

Leitfaden

Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum
Sekundarstufe I

BILDUNGSLAND
Hessen



Erdkunde

Leitfaden

Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum
Sekundarstufe I

Impressum

- Herausgeber:** Institut für Qualitätsentwicklung (IQ)
Walter-Hallstein-Straße 5–7
65197 Wiesbaden
Telefon: 0611/5827–0
Telefax: 0611/5827–109
E-Mail: info@iq.hessen.de
Internet: www.iq.hessen.de
- Gestaltung:** pi.Design Group, Darmstadt
www.pi-design.de
- Titelfoto:** Alexander Kuzovlev, iStockphoto
- Druck:** Werbedruck GmbH Horst Schreckhase
- Auflage:** Erste Auflage (2011)
- Hinweis:** Als Online-Fassung finden Sie diese Publikation unter:
www.iq.hessen.de

Dieser Leitfaden wurde von Fachkommissionen, bestehend aus Lehrerinnen und Lehrern, unter Berücksichtigung externer fach - didaktischer Expertise erstellt. Die Arbeit der Fachkommissionen wurde durch das Koordinatorenteam der Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula begleitet.

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Hessischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbenden oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen sowie Wahlen zum Europaparlament. Missbräuchlich ist besonders die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. 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. Die genannten Beschränkungen gelten unabhängig davon, wann, auf welchem Wege und in welcher Anzahl die Druckschrift dem Empfänger zugegangen ist. Den Parteien ist jedoch gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden. Jede missbräuchliche Verwendung der Publikation ist untersagt.

Inhalt

Vorwort	4
A Allgemeiner Teil	
1 Zum Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen	5
1.1 Schulinterne curriculare Planung	5
1.2 Unterrichten mit Bildungsstandards und Inhaltsfeldern	9
1.3 Unterricht auswerten und gemeinsam weiterentwickeln	13
2 Rechtliche Grundlagen	14
B Fachbezogener Teil	
1 Das Kerncurriculum nutzen – Kompetenzaufbau im Fach	15
2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung	25
2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum	26
2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht	32
3 Fachbezogene Materialien	38
C Anhang	
1 Glossar	I
2 Materialien	IV
3 Literaturhinweise/Links	VI

Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Dieser Leitfaden möchte Sie bei der Umsetzung des Kerncurriculums in Ihrer Schule unterstützen und begleiten. Im neuen Kerncurriculum für Hessen sind die wesentlichen Bildungsziele verbindlich festgelegt durch: überfachliche Kompetenzen, allgemeine fachliche Kompetenzen (Bildungsstandards), wesentliche Inhalte (Inhaltsfelder). Die Frage, wie Kompetenzen entwickelt und gefördert werden können, ist mit dem Kerncurriculum allein noch nicht beantwortet. Sie ist aber Ausgangspunkt und Zielstellung zugleich für den hier vorliegenden Leitfaden zur Umsetzung des Kerncurriculums in Ihrer Schule.

In engagierter pädagogischer Praxis finden sich dafür bereits vielfältige Anknüpfungspunkte und Beispiele: Lernangebote und Lernumgebungen, die kognitiv aktivieren; Lernsituationen mit komplexen Anforderungen und herausfordernden Aufgaben; Lehrende, die sich nicht nur als Vermittler von Lerninhalten verstehen, sondern auch als Lernbegleiter, die Leistungserwartungen transparent machen und variantenreiche Formen finden, wie Lernwege dokumentiert und Lernerfolge beurteilt werden können.

Diese und weitere Merkmale guten Unterrichts leiten viele erfahrene und engagierte Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Unterrichtsplanung. Hieran gilt es anzuknüpfen. Gleichwohl geht es bei der Umsetzung des Kerncurriculums auch darum, bewährte Vorgehensweisen und Schwerpunkte des eigenen Unterrichtens zu sichten und zu prüfen: Hat die gezielte Förderung von Kompetenzen (im Sinne nachweisbaren und anwendungsbezogenen Könnens) in der täglichen Unterrichtspraxis bereits den ihr angemessenen Stellenwert oder müssen hier gegebenenfalls Akzente und Prioritäten verstärkt oder neu gesetzt werden?

Für diese Prozesse der Bestandsaufnahme und Vergewisserung, aber auch der veränderten Perspektive und Neuausrichtung, soll das neue Kerncurriculum für Hessen auf Landesebene zur wichtigen Grundlage werden. Darin sind zwar die Ziele in Form von Könnensbeschreibungen festgelegt, nicht aber die Wege, wie diese erreicht werden. Insbesondere hier liegt der Gestaltungsspielraum der Schulen. Diese haben dadurch die Möglichkeit, regionale und schulspezifische Besonderheiten vor Ort in ihren schulinternen curricularen Planungsentscheidungen zu berücksichtigen.

Die unterschiedlichen Aspekte, die im Umgang mit dem Kerncurriculum und seiner Konkretisierung auf Fachkonferenz- und Unterrichtsebene eine Rolle spielen, werden in den einzelnen Kapiteln des Leitfadens erläutert. Diese praxisnahen Hinweise können – besonders im fachbezogenen Teil B – nur exemplarischen Charakter haben und müssen den Bedingungen und Gegebenheiten vor Ort angepasst werden. Insofern sind die Beispiele lediglich als Anregungen und Impulse zu verstehen.

Bitte schreiben Sie uns, wenn Sie Anregungen, Ergänzungsvorschläge und auch kritische Hinweise haben.

Mit den besten Wünschen für eine erfolgreiche Arbeit

Bernd Schreier
Direktor
b.schreier@iq.hessen.de

Axel Görisch
Abteilungsleiter
a.goerisch@iq.hessen.de

Dr. Gunther Diehl
Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula
g.diehl@iq.hessen.de

Petra Loleit
Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula
p.loleit@iq.hessen.de

A Allgemeiner Teil

1 Zum Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen

1.1 Schulinterne curriculare Planung

Die schulinterne curriculare Entwicklungs- und Planungsarbeit hat das Ziel, das neue Kerncurriculum für Hessen in Form von Fachcurricula zu konkretisieren. Die Aufgabe der Fachkonferenzen bzw. Planungsgruppen in den einzelnen Schulen besteht darin, sich über die Leitlinien pädagogischen Handelns und den Kompetenzaufbau in den einzelnen Fächern – aber auch über die Fächergrenzen hinweg – zu verständigen, Vereinbarungen darüber herbeizuführen und diese zu dokumentieren. Die Fachcurricula sind die wesentlichen Elemente eines Schulcurriculums¹.



Abb. 1: Elemente des Schulcurriculums

Bildungsstandards und Inhalte sind im hessischen Kerncurriculum bewusst getrennt aufgeführt, denn Kompetenzen entwickeln sich nachhaltig in der Auseinandersetzung mit variablen Inhalten. In der schulischen Planung werden Kompetenzen dann mit konkreten Inhalten, die sich aus den Inhaltsfeldern ableiten lassen, verbunden. Dadurch wird es möglich, die unterschiedlichen schul- und lerngruppenspezifischen Bedingungen vor Ort zu berücksichtigen. Die Vielfalt möglicher Verknüpfungen, ihre Passung zu den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Anschlussfähigkeit bezogen auf weitere Lernprozesse – all das ist eine wesentliche Grundlage dafür, dass vernetztes und auf Anwendung bezogenes Wissen in unterschiedlichen inhaltlichen Zusammenhängen erworben werden kann.

¹ vgl. hierzu die Ausführungen in der Handreichung „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“, www.kultusministerium.hessen.de

Indem Kompetenzen und Inhalte miteinander verknüpft werden, wird es möglich, inhaltsbezogene Kompetenzen zu formulieren². Diese überfachlichen und fachlichen Anforderungen beschreiben, was die Lernenden in den Kompetenzbereichen, bezogen auf ausgewählte Bildungsstandards bzw. lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen und Inhalte, nach einer bestimmten Lernzeit in der Regel wissen und können sollen. Mit zunehmender Lernzeit werden die formulierten Anforderungen immer komplexer.

Die für zielgerichtete Kompetenzentwicklung geeigneten Inhalte werden nach fachsystematischen bzw. fachdidaktischen Gesichtspunkten ausgewählt, strukturiert und inhaltlich-thematisch konkretisiert. Zugleich ist die Auswahl der Inhalte aber immer auch an die übergeordneten inhaltlichen Konzepte eines Faches gebunden. Inhaltliche Konzepte repräsentieren Wissensmodelle, die die grundlegenden Prinzipien und Erkenntnisse sowie die Fachsystematik vereinfacht abbilden (ausgenommen Moderne Fremdsprachen). Sie helfen zudem, Wissensnetze aufzubauen (vgl. Kap. 5 in den Kerncurricula der Fächer). Wissensnetze entwickeln sich, wenn neue Inhalte an Vorwissen anknüpfen, wenn Erfahrungen, Vorstellungen, Fragen der Kinder und Jugendlichen einbezogen und neu gewonnene Erkenntnisse in übergreifende Zusammenhänge eingebettet werden.

Zur Auswahl geeigneter Inhalte können die an den Schulen bereits vorhandenen Fachcurricula mit einer erweiterten Zielstellung herangezogen, überprüft und neu bewertet werden. Dabei sollten die folgenden beiden Fragen berücksichtigt werden:

- (1) Inwieweit können die Setzungen im bereits vorliegenden Fachcurriculum den Inhaltsfeldern und inhaltlichen Konzepten des Kerncurriculums zugeordnet werden?
- (2) Inwieweit können über die bisher festgelegten Themen, Inhalte und Methoden die im Kerncurriculum beschriebenen Kompetenzen erworben werden?

Die curriculare Planungsarbeit ist einem zweifachen Anspruch verpflichtet. Zum einen müssen selbstverständlich und unverzichtbar fachbezogene Strukturen des Wissensaufbaus berücksichtigt werden – die Schwerpunktsetzung im Inhaltlichen richtet sich nach sachlogischen Aspekten des Faches. Zum anderen – so belegt es die Lernforschung – sollte neues Wissen immer an bereits vorhandenes anschließen bzw. in bestehende Wissensmodelle integriert werden können. Vor allem aber ist das (neu) erworbene Wissen in unterschiedlichen Kontexten zu erproben, zu sichern und anzuwenden.

In der Fachkonferenz werden auf diese Weise ausgewählte Unterrichtsschwerpunkte³ – auf die Jahrgangsstufen bzw. Doppeljahrgangsstufen bezogen – erarbeitet und schulintern verbindlich vereinbart. Sie stellen die wesentlichen Elemente eines Fachcurriculums dar. Ergänzend trifft die Fachkonferenz Vereinbarungen darüber, wie die Schwerpunkte im Unterricht umgesetzt werden können. Die Fachcurricula sind als entwicklungs offene Arbeitspläne angelegt.

