



Schleswig-Holstein  
Ministerium für Schule  
und Berufsbildung

# Leitfaden zu den Fachanforderungen Weltkunde

Allgemein bildende Schulen  
Sekundarstufe I

## Impressum

Herausgeber: Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein  
Jensendamm 5, 24103 Kiel

Kontakt: [pressestelle@mbw.landsh.de](mailto:pressestelle@mbw.landsh.de)

Layout: Stamp Media im Medienhaus Kiel, Ringstraße 19, 24114 Kiel, [www.stamp-media.de](http://www.stamp-media.de)

Druck: Schmidt & Klaunig im Medienhaus Kiel, Ringstraße 19, 24114 Kiel, [www.schmidt-klaunig.de](http://www.schmidt-klaunig.de)

Kiel, Juli 2016

Die Landesregierung im Internet: [www.schleswig-holstein.de](http://www.schleswig-holstein.de)

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der schleswig-holsteinischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Personen, die Wahlwerbung oder Wahlhilfe betreiben, im Wahlkampf zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.

# **Leitfaden zu den Fachanforderungen Weltkunde**

Allgemein bildende Schulen

Sekundarstufe I

# Inhaltsverzeichnis

<b>I Einleitung</b> .....	xx
<b>II Von den Fachanforderungen zur Unterrichtsplanung:     Beispiel „Weggehen - ankommen - neu anfangen“</b> .....	xx
<b>III Differenzierung</b> .....	xx
<b>IV Leistungsüberprüfung und Leistungsmessung</b> .....	xx
<b>V Planungshilfen für das Schulinterne Fachcurriculum</b> .....	xx
<b>VI Anregungen zur Unterrichtsgestaltung</b> .....	xx



# I Einleitung

Im August 2015 traten die neuen Fachanforderungen Weltkunde in Kraft. Sie ersetzen den Weltkunde-Lehrplan von 1997.

Unterricht in Weltkunde geht von Problemen aus, die in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu finden sind. Zur Bearbeitung dieser Probleme erwerben die Schülerinnen und Schüler geographische, historische, politische, ökonomische und sozialkundliche Kompetenzen, die miteinander kombiniert werden sollen. Dieser Leitfaden soll Lehrkräfte und Fachschaften dabei unterstützen, Unterricht auf der Grundlage der Fachanforderungen kompetenzorientiert zu planen. Dabei stehen folgende Aspekte im Mittelpunkt:

- Am Beispiel der Unterrichtseinheit „Weggehen – ankommen – neu anfangen“ soll der Weg von den Fachanforderungen zu einer konkreten Unterrichtsplanung aufgezeigt werden.
- Weltkunde wird seit 1971 ausschließlich an Gesamt- und Gemeinschaftsschulen unterrichtet. Der konstruktive Umgang mit Heterogenität zählt zu den Grundvoraussetzungen guten Weltkunde-Unterrichtes. Methoden und Konzepte differenzierenden Unterrichtes stellen darum einen weiteren Schwerpunkt des Leitfadens dar.
- Unterricht in Weltkunde soll Kompetenzerwerb auf allen Anforderungsebenen und für alle Anforderungsbereiche ermöglichen. Was dies für Aufgabenstellungen und Leistungskontrollen bedeutet, wird sowohl an Unterrichtsbeispielen als auch an einer Beispielklassenarbeit ausgeführt.
- Im Abschnitt „Planungshilfen für das schulinterne Fachcurriculum“ wird anhand des Thementableaus Weltkunde visualisiert, in welchen Weltkundeeinheiten ausgewählte Fachinhalte der Solitärfächer enthalten sind.
- Da es für fast alle Lehrkräfte Teilbereiche des Faches gibt, für die sie keine universitäre Ausbildung haben, hat der Schluss-Abschnitt „Anregungen zur Unterrichtsgestaltung“ in Weltkunde eine besondere Bedeutung. Hier wird einerseits erläutert, welche grundlegende Problemstellung in der Einheit behandelt werden soll, welche Konkretisierungen sich dafür eignen und mit welchen Methoden; Medien und

Unterrichtsideen gearbeitet werden kann.

- Die Anregungen können eine intensive Zusammenarbeit im schulinternen Rahmen nicht ersetzen, sondern sind als zusätzliche Hilfe zu verstehen. Sie werden flankiert von stetig aktualisierten Materialien auf dem Fächerportal Weltkunde und regionalen Weltkunde-Fortbildungsnetzwerken. In diesen Netzwerken wird unter anderem Material für das Fächerportal erarbeitet.



## II Von den Fachanforderungen zur Unterrichtsplanung: Beispiel „Weggehen - ankommen - neu anfangen“

### Übersetzung der Kompetenzziele in Unterricht an konkreten Beispielen

Im Folgenden soll der Weg von den Vorgaben der Fachanforderungen zur Unterrichtsplanung exemplarisch gezeigt werden. Dazu wird die vom Weltkunde-

Netzwerk Region Husum entwickelte Unterrichtseinheit „Weggehen -ankommen - neu anfangen“ herangezogen. Die Materialien zu der nachfolgend erläuterten Unterrichtseinheit sind im Fächerportal Weltkunde im Word-Format frei abrufbar.

Kernprobleme <b>Thema</b>	Inhalte	Kompetenzerwerb in Bezug auf Raum, Zeit und Gesellschaft  Die Schülerinnen und Schüler ...
Grundwerte <b>Weggehen - ankommen - neu anfangen</b>	Migration  Fluchtbewegungen nach Europa  Ortswechsel und biographische Brüche	vollziehen Migrationswege und -geschichten in unterschiedlichen Zeiten und Räumen nach.  bringen Migrationsgeschichten mit (zeit-) geschichtlichen und gesellschaftspolitischen Hintergründen in Zusammenhang.  beschreiben und bewerten die Lebenssituation von Flüchtlingen bzw. Migranten und das Verhalten der Gesellschaft ihnen gegenüber
<b>Lebensweltbezug:</b> Schülerinnen und Schüler können die Lebenssituation von Flüchtlingen und Migranten besser verstehen, mit eigenen Erfahrungen von Umbrüchen vergleichen und zu einem positiven Zusammenleben beitragen		

Aus: Fachanforderungen Weltkunde S. 28.

### Kernprobleme als Rahmensetzung und „roter Faden“

Das Thema „Weggehen - ankommen - neu anfangen“ ist dem Kernproblem „Grundwerte“ zugeordnet. Die Auseinandersetzung mit den Grundwerten richtet sich auf „Menschenrechte, [und] das friedliche Zusammenleben in einer Welt mit unterschiedlichen Kulturen, Religionen, Gesellschaftsformen, Völkern und Nationen“ (Allgemeiner Teil der Fachanforderungen). Diese Ausrichtung stellt den inhaltlichen wie auch den normativen Rahmen dar, in den sich die Unterrichtseinheit einordnen soll.

Die Auseinandersetzung mit den Inhalten „Migration“, „Fluchtbewegungen nach Europa“ und „Ortswechseln und biographischen Brüchen“ soll also primär unter den Gesichtspunkt der Menschenrechte und mit dem Ziel eines friedlichen Zusammenlebens betrachtet werden. Da diese Perspektive bei allen Einheiten zum

Thema „Grundwerte“ wieder aufgenommen wird, entwickeln die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Jahre Übung darin, Menschenrechte und friedliches Zusammenleben als Urteilkriterium auf unterschiedliche Problemstellungen anzuwenden.

### Verbindung der Fachperspektiven und die Rolle der Leitkompetenzen

Es ist empfehlenswert, sich für jede Einheit zu vergegenwärtigen, welche Rolle die Verbindung von Fachperspektiven für die vorliegende Einheit leistet und welchen Gewinn sie über die Konkretisierungen in der rechten Spalte hinaus in Bezug auf die Leitkompetenzen bringen soll.

Die Auseinandersetzung mit Migration ist eines der Themen, in denen die Verbindung der Fachperspektiven

besonders fruchtbar ist. Um den Prozess zu erfassen, benötigen die Schülerinnen und Schüler ein Grundverständnis der Herkunfts- und der Zielräume, für diese Einheit zumindest auf der Ebene individueller Lebensumstände und der Kommunen, der Migrationsgründe (Push- und Pull-Faktoren, hier auf individueller Ebene) sowie des Reiseweges und seiner Herausforderungen. Zur Einordnung gegenwärtiger Migrationsbewegungen ist ein Blick auf die gesellschaftlichen Erfahrungen mit Migration – hier vor allem bezogen auf die eigene Familie, aber auch auf die schleswig-holsteinische Regionalgeschichte – unerlässlich. Welche „Erzählung“ (Narration) von Migration liegt hier vor? Ist Migration eine Erfolgsgeschichte, eine Chance, ein Risiko oder gar eine Bedrohung? Diese Deutung bestimmt sowohl das Handeln von Individuen als auch von Gesellschaften. Die gesellschaftliche Perspektive wiederum nimmt die mit Migration verbundenen Gestaltungsaufgaben in den Blick: Was müssen Individuen der aufnehmenden Gesellschaft und Migranten leisten, damit Integration gelingt?

Der Kompetenzgewinn im Hinblick auf die Leitkompetenzen lässt sich hier folgendermaßen fassen:

- **Raumbezogene Handlungskompetenz:** Durch ein vertieftes Verständnis des Migrationsprozesses die damit verbundenen Probleme verringern und die darin liegenden Chancen erhöhen, indem sie andere Personen informieren, und sich in ihrem Alltag für ein friedliches Zusammenleben in der Einen Welt einsetzen (Bildungsstandards Geographie).
- **Narrative Kompetenz:** Aus der Deutung der eigenen Familiengeschichte und dem Umgang mit Flüchtlingen im Schleswig-Holstein der Nachkriegszeit eine eigene Erzählung ableiten, die Handlungsoptionen zur Bewältigung der Gegenwart und Zukunft bereitstellt.
- **Gestaltungskompetenz:** Sich in ihrem unmittelbaren Umfeld an der Bewältigung von Konflikten und der Gestaltung eines friedlichen Miteinander beteiligen.

### Von den Kompetenzbeschreibungen zur Unterrichtsplanung

In der rechten Spalte der Tabelle sind konkrete Ziele der Kompetenzentwicklung genannt. Sie beziehen sich auf den Raum, die Zeit und die Gesellschaft. Diese Ziele sind in drei Schritten zu bearbeiten.

#### Gewichten

Die auf die Basiskonzepte bezogenen Kompetenzen sind nicht immer gleichwertig. Die Lehrkraft entscheidet in der Regel, welche Kompetenzen im Vordergrund stehen sollen. In der vorliegenden Einheit ist dies kaum notwendig. Zwar steht die Auseinandersetzung mit Migrationsgeschichten im Vordergrund. Die Beschreibung und Bewertung der Lebenssituation von Flüchtlingen und die Verknüpfung gesellschaftspolitischer Hintergründe und der Abgleich mit historischen Erfahrungen in der Familie und der Region ist aber annähernd gleich wichtig.

#### Konkretisieren

Die Formulierungen sind in den Fachanforderungen bewusst abstrakt gehalten. Dies ermöglicht unterschiedliche Konkretionen. Wenn es heißt, dass die Lernenden „Migrationswege und -geschichten in unterschiedlichen Zeiten und Räumen nach[vollziehen]“ können, muss dies auf altersangemessene Beispiele reduziert werden. Da es eine Einheit für die Doppeljahrgangsstufe 5/6 ist, liegt der Schwerpunkt auf individuellen Flucht- und Migrationsgeschichten.

#### Verknüpfen

Weltkunde lebt von der Verknüpfung der Perspektiven. Beim vorliegenden Beispiel lassen sich alle drei Zielkompetenzen an der Auseinandersetzung mit den gleichen Beispielen schulen.

#### Lebensweltbezug

Für jede Einheit werden Hinweise zum Lebensweltbezug gegeben. Im vorliegenden Beispiel liegt es nahe, an den Biographien und Familien der Schülerinnen und Schüler direkt anzuknüpfen. Der Wechsel des Wohnortes und die Probleme, an einem neuen Ort neu anzufangen, sind Erlebnisse, die nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund erfahren. In Schleswig-Holstein gibt es in sehr vielen

Familien Flucht- und Migrationserfahrungen vom Ende des zweiten Weltkriegs, da in den Nachkriegsjahren etwa 50% der Bevölkerung Flüchtlinge waren.

### **Wahl der Unterrichtsform - die besondere Eignung der Projektmethode**

Projektorientiertes Lernen ist eine Lernform, die den fachlichen und didaktischen Strukturen von Weltkunde sehr gut entspricht. Sie ermöglicht es, multiperspektivisch an ein Problem heranzugehen, es in Einzelteile zu zerlegen, einzelnen Schülerinnen und Schülern ihren Fähigkeiten angemessene Aufgaben zuzuweisen und handlungsorientiert zu arbeiten. Im vorliegenden Beispiel wird projektorientiert gearbeitet. So führen die Schülerinnen und Schüler beispielsweise Interviews durch und werten diese aus, recherchieren zur Migrationsgeschichte Schleswig-Holsteins, diskutieren miteinander und können schließlich eine Informationsveranstaltung mit den Eltern durchführen. Das Projekt untergliedert sich in mehrere Etappen mit einzelnen Arbeitsschritten. Die einzelnen Schritte sind stark von der Lehrkraft vorstrukturiert, erfordern aber einiges an Eigenaktivität von den Schülerinnen und Schülern. Die Einheit leistet so ihren Beitrag zum Methodenlernen, um die Schülerinnen und Schüler in späteren Jahrgängen an selbstständige Projekte heranzuführen.

### **Lernen am anderen Ort**

Lernen lebt von der reflektierten Erfahrung. Es lohnt sich daher für jede Einheit Überlegungen anzustellen, welche Begegnungen, Erkundungen oder Exkursionen für die Einheit passend wären. Im vorliegenden Beispiel sind vor allem Befragungen einbezogen worden.

Einmal im Halbjahr soll in Weltkunde Lernen am anderen Ort stattfinden. Für die vorliegende Einheit wäre ein Besuch im Auswanderermuseum Ballinstadt in Hamburg denkbar.

### **Aufbau einer Unterrichtseinheit anhand der Kompetenzbereiche**

Zielperspektive des Weltkundeunterrichtes ist es, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sich mit Kernproblemen auseinanderzusetzen und verantwortlich zu handeln. Dafür wird ein Zyklus von Erschließung - Sa-

churteil - Bewertung und Handlung durchlaufen. Diese Phasen überschneiden sich teilweise, die Bildung eines Sachurteils beginnt schon in einer frühen Unterrichtsphase, während noch weitere Informationen erschlossen werden. Am Ende der Unterrichtseinheit ist der Prozess der Erschließung durchgeführt, es wird bewertet und zur Handlung übergegangen.

Dabei sind die Handlungen, zu denen Schülerinnen und Schüler befähigt werden, oft solche, die nicht im Unterricht stattfinden. Im vorliegenden Beispiel ist eine unmittelbare Handlung im schulischen Umfeld denkbar, das heißt, dass die Schülerinnen und Schüler zu einem „friedlichen Zusammenleben“ an der Schule beitragen.

Die Fähigkeit zur sach- und fachgerechten Kommunikation soll durchgängig geschult werden. In der vorliegenden Einheit insbesondere durch Interviews und deren Auswertung durch die Schülerinnen und Schüler.

## II den Fachanforderungen zur Unterrichtsplanung: Beispiel „Weggehen - ankommen - neu anfangen“

Kompetenzbereich					Unterrichtsphase
Erschließung	Sachurteil	Bewertung	Handlung	Kommunikation	
					<b>Einstieg: Migrationserfahrungen in der Klasse</b> Schülerinnen und Schüler thematisieren eigene Ortswechsel. „Soziometrisches Planspiel“: Schülerinnen und Schüler visualisieren Migrationserfahrungen ihrer Eltern.
					<b>Interviews in der eigenen Familie und dem Bekanntenkreis</b> Schülerinnen und Schüler überprüfen und beurteilen Migrationserfahrungen in ihrer eigenen Familie.
					<b>Auseinandersetzungen mit medialen und persönlichen Berichten von aktuellen individuellen Migrationserfahrungen</b> Die Schülerinnen und Schüler informieren sich über Migrationserfahrungen von Flüchtlingen in der Gegenwart und jüngsten Vergangenheit, beurteilen Probleme, die damit in Zusammenhang stehen und bewerten die Handlungen von Regierungen, Helfern, Flüchtlingen und anderen Beteiligten.
					<b>Bearbeitung von Lehrmaterial und Interviews mit Zeitzeug/inn/en zu Flüchtlingen (siehe Fächerportal Weltkunde) im Schleswig-Holstein der Nachkriegszeit</b> Die Schülerinnen und Schüler informieren sich über die Flüchtlings-Situation in Schleswig-Holstein nach dem Ende des zweiten Weltkrieges, beurteilen die Probleme, die damit in Zusammenhang standen, und den Erfolg der Integration. Sie bewerten die Handlungen von Regierungen, Helfern, Flüchtlingen und anderen Beteiligten. Sie vergleichen die Situation der Nachkriegszeit mit der heutigen Situation und beurteilen Parallelen und Unterschiede.
					<b>Diskussion und Vorbereitung einer Veranstaltung</b> Die Schülerinnen und Schüler beziehen selbst Stellung und lernen, sich mit der Meinung von Mitschülerinnen und Mitschülern auseinanderzusetzen.
					<b>Informations- und Diskussionsveranstaltung mit den Eltern</b> Die Schülerinnen und Schüler handeln in ihrem eigenen Umfeld, indem sie ihre Ergebnisse präsentieren und in eine Auseinandersetzung zum Thema Migration eintreten.

## III Differenzierung

### Grundsätze der Differenzierung

#### Heterogenität auf allen Ebenen

Allen Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit zu aktivem Lernen zu geben, geht weit über die Differenzierung nach drei Anforderungsebenen (ESA, MSA, Ü-OS) hinaus.



Schaubild: Dimensionen der Heterogenität

#### Auswahlangebote

Je mehr Verantwortung die Schülerinnen und Schüler im Prozess der Differenzierung selbst übernehmen, desto besser. Ein Angebot von Aufgaben, aus dem sich die Schülerinnen und Schüler selbst etwas wählen, oder eine sehr offene Aufgabenstellung, die viele unterschiedliche Lösungswege ermöglicht, sind daher vorzuziehen.

#### Differenzierung über die Aufgabenstellungen und optionale Hilfen

Aus Gründen der Arbeitsökonomie und der Unterrichtsgestaltung ist die Differenzierung über die Aufgaben und optionale Hilfsangebote der Differenzierung über das Material vorzuziehen. Eine Differenzierung über das Material schließt oft das Arbeiten auf einem anderen als dem gewählten Niveau

aus: Ein reduzierter Text oder eine reduzierte Grafik kann nicht auf hohem Niveau analysiert werden, ein komplexer Text ohne Hilfestellungen kann auf niedrigem Niveau gar nicht rezipiert werden.

Haben hingegen alle Schülerinnen und Schüler das gleiche Material, können sie ausprobieren, wie viele Hilfen sie benötigen, um es sich zu erschließen und welche Aufgaben sie bewältigen können. Gängige Hilfen werden im Abschnitt Lernhilfen genannt.

Natürlich stoßen solche Leitlinien auch an Grenzen. Nicht jedes Material lässt sich mit Hilfen für alle Schülerinnen und Schüler erschließbar machen. In der vom IQSH veröffentlichten Beispieleinheit „Die Stadt - ein Ort der unbegrenzten Möglichkeiten?“ wird darum neben vielfältigen Wahlaufgaben auch differenziertes Material angeboten.

#### Binnendifferenzierung nach Neigung und Begabung

Ein leicht praktikables Modell der Binnendifferenzierung nach Neigung stützt sich auf die „Intelligenztypen“ nach Howard Gardner (Harvard Universität). Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen kritisiert die Auffassung, es gäbe nur eine einzige mit psychometrischen Standardverfahren messbare Intelligenz.

- Intelligenzen nach Gardner:
- verbal-linguistisch
- musikalisch-rhythmisch
- logisch-mathematisch
- räumlich-visuell
- körperlich-kinästhetisch
- intrapersonal
- sozial/ interpersonal
- naturforschend

Dieses Modell kann ein Gerüst darstellen, um Aufgaben nach Neigung/Begabung zu konzipieren. Die didaktische Grundidee dahinter ist es, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, Bereiche, in denen sie begabt sind, zu entwickeln und so ihre Potentiale auszuschöpfen. Ein einfaches Vorgehen, um ein Auswahlangebot zu erstellen, ist es, zu einem bestimmten Material Aufgaben zu den „Intelligenztypen“ zu entwickeln.

So könnte man beispielsweise für den nachfolgenden Text „Warum bestraft ihr mich so hart?“ folgende Aufgaben anbieten. Ziel der Auseinandersetzung ist eine Reflexion des Kernproblems Grundwerte. Die Schülerinnen und Schüler sollen die im Text genannte Leibstrafe erfassen, in den mittelalterlichen Kontext einordnen und bewerten können. Dazu muss sowohl anschaulich gemacht werden, warum eine solche Leibstrafe im Europa der Gegenwart abgelehnt wird, als auch, welchen Gerechtigkeitsbegriff das europäische Mittelalter im vorliegenden Beispiel hat. Leibstrafen in der Gegenwart und Zeitgeschichte zu betrachten (zum Beispiel fortschreitendes Verbot von Gewalt als Erziehungsmittel in den vergangenen 50 Jahren, Leibstrafen in anderen Ländern) wäre eine sinnvolle Fortführung dieses Unterrichtsganges.

Von den „Intelligenztypen“ von Gardner lassen sich folgende Beispielaufgaben ableiten:

- **verbal-linguistisch:** Verwandle die Geschichte von Walter Elbing in ein mittelalterlich klingendes Gedicht. Nenne das Gedicht „Lasst Milde walten!“ oder „Hackt ihm die Hand ab!“
- **musikalisch-rhythmisch:** Verwandle die Geschichte von Walter Elbing in ein Lied (Ballade, Moritat, Gangster-Rap). In dem Lied soll deutlich werden, wie die Bestrafung beurteilt wird.
- **logisch-mathematisch:** Entwerfe auf der Grundlage der Bibel (10 Gebote und Bergpredigt) eine Anklage oder eine Verteidigung für Walter Elbing.
- **räumlich-visuell:** Zeichne die öffentliche Gerichtsverhandlung auf dem Marktplatz. Vergleiche mit Bildern einer heutigen Gerichtsverhandlung. Beachte auch die Kleidung der Richter. Stelle Vermutungen darüber an, welche Wirkung die unterschiedlichen Räume und die Kleidung der Richter auf den Angeklagten und sein Urteil haben.
- **körperlich-kinesthetisch:** Binde Dir die Schwurfinger (Daumen, Zeige- und Mittelfinger) der rechten Hand mit Klebeband zu einer halben Faust zusammen. (Achte

darauf, dass Du sie nicht abschnürst.) Erprobe alltägliche Tätigkeiten, beispielsweise Essen, Anziehen und Hygiene. Beurteile die Schwere der Strafe.

- **intrapersonal:** Stelle Dir vor, Du bist der Richter. Versuche, seine Überlegungen nachzuvollziehen, als aus der Menge gerufen wird: „Das ist ein armer, reuiger Sünder!“ und gleich darauf: „Hackt ihm die Hand ab!“ Schreibe einen Tagebucheintrag des Richters.
- **sozial-interpersonal:** Verwandelt die Gerichtsverhandlung in ein Rollenspiel. Spielt die Szene zunächst nach. Dann spielt die Gerichtsverhandlung so, wie sie heute möglicherweise ablaufen würde. Macht deutlich, was ihr als gerecht oder als ungerecht anseht.
- **naturforschend:** Stelle Nachforschungen darüber an, wie lebensbedrohlich die angekündigte Strafe für Walter Elbing ist. Beurteile die Schwere der Strafe.

## Warum bestraft ihr mich so hart?

Städte besaßen im Mittelalter eigene Rechtsordnungen. Sie wurden vom Stadtherrn – oft ein Bischof oder ein Graf – oder vom Stadtrat erlassen. Für die Rechtsprechung wurden Richter eingesetzt. Sie fällten mit Hilfe von erfahrenen Schöffen das Urteil.

Zwei Gerichtsknechte öffneten die Eisen des Prangers. An ihm war der 15-jährige Walther Elbing zwei Stunden lang dem Hohn und Spott der Bürger des Städtchens ausgesetzt gewesen. Sie banden ihm mit einem groben Seil die Hände auf den Rücken und schleppten ihn zur Gerichtsstätte.

Dort hatte sich schon der Richter als Vorsitzender des Gerichts eingefunden. Bekleidet war er mit Harnisch, Blechhandschuhen und mit einem weißen Stab in den Händen. Er stand bei den Schöffen und unterhielt sich mit ihnen. Walther konnte sie nicht verstehen. Doch dass es um ihn ging, sah er an den Blicken, die ihm die Männer zuwarfen. Er ahnte auch, wober sich die Herren unterhielten. Bestimmt sprachen sie nochmals über das Verhör, das der Graf mit ihm durchgeführt hatte.

