der Lerngruppe Rechnung zu tragen. Die Wahl der Raumbeispiele kann ebenso über die in den Planungsübersichten genannten Beispiele hinaus gehen.

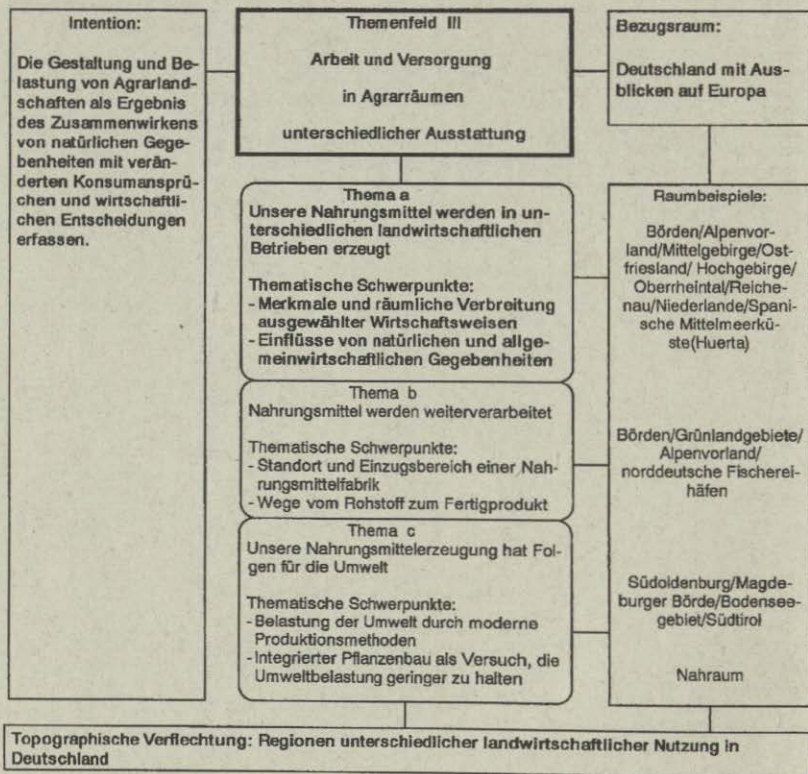
2.2.1 Planungsübersicht Jahrgangsstufe 5:



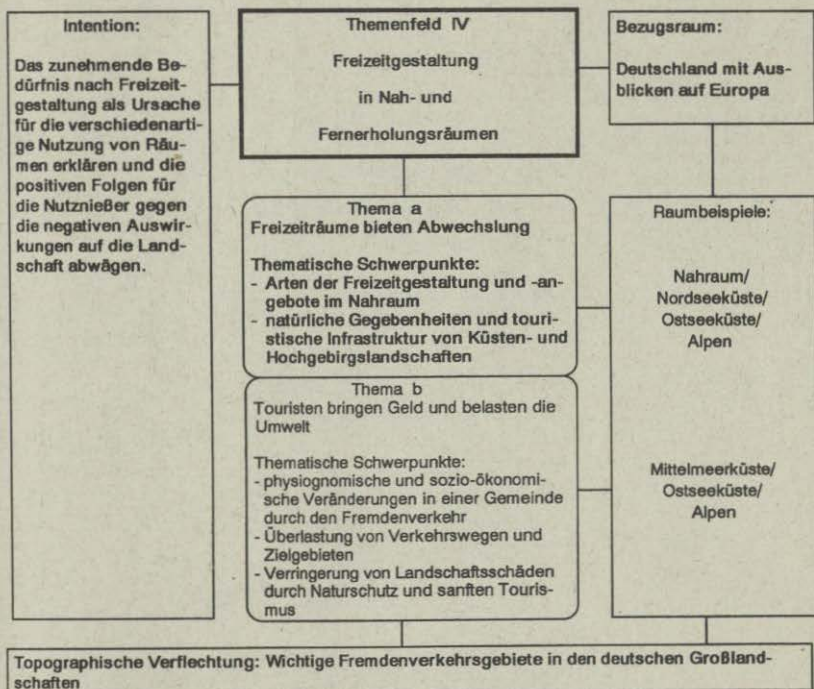
Planungsübersicht Jahrgangsstufe 5:



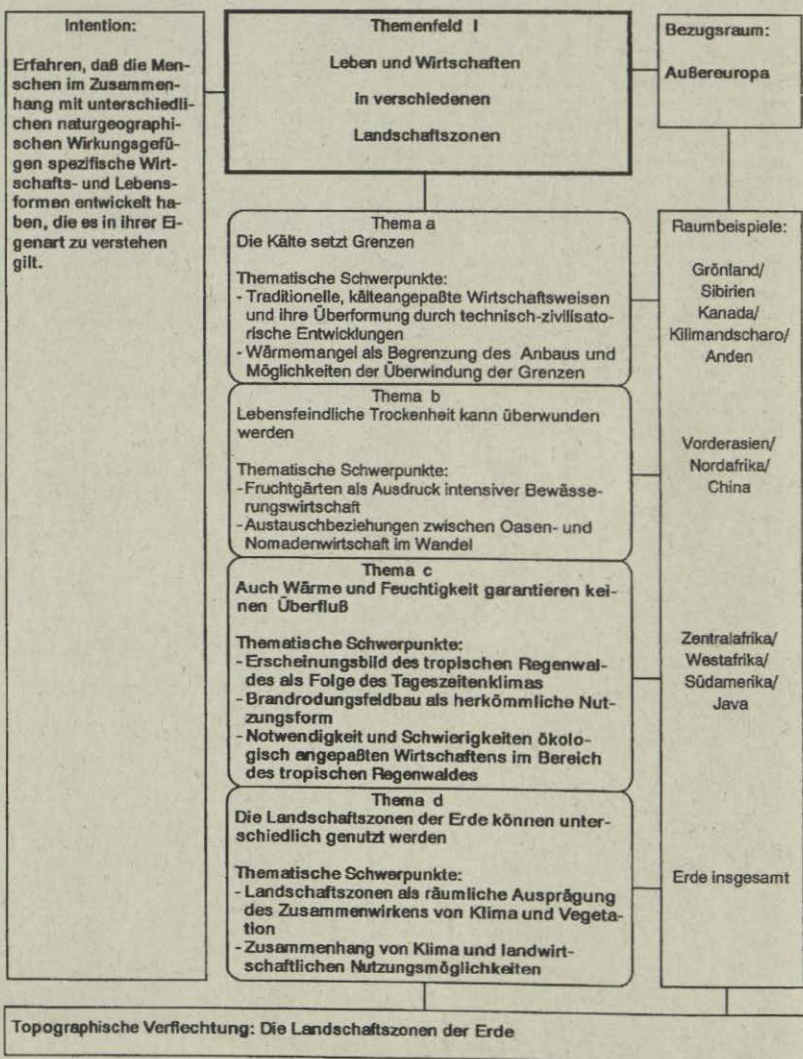
Planungsübersicht Jahrgangsstufe 5:



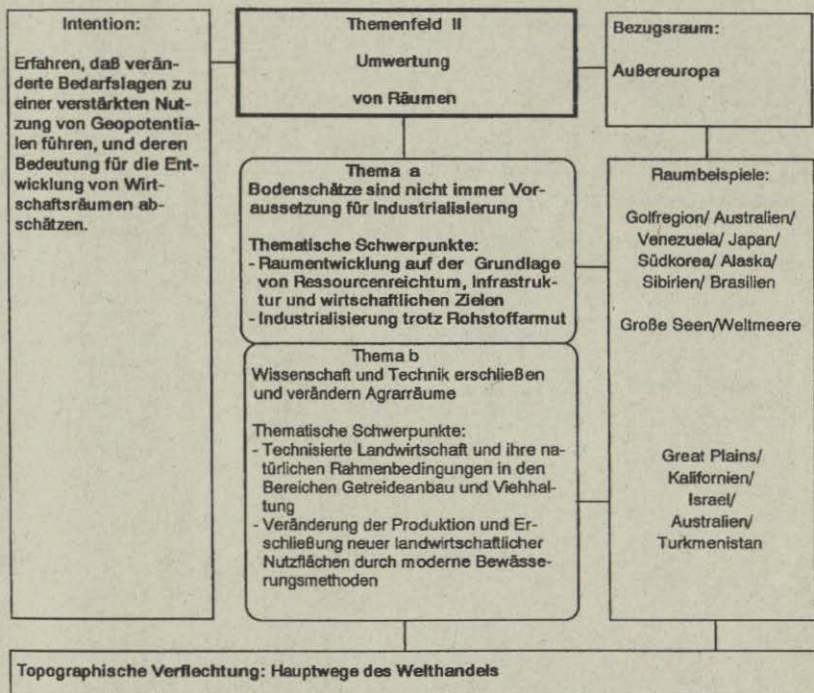
Planungsübersicht Jahrgangsstufe 5:



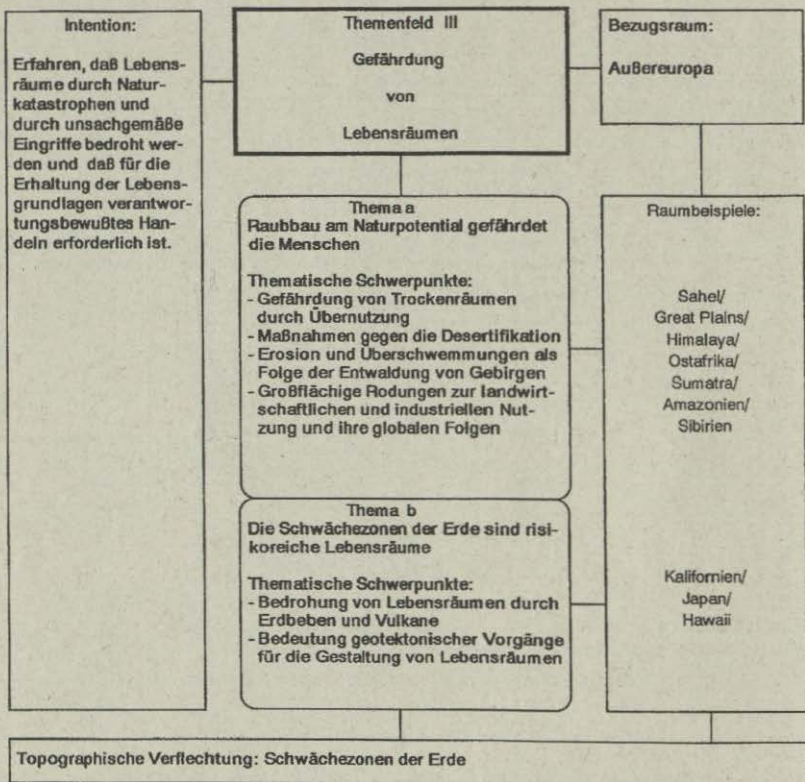
2.2.2 Planungsübersicht Doppeljahrgangsstufe 7/8:



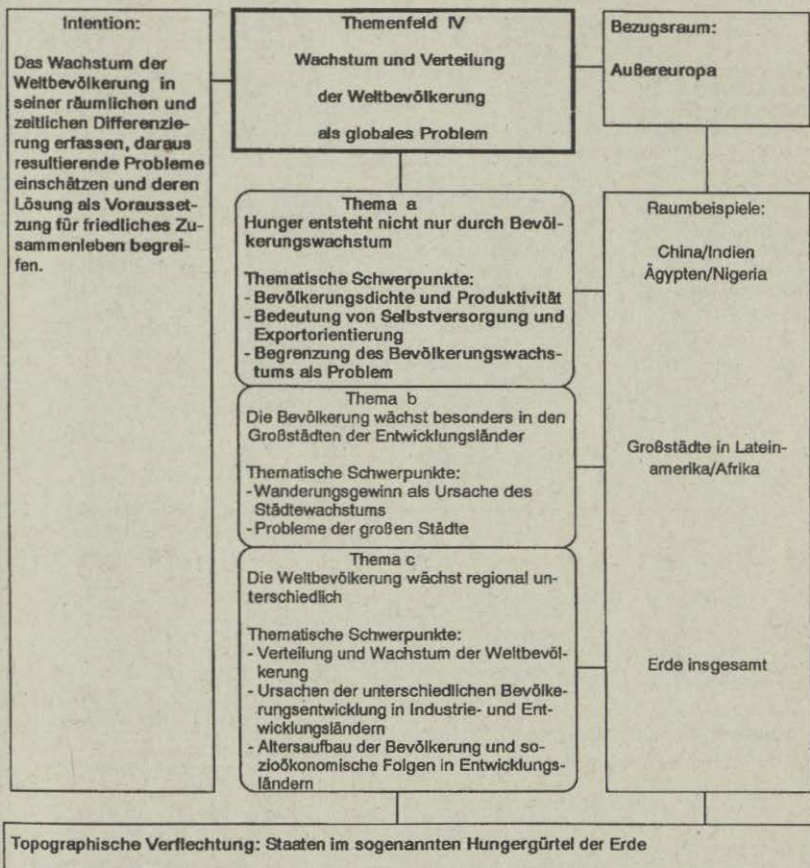
Planungsübersicht Doppeljahrgangsstufe 7/8:



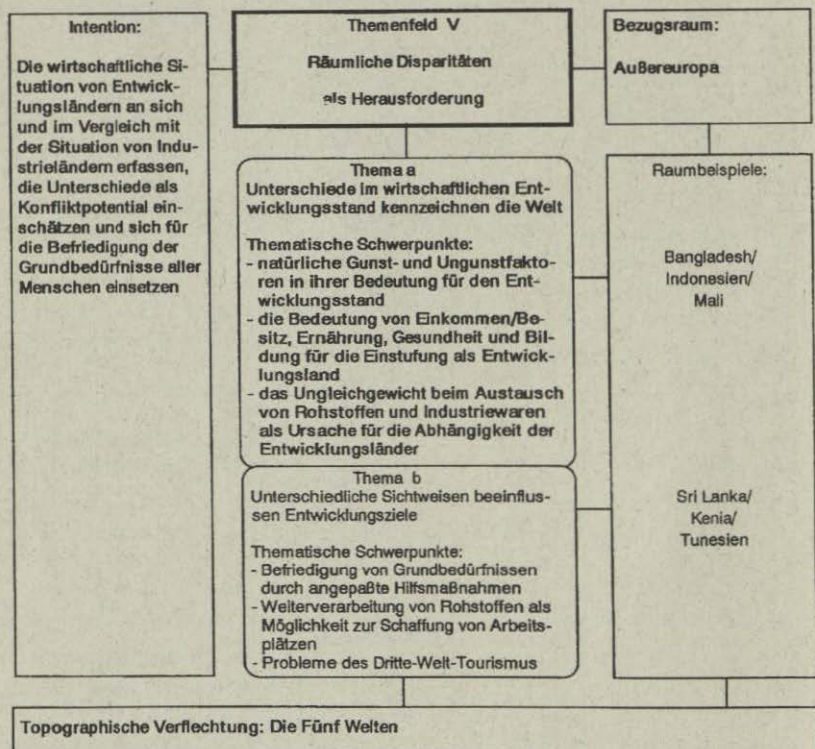
Planungsübersicht Doppeljahrgangsstufe 7/8:



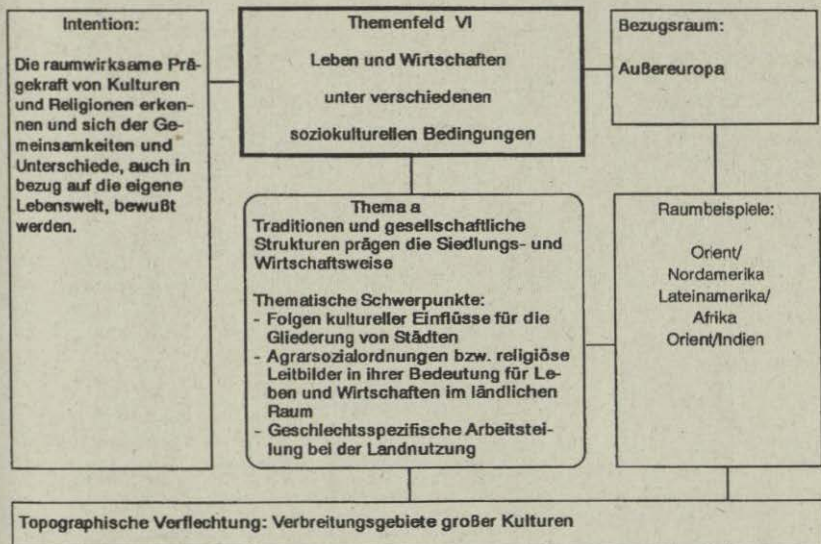
Planungsübersicht Doppeljahrgangsstufe 7/8:



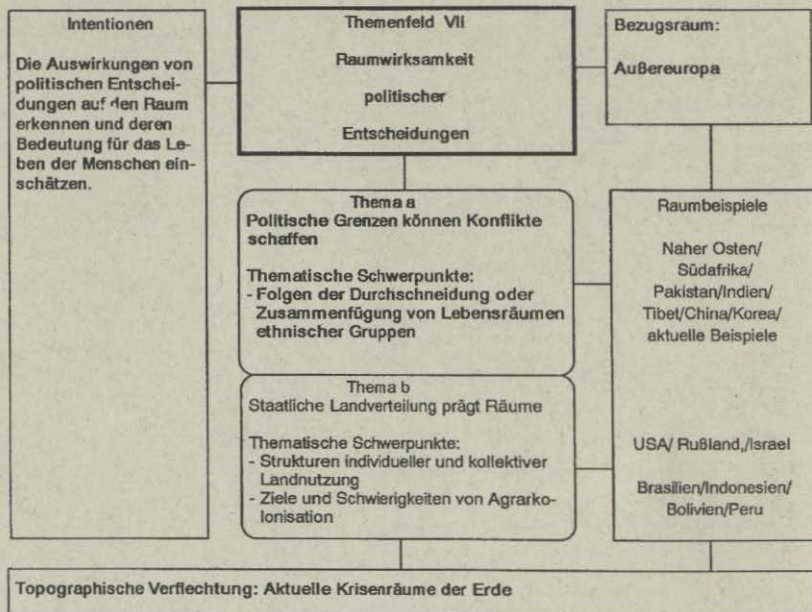
Planungsübersicht Doppeljahrgangsstufe 7/8:



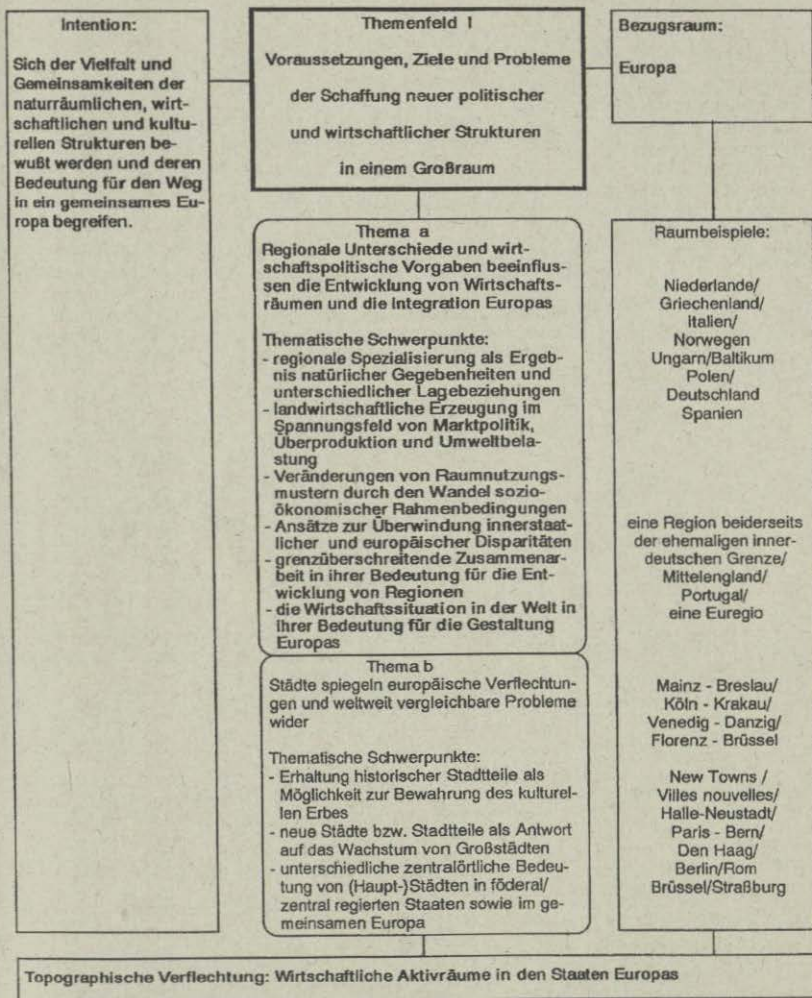
Planungsübersicht Doppeljahrgangsstufe 7/8:



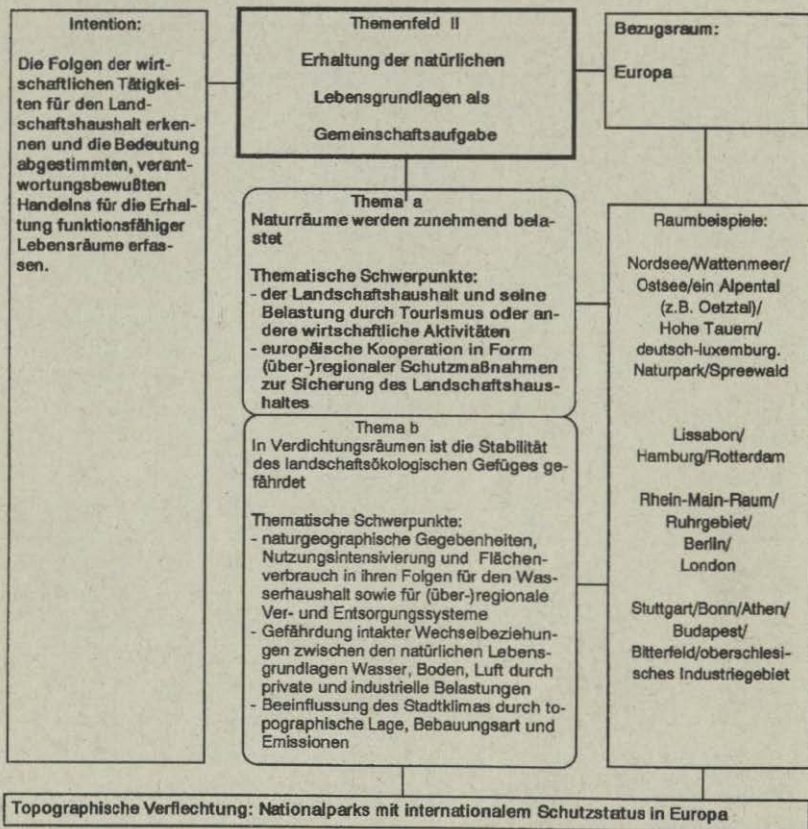
Planungsübersicht Doppeljahrgangsstufe 7/8:



2.2.3 Planungsübersicht Jahrgangsstufe 9:



Planungsübersicht Jahrgangsstufe 9:



3 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung

Schülerorientierung und Wissenschaftsorientierung einschließlich Grundlegung wissenschaftspropädeutischen Lernens bestimmen als zentrale didaktische Regulative des Lehrplanes auch die Grundsätze der Unterrichtsgestaltung. Für die Unterrichtsgestaltung sind vor allem die formalen Aspekte dieser Regulative, nämlich Kommunikation und fachwissenschaftliche Methoden, von Bedeutung. Sowohl alle für das Fach Erdkunde relevanten Arbeitsweisen (vgl. Kap. 3.1.) als auch die Unterrichtsmethoden (vgl. Kap. 3.2) sind dahingehend zu reflektieren, inwieweit sie für den Aufbau fachlicher Bildung und für die Bewältigung und Gestaltung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen bedeutsam sind. Es ist unerlässlich, an die Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen, um bewußt zu machen, inwieweit die fachrelevanten Arbeitsweisen und Unterrichtsmethoden diese Alltagserfahrungen aufgreifen sowie Erschließungs- und Handlungshilfen darstellen.

Die konkrete Unterrichtsgestaltung ist von der jeweils spezifischen Lernsituation abhängig, weil alle Unterrichtsfaktoren in einem komplexen Beziehungsgeflecht stehen. Grundsätzliche Überlegungen dazu werden im folgenden angestellt. Sie gilt es zu berücksichtigen.

3.1 Fachrelevante Arbeitsweisen

Jegliche sinnvolle Kommunikation ist auf Informationen angewiesen. Diese lassen sich mit Hilfe von fachwissenschaftlichen Methoden gewinnen und verarbeiten. Der Weg von der Informationsaufnahme über die Informationsverarbeitung zur Gewinnung von Einsichten und Erkenntnissen bis zur Kommunikation darüber ist an bestimmte Arbeitsschritte gebunden. Diese sind zahlreich und werden im Lehrplan als fachrelevante Arbeitsweisen zusammengefaßt (vgl. Kap. 3.1.2). Sie sind die Grundlage der methodenbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten des Faches Erdkunde in der gymnasialen Oberstufe (vgl. Kap. 1.3.2 der Richtlinien Erdkunde für die gymnasiale Oberstufe, 1981). Die Informationsaufnahme und -verarbeitung geschieht im Erdkundeunterricht auf zweierlei Weise:

- unmittelbar durch Begegnung mit dem originalen Gegenstand,
- mittelbar über Darstellungs- und Arbeitsmittel.