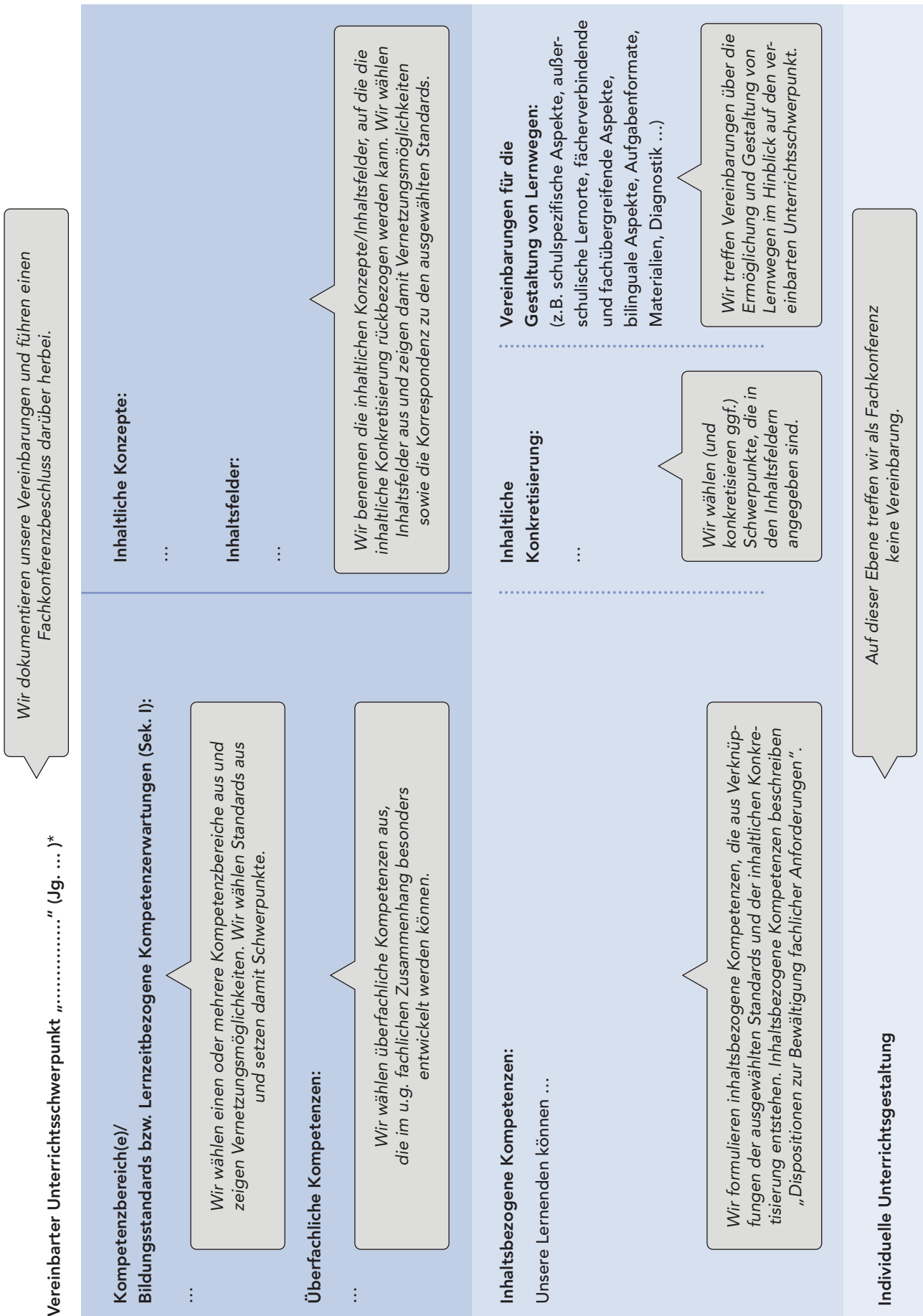
In Teil B dieses Leitfadens finden sich mögliche Darstellungsformate, jeweils fachbezogen und beispielhaft ausgefüllt, um zu vielfältig anderen sinnvollen Dokumentationsformen anzuregen. Die Abbildung auf der folgenden Seite veranschaulicht die Vorgehensweise bei der Erarbeitung eines Unterrichtsschwerpunktes:

² vgl. Formulierungshilfen – Inhaltsbezogene Kompetenzen (Teil C Anhang, Materialien)

³ vgl. Teil C Anhang, Glossar

Kerncurriculum – hessenweit verbindlich

Fachcurriculum – schulintern verbindlich



* längerfristig angelegt

Abb. 2: Formatvorschlag Fachcurriculum

Für die Erarbeitung von **Unterrichtsschwerpunkten** sind folgende Arbeitsschritte denkbar:

- **Auswählen und Verknüpfen** – Bildungsstandards bzw. Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen und Inhaltsfelder
 - Welche Kompetenzen sollen Lernende im Fach erwerben?
 - Was müssen sie dazu wissen und können?
- **Konkretisieren und Sequenzieren** – bezogen auf Jahrgangsstufen/Doppeljahrgangsstufen
 - Inhalte thematisch entfalten
 - Inhaltsbezogene Kompetenzen formulieren
 - Kompetenzaufbau langfristig anlegen
- **Planen und Gestalten**
 - Mögliche kompetenzorientierte Lernwege, Aufgaben (Lern- und Leistungsaufgaben), Instrumente zur Feststellung von Lernständen (z. B. Kompetenzraster, Checklisten) konzipieren
- **Dokumentieren und Vereinbaren**
 - Form der Dokumentation finden
 - Unterrichtsschwerpunkte schulintern verbindlich festlegen
- **Evaluieren und Optimieren**
 - Getroffene Vereinbarungen überdenken und ggf. verändern (Fachcurriculum als offenes Entwicklungskonzept)

Unabhängig davon, ob das oben vorgeschlagene oder ein anderes Darstellungsformat verwendet wird, ist es wesentlich, dass hier Vereinbarungen, die die Fachkonferenz trifft, dokumentiert werden. Sie fungieren als schulintern verbindliche Vorgaben und bilden den Rahmen für die individuelle Unterrichtsplanung. Beginnen kann die Arbeit, indem zunächst wenige wesentliche Vereinbarungen getroffen werden, die alle Mitglieder der Fachkonferenz mittragen. Entscheidend ist, dass sich alle Beteiligten über die fachlichen, überfachlichen und fachübergreifenden Ziele verständigen, um die Kompetenzentwicklung aller Lernenden wirksam zu fördern. Darüber hinaus können schulspezifische Besonderheiten berücksichtigt werden.

1.2 Unterrichten mit Bildungsstandards und Inhaltsfeldern

Die Ziele und Schwerpunkte für den Unterricht sind durch das Kerncurriculum vorgegeben. Es ist damit Ausgangs- und Bezugspunkt für die Planung von Lernprozessen, deren Evaluation und die Weiterentwicklung des Unterrichts. Die Festlegungen im Kerncurriculum treffen bewusst keine Aussagen dazu, wie ein Unterricht gestaltet sein muss, der den Erwerb und den Aufbau von Kompetenzen fördert und dabei die Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Die folgenden Ausführungen geben daher Anregungen für die Gestaltung kompetenzorientierter Lernarrangements.

Lernsituationen gestalten

Häufig wird zwischen der Setzung von Standards – normierten Leistungserwartungen – und dem Anspruch, den individuellen Möglichkeiten, Lernwegen und Präferenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, ein Widerspruch gesehen.

Individualisierender Unterricht bedeutet allerdings nicht, auf die Vorgabe von Zielen, die (möglichst) alle Lernenden erreichen sollen, zu verzichten. Entscheidend ist vielmehr – den Gedanken der Gleichförmigkeit von Lernprozessen aufgebend –, den Unterricht so zu gestalten, dass die angestrebten Kompetenzen in unterschiedlicher Breite und Tiefe, ggf. auch durch thematisch variable Schwerpunktsetzungen, erworben werden können.

Schülerorientierung in diesem Sinne findet ihren Ausdruck beispielsweise darin, Lern- und Leistungssituationen zu trennen sowie selbstständiges Lernen, das für individuelle Lernwege Spielräume lässt, stärker zu betonen und Situationen zu schaffen, die gemeinsames Lernen ermöglichen. Die Lernenden sind damit mehr als bisher in die Planung von Unterricht einbezogen und ihnen wird deutlicher, was Gegenstand des Lernens sein wird und welche Leistungserwartungen an sie gestellt werden.

In einer unterstützenden Unterrichtsatmosphäre erleben sie sich als kompetente und selbstbestimmte Lerner. Sie werden begleitet und beraten, erfahren aber auch eine orientierende, strukturierte Anleitung und ein informatives Feedback in geeigneten Reflexionskontexten.

Der Aufbau von Kompetenzen benötigt Zeit – es geht hier um eine langfristige Perspektive. Daher ist es erforderlich, in größeren Entwicklungsabschnitten zu denken. Das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Lernenden werden berücksichtigt und auf dieser Grundlage wird neues Wissen erworben und angewendet. Kapitel 1 (Teil B) nennt u. a. wesentliche Aspekte im Zusammenhang eines fachlich anzubahrenden Kompetenzaufbaus und konkretisiert diese Aussagen in exemplarischer Weise.

Welche Lernsituationen sind geeignet, um Kompetenzen langfristig aufzubauen? Entscheidend sind kognitiv herausfordernde Lernumgebungen sowie Lernaufgaben⁴, die – ausbalanciert zwischen Strukturiertheit und Offenheit – lebensnahe Zusammenhänge, variable Zugänge und unterschiedliche Verarbeitungstiefen bieten. Darüber hinaus ermöglichen kompetenzorientierte Lernaufgaben, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, Ziele zu klären und eine Sinn- oder Bedeutungsvorstellung bezüglich der jeweiligen Lerninhalte zu entwickeln. Diese Aspekte sind eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Lernende die Anforderungen, die mit ihrem Lernen im schulischen Unterricht verbunden sind, aktiv angehen.

⁴ vgl. hierzu Teil C Anhang, Glossar (Begriff „Lernaufgabe“), Materialien (Kriterien für Lernaufgaben) sowie Literaturhinweise/Links

Aufgabenstellungen, die den Kompetenzerwerb sichern, sind dabei ebenso wichtig wie solche, die einen Transfer des Gelernten auf neue Anwendungssituationen erfordern.

Leistungssituationen gestalten

Damit kompetenzfördernder Unterricht gelingen kann, ist es einerseits notwendig, sinnvolle *Lernsituationen* zu schaffen. Doch auch die *Leistungssituationen* müssen entsprechend gestaltet werden und es gilt, sinnvolle Formen für eine leistungs- bzw. kompetenzfördernde Beurteilung zu finden. Hier geht es darum, die formative (unterrichtsbegleitende, gestaltende) und die summative (abschließende, an Sachkriterien orientierte, i.d.R. bewertete) Leistungsbeurteilung – Leistungsfeststellung, Feedback und Bewertung – in den Unterricht zu integrieren. Dabei müssen Lernsituationen konsequent und für die Lernenden transparent von Leistungssituationen getrennt werden (vgl. Winter 2004).