Nun, da er auf dem Gerichtsplatz stand, schritten der Richter und die Schöffen zu ihren Plätzen. Mit lauter Stimme verkündete der Richter dem lauschenden Volk, dass nun das Urteil gefällt würde. Er verbot den Schöffen, ihren Platz ohne seine Erlaubnis zu verlassen. Dann wandte er sich direkt an Walther: „Walther Elbing, nachdem du beim Diebstahl auf frischer Tat ertappt wurdest und auch bei der Befragung deine Missetat sofort und ohne Umschweife gestanden hast, frage ich dich: Benötigst du einen Fürsprecher?“

Walther verneinte – auch in der Hoffnung, Richter und Schöffen für sich milde zu stimmen. In Gedanken sah er noch einmal die Folterwerkzeuge, die ihm bei der Befragung gezeigt worden waren. „Nein, ich werde auch jetzt nicht leugnen“, dachte er bei sich. „Außerdem haben sie mich auf frischer Tat ertappt.“

Die Menge raunte. So einfach hatte sie es sich nicht vorgestellt. Der junge Mann stand noch erstaunlich frisch vor ihnen. Die Schrecken, Demütigungen und Schmähungen am Pranger hatte er ganz gut überstanden.

„Das ist ein armer, reuiger Sünder! Lasst Milde walten!“, rief ein älterer Mann aus den hinteren Reihen.

„Hackt ihm die Hand ab!“, hetzte ein anderer. „Er wollte die alte Bäuerin auf dem Markt um ihren ganzen Verdienst bringen.“

Der Richter erhob sich würdevoll. Laut bat er um Ruhe und verkündete das Urteil: „Walther Elbing hat ohne peinliche Befragung gestanden und Reue gezeigt. Deshalb verurteilen wir ihn im Namen unseres hochwürdigen Herrn, des Königs, zum Abhacken des Daumens und des Schwurfingers der rechten Hand. Von nun an darf er diese Stadt nicht mehr betreten.“

Walther wurden die Knie weich. Er schrie um Milde. Doch die Gerichtsknechte zerrten ihn fort. Später, im Kerker tröstete ihn einer seiner Wärter. „Du bist unehrbar geworden und hast diese Strafe verdient.“ Walther weinte: „Wohin ich kommen werde, werde ich gezeichnet sein als einer, der stahl oder Raub beging. Euch ist das doch gleichgültig. Warum bestraft ihr mich so hart?“



Mittelalterlicher Pranger in Spittal am Millstätter See

Aus: Jürgen Wilhelmi: Wo kein Kläger, da kein Henker, G/Geschichte mit Pfiff 11/86.

### Differenzierung durch komplexe Aufgaben

#### Das Modell „herausfordernder Aufgaben“

Komplexe Aufgaben eignen sich gut für das fachliche Lernen in Weltkunde und für die Differenzierung, insbesondere das Modell der „herausfordernden Aufgaben“ (Annemarie von der Groeben).

Herausfordernde Aufgaben nach Annemarie v. d. Groeben 2011.



Für das fachliche Lernen ist dieser Aufgabentyp gut geeignet, da sich bei komplexen Aufgaben unterschiedliche Fachmethoden zur Erfassung und Lösung eines Problems verbinden lassen, was die Grundlage der Didaktik von Weltkunde darstellt. Für die Differenzierung sind sie gut geeignet, weil sie unterschiedliche Lernwege und unterschiedliche Niveaus von Ergebnissen ermöglichen.

#### Beispiel für eine herausfordernde Aufgabe:

*„Entwerft ein Spiel, in dem Grenzen und die Entwicklung von Verkehrsverbindungen auf dem europäischen Kontinent deutlich werden.“*

Diese komplexe Aufgabe könnte beispielsweise in der Unterrichtseinheit „Europa – ein Kontinent wächst zusammen?“ in der Doppeljahrgangsstufe 5-6 gestellt werden. Zu ihrer Lösung sind fast alle Kompetenzen erforderlich, die die Fachanforderungen verlangen. Die Lösungen können sowohl nach Neigung als auch nach Niveau differenziert werden.

Mit der Aufgabe verbinden sich viele Einzelaufgaben, zum Beispiel

- Erfassung der natürlichen und politischen Grenzen,
- Erfassung wichtiger Zentren, die verbunden werden,
- Erfassung der unterschiedlichen Verkehrsverbindungen,
- Erfassung wichtiger Entwicklungen und Projekte,
- Entwurf einer Spielidee, die auf reale Prozesse Bezug nimmt (wie: Konkurrenz von Logistik-Unternehmen, Reisen, Verkehrspolitik),
- Reduktion gefundener Zusammenhänge in einer Spielregel,
- Entscheidungen über die Gestaltung des Spieles.
- Reproduktion zahlreicher Karten und Informationen im Spielmaterial.

Ein solches komplexes Projekt spricht viele Begabungen an. Nach Gardner wäre die räumlich-visuelle, die logisch-mathematische, verbal-linguistische und die interpersonale Intelligenz zu nennen. Wie viele Hilfen die Schülerinnen und Schüler brauchen, kann im Prozess geklärt werden. Durch die lange Bearbeitungszeit dieser Aufgabe erhält die Lehrkraft die Gelegenheit für die wichtigste Form der Differenzierung: die Prozessbegleitung als Lernhelfer.

#### Forschungsplan

Eine für Weltkunde gut geeignete Unterrichtsform, die auf dem Prinzip der herausfordernden Aufgaben basiert, ist der sogenannte Forschungsplan. Hier wird ausgehend von einem Lernanlass eine Frage aufgeworfen, der die Lerngruppe arbeitsteilig nachgeht, um sie schließlich zu beantworten. Ein Forschungsplan zum alten Ägypten ist samt Erläuterung der Methode auf dem Fächerportal Weltkunde abrufbar.

### Binnendifferenzierung nach Anforderungsebenen und Anforderungsbereichen

#### Erläuterungen zur Struktur

Alle Schülerinnen und Schüler sollen Aufgaben aller Anforderungsbereiche bearbeiten können. Die Kriterien für eine Differenzierung nach Anforderungsebenen sind in den Fachanforderungen auf den Seiten 23-26 ausgefaltet. Wie diese Differenzierung in der Praxis aussehen kann, wird anhand des Beispiels Bananenhandel ausgeführt.

Die Differenzierung folgt den in den Fachanforderungen ausgewiesenen Indikatoren der Erschließungs- und Sachurteilskompetenz, die in den Aufgaben 1 und 2 angesprochen werden, und die hier gleichzeitig den Anforderungsbereichen I und II entsprechen. Für den MSA wird zwar eine Struktur für die Reproduktion

geboten, um die Lücken des Lückentextes zu füllen, müssen aber eigenständige Rechnungen angestellt werden. (Indikator: „größtenteils selbstständig“) Für ESA werden darüber hinaus Hilfen zu diesen Rechnungen angeboten. (Indikator: „mit Hilfen“) Für Ü-OS wird eine eigenständige Textproduktion erwartet. Bei Aufgabe 2 soll außerdem die Validität der Daten abgewogen werden. (Indikator: „differenziert“)

Die Bewertungsaufgabe 3 differenziert sich über die Ergebnisse: „nachvollziehbar“ (ESA), „strukturiert“ (MSA) oder „differenziert“ (Ü-OS).

Hinweis zum Material: Statistiken der vorliegenden Art veralten rasch und sollten vor einer Verwendung aktualisiert werden.

### Zusätzliche Hilfekarten für die Anforderungsebene ESA

#### Hilfekarten Aufgabe 1)

Für die erste und zweite Lücke: Vergleiche die Höhe der Bananenproduktion 1961 mit der 2012. Du kannst sie an der blauen Linie erkennen. Mit welcher Zahl muss man die Produktion von 1961 multiplizieren, um die Produktion von 2012 zu erhalten?

Für die dritte und vierte Lücke: Schau Dir zunächst die Tabelle M 2 an. Schau im Atlas nach, in welchem Kontinent die drei wichtigsten Bananenproduzenten liegen, die nach Deutschland exportieren.

Für die fünfte Lücke: Stelle folgende Rechnung an:

$(\text{Bananenlieferungen der drei Hauptlieferanten}) \times 100 / \text{Gesamtmenge aller Bananenimporte} = \text{Prozentanteil der drei Hauptlieferanten}$

#### Hilfekarten Aufgabe 2)

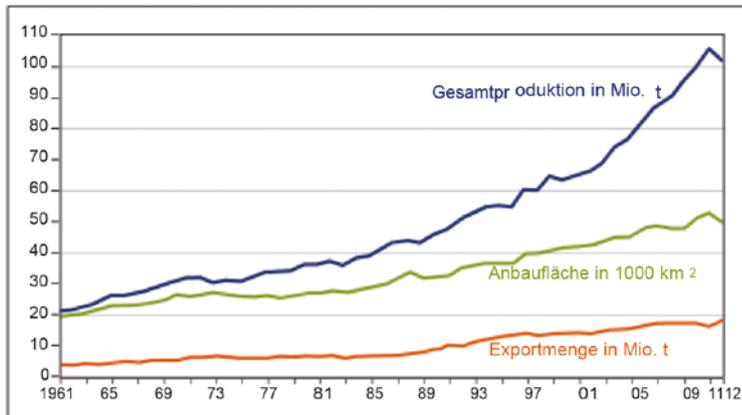
Worterklärungen: „Produzenten“ – dieser Anteil geht an die Landbesitzer, auf deren Land die Bananen wachsen, und an ihre Arbeiter. „Import“ – dieser Anteil geht an die Händler, die dafür sorgen, dass die Banane von Costa Rica nach Europa gelangt. „Großhandel“ – dieser Anteil geht an die Märkte, in denen die Einzelhändler und Supermarktketten einkaufen, riesige Hallen in großen Städten, oft Hafenstädten, wo die Bananen angeliefert werden. „Einzelhandel“ – dieser Anteil geht an die Supermärkte und anderen Händler, bei denen Kunden ihre Bananen kaufen.

Du kannst folgende Formulierungen und Fachbegriffe verwenden:

Der größte Teil des Verkaufspreises... / Gewinne / Händler / Handelsspanne

LERNANGEBOT 4 BANANE ALS WELTHANDELSGUT

M | 1 Bananenanbau und -handel



Entwicklung der Bananenproduktion, der Anbauflächen und des Bananenexports (global)  
© westermann (Daten: FAO)

M | 2 Deutscher Bananenimport

	Menge (2012) in t	Wert (2012) in Euro
Ecuador	496 000	25 Mio.
Kolumbien	285 000	85 Mio.
Costa Rica	272 000	96 Mio.
Dominikan. Republik	55 000	45 Mio.
Peru	23 000	8 Mio.
<b>Gesamt</b>	<b>1 160 000</b>	<b>714 Mio.</b>

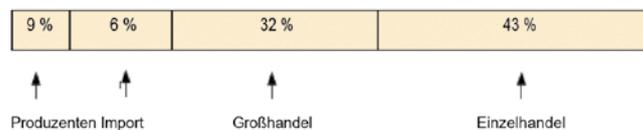
Daten: Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung 2013

M | 3 Kennzeichen des Bananenwelthandels

Die Weltbananenproduktion hat sich in den letzten 50 Jahren ..... Von den ca. 500 Bananenarten haben die meisten nur lokale Bedeutung, weil sie vor ort verbraucht werden. Jährlich werden ..... Bananen weltweit produziert. Bananen sind eines der wichtigsten Handelsprodukte der Länder des Globalen Südens. Die meisten Bananen, die man bei uns im Supermarkt kauft, kommen aus den großen Exportländern ..... amerikas. Man spricht sogar von den „Bananenrepubliken“, da der Bananenanbau und -handel hier einen Hauptpfeiler der Wirtschaft darstellt und sie stark vom Bananenhandel abhängig sind. Die wichtigsten drei Einfuhrländer für Bananen nach Deutschland sind ..... Diese drei Länder haben einen Anteil von ..... an den deutschen Bananenimporten. In Deutschland werden pro Kopf 0,5 kg Bananen im Jahr konsumiert.

M | 4 Preiszusammensetzung für Supermarkt-Bananen

Die Verteilung der Gewinne entlang der globalen Wertschöpfungskette für Bananen ist auf Grund der schwierigen Datenlage nur schwer zu ermitteln. Diese Verteilung ändert sich zudem je nach Produktions- bzw. Verbraucherland. Eine Studie kommt auf Grundlage von Daten der Welternährungsorganisation (FAO) zu dieser Berechnung.



Zusammensetzung des Verbraucherpreises für konventionelle Bananen aus Costa Rica und Kolumbien (2008)

Quelle: Südwind e.V. (Hrsg.): Das krumme Ding mit der Banane. Siegburg 2012, S. 15

AUFGABEN

- 1a. Werte die statistischen Angaben (M 1, M 2) aus, indem du den Text „Kennzeichen des Bananenwelthandels“ (M 3) sinnvoll vervollständigst. (MSA)
- 1b. Die Begriffe aus dem Kasten helfen Dir dabei (s.o.). (ESA)
- 1c. Gib mit Hilfe von M1 und M2 wichtige Merkmale des Bananenhandels wieder. (Ü-OS)

2. „Der hohe Preis von Billigbananen“ heißt es am 30.11.2011 auf [spiegel-online.de](http://spiegel-online.de). MSA: Erläutere mit Hilfe von M 4 das Problem, auf das mit dieser Zeitungsschlagzeile hingewiesen werden soll. ESA: Du kannst die Hilfen in Anspruch nehmen. Ü-OS: Beziehe den Erklärungstext links in Deine Erläuterungen mit ein.
3. Bewerte die Aufteilung des Bananenpreises aus Deiner Sicht

Auszug aus Ulrich Brameier: „Keine ‚krummen Geschäfte‘ - Fairer Handel am Beispiel Bananen.“, Praxis Geographie, Westermann/Braunschweig und trans-Fair/Köln ohne Jahr, Aufgabenstellungen: Johann Knigge-Blietschau (IQSH)

**Inklusive Unterrichtsangebote**

**Weltkunde - ein Inklusionsfach**

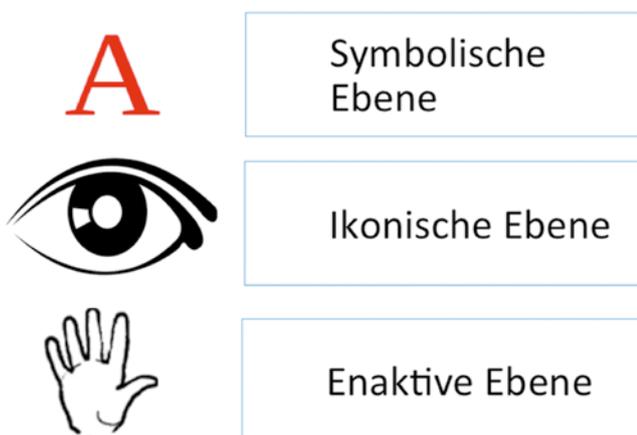
Weltkunde war seit jeher ein Inklusionsfach, das heißt ein Fach, in dem sehr heterogene Lerngruppen gemeinsam ohne äußere Differenzierung unterrichtet wurden. Für die erfolgreiche Inklusion der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gelten die gleichen Grundsätze der Differenzierung, die bereits erläutert wurden. Darüber hinaus sollen hier einige didaktische Hilfen skizziert werden. Bezugspunkt sind dabei Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf Lernen. Diese stellen unter den Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die größte Gruppe.

**Denkebenen und Unterrichtsgestaltung: Vom Befühlen zum Begreifen**

Handlungsorientierung zählt seit langem zu den Qualitätsmerkmalen guten Unterrichtes. Durch die erweiterte Inklusion steigt der Bedarf nach praktischem Handeln im Unterricht noch weiter.

Denktätigkeiten erfordern die Verinnerlichung von Handlungen. Kinder erfahren Konzepte zunächst durch praktisches Tun, durch das Befühlen und Hantieren. Haben sie auf dieser Ebene ausreichend Erfahrungen gemacht, sind sie in der Lage, das Konzept auch in abstrakterer Form wieder zu erkennen.

Es wird zwischen folgenden Denkebenen unterschieden:



Auf der enaktiven Denkebene werden tatsächliche Objekte angefasst und mit ihnen aufgabenbezogen hantiert. Auf der ikonischen Denkebene werden Objekte und Zusammenhänge visualisiert. Auf der symbolischen Ebene werden sie nur noch in abstrakte Zeichen gefasst, beispielsweise als eine mathematische oder textliche Darstellung.

Beispiel:

Symbolisch	<b>Geest</b>	Einen Text über die Geest lesen.
Ikonisch	 ©Löwenzahn/pixelio.de	Ein Foto von einer typischen Geestlandschaft betrachten.
Enaktiv	 ©Thommy Weiss/pixelio.de	Reale Erkundung der Geest: Sandigen Boden erfühlen, Pflanzen sammeln, etc.

Bei der Unterrichtsplanung für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf Lernen sollte es immer eine Grundüberlegung sein, wie das Abstraktionsniveau um eine Denkebene gesenkt werden kann. Ein Bild von der Geest ist leichter zugänglich als ein reiner Text – die reale Untersuchung einer Landschaft ist leichter zugänglich als eine Karte zu betrachten.

Unterricht auf der enaktiven Ebene ist oft zeit- und materialaufwändig, kann aber allen Schülerinnen und Schülern nutzen. So wäre zum Beispiel die Erstellung eines Deutschland-Modells aus Naturmaterialien, die den tatsächlichen Boden- und Höhenverhältnissen entsprechen, eine Aufgabe, die alle Schülerinnen und Schüler herausfordert, die die Erschließung von Karten und Texten ebenso einschließt wie die haptische Erfahrung von Material und die topographische Orientierung, also eine gute inklusive Gruppenaufgabe.

Eine animierte Grafik über den Treibhauseffekt ist für alle Schülerinnen und Schüler anschaulicher als ein Text – ein von den Lernenden selbst durchgeführter Versuch zum Treibhauseffekt (beispielsweise der von EcoKids Germany, siehe Fächerportal) ist aufwändiger, wird aber für alle den nachhaltigsten Lerneffekt haben.

Es ist zu empfehlen, dass die Weltkunde-Fachschaft sich eine Sammlung zulegt, in der für den Fachunterricht

geeignete Objekte und Real-Materialien verfügbar sind. Kooperationen mit den Fachschaften Naturwissenschaften und Technik liegen auf der Hand.

### **Scaffolding - ein Hilfsmittel der Durchgängigen Sprachbildung**

Durchgängige Sprachbildung ist eine Querschnittsaufgabe aller Fächer, die in Theorie und Praxis so umfangreich ist, dass eine vertiefte Betrachtung den Rahmen sprengen würde. Das Ziel Durchgängiger Sprachbildung ist es, die Sprachentwicklung von Alltags-, zu Bildungs- und schließlich zur Fachsprache zu unterstützen. Eines der einfachsten Mittel ist das Angebot sogenannter „output-scaffolds“, das heißt Satzbausteinen, die für die Bearbeitung einer Aufgabe verwendet werden können.

Aus der Einheit „Die Stadt - ein Ort der unbegrenzten Möglichkeiten“:

Betrachte die Fotos verschiedener Wohnviertel in Berlin:

- Beschreibe, was du jeweils siehst.
- Formuliere Fragen und Gedanken, die dir dazu in den Kopf kommen.

#### **Scaffolding (Beispiele)**

##### **(a) Inhaltlich**

Reihenhäuser | Mehrfamilienhäuser | Altbauten | Hochhäuser | Großwohnsiedlung | Stadtteil | viel/wenig befahrene Straße | Vorgärten | Grünflächen | Busse und Bahnen | hohe/niedrige Bevölkerungsdichte | dichte/lockere Bebauung | ruhiger Eindruck | wahrscheinlich viel Lärm | wohnen | arbeiten | einkaufen | erholen usw.

##### **(b) Sprachlich**

Ich sehe | im Vordergrund / vorne | im Hintergrund / hinten | in der (Bild-)mitte | am oberen/unteren/rechten/linken Rand | wahrscheinlich | ich glaube, dass dort ..., weil ... | viel/wenig | reiche/arme/normale/unglückliche/glückliche Menschen | Wie ist es wohl ... | Ich frage mich, ob ... | Ich würde gerne ..., weil ...

## IV Leistungsüberprüfung und Leistungsmessung

### Unterrichtsbeiträge

#### Grundsätze der Bewertung von Unterrichtsbeiträgen

Fachleistungen in Weltkunde haben eine Vielzahl von Ausprägungen und Gestalten. Der Unterricht verbindet mindestens drei Fachperspektiven mit verschiedenen Leitkompetenzen und drei Anforderungsebenen mit unterschiedlichen Ausprägungen von Fachkompetenz in den fünf Kompetenzbereichen. Es sei hier auf die Seiten 23-26, 42 und 43 der Fachanforderungen verwiesen.

#### Beispiel für die Bewertung einer projektorientierten Lernleistung

In der Einheit „Die Stadt – ein Ort der unbegrenzten Möglichkeiten?“, die als IQSH-Publikation vorliegt, wird ebenfalls in Teilen projektorientiert gearbeitet. Ausgehend von der gemeinsamen Leitfrage „Welche Möglichkeiten bietet das Leben in der Stadt?“ wird der Ort Stadt arbeitsteilig aus verschiedenen Fachperspektiven untersucht. In einer an die Themen der Arbeitsgruppen gebundenen Exkursion wird die Stadt erkundet und eine Ausstellung erarbeitet. Schließlich erstellen die Schülerinnen und Schüler Forderungen an die „Stadt der Zukunft“. Die mit dieser Unterrichtseinheit verbundenen Leistungen sollen mit Hilfe des folgenden Bogens beurteilt werden.

Wie man an dem Bogen sieht, werden sehr unterschiedliche Leistungen in die Bewertung einbezogen: Die kor-

rekte und sorgfältige Bearbeitung von durch die Lehrkraft zur Verfügung gestelltem Material, die Vorbereitung und Durchführung einer Exkursion mit Planungshilfen, die Gestaltung der Ausstellung, die Fähigkeit, diese zu präsentieren. Fachkompetenz hat hier also einen multidimensionalen Charakter. Alle diese Leistungen fließen in der Schlussdiskussion um die Stadt der Zukunft zusammen.

Gleichwohl soll sowohl das Ergebnis wie auch der Prozess bewertet werden. Die Vielzahl der Äußerungsformen erlaubt möglichst allen Schülerinnen und Schülern ihre Kompetenzen zu zeigen.

Das Kommentarfeld erfüllt für die Rückmeldung eine wichtige Funktion. Der Kommentar soll die Einzelaspekte zu einem Gesamturteil zusammenfügen, Stärken der Schülerin/des Schülers explizit hervorheben und Hinweise dazu liefern, welche Verbesserungsmöglichkeiten sich anbieten.

Das Kommentarfeld dient außerdem dazu, Einzelaspekte der Leistung betonen zu können, die sich durch Kreuze in einem Kompetenzraster schwer ausdrücken lassen. An dieser Stelle sollen Leistungsunterschiede zwischen den Lernenden erläutert werden, die ähnliche Bewertungen in den Teilbereichen bekommen haben, deren Gesamtleistung aber unterschiedlich bewertet wurde.

**Bewertungsbogen zur Beispieleinheit „Die Stadt - ein Ort  
der unbegrenzten Möglichkeiten?“ (IQSH 2015)**

		Erfüllt	Überwiegend erfüllt	Teilweise erfüllt	Kaum oder nicht erfüllt
Erarbeitung	Du hast die Arbeitsblätter <i>sorgfältig</i> bearbeitet.				
	Du hast die Aufgaben auf den Arbeitsblättern <i>richtig</i> beantwortet.				
Gruppenarbeit	Du hast dich erkennbar aktiv an der Gruppenarbeit beteiligt.				
Vorbereitung Exkursion	Ihr habt als Gruppe alle Aufträge zur Vorbereitung der Exkursion sorgfältig erfüllt.				
	Eure Vorbereitung war gut geeignet, um interessante Ergebnisse zu erzielen.				
Exkursion	Ihr habt als Gruppe die Aufträge zur Exkursion sorgfältig erfüllt.				
Ausstellung/Endprodukt	Ihr habt Material aus den Arbeitsblättern so präsentiert, dass gutes Verständnis sichtbar wurde.				
	Ihr habt eure Exkursionsergebnisse so aufbereitet, dass gutes Verständnis sichtbar wurde.				
	Du warst in der Lage, euer Gruppenergebnis gut zu präsentieren.				
Kommentar zu deiner Arbeit:				NOTE:	

## Klassenarbeiten

### Grundsätze der Gestaltung von Klassenarbeiten

Klassenarbeiten müssen so gestaltet sein, dass alle Anforderungsebenen erreicht werden können. Zur Erreichung dieses Ziels sind unterschiedliche Formen denkbar:

- Differenzierung durch aufsteigenden Schwierigkeitsgrad der Aufgaben.
- Differenzierung durch Tippkarten zu den Aufgaben, deren Verwendung Punkte kostet.
- Die Klassenarbeit erfüllt lediglich die Anforderungsebene ESA, für die Anforderungsebenen MSA und Ü-OS müssen Zusatzaufgaben eingefordert werden.