3.1.1 Lernen durch originale Begegnung

Originale Begegnung hat im Erdkundeunterricht für die Erschließung von Lebenswirklichkeit eine besondere Bedeutung. Besichtigung, Erkundung, Unterrichtsgang, Lehrwanderung und Exkursion sind die entsprechenden Formen der methodischen Organisation. Sie lassen sich prinzipiell danach unterscheiden, ob sie mehr anbietenden Charakter (z. B. Lehrwanderung, Übersichtsexkursion) oder mehr erarbeitenden Charakter (z. B. Erkundung) haben.

Der besondere Stellenwert der originalen Begegnung für den Erdkundeunterricht hängt mit dessen Gegenstand zusammen. Der von Naturfaktoren und menschlichen Aktivitäten geprägte Raum läßt sich nicht direkt in den Klassenraum holen, ist aber unmittelbar begeh- und erfahrbar. Dadurch kann ein hohes Maß an Anschauung und an Einsicht in die komplexe Lebenswirklichkeit erreicht werden.

Das Lernen durch originale Begegnung hat grundsätzlich viele Vorteile; Es

- bietet unmittelbare, nicht medial vermittelte Information,
- entspricht in besonderer Weise den Unterrichtsprinzipien Anschaulichkeit und Selbsttätigkeit,
- dient nicht nur der Vermittlung von Sachverhalten, sondern fördert auch entdeckendes, soziales und ganzheitliches Lernen,
- trägt zur Erschließung der unmittelbaren räumlichen Umgebung der Schülerinnen und Schüler und damit zur Stärkung räumlicher Identität bei,
- bietet viele Möglichkeiten zur Anwendung fachspezifischer Kenntnisse und fachrelevanter Arbeitsweisen und macht zugleich deren Grenzen deutlich,
- kann die ästhetische Komponente von Landschaften verdeutlichen und Naturerleben anbahnen.

Zur Strukturierung und geistigen Verarbeitung der bei der originalen Begegnung gewonnenen Eindrücke sind Arbeitsschritte notwendig, die z. T. jenen für das Lernen mit Hilfe von Darstellungs- und Arbeitsmitteln entsprechen bzw. diese ergänzen (s. Kap. 3.1.2).

Die originale Begegnung hat besondere Bedeutung in den Jahrgangsstufen 5 und 9 (vgl. Kap. 2.1.5 und 2.1.6). In der Jahrgangsstufe 5 kann an Erfahrungen mit Lehrwanderungen im Rahmen von Standortplänen des Sachunterrichts angeknüpft werden. Das vornehmlich erlebnis- und erfahrungsbezogene Vorgehen der Primarstufe muß jedoch in der Orientierungsstufe durch wissenschaftsorientiertes Vorgehen ergänzt werden. Dies kann z. B. durch vereinfachtes Kartieren von Gebäuden des Schulgeländes oder der Schulumgebung geschehen. Das genaue Beobachten, Beschreiben, Zählen, Messen und Ordnen dient nicht nur der Informationsgewinnung und -darstellung, sondern auch der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Orientierung im Raum wichtig sind. Die Schülerinnen und Schüler erhalten dadurch konkrete Vorstellungen von Distanzen und Flächengrößen. Außerdem können außerschulische Lernorte aufgesucht werden, z. B. landwirtschaftliche Betriebe im Nahraum, um konkrete Einsichten zu verschiedenen Themen der Jahrgangsstufe zu vermitteln.

Erkundungen, die in der Jahrgangsstufe 9 durchgeführt werden, sind durch selbsttätiges, planvolles, methodengeleitetes Recherchieren vor Ort gekennzeichnet. Der Lehrplan schreibt vor, diese an das Themenfeld „Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen als Gemeinschaftsaufgabe“ zu binden. Darüber hinaus bieten sich im Rahmen der Berufswahlorientierung verschiedene Möglichkeiten fachspezifischer Betriebserkundungen an.

3.1.2 Lernen mit Hilfe von Darstellungs- und Arbeitsmitteln

Da in der Mehrzahl der Fälle originale Begegnung im Unterricht nicht möglich ist, können Darstellungs- und Arbeitsmittel einen Zugang zur Lebenswirklichkeit eröffnen und Grundlage der Erkenntnisgewinnung sein. Sie bieten im Gegensatz zur originalen Begegnung eine gefilterte und strukturierte Wirklichkeit. Gerade darin liegt ihre Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler, denn auch im Alltag begegnet ihnen die Wirklichkeit oft über den Filter verschiedener Darstellungsmittel, z. B. Zeitungen,

Fernsehen, Hörfunk. An diese Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler muß im Unterricht angeknüpft werden. Hinzu kommt eine Vielzahl von Darstellungs- und Arbeitsmitteln aus der Bezugswissenschaft Geographie. Gleiche Darstellungs- und Arbeitsmittel, z. B. Karten oder Texte, können sowohl im Alltag als auch in anderen Wissenschaften und in verschiedenen Unterrichtsfächern der Vermittlung von Informationen dienen. Ihre Bedeutung für das Fach Erdkunde erhalten sie durch die fachlichen Aussagen und ihren Bezug zum Thema.

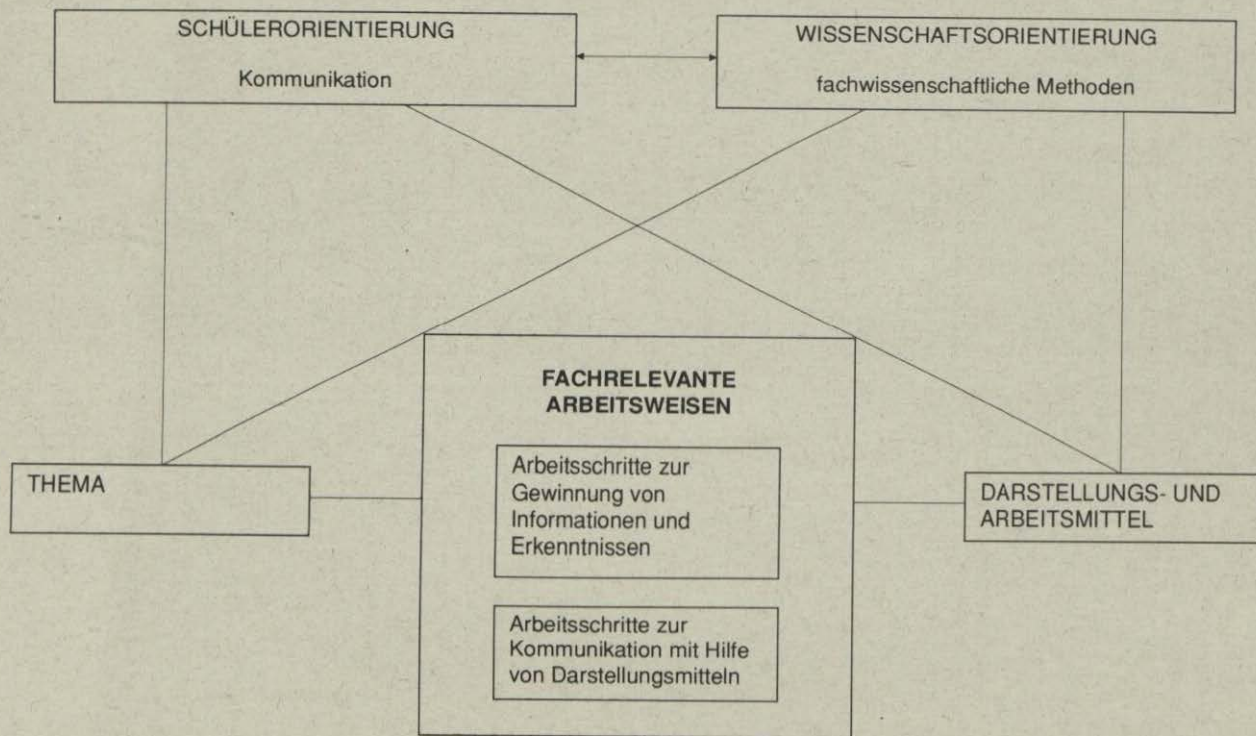
Die aus dem Alltag bekannten Mittel der Darstellung und Kommunikation sowie jene aus der Fachwissenschaft werden somit zu Darstellungs- und Arbeitsmitteln des Unterrichts (Abb. 3). Mit ihrer Hilfe gewinnen die Schülerinnen und Schüler Erkenntnisse und/oder vermögen über ihre Erkenntnisse zu kommunizieren. Die fachspezifische Fortführung und Vertiefung des Umganges mit Darstellungs- und Arbeitsmitteln, die auch im Alltag von Bedeutung sind, stellen einen Beitrag zur Erschließung der medial bestimmten Wirklichkeit dar.

Der themengerechte, kritische und kreative Umgang mit Darstellungs- und Arbeitsmitteln stellt einen wichtigen Beitrag zur allgemeinen Medienerziehung dar. Durch die exakte und intensive Auswertung der Arbeitsmittel kann auch der Erdkundeunterricht ein Gegengewicht schaffen zu dem Überangebot an verbalen und visuellen Medien, die auf Schülerinnen und Schüler im außerschulischen Bereich einwirken und oft zu unkritischer und oberflächlicher Verarbeitung verleiten. Durch die Anfertigung von Darstellungs- und Arbeitsmitteln werden Möglichkeiten der nonverbalen Kommunikation, die auch im Alltag von Bedeutung sind, verfügbar gemacht. Zudem erfahren die Schülerinnen und Schüler dadurch, welche Manipulationen durch bestimmte Darstellungsarten möglich sind.

Das Grundgerüst für die Überlegungen beim Einsatz jedes einzelnen Darstellungs- und Arbeitsmittels im Erdkundeunterricht ist in Abb. 4. dargestellt.

Grundsätzlich gilt, daß das Thema einer Unterrichtseinheit und die damit verbundenen Zielsetzungen die Auswahl der Darstellungs- und Arbeitsmittel bestimmen. Es ergeben sich aber auch Rückwirkungen von diesen auf das Thema der Unterrichtseinheit. Jedes Darstellungs- und Arbeitsmittel beinhaltet eine Vorentscheidung über die Auswahl aus der Fülle der möglichen raumrelevanten Fragestellungen. Damit bedeutet sein Einsatz eine inhaltliche Reduktion, manchmal sogar Manipulation, da es bereits Ausdruck geistiger Verarbeitung, wissenschaftlicher Aufbereitung und Interpretation von Lebenswirklichkeit ist. Jedes Arbeitsmittel leistet einen spezifischen Beitrag zur Erschließung von räumlichen Gegebenheiten, so daß sich erst durch den kombinierten Einsatz mehrerer Arbeitsmittel eine Annäherung an die realen Verhältnisse ergeben kann. Zur sachgerechten Erarbeitung eines Unterrichtsgegenstandes ist deshalb oft der Einsatz verschiedener sich ergänzender Darstellungs- und Arbeitsmittel unumgänglich. Die Materialkombination empfiehlt sich auch aus Gründen der Lernpsychologie, weil dadurch verschiedene Lerntypen und unterschiedliche Eingangskanäle der Lernenden angesprochen und verschiedene Denkopoperationen geschult werden können.

Abb. 3: Die Stellung der FACHRELEVANTEN ARBEITSWEISEN in der didaktischen Konzeption des Lehrplans



Die grundsätzlichen Verfahren der Informations- und Erkenntnisgewinnung aus einzelnen Arbeitsmitteln und der Anfertigung von Darstellungsmitteln sind transferierbar. Deshalb ist eine Absprache der verschiedenen Fächer über die anzuwendenden Arbeitsschritte im Zusammenhang mit dem jeweiligen Darstellungs- und Arbeitsmittel notwendig (vgl. Abb. 4). Die in der Abb. 4 ausgewiesenen fachrelevanten Arbeitsweisen enthalten solche grundsätzlichen, transferierbaren Abfolgen von Arbeitsschritten. Diese dienen der Erfassung der Unterrichtsgegenstände in ihrer Vielschichtigkeit. Die Vielschichtigkeit bezieht sich z. B. auf das äußere Erscheinungsbild, auf quantitative Aussagen, auf einfache kausale Bezüge, komplexe Verflechtungen und Gesetzmäßigkeiten.

Das Prinzip der **Schülerorientierung** (vgl. Abb. 4) muß auf unterschiedliche Weise beachtet werden: Es muß sowohl auf die alltagsweltlichen Vorerfahrungen als auch auf die schulischen Vorkenntnisse zurückgegriffen werden, um die Lernausgangssituation einschätzen zu können. Nur so läßt sich bestimmen, welche Arbeitsschritte besonders zu betonen sind. Für Lernende, die in ihrer Freizeit z. B. eine Vielzahl von Videofilmen „konsumieren“, wird beim Einsatz eines Filmes oder Videostreifens im Erdkundeunterricht insbesondere auf die genaue Beobachtung und die fachspezifische Zugriffsweise Wert gelegt werden müssen. Weiterhin ist die Erschließungsfunktion für die Lebenswirklichkeit der zukünftigen Erwachsenen zu bedenken. Sie müssen fähig sein, zwischen realer und medial vermittelter Lebenswirklichkeit zu unterscheiden, um z. B. einen Film als Informations- und Erkenntnismittel nutzen zu können.

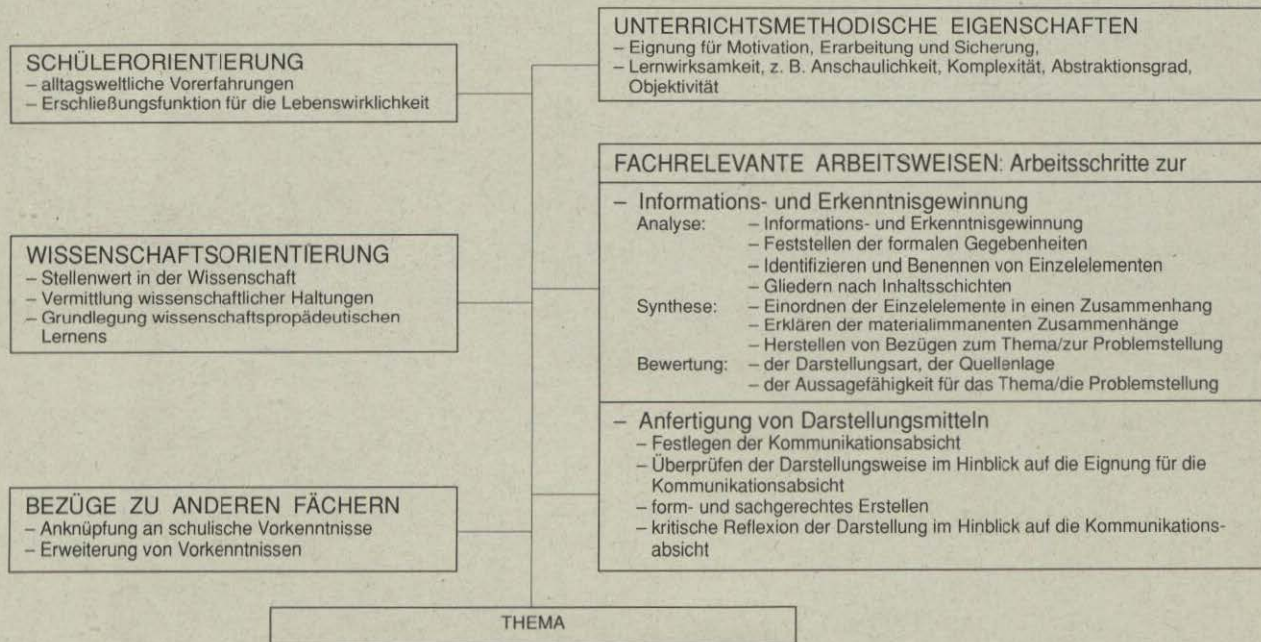
Eine systematische, sachgerechte und kritische Auseinandersetzung mit Darstellungs- und Arbeitsmitteln entspricht einer **wissenschaftsorientierten Methodenschulung**, die Grundlage **wissenschaftspropädeutischen Lernens** ist.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen wird in diesem Zusammenhang wirksam als Vermittlung

- wissenschaftlicher Haltung, z. B. Genauigkeit, Objektivität, Streben nach Vorurteilsfreiheit, Suche nach Alternativen,
- wissenschaftlicher Arbeitsweisen wie z. B. Beobachten, Messen, Kartieren, Befragen, Begriffsbildung oder Problemfindung sowie
- wissenschaftlicher Konzepte und Modelle.

Die Informationen zu verschiedenen Schichten eines Unterrichtsgegenstandes werden je nach Art des Darstellungs- und Arbeitsmittels (z. B. Karte oder Bild) unterschiedlich anschaulich bzw. unterschiedlich konkret oder komplex vermittelt.

Abb. 4: Entscheidungszusammenhänge beim Einsatz von Darstellungs- und Arbeitsmitteln



Für das jeweilige Darstellungs- und Arbeitsmittel ergeben sich deshalb spezifische Abfolgen von Arbeitsschritten. Diese spezifischen Abfolgen stellen für einzelne Darstellungs- und Arbeitsmittel typische fachrelevante Arbeitsweisen (s. Abb. 4.1 – 4.6) sowohl zur Informations- und Erkenntnisgewinnung als auch zu ihrer Anfertigung dar.

In den Abbildungen 4.1–4.6 erfolgt beispielhaft eine Konkretisierung für die am häufigsten eingesetzten Darstellungs- und Arbeitsmittel, nämlich Karte, Bild, Film, Tabelle, Graphik und Text. Auch die nicht aufgeführten wie z. B. Karikatur, Modell, Blockbild, Verflechtungsschema, Hörfunk spielen eine Rolle im Erdkundeunterricht. Die einzelnen Elemente des didaktischen Grundgerüsts bedürfen für jedes Darstellungs- und Arbeitsmittel einer sorgfältigen Analyse, um die optimale Wirkung für den Lernprozeß in der spezifischen Unterrichtssituation zu erzielen. Die Übersichten (Abb. 4.1–4.6) stellen also eine Art Kriterienkatalog für die didaktischen Entscheidungen der Lehrerin bzw. des Lehrers dar.

Die Schülerinnen und Schüler müssen im Verlauf des Erdkundeunterrichts der Sekundarstufe I die Arbeitsschritte zur Entnahme von Informationen und zur Erkenntnisgewinnung aus Darstellungs- und Arbeitsmitteln beherrschen lernen. Am Anfang dieses Lernprozesses wird man sich nur auf einen Teil der Arbeitsschritte und auf weniger komplexe Darstellungs- und Arbeitsmittel beschränken. Die ständige Übung und Festigung der bekannten Arbeitsschritte in unterschiedlichen Themenzusammenhängen ist Voraussetzung für eine allmähliche Erweiterung. Diese kann sich sowohl auf die Arbeitsschritte als auch auf die Komplexität der Darstellungs- und Arbeitsmittel beziehen. Ziel ist, die Schülerinnen und Schüler zur selbstständigen Anwendung aller Arbeitsschritte zu befähigen, um zu einer fach- und themengerechten Informationsentnahme zu gelangen. Dies ist eine wichtige Vorbereitung für die wissenschaftspropädeutische Arbeit in der gymnasialen Oberstufe. Zur Festigung der fachrelevanten Arbeitsweisen sollten anfangs die grundlegenden Arbeitsschritte verbalisiert werden. Nach Beherrschung der Arbeitsweise haben diese grundlegenden Arbeitsschritte dann aber oft nur noch den Wert von gedanklichen Vorleistungen.

Der Grad der Selbständigkeit bei der Anwendung der Arbeitsschritte zur Informations- und Erkenntnisgewinnung hängt nicht nur vom Alter und Entwicklungsstand der Lerngruppe, sondern auch vom Abstraktions- und Komplexitätsgrad des jeweiligen Darstellungs- und Arbeitsmittels ab. So werden die Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 5 bereits selbständig alle Arbeitsschritte korrekt anwenden können, wenn sie ein einfaches Diagramm auswerten. Selbst die Zuverlässigkeit der im Material enthaltenen Informationen werden sie möglicherweise mit Hilfe weiterer Arbeitsmittel hinterfragen können. Umgekehrt dürften Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 9 bei der selbständigen Auswertung einer komplexen Karte noch Schwierigkeiten haben. Die Bewertung eines komplexen Darstellungs- und Arbeitsmittels wird oft erst in der gymnasialen Oberstufe möglich sein. Die in den Abbildungen 4.1–4.6 unter der Überschrift „fachrelevante Arbeitsweisen“ aufgeführten Arbeitsschritte stellen kein starres Raster dar und gelten nicht allein für die Sekundarstufe I. Wegen der Bedeutung der fachrelevanten Arbeitsweisen für die Erfüllung der Aufgaben und Ziele des Faches ist es **obligatorisch**, anhand aller in den Abb. 4.1–4.6 genannten Darstellungs- und Arbeitsmittel die **Arbeitsschritte zur Informations- und Erkenntnisgewinnung** im Verlauf der Sekundarstufe I einzuführen und anhand stufengemäßer Darstellungs- und Arbeitsmittel zu üben. Die Stufengemäßheit ergibt sich aus dem Komplexitätsgrad des Arbeitsmittels und der Fragestellung.

Im allgemeinen werden die Darstellungs- und Arbeitsmittel in der Sekundarstufe I von der Lehrerin bzw. vom Lehrer ausgewählt und bereitgestellt, d. h., die Schülerinnen und Schüler sind die Auswertenden, sie entnehmen die Informationen. Es ist aber im Hinblick auf die Förderung von selbständigem Lernen und zur Vorbereitung der wissenschaftspropädeutischen Arbeit in der gymnasialen Oberstufe sinnvoll, die Schülerinnen und Schüler

- zur selbständigen Beschaffung von Materialien im Hinblick auf eine vereinbarte Fragestellung anzuregen,
- selbständig einfache Arbeitsmittel erstellen oder entwerfen zu lassen,
- Ergebnisse von Erhebungen sachgetreu darstellen zu lassen.

Daraus folgt, daß die Beherrschung aller Arbeitsschritte zur Anfertigung verschiedener Darstellungsmittel wünschenswert ist. Um aber der jeweiligen Lernsituation Rechnung zu tragen, wird lediglich die Einübung der Arbeitsschritte zur **Anfertigung von Kartenskizzen und Diagrammen** (vgl. Abb. 4.1, 4.5) obligatorisch festgeschrieben.

Der Einsatz von Darstellungs- und Arbeitsmitteln zur Informationsentnahme im Unterrichtsverlauf steht in engem Zusammenhang mit der Unterrichtsmethode (vgl. Kap. 3.2). Aus den **unterrichtsmethodischen Eigenschaften** (z. B. Motivationsgehalt, Anschaulichkeit, Lernwirksamkeit) ergibt sich die Entscheidung über den didaktischen Ort, also ob der Einsatz in der Phase des Einstiegs, der Erarbeitung oder der Sicherung erfolgen soll. Der didaktische Ort hat erhebliche Konsequenzen für die Intensität der Behandlung und die Zahl der durchgeführten Arbeitsschritte.

Eine Optimierung des Umgangs mit Darstellungs- und Arbeitsmitteln ergibt sich durch eine Abstimmung der fachrelevanten Arbeitsweisen zwischen den Fächern sowie durch Berücksichtigung auch der **Leistungen von anderen Fächern**, an die angeknüpft werden kann.