Leistungsbeurteilung als Kompetenzeinschätzung

- bezieht sich auf Leistungen im Lernprozess und auf das Lernergebnis gleichermaßen,
- knüpft an den Anforderungen des Unterrichts unmittelbar an,
- bezieht sich auf zu erreichende Ziele, transparente Kriterien und Beurteilungsmaßstäbe (Niveaus),
- bezieht sich auf den individuellen Lernfortschritt oder ein möglichst von allen zu erreichendes Ziel,
- macht Stärken und Entwicklungsbedarf gleichermaßen deutlich.

Um Kompetenzen zu entwickeln, ist die formative, fördernde Beurteilung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern von besonderer Bedeutung, weil sie orientierend und stärkend im Lernprozess wirkt, Fehler erlaubt sind und keine ‚schlechte Note‘ daraus folgt. Fehler sind Fenster in Lernprozessen: Sie bieten Ansatzpunkte für die individuelle Förderung. Diese setzt an den Stärken der Lernenden an.

Die Beurteilung der Leistungen schließt das Lernergebnis ebenso ein wie die Prozessleistung. Die Leistungen zu dokumentieren ist dabei besonders wichtig. Als Dokumentationsformen eignen sich z. B. Lernberichte oder Portfolios.

Ist die Rückmeldung zu individuellen Lernergebnissen und -prozessen wertschätzend, kriterienorientiert und realistisch, wirkt sie sich positiv auf den Lernfortschritt aus. Gespräche über Lernwege und -ergebnisse fördern individuelles Lernen, Verstehen und Behalten. Verfahren der Selbsteinschätzung schärfen im Sinne selbstregulativen Lernens den Blick auf die eigene Leistung und unterstützen eine eigene Zielsetzung. Auch die Mitlernenden sollten die Möglichkeit haben, ein Feedback zu geben.

Lehr- und Lernprozesse gestalten

Lernaufgaben und Leistungsaufgaben sowie passende Lernumgebungen und ein förderliches Lernklima prägen den Unterricht und seine Resultate. In Kapitel 2 (Teil B) werden für jedes Fach exemplarische Lernaufgaben präsentiert. Sie beziehen sich auf das Kerncurriculum bzw. auf ein mögliches Fachcurriculum und geben Anregungen dazu, wie derartige Aufgaben konzipiert und im Unterricht umgesetzt werden können.

Die Vorschläge orientieren sich an dem Prozessmodell „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“: Es greift die wechselseitige Beziehung von Lehren und Lernen in Unterrichtsprozessen auf und akzentuiert wesentliche Aspekte, die einen kompetenzorientierten Unterricht – als langfristig angelegten Prozess – strukturieren und charakterisieren.

Dieses Prozessmodell macht es möglich, sich einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung schrittweise zu nähern. So kann es bereits für die Planung und Umsetzung des nächsten Unterrichtsvorhabens genutzt werden. Dabei können Lehrerinnen und Lehrer immer an gute Erfahrungen aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis anknüpfen. Das Prozessmodell kann allen Beteiligten den Unterricht transparenter machen. Für die Evaluation bietet es eine Grundlage, auf die das Unterrichtsgeschehen und die Entwicklung von Unterricht immer rückbezogen werden können (vgl. Grafik, folgende Seite).

Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten

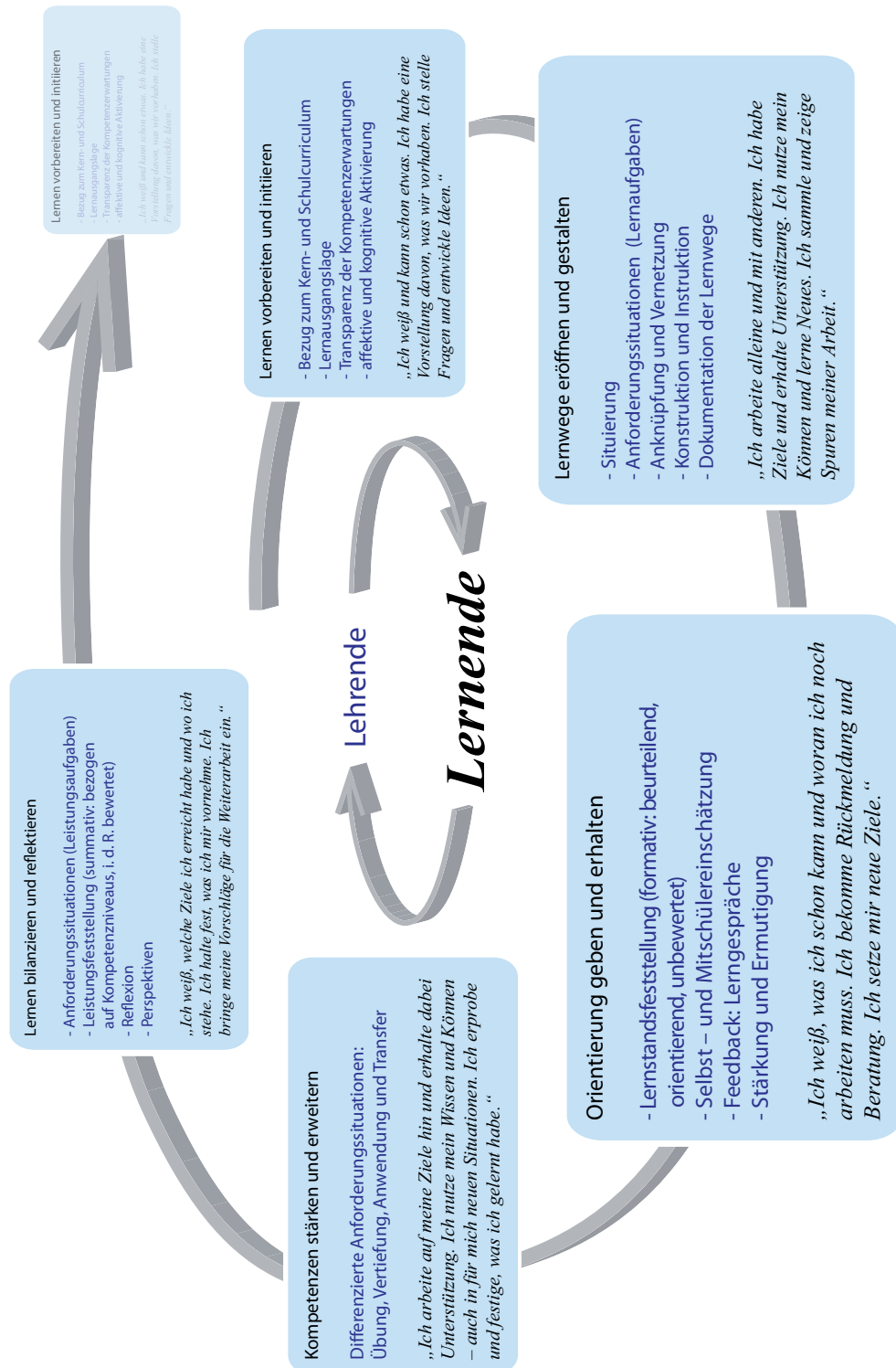


Abb. 3: Prozessmodell (© Amt für Lehrerbildung, Frankfurt / Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden)

1.3 Unterricht auswerten und gemeinsam weiterentwickeln

Unterrichtsentwicklung wird hier verstanden als eine gemeinsame Aufgabe. Sie knüpft an den Erfahrungen der Lehrkräfte und bereits erarbeiteten und erfolgreichen Konzepten an.

Unterricht zu evaluieren und weiterzuentwickeln heißt,

- das eigene pädagogische Handeln und seine Wirkungen auf das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren,
- zu prüfen, ob und in welchem Maße die angestrebten Ziele des Unterrichts erreicht wurden – eine Grundlage hierfür liefern die Ergebnisse von vergleichenden Klassenarbeiten, Lernkontrollen und Lernstandserhebungen –,
- gezielte Fördermaßnahmen auf der Grundlage von Lernstandsfeststellungen zu ergreifen,
- den Entwicklungsbedarf für den Unterricht festzustellen,
- Ziele und Zeitplanung für die Unterrichtsentwicklung festzulegen.

In diesem Sinne wird Unterrichtsentwicklung verstanden als ein systematischer, zielgerichteter und reflexiver Prozess, der auf einen längeren Zeitraum angelegt ist. Ein wichtiger und hilfreicher Schritt in diesem Prozess ist es, ein schulinternes Curriculum in den Fachkonferenzen zu erstellen. Hier wird der gemeinsame Diskurs über Unterricht angestoßen und fortgeführt, Unterstützungsbedarf festgestellt und dokumentiert. Dies ist dann Grundlage für die Planung schulorganisatorischer Maßnahmen und die Auswahl von Unterstützungsangeboten (Fortbildung etc.)⁵. Unterrichtsentwicklung gelingt am erfolgreichsten im Team und entlastet dadurch die einzelne Lehrperson.

⁵ vgl. „Handreichung vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“, www.kultusministerium.hessen.de

2 Rechtliche Grundlagen

Das neue Kerncurriculum für Hessen mit seinen Bildungsstandards und Inhaltsfeldern stellt die verbindliche curriculare Grundlage für den Unterricht an Hessens allgemeinbildenden Schulen (Primarstufe und Sekundarstufe I) in folgenden Fächern dar: Deutsch, Moderne Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch), Kunst, Musik, Sport, Latein, Griechisch, Erdkunde, Geschichte, Politik und Wirtschaft, Arbeitslehre, Evangelische Religion, Katholische Religion, Ethik, Mathematik, Biologie, Physik, Chemie, Sachunterricht.

Allgemeine Rechtsgrundlagen für das Kerncurriculum sind der §4 des Hessischen Schulgesetzes (HSchG) und die Verordnung zum Kerncurriculum. Ergänzend erscheinen eine Handreichung des Hessischen Kultusministeriums mit dem Titel „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“ und „Leitfäden – Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum“ des Instituts für Qualitätsentwicklung (IQ) für die oben genannten Fächer. Die Leitfäden des IQ für die Religionen werden per Erlass in Kraft gesetzt. Zum Aspekt der Leistungsbewertung geben die entsprechenden Ausführungen/Regelungen im HSchG nähere Auskunft.