In jedem Fall muss für die Schülerinnen und Schüler transparent sein, welche Aufgaben sie bearbeiten müssen, um die Anforderungen einer bestimmten Anforderungsebene zu erfüllen. In der vorliegenden Arbeit sind Aufgaben mit erhöhtem Schwierigkeitsgrad mit Sternchen gekennzeichnet. Die erfolgreiche Bearbeitung dieser Aufgaben ist Voraussetzung für eine Ü-OS 1.

- Die Klassenarbeit muss kompetenzorientiert sein. Orientierungswissen darf abgefragt werden, soll aber in der Zusammenschau der Aufgaben eine Funktion für die Problemlösung haben.
- Es gibt kein universelles Raster für die Bewertung einer Klassenarbeit. Das Bewertungsraster muss sich an der jeweiligen Aufgabenstellung orientieren.
- Tipps für den Aufbau: Reproduzierende und schnelle Aufgaben am Anfang, komplexe Reflexions-Aufgaben am Ende.
- Wünschenswert ist die Berücksichtigung der drei Leitkompetenzen narrative Kompetenz, raumorientierte Handlungskompetenz und Gestaltungskompetenz in den abschließenden Aufgaben.

### Anforderungsebenen und Anforderungsbereiche

Die Anforderungsbereiche (Reproduktion, Zusammenhänge herstellen/Transfer und Reflexion/Problemlösung) sind nicht mit den Anforderungsebenen ESA, MSA und Ü-OS gleichzusetzen, son-

dern Aufgaben der drei Anforderungsbereiche müssen für alle Anforderungsebenen formuliert werden.

Zur Differenzierung wird auf die Tabelle auf den Seiten 18 und 23-26 der Fachanforderungen Weltkunde verwiesen. Dort sind Indikatoren angegeben, durch die entweder die Aufgaben oder die Schülerleistungen einer Anforderungsebene zugeordnet werden können.

Besonders gut geeignet für Weltkunde-Arbeiten sind Aufgaben, die auf allen Anforderungsebenen bearbeitet werden können. Diese sind oft Beurteilungs- oder Bewertungsaufgaben, die am Ende der Arbeit stehen und freie Textproduktion erfordern. Die Zuordnung zu Anforderungsebenen erfolgt in diesem Fall nicht über die Aufgabenstellung, sondern über die Schülerleistung. Beispiele für diesen Aufgabentyp finden sich in der folgenden Beispiel-Klassenarbeit.

### Beispiel-Klassenarbeit

Die folgende Klassenarbeit überprüft die in den Fachanforderungen ausgewiesenen Ziele für die Einheit „Verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen – Klimawandel und Energiezeitalter“: Die Schülerinnen und Schüler...

- beschreiben und beurteilen den Wandel von vorindustriellen zu industriellen und post-industriellen Energieträgern und die Konflikte, die diesen Wandel begleiten.

In der Arbeit müssen die Schülerinnen und Schüler Formen der Energiegewinnung den Industriezeitaltern zuordnen, und in einer Beurteilungsaufgabe dazu Stellung nehmen, wer die Kosten für den Rückbau der Atomkraftwerke übernehmen sollte. Die Schülerinnen und Schüler...

- bewerten die räumlichen Veränderungen sowie die ökologischen Folgen durch vorindustrielle, industrielle und postindustrielle Energieträger und erklären Hauptursachen sowie die regionalen und globalen Auswirkungen des anthropogen verursachten Klimawandels.

In der Arbeit müssen die Schülerinnen und Schüler anhand einer Zeichnung den Zusammenhang zwischen dem Schmelzen der Permafrostböden in Russland und der Förderung fossiler Energien herstellen. Die Schülerinnen und Schüler ...

- beurteilen Konzepte der Energieversorgung und -nutzung nach ökologischen, sozialen und ökonomischen Kriterien.

In der Arbeit müssen die Schülerinnen und Schüler zu der Frage Stellung nehmen, ob Deutschland sich ausschließlich aus erneuerbaren Energien versorgen sollte, wobei sie Umweltfragen und Kostenfragen berücksichtigen sollen.

Klassenarbeit zum Thema „Verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen? Klimawandel und Energiezeitalter“

1. Energiezeitalter

Gib den folgenden Bildern eine Beschriftung und ordne sie den Energiezeitaltern zu, indem Du ein Kreuz in der Tabelle machst. (12 P.)

	Form der Energiegewinnung	Gehört zu folgendem Energiezeitalter		
		vorindustriell	industriell	post-industriell
 <p>Vogone/Julian Herzog, cc</p>				
 <p>©Thorben Wengert/Pixelio</p>				
 <p>©Rainer Sturm/Pixelio</p>				
 <p>©Luise/Pixelio</p>				

 <p>©Dieter Schütz/Pixelio</p>				
 <p>©Bernd Kasper/Pixelio</p>				

**Anmerkung zur Aufgabenstellung:**

**Differenzierung:** Jede Arbeit sollte mit einer einfachen, basalen Aufgabe beginnen, die von allen Schülerinnen und Schüler zu leisten ist und deren Bearbeitung nicht viel Zeit erfordert, um möglichst allen Schülerinnen und Schülern zu Beginn ein Erfolgserlebnis zu ermöglichen.

**Kompetenzbereich:** Sachurteil – hier: Sachverhalte zeitlich und gesellschaftlich einordnen. (FA S. 24)

**Anforderungsbereich:** Reproduktion – es wird davon ausgegangen, dass die Beispiele im Unterricht behandelt wurden und die Zuordnung eine reine Wiederholung ist. Andernfalls wäre es Anforderungsbereich II (Operator: „zuordnen“).

**Anforderungsebene:** ESA. Indikatoren: „mit Hilfen“ (Raster), „grundlegende Inhalte“.

Diese Zuordnung zum Bereich ESA bedeutet hier nicht, dass die Aufgabe für die Anforderungsbereiche MSA und Ü-OS übersprungen werden kann – die Kenntnis dieser basalen Zuordnung gehört auch für diese Leistungsbereiche zum „Orientierungswissen“, das für die Problemlösung in Bereich Klimawandel nötig ist. Der Übergang zur postindustriellen Energieerzeugung wird in Aufgabe 6 wieder aufgegriffen.

**ALTERNATIVE:** Wenn die Lehrkraft sich für **Tippkarten** entscheidet, könnte sie die vorliegende Aufgabe mit dem Raster als Tippkarte ESA verwenden. Die **Basisaufgabe** wäre bei der Verwendung von Tippkarten auf der **Anforderungsebene Ü-OS** und könnte lauten: „Ordne mindestens sieben Formen der Energiegewinnung den entsprechenden Energiezeitaltern zu.“

**Indikator der Zuordnung Ü-OS:** selbstständig. (FA S. 18)

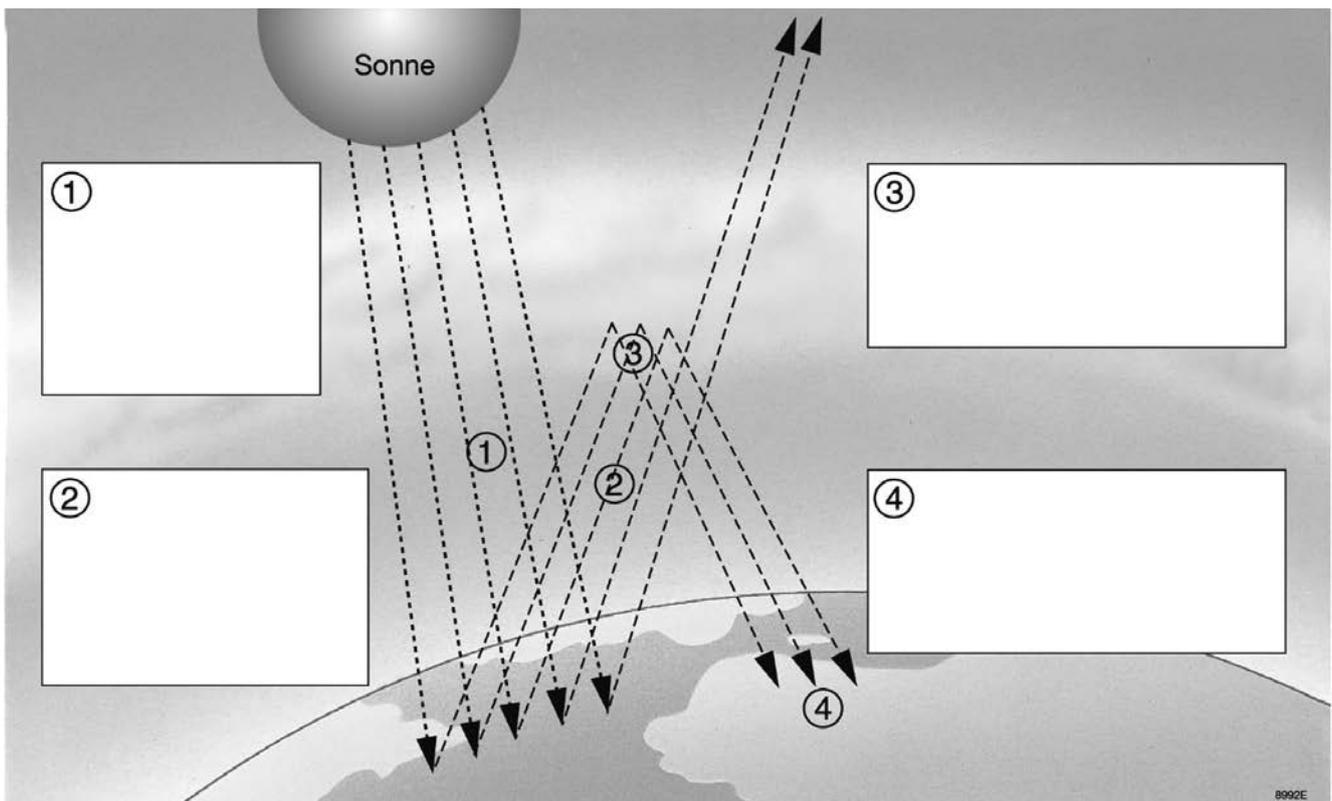
**Tippkarte MSA:** Energiezeitalter „vorindustriell“, „industriell“ „postindustriell“.

**Indikator der Zuordnung MSA:** „Größtenteils selbstständig“ (FA S. 18), denn die Begriffe werden nicht weiter erläutert und sieben „Formen der Energiegewinnung“ müssen selbstständig genannt werden.

## 2. Der Treibhauseffekt

a) Trage in die unten stehenden Felder 1-4 jeweils die passende Beschreibung ein. (8 P.)

M 1



Rund um... 2.0. Materialien für Lehrerinnen und Lehrer. Weltkunde 5-10. Schleswig-Holstein, DVD-Rom, Westermann: Braunschweig 2011.

### Anmerkung zur Aufgabenstellung:

**Differenzierung:** Die Aufgabe ist durch die Visualisierung stark vorstrukturiert und immer noch recht einfach.

**Kompetenzbereich:** Sachurteil - hier: geographische Sachverhalte darstellen.

**Anforderungsbereich:** Reproduktion

**Anforderungsebene:** ESA bis MSA. ESA-Indikatoren: mit Hilfen, grundlegende Inhalte. Die Eintragungsmöglichkeit in den vier Feldern erlaubt aber auch schon eine Aufgabenerfüllung auf der Ebene **MSA**. Indikator: eindeutig. Dieser Anspruch wäre erfüllt, wenn die Einträge in Fachsprache abgefasst sind.

Beispiele für Schülerleistung. MSA: „Sonnenstrahlen erwärmen die Erdoberfläche.“

Die Ebene ESA wäre erfüllt, wenn die Einträge verständlich und sachlich korrekt sind. Indikator: „nachvollziehbar“.

Beispiel für eine Schülerleistung ESA: „Sonnenlicht kommt zur Erde und macht sie warm.“ Für diese Leistung würde nur jeweils ein Punkt, insgesamt also 4 P. vergeben.

Eine Schülerleistung auf der Ebene Ü-OS (Indikatoren: „vollständig“, „umfassend“, „differenziert“) ist hier nicht möglich.

b) Erkläre, warum der Ausstoß von CO<sub>2</sub> den Treibhauseffekt verstärkt. (8 P.)

**Anmerkungen zur Aufgabenstellung:**

**Differenzierung:** Hier wird der erste freie Text verlangt. Dies wird zu einer stärkeren Ausdifferenzierung der Ergebnisse führen. Die Erklärung des Sachverhaltes muss aber jede Schülerin und jeder Schüler vorlegen können. Es eine maßgebliche inhaltliche Grundlage der gesamten Einheit, darum ist die Aufgabe für alle obligatorisch.

**Kompetenzbereich:** Sachurteil – hier: naturgeographische Systeme erläutern.

**Anforderungsbereich: Zusammenhänge herstellen.**

**Anforderungsebenen: ESA und MSA.**

Indikatoren (Seiten 18, 24 FA Weltkunde):

ESA: grundlegende Zusammenhänge werden erläutert, plausibel, nachvollziehbar.

Beispiel: „Die Sonne wärmt die Erde. Das Sonnenlicht kann durch das CO<sub>2</sub> durch. Die Erde sendet dann Wärmestrahlen aus. Am CO<sub>2</sub> prallen Wärmestrahlen ab und machen es auf der Erde noch wärmer. Ohne CO<sub>2</sub> würde die Wärme ins Weltall gehen. Das nennt man Treibhauseffekt. Wenn mehr CO<sub>2</sub> in der Atmosphäre ist, kommen noch mehr Wärmestrahlen zur Erde zurück.“

Diese Leistung würde mit 4 Punkten bewertet.

MSA: wesentliche Zusammenhänge, strukturiert, konsistent.

Beispiel: „Die Sonnenstrahlen erwärmen die Erde und werden in Wärmestrahlen umgewandelt. Diese können Treibhausgase wie das CO<sub>2</sub> nicht mehr durchdringen, weil sie langwelliger sind. Darum werden ein paar zur Erde zurückgeworfen. Die zurückgeworfenen erwärmen die Erde noch mehr. Das nennt man Treibhauseffekt. Ohne Treibhauseffekt wäre es auf der Erde -18°C kalt. Wenn mehr CO<sub>2</sub> in der Atmosphäre ist, werden mehr Wärmestrahlen reflektiert.“

c) Nenne fünf wichtige Quellen des CO<sub>2</sub>-Ausstoßes: (5 P.)

**Anmerkungen zur Aufgabenstellung:**

**Differenzierung:** Orientierungswissen, darum obligatorisch für alle.

**Kompetenzbereich:** Sachurteil – hier: geographische und ökonomische Sachverhalte darstellen.

**Anforderungsbereich: Reproduktion**

**Anforderungsebene: ESA Indikator:** grundlegende Inhalte.

Da hier nur wenig Platz ist und nur fünf Punkte gefordert werden, ist für eine Nennung wesentlicher Inhalte (MSA) oder gar umfassender Inhalte (Ü-OS) kein Raum – im Sinne der Zeiteinteilung ist das aber auch wünschenswert. Erhöhte Anforderungsebenen sollen sich besser bei anderen Aufgabenformaten zeigen als bei Aufzählungen.

Die Aufgabe ist trotz ihres rein reproduzierenden Charakters eine geeignete Aufgabe, da die Kenntnis der Quellen des CO<sub>2</sub>-Ausstoßes die Voraussetzung für Begründungen in Aufgabe 6 ist.

### 3. Der menschengemachte Klimawandel

**Hinweis: Diese Ergebnisse benötigst Du, um Aufgabe Nummer 5 zu beantworten. (4 P.)**

a) Fülle den folgenden Lückentext aus.

(1) Zahlreiche Staaten haben sich darauf verständigt, die Erderwärmung auf \_\_\_\_\_ Grad Celsius zu beschränken.

(2) Katastrophale Folgen sind nach Ansicht des Weltklimarates ab einer Erwärmung von \_\_\_\_\_ Grad Celsius zu erwarten.

(3) Besondere Sorge macht den Forschern, dass das Eis der Gletscher und Grönlands \_\_\_\_\_.

(4) Die Vorhersagen des Weltklimarates sehen für das Ende des Jahrhunderts ein Ansteigen des Meeresspiegels um \_\_\_\_\_ Meter vor.

b) Nenne drei Beispiele für Risiken, die mit der Erderwärmung und der Erhöhung des Meeresspiegels verbunden sind. Nenne für jedes Deiner Beispiele eine Region, in der dieses Risiko besteht. (6 P.)

#### **Anmerkungen zur Aufgabenstellung:**

**Differenzierung:** Orientierungswissen, darum obligatorisch für alle.

**Kompetenzbereich:** Sachurteil – hier: geographische und politische Sachverhalte darstellen.

**Anforderungsbereich:** Reproduktion

**Anforderungsebene:** ESA Indikator: grundlegende Inhalte.

Die Aufgabe setzt voraus, dass die Risiken eingehend thematisiert wurden. Es ist also keine Eigenleistung in der Herstellung von Zusammenhängen vorzunehmen, sie sollen aber sauber reproduziert werden. Die Kenntnis der hier genannten Risiken ist Voraussetzung für die Problemlösungsvorschläge in Aufgabe 6 sind.

#### 4. Die Erschließung von Russlands Bodenschätzen und die damit verbundenen Probleme

a) Zeichne die Buchstaben folgender Staaten in die Karte M1 ein: (4 P.)

R - Russland    K - Kasachstan    U - Ukraine    K - Kirgisistan

M2



Karte aus: Evelyn Dieckmann et al.: Heimat und Welt. Unterrichtsideen 2. Asien, Afrika, Ozeanien, Amerika, Erde, Westermann: Braunschweig 2012, S. 11. Berge und Flüsse gelöscht.

b) Sibirien wird im Westen Russlands vom Uralgebirge begrenzt und erstreckt sich über den gesamten asiatischen Teil Russlands. Zeichne das Uralgebirge ein und kennzeichne das Gebiet Sibiriens mit dem Bleistift auf der Karte M2! (2 P.)

##### **Anmerkungen zur Aufgabenstellung:**

**Differenzierung:** Orientierungswissen, darum obligatorisch für alle.

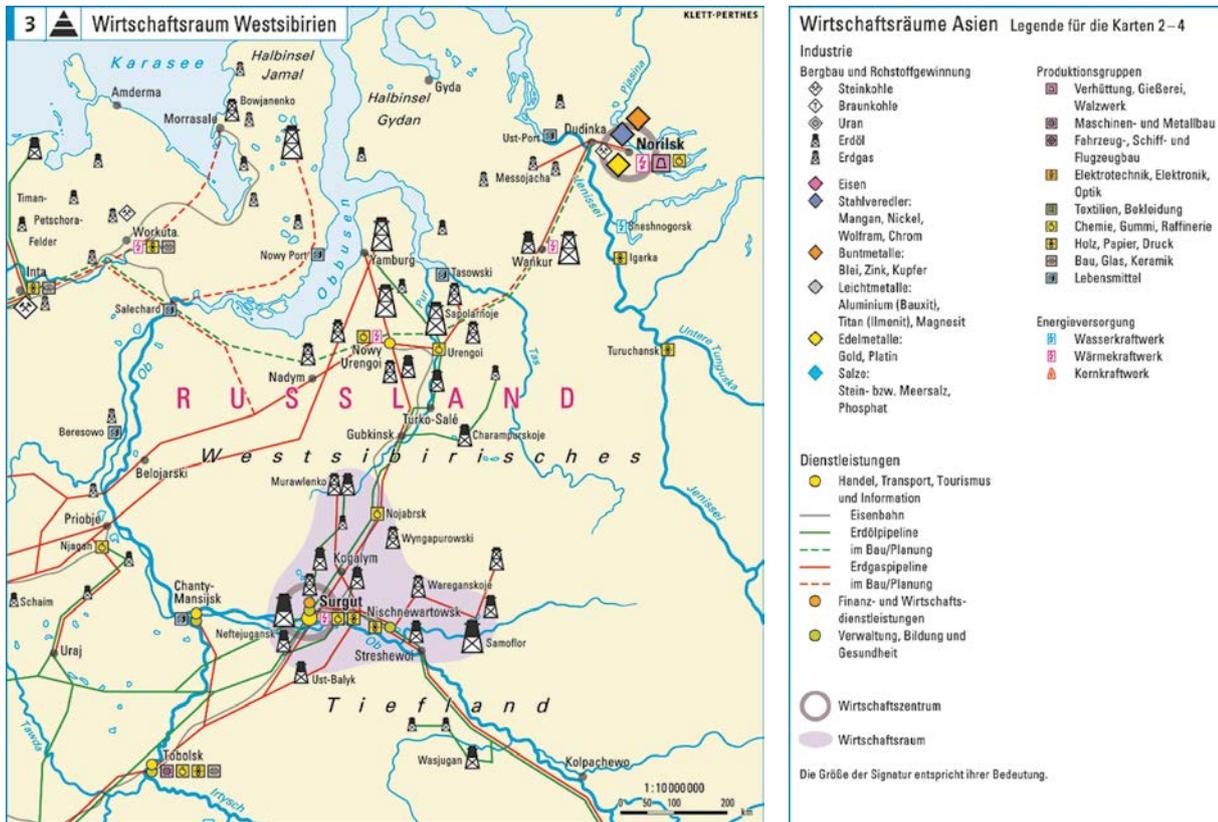
**Kompetenzbereich:** Sachurteil – hier: Sachverhalte räumlich einordnen

**Anforderungsbereich: Reproduktion**

**Anforderungsebene: ESA. Indikator:** grundlegende Inhalte.

Die Aufgabe ist trotz ihres rein reproduzierenden Charakters eine geeignete Aufgabe, da die Kenntnis der Raumausdehnung und Lage Russlands Teil der Problemstellung in Aufgabe 3 c) und d) ist.

M 3



Karte aus: Haack-Verbundatlas digital, Klett-Verlag: Stuttgart 2011.

M4

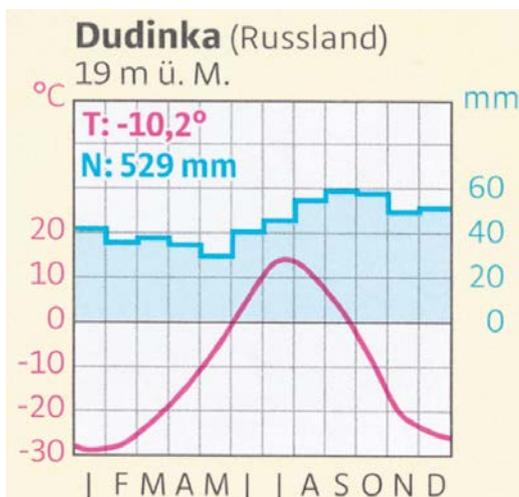


Diagramm aus: Paul Cremer et al.: Heimat und Welt. Weltatlas und Geschichte. Schleswig-Holstein/Hamburg, 1. Auflage, Westermann: Braunschweig 2012, S. 99.

c) Wähle von den beiden folgenden Aufgaben eine aus.

**WAHLAUFGABE ohne \*:**

1. Nenne mit Hilfe von M 3 die Bodenschätze in der Nähe von Surgut und Norilsk. (4 P.)
2. Suche den Ort Dudinka und markiere ihn. (1 P.)
3. Begründe mit Hilfe des Klimadiagramms M 4, ob das Klima in Westsibirien eher kalt oder eher gemäßigt ist. (1 P.)

**WAHLAUFGABE mit \*:**

Begründe mit Hilfe von M 3 und M 4, warum es den Ausspruch gibt „Sibirien ist ein Kühlschrank voller Schätze.“ (8 P.)

**Anmerkungen zur Aufgabenstellung:**

**Differenzierung:** Die Kenntnis der Bodenschätze und des Klimas in Sibirien und ihrer räumlichen Verortung ist für die Lösung der Aufgabe d) wichtig. Sie muss darum von allen geleistet werden. Die Verknüpfung mit einem Sinnspruch stellt eine höhere Anforderungsebene dar.

**Kompetenzbereiche:**

**Erschließung** - hier: Karten und Schaubildern Informationen entnehmen

**Kommunikation** - Sachverhalte fachlich korrekt darstellen

**Anforderungsbereiche: Reproduktion, Zusammenhänge herstellen**

**Anforderungsebenen:**

**ESA Indikator:** mit Hilfen - hier methodische Anweisungen und ein Auswahlangebot an Lösungen (kalt oder gemäßigt).

**MSA Indikator:** größtenteils selbständige Aufgabenbearbeitung durch die selbständige Verknüpfung mit einem Sinnspruch.