Abb. 4.1

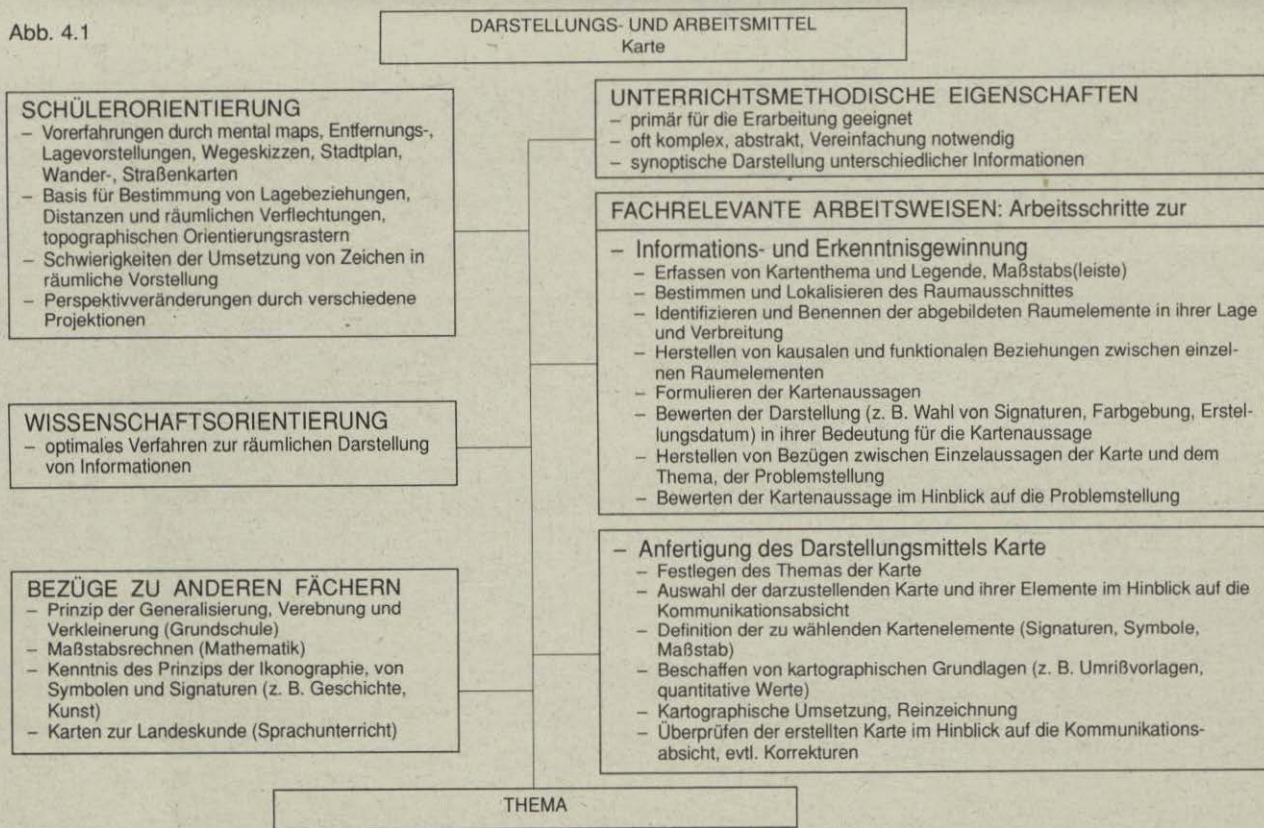


Abb. 4.2

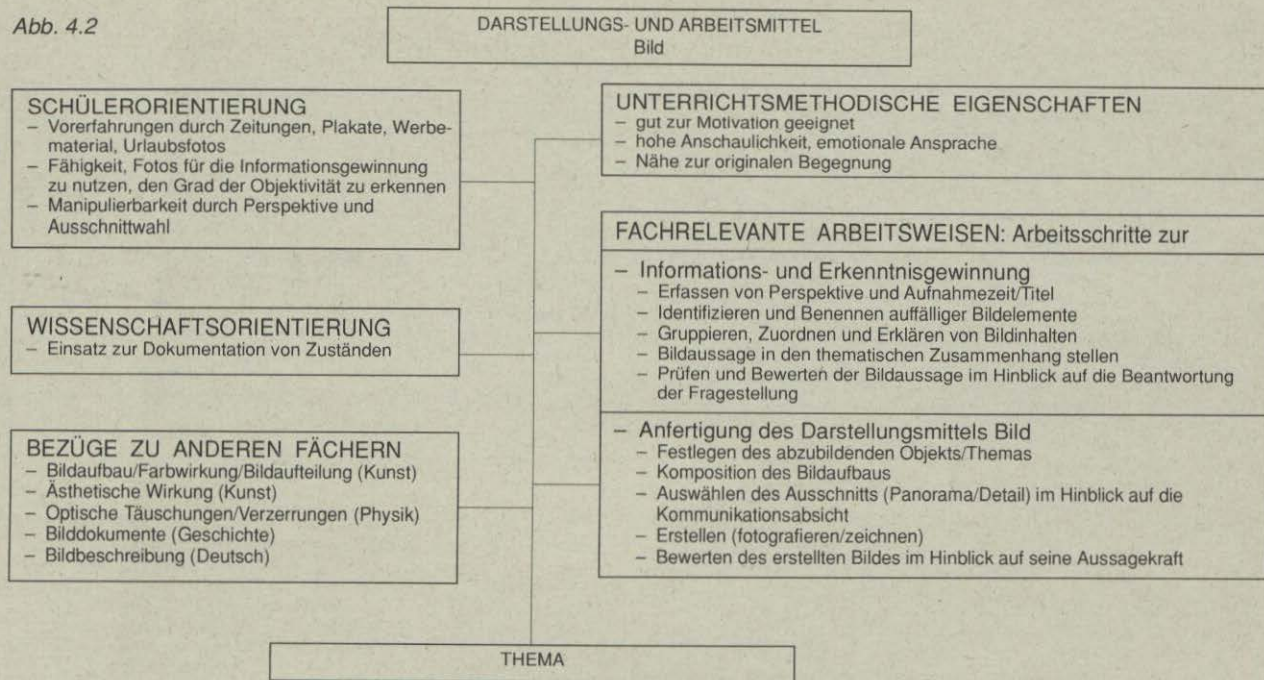


Abb. 4.3

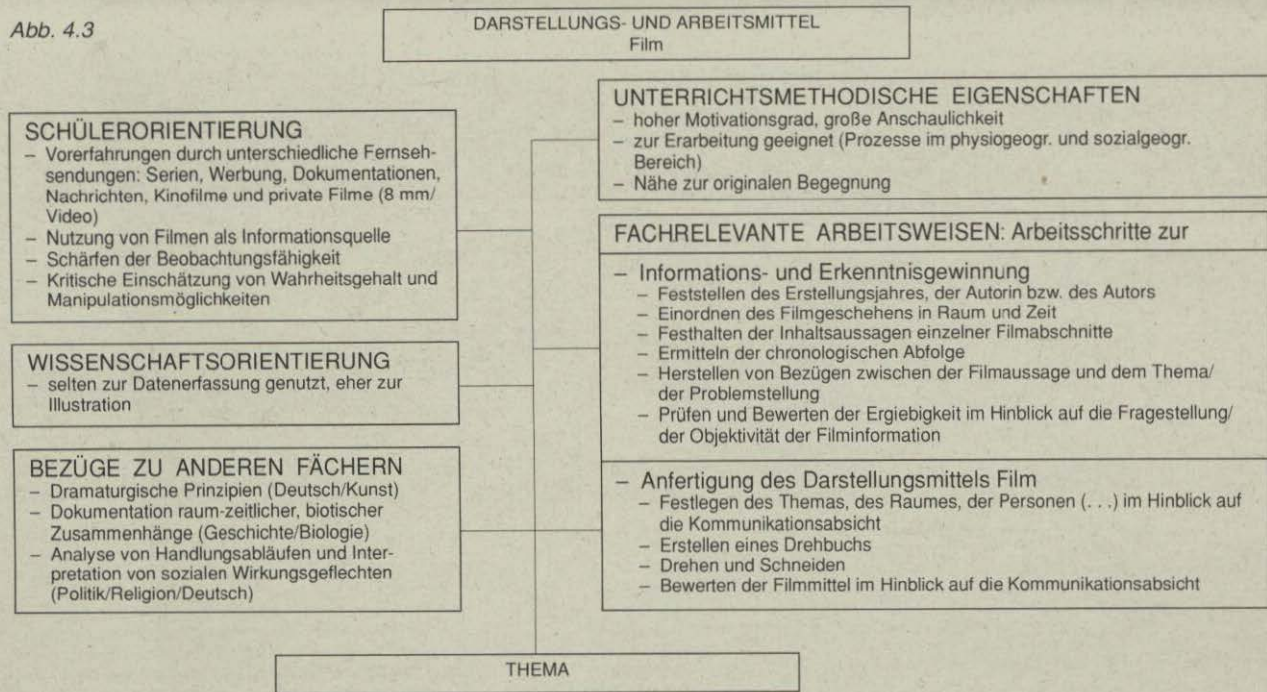


Abb. 4.4

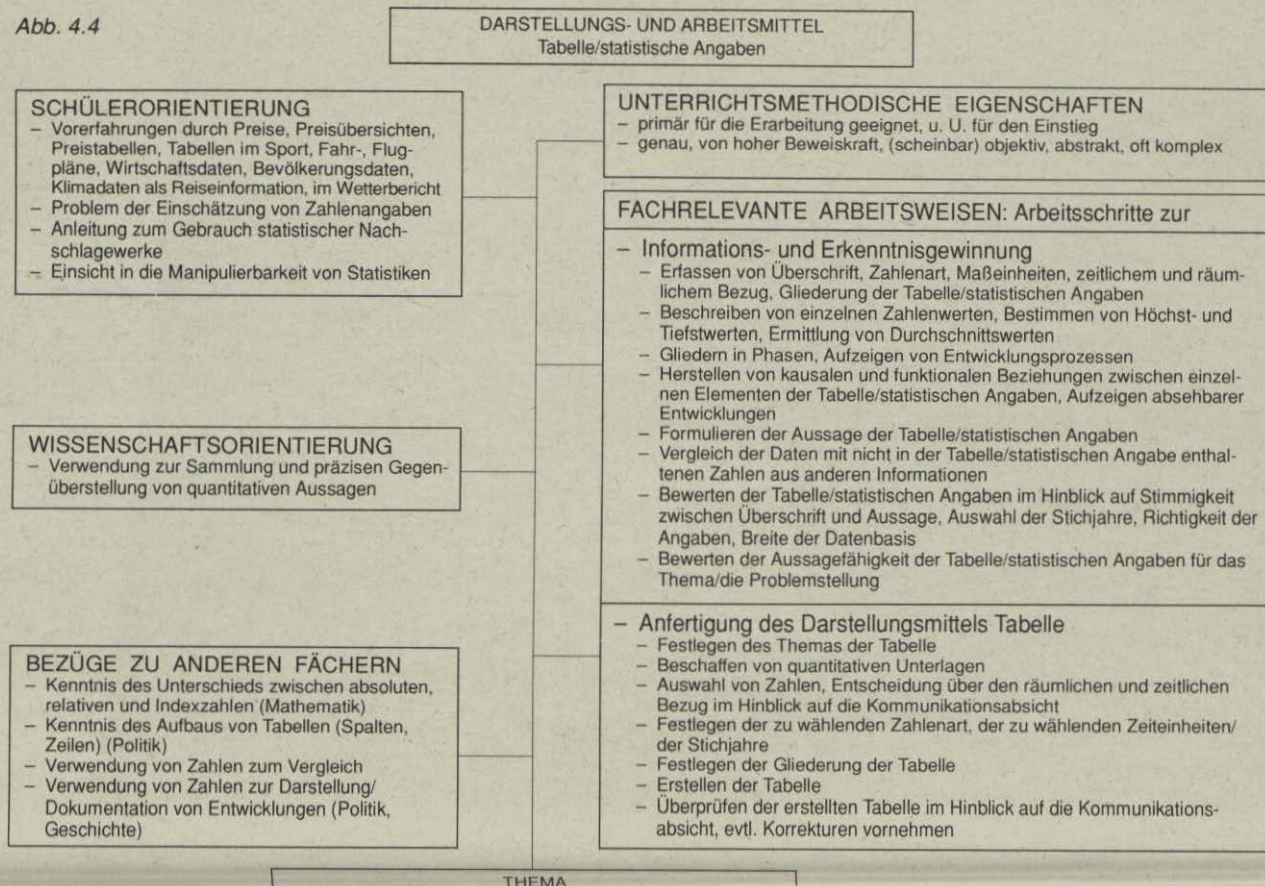


Abb. 4.5

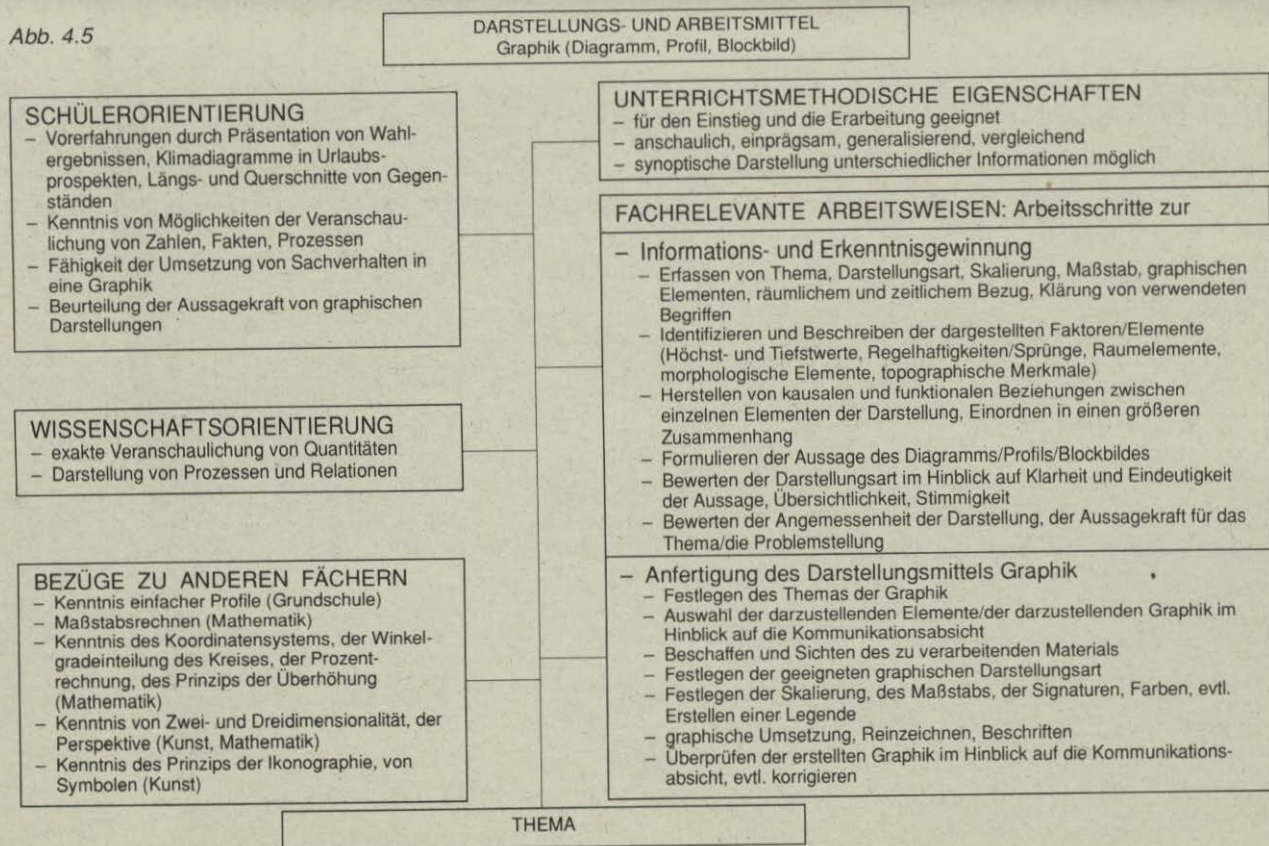
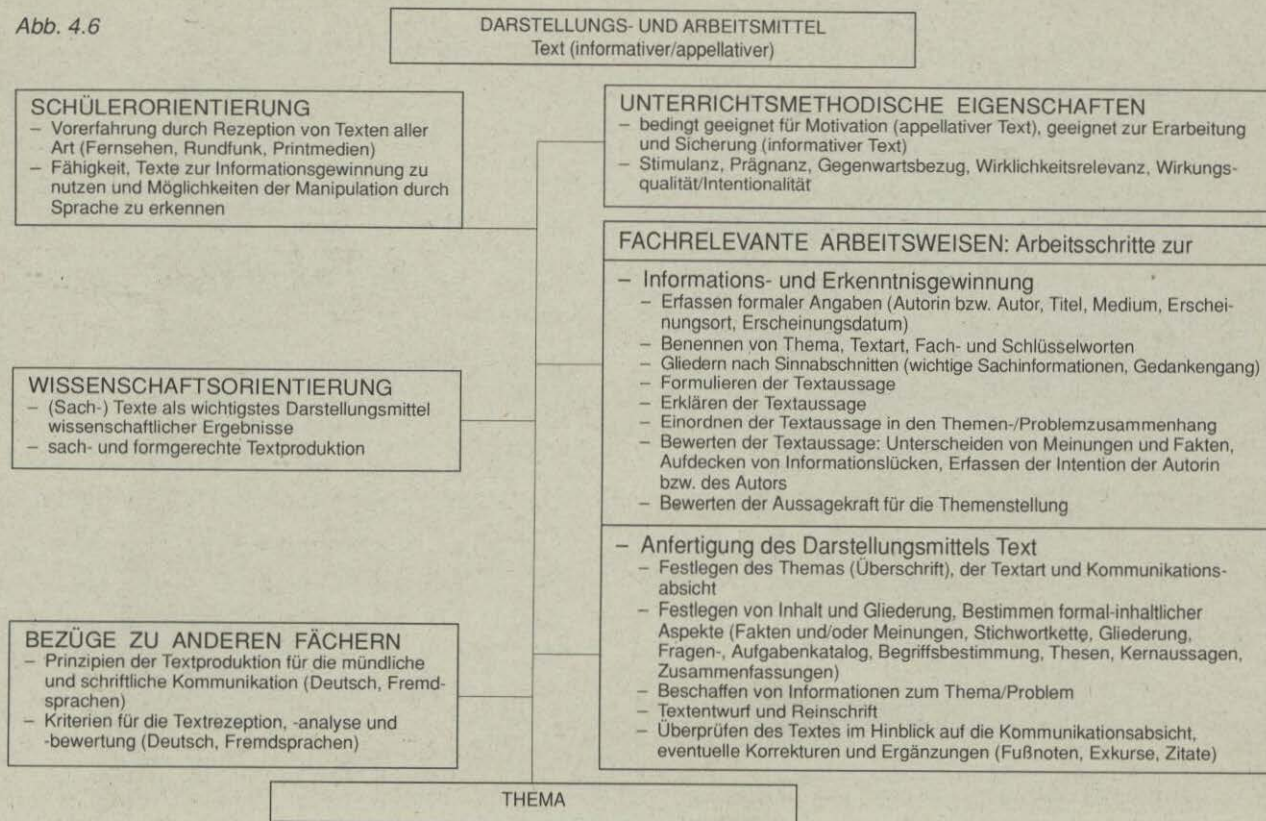


Abb. 4.6



3.2 Unterrichtsmethoden

3.2.1 Kriterien für die Auswahl der Unterrichtsmethoden

Die folgenden Aussagen zur Unterrichtsgestaltung beziehen sich auf die Vorgaben der Richtlinien und gelten nicht allein für das Fach Erdkunde. Sie haben allerdings erhebliche Konsequenzen auch für den Erdkundeunterricht, weil dieser ebenso wie jeder Fachunterricht dazu beitragen muß, die Schülerinnen und Schüler zu einer selbstbestimmten und verantwortungsbewußten Gestaltung ihres Lebens in einer durch Wissenschaft geprägten, demokratisch verfaßten Gesellschaft zu befähigen.

Da die Lebenswirklichkeit, die die Schülerinnen und Schüler erschließen und gestalten lernen sollen, kein stabiles Gefüge fest umrissener Fakten und Gesetzmäßigkeiten darstellt, sondern einem ständigen Wandel unterworfen ist, bleibt Leben immer auch Lernen. Deshalb muß der Erdkundeunterricht in den Jahrgangsstufen 5 bis 13 des Gymnasiums als Einheit gesehen werden und den Schülerinnen und Schülern Hilfen zu lebenslangem Lernen anbieten. Dies kann z. B. dadurch geschehen, daß grundlegende wissenschaftliche Methoden und Verfahrensweisen bewußtgemacht und vermittelt werden, mit denen auch die zukünftige Lebenswelt wissenschaftsorientiert erschlossen werden kann und sich neue Erkenntnisse gewinnen lassen. Insofern ergänzen sich Wissenschaftsorientierung einschließlich Grundlegung wissenschaftspropädeutischen Lernens und Schülerorientierung.

Es gilt sorgfältig zu prüfen, welche Methoden jeweils am besten geeignet sind, selbständiges Lernen zu fördern. Die Gestaltung des Erdkundeunterrichts, vor allem die Auswahl der Unterrichtsmethoden, ist daher dahingehend zu reflektieren, inwieweit sie Hilfen zu lebenslangem Lernen bieten und die Ziele wissenschaftspropädeutischen Lernens, das gezeichnet ist durch Systematisierung, Methodenbewußtsein, Problematisierung und Distanz (vgl. Richtlinien Abschnitt 2.1.1), verfolgen. Dies läßt sich unterrichtsmethodisch umsetzen durch

- aktives und selbstbestimmtes Lernen,
- problem- und fragenorientiertes Lernen,
- handlungsorientiertes Lernen und
- soziales Lernen sowie durch
- Möglichkeiten zur Übung und Festigung.

Für **aktives und selbstbestimmtes Lernen** eröffnet der Erdkundeunterricht vielfältige Möglichkeiten. Sie sind am wirksamsten, wenn der Weg der Erkenntnisgewinnung nachvollzogen, reflektiert und schließlich selbständig angewendet werden kann. Dadurch werden die Voraussetzungen geschaffen, um das Lernen zu lernen. Der Weg der Erkenntnisgewinnung kann zum Beispiel in einem Planungsgespräch oder in einer Arbeitsrückschau bewußt gemacht werden. Die selbständige Anwendung der Methoden zur Erkenntnisgewinnung wird z. B. bei der Gruppenarbeit oder beim Projektunterricht besonderes Gewicht erhalten.

Problemorientiertes und fragenorientiertes Lernen zu fördern bedeutet, das Neugierverhalten der Schülerinnen und Schüler zu bewahren, Fragehaltungen zu verstärken und zu aktivieren und für den Erdkundeunterricht zu nutzen. Aus der Neugierhaltung erwachsen Interesse, Fragestellungen und/oder Problembewußtsein, die am Anfang jeder sachgerechten Erarbeitung stehen.

Für den Unterricht bietet sich damit die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler an die methodischen Grundstrukturen wissenschaftlichen Arbeitens wie folgt heranzuführen:

- Beobachtung der (auch medial vermittelten) Realität,
- Entwicklung einer Frage-/Problemstellung,
- Aufstellung und Überprüfung einer begründeten Vermutung (Hypothese) und
- Verallgemeinerung der Aussage sowie
- deren kritische Reflexion.

Der Unterricht muß deshalb so gestaltet werden, daß er das Problemfinden, das Problemlösen und die Bewußtmachung von Arbeitsschritten ermöglicht. Notwendige Voraussetzungen dafür sind der motivierende Einstieg, das Prinzip des entdeckenden Lernens und die Auswahl transferierbarer Inhalte.

Unter **handlungsorientiertem Lernen** wird ein Erdkundeunterricht verstanden, der auf aktives, methodengeleitetes Erleben, Entdecken und Erforschen geographisch relevanter Sachverhalte und Prozesse zielt sowie deren Reflexion und – so weit wie möglich – produktive Verarbeitung einschließt. Seine Berechtigung erfährt er dadurch, daß die Schülerinnen und Schüler auch zu einer Art „Probearbeiten“ kommen, z. B. indem sie Informationen einholen, Befragungen, Interviews und Erkundungen durchführen, geographische Probleme dokumentieren, mit ihren Ergebnissen und Meinungen in die Öffentlichkeit treten, Rollen- und Planspiele durchführen, Collagen oder Wandzeitungen, Karten oder Texte anfertigen. Dadurch erhalten sie Gelegenheiten, mit Kopf, Herz und Hand zu lernen, einen Sachverhalt ganzheitlich zu erschließen sowie sich die Grenzen der fachspezifischen Zugriffsweise bewußt zu machen. Handlungsorientierter Unterricht darf aber nicht zu einem blinden Aktionismus führen. Denn Handeln im unterrichtsmethodischen Sinn bedeutet zielgerichtetes Tun und auch Nachdenken über mögliche Handlungen und Einstellungen.

Die Lebenswirklichkeit wird zudem bestimmt durch das Arbeiten im Team, durch gesellschaftliche Interaktion und Kommunikation. Auch der Erdkundeunterricht muß deshalb **soziales Lernen** fördern. Damit ist sowohl das Lernen in der Gruppe als auch das Lernen sozialer Verhaltensweisen gemeint. Das bedeutet, daß Formen kooperativen und partnerschaftlichen Arbeitens und Lernens, wie z. B. Unterrichtsgespräche mit hohem Anteil an Schüler-Interaktionen, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit, im Unterricht zu üben sind.

Die **Festigung** geographischer Sachverhalte und fachrelevanter Arbeitsweisen ist wichtiger Bestandteil des Erdkundeunterrichts. Deshalb müssen bei der methodischen Gestaltung des Unterrichts entsprechende Phasen eingeplant werden. Festigung kann erfolgen durch Wiederholen, Üben und Anwenden. Voraussetzung ist die Fixierung der vermittelten geographischen Sachverhalte, z. B. über klar strukturierte Tafelbilder und über selbstgeführte Arbeitshefte. Wiederholungen in unmittelbarem Anschluß an eine Erarbeitungsphase lassen erkennen, ob und wie weit die neuen Inhalte verstanden wurden. Auch zurückliegende Unterrichtsinhalte müssen in unterschiedlichen Zusammenhängen wiederholt werden, um einen festen Bestand an Grundkenntnissen zu sichern. Dies kann u. a. geschehen, indem neue Kenntnisse mit bereits vorhandenen verknüpft und somit angewendet werden. Das **Üben** ist besonders wichtig zum Erlernen der fachrelevanten Arbeitsweisen, wie z. B. der Auswertung und Anfertigung von Karten, (Klima-)Diagrammen, Graphiken oder Ta-

bellern. Das Üben und die Festigung können in verschiedenen Phasen des Unterrichts sowie über die Hausaufgabe geschehen. Da bei Anfertigung der Hausaufgaben Hilfen durch die Lehrerinnen und Lehrer für die Schülerinnen und die Schüler nicht möglich sind, müssen nachbereitende Hausaufgaben in direktem Zusammenhang mit den erarbeiteten Unterrichtsinhalten stehen. Auch die vorbereitenden Hausaufgaben sollen nicht ohne Bezug zu bekannten Inhalten und/oder Arbeitsweisen gestellt werden. Beide Formen der Hausaufgabe müssen regelmäßig im nachfolgenden Unterricht berücksichtigt werden.

3.2.2 Hinweise zu einigen Organisationsformen

Der Schülerorientierung werden in besonderer Weise solche Organisationsformen gerecht, die ein hohes Maß an Selbsttätigkeit gewährleisten. Das bedeutet aber nicht, daß ausschließlich die so gekennzeichneten Organisationsformen eingesetzt werden sollen. Auch die mehr lehrerzentrierten Formen behalten ihre Bedeutung, wenn sie sich an den erläuterten Kriterien (s. Kap. 3.2.1) orientieren.