B Fachbezogener Teil

1 Das Kerncurriculum nutzen – Kompetenzaufbau im Fach

Kompetenzorientierter Erdkundeunterricht zielt auf den kumulativen Aufbau von geographischer Analyse- und räumlicher Orientierungskompetenz, geographischer Methodenkompetenz sowie von Urteils- und Kommunikationskompetenz. Die Beschäftigung mit zunehmend komplexen geographischen Problem- und Gestaltungsaufgaben sowie Beurteilungs- und Entscheidungsfällen ermöglicht einen kontinuierlichen Aufbau von geographischem Wissen und Können. Dabei bilden die Bildungsstandards und Inhaltsfelder des hessischen Kerncurriculums Erdkunde die Basis, indem sie die Ziele für einen an Kompetenzen ausgerichteten Unterricht formulieren.

Die individuelle Entwicklung der Lernenden steht im kompetenzorientierten Erdkundeunterricht im Mittelpunkt. Lehrkräfte, die kompetenzorientiert unterrichten, beobachten, fördern und begleiten deren individuelle Wissens- und Könnensentwicklung. Bei der Planung kompetenzorientierten Unterrichts im Fach Erdkunde sind die Bildungsstandards und Inhaltsfelder des Kerncurriculums zu berücksichtigen. Im Rahmen dieser Vorgaben vollzieht sich der kumulative Kompetenzaufbau.

Folgende Aspekte sind in diesem Zusammenhang von Bedeutung:

1. Förderung von Kompetenzen in verschiedenen Bereichen:

Bei der Konzeption von Unterrichtsschwerpunkten sind immer alle geographischen Kompetenzbereiche einzubeziehen. Gleichwohl kann im Rahmen eines Unterrichtsschwerpunktes und/oder einer Lernaufgabe eine Schwerpunktsetzung auf einen Kompetenzbereich mit seinen Bildungsstandards bzw. lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen erfolgen.

2. Authentische geographische Fälle:

Kompetenzen werden an Lernaufgaben, die auf der Grundlage der Bildungsstandards und Inhaltsfelder konzipiert werden (vgl. Kerncurriculum), erworben. Lernaufgaben im Erdkundeunterricht sind authentische geographische Fälle (Gestaltungsaufgaben, Entscheidungsfälle, Beurteilungs- und Problemlösungsaufgaben), welche die Entwicklung von Wissen und Können im problem-lösenden, zielgerichteten Handeln unterstützen. Das Erdbeben in Japan im März 2011 ist ein Beispiel für einen authentischen geographischen Fall, an dem Lernende ihre geographischen Kompetenzen weiterentwickeln können.

Die Lehrkraft kann – immer mit Blick auf die Kompetenzbereiche des Kerncurriculums – überprüfen, ob alle Bereiche in ihrem Unterricht angesprochen werden. Wenn die Lernenden beispielsweise die Entstehung von Tsunamis und Erdbeben bereits erklären können (vgl. Analysekompetenz), kann das Thema „Erdbeben in Japan“ unter einer anderen Perspektive bearbeitet werden (z. B. Folgen des Erdbebens in einer hochentwickelten, rohstoffarmen, regional dicht besiedelten Industrienation, die zur Energiegewinnung auf Atomkraft setzt; Vergleich der Problemlösungsstrategien bei Erdbeben in unterschiedlichen Regionen der Erde wie z. B. in Japan 2011 und Haiti 2010). Damit würden vorrangig geographische Orientierungskompetenz und geographische Urteils- und Kommunikationskompetenz angestrebt.

Andere authentische Fälle sind z. B. Entscheidungen oder Beurteilungen zu Fragen wie: „Darf eine Pipeline durch das Wattenmeer gebaut werden?“ oder im Zusammenhang von Aufgabenstellungen wie: „Gestaltet einen Vorschlag für die Slumsanierung in Dharavi, Mumbai, Indien.“ Das in sinnstiftenden Kontexten erworbene Wissen wird im Allgemeinen länger und vollständiger

ger behalten. Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten werden somit sukzessive und in wechselnden räumlichen wie auch inhaltlichen Kontexten erworben. Haltungen bzw. Einstellungen lassen sich damit auf eine differenziertere Grundlage stellen. Der Erwerb dieser Kompetenzen erfolgt immer anhand eines Raumbeispiels. Die Zusammenstellung der Raumbeispiele soll den Lernenden sukzessive eine weltweite Orientierung ermöglichen. In der Auseinandersetzung mit wichtigen Fragen unserer Gegenwart und Zukunft werden ein Transfer- und Problembewusstsein sowie die Fähigkeit zum Problemlösen⁶ entwickelt.

3. Planung des kompetenzorientierten Unterrichts:

Der kompetenzorientierte Unterricht wird vom Ende, d. h. dem erwarteten Können der Lernenden her gedacht und geplant. Daher ist das zu erwerbende geographische Wissen und Können durch die Vorgaben des Kerncurriculums zunächst festgelegt. Lehrkräfte planen bereits vorab mit ein, in welchen weiteren inhaltlichen Anwendungskontexten oder in welchen Handlungsformen dieses fachlich-inhaltliche Können über die gesamte Lernzeit hinweg erworben wird und schließlich nachweisbar ist.

4. Diagnose der Lernausgangslage:

Fachliches Vorwissen aus dem Unterricht oder dem Alltag der Lernenden hat ebenso wie Vorstellungen und auch falsche Vorstellungen einen erheblichen Einfluss auf das schulische Lernen. Um die Lernenden dort abzuholen, wo sie stehen, ist die Kenntnis von deren Vorwissen und Vorstellungen unabdingbar. (Geographisches) Wissen und Können definiert sich immer als eine individuelle Konstruktionsleistung: vorhandenes Wissen und damit verknüpfte Vorstellungen werden mit neuen Erkenntnissen vernetzt. Deshalb wird auf unterrichtlicher Ebene geklärt, über welche geographischen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen die Lernenden bereits verfügen. Eine Überprüfung dessen ist z. B. in Form von Mindmaps oder Bildanalysen denkbar. Die Einblicke in das Lernverhalten der konkreten Lerngruppe bieten die Möglichkeit, Lernszenarien zu schaffen, in denen differenziert gearbeitet werden kann.

5. Lernbegleitung:

Auch im weiteren Verlauf des Unterrichts wird der Stand der Kompetenzentwicklung der Lernenden beobachtet und diagnostiziert sowie bilanziert (u. a. unter Verwendung von formativen Lernstandsfeststellungen, Unterrichtsbeobachtungen, Diagnosebögen und Feedback der Lernenden untereinander) und im Lerngespräch an die Lernenden zurückgemeldet. Dabei geht es nicht darum, dass exakte Messungen vorgenommen werden, sondern darum, dass „sich der Diagnostiker der Ungenauigkeit, Vorläufigkeit und Revisionsbedürftigkeit seiner Urteile bewusst ist. [...] Wichtig allein ist eine ungefähre Diagnose der Lehrkraft und ihre permanente Überprüfung im Verlaufe des Unterrichts. Lehrdiagnosen während des Unterrichts sollten sensitiv gegenüber Verhaltens-, Wissens- und Motivationsveränderungen der Lernenden und darauf einwirkender unterrichtlicher Maßnahmen sein.“ (Helmke 2005, S. 89)

Um den Lernenden das eigene Können rückzumelden und pädagogische „Blindstellen“ zu verringern, hat es sich bewährt, verschiedene Diagnoseverfahren wie z. B. Selbst- und Fremddiagnosebögen (bezogen auf Bildungsstandards) und kooperative Verfahren (Tandems) sowie Lerntagebuch/Portfolio und Methoden der Selbstreflexion einzusetzen. Entsprechend der Rückmeldung arbeiten die Lernenden dann im Unterricht ggf. individuell oder in Kleingruppen an unterschiedlichen Schwerpunkten bezüglich eines Falles (z. B. Übung, Vertiefung, Transfer bzw. weiterführende Recherche).

⁶ Bei der Lösung von Problemen werden Kompetenzen, Faktenwissen, Konzeptwissen, prozedurales Wissen und Metakognition genutzt.

6. Problemorientierung im Erdkundeunterricht:

Gemeinsam mit der Lehrkraft (als Expertin/Experte) entwickeln die Lernenden durch Auswertung der Einstiegsmaterialien eine (ggf. mehrere) relevante geographische Fragestellung(en) (als Experten). Darauf folgend überprüfen sie ihre aufgestellten Hypothesen durch die Analyse von Materialien und untersuchen den jeweiligen Fall. Dabei erweitern sie ihre räumliche Orientierung, nutzen und erproben fachmethodische Arbeitsweisen. Sie dokumentieren ihren Lernprozess, der ggf. in eine Präsentation, die Erarbeitung eines Modells, ein Rollenspiel oder einen Test mündet.

7. Individuelles und kooperatives Lernen:

Ein wichtiges Kennzeichen kompetenzorientierten (Erdkunde-)Unterrichts ist, dass Lernende zunehmend eigenständig, verantwortlich, reflektiert und aktiv lernen. Differenzierte Lernangebote – z. B. unterschiedliche Aufgabenstellungen und -formate, Bearbeitungswege, Komplexitätsgrade, Lernhilfen (in Form von gestaffelten Hilfekarten/Zusatzinformationen) sowie das Lernen in unterschiedlichen Sozialformen (Verbindung von individuellem und kooperativem Lernen) – unterstützen den individuellen Lernzuwachs und die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler.

Zum Zusammenhang der Fächer Geschichte, Politik und Wirtschaft sowie Erdkunde

Für den fach- bzw. fächerübergreifenden kompetenzorientierten Unterricht in den Fächern Geschichte, Politik und Wirtschaft sowie Erdkunde können Lernumgebungen und darin Lernvorhaben auf der Basis verschiedener Verzahnungsmöglichkeiten der fachlichen Inhalte aus den Inhaltsfeldern geplant und umgesetzt werden. Ebenso beziehen sich die Kompetenzbereiche der Fächer aufeinander und stehen in einem unmittelbaren Ergänzungsverhältnis zueinander.

So ist es im Rahmen eines Unterrichtsschwerpunkts beispielsweise möglich, Fragen und Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens aus dem Inhaltsfeld „Internationale Beziehungen und Globalisierung“ (Politik und Wirtschaft) mit Aspekten aus dem Inhaltsfeld „Raumwissen“ fachübergreifend zusammenzuführen und in produktiver Weise zunehmend komplexe Vorstellungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu entwickeln. Weitere Fragestellungen könnten sich ergeben, wenn aus dem Fach Geschichte Aspekte aus „Bewältigung und Nutzung von Räumen“ einfließen und fächerübergreifend bearbeitet werden.

Die Kompetenzbereiche der o. a. Fächer bieten aufgrund gemeinsamer „Kompetenzkerne“ sinnvolle Überschneidungen zur Planung und Umsetzung von fach- bzw. fächerübergreifendem Unterricht.