In dieser Aufgabe geht es um die Erfassung des Klimas - dessen Wandel im Folgenden thematisiert wird - und die in Sibirien zu findenden Rohstoffe, deren Förderung durch den Klimawandel erschwert wird.

c) Erläutere die Umweltprobleme, die in M 5 zu sehen sind, und ihre Ursachen. (10 P.)

**M 5**



© Ernst Klett Verlag GmbH. Aus: Ulrike Berndt, Ulrike Eggers-Kniese, et al: TERRA, Geographie 8 Schleswig-Holstein, 1. Auflage, Klett, Stuttgart 2007, S. 20.

## 5. Die Energiewende

Wähle eine der folgenden Aufgaben aus:

- a) Nimm Stellung zu folgender Aussage: „Deutschland sollte bei der Stromversorgung ausschließlich auf erneuerbare Energien (zum Beispiel Wasserkraft, Windkraft, Sonnenenergie) zurückgreifen.“ Begründe Deine Ansicht. Denke an M 5, M 1 und die Kosten von unterschiedlichen Formen der Stromerzeugung. (10 P.)

### Anmerkungen zur Aufgabenstellung:

**Differenzierung:** Die Aufgabe ist für alle Anforderungsebenen geeignet, da sie auf unterschiedlichen Ebenen beantwortet werden kann, sofern Kenntnisse zu den Kosten von erneuerbaren Energien und konventioneller Stromerzeugung vorliegen.

**Kompetenzbereich: Handlung** – hier: Maßnahmen zur Förderung von Nachhaltigkeit vorschlagen.

### Anforderungsbereich: Problemlösung/Reflexion

#### Anforderungsebenen:

#### ESA Indikator: nachvollziehbare Begründung, nach vorgegebenen Kategorien

In der Aufgabe ist der Preis der Stromerzeugung als Kriterium vorgegeben, dazu kommen Verweise auf den Treibhauseffekt (M 1) und Umweltprobleme bei der Gewinnung von fossilen Energien (M 5). Wenn auf diese vorgegebenen Zusammenhänge eingegangen wird, ist die Anforderungsebene ESA erfüllt.

*Beispiel: „Deutschland sollte nur erneuerbare Energien nutzen, denn dann kommt weniger CO<sub>2</sub> in die Atmosphäre. Das ist gut gegen den Klimawandel. Außerdem produzieren erneuerbare Energien keinen Dreck. Dafür ein paar Cent mehr zu zahlen, ist in Ordnung.“ ODER „Deutschland sollte nicht nur erneuerbare Energien nutzen, denn der Strompreis ist schon viel zu hoch gestiegen. Gaskraftwerke zum Beispiel haben nicht viel CO<sub>2</sub> und machen keine Ölflecken.“ (4 P.)*

**MSA Indikator: strukturierte Begründung, selbst gewählter Standpunkt** Dieses Kriterium würde in dem Moment zutreffen, wenn die Aussage eigene Gesichtspunkte enthält.

*Beispiel: „Deutschland sollte viel Windkraft nutzen, vor allem bei uns im Norden. Gaskraftwerke mit Gas aus Russland können aber gegenüber erneuerbaren Energien Kosten sparen. Gas ist auch weniger klimaschädlich als Kohle oder Öl, es entsteht kein Feinstaub und die Böden werden nicht verschmutzt.“ (7P.)*

#### Ü-OS Indikator: differenzierte Begründung, einen anderen Standpunkt nachvollziehen.

*Beispiel: „Langfristig ist es billiger, ausschließlich auf erneuerbare Energien zurückzugreifen. Atom- und Kohlestrom ist zwar im Moment billiger, aber das liegt daran, dass viele Kosten (Endlager, Gesundheitsschäden) noch gar nicht berechnet wurden. Billiges Gas aus Russland hat auch versteckte Umweltkosten, vor allem die Erderwärmung.“ (10 P.)*

- b) \*Zu den Problemen der Energiewende zählt es, dass die Kosten für den Abriss („Rückbau“) der Atomkraftwerke nicht sicher gedeckt sind. Die Atomkonzerne haben zwar 38 Mrd. € dafür angespart, aber es ist nicht sicher, dass dieses Geld („Rücklagen“) reicht.  
Lies M 6, M 7 und M 8. Nimm Stellung dazu, ob der Steuerzahler sich an den Kosten für den Rückbau der Atomkraftwerke beteiligen sollte. (15 P.)

### Folgende Formulierungen können dir bei deiner Antwort helfen:

gerechtfertigt / ungerechtfertigt / nicht gerechtfertigt / einerseits... andererseits...

man sollte bedenken, dass / einseitig / umstritten / glaubwürdig / unglaubwürdig / ich bin der Meinung, dass

### Tipps zum Vorgehen:

Unterstreiche in den Materialien alle Argumente, die dafür sprechen, dass die Steuerzahler sich an den Kosten für den Rückbau an den Atomkraftwerken beteiligen. Unterstreiche alle Argumente, die dagegen sprechen in einer anderen Farbe. Überlege, welche der Argumente besonders wichtig sind. Du kannst die Formulierungshilfen oben verwenden.  
\*Bedenke die Eigeninteressen der Personen und beachte innere Widersprüche.

#### **M 6 Atomkonzerne fordern staatliche Unterstützung beim Rückbau der Atomkraftwerke**

e.on Konzernsprecher Karsten Thomsen-Bendixen am 25. November 2015: „Es waren große Politiker wie Helmut Schmidt und Franz-Josef Strauß, die gesagt haben, Deutschland braucht die Kernenergie. Aus dieser historischen Tatsache wird deutlich: Es hat der Staat gewollt, es haben die Unternehmen gewollt. Beide sind in gemeinsamer Verantwortung.“

Sylvia Kötting-Uhl (GRÜNE): „Das ist ganz klar die Strategie der Konzerne, auf die sie sich geeinigt haben, zu sagen, es geht hier um die Frage: ‚Wer trägt die Verantwortung für den Einstieg in die Atomkraft?‘ Und das Ziel ist natürlich ganz eindeutig: Die Kosten auf die staatliche Seite mindestens zur Hälfte zu verlagern.“

*Quelle: Beitrag auf D-Radio.de vom 25. November 2015*

#### **Glossar:**

**e.on:** Ein Unternehmen, das Strom produziert und dem viele Kernkraftwerke gehören.

**Konzern:** Ein Begriff für eine wirtschaftliche Einheit aus einem Hauptunternehmen und mehreren abhängigen Unternehmen.

**Konzernsprecher:** Eine Person, die öffentlich für einen Konzern auftritt.

**Historisch:** geschichtlich, bedeutsam.

**GRÜNE:** Eine politische Partei, die seit ihrer Gründung 1979 gegen Atomkraftwerke ist.

#### **M 7 Staatliche Förderung der Atomenergie von 1950 bis 2010**

Der Staat hat die Atomenergie nach einer Studie der Umweltschutzorganisation Greenpeace von 1950 bis 2010 mit 203,7 Mrd. € gefördert. Das Geld sei unter anderem für die Atomforschung, den Betrieb der verrotteten Atommüllendlager in Asse und Morsleben und die Stilllegung der ostdeutschen AKW ausgegeben worden. Für die Zukunft stünden weitere staatliche Ausgaben für die Atomenergie von 99,9 Mrd. € bereits fest.

*Quelle: Subventionen der Atomenergie, 2. Auflage, Greenpeace 2010*

#### **Glossar**

**Asse und Morsleben** - zwei Orte, an denen Atommüllendlager stehen.

#### **M 8 Artikel aus der Zeit vom 30.09.1977: Kernfrage Kernenergie. SPD-Parteitage und die Atomkraft**

„Innerhalb der SPD bleibt die Kernenergiefrage umstritten. Auf mehreren Landesparteitagen [...] wurde deutlich, daß die Mehrheit der Sozialdemokraten auf die Kernenergie nicht verzichten will; sie sind sich jedoch einig, daß die Kernenergie-Wirtschaft erst weiter wachsen darf, wenn die Entsorgungsfrage befriedigend gelöst ist. Die heftigsten Debatten fanden in Hamburg und Neulsenburg statt.“

Bundeskanzler Helmut Schmidt sagte auf dem Hamburger Landesparteitag zur Frage der Kernenergie: ‚Wir brauchen sie.‘ (...).“

#### **Glossar**

**Landesparteitag** - Versammlung von Parteimitgliedern eines Bundeslandes.

**Entsorgungsfrage** - Die Frage, wo und wie bestimmter Müll gelagert werden kann

**Debatten** - Diskussionen

**Anmerkungen zur Aufgabenstellung:**

**Differenzierung:** Die Aufgabe hat ein hohes Niveau. Um sie für möglichst viele Schülerinnen und Schüler zu öffnen, ist sie mit Glossaren, Output-Scaffolds und Tipps zum Vorgehen versehen. So sind auch Antworten auf ESA-Niveau denkbar. (Siehe unten.) Die Hilfen werden nicht alle Schülerinnen und Schüler benötigen – leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler sollten ermutigt werden, sich auf ihrem eigenen Weg der Aufgabe zu nähern. Aus diesem Grund sind Scaffolds und Tipps zum Vorgehen von der Aufgabe abgesetzt.

**Kompetenzbereiche: (FA S. 24)**

**Bewertung** - hier: Interessen erkennen, die in gegenwärtigen und vergangenen Gesellschaften eine Rolle spielen, und diese wiedergeben

**Kommunikation** – hier: zwischen Tatsachenfeststellungen und Bewertungen unterscheiden, in Diskussionen einen Standpunkt einnehmen und argumentativ vertreten.

**Handlung** – hier: Maßnahmen zur Förderung von Nachhaltigkeit vorschlagen.

**Anforderungsbereich: Problemlösung/Reflexion****Anforderungsebenen (FA S. 25):**

Mit den zahlreichen Hilfen ist die Aufgabe für die **Anforderungsebene ESA** erfüllbar. Zur Erreichung des Anforderungsniveaus genügt eine **nachvollziehbare Darstellung**. Da allein das Lesen der Hilfen Zeit erfordert, kann eine Leistung auf diesem Niveau nur kurz sein. (Siehe unten)

*Beispiel: Der Staat wollte die Atomkraftwerke und die Unternehmen auch. Der Staat hat schon sehr viel Geld für die Atomenergie ausgegeben. Darum sollen die Stromunternehmen jetzt bezahlen, dass die Atomkraftwerke abgebaut werden.* Hier sind drei wesentliche Aussagen, die eine im Grundsatz gelungene Textfassung und eine basale Fähigkeit zur Verknüpfung und Stellungnahme zeigen. Diese könnte man mit 6 P. bewerten.

Für die **Anforderungsebene MSA** ist eine **strukturierte Darstellung** erforderlich.

*Beispiel: Herr Thomsen-Bendixen von e.on will, dass der Staat zusammen mit den Unternehmen den Rückbau der Atomkraftwerke bezahlt, weil der Staat die Atomkraftwerke gewollt hat, genau wie die Unternehmen. M 8 zeigt, dass er Recht hat. Bundeskanzler Helmut Schmidt hat 1978 wirklich gesagt: „Wir brauchen die Atomenergie.“ M 7 zeigt aber, dass der Staat schon 203,7 Milliarden für die Förderung der Atomenergie ausgegeben hat. Ich finde, dass beide Seiten gleich viel bezahlen sollten.*

Hier wird methodisch genau vorgegangen und sehr klar argumentiert. Es sind mindestens fünf inhaltliche Punkte, so dass eine Bewertung mit 10 P. angemessen ist.

Für die **Anforderungsebene Ü-OS** ist eine **differenzierte Darstellung** Voraussetzung.

*Beispiel: Die Atomkonzerne wollen einen Teil der Kosten für den Rückbau der Atomkraftwerke an den Staat abgeben, weil die „Rücklagen“ wahrscheinlich nicht reichen. Das Argument der Betreiber, dass die Politiker die Atomenergie gewollt haben, stimmt. Das zeigt M 8. Aber da steht auch, dass es umstritten war, und die SPD wollte, dass die ‚Entsorgungsfrage‘ gelöst sein muss. Aber es gibt ja bis heute kein funktionierendes Endlager! Also war es nie so, wie es die SPD gewollt hat. Außerdem hat der Staat schon viel Geld für Atomenergie ausgegeben und wird in den nächsten Jahren noch fast hundert Milliarden ausgeben. Das ist schon mehr als doppelt so viel wie die „Rücklagen“. Mehr Geld sollte der Staat meiner Meinung nach nicht ausgeben.*

Diese Argumentation zeigt Hintergrundwissen über die Vorlage hinaus, Textfassung im Detail und die Fähigkeit, diese differenziert mit einer Beurteilung zu verknüpfen. Es sind etwa acht inhaltliche Punkte enthalten, so dass die Maximalpunktzahl von 15 P. angemessen wäre.

### Mögliche Punktraster für die Beispiel-Klassenarbeit

Welche Note für welche Punktzahl erteilt wird, hängt ausschließlich davon ab, welche Leistung sich in den Punkten abbildet. Es gibt keine festen Quoten. Was das bedeutet, soll am Beispiel der vorliegenden Klassenarbeit erläutert werden.

Allen oben genannten Aufgaben sind Anforderungsebenen zugeordnet. Diese verbinden sich mit einer Erwartung hinsichtlich der Punktzahl. So können für die unterschiedlichen Anforderungsebenen unterschiedliche Gesamtpunktzahlen ermittelt werden, die als Grundlage eines Notenrasters dienen können.

Bei der vorliegenden Arbeit gibt es zahlreiche gebundene Aufgaben. Hier wird für alle Anforderungsebenen die volle Punktzahl erwartet. Die Differenzierung nach Anforderungsebenen findet bei den Wahlaufgaben und der freien Textproduktion statt.

Bei allen Anforderungsebenen wird erwartet, dass Schülerinnen und Schüler Leistungen in allen Anforderungsbereichen erbringen. Aufgrund der höheren Gesamtleistungserwartung für Schülerinnen und Schüler, die in die Oberstufe gehen sollen, hat bei ihnen der Bereich der Reflexion und Problemlösung ein höheres Gewicht.

So ergibt sich folgendes Bild:

Themen	Teilaufgabe mit Stichwort	Anforderungsbereich	Volle Punkte	Volle Punktzahl nach Anforderungsebenen		
				ESA	MSA	Ü-OS
1. Energiezeitalter	Zuordnung von Formen der Energiegewinnung zu den Energiezeitaltern	I	12	12	12	12
2. Der Treibhauseffekt	a) Vervollständigung der Grafik	I	8	4	8	8
	b) Erläuterung Wirkung von CO <sub>2</sub> auf den Treibhauseffekt	II	8	4	8	8
	c) Nennen von CO <sub>2</sub> - Emissionen	I	5	5	5	5
3. Der menschengemachte Klimawandel	a) Lückentext Klimapolitik	I	4	4	4	4
	b) Nennung und Verortung von Risiken des Klimawandels	I	6	6	6	6
4. Erschließung von Russlands Bodenschätzen	a) topographische Einordnung	I	4	4	4	4
	b) topographische Einordnung	I	2	2	2	2
	c) Karten und Klimadiagramm ablesen	I	6	6	--	--
	c) *Allegorie mit Karte und Klimadiagramm erläutern	II	8	--	8	8
	d) Umweltprobleme bei der Erschließung von Bodenschätzen in Russland nennen und erläutern	II	10	4	7	10
5. Die Energiewende	a) Stellungnahme zur sofortigen Umstellung auf erneuerbare Energien	III	10	4	7	10
	b) Stellungnahme Aufteilung Rückbaukosten der AKW	III	82	57	74	82
Volle Punktzahl			43	43	41	41
Anforderungsbereich I			45	45	43	43
Anforderungsbereich II			26	8	23	26
Anforderungsbereich III			15	6	10	15
Schattierte Bereiche: Wahlaufgaben						

Folglich wäre eine Leistung von 57 Punkten eine ESA 100%, 74 Punkte MSA 100%, 84 Punkte Ü-OS 100%. Geht man davon aus, dass 90% der vollen Punktzahl für eine 1 der

entsprechenden Anforderungsebene genügt, und 60% der jeweiligen Anforderungsebene für eine ausreichende Benotung genügt, gelangt man zu folgender Skala.

	ESA	MSA	Ü-OS	Mindestpunktzahl bei der vorliegenden Arbeit	% der möglichen Gesamtpunktzahl auf Ebene Ü-OS
Ü 1	1	1	1	74	90
Ü 2	1	1	2	67	81
Ü 3	1	2	3	52	63
Ü 4	2	3	4	45	54
Ü 5	3	4	5	40	49
Ü 6	4	5	6	31	38
Ü 7	5	6	6	16	19

Die Fachanforderungen Weltkunde sehen vor, dass eine ausreichende Leistung auf der Anforderungsebene ESA erreicht werden können muss, wenn sämtliche reproduzierenden Aufgaben mit voller Punktzahl bearbeitet werden. In diesem Bereich können 43 Punkte erreicht werden, nach der vorliegenden Skala wäre damit eine ESA 3 / Ü 5 zu erreichen, das Kriterium ist also erfüllt.

Die Notenanteile sind in etwa gleich groß, diese Skala ist also für diese Arbeit tragfähig. Aussagen darüber hinaus lassen sich immer nur anhand einer konkreten Arbeit treffen.

#### Angebot für ein allgemeingültiges Bewertungsraster

Die nachfolgenden Tabellen sind ausdrücklich als unverbindliche Vorschläge zu verstehen. Sie sollen als Hilfe dienen, Punktraster für eigene Klassenarbeiten zu entwerfen:

Ein verbreitetes Punktraster ist das Folgende:

	ESA	MSA	Ü-OS	% der möglichen Gesamtpunktzahl auf Ebene Ü-OS
Ü 1	1	1	1	90
Ü 2	1	1	2	80
Ü 3	1	2	3	70
Ü 4	2	3	4	60
Ü 5	3	4	5	50
Ü 6	4	5	6	40
Ü 7	5	6	6	30

Diese Skala hat den Vorzug der Einfachheit.

Eine Klassenarbeit, die dieses Punktraster verwendet, könnte folgende Aufgabenstruktur haben:

	Erreichbare Punktzahl auf der jeweiligen Anforderungsebene		
	ESA	MSA	Ü-OS
Anforderungsbereich I	40	40	40
Anforderungsbereich II	30	40	40
Anforderungsbereich III	10	10	20
Volle Punktzahl	80	90	100

Eine solche Tabelle setzt stark gebundene, einfache Reproduktionsaufgaben, etwas offenere Anwendungs- und Transferaufgaben und recht freie Reflexionsaufgaben voraus, ähnlich wie sie in der Klassenarbeit oben vorliegen.



## V Planungshilfen für das Schulinterne Fachcurriculum

Die Fachanforderungen Weltkunde umfassen Fachinhalte von drei Solitärfächern: Geschichte, Geographie und Wirtschaft/Politik. In den folgenden Grafiken soll verdeutlicht werden, wo entsprechende Fachinhalte im Weltkunde-Curriculum zu finden sind.

**Thementableau im Überblick:**

Doppeljahrgangsstufe 5/6		Doppeljahrgangsstufe 7/8		Jg. 9	Jg. 10
Der Mensch sucht nach Orientierung		Das Mittelalter – „Finster“ oder Fantasy?	Fortschritt – Wohlstand für alle?	Der Nationalsozialismus – eine Frage der Verantwortung	Konflikte, Krisen, Kriege: Frieden schaffen – mit welchen Mitteln?
Weggehen – ankommen – neu anfangen	Kinderwelten – eine Welt für Kinder?	Entdeckt, erobert, ausgebeutet – bis heute?	„Deutschland“ – Was macht eine Nation aus?	Die Erde – ein unruhiger Planet in Gefahr	Europa im Spiegel der Globalisierung
Landwirtschaft – vom Hunger zur Überfluggesellschaft?	Europa – ein Kontinent wächst zusammen	Die Stadt – ein Ort der unbegrenzten Möglichkeiten?	Afrika – Krisenherd oder unterschätzter Kontinent?	Verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen? Klimawandel und Energiezeitalter	Gleichberechtigung – eine Frage der individuellen Lebensgestaltung?
Deutschland: Wie gestaltet sich der Strukturwandel?	Hochkulturen: Vom Naturraum zum Staat	Demokratie – Wie kann das Volk herrschen?	Jugendliche: Wachsende Rechte – wachsende Verantwortung?	Von der Spaltung zur Integration?	Eine Welt – ungleiche Welt?

Historische Fachinhalte in den Fachanforderungen  
 Weltkunde: Die versteckte Chronologie

Doppeljahrgangsstufe 5/6		Doppeljahrgangsstufe 7/8		Jg. 9	Jg. 10
Der Mensch sucht nach Orientierung		Das Mittelalter – „Finster“ oder Fantasy?	Fortschritt – Wohlstand für alle?	Der Nationalsozialismus – eine Frage der Verantwortung	Konflikte, Krisen, Kriege: Frieden schaffen – mit welchen Mitteln?
Weggehen – ankommen – neu anfangen	Kinderwelten – eine Welt für Kinder?	Entdeckt, erobert, ausgebeutet – bis heute?	„Deutschland“ – Was macht eine Nation aus?	Die Erde – ein unruhiger Planet in Gefahr	Europa im Spiegel der Globalisierung
Landwirtschaft – vom Hunger zur Überfluggesellschaft?	Europa – ein Kontinent wächst zusammen	Die Stadt – ein Ort der unbegrenzten Möglichkeiten?	Afrika – Krisenherd oder unterschätzter Kontinent?	Verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen? Klimawandel und Energiezeitalter	Gleichberechtigung – eine Frage der individuellen Lebensgestaltung?
Deutschland: Wie gestaltet sich der Strukturwandel?	Hochkulturen: Vom Naturraum zum Staat	Demokratie – Wie kann das Volk herrschen?	Jugendliche: Wachsende Rechte – wachsende Verantwortung?	Von der Spaltung zur Integration?	Eine Welt – ungleiche Welt?

Doppeljahrgangsstufe 5/6		Doppeljahrgangsstufe 7/8		Jg. 9	Jg. 10
Der Mensch sucht nach Orientierung		Mittelalter	Industrielle Revolution	Weimarer Republik Nationalsozialismus	Konflikte, Krisen, Kriege: Frieden schaffen – mit welchen Mitteln?
Weggehen – ankommen – neu anfangen	Kinderwelten – eine Welt für Kinder?	Frühe Neuzeit	Nationalbewegung Kaiserreich	Die Erde – ein unruhiger Planet in Gefahr	Europa im Spiegel der Globalisierung
Landwirtschaft – vom Hunger zur Überfluggesellschaft?	Europa – ein Kontinent wächst zusammen	Die Stadt – ein Ort der unbegrenzten Möglichkeiten?	Imperialismus	Verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen? Klimawandel und Energiezeitalter	Gleichberechtigung – eine Frage der individuellen Lebensgestaltung?
Deutschland: Wie gestaltet sich der Strukturwandel?	Hochkulturen	Bürgerliche Revolutionen	Jugendliche: Wachsende Rechte – wachsende Verantwortung?	Nachkriegsgeschichte bis heute	Eine Welt – ungleiche Welt?

Historische Fachinhalte in den Fachanforderungen  
 Weltkunde: Längsschnitte (Auswahl)

Doppeljahrgangsstufe 5/6		Doppeljahrgangsstufe 7/8		Jg. 9	Jg. 10
Der Mensch sucht nach Orientierung		Das Mittelalter – „Finster“ oder Fantasy?	Fortschritt – Wohlstand für alle?	Der Nationalsozialismus – eine Frage der Verantwortung	Konflikte, Krisen, Kriege: Frieden schaffen – mit welchen Mitteln?
Weggehen – ankommen – neu anfangen	Kinderwelten – eine Welt für Kinder?	Entdeckt, erobert, ausgebeutet – bis heute?	„Deutschland“ – Was macht eine Nation aus?	Die Erde – ein unruhiger Planet in Gefahr	Europa im Spiegel der Globalisierung
Landwirtschaft – vom Hunger zur Überfluggesellschaft?	Europa – ein Kontinent wächst zusammen	Die Stadt – ein Ort der unbegrenzten Möglichkeiten?	Afrika – Krisenherd oder unterschätzter Kontinent?	Verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen? Klimawandel und Energiezeitalter	Gleichberechtigung – eine Frage der individuellen Lebensgestaltung?
Deutschland: Wie gestaltet sich der Strukturwandel?	Hochkulturen: Vom Naturraum zum Staat	Demokratie – Wie kann das Volk herrschen?	Jugendliche: Wachsende Rechte – wachsende Verantwortung?	Von der Spaltung zur Integration?	Eine Welt – ungleiche Welt?