Das bedeutet, daß beispielsweise das **fragend-entwickelnde Verfahren** nicht schrittweise durch Lehrerfragen gesteuert werden darf; denn die Schülerinnen und Schüler würden dadurch gezwungen, in kleinsten Denkschritten den von der Lehrerin bzw. vom Lehrer vorgedachten Bahnen zu folgen. Dies steht der Entwicklung der eigenen Denkfähigkeit entgegen. Das fragend-entwickelnde Verfahren ist sinnvoll, wenn eine schrittweise Problementfaltung durch die Schülerinnen und Schüler noch nicht selbständig geleistet werden kann oder wenn es darum geht, z. B. kausales Denken und fachrelevante Arbeitsweisen schrittweise mit der Lerngruppe zu entwickeln und einzuüben. So kann die Schrittfolge des Erkenntnisprozesses verdeutlicht und zu selbständigem Lernen angeleitet werden.

Das **Unterrichtsgespräch** ist dann sinnvoll, wenn die Schülerinnen und Schüler weitgehend selbständig einen Zugang zur Erarbeitung des Themas finden können. Es bietet also Gelegenheit, fragen- und problemorientiert vorzugehen, Arbeitshypothesen aufzustellen, über Lösungsstrategien, Ergebnisse und Urteile zu diskutieren. Es fördert aktives, selbstbestimmtes und auch soziales Lernen, da unmittelbare Rückmeldungen aus der Gruppe das Gesprächsverhalten beeinflussen. Die Kunst des Unterrichtsgesprächs besteht darin, daß die Lehrerin bzw. der Lehrer durch Impulse unterschiedlicher Art (Gesten, Bilder, Karten) das Gespräch weiterleitet und die Schülerinnen und Schüler zum Zweifeln, zum divergierenden Denken und zum sachgerechten Diskutieren anleitet.

Der kurze **Lehrervortrag** kann zum Zweck der Informationsvermittlung gelegentlich gezielt eingesetzt werden. Die Schülerinnen und Schüler können durch ihn lernen, mündliche Informationen konzentriert aufzunehmen und das Wesentliche für eine Fragestellung zu erfassen. Das sind wichtige Voraussetzungen für sachgerechtes Arbeiten.

Einzelarbeit trägt zur Individualisierung des Lernens bei, weil mit ihr das unterschiedliche Lerntempo und die unterschiedliche Lernausgangssituation der einzelnen Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Dies ist besonders wichtig zur Differenzierung in inhomogenen Lerngruppen. Darüber hinaus bietet sie Möglichkeiten zu aktivem, selbstbestimmtem Lernen sowie zum Üben und Festigen.

Da im Erdkundeunterricht die Notwendigkeit besteht, zur Themenerarbeitung und Problemlösung unterschiedliche Darstellungs- und Arbeitsmittel heranzuziehen, müssen die Schülerinnen und Schüler über vielfältige fachrelevante Arbeitsweisen verfügen. Gerade zum Erlernen und auch zum Festigen dieser Arbeitsweisen bietet sich die **Partnerarbeit** an. Bei ihr stehen das Gespräch und die gemeinsame Arbeit mit den jeweiligen Partnerinnen und Partnern im Vordergrund. Dies entspricht dem natürlichen Kommunikationsbedürfnis der Schülerinnen und Schüler und fördert in sachbezogener Weise das selbstbestimmte und soziale Lernen. Sie müssen eigene Gedanken verständlich mitteilen, dem Gesprächspartner zuhören und auf ihn eingehen können sowie Hilfsbereitschaft und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit entwickeln.

Für das soziale Lernen ist die **Gruppenarbeit** besonders bedeutsam, denn sie fördert die Kommunikation unter den Schülerinnen und Schülern, das Miteinander, die Hilfsbereitschaft. Auch für fragengeleitetes und problemorientiertes Lernen bietet die Gruppenarbeit Ansätze. Diese werden besonders wichtig im Zusammenhang mit Fragestellungen, bei denen unterschiedliche Antworten möglich sind und gegeneinander abgewogen werden müssen. Dies ist häufig der Fall, wenn z. B. unterschiedliche räumliche Nutzungsinteressen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen zur Diskussion stehen. Daneben kann Gruppenarbeit auch eingesetzt werden, wenn es um die Aneignung von Informationen geht. Hier ist allerdings beim arbeitsteiligen Gruppenunterricht darauf zu achten, daß das in den jeweiligen Gruppen gewonnene Teilwissen nicht isoliert bleibt, sondern in einen übergreifenden Problemzusammenhang gestellt wird. Dies gilt sowohl für die Planungsphase der Gruppenarbeit als auch für die Phase der Zusammenführung der Ergebnisse der verschiedenen Gruppen.

Planspiele haben dann im Erdkundeunterricht Bedeutung, wenn wirklichkeitsnahe, raumbezogene Entscheidungssituationen und/oder Nutzungskonflikte aufgegriffen werden sollen. Mit Hilfe von Planungsstrategien können räumliche Entwicklungen und Gestaltungen geplant bzw. nachvollzogen werden. Sie bieten viele Möglichkeiten zum „Probearbeiten“ und machen dabei deutlich, daß stets unterschiedliche Raumnutzungsinteressen berücksichtigt werden müssen. In der Vorbereitungsphase wird bei der Darstellung der Problemlage problemorientiertes, in der Informationsphase fragengeleitetes Lernen wichtig. Die Strategieplanung und die Entscheidungsfindung ermöglichen selbstbestimmtes Lernen, wobei in den Großgruppengesprächen, in der Entscheidungsphase und in der Phase der Spielkritik soziales Lernen gefördert wird.

Projekte werden in besonderer Weise dem Prinzip der Schülerorientierung und der Grundlegung wissenschaftspropädeutischen Lernens gerecht. Projektorientiertes Arbeiten fördert nicht allein die unterschiedlichen Formen wissenschaftlichen Erkennens, sondern auch die intensive Beschäftigung mit einem Sachverhalt. Projekte meinen ein Handlungsvorhaben zur Lösung eines tatsächlich vorhandenen geographisch relevanten Problems. Es umfaßt die gemeinsame Vorbereitung und Planung, Organisation und Durchführung und die Zusammenfassung der Ergebnisse in einem Produkt sowie die Präsentation und kritische Bewertung der Ergebnisse. Das Produkt hat wichtige Funktionen: Es wird öffentlich gemacht und erlaubt somit der Lerngruppe eine kritische Selbstkontrolle, vornehmlich im Hinblick auf die Formen der Präsentation. Auch bei Nichtveröffentlichung ist die Phase der kritischen Reflexion unerlässlich, denn dadurch gerät der doppelte Methodenaspekt in den Blick: die Methode als Handeln und als Wissensbestand, als Inhalt. Beim projektorientierten Arbeiten geht es nicht um eine Simulation wie bei Planspielen, sondern es setzt in der realen

Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler an und führt zu ihr zurück. Projektorientiertes Arbeiten bekommt allerdings erst dann Sinn, wenn die Lerngruppe Interesse an dem Problem hat oder dieses Interesse entwickeln kann. Häufig führen die Problemstellungen an die Grenzen des Faches oder greifen über diese hinaus. Damit ist fächerübergreifendes Lernen gefordert. Deshalb bieten sich Projekte nicht nur für den Fachunterricht an.

Die **Freiarbeit** ist eine derzeit weitgehend unbekannte Organisationsform im Gymnasium. Immer mehr Schülerinnen und Schülern ist sie jedoch von der Grundschule her vertraut. Deshalb sollte sie auch nach dem Schulformwechsel speziell in den unteren Jahrgangsstufen berücksichtigt werden (vgl. Richtlinien Abschnitt 3.1). Die Lehrerinnen und Lehrer müssen die Voraussetzungen und den Rahmen für die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie motivierende Handlungssituationen schaffen und geeignete Sach- und Sinnzusammenhänge vorbereiten.

Während der Freiarbeitsstunden wird der Unterricht im wesentlichen über die von den Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung gestellten Materialien und Arbeitsaufgaben gesteuert. Zwischen ihnen können die Lernenden wählen. So erhalten sie Angebote zum Lernen, Üben und Festigen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad in Form von Arbeitsblättern, Karteikarten, Lernspielen, Bildern, Atlaskarten. Wegen der Vielfalt der verwendbaren Darstellungs- und Arbeitsmittel lassen sich gerade für den Erdkundeunterricht viele fachbezogene Materialien, die für die Freiarbeit geeignet sind, bereitstellen. Für Materialien oder Arbeitsaufträge, die besonders das problem- und fragenorientierte Lernen fördern, empfehlen sich Themen, die nicht im Fachunterricht selbst behandelt werden. Nach einem festgesetzten Zeitraum sollten die Arbeitsaufträge und Materialien von allen Schülerinnen und Schülern bearbeitet worden sein, um dann in den Unterricht integriert werden zu können. Übungsmaterialien, die das handlungsorientierte Lernen fördern, greifen möglichst Gegenstände aus dem Fachunterricht auf. Sie vertiefen zum Beispiel Aspekte eines Themas, fordern zur Anwendung fachspezifischer Arbeitsweisen auf oder festigen und erweitern topographische Kenntnisse. Gerade für das topographische Arbeiten können Freiarbeitsmaterialien vielfältige Übungsmöglichkeiten anbieten. Freiarbeit fördert einerseits individualisiertes Lernen, weil die Schülerinnen und Schüler innerhalb gewisser Grenzen ihren Neigungen und Lernbedürfnissen nachgehen können und die Lehrerinnen und Lehrer für individuelle Hilfestellung bereitstehen. Andererseits wird durch gegenseitige Hilfestellungen der Schülerinnen und Schüler untereinander sowie durch die verschiedenen Kooperationsformen bei der Erarbeitung einer Aufgabe soziales Lernen gefördert. Die individuelle, selbstbestimmte Organisation der Arbeit sowie die meist direkte Rückmeldung über den eigenen Lernfortschritt durch Selbstkontrolle vermögen die Selbständigkeit und die Lernmotivation zu fördern.

3.2.3 Einsatzmöglichkeiten des Computers

Die Lebenswirklichkeit wird zunehmend von Auswirkungen neuer Informations- und Kommunikationstechnologien geprägt. Immer wieder demonstrieren Computer im Alltag ihre hohe Effizienz durch das Erfassen, Speichern, Verarbeiten, Wiedergewinnen und Übertragen großer, komplexer Datenmengen. Den Schülerinnen und Schülern sind diese Technologien in vielfältiger Weise bekannt: z. B. durch Computerspiele, Taschenrechner, computergesteuerte Kassen und Roboter, Meß- und Anzeigege-

räte bei Sportveranstaltungen. Heimcomputer sind oft für Kinder und Jugendliche eine Selbstverständlichkeit.

Gründe für den Einsatz des Computers im Erdkundeunterricht gibt es, wenn er hilft, bestimmte Ziele des Unterrichts besser als bisher bzw. bisher nicht realisierbare Ziele überhaupt zu erreichen. Der Computer kann Hilfen bieten, komplexe Strukturen aufzulösen, verschiedene Lösungsmöglichkeiten durchzuspielen und Ergebnisse unterschiedlich differenziert darzustellen. Durch den schnellen Zugriff auf vielfältige Informationssysteme eröffnen sich neue, effiziente Arbeitsmöglichkeiten, so z. B. im Bereich des fächerübergreifenden und projektorientierten Unterrichts.

Bei der ‚soft-ware‘ unterscheidet man Programme zur Prozeßdatenverarbeitung, zur Textverarbeitung, Datenverwaltung und Kalkulation und zur Modellbildung und Simulation¹. Besondere Bedeutung für das Fach Erdkunde in der Sekundarstufe I haben Programme im Bereich der Textverarbeitung, Dateiverwaltung und Simulation. Solche Programme sind besonders geeignet, Unterrichtsergebnisse zu speichern, aufzubereiten und/oder für eine Dokumentation vorzubereiten.

Durch den Computer wird es möglich, eine Vielzahl von z. B. wirtschaftlichen, klimatologischen und/oder demographischen Daten anschaulich umzusetzen. Im Vergleich zu herkömmlichen Medien besteht der Vorteil des Computers in dem problemlosen Wechsel der Darstellungsarten. Die Befreiung von Routinearbeiten bei der Erstellung von Linien-, Säulen- und/oder Kreisdiagrammen oder bei der Anlage flächenhafter Darstellungen im Kartogramm eröffnet die Möglichkeit, schneller den jeweiligen Aussagewert im Vergleich zu reflektieren. Allerdings ist darauf zu achten, daß zuvor die Arbeitsschritte zur Anfertigung des jeweiligen Darstellungsmittels (s. Abb. 4.1–4.6) von den Schülerinnen und Schülern beherrscht werden.

Computersimulationsprogramme, bei denen die Parameter verändert werden können, sind geeignet, der Schülerin bzw. dem Schüler raumrelevante Entwicklungen, ihre Ursachen und Auswirkungen nahezubringen. Die Komplexität von Wirkungsgefügen und die Vielschichtigkeit von Problemen können verdeutlicht werden, da das Durchspielen von alternativen Problemlösungen möglich ist. So erfahren die Schülerinnen und Schüler z. B. durch Programme zur Bevölkerungsprognose oder zu Klimaveränderungen etwas über die systemimmanente Logik der unterschiedlichen Prozesse. Sie lernen die Bedeutung von Einflußgrößen und deren Beziehungen untereinander kennen. Zu prognostizierten Abläufen lassen sich durch Veränderung der Einflußgrößen Alternativen entwickeln, die dann als Entscheidungshilfe für Planungen dienen können.

Prognosen und Simulationen basieren auf Modellen. Deshalb ist die Auswertungsphase nach dem Einsatz eines Simulationsprogramms von größter Wichtigkeit. Denn in der abschließenden Diskussion sind die zugrundegelegten Modelle zu problematisieren, um die implementierten Verhaltensgesetze des simulierten Systems zu erschließen, die Vernetzungen zu durchschauen und die Grenzen und Risiken des Verfahrens der Computersimulation zu verdeutlichen. Dies ist unerlässlich, wenn es um wertebesetzte Entscheidungen, z. B. bei Entwicklungsprojekten, geht. Beim Einsatz von Programmen zur Modellbildung und Simulation ist zu prüfen, ob ihre

¹ Nachweislisten von Programmen gibt die Beratungsstelle für neue Technologien im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest heraus.

Strukturen wegen eines zu geringen Vernetzungsgrades als realitätsfremd oder wegen zu vieler Variablen als undurchschaubar abzulehnen sind.

Neben den genannten zentralen Anwendungsmöglichkeiten können auch Lern-, Demonstrations- und Übungsprogramme im Erdkundeunterricht eingesetzt werden. Sie bieten eine alternative Form des Übens und Wiederholens. Der punktuelle Einsatz, bei dem mit einem hohen Motivationseffekt zu rechnen ist, kann sinnvoll sein, da er die Möglichkeit bietet, fachrelevante Arbeitsweisen in individualisierter Weise zu trainieren. Gute topographische Programme sind eine Hilfe zur topographischen Orientierung.

Werden all die aufgezeigten Einsatzmöglichkeiten fächerübergreifend genutzt, so ist ein wesentliches Ziel der ‚Vorläufigen Richtlinien zur Informations- und Kommunikationstechnologischen Grundbildung‘ (1990) erreicht. Die Grundbildung soll in den Jahrgangsstufen 7 – 9 mit dem Schwerpunkt in der Jahrgangsstufe 8 vermittelt werden.

3.3 Fächerübergreifendes Arbeiten

Die Verbindungen und Kooperationsnotwendigkeiten zwischen dem Fach Erdkunde und anderen Fächern im Bereich von Inhalten und Methoden und die sich daraus ergebenden Aspekte der Kooperation sind im Kapitel 1.2 angesprochen.

Fachliche Spezialisierung und bewußtes fachliches Arbeiten sind wesentliche Elemente eines wissenschaftsorientierten Unterrichts. Gleichzeitig bedeutet fachliche Spezialisierung aber immer auch Ausblendung der Perspektiven außerhalb des eigenen Faches und den Verzicht auf eine ganzheitliche Betrachtung von Wirklichkeit. Wissenschaftsorientierung und Grundlegung wissenschaftspropädeutischen Lernens definiert sich daher nicht nur von den Bezugsdisziplinen der Fächer. Unter dem Aspekt der Schülerorientierung muß der Fachunterricht auch fächerübergreifende Problemstellungen aufgreifen, welche in der Lebenswirklichkeit vorgegeben sind. Nur so können die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, unterschiedliche fachliche Perspektiven für gemeinsame Problemlösungen zu verbinden. Die Richtlinien für die Sekundarstufe I des Gymnasiums betonen deshalb die gegenseitige Ergänzung fachlichen und fächerübergreifenden Lernens (Abschnitt 1.3.2). Die Schülerinnen und Schüler sollen neben dem Erwerb der wichtigsten fachlichen Inhalte und Methoden „Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Lernbereichen und Fächern erkennen, die entsprechenden fachspezifischen und interdisziplinären Lern- und Arbeitsprozesse kennenlernen und auch Anwendungs- und Handlungsmöglichkeiten erfahren“ (vgl. Richtlinien Abschnitt 1.3).

Eine Zusammenarbeit der Fächer ermöglicht es zunächst, unerwünschte – die Motivation der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigende – Doppelungen zu vermeiden. Weiter wird es durch den Rückgriff auf die Ergebnisse anderer Fächer möglich, schneller und fundierter zu komplexen fachlichen Zusammenhängen vorzudringen und dadurch das fachliche Lernen innerhalb der einzelnen Fächer zu optimieren. Gleichzeitig werden vielschichtige Phänomene der Wirklichkeit zugänglich, und es eröffnet sich die Einsicht, daß die Grenzen der Fächer in der Lebenswirklichkeit nicht existieren. Schülerinnen und Schüler können so ansatzweise erfahren, wie verschiedene Fachgebiete bei der Beschäftigung mit komplexen Phänomenen und

Problemen zusammenwirken, unterschiedliche Denkweisen und Verfahren auf gemeinsame Fragestellungen fokussieren und gemeinsame Lösungen entwickeln. Der Erdkundeunterricht unterstützt diesen Prozeß, indem er seine inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und Zugriffsweisen mit denen anderer Fächer abstimmt und bei gemeinsamen Fragestellungen zusammenarbeitet. Insbesondere die Auseinandersetzung mit komplexen Gegenwartsproblemen und Zukunftsaufgaben erfordert das Zusammenwirken unterschiedlicher Fächer und Lernbereiche (Richtlinien Abschnitt 3).

Ein derartiges Vorgehen schafft die Voraussetzungen dafür, daß schulisches Wissen vernetzt wird. Diese Vernetzung erleichtert das Abrufen und die Integration der in unterschiedlichen Problemzusammenhängen erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten und liefert den Schülerinnen und Schülern Grundlagen, mit denen sie auch neue Problemstellungen außerhalb des Unterrichtes erfolgreich bearbeiten können.

Fächerübergreifendes Arbeiten kann in zweierlei Formen erfolgen: als zwischen verschiedenen Fächern abgestimmtes Lehren und Lernen innerhalb der einzelnen Fächer (fächerabgestimmtes Arbeiten) und als gemeinsame Arbeit verschiedener Fächer (fächerintegrierendes Arbeiten), z. B. im Rahmen von Projekten.

Im ersten Fall (**fächerabgestimmtes Arbeiten**) erfolgt eine Abstimmung zwischen verschiedenen Fächern im Hinblick auf eine inhaltsbezogene Arbeitsteilung, die Verbindung von Kenntnissen, Einsichten und Fertigkeiten und den Aufbau von Kompetenzen im Bereich der fachrelevanten Arbeitsweisen. Zwischen den Fächern abgestimmtes Arbeiten muß wie das rein fachliche Arbeiten „den Grundsätzen eines systematischen Aufbaus und der zunehmenden Progression“ (Richtlinien Abschnitt 2.2) folgen.

Fächerabgestimmtes Arbeiten erfordert inhaltliche und methodische Kooperation und Absprachen zwischen den Fachkonferenzen und den jeweils beteiligten Lehrerinnen und Lehrern. Diese Abstimmung sollte neben Inhaltselementen auch methodische Vorgehensweisen und den Gebrauch von Begriffen sowie das Verständnis fundamentaler Probleme aus dem Gegenstandsbereich der beteiligten Fächer umfassen. So können z. B. verschiedene Aspekte eines Themas in den verschiedenen Fächern besprochen werden. Durch die Einigung auf das Fach, das die abschließende ganzheitliche Betrachtung des Themas übernimmt, wird es möglich, unterschiedliche Fachaspekte aufzugreifen, aufeinander zu beziehen und das in verschiedenen Fächern Gelernte besser zu sichern und verfügbar zu machen. Voraussetzung dafür ist eine kontinuierliche schriftliche Sicherung der jeweiligen Unterrichtsergebnisse, die den anderen Fächern auch über mehrere Schuljahre hinaus zur Verfügung stehen (z. B. Protokolle, Tafelanschriften). Durch die Abstimmung wird es für die Schülerinnen und Schüler leichter, an die in anderen Fächern erworbenen Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten anzuknüpfen und Sachzusammenhänge zu durchschauen.

Bei **zeitparallelem** Eingehen auf ein Thema können im Verlauf der Bearbeitung noch Absprachen erfolgen und Impulse aus anderen Fächern aufgenommen werden. Bei **zeitversetzter** Bearbeitung innerhalb einer Jahrgangsstufe oder über mehrere Jahrgangsstufen hinweg müssen die Lehrerinnen und Lehrer der beteiligten Fächer wissen, welche Aspekte des Themas jeweils behandelt wurden, welches Sach- und Methodenwissen die Schülerinnen und Schüler erworben haben und welche Fächer mit welchen Fragestellungen zu einem späteren Zeitpunkt das Thema wieder aufneh-

men werden. Solche Festlegungen, die von den Fach- und Klassenkonferenzen zu beraten und Bestandteil des schulinternen Lehrplanes sind, können sich an den im Anhang aufgenommenen Beispielen orientieren. Diese beziehen sich auf die Abstimmung inhaltlicher Elemente in den Sachbereichen „Europa“, „Dritte Welt“ und „Umwelterziehung“. Weiter wird ein Vorschlag für einen systematischen, innerhalb der Fächer des Lernbereichs Gesellschaftslehre abgestimmten Erwerb ausgewählter fachrelevanter Arbeitsweisen vorgelegt, der die Fächer Deutsch, Mathematik, Geschichte und Politik einbezieht.

Die gemeinsame Arbeit verschiedener Fächer, z. B. im Rahmen von Projekten (**fächerintegrierendes Arbeiten**), hebt für einen begrenzten Zeitraum die Fächergrenzen auf, ohne aber darauf zu verzichten, die Bezüge zum Fachunterricht zu verdeutlichen sowie fachliche Anknüpfungs- und Fortsetzungsmöglichkeiten aufzugreifen. Dies bedeutet, bei der Vorbereitung, Durchführung und eventuellen Nachbereitung auf die Integration der Ergebnisse in den Fachunterricht sorgfältig zu achten. Die beteiligten Fächer stellen ihr Stundenvolumen für ein begrenztes, klar definiertes, komplexes Arbeitsvorhaben zur Verfügung. So wird es möglich, daß Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Teilaspekte eines Themas in kooperativen Arbeitsformen zeitgleich erarbeiten und als Unterrichtsergebnisse ein Produkt, z. B. in Form einer Ausstellung, einer Informationsschrift oder einer Planungskarte, herstellen. Für eine solche fächerintegrierende Arbeit läßt sich z. B. im Unterricht des Faches Erdkunde der mögliche Freiraum außerhalb der obligatorischen Themen nutzen.

4 Leistungen und ihre Bewertung

4.1 Grundsätze

Die pädagogische Bedeutung des Leistungsbegriffs und die Rolle der Leistungsbewertung sind in den Richtlinien für die Sekundarstufe I des Gymnasiums „Leistung und ihre Bewertung“ dargestellt.

„Die Schule ist einem pädagogischen Leistungsprinzip verpflichtet, das Leistungsanforderungen mit individueller Förderung verbindet“.

Die pädagogische Zielsetzung der Leistungsbewertung ergibt sich auch aus den entsprechenden Bestimmungen der Allgemeinen Schulordnung (§§ 21–23 und § 25), die die rechtliche Grundlage darstellen. Die Leistungsbewertung ist Grundlage für die weitere Förderung der Schülerinnen und Schüler, für ihre Beratung und die Beratung der Erziehungsberechtigten sowie für Schullaufbahnentscheidungen.

Folgende Grundsätze der Leistungsbewertung sind festzuhalten:

- Leistungsbewertungen sind ein kontinuierlicher Prozeß. Bewertet werden alle von den Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten Leistungen, insbesondere „schriftliche Arbeiten, mündliche Beiträge und praktische Leistungen. Die Leistungen bei der Mitarbeit im Unterricht sind für die Beurteilung einer Schülerin bzw. eines Schülers ebenso zu berücksichtigen wie die übrigen Leistungen“ (ASchO § 21 Abs. 4).
- Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Unterrichtsziele, -gegenstände und die methodischen Verfahren (fachrelevante Arbeitsweisen), die von den Schülerinnen und Schülern erreicht bzw. beherrscht werden sollen, sind in den Kapiteln 2.2 und 3.1 dargestellt.
- Leistungsbewertung setzt voraus, daß die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Gelegenheit hatten, die entsprechenden Anforderungen in Umfang und Anspruch kennenzulernen und sich auf sie vorzubereiten. Die Lehrerin bzw. der Lehrer muß ihnen hinreichend Gelegenheit geben, die geforderten Leistungen auch zu erbringen.
- Bewertet werden der Umfang, die selbständige und richtige Anwendung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Art der Darstellung. Diese bezieht sich u. a. auf sachliche und fachsprachliche Richtigkeit, auf gedankliche Klarheit und verständliche Ausdrucksweise. Die Anforderungen im Unterricht müssen so gestaltet sein, daß neben der Reproduktion auch komplexe Leistungen, wie z. B. Anwenden und Übertragen von Ergebnissen und Methoden, erbracht werden können. Unterforderungen wie Überforderungen sind zu vermeiden. Die Definition der Notenstufen ist zu beachten.
- Die Bewertung ihrer Leistungen muß den Schülerinnen und Schülern auch im Vergleich mit den Mitschülerinnen und Mitschülern transparent sein. Das heißt, daß die Fachlehrerinnen und Fachlehrer die Kriterien für die Notengebung auch untereinander koordinieren.
- Für die Lehrerinnen und Lehrer sind die Ergebnisse der Lernerfolgsüberprüfungen Anlaß, die Zielsetzung und Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen und ggf. zu modifizieren. Für die Schülerinnen und Schüler sollen sie eine Lernhilfe sein. Die

Lehrerin bzw. der Lehrer ist deshalb gleichzeitig verpflichtet, Schülerinnen und Schüler zur Mitarbeit anzuleiten und aufzufordern, ggf. sind stillere Schülerinnen und Schüler anzusprechen und zu ermutigen.