- Im Kern werden in den o. a. Fächern Kompetenzen gefördert, die es den Lernenden ermöglichen,
- durch ihre eigene Wahrnehmung und Deutung zu fachlichen Problemstellungen selbst Fragen zu stellen und ggf. Thesen bzw. Hypothesen aufzustellen. Damit wird eine wichtige Voraussetzung für eigenes Lernen erfüllt: Die Lernenden erhalten Anschluss an das je eigene Präkonzept.
 - neues Fakten-, Konzept- und Anwendungswissen zu erwerben, mit vorhandenem Wissen zu verbinden und aus verschiedenen fachlichen Perspektiven Problemstellungen zu analysieren.
 - auf dieser Basis zu begründeten Sach- und Werturteilen zu kommen.
 - darauf aufbauend, auf unterschiedlichen Ebenen Handlungsmöglichkeiten zu formulieren und ggf. umzusetzen.
 - ihren eigenen Lernprozess und die Lernergebnisse zu reflektieren, zu organisieren und darstellen zu können.
 - methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben und anzuwenden.

Weitere Ausführungen und Hinweise hierzu finden sich im Kerncurriculum, Teil B, Kapitel 3: „Kompetenzorientierung in den Fächern Geschichte, Politik und Wirtschaft und Erdkunde“.

Diese fach- bzw. fächerübergreifenden Dimensionen sollten bei der Gestaltung von Lernvorhaben aufgegriffen und fruchtbar gemacht und z. B. in gemeinsamen Fachkonferenzen vereinbart werden.

Kumulativer Kompetenzaufbau von der Primarstufe bis zum Ende der Sekundarstufe I

Ausgehend von den in der Primarstufe bereits erworbenen Kompetenzen findet in der Sekundarstufe I ein weiterführender Kompetenzaufbau statt. Kompetenzen in den Bereichen Erkenntnisgewinnung (erkunden und untersuchen, planen und konstruieren), Kommunikation (darstellen und formulieren, dokumentieren und präsentieren) und Beurteilung (Informationen, Sachverhalte und Situationen beurteilen) im Sachunterricht der Primarstufe stellen die Grundlage für den Aufbau spezifisch geographischer Kompetenzen in der Sekundarstufe I dar.

Die Lernenden entwickeln zunehmend eigenständig eine fragende Haltung bezüglich der geographischen Prozesse, Funktionen und Strukturen. In der Progression der Analysekompetenz, Urteils- und Kommunikationskompetenz sowie des kontinuierlichen Reflexionsprozesses bearbeiten die Lernenden in der Sekundarstufe I zunehmend komplexe, teilweise auch interdisziplinäre Fragestellungen. Sie verwenden zunehmend eine fachspezifische Terminologie und entwickeln eine komplexere Urteils- und Kommunikationskompetenz sowie eine abstraktere Reflexionsfähigkeit. Die Lernenden bauen ein Problembewusstsein auf und gelangen schrittweise zu einem mehrperspektivisch begründeten Urteil. Im konsequent anzubahmenden kumulativen Kompetenzaufbau untersuchen und beurteilen sie zunehmend unbekannte raumgebundene Begebenheiten.

Die Aufgabe von Fachschaften wird darin bestehen, auf der Grundlage des Kerncurriculums schulinterne Fachcurricula zu erstellen, die einen solchen kumulativen Kompetenzaufbau ermöglichen. Im Rahmen der Erarbeitung solcher Fachcurricula werden Unterrichtsschwerpunkte erarbeitet, die sich auf Kompetenzerwartungen und Inhalte, wie sie im Kerncurriculum formuliert und umrissen werden, beziehen. Die Aufgabe der einzelnen Lehrkraft wird es dann sein, auf der Grundlage des schulinternen Fachcurriculums anregende und herausfordernde Lernprozesse im oben beschriebenen Sinne zu initiieren und zu organisieren.

Im Folgenden werden Vorschläge für mögliche Vereinbarungen einer Fachschaft im Hinblick auf einen kumulativen Kompetenzaufbau (Analysekompetenz bezüglich Raumnutzungskonflikten, mehrperspektivische Urteilskompetenz und interkulturelle Kompetenz) im Fach Erdkunde über die Sekundarstufe I hinweg dargestellt.

Hierzu werden die den Kompetenzbereichen zugeordneten Bildungsstandards genutzt. Die inhaltlichen Aspekte, die sich wiederum aus den Inhaltsfeldern des Kerncurriculums ergeben, werden mit den Bildungsstandards verknüpft. So entstehen die inhaltsbezogenen Kompetenzen. Durch deren Formulierung kann der graduell zunehmenden Komplexität der Anforderungen über die Jahrgangsstufen hinweg Ausdruck verliehen werden.

Kompetenzaufbau „Analyse von Raumnutzungskonflikten“ (Orientierungsgrundlage)

Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:

Die Lernenden können ...

Geographische Analysekompetenz

- Hypothesen bezüglich räumlich gebundener und raumwirksamer Phänomene, Strukturen und Prozesse aufstellen und mittels weiterer Informationen methodisch angeleitet und teilweise selbstständig verifizieren oder falsifizieren,
- Phänomene, Strukturen, Prozesse, die durch Gesellschaft oder Naturkräfte entstehen, erklären,
- Interdependenzen innerhalb und zwischen Faktoren der Subsysteme Natur-Umwelt und Mensch-Gesellschaft beschreiben und ansatzweise erklären.

Räumliche Orientierungskompetenz

- einfache topographische, physische und andere thematische Karten (konventionell oder Web-GIS) und alltagsübliche Pläne auswerten,
- die Lage eines Ortes oder eines raumbezogenen Phänomens zu weiteren geographischen Bezugseinheiten, Orientierungsrastern und Ordnungssystemen in Beziehung setzen.

Geographische Methodenkompetenz

- geographisch relevante Informationen von einer Darstellungsform in eine andere übertragen.

Überfachliche Kompetenzen:

Personale Kompetenz, Sozialkompetenz
Lernkompetenz: Medienkompetenz
Sprachkompetenz

Basiskonzepte:

Struktur, Funktion, Prozess

Inhaltsfelder:

Umwelt-Gesellschaft-Beziehungen und globale Probleme
Natur/Umwelt
Räumliches Orientierungswissen

<p>Jg.</p> <p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ die eigene Umwelt beschreiben, ■ Verkehrspläne auswerten, ■ die Lage eines Ortes (z. B. Schulorts) und seines Einzugsgebiets in Relation zu anderen Orten, zu Straßen, Schienennetz und Flüssen beschreiben, ■ Auswirkungen des Verkehrs auf Umwelt und Anwohner beschreiben und für Menschen in verschiedenen Lebenssituationen beurteilen, ■ die Verkehrsanbindung des Schulorts beschreiben und mit anderen Städten vergleichen, 	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <p>Raumnutzungskonflikte in Bezug auf:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verkehr in der Umgebung 	<p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Durchführung einer Verkehrszählung oder einer Lärmmessung
<p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Städte, Positionen im Gradnetz verorten, ■ Informationen aus touristischen Plänen und Freizeitkarten entnehmen, ■ Zusammenhang zwischen naturräumlicher Ausstattung und touristischer Nutzung erklären, ■ Nutzungskonflikte von Ressourcen in touristischen Gebieten erklären, 	<ul style="list-style-type: none"> • Tourismus 	<ul style="list-style-type: none"> – Simulation einer Beratung im Reisebüro (Reise planen)
<p>6</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Hypothesen bezüglich der Folgen/Auswirkungen von Eingriffen in natürliche Ökosysteme verifizieren oder falsifizieren, indem weitere Informationen ausgewertet werden, ■ Wechselwirkungen zwischen dem Eingriff des Menschen und natürlichen Prozessen im Ökosystem beschreiben und ansatzweise erklären, ■ Klimakarten und andere thematische Karten auswerten, ■ ihre Erkenntnisse in einem Wirkungsgefüge darstellen, 	<ul style="list-style-type: none"> • empfindliche Ökosysteme 	<ul style="list-style-type: none"> – Versuche zur Bodendegradation
<p>8/9</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Hypothesen bezüglich Entwicklungshindernissen von rohstoffreichen Ländern aufstellen und mittels weiterer Informationen methodisch angeleitet und teilweise selbstständig verifizieren oder falsifizieren, ■ die Entstehung von (Öl-)Lagerstätten erklären, ■ Auswirkungen von Rohstoffabbau auf Mensch und Umwelt beschreiben und ansatzweise erklären. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rohstoffreichtum und Entwicklungsprobleme, Rohstoffarmut und Entwicklungschancen 	<ul style="list-style-type: none"> – Präsentationen
<p>9/10</p>		

Kompetenzaufbau „Mehrperspektivische Beurteilung/ Interkulturelle Kompetenz“ (Orientierungsgrundlage)

Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:

Die Lernenden können ...

Räumliche Orientierungskompetenz

- mittels kognitiver Karten/mental maps erläutern, dass Räume stets selektiv und subjektiv wahrgenommen werden,
- sich eigene und fremde Raumvorstellungen durch Perspektivwechsel bewusstmachen, vergleichen und hinterfragen,
- anhand verschiedener Karten angeleitet erläutern, dass Raumdarstellungen stets konstruiert sind.

Geographische Methodenkompetenz

- für die Problemerkörterung relevante Informationen auswerten.

Geographische Urteils- und Kommunikationskompetenz

- perspektivische Aussagen und Beurteilungen über räumliche Nutzung vergleichen, beurteilen und bewerten,
- Werte, Normen und Traditionen eigener und fremder Kulturen bei der Beurteilung und Bewertung von Phänomenen, Strukturen und Prozessen bewerten und beurteilen,
- fachliche Aussagen und Bewertungen sachlich abwägen und sich ein eigenes begründetes Urteil bezüglich Umwelt-Gesellschaft-Beziehungen bilden und dieses begründet vertreten,
- die logische, fachliche und argumentative Qualität eigener und fremder Aussagen beurteilen und angemessen reagieren.