Doppeljahrgangsstufe 5/6		Doppeljahrgangsstufe 7/8		Jg. 9	Jg. 10
Der Mensch sucht nach Orientierung		Das Mittelalter – „Finster“ oder Fantasy?	Fortschritt – Wohlstand für alle?	Der Nationalsozialismus – eine Frage der Verantwortung	Konflikte, Krisen, Kriege: Frieden schaffen – mit welchen Mitteln?
Weggehen – ankommen – neu anfangen	Kinderwelten – eine Welt für Kinder?	Entdeckt, erobert, ausgebeutet – bis heute?	„Deutschland“ – Was macht eine Nation aus?	Die Erde – ein unruhiger Planet in Gefahr	Europa im Spiegel der Globalisierung
Landwirtschaft – vom Hunger zur Überfluggesellschaft?	Europa – ein Kontinent wächst zusammen	Die Stadt – ein Ort der unbegrenzten Möglichkeiten?	Afrika – Krisenherd oder unterschätzter Kontinent?	Verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen? Klimawandel und Energiezeitalter	Gleichberechtigung – eine Frage der individuellen Lebensgestaltung?
Deutschland: Wie gestaltet sich der Strukturwandel?	Hochkulturen: Vom Naturraum zum Staat	Demokratie – Wie kann das Volk herrschen?	Jugendliche: Wachsende Rechte – wachsende Verantwortung?	Von der Spaltung zur Integration?	Eine Welt – ungleiche Welt?

**Raumbezüge in den Fachanforderungen Weltkunde**

Die unten genannten Raumbezüge stellen verbindliche Inhalte dar. Verbindlich ist allerdings nicht, dass der entsprechende Raum im Rahmen des in den Fachanforderungen vorgesehenen Themas untersucht werden muss. Die Fachkonferenz kann die räumlichen Bezüge verschieben.

Doppeljahrgangsstufe 5/6		Doppeljahrgangsstufe 7/8		Jg. 9	Jg. 10
Der Mensch sucht nach Orientierung		Das Mittelalter – „Finster“ oder Fantasy?	Fortschritt – Wohlstand für alle?	Der Nationalsozialismus – eine Frage der Verantwortung	Konflikte, Krisen, Kriege: Frieden schaffen – mit welchen Mitteln?
Weggehen – ankommen – neu anfangen	Kinderwelten – eine Welt für Kinder?	Entdeckt, erobert, ausgebeutet – bis heute?	„Deutschland“ – Was macht eine Nation aus?	Die Erde – ein unruhiger Planet in Gefahr	Europa im Spiegel der Globalisierung
Landwirtschaft – vom Hunger zur Überfluggesellschaft?	Europa – ein Kontinent wächst zusammen	Die Stadt – ein Ort der unbegrenzten Möglichkeiten?	Afrika – Krisenherd oder unterschätzter Kontinent?	Verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen? Klimawandel und Energiezeitalter	Gleichberechtigung – eine Frage der individuellen Lebensgestaltung?
Deutschland: Wie gestaltet sich der Strukturwandel?	Hochkulturen: Vom Naturraum zum Staat	Demokratie – Wie kann das Volk herrschen?	Jugendliche: Wachsende Rechte – wachsende Verantwortung?	Von der Spaltung zur Integration?	Eine Welt – ungleiche Welt?

Doppeljahrgangsstufe 5/6		Doppeljahrgangsstufe 7/8		Jg. 9	Jg. 10
Überblick Welt		Das Mittelalter – „Finster“ oder Fantasy?	China	Der Nationalsozialismus – eine Frage der Verantwortung	Naher und mittlerer Osten
Weggehen – ankommen – neu anfangen	Kinderwelten – eine Welt für Kinder?	Amerika	Deutschland	Weltmeere Pole	Europa
Landwirtschaft – vom Hunger zur Überfluggesellschaft?	Europa	Die Stadt – ein Ort der unbegrenzten Möglichkeiten?	Afrika	Russland	Gleichberechtigung – eine Frage der individuellen Lebensgestaltung?
Deutschland	Ägypten	Demokratie – Wie kann das Volk herrschen?	Jugendliche: Wachsende Rechte – wachsende Verantwortung?	Von der Spaltung zur Integration?	Indien

Demokratische Institutionen in den Fachanforderungen Weltkunde

Doppeljahrgangsstufe 5/6		Doppeljahrgangsstufe 7/8		Jg. 9	Jg. 10
Der Mensch sucht nach Orientierung		Das Mittelalter – „Finster“ oder Fantasy?	Fortschritt – Wohlstand für alle?	Der Nationalsozialismus – eine Frage der Verantwortung	Konflikte, Krisen, Kriege: Frieden schaffen – mit welchen Mitteln?
Weggehen – ankommen – neu anfangen	Kinderwelten – eine Welt für Kinder?	Entdeckt, erobert, ausgebeutet – bis heute?	„Deutschland“ – Was macht eine Nation aus?	Die Erde – ein unruhiger Planet in Gefahr	Europa im Spiegel der Globalisierung
Landwirtschaft – vom Hunger zur Überfluggesellschaft?	Europa – ein Kontinent wächst zusammen	Die Stadt – ein Ort der unbegrenzten Möglichkeiten?	Afrika – Krisenherd oder unterschätzter Kontinent?	Verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen? Klimawandel und Energiezeitalter	Gleichberechtigung – eine Frage der individuellen Lebensgestaltung?
Deutschland: Wie gestaltet sich der Strukturwandel?	Hochkulturen: Vom Naturraum zum Staat	Demokratie – Wie kann das Volk herrschen?	Jugendliche: Wachsende Rechte – wachsende Verantwortung?	Von der Spaltung zur Integration?	Eine Welt – ungleiche Welt?

Doppeljahrgangsstufe 5/6		Doppeljahrgangsstufe 7/8		Jg. 9	Jg. 10
Mitbestimmung in der Schule		Das Mittelalter – „Finster“ oder Fantasy?	Fortschritt – Wohlstand für alle?	Der Nationalsozialismus – eine Frage der Verantwortung	UNO und Völkerrecht
Weggehen – ankommen – neu anfangen	Kinderwelten – eine Welt für Kinder?	Entdeckt, erobert, ausgebeutet – bis heute?	„Deutschland“ – Was macht eine Nation aus?	Die Erde – ein unruhiger Planet in Gefahr	Europäische Institutionen
Landwirtschaft – vom Hunger zur Überfluggesellschaft?	Europa – ein Kontinent wächst zusammen	Kommunale Mitbestimmung	Afrika – Krisenherd oder unterschätzter Kontinent?	Verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen? Klimawandel und Energiezeitalter	Gleichberechtigung – eine Frage der individuellen Lebensgestaltung?
Deutschland: Wie gestaltet sich der Strukturwandel?	Entstehung des Staates	Demokratie auf nationaler Ebene	Jugendliche: Wachsende Rechte – wachsende Verantwortung?	Von der Spaltung zur Integration?	Eine Welt – ungleiche Welt?

Wirtschaftliche Themen in den Fachanforderungen Weltkunde (Auswahl)

Doppeljahrgangsstufe 5/6		Doppeljahrgangsstufe 7/8		Jg. 9	Jg. 10
Der Mensch sucht nach Orientierung		Das Mittelalter – „Finster“ oder Fantasy?	Fortschritt – Wohlstand für alle?	Der Nationalsozialismus – eine Frage der Verantwortung	Konflikte, Krisen, Kriege: Frieden schaffen – mit welchen Mitteln?
Weggehen – ankommen – neu anfangen	Kinderwelten – eine Welt für Kinder?	Entdeckt, erobert, ausgebeutet – bis heute?	„Deutschland“ – Was macht eine Nation aus?	Die Erde – ein unruhiger Planet in Gefahr	Europa im Spiegel der Globalisierung
Landwirtschaft – vom Hunger zur Überfluggesellschaft?	Europa – ein Kontinent wächst zusammen	Die Stadt – ein Ort der unbegrenzten Möglichkeiten?	Afrika – Krisenherd oder unterschätzter Kontinent?	Verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen? Klimawandel und Energiezeitalter	Gleichberechtigung – eine Frage der individuellen Lebensgestaltung?
Deutschland: Wie gestaltet sich der Strukturwandel?	Hochkulturen: Vom Naturraum zum Staat	Demokratie – Wie kann das Volk herrschen?	Jugendliche: Wachsende Rechte – wachsende Verantwortung?	Von der Spaltung zur Integration?	Eine Welt – ungleiche Welt?

Doppeljahrgangsstufe 5/6		Doppeljahrgangsstufe 7/8		Jg. 9	Jg. 10
Der Mensch sucht nach Orientierung		Das Mittelalter – „Finster“ oder Fantasy?	Industrie, Interessenverbände, Arbeitsrecht	Inflation, Arbeitslosigkeit, Deflation	Konflikte, Krisen, Kriege: Frieden schaffen – mit welchen Mitteln?
Weggehen – ankommen – neu anfangen	Kinderarbeit, Konsum von Kindern	Fairer Handel	„Deutschland“ – Was macht eine Nation aus?	Die Erde – ein unruhiger Planet in Gefahr	Europa im Spiegel der Globalisierung
Landwirtschaft	Europa – ein Kontinent wächst zusammen	Stadt als Markt	Entwicklungswirtschaft	Energiewirtschaft	Gleichberechtigung – eine Frage der individuellen Lebensgestaltung?
Tourismus	Hochkulturen: Vom Naturraum zum Staat	Demokratie – Wie kann das Volk herrschen?	Jugend-Arbeitsschutz	Von der Spaltung zur Integration?	Welthandel

Soziologische Themen in den Fachanforderungen Weltkunde (Auswahl)

Doppeljahrgangsstufe 5/6		Doppeljahrgangsstufe 7/8		Jg. 9	Jg. 10
Der Mensch sucht nach Orientierung		Das Mittelalter – „Finster“ oder Fantasy?	Fortschritt – Wohlstand für alle?	Der Nationalsozialismus – eine Frage der Verantwortung	Konflikte, Krisen, Kriege: Frieden schaffen – mit welchen Mitteln?
Weggehen – ankommen – neu anfangen	Kinderwelten – eine Welt für Kinder?	Entdeckt, erobert, ausgebeutet – bis heute?	„Deutschland“ – Was macht eine Nation aus?	Die Erde – ein unruhiger Planet in Gefahr	Europa im Spiegel der Globalisierung
Landwirtschaft – vom Hunger zur Überfluggesellschaft?	Europa – ein Kontinent wächst zusammen	Die Stadt – ein Ort der unbegrenzten Möglichkeiten?	Afrika – Krisenherd oder unterschätzter Kontinent?	Verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen? Klimawandel und Energiezeitalter	Gleichberechtigung – eine Frage der individuellen Lebensgestaltung?
Deutschland: Wie gestaltet sich der Strukturwandel?	Hochkulturen: Vom Naturraum zum Staat	Demokratie – Wie kann das Volk herrschen?	Jugendliche: Wachsende Rechte – wachsende Verantwortung?	Von der Spaltung zur Integration?	Eine Welt – ungleiche Welt?

Doppeljahrgangsstufe 5/6		Doppeljahrgangsstufe 7/8		Jg. 9	Jg. 10
Zusammenleben in der Gruppe		Kulturelle Selbst- und Fremdbilder		Modernisierung	Konflikte, Krisen, Kriege: Frieden schaffen – mit welchen Mitteln?
Biographische Brüche	Kinderleben	Entdeckt, erobert, ausgebeutet – bis heute?	„Deutschland“ – Was macht eine Nation aus?	Nationale Identität	Europa im Spiegel der Globalisierung
Landwirtschaft – vom Hunger zur Überfluggesellschaft?	Europa – ein Kontinent wächst zusammen	Stadt als sozialer Raum	Afrika – Krisenherd oder unterschätzter Kontinent?	Verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen? Klimawandel und Energiezeitalter	Geschlechterrollen
Deutschland: Wie gestaltet sich der Strukturwandel?	Hochkulturen: Vom Naturraum zum Staat	Demokratie – Wie kann das Volk herrschen?	Adoleszenz	Von der Spaltung zur Integration?	Eine Welt – ungleiche Welt?



## VI Anregungen zur Unterrichtsgestaltung

Im Folgenden werden für jede Einheit der Fachanforderungen die Bedeutung des Kernproblems für die Unterrichtsgestaltung, mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, beziehungsweise der Problematisierung und Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte bezogenen Kompetenzen geliefert.

Keine dieser Anregungen stellt eine verbindliche Vorgabe dar. Sie sind als Hilfestellungen und Tipps zu verstehen. In den meisten Fällen umfassen sie auch die Einheit nicht zur Gänze, sondern benennen mögliche Teilbereiche, die oft ein Auswahlangebot darstellen. Bei vielen Einheiten ist es nicht möglich, alle Anregungen aufzugreifen.

Im Fächerportal Weltkunde finden sich über diese Anregungen hinaus konkrete und aktualisierte Links.

**Doppeljahrgangsstufe 5/6**

<b>Der Mensch sucht nach Orientierung</b>	
Bedeutung des <b>Kernproblems Partizipation</b> für die Unterrichtsgestaltung:;	
In dieser Einheit geht es um die Fähigkeit zur Teilhabe. Zu diesem Zweck wird Demokratie im Erfahrungsbereich von Kindern und Jugendlichen, insbesondere die Mitwirkungsmöglichkeiten in Schule und Gemeinde, thematisiert. Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, ihren Standpunkt als Individuum in der Gesellschaft zu finden und zu vertreten. Die Fähigkeit zur Teilhabe hat die räumliche Orientierung zur Voraussetzung.	
mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, bzw. der Problemorientierung:	Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte (Raum=R, Zeit=Z, Gesellschaft=G) bezogenen Kompetenzen:
<p>Unser Wohnort - unser Schulort</p> <p>Unsere neue Klassengemeinschaft:                      Bedeutung von Klassenämtern für die Gemeinschaft</p> <p>Das Unterrichtsfach Weltkunde kennenlernen</p> <p>Unsere Erde: Orientierung in der Heimat und in der Welt</p> <p>Übersicht über die Geschichte der Erde, der Menschheit (mit Epochenübersicht) und der eigenen Familie (Stammbaum)</p> <p>Entscheidungsfindung in der in der Schule: wie kann ich auf den Raum Schule Einfluss nehmen</p>	<p>Kennenlernspiele drinnen und draußen, Steckbriefe erstellen, Klassen- und Tischgruppensymbole, Geburtstagskalender, Klassenregeln erstellen, Streitschlichtung als eine Möglichkeit der Konfliktlösung praktizieren (G)</p> <p>Schulweg nach dem Gedächtnis aufzeichnen, Karte der Schulumgebung mit Wohnorten der Schülerinnen und Schüler markieren, Ortsbegehung mit Stadtplan, Kompass und GPS machen (Geocaching in schulnahen Gebieten), Schulrallye durchführen, Gefahrenpunkte des Schulwegs auf einer Karte verorten, sich mit einem Grundrissplan der Schule orientieren oder diesen selbst erstellen (Maßstab) (R)</p> <p>Puzzle: Kontinente und Ozeane; Quartettspiel: (Kontinent - Staat - Stadt - Gebirge - Fluss, ...) sich mithilfe des Gradnetzes der Erde orientieren und Orte finden, mit dem Atlas arbeiten („Atlasführerschein“) (R)</p> <p>Möglicherweise bereits Entscheidungsfindung in der Gemeinde - Ansatz Schule „barrierefrei“ gestalten: wo befinden sich Gefahrenpunkte/Schwierigkeiten diesbezüglich (Verbindung mit Kartenarbeit/ Inklusionsgedanke) (G)</p> <p>Zeitstrahl zur Geschichte der eigenen Familie, des Wohnortes, Landes und der Erde, mit Familienstammbäumen arbeiten (Z)</p> <p>Zeitkapsel: Die Schülerinnen und Schüler schreiben einen Brief an sich selbst, in dem sie ihre Grundschulvergangenheit reflektieren und Wünsche für die Zukunft formulieren. (Z, G)</p>

Weggehen - ankommen - neu anfangen	
<p>Bedeutung des <b>Kernproblems Grundwerte</b> für die Unterrichtsgestaltung:            Ziel dieser Unterrichtseinheit ist es, dass das „friedliche Zusammenleben in einer Welt mit unterschiedlichen Kulturen“ (Kernproblem „Grundwerte“) direkt auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler angewendet wird. Es geht um eine kindgerechte Auseinandersetzung mit Migration, die möglichst dicht an der Lebens- und Erfahrungswelt bleibt, aber über Einzelfälle schon Hinweise auf Strukturen von Migration (zum Beispiel Fluchtursachen) liefert.</p>	
Mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, bzw. der Problemorientierung:	Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte (Raum=R, Zeit=Z, Gesellschaft=G) bezogenen Kompetenzen:
<p>Migration: Ursachenfaktoren: Warum verlassen Menschen ihre Heimat. Wie viele Leute sind in unserer Schule/in unserer Stadt in den letzten Jahren angekommen? Was brauchen sie?</p> <p>Wo kommen unsere Mitschülerinnen und Mitschüler her? Wo kommen die jetzigen Einwohner/innen und die Neuankömmlinge unseres Ortes her?</p> <p>Fluchtbewegungen nach Europa: unterschiedliche Herkunftsgebiete (vor allem Syrien, Afrika, ...) und Routen (Balkan, Mittelmeer, ...) mit Hilfe von persönlichen Erfahrungsberichten erkennen</p> <p>Nissenhütten, Zwangseinquartierung, Schulspeisung: Die Situation von Flüchtlingen in unserem Ort nach dem Zweiten Weltkrieg</p> <p>Aufnahme von Neuankömmlingen und Zusammenleben von Alt- und Neubürgern</p> <p>Ortswechsel und biographische Brüche: Welche Erfahrungen bringe ich mit? Wie ist es woanders neu anzufangen?</p>	<p>Befragung der eigenen Familie oder von Bekannten nach ihren Migrationserfahrungen. (Z, G)</p> <p>Gegenseitige Befragungen in der Klasse nach Geburtsort, Herkunft, Wohnortwechseln und Umzügen (G, R)</p> <p>Blick auf ein Herkunftsland von Schülerinnen und Schülern aus der Klasse oder ihrem Umfeld: Schüler, Verwandte oder Bekannte erzählen. (R)</p> <p>Film <i>Almanya - Willkommen in Deutschland</i> (G, R)</p> <p>Befragung von ehemaligen Flüchtlingen der Nachkriegszeit (Z)</p> <p>Ausstellung zu Migration in der eigenen Klasse und ihren Familien (G, R, Z)</p> <p>Einladen von Flüchtlingen über eine Organisation (zum Beispiel Flüchtlingsrat, Pro Asyl, lokale Initiativen), die über ihre Erfahrungen berichten (G)</p> <p>Problematisierung:            Entfernungen (Arbeiten mit Karten/Maßstäben), unterschiedliche Verkehrsmittel bzw. wie werden die Entfernungen zurückgelegt, Wetterverhältnisse, Besitz, Verlust (R)</p>

Deutschland - wie gestaltet sich der Strukturwandel?	
<p>Bedeutung des <b>Kernproblems Nachhaltigkeit</b> für die Unterrichtsgestaltung:                      In dieser Einheit sollen Interessenskonflikte im Umgang mit der natürlichen Umwelt am Beispiel der Ursachen und Folgen von Tourismus, einfache sichtbare Maßnahmen zur Gestaltung des Lebensraumes nach ökologischen, sozial oder ökonomisch sinnvollen Kriterien abgewogen werden.</p>	
Mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, bzw. der Problemorientierung:	Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte (Raum=R, Zeit=Z, Gesellschaft=G) bezogenen Kompetenzen:
<p>Denkbarer Einstieg: Werbung für primär touristisch genutzten Ort im Nahraum, der früher eine andere Funktion hatte (zum Beispiel „Fischerdorf“ Holm in Schleswig) Diskussion zu medialer Darstellung. Ableitung des Begriffes „Strukturwandel“.</p> <p>Unterschiedliche Naturräume: Tiefland, Mittel- und Hochgebirge als Grundlage für eine touristische Nutzung</p> <p>Glaziale Serie - Oberflächenformen S-H                      Chancen/Umsetzung Tourismus (Wenn dieser Komplex von den Böden her betrachtet wird, ist die glaziale Serie auch im Landwirtschaftsthema gut aufgehoben.)</p> <p>Reisen – früher und heute</p> <p>Analyse des Phänomens Massentourismus heute;                      Urlaubsräume heute/ Naturräume in Gefahr: Das Watt (Gezeiten)/ die Alpen/ Küstenlandschaften</p> <p>Beispiele für Strukturwandel: Das Ruhrgebiet -touristische und kulturelle Angebote in alten Kohlenzechen, Ferien auf dem Bauernhof von Schleswig-Holstein bis zu den Alpen, Fischer vom Beruf zur Touristenattraktion</p> <p>Reisen und Erholung in der Werbung</p>	<p>Großlandschaften auf Plakaten vorstellen, Wandzeitungen zu Urlaubslandschaften in Deutschland erstellen (R)</p> <p>Eigenes Freizeit- und Urlaubsverhalten (warum und wohin fahre ich in den Urlaub?) protokollieren und reflektieren (R, G)</p> <p>Analyse von Reiseprospekten und Werbeclips für die Tourismusindustrie, (R, G)</p> <p>Erfassen mit Hilfe von Interviews Veränderungen ihres Heimatortes, z.B. altes Gewerbe, das aufgegeben wurde, neue Tourismusprojekte (Z)</p> <p>Den Nutzungskonflikt um Naturräume mithilfe eines Rollenspiels/ einer Debatte zur Einrichtung eines Nationalparks oder zu den Chancen und Grenzen eines sanften Tourismus (R)</p> <p>nach festgelegten Kriterien einen eigenen Urlaub oder eine Klassenreise planen, Reiseprospekte für einen nachhaltigen Tourismus entwickeln (G)</p> <p>Befragung: Reiseziele früher? (Vergleich Entfernung, Verkehrsmittel)</p> <p>Werbung früher im Vergleich „Bädertourismus“ zum Beispiel Name Holsteinische Schweiz (G)</p>

<b>Kinderwelten – eine Welt für Kinder?</b>	
<p>Bedeutung der <b>Kernprobleme Partizipation und Grundwerte</b> für die Unterrichtsgestaltung:            Im Rahmen der Einheit soll durch den Vergleich der Lebensformen und Lebenssituationen von Kindern in verschiedenen Ländern unter verschiedenen gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen, unter anderem Frage nach der Einlösung von Kinderrechten aufgeworfen werden.            Konsumverhalten und Mediennutzung als Möglichkeiten der Partizipation, Integration von Kindern und Jugendlichen in Familie und Gesellschaft. Ziel ist es, Verbesserungsmöglichkeiten der Lebenssituation von Kindern zu erörtern.</p>	
Mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, bzw. der Problemorientierung:	Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte (Raum=R, Zeit=Z, Gesellschaft=G) bezogenen Kompetenzen:
<p>Kinderalltag bei uns und anderswo, zum Beispiel subsaharisches Afrika, Lateinamerika, Indien, ...</p> <p>Wohnverhältnisse, Schule, Leben in den Familien, Erziehungsnormen, Arbeit von Kindern und Freizeitgestaltung und Mediennutzung, Ernährung und Gesundheit, Mädchen und Jungen, Brauchtum und Religion, Beeinflussung von Lebenschancen durch Lebenssituation</p> <p>Einlösung von Kinderrechten, Gewalt gegen Kinder, Überlebenskampf von Kindern, Kinder im Krieg und Kinder als Soldaten</p> <p>Kinderhilfsorganisationen</p> <p>Hilfsprojekte für Kinder vor Ort (UNESCO, Terre des Hommes, Eine Welt, ...)</p> <p>Berührungspunkte zum Leben von anderen Kindern: Kinderarbeit in der Kakaoproduktion und der Textilproduktion</p>	<p>Wandzeitung über den Tagesablauf eines Kindes bei uns und in Afrika/ Indien/ Südamerika/ ... erstellen (R, G)</p> <p>Spiele aus anderen Ländern ausprobieren (G)</p> <p>Hunger und Überfluss auf einer Karte oder mithilfe eines Verteilungsspiels deutlich machen (R, G)</p> <p>Mahlzeit eines Kindes in anderen Ländern herstellen, dokumentieren und mit eigenen Ernährungsgewohnheiten vergleichen (R, G)</p> <p>Eigenen Medienkonsum dokumentieren und mit dem von Kindern aus anderen Ländern vergleichen (R, G)</p> <p>Rollenbilder von Mädchen und Jungen im Vergleich von Traditionen und Festen (Anlass, Art der Gestaltung, ...) über den Entwurf eines Festprogramms (G)</p> <p>Bild- und Filmdokumente zur Kinderarbeit und zur Situation von Straßenkindern sowie zu Kindersoldaten (G)</p> <p>Kinderrechte mit ihrer tatsächlichen Umsetzung in Deutschland und anderen Ländern vergleichen, Hilfsorganisationen (Kinderschutzbund, UNICEF, Terre des Hommes, ...) besuchen, evtl. Patenschaften übernehmen (G)</p> <p>Interviews mit Älteren über ihre Kindheit führen, um die eigene Kindheit besser beurteilen zu können (Z)</p> <p>Direkte Kontaktaufnahme mit Schulkindern in anderen Ländern. Austausch von Bildbriefen. (R, G)</p>