4.2 Mitarbeit im Unterricht

Der Beurteilungsbereich „Mitarbeit im Unterricht“ erfaßt die Qualität und Kontinuität der Beiträge, die die Schülerinnen und Schüler im Unterricht einbringen. Diese Beiträge sollen unterschiedliche mündliche und schriftliche Formen in enger Bindung an die Aufgabenstellung, die inhaltliche Reichweite und das Anspruchsniveau der jeweiligen Unterrichtseinheit umfassen. Gemeinsam ist diesen Formen, daß sie in der Regel einen längeren, abgegrenzten, zusammenhängenden Unterrichtsbeitrag einer einzelnen Schülerin bzw. eines einzelnen Schülers darstellen, der je nach unterrichtlicher Funktion, nach Unterrichtsverlauf, Fragestellung, Materialvorgabe und Altersstufe unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad haben wird.

Zu der **mündlichen Mitarbeit** zählen insbesondere:

- Beiträge zum Unterrichtsgespräch, die zeigen, ob und in welcher Weise die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, der gerade behandelten Problemstellung zu folgen, ob sie diese verstanden haben und in angemessener Weise wiedergeben können, ob sie Anregungen geben können, die das Gespräch weiterführen, ob sie über den Unterrichtsgegenstand in sachgerechter Weise miteinander reden und ob sie einander zuhören können;
- von der Lehrerin bzw. vom Lehrer abgerufene Leistungen, die sich auf gelernte Inhalte (Zusammenfassung, Wiederholung) oder auf die Hausaufgabe beziehen;
- mündliche Übungen, die sich z. B. durch Verbalisierung eines Tafelbildes oder durch Zusammenfassungen und Wiederholungen ergeben;
- von der Schülerin bzw. vom Schüler vorbereitete, in abgeschlossener Form eingebrachte Elemente zur Unterrichtsgestaltung (Protokolle, Referate), selbst erstellte oder zusammengetragene Arbeitsmittel und deren Erläuterung. Referat, Protokoll und Hausaufgabe bieten besonders Schülerinnen und Schülern, die sich nicht spontan oder kontinuierlich fortlaufend am Unterrichtsgespräch beteiligen, Möglichkeiten, ihre Leistungsfähigkeit nachzuweisen.

Leistungen können auch als praktische Tätigkeiten und schriftliche Darstellungen erbracht werden:

- Als **praktische Tätigkeiten** kommen im Erdkundeunterricht Aktivitäten bei verschiedenen Anlässen in Frage, z. B. im Rahmen einer empirischen Untersuchung oder bei originalen Begegnungen. Sie beziehen sich auch auf Materialbeschaffung oder Kartierungen sowie auf die Anfertigung von Darstellungs- und Arbeitsmitteln.
- Eine Form der textlichen Darstellung ist die **schriftliche Übung**. Durch sie erhält die Textproduktion einen Sinn und zwingt in Form des verstehenden Schreibens zur präzisen Darstellung. Sie gibt den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, eine begrenzte, aus dem Unterricht erwachsene Aufgabenstellung schriftlich zu bearbeiten. Die Bearbeitungszeit sollte i. d. R. 15 Minuten nicht überschreiten. Schriftliche Übungen dürfen sich nur auf begrenzte Stoffbereiche im unmittelbaren Zusammenhang mit dem jeweiligen Unterricht beziehen. Sogenannte Zettelarbei-

ten oder Tests, die nur zur Ermittlung der Zeugnissensur dienen, sind unzulässig. Schriftliche Übungen sind nur in begrenzter Zahl zulässig (vgl. ASchO § 22 Abs. 4). Sie sind zu benoten und so bald wie möglich korrigiert zurückzugeben, damit ihre Ergebnisse in den Unterricht einbezogen werden können. Bei der Beurteilung sind sowohl der eingeschränkte stoffliche Umfang als auch die begrenzte Arbeitszeit angemessen zu berücksichtigen. Der Stellenwert der hier erfaßten Leistungen läßt sich mit einem längeren Beitrag zum Unterrichtsgespräch vergleichen. Um übermäßige zeitliche Belastungen der Schülerinnen und Schüler zu vermeiden, sollte die Zahl der schriftlichen Übungen in den einzelnen Fächern aufeinander abgestimmt werden.

- Auch die Führung eines Merk- und **Arbeitsheftes** ist als eine Form der schriftlichen Darstellung zu nennen. Das Merk- und Arbeitsheft macht es möglich, wichtige Ergebnisse und Beiträge, die im Unterricht entstehen oder aus ihm erwachsen, festzuhalten, damit sie im Bedarfsfall zur Wiederholung bereitstehen. Die Sicherung von Unterrichtsergebnissen auch über mehrere Jahre hinweg ist insbesondere für fächerübergreifendes Arbeiten (vgl. Kap. 1.2, 3.3 und Anhang) wichtig. Die Ergebnissicherung kann sich z. B. beziehen auf Tafelbilder, Merksätze, Begriffsdefinitionen, im Unterricht oder in der Hausaufgabe entwickelte Skizzen und Diagramme. Es erscheint wichtig, daß auch die Hausaufgaben ebenso wie Zusatzinformationen, z. B. über Arbeitsblätter, in das Heft aufgenommen werden, damit das gesamte Material im Fach Erdkunde an einer Stelle gesammelt wird. Die Führung des Merk- und Arbeitsheftes stellt eine Vorbereitung für geordnete Mitschriften dar. Deshalb ist eine Kontrolle des Heftes sinnvoll.
- Auch Ergebnis- oder Verlaufs**protokolle** können als schriftliche Darstellung eine Bedeutung haben. Werden sie angefertigt, so sind sie zu überprüfen. Die Lehrerin bzw. der Lehrer sollte die von der Protokollantin bzw. vom Protokollanten erbrachte Leistung kennzeichnen und ggf. benoten.

An die Arbeitsform **Referat** sollten die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Sekundarstufe I behutsam herangeführt werden. Voraussetzung für die Erstellung eines Referates ist, daß Gesichtspunkte dazu zuvor im Unterricht erarbeitet werden. Auch wenn ein Referat nicht benotet wird, sollte die Lehrerin bzw. der Lehrer es stets in Form anerkennender und kritischer Anmerkungen kommentieren und dabei berücksichtigen, daß diese Arbeitsform Selbständigkeit verlangt, die die Schülerinnen und Schüler erst langsam erwerben sollen.

Hausaufgaben (vgl. § 23 ASchO) werden in der Regel nicht benotet, denn es ist zu bedenken, daß die Lehrerin bzw. der Lehrer keinen Einblick in den Grad der Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler bei der Anfertigung der Hausaufgaben hat. Im Einzelfall können Schülerinnen und Schüler durch den Vortrag ihrer Hausaufgabe der Lehrerin bzw. dem Lehrer einen Eindruck von ihrem Leistungsstand vermitteln. Die selbständige Durchdringung des Vorgetragenen kann durch Einordnung in den unterrichtlichen Zusammenhang überprüft und somit auch zu einer Beurteilungsgrundlage werden.

Im Erdkundeunterricht kommt allen genannten Formen der Mitarbeit große Bedeutung zu, weil keine Klassenarbeiten geschrieben werden. Gerade durch die unterrichtliche Kommunikation werden die soziale Handlungsfähigkeit und die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler erweitert. Kommunikative Defizite einzelner

Schülerinnen und Schüler sollten durch individuelle Unterstützung von seiten der Lehrerinnen und Lehrer verringert werden.

Bei allen Formen der Mitarbeit ist darauf zu achten, daß die Schülerinnen und Schüler zur Kommunikation im verbalen und nichtverbalen Bereich fähig werden und sich inhaltlich und formal korrekt ausdrücken. Diese Schulung der Kommunikationsfähigkeit und der Ausdrucksfähigkeit begründet sich nicht nur daraus, daß es sich um eine allgemeine Kompetenz für den Alltag handelt, sondern sie bereitet auch die Schriftlichkeit des Faches in der gymnasialen Oberstufe vor. Die Schülerinnen und Schüler müssen im Verlauf der Sekundarstufe I lernen, sich zusammenhängend, fachsprachlich angemessen, mündlich und schriftlich zu äußern. Dies kann nur geübt werden, wenn die Lehrerinnen und Lehrer sich nicht mit kurzen Antworten zufrieden geben, sondern darauf achten, daß abgegrenzte, im Verlauf der Sekundarstufe I zunehmend längere, zusammenhängende Beiträge geleistet werden. Diese sollten – je nach unterrichtlicher Funktion, nach Unterrichtsverlauf, Fragestellung, Materialvorgabe und Altersstufe – von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad sein.

Alle Formen der Mitarbeit im Unterricht haben wichtige eigenständige Funktionen. Sie dienen im Unterricht dem Fortgang des Lernprozesses, sie geben den Schülerinnen und Schülern Hinweise auf ihren Leistungsstand, sie geben den Lehrerinnen und Lehrern unterschiedliche Möglichkeiten zur Lernerfolgskontrolle. Sie sollten daher möglichst vielfältig eingesetzt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, ob im Unterricht vorrangig jeweils Aufgaben der inhaltlichen Fortführung, der vertiefenden Einübung oder der differenzierenden Problematisierung gestellt werden.

Der Stellenwert des jeweiligen Beitrages zum Unterricht als Beurteilungsgrundlage muß von Fall zu Fall von der Lehrerin bzw. vom Lehrer bestimmt werden. Im Einzelfall wird es möglich sein, die Teilleistung exakt zu beurteilen, in anderen Fällen liegt eine punktuelle Bewertung nicht nahe (z. B. bei Beiträgen zum Unterrichtsgespräch). Hier sollten die Lehrerinnen und Lehrer vielmehr über einen längeren Zeitraum die Schülerleistungen beobachten und sich entwickeln lassen, um ein zusammenfassendes Urteil zu gewinnen. Die Beurteilung von Einsatzbereitschaft oder Lern- und Arbeitsverhalten einzelner Schülerinnen und Schüler erfordert bei Partner- und Gruppenarbeit sowie bei Projekten die besondere Sorgfalt der Lehrerinnen und Lehrer, da eine pauschale Beurteilung der Gruppenleistung nicht zulässig ist. Durch gezielte Beobachtung und Rückfragen sind jedoch Einblicke in die Arbeitsanteile einzelner Schülerinnen und Schüler möglich.

Im problemorientierten Unterricht, der die Förderung der Selbständigkeit der Lernenden zum Ziel hat, ist die Leistungsbewertung nicht allein am erbrachten Endergebnis, sondern am Lernprozeß auszurichten. Somit sind auch die Leistungen bei der Suche nach Lösungswegen, bei der Findung und Formulierung von Hypothesen sowie bei der Auseinandersetzung mit Lösungsvorschlägen zu berücksichtigen. Genauigkeit des Arbeitens, Ausdauer und Selbständigkeit sind als Ausdruck eines positiven Lern- und Arbeitsverhaltens ebenfalls in die Gesamtbeurteilung einer Schülerin bzw. eines Schülers mit einzubeziehen. Im Sinne einer individuellen Förderung und Beurteilung ist es auch angebracht, die Einsatzbereitschaft einer Schülerin bzw. eines Schülers bei der Beurteilung nicht unberücksichtigt zu lassen. Diese zeigt sich u. a. beim Einbringen von Anregungen oder beim Planen gemeinsamer Vorhaben, wie z. B. einer Ausstellung.

Bildung der Halbjahresnote

Am Ende eines jeden Schulhalbjahres erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Zeugnisnote, die Auskunft darüber gibt, inwieweit ihre Leistungen im Halbjahr den im Unterricht gestellten Anforderungen entsprochen haben.

Die Notenbildung erfolgt durch die Fachlehrerin bzw. den Fachlehrer.

In die Note gehen alle im Unterricht erbrachten Leistungen ein. Hierbei ist die rein rechnerische Ermittlung der Halbjahresnote aus den verschiedenen Bereichen im Unterricht unzulässig. Vielmehr sollte die Halbjahresnote eine an den Lernzielen des Unterrichts gemessene Beurteilung der Gesamtleistung der Schülerin bzw. des Schülers darstellen.

5 Hinweise zum Umgang mit dem Lehrplan

5.1 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz entscheidet über Grundsätze der fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit sowie die Grundsätze zur Leistungsbewertung (§ 7 Abs. 3 SchMG). Hierbei ist zu berücksichtigen, daß die Freiheit und Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Gestaltung des Unterrichts und der Erziehung nicht unzumutbar eingeschränkt werden (§ 3 Abs. 2 SchMG). Die Fachkonferenz entwickelt einen schulinternen Lehrplan, der die Vergleichbarkeit des Erdkundeunterrichts in der Sekundarstufe I des Gymnasiums sicherstellt. Die Fachkonferenzbeschlüsse gehen von den im Lehrplan festgelegten obligatorischen Regelungen aus (vgl. Kap. 2.2, 5.3.1). Die Absprachen in den Fachkonferenzen sind für die Lehrerinnen und Lehrer bindend.

Die im Unterricht zu bearbeitenden Inhalte sind in Kapitel 2 nicht in allen Einzelheiten obligatorisch festgelegt. Dies gilt auch für die Grundsätze der Unterrichtsgestaltung. Hier liegen Freiräume für verantwortungsbewußtes pädagogisches Handeln. Das betrifft die Anpassung einer Lernsequenz an die Lernvoraussetzungen und an das eingeführte Schulbuch sowie die Berücksichtigung der aktuellen erzieherischen Situation in der Klasse. Dennoch sind bindende Absprachen zwischen den Fachkolleginnen und -kollegen erforderlich, um z. B. inhaltliche Doppelungen zwischen dem Fachunterricht in der Sekundarstufe I und in der gymnasialen Oberstufe zu vermeiden oder die zeitliche Abstimmung bei der Einführung der fachrelevanten Arbeitsweisen sicherzustellen. Je nach Reichweite der zu treffenden Entscheidung ist die Fachkonferenz oder die Lehrerin bzw. der Lehrer allein verantwortlich.

Der vorliegende Lehrplan läßt einen fachdidaktischen Austausch zwischen den Fachkonferenzen verschiedener Fächer an mehreren Stellen wünschenswert erscheinen. Dies betrifft z. B. die

- Erstellung verschiedener Unterrichtsreihen zum fächerübergreifenden Arbeiten,
- Absprache der fachrelevanten Arbeitsweisen,
- Absprache über Projektarbeit.

5.2 Aufgaben der Klassenkonferenz

Nach § 9 Abs. 3 des Schulmitwirkungsgesetzes entscheidet die Klassenkonferenz über die Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Klasse.

Hierzu gehören u. a. die

- Abstimmung einzelner Unterrichtsinhalte zur Vermeidung von Doppelungen,
- Abstimmung von Unterrichtsinhalten, die von anderen Fächern bzw. für andere Fächer bereitgestellt werden können,
- Absprache zu fächerübergreifendem Arbeiten,
- Abstimmung von Arbeitsweisen.

Die Klassenkonferenz tagt so rechtzeitig, daß eine fächerübergreifende Abstimmung für das Schuljahr möglich ist. Die Beschlüsse sind im Protokoll festzuhalten und Bestandteil des schulinternen Lehrplans.

5.3 Hinweise zur Sequenzbildung

5.3.1 Verpflichtende Vorgaben zur Erstellung eines schulinternen Lehrplans

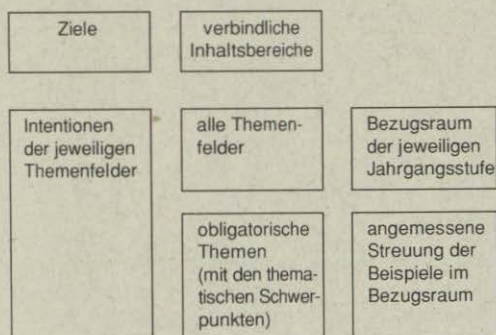
Alle in diesem Lehrplan benannten obligatorischen Regelungen (Kap. 2.2) sind bei der Erstellung des schulinternen Lehrplans für das Fach Erdkunde zu berücksichtigen (vgl. Abb. 5).

Diese Vorgaben stellen den Rahmen dar, innerhalb dessen die Fachkonferenz Absprachen trifft und die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer weitere Konkretisierungen vornimmt (vgl. Kap. 2.2 und Abb. 5).

Der schulinterne Lehrplan muß auch Hinweise auf die fächerübergreifende Arbeit geben. Er weist die Gestaltung der Kooperation mit den anderen Fächern auf (vgl. Kap. 1.2, 3.3, Anhang). Die so getroffenen Festlegungen sind die Voraussetzung für die Formulierung von Themen der Unterrichtseinheiten einer Sequenz der Jahrgangsstufen 5, 7 bis 9. Eine **mögliche** Abfolge von Unterrichtseinheiten wird in der Beispielsequenz (vgl. Kapitel 5.3.2) vorgestellt.

Abb. 5: Aspekte zur Erstellung eines schulinternen Lehrplans

Obligatorische Vorgaben



Topographische Verflechtung des jeweiligen Themenfeldes

fragengeleitete Raumanalyse (s. Kap. 2.1.5)
 – in JG 5 einfache Leitfrage
 – in JG 7/8 Leitfrage frei zu wählen
 – in JG 9 Leitfrage aus Themenfeld II

fachrelevante Arbeitsweisen (s. Kap. 3.1)

zu treffende Absprachen

- Reihenfolge der Themenfelder und Themen in einer (Doppel-)Jahrgangsstufe
- Auswahl der im Lehrplan genannten nicht obligatorischen oder Findung weiterer Themen mit thematischen Schwerpunkten (s. Kap. 2.2)
- Benennung der Raumbeispiele zur Erarbeitung der Themen

- Bestimmung der Räume und Leitfragen für die Raumanalysen
- fächerübergreifende Abstimmung von Themen und Arbeitsweisen auf Fachkonferenzebene/Klassenkonferenzebene

schulinterner Lehrplan
 → Sequenz für die konkrete Lerngruppe

Anregungen im Lehrplan Erdkunde

- nicht obligatorische Themen der Planungsübersichten und zugehörige thematische Schwerpunkte
- mögliche Raumbeispiele der Planungsübersichten
- nicht obligatorische Arbeitsschritte zur Anfertigung von Darstellungsmitteln
- Beispielsequenz (s. Kap. 5.3.2)
- Anregungen zu fächerübergreifendem Arbeiten (s. Kap. 3.3, Anhang)

5.3.2 Beispielsequenz für die Jahrgangsstufen 5 bis 9

Die im folgenden aufgeführten Unterrichtseinheiten der Beispielsequenz verdeutlichen die Einhaltung der obligatorischen Vorgaben im inhaltlichen Bereich. So werden in dieser Sequenz alle obligatorischen Themen und thematischen Schwerpunkte berücksichtigt. Damit ist gewährleistet, daß alle verbindlichen Inhaltsbereiche, Themenfelder und Intentionen behandelt werden. Darüber hinaus werden auch die als Anregung gedachten Themen bzw. thematischen Schwerpunkte der Planungsübersichten aufgegriffen.

Unter Berücksichtigung der pädagogisch-didaktischen Akzente der Jahrgangsstufen sind die Unterrichtseinheiten bewußt schülernah, motivierend und problemorientiert formuliert worden. Sie werden mit Hilfe von Raumbeispielen konkretisiert, die im Bezugsraum angemessen gestreut sind.

Die Zuordnung der Unterrichtseinheiten zu den Planungsübersichten macht deutlich, daß die Unterrichtseinheiten bezüglich der darin aufgehobenen Themen und thematischen Schwerpunkte unterschiedlich gefunden worden sind. Sie beziehen sich

- auf ein Thema aus der Planungsübersicht und fassen verschiedene thematische Schwerpunkte zusammen (siehe Jahrgangsstufe 5 I a, Doppeljahrgangsstufe 7/8 III a, Jahrgangsstufe 9 I b),
- auf zwei verschiedene Themen eines Themenfeldes und verknüpfen die thematischen Schwerpunkte (siehe Jahrgangsstufe 5 IV a und b), eventuell unter Hinzuziehung eines weiteren thematischen Schwerpunktes aus einem anderen Themenfeld,
- auf ein Thema und einen thematischen Schwerpunkt (siehe Doppeljahrgangsstufe 7/8 VII a),
- auf ein Thema bzw. einen thematischen Schwerpunkt und entfalten dieses bzw. diesen in mehreren Unterrichtseinheiten (siehe Doppeljahrgangsstufe 7/8 II a).

Weitere Zuordnungen und Verschränkungen sind denkbar. Es können auch andere Raumbeispiele als die in den Planungsübersichten vorgeschlagenen gewählt werden, um so ein längeres Verweilen in einem Großraum zu ermöglichen. Wie weit auch die Verschränkung von Themen der Planungsübersichten und die Zuordnung der Raumbeispiele gehen mag, es muß gewährleistet sein, daß jede Unterrichtseinheit – mit Ausnahme der Raumanalyse – schwerpunktartig jeweils eine bestimmte Intention verfolgt, also einem Themenfeld zuzuordnen ist.

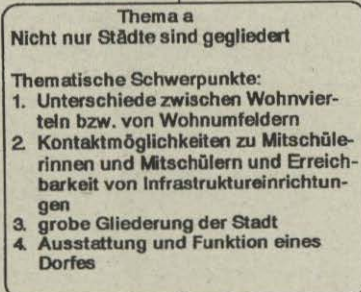
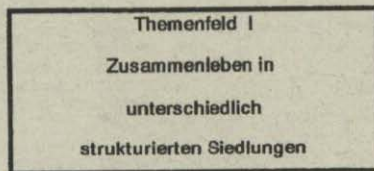
Die Beispielsequenz stellt als weitere verpflichtende Vorgabe die topographische Verflechtung sowie die geforderten fragengeleiteten Raumanalysen dar. Sie ist also unter Beachtung aller aufgeführten Elemente **ein möglicher** Durchgang von der Jahrgangsstufe 5 zur Jahrgangsstufe 9.

Der konkrete Bezug der vorgeschlagenen Unterrichtseinheiten zu den Themen und thematischen Schwerpunkten der Planungsübersichten wird in der folgenden Beispielsequenz durch Buchstaben und Ziffern verdeutlicht. Wegen der besseren Zuordnung sind die thematischen Schwerpunkte in dieser Übersicht durchnummeriert worden.