Überfachliche Kompetenzen:

Sozialkompetenz
Lernkompetenz: Medienkompetenz
Sprachkompetenz

Basiskonzepte:

Struktur, Funktion, Prozess

Inhaltsfelder:

Umwelt-Gesellschaft-Beziehungen und globale Probleme
Mensch/Gesellschaft
Geographie auf regionaler Ebene
Räumliches Orientierungswissen

<p>Jg. Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p>	<p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Pläne vom Schulort oder Schulweg zeichnen und vergleichen, ■ mithilfe dieser Pläne das Prinzip der mental maps erläutern, dass der Schulweg/Schulort stets selektiv und subjektiv wahrgenommen wird, ■ anhand verschiedener Karten angeleitet erläutern, dass Raumdarstellungen stets konstruiert sind, ■ unterschiedliche Lebensweisen (arbeiten, lernen, spielen) vergleichen, ■ Werte, Normen und Traditionen eigener und fremder Kulturen vergleichen, 	<p>5</p>	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mein Schulweg • Kinder der Welt 	<p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – außerschulische Lernorte
<p>6</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Nutzungskonflikte von Ressourcen in touristischen Gebieten erklären, ■ perspektivische Aussagen und Beurteilungen von Unternehmern in der Tourismusbranche, Touristen, Anwohnern, etc. über Tourismus an einem Ort (Garmisch-Partenkirchen oder Mallorca) vergleichen, beurteilen und bewerten, ■ die logische, fachliche und argumentative Qualität eigener und fremder Aussagen in einer Diskussion zum Thema Konflikte durch Tourismus an einem Ort (Garmisch-Partenkirchen oder Mallorca) beurteilen und auf diese angemessen reagieren, 	<p>6</p>	<p>Tourismus</p>	<p>– Befragungen durchführen</p>
<p>8/9/10</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ perspektivische Aussagen und Beurteilungen über Auswirkungen der Rohstoffförderung im Kongo vergleichen, beurteilen und bewerten, ■ Werte, Normen und Traditionen der eigenen Kultur mit fremden Kulturen, z. B. der chinesischen (Gestaltung und Nutzung von Räumen: z. B. wohnen, arbeiten; Ein-Kind-Politik) vergleichen, ■ fachliche Aussagen und Bewertungen sachlich abwägen und sich ein eigenes begründetes Urteil bezüglich Umwelt-Gesellschaft-Beziehungen bilden und dieses begründet vertreten, ■ globale Konsumkultur (Nahrungsmittel, Kleidung, Auto) sowie deren Folgeerscheinungen für Gesellschaft und Umwelt kriterienorientiert angeleitet beurteilen, ■ Werte, Normen und Traditionen eigener und fremder Kulturen bei der Beurteilung und Bewertung von globaler Konsumkultur (Nahrungsmittel, Kleidung, Auto) berücksichtigen. 	<p>8/9/10</p>	<ul style="list-style-type: none"> • D.R. Kongo • China • globale Konsumkultur 	<p>– selbständige Recherchearbeiten</p>

2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung

Kompetenzbereiche, Bildungsstandards bzw. lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen und Inhaltsfelder werden in der Bearbeitung authentischer geographischer Fälle in Beziehung zueinander gesetzt, konkretisiert und auf einen bestimmten Raum bezogen. Aus der Vielzahl möglicher Fälle werden von der Fachschaft einzelne geeignete ausgewählt, vereinbart und im Fachcurriculum dokumentiert. In diesem Kapitel werden drei Vorschläge vorgestellt, wie vereinbarte Unterrichtsschwerpunkte in einem Fachcurriculum festgehalten werden können. Von der Fachkonferenz Erdkunde wird festgelegt, welche Unterrichtsschwerpunkte (z. B. „Leben in Stadt und Land“, „Was hat mein Handy mit Coltan im Kongo zu tun?“, „Überschwemmungen und Hochwasser“) in welcher Jahrgangsstufe bzw. in welchen Jahrgangsstufen (z. B. 5/6, 8, 9/10) bearbeitet und welche Kompetenzen, ausgewiesen durch die Bildungsstandards, daran erworben werden. Dabei können konkrete Fälle vereinbart werden, wie bei dem Unterrichtsschwerpunkt „Was hat mein Handy mit Coltan im Kongo zu tun?“. Es können konkrete Räume vereinbart werden, die berücksichtigen, dass kumulativ über die Sekundarstufe I hinweg eine weltweite Orientierung aufgebaut wird (z. B. Plattentektonik in Kalifornien, Japan oder Türkei) oder ggf. nur Andeutungen über die zu vergleichenden Raumabschnitte gemacht werden, wie bei dem Unterrichtsschwerpunkt „Leben in Stadt und Land“.

Durch die Verknüpfung von Kompetenzen (Kompetenzbereiche/Bildungsstandards bzw. lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen) und inhaltlichen Aspekten, die sich aus den Inhaltsfeldern des Kerncurriculums ergeben, entstehen die inhaltsbezogenen Kompetenzen. Durch deren Formulierung kann der graduell zunehmenden Komplexität der Anforderungen über die Jahrgangsstufen hinweg Ausdruck verliehen werden. Die Fachkonferenz hat die Möglichkeit, nach ihren eigenen Rahmenbedingungen zu entscheiden, ob Fälle auf einer oder mehreren Maßstabsebenen behandelt werden sollen.

2.1 Formatvorschlagn Fachcurriculum Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Leben in Stadt und Land“ (Jg. 5/6, Hauptschule)

Kompetenzbereiche/Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen:

Die Lernenden können ...

Geographische Analysekompetenz

- einzelne Aspekte räumlich gebundener und raumwirksamer Phänomene, Strukturen und Prozesse angeleitet überprüfen, indem sie weitere Informationen auswerten,
- zwei Raumausschnitte hinsichtlich mindestens eines Merkmals angeleitet vergleichen.

Geographische Methodenkompetenz

- angeleitet Informationen für die Problemerkörterung aus Quellen entnehmen,
- Informationen im Gelände durch angeleiteten Einsatz einfacher geographischer Methoden gewinnen,
- Informationen angeleitet auswerten.

Räumliche Orientierungskompetenz

- Informationen aus topographischen, physischen und einfachen thematischen Karten und alltagsüblichen Plänen entnehmen,
- einfache Karten, Pläne, Skizzen, Profile anfertigen,
- die Lage eines Ortes mit Hilfe von z. B. Orientierungsrastern oder Bezugseinheiten beschreiben.

Geographische Urteils- und Kommunikationskompetenz

- einfache Phänomene, Strukturen und Prozesse sowie deren Folgeerscheinungen für Gesellschaft und Umwelt anhand einfacher Kriterien beurteilen.

Überfachliche Kompetenzen:

Personale Kompetenz
Sprachkompetenz: Kommunikationskompetenz

Basiskonzepte:

Struktur, Funktion, Prozess

Inhaltsfelder:

Umwelt-Gesellschaft-Beziehungen
Mensch/Gesellschaft

Räumliches Orientierungswissen und Raumwahrnehmung

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Unsere Lernenden können ...

- einzelne Aspekte von Standortnutzungen angeleitet überprüfen, indem sie Text und Karte auswerten,
- Vor- und Nachteile des Lebens in Stadt und Umland angeleitet überprüfen, indem sie Wohnungsanzeigen und Texte auswerten,
- zwei Wohnstandorte hinsichtlich ihrer Ausstattung und Angebote angeleitetvergleichen,
- Informationen aus dem Flächennutzungsplan entnehmen und auf Funktionen einer Stadt beziehen,
- eine Ortskizze anfertigen,
- die Lage eines Ortes unter dem Aspekt der Verkehrsanbindung mit Hilfe von ÖPNV-Plänen beschreiben,
- angeleitet Informationen für die Problemerkörterung aus Text, Fahrplan, Foto, Balkendiagramm, Schrägluftbild entnehmen,
- Informationen im Gelände durch angeleiteten Einsatz von Interviews gewinnen,
- Informationen aus Diagrammen über Verkehrsströme angeleitet auswerten,
- Leben auf dem Land und in der Stadt anhand vereinbarter Kriterien beurteilen und bewerten sowie Bewertungen kommunizieren.

Inhaltliche Konkretisierung:

- die Welt um uns verändert sich
- Leben auf dem Land, in der Stadt, in verschiedenen Regionen
- Standortentscheidungen
- städtisches Wachstum
- Stadt-Umland-Beziehungen
- Lage wichtiger Städte in Hessen und Deutschland
- subjektive Wahrnehmung und Beurteilung von Räumen

Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:

- Stadtrundgang mit Kartierungsübung
- Recherche bez. Veränderungen in der Gemeinde (Interviews, Stadtbücherei, Geschichtsverein)

Individuelle Unterrichtsgestaltung

Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Was hat mein Handy mit Coltan im Kongo zu tun?“ (Jg. 8, Gymnasium)

<p>Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <p>Geographische Analysekompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Phänomene, Strukturen, Prozesse, die durch Gesellschaft oder Naturkräfte entstehen, selbstständig erklären, ■ Auswirkungen dieser Phänomene, Strukturen oder Prozesse auf eines der Subsysteme oder das System Erde erklären. <p>Räumliche Orientierungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ die Lage eines Ortes oder eines raumbezogenen Phänomens zu weiteren geographischen Bezugseinheiten, Orientierungsrastern und Ordnungssystemen in Beziehung setzen. <p>Geographische Methodenkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ für die Problemerkörterung relevante Informationen aus unterschiedlichen Quellen, Medien und ggf. Versuchen entnehmen, ■ für die Problemerkörterung relevante Informationen auswerten, ■ geographisch relevante Informationen von einer Darstellungsform in eine andere übertragen. <p>Geographische Urteils- und Kommunikationskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Phänomene, Strukturen und Prozesse sowie deren Folgeerscheinungen für Gesellschaft und Umwelt in gesellschaftlichen und zeitlichen Kontexten kriterienorientiert selbstständig beurteilen, ■ Maßnahmen zur Gestaltung des Lebens- und Wirtschaftsraumes bezüglich der ökonomischen, ökologischen oder sozialen Auswirkungen beurteilen und in Alternativen denken, ■ fachliche Aussagen und Bewertungen sachlich abwägen und sich ein eigenes begründetes Urteil bezüglich Umwelt-Gesellschaft-Beziehung bilden und dieses begründet vertreten, ■ geographisch relevante Mitteilungen fach-, situations- und adressatengerecht präsentieren, 	<p>Basiskonzepte:</p> <p>Struktur, Funktion, Prozess</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <p>Umwelt-Gesellschaft-Beziehungen und globale Probleme</p> <p>Natur/Umwelt</p> <p>Mensch/Gesellschaft</p> <p>Räumliches Orientierungswissen</p>
---	---

- die logische, fachliche und argumentative Qualität eigener und fremder Aussagen beurteilen und angemessen reagieren.

Überfachliche Kompetenzen:

Sozialkompetenz: Soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Kooperation und Teamfähigkeit, Gesellschaftliche Verantwortung
 Lernkompetenz: Problemlösekompetenz

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Unsere Lernenden können ...

- forschende Fragen bezüglich der Entwicklungspotentiale der D.R. Kongo und der Auswirkungen des Coltanabbaus im Ostkongo formulieren,
- Auswirkungen des Coltanabbaus im Kongo auf die Gesellschaft und die Umwelt erklären,
- eine einfache physische Karte, Vegetations- und Wirtschaftskarte des Kongo auswerten: Lage der Bodenschätze in der D.R. Kongo darstellen,
- für die Problemerkörterung relevante Informationen aus unterschiedlichen Quellen und Medien entnehmen und auswerten,
- Texten geographisch relevante Informationen entnehmen und in einem Wirkungsgefüge darstellen,
- den Weg der Erkenntnisgewinnung und die Erkenntnisse selbstständig dokumentieren,
- den Coltanabbau im Kongo sowie seine Folgeerscheinungen für Gesellschaft und Umwelt im Kontext der globalisierten Welt kriterienorientiert selbstständig beurteilen,
- den Coltanabbau im Kongo bezüglich der ökologischen, ökonomischen oder sozialen Auswirkungen beurteilen und Handlungsalternativen für verschiedene Akteure benennen,
- fachliche Aussagen und Bewertungen sachlich abwägen und sich ein eigenes begründetes Urteil bezüglich des Coltanabbaus in der D.R. Kongo und der Verantwortlichkeit für die dortige Situation bilden und dieses begründet vertreten.