<b>Europa - ein Kontinent wächst zusammen?</b>	
<p>Bedeutung des <b>Kernproblems Nachhaltigkeit</b> für die Unterrichtsgestaltung:            Das Zusammenwachsen Europas soll als ein vielfältiger Prozess beleuchtet werden, der auf natürlichen Voraussetzungen aufbaut, aber durch technische, wirtschaftliche und soziale Entwicklung natürliche Grenzen immer mehr überwindet und vormals getrennte Gesellschaften verbindet. In der Auseinandersetzung mit Großprojekten sollen Fragen aufgeworfen werden, die die ökologische, soziale und wirtschaftliche Nachhaltigkeit berühren. Wo dies passend erscheint, sollen auch Prozesse beleuchtet werden, die eher gegen die These des Zusammenwachsens sprechen.</p>	
Mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, bzw. der Problemorientierung:	Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte (Raum=R, Zeit=Z, Gesellschaft=G) bezogenen Kompetenzen:
<p>Was ist eigentlich Europa und wie kann man es unterteilen? Natürliche und vom Menschen gesetzte Grenzen</p> <p>Wie europäisch ist unser Alltag? Alltagsleben in europäischen Staaten im Vergleich (Stereotype, Sprache, Währung, Brauchtum, Essen, Freizeit, Religionen, Schulalltag, ...)</p> <p>„Europa deckt den Tisch“/„Erdbeeren im Winter“- Ist das Zusammenwachsen der Essgewohnheiten ein ökologisches und soziales Problem?</p> <p>Europäische Großprojekte - Zusammenwachsen oder Geldverschwendung und Umweltzerstörung? Die Fehmarnbeltquerung, der Gotthard-Basistunnel</p> <p>Grenzen - ein Problem von gestern? Zusammenleben von Deutschen und Dänen in Schleswig-Holstein und Nordschleswig</p> <p>Guben/Gubín oder Görlitz/Zgorzelec -deutsch-polnische Doppelstädte mit unterschiedlichen Entwicklungsperspektiven</p>	<p>Spiel Europareise in arbeitsteiligen Gruppen erstellen lassen (Brettspiel, Quartett, ...)</p> <p>Erstellung von Steckbriefen zu europäischen Ländern nach zuvor festgelegten und vereinbarten Kriterien, nicht nur topographisch, sondern auch kulturell: Reiseführer durch Europa, Essgewohnheiten, typisches Brauchtum, Feste, Währung, ..., ggf. Interviews mit ausländischen Mitschüler/innen durchführen (R, G)</p> <p>Fiktive Reiseberichte nach festgelegten Kriterien (Ursachen, Entfernungen, Strecken, Reisemittel, Reisekomfort, ...) anfertigen: eine Reise durch Europa heute und im 19. Jh. (Z)</p> <p>Interviews diesseits und jenseits der dänischen Grenze: Wachsen Dänemark und Deutschland zusammen? (Z, R, G)</p> <p>Planspiel Großprojekt: Wer profitiert, wer zahlt, welche Interessen bleiben auf der Strecke? (R, G)</p> <p>Marktforschung und Umfragen: Produkte aus Europa in unseren Geschäften und auf unserem Tisch, Diskussion/Debatte/ Rollenspiel zu den Chancen und Grenzen eines gemeinsamen Europas (G)</p> <p>Naturräumliche Ausstattung: Entstehung und Bedeutung der Klima- und Vegetationszonen; für Reiseführer Bilder von typischer Vegetation in diversen Ländern erläutern / Dokumentarfilm entwerfen (R)</p>

<b>Landwirtschaft - vom Hunger zur Überfluggesellschaft</b>	
<p>Bedeutung des <b>Kernproblems Nachhaltigkeit</b> für die Unterrichtsgestaltung:            Fokus und roter Faden des Unterrichtes: Erste Annäherung an den Zusammenhang zwischen der Nutzung von Naturressourcen und der Entwicklung der Gesellschaft. Problematisiert werden soll zudem Wegschmeiß- und Überfluss-Verhalten im Angesicht von Hunger.</p>	
Mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, bzw. der Problemorientierung:	Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte (Raum=R, Zeit=Z, Gesellschaft=G) bezogenen Kompetenzen:
<p>Food Waste: Wegwerfen von Lebensmitteln als Einstiegsproblem. Hinweis auf Bewegung des „Containers“.</p> <p>Überleben in der Eiszeit - Leben auf Grönland heute</p> <p>Zusammenleben steinzeitlicher Menschen: Klima, Landschaft, Nahrung, Kleidung, Wohnung, Werkzeuge, Anpassung an ihren natürlichen Lebensraum, geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und Spezialisierung (jagen, sammeln, Feuer machen), Nutzung der Natur zum Überleben sowie Entwicklung von Werkzeug, Ackerbau und Viehzucht als Voraussetzung der Sesshaftwerdung</p> <p>Naturvölker heute (in Afrika, Australien, Südamerika)</p> <p>reiche Böden - arme Böden. Hier könnte auch die glaziale Serie angefügt werden, die normalerweise dem „Deutschland“-Thema zugeordnet ist.</p> <p>Strukturwandel in der Landwirtschaft: Fruchtfolgen, Dreifelderwirtschaft, Mechanisierung, Spezialisierung)</p> <p>Landwirtschaft heute (konventionelle Landwirtschaft/ Massentierhaltung und Biobauern in Deutschland und in anderen Regionen, Fischfang und Verarbeitung von Fisch)</p>	<p>Experiment: Untersuchung von Ackerflächen mithilfe von Bodenproben: Hält der Boden das Wasser (Lehm, Sand, Ton)</p> <p>Leben in der Steinzeit experimentell: Sichtung Filmdokumentation Steinzeit - das Experiment, Getreide mahlen, Feuerstein reiben, Herstellung und Arbeiten mit einfachen Werkzeugen (Faustkeil), töpfern von Vorratsgefäßen, ...; mithilfe von Abbildungen und Texten altsteinzeitliche und jungsteinzeitliche Lebensweise vergleichen, die jeweils unterschiedliche Lebensweise beschreiben, insbesondere der Ernährungsgewohnheiten und die Entwicklung der Landwirtschaft: Entwicklung von Anbauflächen und Anbaumethoden; Vergleich mit heute, zum Beispiel Steckbriefe zu modernen Großtraktoren erstellen (Z)</p> <p>Besuch oder Interview auf einem konventionellen oder Bio-Bauernhof, bei einem Fischer/ in einer Fischereifabrik, Besuch eines Bioladens/ eines Supermarktes (Vergleich von Produktangeboten und Preisen, Recherche zur Herkunft der Produkte, Analyse von Werbung), eigenes Ernährungsprotokoll erstellen, Debatte/ Diskussion/ Rollenspiel zur Massentierhaltung, ... (fächerübergreifend Verbraucherbildung)</p> <p>Erstellen einer Karte, woher Lebensmittel kommen unter der Fragestellung der Sinnhaftigkeit und Nachhaltigkeit → Aufzeigen der Möglichkeit von regionalen und saisonalen Produkten (R)</p> <p>Besuch des Steinzeitmuseums Albersdorf (Z)            Gottorf-Lab (Arbeit als Steinzeitarchäologe), Schleswig (Z)            Landwirtschaftsmuseum Meldorf (Z, R, G)            HH-Rand: Archäologisches Museum (früher Helms-Museum) (Z, G)</p> <p>Bodenforschungskoffer vom Bauernverband (fächerübergreifend Nawi) (R)</p>

<b>Hochkulturen - vom Naturraum zum Staat</b>	
<p>Bedeutung der <b>Kernprobleme Partizipation und Gleichstellung</b> für die Unterrichtsgestaltung:            In dieser Einheit soll die zunehmende Ausdifferenzierung einer Gesellschaftsordnung und die sich daraus ergebene Ungleichheit und unterschiedlichen Mitgestaltungsmöglichkeiten auch im Vergleich zu heute erarbeitet sowie deren Legitimationsformen problematisiert werden.            Besonderes Augenmerk soll dabei auf den Vergleich der Lebenssituation und Selbstbilder von Männern, Frauen und anderen Gruppen in antiken Hochkulturen, gelegt werden</p>	
Mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, bzw. der Problemorientierung:	Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte (Raum=R, Zeit=Z, Gesellschaft=G) bezogenen Kompetenzen:
<p>Spurensuche zu antiken Hochkulturen in unser Gesellschaft heute (Schrift, Städte, Architektur,...)</p> <p>Zusammenhang naturräumliche Voraussetzung/ Nutzung und zivilisatorischer Entwicklung (z.B. Nillandschaft als Lebensader Ägyptens, enge Täler Griechenlands und Poleis sowie Kolonisierung, naturräumliche und wirtschaftliche Gliederung des Römischen Reiches</p> <p>Wechselbeziehung zwischen Herrschaft und Produktionsweise (Vorratshaltung, Arbeitsteilung, Herausbildung von Herrschaftsorganisation und Berufen)</p> <p>Beispiele kultureller Entwicklungen in antiken Hochkulturen</p> <p>(Alltags)leben von Männern, Frauen und Kindern im alten Ägypten, Griechenland oder Rom, ebenso das Schulleben, Vergleich mit heute</p> <p>Wandel zum Beispiel der Geschlechterrollen und der Ausprägung von Gleichstellung in der Ehe und in (ägyptischen, griechischen oder römischen) Familien beschreiben</p>	<p>Schaubild erstellen mit antiken Wurzeln und modernen Ästen und Blättern, unter anderem Ideen der Demokratie, Einflüsse des Römischen Weltreiches (zum Beispiel Limes); ägyptische, griechische und römische Hochkultur mithilfe eines Zeitstrahls einordnen (Z)</p> <p>Modellbau: Pyramiden, Straßen, Limes, Aquädukt (Z, R, G)</p> <p>Komplexe Aufgabe: Entwerft ein Spiel zur Verwaltung der Ressourcen (Handelswaren, Bodenschätze, Sklaven, Straßenbau) des römischen Weltreiches (Z, R)</p> <p>Standbild zu Erziehung von Jungen und Mädchen in Sparta (Z)</p> <p>Einen Reiseführer zu den antiken Stätten Ägyptens, Griechenlands oder Italiens verfassen (Z, R)</p> <p>Das „Nilspiel“: Staatsgründung des alten Ägyptens mit einem Spiel, in dem Wasser und Nilschlamm verteilt werden müssen, simulieren (Z, R, G)</p> <p>Diskussion: Bau eines Staudamms Folgen für den Alltag, Probleme, Nutzen (R, G)</p> <p>Die Narration antiker Geschichte in ausgewählten Medien untersuchen (Comics, Jugendbücher, Spielfilme, ...) (Z)</p> <p>Schrift als Zeichen einer Hochkultur: einen Brief in Hieroglyphen schreiben lassen (Z, G)</p>

## Doppeljahrgangsstufe 7/8

Mittelalter - „Finster“ oder Fantasy?	
<p>Bedeutung des <b>Kernproblems Grundwerte</b> für die Unterrichtsgestaltung:            Das „finstere“ Mittelalter, ein Ort, an dem der Mensch vermeintlich nichts galt, in dem nur Unwissenheit, Intoleranz und religiöser Fanatismus herrschten, ist ein verbreitetes Stereotyp, das auch in der Populärkultur verwendet wird. Gleichzeitig ist das Mittelalter für viele Jugendliche ein Sehnsuchtsort, an dem „gut“ und „böse“ vermeintlich klar geschieden und das Leben einfach war. Beide Simplifizierungen sind besonders schädlich in der heutigen Wahrnehmung interkultureller Konflikte. Die Unterrichtseinheit soll diese Projektionen aufgreifen, nach den psychologischen Bedürfnissen hinter solchen Bildern fragen und das Verhältnis von Abhängigkeit und Freiheit, den Einfluss von politischer Herrschaft sowie von Religion und Kirche auf das individuelle und gesellschaftliche Leben in unterschiedlichen mittelalterlichen Lebenswelten untersuchen.</p>	
Mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, bzw. der Problemorientierung:	Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte (Raum=R, Zeit=Z, Gesellschaft=G) bezogenen Kompetenzen:
<p>Leben der Menschen im Dorf, im Kloster, auf der Burg, in der Stadt; naturräumliche Voraussetzungen und wirtschaftliche Versorgung und Abhängigkeiten, Vergleich zu heute</p> <p>Königsherrschaft und Lehensherrschaft, Grundherrschaft, Herrschaft in der Stadt, Legitimation von Herrschaft, Beteiligungsmöglichkeiten an der Herrschaft, Wege und Möglichkeiten der Konfliktregulierung</p> <p>„Helle“ (Kirchenbau, Stadtentwicklung, ...) und „dunkle“ (Pest, Umgang mit Minderheiten, ...) Seiten des Mittelalters, Attraktivität des Lebens im Mittelalter</p> <p>Spuren des Mittelalters heute</p> <p>Darstellung von Muslimen in damaliger und heutiger „Kreuzzugspropaganda“, muslimische Bilder von „Kreuzzüglern“ damals und heute, die Bedeutung von mittelalterlichem Dihad und Kalifat für heutige Selbst- und Fremdbilder</p> <p>Konflikt und Begegnung in der mittelalterlichen Geschichte von Islam und Christentum: Arabische Einflüsse auf das „Abendland“, Mauren in Spanien - al'Andalus - ein mittelalterliches Toleranzmodell?, Jerusalem - heiliger Ort für drei Religionen im Mittelalter und heute</p>	<p>Besuch eines Mittelaltermarktes, einer Stadt mit mittelalterlichem Stadtzentrum (zum Beispiel Lübeck), dort Stadtrallye auf der Suche nach mittelalterlichen Spuren und modernem Wandel (Z, G)</p> <p>Die Darstellung von mittelalterlichen Lebensformen in den Medien untersuchen und mit der Realität vergleichen, zum Beispiel Darstellung Karls des Großen, von Rittern und Burgen, im Schulbuch, in Filmen, Comics, PC-Spielen, ... (Z, G, R)</p> <p>Umfrage: Was macht die Faszination aus? (G)</p> <p>Rollenspiele zu unterschiedlichen Beteiligungsmöglichkeiten an Herrschaft durchführen,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· ein Bauer überlegt, ob er sich freiwillig in die Grundherrschaft begeben soll, ob er in die Stadt ziehen soll, weil er seine Abgaben nicht zahlen kann;</li> <li>· Markttag in einer mittelalterlichen Stadt,</li> <li>· Streitigkeiten innerhalb der Zunft über die Zunftregeln, Zunftaufstände und der Kampf um das Stadregiment (Z)</li> </ul> <p>Spiel zum Handel der Hanse entwickeln (R)</p> <p>Rechercheauftrag: arabische „Mitbringsel“, fiktive Erlebnisberichte über einen Besuch im mittelalterlichen Cordoba, Brief eines Kreuzritters aus dem Heiligen Land an seine Familie, Rollenspiel: Angehörige aller Weltreligionen müssen sich auf die gemeinsame Nutzung der heiligen Stätten in Jerusalem einigen (Z)</p>

<b>Entdeckt - erobert - ausgebeutet - bis heute?</b>	
<p>Bedeutung des <b>Kernproblems Nachhaltigkeit</b> für die Unterrichtsgestaltung:  Den Fokus dieser Unterrichtseinheit bildet die mangelnde soziale, wirtschaftliche und oft auch ökologische Nachhaltigkeit der heutigen Verhältnisse in vielen ehemaligen Kolonien, deren Strukturen sich auf die Kolonialmächte zurückführen lassen. Thematisiert werden die Ursachen des Entwicklungsvorsprungs Europas im Zeitalter der Entdeckungen und Konflikte zwischen europäischen Eroberern und Ureinwohnern in verschiedenen Kulturräumen (Zwangsarbeit, Menschen als Handelswaren, Ausbeutung der Rohstoffe) sowie den daraus resultierenden Folgen (Ungleichheit, strukturelle Benachteiligung, ungleichen Verteilung von Armut und Reichtum sowie des Ungleichgewichts beim Austausch von Rohstoffen und Industriewaren)</p>	
Mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, bzw. der Problemorientierung:	Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte (Raum=R, Zeit=Z, Gesellschaft=G) bezogenen Kompetenzen:
<p>Möglicher lebensweltlicher Einstieg: Tomaten, Kartoffeln und Schokolade - was Europa aus der „Neuen Welt“ bekam  Blick auf Lebens- und Arbeitsbedingungen indigener Gemeinschaften in Südamerika  Ursachen der europäischen Expansion: Stadtentwicklung und Fernhandel (Augsburg und die Fugger), Nautik  Ein neues Weltbild setzt sich durch: der Ursprung des eurozentrischen Blicks : - Ureinwohner und präkolumbianische Kulturen (Maya, Inka) im Blick der Entdecker und Eroberer  Wie Weltkarten entstehen  Durchsetzung der Kolonialherrschaft: Konflikte zwischen Europäern und indigener Bevölkerung, Verflechtung materieller und missionarischer Interessen  Auswirkungen des Sklavenhandels auf Afrika, Amerika und Europa. Flensburg: Auf Sklavenhandel gegründeter Wohlstand.  Verteilung von Armut und Reichtum, Gesundheit und Krankheit, Bildung, „Entwicklung“ und „Unterentwicklung“ in der Welt heute, Umgang mit Ressourcen (cash crops, Rohstoffe, ...)  Kaffee, Zucker und Bananen - unfairer Handel und seine Alternativen  „Bananenrepubliken“ - Was der Bananenhandel mit Mittelamerika gemacht hat.</p>	<p>Erstellung einer Ausrüstungsliste für die Entdeckungsfahrten, Nachbau einer Karavelle (Z)  Arbeit mit Karten: Reisen (einschließlich naturgeographischer Voraussetzungen, Winde und Strömungen) und Eroberungen europäischer Entdecker präsentieren und beurteilen (R, Z)  Übungen mit Kompass (Himmelsrichtungen), Lot (Wassertiefe) und Jakobsstab (Breitengradbestimmung) durchführen (R)  szenisches Spiel zur Landung von Columbus auf Guanahani, standortgebundene Reportagen (Z)  Entdeckung und Eroberung aus der Sicht von Einheimischen/ Seeleuten,  · Bericht über die Ankunft des Columbus sowohl aus der Perspektive eines Spaniers als auch eines Inselbewohners schreiben,  · ein Mönch beklagt sich beim spanischen König über die Herrschaft der Spanier über die Ureinwohner,  · Bericht von der Gefangennahme bis zur Ankunft im Hafen des neuen Kontinents aus der Sicht einer Sklavenfamilie,  · Entwurfs eines Flugblatts gegen die Sklaverei (Z)  Besuch im Schiffahrtsmuseum Flensburg: Dänisch-Westindien: Rum, Sklaven und der Wohlstand von Flensburg (Z, R, G)  Planspiel Kaffee: Wie leben die Indigenas heute? Wie leben die Ladinós? (G)  Rollenspiel: schuldet Europa den Ländern Lateinamerikas mehrere Billionen Euro? (Z, G)</p>

<b>Demokratie - wie kann das Volk herrschen?</b>	
<p>Bedeutung der <b>Kernprobleme Partizipation und Gleichstellung für</b> die Unterrichtsgestaltung:            Die Einheit umfasst eine kritische Auseinandersetzung mit demokratischen Gesellschaftsentwürfen und dem Idealbild des politisch interessierten und engagierten Bürgers. Durch die Auseinandersetzung mit der historischen Genese der Demokratie sollen Schülerinnen und Schüler den Wandel der Geschlechterrollen im öffentlichen Raum erkennen, insbesondere den zunehmenden Grad der Verwirklichung von Gleichstellung, aber auch Einschränkungen und Widerstände.</p>	
Mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, bzw. der Problemorientierung:	Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte (Raum=R, Zeit=Z, Gesellschaft=G) bezogenen Kompetenzen:
<p>Analyse unterschiedlicher Herrschaftsformen (Monarchie, Republik, Diktatur)</p> <p>Anfänge der Demokratie: Das griechische und römische Erbe</p> <p>Weiterentwicklung der Demokratie durch die Ideen der Aufklärung (Abgrenzung vom Herrschaftssystem des Absolutismus) und bürgerlichen Revolutionen: politische Einflussmöglichkeiten klären, Leistungen (z.B. epochale Bedeutung der Menschen- und Bürgerrechte) und Widersprüche (z.B. zwischen Anspruch und Wirklichkeit (Politik des Terrors) oder zwischen Modernität und Beharren am Beispiel der Rolle der Frau und der Sklaven bei bürgerlichen Revolutionen) von Revolutionen aufzeigen, Deformation durch Napoleon</p> <p>Politik geht auch mich etwas an: grundlegende Begriffe, Staatsaufbau und Strukturmerkmale klären: Grundrechte, Wahlrecht, Gewaltenteilung, Parteien, Verfassungsorgane, Politik als Beruf, Partizipationsmöglichkeiten (von Jugendlichen), parlamentarische Demokratie und direkte Partizipation: Volksbegehren, Volksentscheid, Direktwahlen; Regierungsbildung nach einer Wahl, Politik außerhalb von Parlamenten: Bürgerinitiativen, Vereine, Verbände, Umgang mit den Gegnern der Demokratie</p> <p>Geschlechterrollen im Wandel: von Frauen als politischen Subjekten ohne Wahlrecht in der Französischen Revolution bis zur Diskussion um Frauenquoten heute</p> <p>SV als Gremium der Mitgestaltung (zum Beispiel Evaluationen zu best. Themen) / Strukturen der Entscheidungsfindung an der Schule</p>	<p>Vorwissen und Vorprägungen benennen und diskutieren; Umfragen, etwa zu den Handlungsmöglichkeiten der SV, Einstellungsmustern zur Politik (G)</p> <p>Rollenspiel zur attischen Demokratie durchführen: Wer ist an der politischen Herrschaft beteiligt und bekommt die Schokolade? (Z)</p> <p>Durchlaufen der unterschiedlichen Stationen der Französischen Revolution mithilfe einer Rollenkarte, Beurteilen des demokratischen Prozesses aus der Rolle heraus (Z)</p> <p>Herrschaftliches Selbstverständnis des Absolutismus durch Standbild Ludwigs XIV nachstellen (Z, G)</p> <p>Symbole der französischen Revolution recherchieren, zeichnen, malen, basteln; abschließend selbst eines entwerfen (Z)</p> <p>Filmempfehlungen: Die Französische Revolution (Frankreich 1989, insg. sechs Stunden: nur in Auszügen zeigen) (Z)</p> <p>Planspiel: Wem gehört das Jugendzentrum? (oder zu einem aktuellen, lokalen Fallbeispiel) (R, G)</p> <p>Befragungen zu aktuellen Themen an der Schule oder am Schulort durchführen (G)</p> <p>Sitzung eines Gremiums in der Gemeinde besuchen oder nachstellen; Interviews mit Berufs- oder Feierabendpolitikern durchführen, vergleichende Analyse von Nachrichtenprogrammen (G)</p> <p>Aktive Teilnahme am Kinder- und Jugendbeirat nach § 47 f der Gemeindeordnung S-H (G)</p>