Zuordnung von Unterrichtseinheiten einer Beispielsequenz für die Jahrgangsstufen 5 und 7 bis 9 zu den Planungsübersichten

Jahrgangsstufe 5:

Unterrichtseinheiten der Beispielsequenz



(M)ein Viertel: Teil eines Ganzen - Leben in unterschiedlichen Vierteln der Heimatstadt/der nächstgelegenen Stadt (a1, a2, a3)

Ist das Leben im Dorf anders? - Das Dorf X ist keine Welt für sich (a2, a4)

Topographische Verflechtung: Städtereiche und bevölkerungsarme Gebiete in Deutschland

Jahrgangsstufe 5

Unterrichtseinheiten der Beispielsequenz

Themenfeld II
Arbeit und
Versorgung in
Industrieräumen

Thema a
Nicht nur Industriestandorte bieten Arbeitsplätze

Thematische Schwerpunkte:

1. Bedeutung ausgewählter Standortfaktoren
2. Verflechtung von Wirtschaftsgebieten
3. Arbeitsplatzangebot in verschiedenen Wirtschaftsbereichen

Ohne Rohstoffe kein Stahl - Stahlerzeugung in Duisburg hatte gute Gründe (a1, a2, a3)

Tor von Europa, Tor zur Welt - Der Hafen Rotterdam sichert den Austausch von Waren (a2, a3)

Thema b
Kraftwerke nutzen Energieressourcen

Thematische Schwerpunkte:

1. Bedeutung des elektrischen Stroms für unser Leben und Wirtschaften
2. Bereitstellung von Primärenergieträgern und ihre Bedeutung für die Stromerzeugung
3. Umweltbelastung und Rekultivierung

Strom ist nicht umsonst zu haben - Folgen des Braunkohleabbaus in der Niederlausitz (b1, b2, b3)

Thema c
Wasser ist unentbehrlich

Thematische Schwerpunkte:

1. der natürliche Wasserkreislauf in seiner Bedeutung für die Wasserbereitstellung
2. Beeinflussung des Wasserhaushalts durch Wassernutzung und Versiegelung
3. verantwortlicher Umgang mit Wasser

Städte am Tropic - Harzwasser ist lebenswichtig für die Großstädte Bremen und Leipzig (c1, c2, c3)

Topographische Verflechtung: Wichtige Industrie-/Verdichtungsräume in Mitteleuropa

Themenfeld III
Arbeit und Versorgung
in Agrarräumen
unterschiedlicher Ausstattung

Thema a
Unsere Nahrungsmittel werden in unterschiedlichen landwirtschaftlichen Betrieben erzeugt

Thematische Schwerpunkte:
1. Merkmale und räumliche Verbreitung ausgewählter Wirtschaftswesen
2. Einflüsse von natürlichen und allgemeinwirtschaftlichen Gegebenheiten

Zucker vom Feld? - Ackerbau in der Magdeburger Börde bringt hohe Erträge (a1, a2, b1, b2, c1)

Käseküche Deutschlands - Grünlandwirtschaft im Allgäu ist kein Zufall (a 1, a 2, b 1, b 2)

Mehr Sonne, andere Früchte - Bewässerungslandwirtschaft in der Huerta von Valencia bereichert unseren Speisezetteln (a 1, a 2)

Thema b
Nahrungsmittel werden weiterverarbeitet

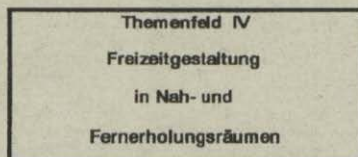
Thematische Schwerpunkte:
1. Standort und Einzugsbereich einer Nahrungsmittelfabrik
2. Wege vom Rohstoff zum Fertigprodukt

Thema c
Unsere Nahrungsmittelerzeugung hat Folgen für die Umwelt

Thematische Schwerpunkte:
1. Belastung der Umwelt durch moderne Produktionsmethoden
2. Integrierter Pflanzenbau als Versuch, die Umweltbelastung geringer zu halten

Die Felder bringen es an den Tag - Wir erkunden einen landwirtschaftlichen Betrieb im Nahraum (a 2, c 1, c 2)

Topographische Verflechtung: Regionen unterschiedlicher landwirtschaftlicher Nutzung in Deutschland



Thema a
Freizeiträume bieten Abwechslung

Thematische Schwerpunkte:

1. Arten der Freizeitgestaltung und -angebote im Nahraum
2. natürliche Gegebenheiten und touristische Infrastruktur von Küsten- und Hochgebirgslandschaften

Freizeitvergnügen nur auf dem Sportplatz? - Der Nahraum bietet unterschiedliche Möglichkeiten der Freizeitgestaltung (a 1)

Beton statt Natur - Massentourismus verändert die Costa Brava (a 2, b 1, b 2)

Thema b

Touristen bringen Geld und belasten die Umwelt

Thematische Schwerpunkte:

1. physiognomische und sozio-ökonomische Veränderungen in einer Gemeinde durch den Fremdenverkehr
2. Überlastung von Verkehrswegen und Zielgebieten
3. Verringerung von Landschaftschäden durch Naturschutz und sanften Tourismus

Saison von Januar bis Dezember - Krimml geht neue Wege im Fremdenverkehr (a 1, b 1, b 3)

Topographische Verflechtung: Wichtige Fremdenverkehrsgebiete in den deutschen Großlandschaften

Jahrgangsstufe 5: VORSTUFE DER FRAGENGELEITETEN RAUMANALYSE: Was macht Norderney zur Ferieninsel?

Themenfeld I: Zusammenleben in unterschiedlich strukturierten Siedlungen

Thema a: Nicht nur Städte sind gegliedert

Themenfeld IV: Freizeitgestaltung in Nah- und Fernerholungsräumen

Thema a: Freizeiträume bieten Abwechslung

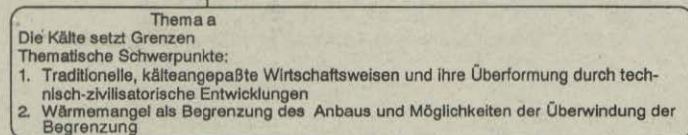
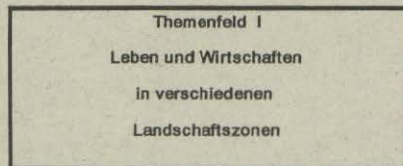
Thema b: Touristen bringen Geld und belasten die Umwelt

Thematische Schwerpunkte:

- Grobe Gliederung der Stadt/der Insel
- natürliche Gegebenheiten und touristische Infrastruktur von Küstenlandschaften
- physiognomische und sozio-ökonomische Veränderungen in einer Gemeinde durch den Fremdenverkehr
- Verringerung von Landschaftsschäden durch Naturschutz und sanften Tourismus

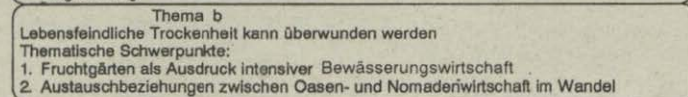
Doppeljahrgangsstufe 7/8:

Unterrichtseinheiten der Beispielsequenz

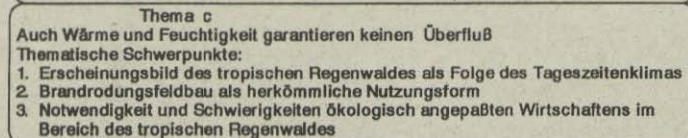


Menschen, die der Kälte trotzen - Eskimos in Grönland zwischen Tradition und Fortschritt (a 1)

Nur 100 Tage Wachstumszeit - Getreideanbau an der Kältengrenze in Kanada (a 2, d 2)

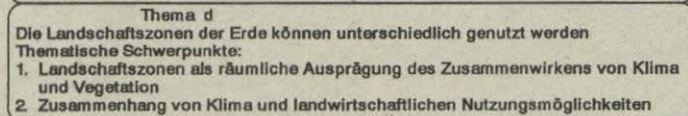


Insel im Meer der Wüste? - Die Ouarigia-Oase lebt nicht nur durch ihre Brunnen (b 1, b 2, d 2)



Üppiges Wachstum - hohe Erträge? - Amazoniens Regenwälder müssen behutsam genutzt werden (c 1, c 2, c 3, d 2)

Sichere Erträge über Jahrhunderte - Reisianbau auf Java ernährt viele Menschen (c 3, d 2)



Wälder, Grasländer, Wüsten - Das Klima beeinflusst Vegetation und Nutzung (d 1, d 2)

Topographische Verflechtung: Die Landschaftszonen der Erde

Themenfeld II
Umwertung
von Räumen

Thema a
Bodenschätze sind nicht immer Voraussetzung für Industrialisierung

Thematische Schwerpunkte:

1. Raumentwicklung auf der Grundlage von Ressourcenreichtum, Infrastruktur und wirtschaftlichen Zielen
2. Industrialisierung trotz Rohstoffarmut

Thema b
Wissenschaft und Technik erschließen und verändern Agrarräume

Thematische Schwerpunkte:

1. Technisierte Landwirtschaft und ihre natürlichen Rahmenbedingungen in den Bereichen Getreideanbau und Viehhaltung
2. Veränderung der Produktion und Erschließung neuer landwirtschaftlicher Nutzflächen durch moderne Bewässerungsmethoden

Topographische Verflechtung: Hauptwege des Welthandels

Reichtum aus der Tiefe - Petrodollars verändern die Golfregion (a1)

Ein Weg durch die Wildnis - Die BAM erschließt Sibirien (a 1)

Ein Schatz, der sich erneuert - Das Snowy-Mountains-Projekt in Australien nutzt Wasserressourcen (a 1, b 2)

Überall auf dem Markt - Was Japan zum Industriegiganten macht (a 1, a 2)

Der Zug der Mähdrescher - Hochindustrialisierte Landwirtschaft in den Great Plains (b 1)

Jeder Tropfen zählt - Vielfältige Bewässerungsmethoden erschließen Land im Negev (b 2)

Doppeljahrgangsstufe 7/8:

Unterrichtseinheiten der Beispielsequenz

Themenfeld III
Gefährdung
von
Lebensräumen

Thema a
Raubbau am Naturpotential gefährdet
die Menschen

Thematische Schwerpunkte:

1. Gefährdung von Trockenräumen durch Übernutzung
2. Maßnahmen gegen die Desertifikation
3. Erosion und Überschwemmungen als Folge der Entwaldung von Gebirgen
4. Großflächige Rodungen zur landwirtschaftlichen und industriellen Nutzung und ihre globalen Folgen

Wüste von Menschenhand - Verlust von Lebensraum im Sahel (a 1, a 2)

Der Berg rächt sich - Übernutzung im Himalaya hat auch Fernwirkung (a 3)

Ohne "Grüne Lungen" kann die Welt nicht leben - Waldvernichtung hat Folgen für das Weltklima (a 4)

Thema b
Die Schwächezonen der Erde sind risikoreiche Lebensräume

Thematische Schwerpunkte:

1. Bedrohung von Lebensräumen durch Erdbeben und Vulkane
2. Bedeutung geotektonischer Vorgänge für die Gestaltung von Lebensräumen

Spannung im Untergrund - Kalifornien lebt mit dem Erdbebenrisiko (b 1, b 2)

Topographische Verflechtung: Schwächezonen der Erde

Themenfeld IV
Wachstum und Verteilung
der Weltbevölkerung
als globales Problem

Doppeljahrgangsstufe 7/8

Unterrichtseinheiten der Beispielsequenz

Thema a
Hunger entsteht nicht nur durch Bevölkerungswachstum

Thematische Schwerpunkte:

1. Bevölkerungsdichte und Produktivität
2. Bedeutung von Selbstversorgung und Exportorientierung
3. Begrenzung des Bevölkerungswachstums als Problem

"Ein Kind ist genug!" - Warum China die Bevölkerungsbremse zieht (a 1, a 3, c 3)

Wettlauf zwischen Pflug und Storch - Wege zur Sicherung der Ernährung in Ägypten (a 1, a 2, a 3, c 3)

Thema b
Die Bevölkerung wächst besonders in den Großstädten der Entwicklungsländer

Thematische Schwerpunkte:

1. Wanderungsgewinn als Ursache des Städtewachstums
2. Probleme der großen Städte

Stadt: Traum und Ernüchterung - Viele Peruaner zieht es nach Lima (a 1, b 1, b 2, V a 1, a 2)

Thema c
Die Weltbevölkerung wächst regional unterschiedlich

Thematische Schwerpunkte:

1. Verteilung und Wachstum der Weltbevölkerung
2. Ursachen der unterschiedlichen Bevölkerungsentwicklung in Industrie- und Entwicklungsländern
3. Altersaufbau der Bevölkerung und sozioökonomische Folgen in Entwicklungsländern

Die lautlose Explosion - Verteilung und Wachstum der Weltbevölkerung (c 1, c 2)

Topographische Verflechtung: Staaten im sogenannten Hungergürtel der Erde

Doppeljahrgangsstufe 7/8:

Unterrichtseinheiten der Beispielsequenz

Themenfeld V
 Räumliche Disparitäten
 als Herausforderung

Thema a
 Unterschiede im wirtschaftlichen Entwicklungsstand kennzeichnen die Welt

Thematische Schwerpunkte:

1. natürliche Gunst- und Ungunstfaktoren in ihrer Bedeutung für den Entwicklungsstand
2. die Bedeutung von Einkommen/Besitz, Ernährung, Gesundheit und Bildung für die Einstufung als Entwicklungsland
3. das Ungleichgewicht beim Austausch von Rohstoffen und Industriewaren als Ursache für die Abhängigkeit der Entwicklungsländer

Viele Rohstoffe und doch keine Arbeit - Indonesien mangelt es an weiterverarbeitender Industrie (a 1, a 2, a 3, b 2, IV a 1, a 2)

Am besten hilft, was man selber tut - Ein Dorf in Mali baut Steinwälle gegen die Dürre (a 1, b 1, IV a 1)

Thema b
 Unterschiedliche Sichtweisen beeinflussen Entwicklungsziele

Thematische Schwerpunkte:

1. Befriedigung von Grundbedürfnissen durch angepasste Hilfsmaßnahmen
2. Weiterverarbeitung von Rohstoffen als Möglichkeit zur Schaffung von Arbeitsplätzen
3. Probleme des Dritte-Welt-Tourismus

Ferienreisen als Entwicklungshilfe? - Sri Lanka lockt als Paradies in den Tropen (a 1, a 2, b 3)

Topographische Verflechtung: Die Fünf Welten

Themenfeld VI
Leben und Wirtschaften
unter verschiedenen
soziokulturellen Bedingungen

Thema a
Traditionen und gesellschaftliche
Strukturen prägen die Siedlungs- und
Wirtschaftsweise

Thematische Schwerpunkte:

1. Folgen kultureller Einflüsse für die Gliederung von Städten
2. Agrarsozialordnungen bzw. religiöse Leitbilder in ihrer Bedeutung für Leben und Wirtschaften im ländlichen Raum
3. Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung bei der Landnutzung

Ist der Kleinbauer Herr auf eigenem Boden? - Ungleiche Besitzverhältnisse bestimmen die Landwirtschaft in NO-Brasilien (a 2, V a2)

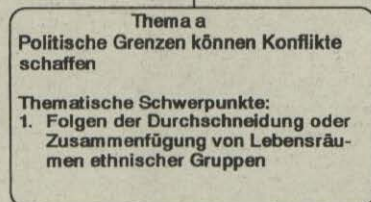
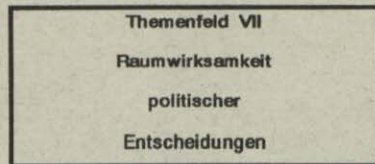
Landarbeit - Frauenarbeit - Wie in Burkina Faso Landwirtschaft betrieben wird (a 2, a 3)

Sackgasse und Boulevard - Orientalische Tradition und europäischer Einfluß prägen Marrakesh (a 1, a 2)

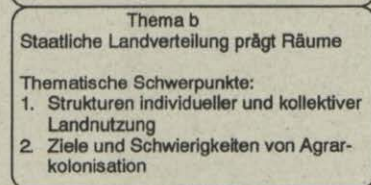
Topographische Verflechtung: Verbreitungsgebiete großer Kulturen

Doppeljahrgangsstufe 7/8:

Unterrichtseinheiten der Beispielsequenz

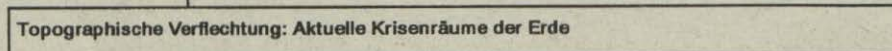


Neusiedlung im Widerstreit - Israelis und Palästinenser erheben Anspruch auf denselben Raum (a 1)



Land für Farmer oder Genossen - Gelenkte Landvergabe und individuelle Nutzung schließen sich in den Central Plains und in Kasachstan nicht aus (b 1)

Hoffnung für die Landlosen? - Agrarkolonisation im tropischen Regenwald Brasiliens hilft nur wenigen (b 2, l c 1, c 2)

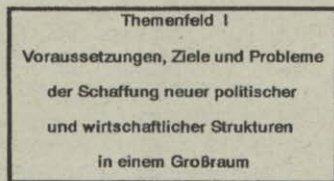


Doppeljahrgangsstufe 7/8: FRAGENGELEITETE RAUMANALYSE: Warum gehört Bangladesh zu den ärmsten Ländern der Welt?

Themenfeld I:	Leben und Wirtschaften in verschiedenen Landschaftszonen
Thema d:	Die Landschaftszonen der Erde können unterschiedlich genutzt werden
Themenfeld III:	Gefährdung von Lebensräumen
Thema a:	Raubbau am Naturpotential gefährdet die Menschen
Themenfeld IV:	Wachstum und Verteilung der Weltbevölkerung als globales Problem
Thema a:	Hunger entsteht nicht nur durch Bevölkerungswachstum
Thema c:	Die Weltbevölkerung wächst regional unterschiedlich
Themenfeld V:	Räumliche Disparitäten als Herausforderung
Thema a:	Unterschiede im wirtschaftlichen Entwicklungsstand kennzeichnen die Welt
Thema b:	Unterschiedliche Sichtweisen beeinflussen Entwicklungsziele

Thematische Schwerpunkte:

- Zusammenhang von Klima und landwirtschaftlichen Nutzungsmöglichkeiten
- Erosion und Überschwemmungen als Folge der Entwaldung von Gebirgen
- Bevölkerungsdichte und Produktivität
- Bedeutung von Selbstversorgung und Exportorientierung
- Begrenzung des Bevölkerungswachstums als Problem
- Altersaufbau der Bevölkerung und sozio-ökonomische Folgen in Entwicklungsländern
- Natürliche Gunst- und Ungunstoffaktoren in ihrer Bedeutung für den Entwicklungsstand
- Die Bedeutung von Einkommen/Besitz, Ernährung, Gesundheit und Bildung für die Einstufung als Entwicklungsland
- Das Ungleichgewicht beim Austausch von Rohstoffen und Industriewaren als Ursache für die Abhängigkeit der Entwicklungsländer
- Weiterverarbeitung von Rohstoffen als Möglichkeit zur Schaffung von Arbeitsplätzen

**Jahrgangsstufe 9:****Unterrichtseinheiten der Beispielsequenz**

Thema a

Regionale Unterschiede und wirtschaftspolitische Vorgaben beeinflussen die Entwicklung von Wirtschaftsräumen und die Integration Europas

Thematische Schwerpunkte:

1. regionale Spezialisierung als Ergebnis natürlicher Gegebenheiten und unterschiedlicher Lagebeziehungen
2. landwirtschaftliche Erzeugung im Spannungsfeld von Marktpolitik, Überproduktion und Umweltbelastung
3. Veränderungen von Raumnutzungsmustern durch den Wandel sozio-ökonomischer Rahmenbedingungen
4. Ansätze zur Überwindung innerstaatlicher und europäischer Disparitäten
5. grenzüberschreitende Zusammenarbeit in ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Regionen
6. die Wirtschaftssituation in der Welt in ihrer Bedeutung für die Gestaltung Europas

Thema b

Städte spiegeln europäische Verflechtungen und weltweit vergleichbare Probleme wider

Thematische Schwerpunkte:

1. Erhaltung historischer Stadtteile als Möglichkeit zur Bewahrung des kulturellen Erbes
2. neue Städte bzw. Stadtteile als Antwort auf das Wachstum von Großstädten
3. unterschiedliche zentralörtliche Bedeutung von (Haupt-)Städten in föderal/ zentral regierten Staaten sowie im gemeinsamen Europa

Das europäische Haus: ein zutreffendes Bild? - Vielfalt und Gemeinsamkeiten sollen zusammengefügt werden (a 1, a 3, a 6)

Europäische Landwirtschaft zwischen Arbeitsteilung und nationaler Konkurrenz? - Spanische Sonne und niederländische Treibhäuser lassen Paprika wachsen (a 1, a 2, a 6)

Zwischen Fleischberg und Göllese - Die Agrarpolitik der EG verändert die Kulturlandschaft in Süddoldenburg und schafft neue Probleme (a 1, a 2, a 3, a 6)

Europäischer Markt als Bedrohung und Chance - Die ungarische Landwirtschaft muß sich umstellen (a 1, a 3, a 4, a 5)

Orientierung auf Europa - Veränderungen des mittelenghischen Industriegebietes durch neue Entwicklungsstrategien (a 3, a 4, a 5)

"Gesplaltene Betriebe": Schwungräder der Wirtschaft? - Die deutsche Textilindustrie produziert in Portugal (a 3, a 4, a 5, a 6)

Verschundene Schlagbäume, überwundene Grenzen? - Der Eurodistrikt Mosel-Saar plant gemeinsam für die Zukunft (a 3, a 4, a 5)

Aufgaben anhäufen oder verteilen? - Entwickelt sich Berlin zu einer europäischen Metropole? (b 3)

Eine Hauptstadt platzt aus allen Nähten - Paris soll durch die Villes Nouvelles entlastet werden (b 2, b 3)

Alte Handelsstädte zwischen Kontinuität und Wandel - Wie Danzig und Venedig ihr Gesicht wahren (b 1)

Topographische Verflechtung: Wirtschaftliche Aktivräume in den Staaten Europas

Jahrgangsstufe 9

Themenfeld II
Erhaltung der natürlichen
Lebensgrundlagen als
Gemeinschaftsaufgabe

Thema a
Naturräume werden zunehmend belastet

Thematische Schwerpunkte:

1. der Landschaftshaushalt und seine Belastung durch Tourismus oder andere wirtschaftliche Aktivitäten
2. europäische Kooperation in Form (über-)regionaler Schutzmaßnahmen zur Sicherung des Landschaftshaushaltes

Thema b
In Verdichtungsräumen ist die Stabilität des landschaftsökologischen Gefüges gefährdet

Thematische Schwerpunkte:

1. naturgeographische Gegebenheiten, Nutzungsintensivierung und Flächenverbrauch in ihren Folgen für den Wasserhaushalt sowie für (über-)regionale Ver- und Entsorgungssysteme
2. Gefährdung intakter Wechselbeziehungen zwischen den natürlichen Lebensgrundlagen Wasser, Boden, Luft durch private und industrielle Belastungen
3. Beeinflussung des Stadtklimas durch topographische Lage, Bebauungsart und Emissionen

Topographische Verflechtung: Nationalparks mit internationalem Schutzstatus in Europa

Unterrichtseinheiten der Beispielsequenz

Eine Stadt ohne Durchzug - Warum Athen zu ersticken droht (b 2, b 3)

Schnüffelstäbe und Giftschlammbecken - Was Rotterdam gegen die grenzüberschreitende Umweltbelastung unternimmt (b 1, b 2, b 3)

Umweltprobleme verbinden - Der Schutz des Naturraumes Ostsee erfordert europäische Zusammenarbeit (a 1, a 2, b 1, b 2)

Hilfe für das Hochgebirge? - Kann die Alpenschutzkonvention das Oetztal retten? (a 1, a 2)

Jahrgangsstufe 9: FRAGENGELEITETE RAUMANALYSE:

Wodurch wird das Wasserproblem im Nahraum bestimmt? Untersuchung des Wechselspiels zwischen Landschaftshaushalt, kulturräumlichen Bedingungen und eigenem Anspruch

Themenfeld II: Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen als Gemeinschaftsaufgabe

Thema a: Naturräume werden zunehmend belastet

Thema b: In Verdichtungsräumen ist die Stabilität des landschaftsökologischen Gefüges gefährdet

Thematische Schwerpunkte:

- der Landschaftshaushalt und seine Belastung durch Tourismus oder andere wirtschaftliche Aktivitäten
- naturgeographische Gegebenheiten, Nutzungsintensivierung und Flächenverbrauch in ihren Folgen für den Wasserhaushalt sowie für (über-)regionale Ver- und Entsorgungssysteme
- Gefährdung intakter Wechselbeziehungen zwischen den natürlichen Lebensgrundlagen Wasser und Boden durch private und industrielle Belastungen

je nach Lage des Raumespieles auch:

- europäische Kooperation in Form (über-)regionaler Schutzmaßnahmen zur Sicherung des Landschaftshaushaltes

Anhang

Beispiele für fächerübergreifendes Arbeiten

1. Umwelterziehung

Umwelterziehung ist eine zentrale Gegenwarts- und Zukunftsaufgabe der schulischen Bildung. Sie darf sich nicht in bloßer Umweltkunde erschöpfen. Ziel der Umwelterziehung ist es zu erreichen, daß sich die Schülerinnen und Schüler durch verantwortungsbewußtes Handeln für einen dauerhaften Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen einsetzen. Da die Umwelt des Menschen vielschichtig und komplex ist, sind zu ihrer Erfassung unterschiedliche Betrachtungsperspektiven und vielfältige Sachkenntnisse notwendig. Ein Fach allein kann deshalb die Schülerinnen und Schüler nicht zu umweltbewußtem und verantwortungsbewußtem Handeln erziehen. Handeln bedeutet unmittelbare und mittelbare kognitive und affektive Teilnahme an umweltrelevanten Sachverhalten und Prozessen und die Auseinandersetzung mit ihnen. Die affektive Teilnahme wird gefördert durch eine Einstellung, die auch Freude an der Natur und ihren ästhetischen Werten umfaßt.

Eine so verstandene Umwelterziehung kann nicht erreicht werden durch eine fachspezifisch eingeeengte Sichtweise, durch eine inhaltlich gleiche Behandlung von Themen in verschiedenen Fächern oder die additive Aneinanderreihung von Einzelthemen in einem Fach. Das bedeutet, daß fachspezifische Schwerpunktsetzungen vorzunehmen sind und diese im Bewußtsein der Schülerinnen und Schüler zu einem einheitlichen Ganzen zusammenzuführen sind (s. Beispiel Wasser). So kann eine Zerstückelung von Welt durch die Fächer vermieden werden. Voraussetzung ist eine Kooperation und Abstimmung der Themenaspekte insbesondere zwischen den Fächern Biologie, Erdkunde, Chemie, Physik, Politik, Geschichte und Religion. Die jeweiligen Schwerpunkte in und zwischen den Fächern sind inhaltlich und zeitlich abzustimmen. Die Fachkonferenzen sollen deshalb im Rahmen des schulinternen Lehrplans (s. Kap. 5.3.1) ein fächerübergreifendes Curriculum zur Umwelterziehung erstellen.

Während die Biologie die Artenkenntnis einschließlich der vielfältigen biotischen Beziehungen vermittelt, erkennen die Schülerinnen und Schüler im Physik- und Chemieunterricht die Gesetzmäßigkeiten, die den biotischen und abiotischen Zusammenhängen zugrundeliegen. In Chemie werden zudem verschiedene Arten belastender Stoffe untersucht sowie Reinigungsverfahren vorgestellt. Die Erdkunde vermag die biotischen und abiotischen Vernetzungen in bestimmten Regionen im Zusammenhang mit spezifischen Handlungsweisen der Menschen zu verdeutlichen. Durch das Fach Politik werden der gesellschaftliche Rahmen und die Möglichkeiten seiner Beeinflussung in den Blick gerückt. Im Fach Geschichte kann dazu die historische Dimension der gegenwärtigen Umweltprobleme bewußt gemacht werden. Die Reflexion von Wertungen und damit verbundener Zielsetzungen sowie die Diskussion von Handlungskonzepten ist Aufgabe aller an der Umwelterziehung beteiligten Fächer, insbesondere des Faches Religion.