Individuelle Unterrichtsgestaltung

Inhaltliche Konkretisierung:

- Ressourcennutzung
- Bodenschätze und Abbau, Vegetation
- Globalisierung, Krieg, Menschenwürde
- Zentralafrika, globale Beziehungen
- Auswirkungen des Coltan- (Tantal-)abbaus in der Demokratischen Republik Kongo und Erörterung der Verantwortlichkeit

Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:

- Filmauswertung
 - Darstellung eines Wirkungsgefüges
- fächerübergreifende Aspekte**
- Bürgerkriege (Politik und Wirtschaft, Geschichte)
 - Stoffeigenschaften Columbit-Tantalit/Coltan (Chemie)

Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Überschwemmungen und Hochwasser“ (Jg. 9/10, Realschule)

<p>Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <p>Geographische Analysekompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Phänomene, Strukturen, Prozesse, die durch Gesellschaft oder Naturkräfte entstehen, erklären, ■ Auswirkungen dieser Phänomene, Strukturen oder Prozesse auf eines der Subsysteme oder das System Erde ansatzweise erläutern. <p>Räumliche Orientierungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ die Lage eines Ortes oder eines raumbezogenen Phänomens zu weiteren geographischen Bezugseinheiten, Orientierungsrastern und Ordnungssystemen in Beziehung setzen. <p>Geographische Methodenkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ für die Problemerkörterung relevante Informationen aus unterschiedlichen Quellen, Medien und ggf. Versuchen entnehmen. <p>Geographische Urteils- und Kommunikationskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Phänomene, Strukturen und Prozesse sowie deren Folgeerscheinungen für Gesellschaft und Umwelt in gesellschaftlichen und zeitlichen Kontexten kriterienorientiert angeleitet beurteilen, ■ Maßnahmen zur Gestaltung des Lebens- und Wirtschaftsraumes bezüglich der ökologischen, ökonomischen oder sozialen Auswirkungen beurteilen und in Alternativen denken. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Sozialkompetenz: Soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Gesellschaftliche Verantwortung Lernkompetenz: Medienkompetenz Sprachkompetenz: Kommunikationskompetenz</p>	<p>Basiskonzepte:</p> <p>Struktur, Funktion, Prozess</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <p>Umwelt-Gesellschaft-Beziehung und globale Probleme Natur/Umwelt Geographie auf regionaler Ebene Räumliches Orientierungswissen</p>
--	---

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Unsere Lernenden können ...

- Hochwasser/Überschwemmungen und im Kontrast dazu Konflikte um Wasser/Wassermangel mit ihren natürlichen und vom Menschen herbeigeführten Ursachen erklären,
- Auswirkungen von Überschwemmungen/Hochwasser bzw. des Wassermangels auf das Leben der Menschen ansatzweise erläutern,
- die Lage eines Flusses bezüglich der Phänomene Hochwasser bzw. Wasserknappheit zu weiteren geographischen Bezugseinheiten, Orientierungsrastern und Ordnungssystemen in Beziehung setzen,
- unterschiedlichen Quellen, Medien und Versuchen relevante Informationen im Hinblick auf die Erörterung von Hochwasser/Überschwemmungen und von Wassermangel entnehmen,
- Hochwasser/Überschwemmungen und Wassermangel sowie deren Folgeerscheinungen für einzelne Bevölkerungsgruppen und die Umwelt bezogen auf die jeweilige Situation im Raum (Kontext Deutschland, Naher Osten, Bangladesch) kriterienorientiert angeleitet beurteilen,
- Maßnahmen zur Gestaltung von Flussläufen bezüglich offensichtlich ökologischer, ökonomischer oder sozialer Auswirkungen beurteilen und in Alternativen denken.

Inhaltliche Konkretisierung:

- Hochwasser, Überschwemmungen und Wassermangel
- Gewässernutzung
- Umgestaltung von Einzugsgebieten und Flussverläufen
- Präventionsmaßnahmen
- Rhein/Elbe
- Bangladesch, Israel, Jordanien

Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:

- Auswertung und Vergleich von Satellitenbildern
- Raum als Konstruktion: Darstellung von Hochwasser (Elbe, Bangladesch) in Medien

Individuelle Unterrichtsgestaltung

2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht

Am Beispiel der Lernaufgabe „Wieso sind die Menschen in der Demokratischen Republik Kongo so arm, obwohl das Land so reich ist? – Das Beispiel: Coltan“ (vgl. Unterrichtsschwerpunkt „Was hat mein Handy mit Coltan im Kongo zu tun?“) soll der Prozess des kumulativen Kompetenzaufbaus im Fach Erdkunde exemplarisch erläutert werden. Die Anregungen zur Umsetzung orientieren sich am Prozessmodell „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“ (vgl. A Allgemeiner Teil, Kap. 1.2).

Die Lernaufgabe thematisiert ein komplexes Problem, welches eine Beurteilung und Diskussion von Handlungsoptionen erfordert. Der Raum, der untersucht wird, ist die Demokratische Republik Kongo in Zentralafrika. Dort wird u. a. Coltan abgebaut, das in jedem Handy enthalten ist. Dies stellt für die Lernenden eine Urteils- und Kommunikationsherausforderung dar. In diesem Falle ist es der Auftrag, eine Teilöffentlichkeit (z. B. Schülerinnen und Schüler der Schule, Eltern oder Hersteller von Handys) über die Abbaubedingungen in der D.R. Kongo kritisch zu informieren, Problemlösungen und deren Folgen auf mehreren Ebenen zu skizzieren und ihre eigene sachliche Beurteilung und persönliche Bewertung der Problematik darzulegen. Am Ende der Unterrichtsreihe sollen die Lernenden in der Lage sein, ihre gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten zu kommunizieren. Sie argumentieren miteinander und reflektieren Problemlösungen und deren Konsequenzen auf mehreren Ebenen (persönliche, auf die Hersteller von elektronischen Geräten bezogene, auf die D.R. Kongo bezogene).

Die Relevanz der Thematik begründet sich dadurch, dass das Fach Geographie – wie alle anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächer auch – den „mündigen Bürger“ als Leitbild anstrebt. Ziel des kompetenzorientierten Geographieunterrichts ist es, dass Jugendliche souverän und selbstbestimmt auf der Grundlage von soliden geographischen Wissensbeständen eigenes Verhalten reflektieren und verantwortlich Entscheidungen treffen können. (Im konkreten Fall steht im Fokus, dass Lernende konsequenterweise auch ihre persönliche Kaufentscheidung für elektronische Produkte – hier: das „geliebte Handy“ – kritisch zu überdenken im Stande sind.⁷)

Die im Rahmen der Lernaufgabe zu erwerbenden geographischen Kompetenzen sind verschiedenen Kompetenzbereichen zugeordnet, jedoch vor allem den Kompetenzbereichen der geographischen Analyse-, Urteils- und Kommunikationskompetenz. Die geographische Handlungs- und Kommunikationskompetenz wird mit angestrebt, entzieht sich aber in Teilen einer schulischen Überprüfung. Von folgenden inhaltlichen und methodischen Voraussetzungen der Lernenden wird ausgegangen: Sie können ...

- Atlanten nutzen,
- angeleitete Texte, Bilder, Karten, Filmausschnitte nach raumbundenen Fragestellungen analysieren,
- nach Gründen und Folgen von Nutzungs- und Interessenkonflikten fragen, diese klassifizieren und nach vorgegebenen Kriterien beurteilen,
- sich über gewonnene Ergebnisse in einem Team austauschen,
- sich verschiedene Perspektiven erschließen, wechselseitig Argumentationen vergleichen und abwägen,

⁷ Hersteller von Handys bemühen sich gezielt um die finanzstarke Konsumentenschicht der Jugendlichen. Das Handy steht laut Studie „Trend Tracking Kids 2010“ inzwischen auf Platz drei der Anschaffungswünsche; vgl. Icon Kids & Youth. Trend Tracking Kids. <http://www.iconkids.com/deutsch/01news/news.html> (Zugriff 11.2.2011)

- für die Problemerkörterung relevante Informationen aus unterschiedlichen Quellen, Medien und ggf. Versuchen entnehmen und auswerten,
- an Beispielen erläutern, dass Darstellungen (Bilder, Statistiken, Graphen, Karten) interessenorientiert manipuliert sein können bzw. eingesetzt werden,
- Mindmaps, mental maps bzw. Wirkungsgefüge erstellen,
- nach der Marktplatz-Methode und Placemat-Methode⁸ als Unterrichtsform arbeiten.

Die Bearbeitung der Lernaufgabe soll die Lernenden in die Lage versetzen, selbstständig begründete Urteile über Problemlagen, wie sie sich aus den Vernetzungen in unserer globalisierten Welt ergeben, vornehmen zu können. Indem die Lernenden eine raumgebundene Problematik reflektieren, bezogen auf diese kritisch argumentieren und sie beurteilen können, weisen sie nach, inwieweit sie wesentliche geographische Kompetenzerwartungen erfüllen.

Anregungen zur Gestaltung der Lernwege – Die Verantwortung von Lehrkräften und Lernenden: Selbstverantwortlich Lernender und Lernberater

Die Unterrichtseinheit wird durch eine Lernstandsdiagnose eingeleitet. Wichtig ist, dass die Diagnose nicht nur durchgeführt wird, sondern dass Konsequenzen daraus umgesetzt werden. Die Auswertung der Lernstandsdiagnose gibt Hinweise für das Unterrichtsetting, das den Lernenden die Arbeit an Aufgaben mit unterschiedlicher Bearbeitungstiefe oder -breite ermöglichen soll. Es können unterschiedliche Arbeitsaufträge angeboten werden, Pflichtanteile und optionale Anteile sind denkbar; selbstverständlich müssen nicht alle alles machen. Lernende, die bereits etwas können, erhalten komplexere Aufgaben und können andere in ihrem Lernen unterstützen.