<b>Jugendliche: Wachsende Rechte - Wachsende Verantwortung?</b>	
<p>Bedeutung des <b>Kernproblems Partizipation</b> für die Unterrichtsgestaltung:            In der Unterrichtseinheit geht es sowohl um gesellschaftliche Erwartungen und Wertmaßstäbe als auch um die Bedeutung ausgewählter Gesetze für die Rechte und Pflichten sowie den Schutz von Jugendlichen. Dabei sollen für Jugendliche relevante Konfliktlagen und ihre spezielle Lebensphase einbezogen werden. Die Bindung des Einzelnen an eine Rechtsordnung soll als Schlüssel zu Möglichkeiten (z.B. Jugendrat), als Grenzsetzung und als Verpflichtung erfahrbar werden.</p>	
Mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, bzw. der Problemorientierung:	Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte (Raum=R, Zeit=Z, Gesellschaft=G) bezogenen Kompetenzen:
<p>Konzept und damit verbundene Ansprüche des modernen Rechtsstaates, unterschiedliche Rechtsformen (öffentliches Recht, Zivilrecht, Strafrecht)</p> <p>Familienrecht, Jugendschutzgesetz als Hilfe oder Gängelung diskutieren, Bedeutung von Gesetzen für das Zusammenleben beschreiben, insbesondere Rechte und Pflichten Jugendlicher in Deutschland klären und diskutieren, zum Beispiel Graffiti-sprayer</p> <p>„Dürfen wir immer mehr oder immer weniger?“ - die Entwicklung des Jugendschutzes nachvollziehen und mit früheren Zeiten vergleichen Ursachen der Jugendkriminalität in Deutschland; Konfliktlagen oder Gesetzesübertretungen, die für Jugendliche relevant sind, Chancen und Grenzen der Resozialisierung</p> <p>Rollenzuweisungen von Frauen und Männern: haben Frauen und Männer gleiche Rechte?</p> <p>Vergleich mit (Jugend-) Gesetzgebung und -anwendung in anderen Ländern und mit früheren Zeiten in unterschiedlichen politischen Herrschaftssystemen</p> <p>Aktive Teilnahme am Kinder- und Jugendbeirat (vgl. § 47 f der Gemeindeordnung SH): Möglichkeiten der Beteiligung von Jugendlichen bei der Bewältigung von Konfliktlagen</p> <p>Bedeutung von Gerichten und Polizei für den Rechtsstaat</p>	<p>Situationen in Freizeit, Schule und Familie protokollieren, die Spaß machen und die Lebensgestaltung einschränken, diese Auswahl anschließend diskutieren (G)</p> <p>Besuch im Amtsgericht (G)</p> <p>Gespräche mit Mitarbeitern des Jugendamtes zum Familienrecht (G)</p> <p>„Früher gab es das nicht!“ - „Es wird immer schlimmer“- Zeitungsrecherche und Interviews zu regelwidrigem Verhalten von Jugendlichen in früheren Zeiten (Z)</p> <p>Verbotene Räume - erlaubte Räume - sichere Räume - gefährliche Räume: Die Klasse erstellt einen Stadtplan (R)</p> <p>ausgewählte Gesetzestexte (z. T. bestellbar über die Bundeszentrale für politische Bildung, bpb.de) und Vorschriften (auch im Nahraum, Schulordnung, disziplinarische Strafen, bei Gewalt an der Schule) lesen und Angemessenheit von Einschränkungen und Strafen beurteilen; auch Regelungen des Jugendschutzgesetzes als angemessen oder übertrieben diskutieren, Statistiken zur Jugendkriminalität auswerten, Auffälligkeiten benennen und Möglichkeiten für Veränderungen aufzeigen (G)</p> <p>Wirkung bestehender Konzepte an der Schule zum Miteinander diskutieren (Trainingsraum, Streitschlichter, Schulstrafen) diskutieren, Sitzung eines Jugendrates in der Gemeinde besuchen oder aufzeichnen und diskutieren, am besten anhand konkreter Beispiele, eine Gerichtsverhandlung besuchen, im Voraus Verfahrensablauf klären, mit medialer Darstellung von Gerichtsprozessen vergleichen, ein Interview mit einem Jugendrichter, einem Bewährungshelfer, einer Gleichstellungsbeauftragten (G)</p>

Deutschland - was macht eine Nation aus?	
Bedeutung der <b>Kernprobleme Partizipation und Grundwerte</b> für die Unterrichtsgestaltung: In dieser Unterrichtseinheit sollte der Schwerpunkt bei der Frage der Zugehörigkeit zur Nation und dem Zusammenleben in pluralen Gesellschaften gelegt werden.	
Mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, bzw. der Problemorientierung:	Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte (Raum=R, Zeit=Z, Gesellschaft=G) bezogenen Kompetenzen:
<p>Gesichter der Vaterlandsliebe: Fußballnationalismus, Pegida und Befreiungsnationalismus</p> <p>Was macht eine Nation aus? (Kultur-, Staats- und Volksnation)</p> <p>Stereotypen: Der „hässliche Deutsche“ und „fröhliche Italiener“</p> <p>Die Geschichte der Schwarz-Rot-Goldenen Fahne: Franzosenhass und Freiheitsliebe</p> <p>Die Entstehung der Nationalhymne</p> <p>Auseinandersetzung mit der Person Hoffmann v. Fallersleben. (Musiktip: Die Grenzgänger)</p> <p>Nationale Identität im Ersten Weltkrieg</p> <p>„Neue Deutsche“ - Deutsche mit Migrationshintergrund und ihre Teilhabemöglichkeiten</p> <p>Differenzierungen und Ambivalenzen, zum Beispiel das gute Verhältnis von Polen und Deutschen im Frühnationalismus</p>	<p>Bildimpulse zur Frage: „Was ist typisch deutsch“? zusammenstellen lassen (G)</p> <p>Grenzkonferenzspiel: Die Frage „natürlicher“ äußerer Grenzen von Nationen problematisieren. (R, G)</p> <p>Planspiel 1848 (siehe Fächerportal) (Z, G)</p> <p>Filmanalyse zu Autoritarismus und Nationalismus des Kaiserreiches: Der Untertan. (Z, G)</p> <p>Simulationsspiel zur Schule im Kaiserreich: „Anweisungen eines Schulrats“ 1903) und Standbilder zu Fotos aus Volksschul- und Gymnasialklassen stellen lassen, Lehrerrede aus „Im Westen nichts Neues“ analysieren lassen (Z/ G)</p> <p>Analyse von nationaler Kriegspropaganda des ersten Weltkrieges in Wort und Bild: „Ich kenne keine Parteien mehr. Ich kenne nur noch Deutsche.“ (Rede Wilhelms II.); Bildpostkarten, Kinderbuch: Die Biene Maja (Z, G)</p> <p>Nationale Denkmäler - vor Ort, in der Region und in Berlin untersuchen lassen (G, Z)</p> <p>Fächerübergreifendes Projekt: Ein individuelles Lied über Deutschland schreiben. (Von Hymne über Heimatlied bis Spott- oder Protestlied.) (G)</p> <p>Fahne - Warum klagt August Wirth, als er marodierende Fußballfans auf dem Weg zum Fußballspiel mit der schwarz-rot-goldenen Fahne sieht. Mystery Geschichte lernen, Heft 167, S. 40-45, fächerübergreifender Unterricht. (G)</p> <p>Deutsche Zuwanderungsgesetze 1913-1999 analysieren, Einbürgerungstest durchführen lassen (Z, G)</p> <p>Projekt zum Rechtsnationalismus heute durchführen (zum Beispiel: klicksafe.de) (G)</p>

<b>Fortschritt - Wohlstand für alle?</b>	
<p>Bedeutung des <b>Kernprobleme Nachhaltigkeit und Gleichstellung</b> für die Unterrichtsgestaltung: Die Einheit behandelt ein zentrales Problem menschlicher Entwicklung: technische und gesellschaftliche Innovation, der Schlüssel zum Wohlstand, geht oft mit großer Ungerechtigkeit und sozialer Ungleichheit einher. Besonders hart treffen Industrialisierungsprozesse Frauen und ihre Arbeits- und Lebensbedingungen. Die Chancen und Grenzen der Revolutionierung von Wirtschaft und Gesellschaft sollen sowohl an der historischen Industrialisierung als auch den gegenwärtigen Prozessen in den Schwellenländern erörtert werden.</p>	
Mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, bzw. der Problemorientierung:	Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte (Raum=R, Zeit=Z, Gesellschaft=G) bezogenen Kompetenzen:
<p>Raumstrukturen und -potentiale in Europa im 19. Jh. und in Asien heute: Rohstoffe, Meereszugang, Handelsströme - was ist der Schlüssel zum Wohlstand?</p> <p>Auswirkungen von technischen Neuerungen auf die Arbeitsbedingungen, Wohnverhältnisse und Familienstruktur der Arbeiterschaft in der industriellen Revolution und in Schwellenländern</p> <p>Umweltfolgen (zum Beispiel Belastung von Luft, Wasser, Böden 1900 im Ruhrgebiet und 2015 in China)</p> <p>erfolgreiche Unternehmer</p> <p>Bedeutung von Gewerkschaften heute, Chancen und Grenzen unternehmerischer und staatlicher</p> <p>Sozialpolitik (auch Sozialistengesetzgebung) damals und heute, Rolle des Staates im Wirtschaftsgeschehen, Vergleich mit Schwellenländern heute</p> <p>Beschreibung des strukturellen Wandels von Industriegebieten, vor allem der Textil- und Montanindustrie auf der Grundlage der Standortfaktoren Rohstoffe, Energie und Verkehr, unter anderem</p> <p>Verstädterung, Veränderungen des Landschaftsbildes, Migrationsprozesse, ...</p> <p>Maßnahmen zur Verbesserung der Situation von Frauen und Kindern (Unterschiede zu Schülerjobs) (zum Beispiel Textilbündnis der Bundesregierung)</p> <p>Diskussion: Industrialisierung als Fortschritt oder Problem, Frage nach der eigenen Verantwortung für die Umwelt</p>	<p>Spurensuche vor Ort: Veränderungen im Stadtbild durch die Industrialisierung, evtl. Arbeit mit Stadtplänen aus unterschiedlichen Zeiten, um Veränderungen festzustellen, Museumsbesuche, zum Beispiel Schiffahrtsmuseum Kiel, Lübeck-Herrenwyk, Textil- und Industriemuseum Neumünster, Elmshorn (Z)</p> <p>illustrierte Zeittafel zu Erfindungen erstellen und deren Bedeutung für den wirtschaftlichen Wandel aufzeigen, an ausgewählten Produkten Veränderungen der Produktionsweisen (bis in die Gegenwart) dokumentieren (Z)</p> <p>Hörspiel/ Tagebucheinträge/ szenisches Spiel zur Arbeits- und Lebenssituation (der Arbeiterschaft) (Z, G)</p> <p>Ecopolicy - online bestellbares Simulationsspiel zur nachhaltigen Gestaltung von Politik und Wirtschaft (G)</p> <p>Bilder und Skizzen verschiedener Wohnverhältnisse miteinander vergleichen, Wochenhaushaltsplan unterschiedlicher Familien aus verschiedenen Zeiten aufstellen und miteinander vergleichen, Bedeutung von Hausarbeit, Frauen- und Kinderarbeit damals und heute (Z)</p> <p>Planspiel Arbeitskampf - entweder historisch oder aktuell, Deutschland oder Schwellenland (Z, G)</p> <p>Interviews mit Berufstätigen heute zu einschneidenden Veränderungen an ihrem Arbeitsplatz und horizontaler Mobilität/ mit einem Gewerkschaftsvertreter heute durchführen (G)</p>

Die Stadt - ein Ort der unbegrenzten Möglichkeiten?	
<p>Bedeutung der <b>Kernprobleme Nachhaltigkeit und Partizipation</b> für die Unterrichtsgestaltung:            Die Einheit behandelt das Ausmaß und Attraktivität der (gesellschaftlichen, sozialen, ökonomischen und kulturellen) Partizipationsmöglichkeiten und Handlungsfreiheiten im Stadtleben. In diesem Zusammenhang soll auch die Frage der sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Entwicklung der Stadt beleuchtet werden.</p>	
Mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, bzw. der Problemorientierung:	Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte (Raum=R, Zeit=Z, Gesellschaft=G) bezogenen Kompetenzen:
<p>Städtegründungen im Mittelalter und die Entwicklung am Beispiel Lübecks bis heute,</p> <p>Veränderungen der Stadtentwicklung seit dem 19. Jh., Wandel der Stadt beschreiben</p> <p>(Standorte, Stadtbild, Einwohnerzahl), Bedeutung der Stadt für ihr Umland erkennen</p> <p>Unterschiede von Stadt und Dorf benennen, auch Dörfer verändern sich, Entwicklung von Agrar- zu Wohngemeinden, Attraktivität der Lebensräume beurteilen</p> <p>Wohnviertel vorstellen, funktionale Unterschiede von Stadtvierteln innerhalb einer Stadt beschreiben (vor Ort) und sich daraus ergebene unterschiedliche Daseinsgrundfunktionen (welche Bedürfnisse werden wo erfüllt? Welche nicht?) benennen, damit verbundene soziale Ungleichheiten in (mittelalterlichen und) modernen Städten ( auch Ausgrenzung sozialer Randgruppen früher und heute) beschreiben, Problematisierung des Ghettobegriffs, Fallbeispiele zu Randgruppen: Bettler</p> <p>Stadt als politische Gestaltungsaufgabe der Bürger: Bedeutung politischer Selbstverwaltung, Partizipationsmöglichkeiten in der Stadt</p> <p>Die Stadt als Markt: Der Markt als Mittelpunkt der Stadt in Mittelalter und Gegenwart</p> <p>Land-Stadt-Migration im Mittelalter, in Deutschland (z.B. Hamburg) und in Asien heute (z.B. Bangkok), auch: Leben im Slum einer Großstadt, Lebensbedingungen und Lebensperspektiven, push und pull-Faktoren</p> <p>Leben im Grünen, arbeiten in der Stadt - Vergleich zu früheren Perioden</p> <p>„Gated Community“ als Zukunftsmodell von Stadtteilen in Deutschland</p>	<p>lebendiges Diagramm: Einwohnerentwicklung Lübecks mit für die Epochen typischen Situationen verbinden (Z, G)</p> <p>Stadtteiltopographie nach zuvor festgelegten Kriterien erstellen: Wohnen, Arbeiten, sich versorgen, Bildung/ Kultur, Freizeit, Verkehr, Fallbeispiel Wohnungssuche in Berlin, soziale Ungleichheit in modernen Großstädten beispielhaft am Einkommensprofil unterschiedlicher</p> <p>Stadtteile veranschaulichen, Übertragung von Datensätzen in Schaubilder und Diagramme, Verwendung von Abbildungen und (in den Stadtteilen selbst erstellten) Abbildungen oder Grafiken (G)</p> <p>Interviews mit Stadtteilinitiativen, Gruppen, die sich um Einwanderer kümmern oder kommunalpolitisch aktiv sind (R, G)</p> <p>Gegenwärtige Kommunalverfassung am konkreten Fallbeispiel veranschaulichen und mit dem Mittelalter vergleichen (G, Z)</p> <p>lebensweltliche Zeugnisse (Tagebucheinträge, Biografien) neben teilweise anspruchsvolle, strukturelle Hintergrundmaterialien stellen und Lebenschancen Betroffener problematisieren (Motive, Erfahrungen, Perspektiven) (G)</p> <p>Umfrage/ Erstellung einer Ausstellung: Stadt der Zukunft (G)</p> <p>Mystery: Wird Familie Zhou in die große Stadt ziehen? (G)</p>

<b>Afrika - Krisenherd oder unterschätzter Kontinent?</b>	
<p>Bedeutung der <b>Kernprobleme Grundwerte und Nachhaltigkeit</b> für die Unterrichtsgestaltung:                      Anhand von Lebenssituationen und Lebenschancen in einem afrikanischen Land sollen sowohl Entwicklungsperspektiven als auch -probleme (Ungleichheit, strukturelle Benachteiligung) aufgeworfen werden. Untersucht werden Zusammenhänge mit den Formen und Folgen imperialistischer Politik. In der Einheit sollen an Beispielen die Chancen und Grenzen nachhaltiger Nutzung der Naturressourcen sowie eine multinationale Entwicklungspolitik diskutiert werden.</p>	
Mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, bzw. der Problemorientierung:	Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte (Raum=R, Zeit=Z, Gesellschaft=G) bezogenen Kompetenzen:
<p>naturräumliche Ausstattung (Regenwald, Savanne, Sahelzone, Wüste), Zusammenwirken von Klima und Vegetation, Abhängigkeit der Nutzung von Temperatur und Niederschlag, Möglichkeiten zur Überwindung natürlicher Nutzungsgrenzen, traditionelle und veränderte Nutzung, Formen und Umfang der landwirtschaftlichen Produktion, Formen der Nutzung des tropischen Regenwaldes beurteilen (zum Beispiel Brandrodung, Abholzung), unterschiedliche (politische) Maßnahmen in Bezug auf ökologische Herausforderungen und Perspektive der Nachhaltigkeit bewerten, afrikanische Produkte in unseren Geschäften</p> <p>Imperialismus und Spätfolgen (zum Beispiel Namibia); Ursachenfaktoren und Legitimation, Wettlauf um Kolonien: Die Kongo-Konferenz, Mission, Auseinandersetzungen europäischer Großmächte in Afrika, Herero-Aufstand</p> <p>Kriege und Konflikte: Ursachen von Kriegen (wirtschaftlich, ideologisch, ethnisch, religiös) an unterschiedlichen Beispielen, z.B. Sudan oder Ruanda untersuchen; Schwerpunkt Kinder im Krieg und Kindersoldaten, Bedeutung von Kriegstechnologien und Waffenhandel (zum Beispiel Landminen), Piraterie, Kriegsinvalidität, Folgen des Krieges für die Landschaft und Naturräume)</p> <p>Entwicklungsperspektiven: wie kann geholfen werden? Selbsthilfe: Projekte gegen Beschneidung von Mädchen, Brot für die Welt, Ärzte/ Clowns ohne Grenzen, Initiative ‚Partnerschaft Afrika‘, mobile Schulen, Brunnen, gerechter Welthandel, Rohstoffe gegen Industriewaren?</p>	<p>Klimadiagramme und Höhenstufenmodelle auswerten und Landschaftszonen zuordnen, einen Zeitungsbericht über das Leben afrikanischer Urvölker oder die aktuelle Situation eines afrikanischen Landes schreiben, in Lebensmittel- und FAIR-Tradegeschäften und auf dem Markt die Herkunft afrikanischer Produkte entschlüsseln, Ausstellung zu einzelnen Produkten, zum Beispiel Kakao entwickeln, Ausstellung zu einem Entwicklungsland entwerfen, Ideensammlung zur Rettung des tropischen Regenwaldes (R, G)</p> <p>Plakate von Völkerschauen, Kolonialwarensammelbilder auswerten, Darstellung von Europäern und Afrikanern darauf untersuchen, Werbung und Menschenbild entschlüsseln, Entschuldigungsbrief an die Herero für die Taten der deutschen Schutztruppen schreiben (Z)</p> <p>Debatte/ Diskussion/ Rollenspiel zu einer angemessenen und sozial gerechten Entwicklungspolitik, Diskussion um „tödliche Hilfe“ (Brigitte Erler), ein sorgsam ausgewähltes Entwicklungsprojekt unterstützen (G)</p>

## Jahrgangsstufe 9

Die Erde - ein unruhiger Planet in Gefahr?	
<p>Bedeutung des <b>Kernproblems Nachhaltigkeit</b> für die Unterrichtsgestaltung:            In der Unterrichtseinheit soll das Spannungsfeld zwischen Naturrisiken auf der einen Seite und dem Leben in solchen Risikogebieten auf der anderen Seite beleuchtet werden. Gefahren drohen aber nicht nur dem Menschen durch die Natur, sondern auch der Natur durch den Menschen, insbesondere ihrem größten Teil, den Weltmeeren. Durch die nähere Betrachtung von Prozessen im Erdinneren und den Weltmeeren sollen Risiken erarbeitet werden. Den Mittelpunkt sollte dabei die Problematisierung stellen, warum und wie derartige Lebensräume für künftige Generationen gesichert werden sollten.</p>	
<p>Mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, bzw. der Problemorientierung:</p>	<p>Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte (Raum=R, Zeit=Z, Gesellschaft=G) bezogenen Kompetenzen:</p>
<p>Ursachen für Risikogebiete untersuchen, indem folgende Inhalte als Grundlage dienen: Schalenaufbau der Erde, Kontinentalplatten, Subduktion, Divergenz, Mittelozeanischer Rücken (Seafloor Spreading), Hot Spots, Vulkanismus, Magma, Lava, Eruption, Erdbeben, Epizentrum, Hypozentrum, Magnitude, Richterskala, Seebeben, Tsunami</p> <p>Abschließend immer Betrachtung des nachhaltigen Umgangs mit derartigen Naturrisiken</p> <p>Im Bereich der Weltmeere könnten folgende Unterthemen einen Überblick geben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Meer als Ressourcen- und Rohstoffquelle</li> <li>· Meer als Lebensmittelquelle</li> <li>· Meer als Transportweg (Abwägung Umweltbelastung vs. Handel als zentrale Wohlstandsressource)</li> </ul> <p>Mögliche Begriffe: Hydrosphäre, (sub-)marine Lagerstätten, Aquakulturen, Überfischung, Seeverkehrswege, Freihandelsabkommen Energiegewinnung, Seerecht, Meeresströmungen</p> <p>Problematisierung: Schutz des Meeres</p> <p>Nachhaltige Nutzung - Raumbeispiele aus Nord- und Ostsee</p> <p>Erdbeben, Seebeben und Umweltkatastrophen als Bedrohung von Lebensräumen, historisches Ereignis und gesellschaftliche Aufgabe: Fukushima und die Atomdebatte, Tsunami 2004 und Frieden auf Aceh, Erdbeben Haiti 2010 -Versagen der Weltgemeinschaft?, Deepwater Horizon 2010 - Wendepunkt für die maritime Ölförderung?</p>	<p>Leben des Forschers Alfred Wegener. Seine Theorie zur Kontinentaldrift (Annahme, Reaktion, Belege und Erklärung durch Plattentektonik).</p> <p>Der Fall Pompeji -Was treibt die Menschen an, in einem solchen Gebiet eine Millionenstadt (Neapel) zu gründen? Die Stadt am Fuße des Vesuvs ist von der Bedrohung eines Ausbruchs auch heute bedroht. Schüler bewerten die Schutzmaßnahmen als internationale Kommission (Z, R, G)</p> <p>Spiel zur „Tragik der Allmende“, zum Beispiel „Fischteichspiel“ von Iconomix (G)</p> <p>Kartenarbeit hinsichtlich bestehender und noch nicht in Abbau befindlicher Rohstoffquellen bzw. Gebieten von Nahrungsmittelquellen oder des Meeres als Transportweg. (R)</p> <p>Planspiele zu Internationalem Seerecht anhand eines aktuellen Konfliktthemas - Warum ist der Schutz dieses Raumes so problematisch?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Konflikte um Abbaurechte: wem gehören die Meere?</li> <li>· Moderne Lebensmittelproduktion und wachsende Verschmutzung der Meere (G, R)</li> </ul> <p>Filmempfehlung: The End of the Line (Rupert Murray 2009), Plastik - Der Fluch der Meere (Doku, Deutschland 2012)</p>

<b>Der Nationalsozialismus - eine Frage der Verantwortung?</b>	
<p>Bedeutung des <b>Kernproblems Grundwerte</b> für die Unterrichtsgestaltung:            Der Nationalsozialismus zerstörte die Grundwerte der Toleranz, der Menschenrechte und des Friedens und seine Anhänger bedrohen sie heute noch aktiv. Die Lebens- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit Vorurteilen und neonazistischen Aktivitäten soll in die Frage nach den Ursachen und der Verantwortung für den Nationalsozialismus ebenso mit einbezogen werden wie die Auseinandersetzung mit der historischen Genese des NS.</p>	
<p>Mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, bzw. der Problemorientierung:</p>	<p>Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte (Raum=R, Zeit=Z, Gesellschaft=G) bezogenen Kompetenzen:</p>
<p>Nur „Jugendbanden“? – „Rechte“, Skinheads, Neonazis in unserem Umfeld</p> <p>Belastungsfaktoren (und Errungenschaften) der Weimarer Republik:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Die traumatisierte Generation: Weltkrieg,</li> <li>· Von der Novemberrevolution zu den Kämpfen des Jahres 1919: Der Weg in die Republik ohne Republikaner?</li> <li>· Weimarer Verfassung – eine riskante Grundlage der Demokratie?</li> <li>· Versailler Vertrag, Dolchstoßlegende – reale und psychologische Belastungen</li> <li>· Weltwirtschaftskrise – Gesinnung und soziale Lage der NSDAP-Wähler</li> </ul> <p>Der Nationalsozialismus und die Frage der Verantwortung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· „Machtergreifung oder Machtübergabe?“ – die Rolle gesellschaftlicher Eliten</li> <li>· Die „einfachen Deutschen“: verführt oder fanatisch?</li> <li>· Jugend (Schule, HJ/BDM) im NS, die Erziehung der „Herrenrasse“: verlorene Unschuld?</li> <li>· Nie wieder? Rassentheorien, Rassismus und Antisemitismus damals und heute</li> <li>· Schoah/ Holocaust – Der Weg der Ausgrenzung und Entrechtung</li> <li>· Zweiter Weltkrieg/ Der Vernichtungskrieg im Osten und das Versagen der kollektiven Erinnerung</li> <li>· Widerstandsgruppen – Vorbilder, Verzweifelte, Mittäter?</li> </ul> <p>Entnazifizierung und ihr Scheitern: Beispiele aus Schleswig-Holstein (Heyde/Sawade und viele andere)</p> <p>Erinnerungskultur: Woran erinnern und wie? Holocaust-Denkmal, Stolpersteine, „vergessene Opfer“</p> <p>Rechter Terror und Pogrome der jüngeren Vergangenheit: Rostock Lichtenhagen 1992, Mölln 1992, NSU</p> <p>Was tun? Zivilgesellschaftliches Engagement und „wehrhafte Demokratie“</p>	<p>Fotoreportage: Hakenkreuze, rechte Parolen, Aufkleber in unserer Stadt (G, R)</p> <p>Methodentraining: Das Politische Plakat in der Weimarer Republik und im NS (Z)</p> <p>Lernen am anderen Ort: NS-Gedenkstätte Neuengamme, Gedenkstätte am Bullenhuser Damm, alternative Stadtrundgänge, Kriegerdenkmäler, Stolpersteine, Gedenktafeln (Z)</p> <p>Projekt: NS-Machtergreifung am Schulort in zeitgenössischen Zeitungen(Z)</p> <p>Kritik von NS-Darstellungen in TV-Dokus: Emotionalisierung statt Information? (Z, G)</p> <p>Filmempfehlungen: Shoah/Holocaust: Schindlers Liste (Spielberg 1993), Verfolgung/Juden: Hitlerjunge Salomon (Holland 1990), Vernichtungskrieg: Komm und sieh (Klimov 1985), NS-Todesurteile: Das Heimweh des Walerjan Wrobel (Schübel 1991), Jugendliche im Krieg: Die Brücke (Wicki 1959), Verdrängung: Im Labyrinth des Schweigens (Ricciarelli 2014), Herrenpartie (Staudte 1964), Rostock Lichtenhagen: Wir sind jung. Wir sind stark. (Qurbani 2014), Neonazis: Kriegerin (Winendt 2011) (Z, G)</p> <p>Kartenarbeit: Rassentheorie der Nazis und moderne Theorien der Menschheitsentstehung („out of Africa“) (Z, R)</p> <p>Methodentraining Propaganda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Die Sportpalastrede Adolf Hitlers, „Wollt ihr den totalen Krieg?“ (Goebbels) (Z)</li> <li>· Die „Auschwitz-Lüge“ (zum Beispiel „Leuchter-Report“) (Z, G)</li> </ul>