Um dies zu gewährleisten, ist der Unterricht an folgenden umwelterzieherischen Prinzipien auszurichten. Sie sind für alle Fächer gültig, aber jeweils fachspezifisch zu entfalten:

- **Bewußtmachung von Ganzheitlichkeit und Interdisziplinarität,**
- **Ausgang von Lebensnähe und Betroffenheit,**

- Förderung von Eigentätigkeit und Handlungsbezug,
- Bewußtmachung der sachlichen und räumlichen Verkettung der Nahprobleme mit den Fernproblemen,
- Aufzeigen weltweiter, langfristiger Gefährdungen,
- Offenlegung und Reflexion der hinter den Interessenkonflikten stehenden Wertfragen.

Im folgenden wird der Umweltfaktor Wasser, der die Umsetzung der oben genannten Prinzipien gewährleistet und eine fachspezifische Schwerpunktsetzung sowie die Zusammenarbeit verschiedener Fächer ermöglicht, beispielhaft entfaltet.

Der Umweltfaktor Wasser ist als fächerübergreifender Schwerpunkt am besten geeignet, weil er

- elementare Bedeutung für alle Lebewesen hat,
- modellhaft die Auseinandersetzung des Menschen mit den natürlichen Grundlagen der Erde verdeutlicht,
- vielfältige Sachverhalte anderer Fächer beinhaltet,
- es dadurch ermöglicht, unterschiedliche fachmethodische Zugriffsweisen vorzustellen und anzuwenden,
- gute Verknüpfungsmöglichkeiten zu anderen Umweltbereichen bietet, so daß Ausblicke, Zusammenhänge, Wechselwirkungen mit anderen Systemen aufgegriffen werden können,
- trotz des Aspektreichtums und der Komplexität überschaubar ist,
- anschaulich zu erarbeiten ist und im unmittelbaren Erfahrungs- und Zugriffsbereich der Schülerinnen und Schüler liegt,
- einen unmittelbaren praktischen Handlungsbezug für alle Fächer beinhaltet,
- unterrichtsmethodisch gut aufbereitbar bzw. gut aufbereitet ist,
- in den spezifischen Ausprägungen gut regionalisierbar ist,
- es ermöglicht, Schädigungen und Abhilfemaßnahmen (und ihre Erfolge und Grenzen) bestmöglich zu verdeutlichen.

Der Faktor Wasser erfährt im Fach Erdkunde eine umwelterzieherische Akzentuierung durch den Leitgedanken: „Wasser als begrenzte und belastete Ressource“. In folgenden Sachzusammenhängen kann dieser Leitgedanke im Verlauf der Sekundarstufe I behandelt werden:

- Der natürliche Wasserkreislauf und seine Beeinflussung durch den Menschen (Jahrgangsstufen 5 und 7/8),
- Wasser als Klimaelement in seiner zeitlich und regional unterschiedlichen Verfügbarkeit (Jahrgangsstufen 5, 7/8),
- Wasser als Wirtschaftsfaktor: Standortentscheidungen in der Industrie und damit verbundener erhöhter Bedarf an Trink- und Brauchwasser (Jahrgangsstufen 5, 7/8), Probleme der Bewässerungslandwirtschaft (Jahrgangsstufen 7/8), Gewässer als stark genutzte Verkehrsflächen und Freizeiträume, Meere als Abfalldeponie (Jahrgangsstufen 5, 9),
- Wasser als Landschaftselement: Veränderung des Landschaftshaushaltes durch Flußregulierungen und Talsperrenbau (Jahrgangsstufen 7/8, 9).

In den Jahrgangsstufen 5 bis 9 wird der Leitgedanke in zunehmender Komplexität anhand naher und ferner Raumbeispiele bewußt gemacht. In der Jahrgangsstufe 9 erfolgt zudem eine auf einen Raum konzentrierte Bearbeitung: Die Leitfrage der Raumanalyse sollte sich auf den Nahraum, z. B. die Wassersituation, beziehen (vgl. Kapitel 2.2.3) und Kenntnisse verschiedener Fächer aufgreifen. Die Zuordnung zur Jahrgangsstufe 9 bietet sich an, weil die Schülerinnen und Schüler vorher nicht über die notwendigen Grundlagenkenntnisse des anderen Fachunterrichts verfügen. Dem Erdkundeunterricht obliegt es, diese im räumlichen Kontext zu bündeln (vgl. Kap. 1.1, 1.2). Eine Datenerfassung und Simulation mittels des Computers ist dabei denkbar.

Die Leitfrage und das Raumbeispiel sind so auszuwählen, daß die

- Vielschichtigkeit der Sachverhalte und Probleme deutlich und die vielfältigen Vernetzungen der natürlichen und anthropogen beeinflussten Geofaktoren herausgearbeitet werden können,
- Inhalte und Methoden der anderen Fächer zu diesem Thema aufgegriffen und angewendet werden, insbesondere auch
- ein Rückgriff auf die Ergebnisse des im Biologieunterricht erarbeiteten Biotops im Schulumfeld möglich ist.

Vorkenntnisse aus anderen Fächern können sein:

1. Physikalische Eigenschaften des Wassers, Aggregatzustände, Kapillarität, Energieumsatz (Physik),
2. Wasser als Stoff: seine Wärmespeicherefähigkeit, Verdunstungswärme, Wasserchemismus, verschiedene Inhaltsstoffe (Belastungstoffe), pH-Wert, einfache Nachweisverfahren, Trennverfahren, Löslichkeit in Abhängigkeit von der Temperatur, Vorgang der Klärung – Möglichkeiten und Grenzen (Chemie),
3. „Umwelt hat Geschichte“: Technikentwicklung, Hygieneprobleme in der Vergangenheit, Pestepidemien (Geschichte).

Eine Abrundung der Umwelterziehung sollte durch den Religionsunterricht und den Politikunterricht in der Jahrgangsstufe 10 erfolgen.

2. Europa im Unterricht

„Europa ist mehr als ein geographischer Begriff. Die europäische Dimension umschließt in ihrer Vielfalt ein gemeinsames historisches Erbe, eine gemeinsame kulturelle Tradition und in zunehmendem Maße eine gemeinsame Lebenswirklichkeit.“ (Runderlaß des Kultusministers „Europa im Unterricht“ vom 16.01.1991 BASS 15 – 02 Nr. 9.4)

Europa ist heute Bestandteil des alltäglichen Erlebens von Schülerinnen und Schülern (Urlaub, ausländische Mitschülerinnen und Mitschüler, Medien etc.). Ein beträchtlicher Anteil der schulischen Arbeitszeit wird dem Fremdsprachenerwerb gewidmet; auch dadurch eröffnet sich die Chance intensiver Auseinandersetzung mit außerdeutschen Räumen, Traditionen und Lebenswirklichkeiten.

Um eine tragfähige und realitätsangemessene Vorstellung von einem vereinten Europa aufzubauen, müssen die Schülerinnen und Schüler Kenntnisse über die

Zusammenhänge europäischer Lebenswirklichkeit und Kultur erhalten, muß ein Bewußtsein für die Notwendigkeit europäischer Entscheidungen entwickelt werden.

Der Offenheit der Entwicklung in Europa entspricht es, daß über die konkreten Fragen europäischer Integration kontrovers diskutiert wird. Dabei sollte naive Europaeuphorie ebenso vermieden werden wie das Verstärken von Vorurteilen und Ängsten, die den Prozeß der Integration begleiten. Durch die Vermittlung eines soliden Grundlagenwissens über Europa wird ein Bewußtsein der Zusammengehörigkeit und gegenseitigen Abhängigkeit angestrebt, das unter Wahrung der eigenen Identität ein Eintreten für gemeinsame Werte und die Sicherung des Friedens ermöglicht. Die gründliche Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Aspekten der Integration soll deutlich machen, daß Kompromißfähigkeit bei der Verwirklichung europäischer Ziele notwendig ist.

Der Runderlaß des Kultusministers vom 16.01.1991 fordert Kenntnisse und Einsichten über

- die geographische Vielfalt des europäischen Raumes mit seinen naturräumlichen, sozialen und wirtschaftlichen Strukturen,
- die politischen und gesellschaftlichen Strukturen Europas,
- die prägenden geschichtlichen Kräfte in Europa, vor allem die Entwicklung des europäischen Rechts-, Staats- und Freiheitsdenkens,
- die Entwicklungslinien, Merkmale und Zeugnisse einer auch in ihrer Vielfalt gemeinsamen europäischen Kultur,
- die Vielsprachigkeit in Europa und den darin liegenden kulturellen Reichtum,
- die Geschichte des europäischen Gedankens und die Integrationsbestrebungen seit 1945,
- den Interessenausgleich und das gemeinsame Handeln in Europa zur Lösung wirtschaftlicher, ökologischer, sozialer und politischer Probleme,
- die Aufgaben und die Arbeitsweise der europäischen Institutionen.

Dieser umfangreiche und komplexe Auftrag fordert die Abstimmung und Zusammenarbeit der Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik und ggf. weiterer Fächer wie der Fremdsprachen. Die folgende Synopse soll die Abstimmung erleichtern. Sie

- stellt die von den Lehrplänen und Richtlinien vorgesehenen Inhalte der Unterrichtsfächer Erdkunde, Geschichte und Politik zum Bereich Europa dar,
- hilft Doppelungen auf der Inhaltsebene zu vermeiden,
- ermöglicht die Einordnung des jeweiligen Fachunterrichts in fächerübergreifende Zusammenhänge,
- zeigt mögliche Ansatzpunkte für gemeinsames projektorientiertes Arbeiten mehrerer Fächer auf.

Die in Abb. 6 angegebenen Unterrichtsinhalte sind auf der Basis des Runderlasses vom 16.01.1991 für Erdkunde und Geschichte obligatorisch, in Politik ist der inhaltliche Schwerpunkt „Strukturen und Konflikte in internationalen Beziehungen“ verbindlich. Durch Absprache der betroffenen Fachkonferenzen ist sicherzustellen, daß alle weiteren Anforderungen des Erlasses erfüllt werden. Eine wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Landeskunde, die im Fremdsprachenunterricht vermittelt

wird. Zu diesem Zweck sind die schulinternen Lehrpläne der Sprachen und der Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik aufeinander abzustimmen. Ein Abweichen von diesen Absprachen muß unbedingt vermieden werden, weil auftretende Lücken alle beteiligten Fächer tangieren.

In den Jahrgangsstufen 5 bis 8 wird ein Europabewußtsein über die Fächer Erdkunde und Geschichte auf unterschiedlichen Ebenen vorbereitet. Der Schwerpunkt der Behandlung liegt für beide Fächer in der Jahrgangsstufe 9, für die damit in besonderer Weise Abstimmungsbedarf und Kooperationschancen bestehen. Hier ist fächerabgestimmtes Arbeiten (vgl. Kap. 3.3) insbesondere im Hinblick auf das Themenfeld I des Faches Erdkunde (Voraussetzungen, Ziele und Probleme der Schaffung neuer politischer und wirtschaftlicher Strukturen in einem Großraum) und den obligatorischen Fachinhalt 9.1 des Faches Geschichte (Europa als Traditionsraum) geboten.

Der Schwerpunkt des Faches Politik liegt in der Jahrgangsstufe 10. Es bietet sich an, daß das Fach Politik in dieser Jahrgangsstufe unter Anknüpfung an die beiden anderen Fächer aktuelle Gestaltungsprobleme in den Mittelpunkt stellt und dabei eine abschließende ganzheitliche Betrachtung des Themas übernimmt. Dadurch wird es möglich, unterschiedliche Fachaspekte aufzugreifen, aufeinander zu beziehen und das in verschiedenen Fächern Gelernte besser zu sichern und verfügbar zu machen. Alternativ bietet sich hier auch die Chance, von den Möglichkeiten fächerintegrierenden Arbeitens (vgl. Kap. 3.3) Gebrauch zu machen. Für die einzelnen Jahrgangsstufen muß überlegt werden, ob zeitparallel oder aber in einer festgelegten Abfolge zu arbeiten ist. So bietet der Fachinhalt Europa als Traditionsraum (Geschichte) eine Grundlage für die Behandlung der beiden Themenfelder, die für den Erdkundeunterricht in der Jahrgangsstufe 9 verpflichtend sind (vgl. Kap. 2.2.3).

In der folgenden Übersicht sind die fakultativen Inhaltsbereiche/Themen zur Abgrenzung gegen die obligatorischen kursiv gedruckt.

Abb. 6: Übersicht zur fachspezifischen Schwerpunktsetzung zum Sachverhalt „Europa“

Jgst.	Erdkunde	Geschichte	Politik
5	Bezugsraum: Deutschland mit Ausblicken auf Europa Arbeit und Versorgung in Industrieräumen Arbeit und Versorgung in Agrarräumen unterschiedlicher Ausstattung Freizeitgestaltung in Nah- und Fernerholungsräumen Topographische Verflechtung: Industrie-/Verdichtungsräume in Mitteleuropa		Inhaltsbereich Europa nicht direkt vorgesehen, inhaltlicher Schwerpunkt des Lernfeldes „Nationale und internationale Beziehungen“:

Jgst.	Erdkunde	Geschichte	Politik
6		6.3 Das antike Griechenland, <i>Griechische Wurzeln europäischer Kultur</i> 6.4 Imperium Romanum <i>Das römische Imperium und sein Beitrag zur europäischen Zivilisation</i>	Individuelle Betroffenheit durch das Leben von Menschen in unterentwickelten Ländern und Regionen
7	Bezugsraum Europa nicht vorgesehen, aber <i>Einordnung Europas in globale Zusammenhänge möglich</i>	7.1 Mittelalterliche Lebensformen und Lebensordnungen, <i>Leben im Mittelalter – Feudalgesellschaft und Stadtgesellschaft</i> 7.2 Religiöse Triebkräfte des europäischen Mittelalters, <i>die christlich geprägte Welt Mitteleuropas und ihre Begegnung mit dem Islam</i> 7.3 Neues Denken, neue Welt, Experimentum medietatis: Das Doppelgesicht des Fortschritts	
8			Inhaltsbereich Europa nicht direkt vorgesehen, inhaltlicher Schwerpunkt des Lernfeldes „Nationale und internationale Beziehungen“: Konfrontation mit unterschiedlichen Systemen möglich (z. B. Osteuropa)
9	Bezugsraum: Europa Themenfeld I: Voraussetzungen, Ziele und Probleme der Schaffung neuer politischer und wirtschaftlicher Strukturen in einem Großraum, Thema a: Regionale Unterschiede und wirtschaftspolitische Vorgaben beeinflussen die Entwicklung von Wirtschaftsräumen und die Integration Europas; <i>Thema b: Städte spiegeln europäische Verflechtungen und weltweit vergleichbare Probleme wider</i> Topographische Verflechtung: Wirtschaftliche Aktivräume in den Staaten Europas	9.1 Europa als Traditionsraum, Entstehung des Traditionsraums Europa in Antike und Mittelalter, zentrale kulturelle und politische Traditionen Europas, Chancen und Schwierigkeiten europäischer Integrationsprozesse 9.2 Französische Revolution, die Menschen- und Bürgerrechte als Ausdruck einer neuen gesellschaftlichen Grundordnung 9.3 Industrialisierung, die Entstehung der kapitalistischen Wirtschaftsordnung, der Weg zur Industriegesellschaft in Westeuropa	

Jgst.	Erdkunde	Geschichte	Politik
9	<p>Themenfeld II: Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen als Gemeinschaftsaufgabe, Thema a: Naturräume werden zunehmend belastet Thema b: In Verdichtungsräumen ist die Stabilität des landschaftsökologischen Gefüges gefährdet Topographische Verflechtung: Nationalparks mit internationalem Schutzstatus in Europa</p>	<p>9.4 Nationalismus und Imperialismus, Entstehung des Nationalismus in Europa, die Radikalisierung des europäischen Nationalismus durch imperialistische Expansion</p>	
10		<p>10.1 Demokratie und kommunistische Diktatur, Zentrale Merkmale von parlamentarischer Demokratie und totalitärer Diktatur 10.3 Der Ost-West-Konflikt, das Einfrieren der Macht-sphären in Europa, die europäische Einbindung der Bundesrepublik, der Bau des „europäischen Hauses“: Deutschland in Europa</p>	<p>Inhaltlicher Schwerpunkt des Lernfeldes „Nationale und internationale Beziehungen“: Strukturen und Konflikte in internationalen Beziehungen, Thema: „Nation Europa?“ Probleme der europäischen Einigung (integrationshemmende und -fördernde Faktoren, Aufgaben und Aufbau der supranationalen Institutionen, historische Beispiele für die europäische Integrationsbemühungen, Konflikte zwischen nationalen und supranationalen Interessen)</p>

3. Dritte Welt im Unterricht

Der Kultusminister hat mit Runderlaß vom 20.01.1987 (BASS 15 – 02 Nr. 9.10) vorrangig die Fächer der politischen Bildung (Politik, Sozialwissenschaften, Erdkunde, Geschichte) mit der Behandlung des Themas „Dritte Welt“ beauftragt.

Obligatorisch sind folgende im Erlaß genannte Ziele des Unterrichts über die Probleme der Dritten Welt:

- Analyse der geographischen, ökologischen, ökonomischen, politischen und sozialen Wirkungszusammenhänge in ihren historischen und gegenwärtigen Bezügen,
- Sichtbarmachen der Wechselbeziehungen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern im Hinblick auf das gemeinsame Interesse an einer Linderung und Lösung der Probleme,
- Aufzeigen der Veränderbarkeit ungerechter Zustände in den Nord-Süd-Beziehungen und innerhalb der einzelnen Länder und Bewußtmachen der Interessen der Länder der Dritten Welt.

Dieser umfangreiche und komplexe Auftrag fordert die Abstimmung und Zusammenarbeit der Fächer Erdkunde, Geschichte, Politik und ggf. weiterer Fächer wie Religion. Die folgende Synopse soll diese Abstimmung erleichtern, indem sie

- die in den Lehrplänen und Richtlinien vorgesehenen Inhalte der Unterrichtsfächer Erdkunde, Geschichte und Politik zum Bereich Dritte Welt darstellt,
- hilft, Doppelungen auf der Inhaltsebene zu vermeiden,
- die Einordnung des jeweiligen Fachunterrichts in fächerübergreifende Zusammenhänge erleichtert,
- mögliche Ansatzpunkte für gemeinsames projektorientiertes Arbeiten der beteiligten Fächer aufzeigt.

In der folgenden Übersicht sind die für die Sachverhalte der Dritten Welt obligatorischen Inhaltsfestlegungen der Lehrpläne für Erdkunde und Geschichte sowie der Richtlinien für den Politikunterricht (3. Auflage 1987) wiedergegeben. Zusätzlich sind Vorschläge und Beispiele der Lehrpläne bzw. Richtlinien für das Fach im Kursivdruck aufgenommen. Durch Absprachen der betroffenen Fachkonferenzen ist sicherzustellen, daß die oben zusammengefaßten Anforderungen des Erlasses „Dritte Welt im Unterricht“ erfüllt werden. Zu diesem Zweck sind die schulinternen Lehrpläne der Fächer Erdkunde, Geschichte, Politik sowie eventuell des Faches Religion aufeinander abzustimmen.

Folgende Schwerpunkte der Fächer werden deutlich: Das Fach Geschichte thematisiert in den Jahrgangsstufen 6 und 7 an historischen Beispielen das Problem der Auseinandersetzung verschiedener Kulturen und der Anfänge kolonialer Herrschaft. Die detaillierte Erarbeitung von natur- und sozialräumlichen Gegebenheiten sowie von wirtschaftlich bedingten Entwicklungsunterschieden erfolgt durch das Fach Erdkunde in den Jahrgangsstufen 7 und 8. Sie wird abgeschlossen durch die Raumanalyse eines Entwicklungslandes, in der das individuelle Wirkungsgefüge raumwirksamer Faktoren aufgezeigt wird. Daran kann das Fach Geschichte, das die weitere Integration vornimmt, anknüpfen, wenn es in den Jahrgangsstufen 9 und 10 im Zusammenhang mit der Behandlung vor allem des Imperialismus, des Ost-West-Konfliktes und der Probleme zukünftiger Friedenssicherung auch die Geschichte der Dritten Welt im 19. und 20. Jahrhundert thematisiert. Das Fach Politik kann eine einleitende Grundinformation zum Inhaltsbereich Dritte Welt in der Jahrgangsstufe 6 geben und hat dann in den Jahrgangsstufe 8 die Möglichkeit, in Ergänzung zu dem hier als Leitfach für dieses Thema fungierende Fach Erdkunde dort nicht oder nur randlich behandelte Fragestellungen aufzuzeigen. In der Jahrgangsstufe 10 kann das Fach Politik dann unter Anknüpfung an die beiden anderen Fächer aktuelle Gestaltungsprobleme in den Mittelpunkt stellen und dabei eine abschließende ganzheitliche Betrachtung des Themas übernehmen. Dadurch wird es möglich, unterschiedliche Fachaspekte aufzuzeigen, aufeinander zu beziehen und das in verschiedenen Fächern Gelernte besser zu sichern und verfügbar zu machen. Fächerabgestimmtes Arbeiten (s. Kap. 3.3) ist demnach zwischen den Fächern Erdkunde und Politik bzw. Geschichte insbesondere in den Jahrgangsstufen 8 und 10, sofern das Fach Politik dort den Inhaltsbereich Dritte Welt aufgreift, geboten. In beiden Jahrgangsstufen ist auch fächerintegrierendes Arbeiten möglich.

Abb. 7: Fachspezifische Schwerpunktsetzungen zum Sachverhalt „Dritte Welt“

Jgst.	Erdkunde	Geschichte	Politik
5	Gegenstand nicht vorgesehen		
6		6.3 Das antike Griechenland, <i>Elitebewußtsein des Hellenentums und Ausgrenzung der Barbaren</i> 6.4 Imperium Romanum, der zugleich machtpolitische und Kultur vermittelnde Charakter römischer Herrschaft	Inhaltlicher Schwerpunkt des Lernfeldes „Nationale und internationale Beziehungen“: Individuelle Betroffenheit durch das Leben von Menschen in unterentwickelten Ländern und Regionen <i>Thema: „Wie leben Kinder in . . . ?“ Wege und Probleme der Entwicklungshilfe (Hilfsorganisationen und ihre Funktion, Entwicklungshilfe, karitative Spende oder strukturelle Verbesserung u. a.)</i>
7	Bezugsraum: Außereuropa Themenfeld I: Leben und Wirtschaften in verschiedenen Landschaftszonen, Thema d: Die Landschaftszonen der Erde können unterschiedlich genutzt werden Themenfeld II: Umwertung von Räumen, Themenfeld III: Gefährdung von Lebensräumen, Thema a: Raubbau am Naturpotential gefährdet die Menschen Topographische Verflechtung: Die Landschaftszonen der Erde, Hauptwege des Welthandels, Schwächen der Erde	7.2 Religiöse Triebkräfte des europäischen Mittelalters, Begegnung mit dem Islam, <i>wirtschaftlicher und kultureller Austausch zwischen Muslimen und Christen, die Bereicherung Europas durch den Islam</i> 7.3 Neues Denken, neue Welt, Erarbeitung der Entdeckungen als Beginn der Europäisierung der Erde, <i>interkulturelle Begegnung als Aggression, koloniale Herrschaft, Pacificacion und Entwicklung als kulturelles Zerstörungswerk</i>	

Jgst.	Erdkunde	Geschichte	Politik
8	<p>Bezugsraum: Außereuropa Themenfeld IV: Wachstum und Verteilung der Weltbevölkerung als globales Problem, Thema a: Hunger entsteht nicht nur durch Bevölkerungswachstum Thema b: Die Bevölkerung wächst besonders in den Großstädten der Entwicklungsländer Thema c: Die Weltbevölkerung wächst regional unterschiedlich Themenfeld V: Räumliche Disparitäten als Herausforderung Thema a: Unterschiede im Entwicklungsstand kennzeichnen die Welt Thema b: Unterschiedliche Sichtweisen beeinflussen Entwicklungsziele Themenfeld VI: Leben und Wirtschaften unter verschiedenen soziokulturellen Bedingungen, Topographische Verflechtung: Staaten im sogenannten Hungergürtel der Erde, Die Fünf Welten, Verbreitungsgebiete großer Kulturen</p>		<p>Inhaltlicher Schwerpunkt des Lernfeldes „Nationale und internationale Beziehungen“: Konfrontation mit unterschiedlichen Systemen, Thema: „Wer arm ist, ist selbst dran schuld!“ Zur Problematik von Entwicklung und Unterentwicklung (Gesellschaftliche und wirtschaftliche Situation von Ländern der Dritten und Vierten Welt, Ursachen und Hintergründe der Unterentwicklung, Ziele und Motive der Entwicklungspolitik, Verfahren und Konsequenzen der Entwicklungsförderung, Teufelskreis der Armut)</p>
9	<p>Bezugsraum Europa, aber: <i>Vergleich zwischen Lebens-, Ernährungs-, Wirtschaftssituation in Europa und Ländern der Dritten Welt möglich</i></p>	<p>9.3 Industrialisierung, die Entstehung der kapitalistischen Wirtschaftsordnung 9.4 Nationalismus und Imperialismus, ökonomische, soziale und ideologische Grundlagen des Imperialismus, die Objekte imperialistischer Politik: Vorstaatliche Gesellschaften und untergehende Großreiche unter dem Aufprall der Industriestaaten, „Unterentwicklung“: Angemessenheit eines europäischen Maßstabes?</p>	

Jgst.	Erdkunde	Geschichte	Politik
10		10.4 Friedenssicherung, Aufgaben zukünftiger Friedenssicherung: <i>Entkolonialisierungskriege, das Aufbrechen neuer regionaler Konfliktherde aus nationalen und religiösen Motiven, neue globale Dimensionen alter Friedensbedrohungen wie Hunger und Armut, die Aufgabe einer Weltinnenpolitik zur Friedenssicherung</i>	Inhaltlicher Schwerpunkt des Lernfeldes „Nationale und internationale Beziehungen“: Strukturen und Konflikte in internationalen Beziehungen, Thema: <i>„Entwicklungshilfe – Aufforderung zu unerwünschter Konkurrenz?“ Das Verhältnis zwischen „reichen“ und „armen“ Ländern (Kriterien der Entwicklung soziokultureller Faktoren in Ländern der Dritten und Vierten Welt, Konzepte der Entwicklungspolitik, Kriterien zur Beurteilung von Entwicklungsprojekten)</i>

4. Arbeit mit Karten

Fächerübergreifendes Arbeiten kann besonders sinnvoll für den Aufbau von Kompetenzen im Bereich der Methodik genutzt werden. Gemäß Aufgaben und Gegenständen der drei Fächer des Lernbereiches Gesellschaftslehre kommt dabei der Karte besondere Bedeutung zu.

Die kartographische Darstellung ist neben dem geschriebenen Wort und der bildlichen Darstellung eine der drei wesentlichen Möglichkeiten, Wissen schriftlich zu fixieren und zu tradieren. Dabei bietet die Karte gegenüber dem Text den Vorteil, daß sie die Einzelaussagen simultan, also im räumlichen Nebeneinander abbildet. Über das Bild hinausgehend, präsentiert sie ausgewählte und sinnvoll kombinierte Einzelelemente in geordneter und strukturierter Form.

Die Karte bildet die räumliche und raumbezogene Wirklichkeit selektiv ab. Sie registriert und lokalisiert nicht nur deren Zustände (also visuell wahrnehmbare Inhalte physischen, biotischen und anthropogenen Ursprungs), sondern ebenso menschliche Aktivitäten, Vorgänge und geistige Prozesse. Zur Weitergabe solcher raumgebundenen Informationen und als räumliche Orientierungsgrundlage ist die Karte daher weder aus dem öffentlichen und privaten Leben, noch aus Forschung und Lehre wegzudenken. Aus der Vielfalt alltäglicher Anwendungssituationen sind beispielsweise Straßen-, Auto-, Wanderkarten, touristische Karten, Stadtpläne oder Wetterkarten jedem bekannt. Auch Kinder und Jugendliche begegnen solchen Karten im Alltag oder in der Freizeit. Sie müssen jedoch erst lernen, diese als Hilfsmittel zu nutzen, da die Informationen und Erkenntnisse darin meist nur verschlüsselt vorliegen. Die Zeichensprache der Karten muß also „übersetzt“ werden.

Insofern ist die Fähigkeit, Karten zu lesen, die in ihnen gespeicherten Informationen zu entschlüsseln und deren Inhalte zu verstehen, auszuwerten und zu versprachlichen, als eine wichtige Kulturtechnik zu bezeichnen.

Ähnlich wie das Fach Deutsch beim Umgang mit Texten übernimmt das Fach Erdkunde bei der Vermittlung dieser Kulturtechnik eine Leitfunktion, da die räumliche Komponente konstitutiv und existentiell mit dem Schulfach und der Fachwissenschaft verbunden ist. Im Fach Erdkunde dient die Karte nicht nur zur räumlichen Orientierung, sondern auch zum Analysieren und Systematisieren geographischer Probleme und zur Strukturierung geographischen Wissens. Darüber hinaus lernen die Schülerinnen und Schüler Karten bzw. Kartenskizzen selbst zu erstellen, und sie erwerben topographische Kenntnisse unter anderem durch die Arbeit mit Umrißkarten und stummen Karten.

Allein die Fülle kartographischer Darstellungsmöglichkeiten macht die Karten auch für andere Fächer zu einem bedeutsamen Arbeitsmittel, so zum Beispiel für Geschichte (Darstellung staatlicher Territorien, Herrschafts-, Einflußbereiche, Ausbreitungstendenzen, Darstellung von historischen, politischen, sozialen, kulturellen Situationen, Abläufen, Veränderungen, Plänen, Grundrissen), für Religion (heils geschichtliche Ereignisse, kirchengeschichtliche Abläufe, religiöse Prozesse), in den Fremdsprachen (landeskundliche Gegebenheiten, Stadtpläne), für Biologie (Verbreitung von Arten, Ausbreitungsprozesse), für Politik (Pläne, staatliche Territorien und deren Beziehungen untereinander). In vielen Fächern wird die Karte also für die Lokalisierung von topographischen Informationen, von Verbreitungsgebieten, von Prozessen und Abläufen herangezogen. Diese Lokalisierung sollte als didaktisches Prinzip alle Fächer durchziehen, da den Lerngegenständen durch die örtliche Fixierung ein höherer Realitätsgrad verliehen wird. Eine solche realitätsnahe Auseinandersetzung mit dem Gegenstand wirkt außerdem motivationsfördernd. Dadurch kommt das Prinzip der Lokalisation dem Prinzip der Anschaulichkeit nahe.

Voraussetzung für jede Arbeit an und mit der Karte sind jedoch bestimmte Grundkenntnisse und -fertigkeiten. Diese müssen sorgsam vermittelt und eingeübt werden, bevor Karten korrekt beschrieben und aus ihnen problemlos Inhalte herausgelesen werden können. Erst nach oftmaligem Üben kann sich die Fähigkeit entwickeln, Karteninhalte mit räumlichen Vorstellungen zu verbinden, inhaltliche Details in Beziehung zu setzen und Zusammenhänge zu deuten. Es ist deshalb notwendig, daß alle Fächer im Falle des Einsatzes von Karten solche Grundlagen des Kartenlesens beachten, sie ggf. reaktivieren, vertiefen und fachspezifisch entfalten bzw. altersgemäß erweitern. Das Fach Erdkunde beginnt schwerpunktmäßig in der Jahrgangsstufe 5 und erarbeitet die unten aufgeführten Grundkenntnisse und -fertigkeiten in einem ersten Durchgang auf der Beschreibungsebene. In den Jahrgangsstufen 7, 8 und 9 werden diese ausdifferenziert, und gleichzeitig wird auf der Interpretationsebene der fachspezifische Umgang mit der Karte sowie die Erstellung von Karten (vgl. Kap. 3.1.2) verstärkt. Die anderen Fächer können nach der Jahrgangsstufe 5 die folgenden Grundkenntnisse und -fertigkeiten festigen und erweitern:

- Grundverständnis der Karte als verebener, zweidimensionaler und verkleinerter Ausschnitt der Erdoberfläche (meist aus dem Sachunterricht der Primarstufe bekannt);
- Kenntnis der Legende als Schlüssel für das Kartenlesen;
- Umgang mit den Kartensymbolen und den verschiedenen Signaturprinzipien (bildhafte, geometrische, punkt-, linien-, flächenhafte Signaturen), mit Flächenfarben und ihren assoziativen Wirkungen, mit unterschiedlichen Schriftarten der Legende;

- Kenntnisse der Grundvorgänge der Generalisierung (vereinfachen, vergrößern/verkleinern, zusammenfassen, auswählen);
- Kenntnisse wesentlicher Methoden der Höhendarstellung (Höhenlinien, Schummerung, Schraffen, Farben);
- Bestimmung von Höhenverhältnissen und Geländeformen;
- Bestimmung von Distanzen mit Hilfe der Maßstabsleiste (der numerische Maßstab kann erst nach Einführung der Bruchrechnung in Mathematik verwendet werden);
- lagerichtige Lokalisierung von Objekten der Karte mit Hilfe des Planquadrats (Feldkoordinaten), der Himmelsrichtungen (bei kleinmaßstäbigen Karten evtl. des Gradnetzes) und mit Hilfe landschaftsgliedernder Elemente (z. B. Gebirge, Ebenen, Flüsse, Seen, Meere, Küstenformen, politische Grenzen);
- Identifizierung der Kartenobjekte nach Art, Lage, Größenordnung, Häufigkeit, Verbreitungsmustern und ggf. Ausbreitungstendenzen;
- Umgang mit dem Register im Atlas (und weiteren im Atlas enthaltenen Such- und Orientierungshilfen).

Folgende Grundkenntnisse und -fertigkeiten sind von besonderer Bedeutung für das fächerübergreifende Arbeiten, jedoch wegen des erhöhten Schwierigkeitsgrades erst in höheren Jahrgangsstufen zu erreichen. Insbesondere bei der Einordnung von Kartenausschnitten mit Hilfe von Umrißkarten muß in den anderen Fächern beachtet werden, daß die Schülerinnen und Schüler im Erdkundeunterricht der Jahrgangsstufe 5 schwerpunktmäßig lediglich Deutschland (mit Ausblicken auf Europa) behandelt haben:

- Einordnen eines Kartenausschnittes in einen größeren erdräumlichen Zusammenhang;
- Bestimmen der wesentlichen Unterschiede zwischen physischer Karte (auch fälschlich topographische Karte genannt) und thematischer Karte sowie der jeweiligen fachlichen Aussage.

5. Arbeit mit Texten

Das Lesen von Texten und die Arbeit mit Texten stellt eine der wichtigsten Möglichkeiten dar, Wirklichkeit in vermittelter Form zu erschließen und sich mit ihr auseinanderzusetzen. Die nachfolgenden Überlegungen beschränken sich auf Sachtexte, die in den Fächern Erdkunde, Geschichte und Politik eindeutig dominieren. Fiktionale (literarische) Texte besitzen eine besondere Art des Wirklichkeitsbezugs, der einen spezifischen Zugang erfordert. Die Nutzung literarischer Texte wird nur ausnahmsweise erfolgen.

Die große Bedeutung, die Texten bei der Erschließung vergangener und gegenwärtiger Wirklichkeit zukommt, ergibt sich aus ihrer speziellen Eigenart: Texte sind immer wieder verfügbar. Das unterscheidet sie vom gesprochenen Wort und den Informationen, die die Menschen über die elektronischen Medien erreichen. Immer dann, wenn es auf exakte, überprüfbare und ständig verfügbare Informationen ankommt, wird man auf das geschriebene Wort zurückgreifen. Die Kenntnis dieser Eigenart von Texten ist Voraussetzung für eine gründliche Analyse, die z. B. auf wiederholtes

Lesen, Innehalten und Nachdenken, Beschaffung von Zusatzinformationen usw. angewiesen ist.

Texte können durch Ausführlichkeit und Differenziertheit besonders angemessene und getreue Zugänge zur Wirklichkeit schaffen. Texte können aber auch die Wirklichkeit verzerren und entstellen. Textarbeit bedarf daher immer auch der kritischen Distanz, die z. B. den Anspruch, Realität zu repräsentieren, einer Überprüfung unterzieht.

Die Förderung sprachlichen Lernens, speziell der Entwicklung einer Fähigkeit des verstehenden Lesens und der darauf aufbauenden Fähigkeiten des Analysierens und Beurteilens von Texten, ist eine gemeinsame Aufgabe aller Fächer.

Aus der Sicht vieler Schülerinnen und Schüler hat das Angebot anderer Medien den gedruckten Text weit überflügelt. Solchen Angeboten wird eine viel höhere Glaubwürdigkeit zugesprochen. Lesen in der Freizeit verliert seine Selbstverständlichkeit, was schulische Übung um so dringlicher macht und alle Schulfächer in die Pflicht nimmt.

Dem Fach Deutsch kommt bei der Vermittlung der hier angesprochenen Fähigkeiten und Fertigkeiten eine Leitfunktion zu, es stellt in der Sekundarstufe I das analytisch-methodische Instrumentarium bereit, das zum Umgang mit Texten aller Art notwendig ist.

Die Fächer Geschichte und Politik sind geprägt von einem relativ hohen Anteil von Textarbeit, doch auch im Erdkundeunterricht werden Texte verwendet. Daraus ergibt sich eine Verantwortung für die Schulung und Einübung der Arbeitsweisen. Wichtig erscheint, daß eine stufenbezogene Progression beim Aufbau eines analytisch-methodischen Instrumentariums zwischen den Fächern abgesprochen wird, um Unter- und Überforderungen der Schülerinnen und Schüler zu vermeiden. Ohne Abstriche an den fachspezifischen Arbeitsweisen (z. B. Quellenarbeit in Geschichtsunterricht) lassen sich Übereinkünfte erzielen, die auf größtmögliche Übereinstimmung bei der Begrifflichkeit und Vorgehensweise angelegt sind.

Die folgende Übersicht über die Einführung wichtiger Techniken der Textbearbeitung orientiert sich eng an den obligatorischen Vorgaben für das Fach Deutsch. Die Techniken werden dort zum Teil an fiktionalen Texten eingeübt. Intendiert ist eine allgemeine, fächerübergreifende Übersicht, die die fächerspezifische Zugriffsweise für eine angemessene Analyse des jeweils vorliegenden Textes nicht ersetzen kann und will. Hierzu wird auf die entsprechenden Ausführungen der Richtlinien und Lehrpläne verwiesen. Auf eine Aufzählung von zu behandelnden Textsorten (Schulbuchtext, Rede, Zeitungstext, juristischer Text usw.) wird verzichtet, weil eine Zuordnung zu den einzelnen Jahrgangsstufen recht willkürlich wäre. Die Abb. 8 verdeutlicht die Lernprogression in den verschiedenen Bereichen der Textarbeit in den drei Doppeljahrgangsstufen der Sekundarstufe I. Dabei ist die Zuordnung zu den Jahrgangsstufen nur als grobe Orientierung zu verstehen. Ausgehend von diesem Vorschlag können die Fachkonferenzen gemeinsame Zielvorstellungen und Verfahrensweisen für die Schulung eines angemessenen Umgangs mit Texten entwickeln. Stark abweichende Ansprüche, Verfahrensweisen und eine widersprüchliche Terminologie, die für die Schülerinnen und Schüler Lernhemmnisse darstellen, können so vermieden werden. Auch wenn die folgende Übersicht und das ihnen zugrundeliegende Verständnis von Textarbeit keinen allgemeinen Verbindlichkeitsgrad beanspruchen,

kann sie Ausgangspunkt für Vereinbarungen zwischen den Fächern der Gesellschaftslehre und dem Fach Deutsch sein. Ob Texte der Lese- und Verstehensfähigkeit einer Schülergruppe angemessen sind, muß im Einzelfall entschieden werden. Wenn in dieser Hinsicht hohe Ansprüche gestellt werden, muß entsprechend viel Zeit für die Lektüre und die Sicherung des Verstehens eingeplant werden. Demotivierende Überforderung durch die Auswahl und Behandlung zu schwieriger Texte sollte unbedingt vermieden werden.

Abb. 8: Aufeinanderfolge von Arbeitsschritten zur Informations- und Erkenntnisgewinnung aus Texten:

Jahrgangsstufen 5/6	Jahrgangsstufe 7/8	Jahrgangsstufen 9/10
Unterstreichen und Markieren (Wichtiges, Nichtverstandenes)	Gezieltes Unterstreichen und Markieren (zentrale Aussagen, Schlüsselbegriffe)	Nutzung von Randvermerken (zusammenfassendes Stichwort, Unklarheiten, Kritik)
Sammeln von Informationen aus längeren Sachtexten unter einer Leitfrage	Einüben des wörtlichen Zitierens, Sammlung wichtiger Textstellen	Anfertigung von Exzerpten
Sicherung eines einfachen Textverständnisses (u. a. durch Fragen, Nutzung von Wort-erklärungen)	Sicherung eines vertieften Textverständnisses (u. a. Erkennen von Fachsprachen, Gebrauch spezieller Begrifflichkeit, Unterscheidung zwischen Textsorten)	Weiterentwicklung eines vertieften Textverständnisses
Einfache Textgliederung (z. B. Abschnittsüberschriften), Arbeit mit Begriffsrastern (Textsorte, Thema, Einleitung, Hauptteil, Schluß, Kapitel, Abschnitt, Absatz)	Untersuchung der Argumentationsstruktur von Texten (Behauptung, Feststellung, Argument, Beleg, Beispiel), Untersuchung der Argumentationsschritte (Binnengliederung von Texten durch Konjunktionen usw.), Identifizierung der Textintention	Systematische Analyse von Sachtexten (Thema, Intention, Argumentationsgang, Realitätsbezug, Schlüssigkeit, Position der Autorin bzw. des Autors)
Dominierende Wiedergabetechnik ist das Nacherzählen; Inhaltsangabe oder Zusammenfassung stellen in der Regel eine Überforderung dar. Die Wiedergabe eines dargestellten Geschehens kann beispielsweise aus der Sicht einer beteiligten Person erfolgen.	Inhaltsangabe (Wichtiges von weniger Wichtigem unterscheiden, Distanz zum Text, Gebrauch des darstellenden Präsens)	Systematische Textreduktion (Zusammenfassung, Inhaltsangabe), systematische Texterweiterung (Veranschaulichung, Erläuterung)
Einfache Meinungsäußerungen zum Text	Textkritik an einfachen Beispielen (Argumentationsmängel, fehlende Begründung), Formulierung einer kurzen zusammenfassenden Stellungnahme	Komplexere Textkritik (Argumentationsmuster erkennen und kommentieren), abwägende Erörterung von Textaussagen, Beurteilung von Textaussagen

6. Arbeit mit statistischen Angaben

Statistiken als die zahlenmäßige Erfassung von Erscheinungen durch Ermittlung von Zahlen und deren Verarbeitung, Aufbereitung und gezielter Präsentation (auch in der Form von Grafiken und Schaubildern) sind Arbeitsmaterial aller Fächer des Lernbereiches Gesellschaftslehre. In ihnen wird eine Reihe von Zahlentypen (statistischen Kennzahlen) verwendet, ohne deren Kenntnis die Statistiken nicht richtig verarbeitet werden können: absolute Zahlen, Verhältniszahlen (Prozentzahlen), Mittelwerte (arithmetisches Mittel, gewogenes arithmetisches Mittel, Mediane), Indexzahlen. Auch bringen die unterschiedlichen grafischen Darstellungsformen von Statistiken (Säulendiagramme, Kreisdiagramme, Kurvendiagramme usw.) nicht unerhebliche Verständnisschwierigkeiten mit sich. Es wird davon ausgegangen, daß im Fach Erdkunde in der Sekundarstufe I lediglich mit statistischen Angaben gearbeitet wird, weil ein Hinterfragen der Erfassungsmethode ebenso unterbleibt wie eine mathematisierende kritische Reflexion dieser Methode und des Materials.

Als Grundregel für die Arbeit mit statistischen Angaben und ihren graphischen Umsetzungen in den Fächern der Gesellschaftslehre gilt vor diesem Hintergrund, daß die Begrenzungen des Zahlenverständnisses, die durch den jeweils erteilten Mathematikunterricht bestimmt werden, berücksichtigt werden müssen. Die Schülerinnen und Schüler lernen im Mathematikunterricht der Jahrgangsstufen 7/8 Verfahren der Gewinnung, Bearbeitung, Aufbereitung und Darstellung von Daten kennen, die auch für die Fächer des Lernbereiches Gesellschaftslehre von Bedeutung sind. Das Fach Mathematik ist in diesem Bereich von seiner Aufgaben- und Zielbestimmung her Leitfach wie das Fach Deutsch für den Bereich der Textarbeit und das Fach Erdkunde für den Bereich der Kartenarbeit.

Die wesentlichen Voraussetzungen für die Arbeit mit statistischen Angaben sind vom Mathematikunterricht bis zum Ende der Jahrgangsstufe 6 erarbeitet worden. Da der Lehrplan Mathematik die genaue Abfolge der in der folgenden Übersicht genannten Inhalte innerhalb des Doppeljahrganges nicht festlegt, müssen die Entscheidungen des jeweiligen schulinternen Lehrplanes berücksichtigt werden, wenn man die genauen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt feststellen will. Die Abstimmung des Einsatzes von statistischen Angaben in den Fächern der Gesellschaftslehre mit den durch den Mathematikunterricht geschaffenen Voraussetzungen ist Aufgabe der Fachkonferenzen und Klassenkonferenzen.

Doppeljahrgangsstufe 5/6:

- Algebra: Natürliche Zahlen, Bruchzahlen, Dezimalzahlen, Prozentzahlen, Mittelwerte (arithmetisches Mittel, Median)
- Geometrie: Geometrische Grundbegriffe (Punkt, Strecke, Gerade), geometrische Figuren (Dreiecke, Vierecke, Kreise), Längen, Flächen- und Rauminhalte

Doppeljahrgangsstufe 7/8:

- Algebra: Anwendungen zu proportionalen Funktionen (Schluß-, Prozent- und Zinsrechnung)
- Stochastik: Zufallsexperimente/Wahrscheinlichkeitsrechnung (dabei Datenerhebungen, Darstellung mit verschiedenen Diagrammformen)

Doppeljahrgangsstufe 9/10:

Stochastik: Einführung in Grundgedanken beurteilender Statistik möglich

Im Rahmen der Informations- und Kommunikationstechnologischen Grundbildung in der Sekundarstufe I können in der Jahrgangsstufe 8 konzentriert wesentliche Begriffe, Methoden, Darstellungsarten von statistischen Angaben und dabei auch Manipulationsmöglichkeiten durch statistische Angaben behandelt werden.

Neben der Berücksichtigung der durch das Fach Mathematik gegebenen Voraussetzungen sollten die Fächer des Lernbereiches Gesellschaftslehre gemeinsame Zielvorstellungen und Verfahrensweisen für die Schulung eines angemessenen Umgangs mit statistischen Angaben und Statistiken entwickeln. Stark abweichende Ansprüche, Verfahrensweisen und eine widersprüchliche Terminologie, die für die Schülerinnen und Schüler Lernhemmnisse darstellen, können so vermieden werden.

Stichwortverzeichnis

Abstimmung und Kooperation mit anderen	
Fächern	37, 38, 85, 109, 111, 130 ff.
Arbeit mit Karten	89, 140
Arbeitsheft	96, 106
Arbeitsschritte zur Anfertigung verschiedener Darstellungsmittel	67, 88 ff.
Arbeitsschritte zur Gewinnung von Informationen und Erkenntnissen	67, 84, 87 ff.
Beispielräume	58
Beispielsequenz	112
Bezugsräume	58, 59, 67 ff.
Bild	90
Computereinsatz	99
Darstellungs- und Arbeitsmittel	82
Diagramm	88, 93
Didaktische Konzeption	39 ff., 81
Dritte Welt im fächerübergreifenden Unterricht	37, 136
Einzelarbeit	97
Europa im fächerübergreifenden Unterricht	37, 132
Fachbeschreibung der Richtlinien Erdkunde für die gymnasiale Oberstufe	46
Fächerübergreifendes Arbeiten	37, 101, 130, 137
Fachkonferenzen	109
Fachliche Erschließungsdimensionen	40, 45, 50
Fachrelevante Arbeitsweisen	67, 81, 96
Festigung	96
Film	91
Fragengeleitete Raumanalyse	59, 64, 66, 67, 117, 125, 128
Freiarbeit	99
Graphik	93
Gruppenarbeit	98
Halbjahresnote	108
Hausaufgaben	97, 106
Inhaltsbereiche, verbindliche Intentionen	40, 48, 50, 52 f., 67 40, 52, 68
Karte	67, 88, 89, 96, 140
Klassenkonferenz	109
Kooperation	35, 88, 101, 130 ff.
Lehrervortrag	97
Leistungen und ihre Bewertung	104, 108

Lernbereich Gesellschaftslehre	36
Lernbereiche Erdkunde, gymnasiale Oberstufe	40, 57
Lernerfolgsüberprüfung	104, 105, 107
Lernfelder	40, 50
Medienerziehung	83
Mündliche Mitarbeit	105
Obligatorik	60, 66, 87, 110 f.
Organisationsformen des Unterrichts	97
Originale Begegnung	81
Pädagogisch-didaktische Akzente der Jahrgangsstufen	61 ff.
Partnerarbeit	98
Planspiel	98
Planungsübersicht(en)	68 ff.
Politische Bildung	32, 36, 136
Projekte	98
Protokoll	102, 106
Raumanalyse	59, 64, 66, 67, 117, 125, 128
Raumanbindung	40, 57 f.
Raumausstattung	46, 50
Raumauswahl themengeleitet, regionalorientiert	58 f.
Raumbeispiele	59, 67, 68
Raumbezogene Handlungskompetenz	32, 34
Raumorientierung	46, 50
Raumwahrnehmung	35, 46, 50
Referat	106
Schriftliche Übung	105
Schülerorientierung	39, 40, 81, 85, 89 f., 95
Sequenzbildung	40, 110 f.
Statistische Angaben	92, 145
Tabelle / statistische Angaben	92, 96, 145
Textarbeit	94, 142
Themenfelder und Intentionen	40, 51, 52, 68
Themengeleitete Raumauswahl	58 f.
Topographische Orientierung	59
Topographische Verflechtung	60, 68 f.
Topographisches Grundlagenwissen	33, 59
Üben	96
Umwelterziehung im fächerüber- greifenden Unterricht	37, 130 f.
Unterrichtsgespräch	97
Unterrichtsgestaltung	81
Unterrichtsmethoden	88, 95 ff.

Verpflichtende Vorgaben	66, 87, 110 f.
Wissenschaftsorientierte Methoden- schulung	85
Wissenschaftsorientierung	35, 39, 40, 89 f., 95, 101
Wissenschaftspropädeutisches Lernen	33, 85
Ziele des Faches	33, 34, 52 f.
Zusammenarbeit der Fächer	35, 101, 130 ff.

GOERITZ
474 1290

Blank label