Von der Spaltung zur Integration?	
<p>Bedeutung der <b>Kernprobleme Grundwerte und Nachhaltigkeit</b> für die Unterrichtsgestaltung:            Das Erleben der meisten Schülerinnen und Schüler ist davon geprägt, dass sie ihre Menschenrechte als unhinterfragbar garantiert sehen und die deutsche Einheit voraussetzen. Die Einheit soll zeigen, dass beides nicht voraussetzungslos ist. Dabei gilt es, die Entstehung einer gemeinsamen Identität sowie angemessene Formen der Erinnerung an die Zeit der Teilung zu thematisieren. Das Kernproblem der Nachhaltigkeit betrifft hier vor allem die soziale und wirtschaftliche Nachhaltigkeit der Entwicklung seit 1990, sowie Fragestellungen zu den ökologischen Hinterlassenschaften der DDR.</p>	
Mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, bzw. der Problemorientierung:	Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte (Raum=R, Zeit=Z, Gesellschaft=G) bezogenen Kompetenzen:
<p>Urlaubsparadies, menschenleere Landschaften, rechte Jugendkultur? Welches Bild haben schleswig-holsteinische Schülerinnen und Schüler von „Ostdeutschland“?</p> <p>Lebensbilder aus der unmittelbaren Nachkriegszeit</p> <p>Verarbeitung der Kriegsfolgen, Frage nach der „Stunde Null“, Potsdamer Konferenz, Marshall-Plan, Währungsreform, Berlin-Blockade,- Warum wurde Deutschland geteilt?</p> <p>Vergleich soziale Marktwirtschaft und Planwirtschaft – was ist „gerechter“?</p> <p>Der Kalte Krieg: Feindbilder und ihr Einfluss auf politisches Handeln:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Luftbrücke Berlin</li> <li>· Gründung und Integration der beiden deutschen Teilstaaten in die Bündnisse</li> <li>· Bau der (Berliner) Mauer</li> <li>· Kuba-Krise</li> <li>· Stellvertreter-Kriege und -Konflikte in der Dritten Welt: z.B. Vietnam und Afghanistan – Menschenrechte im Kalten Krieg</li> <li>· Aufstände im sowjetischen Machtbereich: 17. Juni 1953, Ungarn 1956, Prager Frühling 1968</li> <li>· Wettlauf um die Vormachtstellung im Weltraum</li> <li>· Jugend in West und Ost: Studentenbewegung, Jugendkultur, Jugendorganisationen</li> <li>· Die Staatssicherheit der DDR (Formen und Ausmaß von Überwachung und Verfolgungen in der DDR (u.a. Stasi im Westen/ Stasi und die RAF, Fußball im Stasi-Netz) und Umgang mit dem Erbe heute, u.a. BStU)</li> <li>· Wettrüsten und Friedensbewegung in Ost und West</li> </ul> <p>Der Weg zur Vereinigung, ihre Folgen und Probleme – Treuhand und „blühende Landschaften“</p> <p>Wiedervereinigung und Erinnerungskultur: Die DDR – aufgearbeitet, verkannt oder vergessen?</p>	<p>Zeitzeugeninterviews: Nachkriegszeit, Leben in der DDR. (Z)</p> <p>Materialtipp: Materialien von der BStU zu jugendlichen IM's u.v.m.</p> <p>Spiel: Bürokatopoly, „negativ-feindliches Spiel“ (Stasi-Akte) aus der DDR-Opposition zu den Herrschaftsverhältnissen in der DDR. Verlinkt im Fächerportal. (Z)</p> <p>Filmempfehlungen: Kalter Krieg/Berlin: 1-2-3 (Billy Wilder 1961), Das Wunder von Bern (Wortmann 2003), Kuba-Krise: Thirteen Days (Roger Donaldson 2000), Atomkrieg: Wenn der Wind weht (Briggs 1986), Dr. Seltsam oder Wie ich lernte die Bombe zu lieben (Kubrick 1964), Stasi/Überwachung: Das Leben der Anderen (v. Donnerstmarck 2006), Wiedervereinigung: Good bye Lenin (Wolfgang Becker 2003) (Z)</p> <p>Rollenspiel zum Petrow-Vorfall 1983 (Risiko eines Atomkrieges) (Z, G)</p> <p>Komplexe Aufgabe: Entwickelt ein Strategie-Spiel zum Kalten Krieg. (R, Z, G)</p> <p>Zeitgeschichte durch Musikstücke: „Jetzt kommt das Wirtschaftswunder“ (Müller/Neuss, 1958), Times They Are A'Changin' (Dylan 1964), Sonderzug nach Pankow (Lindenberg 1983), Wunderkinder (Heinz-Rudolf Kunze 1984). (Z)</p> <p>Vergleich von BRD- und DDR-Schulbüchern (Z)</p> <p>Lernen am anderen Ort: Grenzmuseum Lübeck-Schlutup, Schlagsdorf</p>

<b>Verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen? Klimawandel und Energiezeitalter</b>	
<p>Bedeutung der <b>Kernprobleme Nachhaltigkeit und Partizipation</b> für die Unterrichtsgestaltung:            In der Einheit sollen die Wechselwirkungen zwischen Ökologie und unterschiedlichen Energienutzungsformen, die globale Herausforderungen infolge von Ressourcenverknappung, die vielfältigen Ursachen und Folgen des Klimawandels sowie die Auswirkungen von Ressourcenverbrauch und -verteilung auf Mensch und Umwelt aufgezeigt werden. Als Schwerpunkt sollen die Chancen und Grenzen individueller Beiträge zum Klimaschutz sowie Möglichkeiten der Mitgestaltung von Gesellschaft unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit, vor allem eigener verantwortungsbewusster Umgang mit Ressourcen („ökologischer Fußabdruck“) problematisiert werden.</p>	
Mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, bzw. der Problemorientierung:	Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte (Raum=R, Zeit=Z, Gesellschaft=G) bezogenen Kompetenzen:
<p>Entstehung und Anfertigen von Klimadiagrammen            Wiederholung des Unterschieds zwischen Wetter und Klima, Atmosphäre (Zusammensetzung), globale atmosphärische Zirkulation, Land-See-Windssystem</p> <p>Unterschied zwischen natürlichem und anthropogenem Treibhauseffekt</p> <p>Klimawandel in Daten: Erörterung der möglichen Folgen des Klimawandels: häufigere Hochwasser?, Weinanbau auf Sylt?, Häufung von Wetterextremen?, Höhe des Meeresspiegelanstiegs und Landverluste?</p> <p>Schutzmaßnahmen konkret im Vergleich: Deichbauten im Wandel der Zeit, Warften, allg. Hochbauten</p> <p>Politische Entscheidungsebenen bezüglich des Schutzes Lebensraums Erde. Wie kann ich Einfluss nehmen?</p> <p>Energieversorgung: die Debatte um „Dekarbonisierung“, Atomenergie: Vom Hoffnungsträger zum Auslaufmodell?, Regenerative Energien: Zukunftstechnologie oder Kostentreiber?</p> <p>Regionale Potenziale und Gestaltungsoptionen: Windenergie (Offshore/Onshore), Geothermie, Biogas, Solarenergie, Wasserkraft, Stromtrassen, Energiespeicherung, Energiesparen</p> <p>Russlands Bodenschätze und Energiepolitik            Bodenschätze, Ressourcen, Pipeline/-bau und geopolitische Implikationen (z.B. Nordstream und der Ukraine-Konflikt), Nördlicher Seeweg, Permafrostboden,</p>	<p>Klassenraum-tauglicher Versuch zum Treibhauseffekt (Ecokids Germany, Fächerportal) (R)</p> <p>„Woher kommt unser Strom?“ Angebote von Stromanbietern auf Klimaschutzziele hin untersuchen. (R, G)</p> <p>Planspiel Energieversorgung in Deutschland: Wie viel Geld darf die Energiewende kosten? Russisches Erdgas - Lösung oder Problem? (R, G)</p> <p>Planspiel Klimaschutzkonferenz: Wer trägt die Verantwortung für den Klimawandel? Was muss getan werden? Wer muss an wen zahlen? Wie wird den Opfern des Klimawandels geholfen? (Z, R, G)</p> <p>Diskussion zur „Rückkehr der Sintflut“: Dämme, Überlaufgebiete, schwimmende Städte - was brauchen wir? (R)</p> <p>Arbeiten mit Karten und Diagrammen:</p> <p>Welche Energieträger gibt es? Wie sieht die Verteilung von Ressourcen aus? Welche Energieträger sind klimaneutral oder zumindest weniger schädlich als andere? Welche Probleme/Konflikte entstehen durch die Umsetzung einer neuen Energiepolitik? (Zum Beispiel Windkraft vor Ort oder Global Player) (R, G)</p> <p>Praktisch werden: Vorschläge für eine klimaneutrale Schule erarbeiten und in die Schulkonferenz einbringen. (R, G)</p> <p>Umfrage zum Konsumverhalten und CO<sub>2</sub>-Bilanz (R, G)</p>

## Jahrgangsstufe 10

Konflikte - Krisen - Kriege Frieden schaffen, mit welchen Mitteln?	
Bedeutung der <b>Kernprobleme der Grundwerte und Partizipation</b> für die Unterrichtsgestaltung: In der Einheit sollten Gestaltungsmöglichkeiten für den Aufbau einer friedlicheren und gerechteren Welt durch unterschiedliche Möglichkeiten, Maßnahmen und Lösungsstrategien aufgezeigt werden, um friedenspolitischen Herausforderungen zu begegnen. Den Schwerpunkt sollen aktuelle internationale Konfliktpotentiale und deren Folgen bilden. Neben den Konzepten der Friedenssicherung auf der internationalen Ebene sollen die Möglichkeiten von Jugendlichen und Erwachsenen erörtert werden, durch eigenes Engagement zur Friedenssicherung beizutragen.	
Mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, bzw. der Problemorientierung:	Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte (Raum=R, Zeit=Z, Gesellschaft=G) bezogenen Kompetenzen:
<p>Ursachen von Kriegen (wirtschaftliche, ideologische, ethnische, religiöse, psychologische, und andere)</p> <p>Was macht Krieg mit Menschen? Auswirkung des Krieges auf Zivilbevölkerung und Soldaten</p> <p>Folgen des Kriegs für Wirtschaft, Landschaft und Ländergrenzen, die Ökonomie des Krieges.</p> <p>Kriegspropaganda als Manipulationsinstrument, Krieg in den Medien, Krieg in Computerspielen (zum Beispiel DVD der Bundeszentrale für politische Bildung „Krieg in den Medien“)</p> <p>Weltfrieden als Aufgabe: Internationale Organisationen (UNO/NATO)</p> <p>Was macht Frieden möglich? Zivilisatorisches Hexagon (Senghaas)</p> <p>Konfliktanalyse: Naher Osten Ursachen - Verlauf - Diskussion von Lösungsansätzen</p> <p>„Bis zum letzten Tropfen“ - Öl und Wasser als Konfliktherde</p> <p>Situation der Menschenrechte und Friedensbewegungen heute (Amnesty International, ...)</p>	<p>Planspiel mit Schülerrecherche: Nahostkonflikt. Die Schüler recherchieren die aktuellen Positionen und Ressourcen sowie die historische Genese der wichtigsten Akteure, Rollenweisung als Lernleistung, anschließend „Friedenskonferenz“ (Beispiel: Fächerportal) (Z, R, G)</p> <p>Medienanalyse: Wie entstehen Feindbilder? Manipulative Bild-Text-Kombinationen, schwarz-weiß-Darstellungen, worst-case-szenarien u.a. in historischen und aktuellen Beispielen (Z, G)</p> <p>„Das erste Opfer des Krieges ist die Wahrheit“ - Kriegsberichterstattung in der Geschichte, Beispiele aus den Weltkriegen, Kosovo 1999, Irak 2003. (Z, G)</p> <p>Lernen am anderen Ort: Exkursion mit dem Volksbund deutsche Kriegsgräberfürsorge. (Z, G)</p> <p>Kontroverse Expertengespräche: Interviews mit Bundeswehrangehörigen zu Fragen militärischer Friedenssicherung und mit Kritikern militärischer Friedenssicherung (G)</p> <p>Model United Nations (MUN) - regelmäßige Großveranstaltung für Jugendliche in Schleswig-Holstein: Simulation der Vereinten Nationen (G)</p> <p>Planspiel Politik und Internationale Sicherheit (POL&amp;IS) der Bundeswehr(R, G)</p> <p>Lieder und Gedichte zu Krieg und Frieden (Z)</p> <p>Der Vietnamkrieg im Spielfilm (Z)</p> <p>Praktisch werden: Die Schüler/innen organisieren eine schulische Informationsveranstaltung zu einem aktuellen Konflikt. (G)</p>

<b>Eine Welt - ungleiche Welt?</b>	
<p>Bedeutung der <b>Kernprobleme der Nachhaltigkeit und der Partizipation</b> für die Unterrichtsgestaltung:            Zum einen sollte die Einheit die Einbindung der nationalen Wirtschaft in europäische und globale Zusammenhänge, globale Auswirkungen wirtschaftlichen und politischen Handelns aufzeigen, insbesondere auf die Lebensgestaltung von Jugendlichen hier und anderswo. Zum anderen sollen Chancen und Grenzen nachhaltigen Wirtschaftens sowie individueller Einflussnahmen auf das globale Wirtschaftsgeschehen, etwa Aktionen für einen gerechten internationalen Handel, problematisiert werden. Dabei sollen die Jugendlichen sich selbst als verantwortungsbewusste Konsumenten auf globalen Märkten und die Bedeutung des eigenen Handelns auf das regionale, nationale und globale Wirtschaftsgeschehen erkennen.</p>	
Mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, bzw. der Problemorientierung:	Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte (Raum=R, Zeit=Z, Gesellschaft=G) bezogenen Kompetenzen:
<p>Netizens - Jugendliche und globale Communities</p> <p>Industriestaaten/ Schwellen-/ Entwicklungsländer</p> <p>HDI/Bildungsstand/Alphabetisierungsrate/ Pro-Kopf-Einkommen/ Bevölkerungsdichte/ Geburts- und Sterberate/ Säuglingssterblichkeit</p> <p>Bevölkerungswachstum/ demographischer Wandel</p> <p>Nachhaltigkeitsdreieck</p> <p>Problematisierung: Sind alle Gewinner der Globalisierung?</p> <p>Kleidung - „Von Kindern für Kinder“</p> <p>„Der Weg einer Jeans“ – internationale Verflechtungen in Alltagsgegenständen</p> <p>Unfaire Smartphones – Arbeits- und Lebensbedingungen bei der weltweit verflochtenen Produktion von Telefonen</p> <p>„Blaues Gold“ – Wasser und der weltweite Kampf um seine Verteilung: Ware oder Menschenrecht?</p> <p>Internationale Handelsabkommen und ihre Wirkung - Wohlstandsmotor oder Bedrohung für kleine Produzenten, Sozialstandards und Umweltschutz?</p> <p>Dürfen die Armen der Welt Medikamente kopieren? Darf man Lebewesen und Saatgut patentieren? Probleme des internationalen Patentschutzes</p> <p>Modernisierung und Verwerfungen: Gewinner und Verlierer der Globalisierung in Indien</p> <p>Landgrabbing - moderner Imperialismus?</p>	<p>Lernen am anderen Ort: Alternative Hafenrundfahrt im Hamburger Hafen, Besuch einer Fair-Handels-Initiative (R, G)</p> <p>Filmempfehlung: Slumdog Millionaire (Boyle/Tandan 2008) (G)</p> <p>Verteilung von Rohstoffen (Kartenarbeit) - wer hat den Nutzen? (R, G)</p> <p>Pro- und Contra-Diskussionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Freihandelsabkommen - Fortschrittsmotor oder Zerstörung des Verbraucherschutzes und der nationalen Souveränität?</li> <li>· Tourismus - Chancen und Risiken in „dritter Welt“ (R, G)</li> </ul> <p>Anfertigen einer Collage: „Dritte Welt hier bei uns“ (R, G)</p> <p>Planspiel: Wen macht die Banane krumm? (R, G)</p> <p>Historisches Planspiel Bananenrepubliken: Die Landreform in Guatemala 1954 und die Folgen (Z, R, G)</p> <p>Mystery: Warum kann A nicht zur Schule gehen, wenn B Schokolade isst (Praxis Geographie extra - Mystery) (R)</p> <p>Partner für zahlreiche Projekte: Bündnis Eine Welt Schleswig-Holstein (R, G)</p>

<b>Gleichberechtigung - eine Frage der individuellen Lebensgestaltung?</b>	
<p>Bedeutung des <b>Kernproblem der Gleichstellung</b> für die Unterrichtsgestaltung:            In der Einheit sollen normative (Grundgesetz) und persönliche Ziele in der Gleichstellung mit dem Grad der tatsächlichen Verwirklichung von Gleichstellung in der Gesellschaft verglichen werden (zum Beispiel geschlechtsspezifische Unterschiede in der Familie, in Jugendgruppen oder auf dem Arbeitsmarkt). Vor diesen Hintergründen sollen die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Lebensplanung reflektieren: Welche sich wandelnden Rollenerwartungen richten sich an sie? Wie realistisch sind die Erfüllungen ihrer eigenen Ziele? Was müssen sie dazu beitragen, sie zu erreichen?</p>	
Mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, bzw. der Problemorientierung:	Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte (Raum=R, Zeit=Z, Gesellschaft=G) bezogenen Kompetenzen:
<p>Männer und Frauen in Beruf und Bildung: Diskrepanz der Bildungserfolge und der Einkommen.</p> <p>Ansätze der Frauenförderung in der Diskussion</p> <p>Gleichberechtigung - nicht selbstverständlich: Erfolge der Frauenbewegung in der Gleichstellung in den letzten fünfzig Jahren</p> <p>Die Wandelbarkeit des vermeintlich Natürlichen: Lebensformen und Rollenverhalten von Mann und Frau in unterschiedlichen Kulturen zu unterschiedlichen Zeiten</p> <p>Beruf und Familie - eine Frage der Infrastruktur</p> <p>Eine Familie hat viele Gesichter</p> <p>Gesetzliche Regelungen/ Familienpolitik, zum Beispiel Elterngeld</p> <p>Frauenbilder in Medien und Märchen in unterschiedlichen Gesellschaften und Kulturen</p> <p>„Haben Frauen mehr Gefühl?“ Geschlechterbilder - Tatsachen oder Stereotypen?</p> <p>Gewalt gegen Frauen</p>	<p>Arbeit ist das halbe Leben? - Diskussion zur Berufs- und Lebensplanung der Schülerinnen und Schüler. (G)</p> <p>Analyse von Statistiken: Ursachenanalyse des „gender gap“: traditionell schlechte Bezahlung von Frauenberufen, ‚Berufsfehlwahl‘, Elternzeiten, Teilzeit und ein „unerklärbarer Anteil“ (G)</p> <p>Rollenbilder im Wandel: Analyse der Darstellung von Frauen und Männern in Werbung, Film und Musik seit den 50er-Jahren (Z, G)</p> <p>Expertengespräch, zum Beispiel Gleichstellungsbeauftragte, Gewerkschaft oder Verband deutscher Unternehmerinnen (VdU): Gleichstellung - Schnee von gestern? (G)</p> <p>Befragung von Jugendlichen, Arbeitnehmern und Arbeitgebern: Ein Jahr Elternzeit für Männer - was sagen Sie dazu? (G)</p> <p>Befragung einer Organisation, die Frauenhäuser betreibt/ betreut (G)</p> <p>Fotoreportage zu Rollenmustern und -erwartungen an Jungen und Mädchen/Männer und Frauen (G)</p> <p>Erkundung: Kinderbetreuung, Mobilität, Arbeitsplätze - Was bietet unsere Gemeinde, um Beruf und Familie vereinbar zu machen? Was fehlt? (R, G)</p> <p>Familie im Wandel/Regenbogenfamilien: Filmempfehlung The Kids are Allright (Lisa Cholodenko 2010) (G)</p> <p>Lernen am anderen Ort: Girl's Day und Boy's Day (G)</p>

<b>Europa im Spiegel der Globalisierung</b>	
<p>Bedeutung der <b>Kernprobleme der Grundwerte, der Nachhaltigkeit und der Partizipation</b> für die Unterrichtsgestaltung:            Die Einheit sollte die Bedeutung der EU für die Lebenswirklichkeit von Jugendlichen und deren Möglichkeiten an Angeboten der EU zu partizipieren, aufzeigen. Als Schwerpunkte sollen dabei zum einen die Entstehung und Entwicklung politischer, kultureller und wirtschaftlicher Konzepte von Europa sowie deren Bedeutung für die Lebenslagen in unterschiedlichen Ländern der EU aufgezeigt werden. Zum anderen sollen Beispiele sowie Chancen und Grenzen von Einflussmöglichkeiten auf wirtschaftliche und politische Entscheidungsprozesse auf europäischer Ebene verdeutlicht werden.</p>	
Mögliche Konkretisierungen der verbindlichen Inhalte, bzw. der Problemorientierung:	Unterrichtsideen zur Erreichung der auf die Basiskonzepte (Raum=R, Zeit=Z, Gesellschaft=G) bezogenen Kompetenzen:
<p>Europäische Lebenswege: Ausbildung und Arbeit in anderen EU-Ländern</p> <p>Institutionen der EU: Dreieck Kommission, Parlament und Ministerrat. Eine supranationale Organisation.</p> <p>Die Entstehungsgeschichte der EU: Von der Wirtschaftsgemeinschaft zur politischen Union.</p> <p>Europäische Integration: Die vier Freiheiten des Binnenmarktes und die Vernetzung der Wirtschaft</p> <p>Der Bürokratieworwurf: Warum gab es die Verordnung zum Krümmungsgrad der Gurken?</p> <p>„Festung Europa“ oder Offene Grenzen? – Europäische Einwanderungs- und Asylpolitik</p> <p>Die Türkei – ein europäisches Land?</p> <p>Von Krise zu Krise: Wohin geht die EU?</p> <p>+Der Naturraum auf dem Rückzug oder die EU als Bio-Reservat? Die Flora-Fauna-Habitat-Richtlinie.</p> <p>EU und Umweltschutz: Die REACH-Richtlinie.</p>	<p>Was wäre wenn – Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten in EU-Ausland erkunden. (G)</p> <p>Gruppenpuzzle zu den EU-Institutionen (G)</p> <p>Gespräch mit dem regionalen Abgeordneten des EU-Parlaments (auf der Informationsseite des EP nach Bundesland abrufbar) (G)</p> <p>Wie sich Europa selbst sieht: Analyse von Medienberichten aus den letzten 50 Jahre. (Z, G)</p> <p>Planspiel Flüchtlingspolitik der Europäischen Union (R, G)</p> <p>Erstellen eines Fortschrittsberichts zur Bewertung der Beitrittsperspektiven eines aktuellen Beitrittskandidatenlandes (R, G)</p> <p>Table-Talk: Konfrontation mit möglichen Ängsten oder Vorurteilen zu Europa. (G)</p> <p>Projekt: Der Europäische Karlspreis der Jugend. (G)</p> <p>Umfrage: Wie europäisch denken Jugendliche? (G)</p> <p>Zukunftswerkstatt: Wir gestalten Europa. (G)</p>