⁸ vgl. Green, N. / Green, K. (2010)

Ablauf der Unterrichtsreihe

Handlungsfelder	HS	RS	Gym
Lernen vorbereiten und initiieren	Lernstandsdiagnose (Lernausgangslage)	Vorstellungen von Afrika in einer Mindmap strukturieren (Material A)	Vorstellung von Zentralafrika: Text in Wirkungsgefüge einordnen (Material A)
	Einstieg/Motivation	Filmausschnitt: Anfangssequenz aus „Schatten über dem Kongo“ – zweifaches Sehen – Beobachtungsbogen ausfüllen – Eindrücke (bzgl. Natur/Umwelt, Mensch/Gesellschaft, Umwelt-Gesellschaft) reflektieren	Filmausschnitt: Anfangssequenz aus „Schatten über dem Kongo“ – Eindrücke (bzgl. Natur/Umwelt, Mensch/Gesellschaft, Umwelt-Gesellschaft) reflektieren
Problemorientierung	– Einigung auf relevante problemhaltige Leitfrage(n) – z. B. „Wieso sind die Menschen in der Demokratischen Republik Kongo so arm, obwohl das Land so reich ist?“ „Welche Ressourcen hat das Land?“ „Wie sind die Lebensbedingungen der Menschen?“ – Besprechung zur Frage, welche Aspekte analysiert werden müssen (tropischer Regenwald, Rohstoffe, Verkehr, Arbeit, Einkommen, ...), ggf. Hypothesen aufstellen	– Einigung auf relevante problemhaltige Leitfrage(n) – z. B. „Wieso ist die Demokratische Republik Kongo trotz Rohstoffreichtums das zweit-ärmste Land der Welt?“ „Welche Ressourcen hat das Land?“ „Wie sind die Lebensbedingungen der Menschen?“ – Besprechung zur Frage, welche Aspekte analysiert werden müssen (tropischer Regenwald, Rohstoffe, Verkehr, Arbeit, Einkommen, ...), ggf. Hypothesen aufstellen	– Einigung auf relevante problemhaltige Leitfrage(n) – z. B. „Wieso ist die Demokratische Republik Kongo trotz Rohstoffreichtums das zweit-ärmste Land der Welt?“ „Welche Ressourcen hat das Land?“ „Wie sind die Lebensbedingungen der Menschen?“ – Besprechung zur Frage, welche Aspekte analysiert werden müssen (tropischer Regenwald, Rohstoffe, Verkehr, Arbeit, Einkommen, ...), ggf. Hypothesen aufstellen

		<p>Erarbeitung 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Karten zu Klima, Vegetation - Texte⁹ zu Kongofluss, Verkehr, Strukturdaten zum Lebensstandard der Bevölkerung
	<p>Fokussierung/ Motivation</p>	<p>Bildcollage (ggf. mit Klangeindrücken: Afrikanische Klänge: Natur, Kultur; Alltagsleben: Kinder, Markt, Arbeiten; Militär: Schüsse) (Material B)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beschreiben - Fragen stellen - ggf. Vermutung anstellen <p>Fokussierung auf den Rohstoffabbau in einer Region: z. B. „Was haben Handys mit Rohstoffen in der D.R. Kongo zu tun?“, „Wieso sind die Abbaubedingungen dort so schlecht?“</p>	
	<p>Erarbeitung 2 (Einzelarbeit und Plenum)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Materialauswertung „Aus welchen Materialien besteht ein Handy?“ / Lage der Bodenschätze des Kongo (Material C) - Fokussierung des Problems: „Jeder will ein Handy. Wieso verdienen die Menschen in der Demokratischen Republik Kongo nicht daran?“ - ggf. Hypothesen aufstellen 	
	<p>Erarbeitung 3 (Expertenphase)</p>	<p>Expertenpuzzle (arbeitsteilige Erarbeitung in Expertengruppen):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folgen des Coltanabbaus im Kongo für die Umwelt (Material D1) - Politische Situation in der D.R. Kongo (Material D2) - Bericht über einen ehemaligen Kindersoldaten in der D.R. Kongo (Material D3) - Arbeitssituation im Kongo heute (Material D4) <p>Expertenpuzzle (arbeitsteilige Erarbeitung in Expertengruppen):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folgen des Coltanabbaus im Kongo für die Umwelt (Material D1) - Politische Situation in der D.R. Kongo (Material D2) - Bericht über einen ehemaligen Kindersoldaten in der D.R. Kongo (Material D3) - Arbeitssituation im Kongo heute (Material D4) - Bericht über einen ehemaligen Kindersoldaten in der D.R. Kongo (Material D5) 	
	<p>Kommunikativer fachlicher Austausch (Austauschphase)</p>	<p>Gegenseitige Information der Experten in Gruppen</p>	

⁹ Material nicht im Anhang enthalten

Ablauf der Unterrichtsreihe

Handlungsfelder	HS	RS	Gym	
Orientierung geben und erhalten	Feedback, Einschätzung deskriptive Lernstandsfeststellung			
	Vertiefung			
Kompetenzen stärken und erweitern	Klärung der Fragen durch individuelle Recherche oder Lehrer- bzw. Schülervortrag, Unterrichtsgespräch			
	Übung	individuelle Problemskizze: Strukturbild/Wirkungsgefüge	individuelle Problemskizze: Wirkungsgefüge	
	Festigung	gruppenweise Besprechung der Skizzen und Erstellung einer gemeinsamen Mindmap	gruppenweise Besprechung der Skizzen und Erstellung eines gemeinsamen Strukturbilds/Wirkungsgefüges	
	Präsentation der Ergebnisse Reflexion	gemeinsame Sichtung und Reflexion der Mindmaps bezüglich Inhalt und Darstellung (z. B. Marktplatz-Methode)	gemeinsame Sichtung und Reflexion der Strukturbilder/Wirkungsgefüge bezüglich Inhalt und Darstellung (z. B. Marktplatz-Methode)	
		Transfer	ggf. Filmausschnitt (erste zwei Minuten) aus „Die Story: Blutige Handys“ (WDR) Stellungnahme zur Frage „Was hat mein Handy mit dem Kongo zu tun?“ – Verantwortung westlicher Handyfirmen und meine Verantwortung als Konsument am Elend des Kongos (z. B. Placemat-Methode)	

<p>Lernen bilanzieren und reflektieren</p>	<p>Reflexion</p>	<p>Reflexion der Ergebnisse (Rückbezug zu(r) problemhaltigen Leitfrage(n) „Wieso sind die Menschen in der Demokratischen Republik Kongo so arm, obwohl das Land so reich ist?“ Weitere Erörterung anhand der Frage: „Was behindert die Entwicklung des Landes?“ – Erörterung von Lösungsansätzen aus unterschiedlichen Perspektiven) Reflexion der Gruppenarbeit ggf. formativer/summativer Test</p>
<p>ggf. formativer (in Kooperation) oder bewerteter summativer Test</p>	<p>Lernende nutzen Materialien (Bilder, Karten, Texte) und gestalten damit einen kleinen Flyer für eine Aufklärungskampagne zum Thema „Mein Handy, der Kongo und wir“. Alternativ: Sie entwickeln ein Werbeplakat gegen den Handykonsum.</p>	<p>Arbeitsauftrag: Die Schülerzeitung möchte eine Seite zum Thema „Was hat mein Handy mit dem Kongo zu tun?“ veröffentlichen. Schreibe diesen Beitrag für die Schülerzeitung (er enthält eigene Meinungsäußerungen) und gestalte die Seite. Alternativ: a) Hinterfragt den Handykonsum und gestaltet ein Werbeplakat. b) Bereitet einen dreiminütigen „Tagesschaubeurtrag“ zum Thema vor.</p>
		<p>Arbeitsauftrag: Die örtliche Tageszeitung möchte eine Seite „Schüler machen Zeitung“ veröffentlichen. Ihr habt euch beworben und wurdet ausgewählt, den Artikel zu schreiben. Ihr stellt das Thema „Was hat mein Handy mit dem Kongo zu tun?“ in einem einseitigen Artikel dar. Gestaltet diese Seite. Alternativ: a) Entwickelt eine Werbekampagne gegen den Neukauf von Handys. Stellt die weltweiten Vernetzungen dar. Das beste Team siegt. b) Bereitet einen siebenminütigen „Fernsehbeitrag (Spezial)“ zum aktuellen Thema vor.</p>

3 Fachbezogene Materialien

Beispiele für Arbeitsaufträge

	Arbeitsauftrag/-aufträge	Inhaltsbezogene Kompetenzen
Erarbeitung 1	Durch den Filmausschnitt hast du einen Einblick erhalten, wie es in der D.R. Kongo aussieht. Doch wo liegt die D.R. Kongo genau? Beschreibe die Lage des Staates in Afrika, beziehe dabei die Nachbarstaaten der D.R. Kongo mit ein. Vergiss nicht zu beschreiben, wie die Landschaften dort aussehen (Berge, Flüsse, Vegetation, ...). Nutze dazu Atlaskarten, Internet, Google Earth, ... Um dir eine Vorstellung von der Größe des Landes zu machen, hilft es, die Größe des Kongo mit der von Deutschland zu vergleichen. Vielleicht kannst du dazu Karten gleichen Maßstabs von beiden Ländern zum Abpausen nutzen. Notiere wichtige Unterschiede, die dir im Vergleich zu Deutschland auffallen.	<p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ die Lage der D.R. Kongo zum Kontinent in Beziehung setzen, ■ die Lage der Bodenschätze in der D.R. Kongo beschreiben, ■ eine einfache physische Karte, Vegetations- und Wirtschaftskarte des Kongo auswerten, ■ für die Problemerkörterung relevante Informationen aus unterschiedlichen Quellen und Medien entnehmen und auswerten,
Fokussierung/ Motivation	Hier siehst du einige Bilder (hörst einige Geräusche), die alle etwas miteinander und mit der D.R. Kongo zu tun haben. Schreibe auf, was dir zu diesen Bildern einfällt und welche Fragen dir dazu in den Sinn kommen. Tausche dich mit deiner Nachbarin/deinem Nachbarn über deine Ergebnisse aus.	<ul style="list-style-type: none"> ■ forschende Fragen bzw. Hypothesen bezüglich der Situation im Kongo formulieren,
Erarbeitung 2	In dem folgenden Text wirst du feststellen, dass dein Handy etwas mit der D.R. Kongo zu tun hat. Werte die Informationen aus dem Text/der Karte/dem Kreisdiagramm aus. Beschreibe deiner Nachbarin/deinem Nachbarn die Bedeutung der Rohstoffvorkommen für dein Leben. Erläutere ihr/ihm die Lage der wichtigen Rohstoffvorkommen in der D.R. Kongo. Schreibe auf, welche weiterführenden Fragen du jetzt hast.	<ul style="list-style-type: none"> ■ die Lage der D.R. Kongo zur Lage der Absatzmärkte in Beziehung setzen, ■ eine einfache physische Karte, Vegetations- und Wirtschaftskarte des Kongo auswerten, ■ unterschiedlichen Quellen und Medien für die Problemerkörterung relevante Informationen entnehmen und diese auswerten,

Fortsetzung		
<p>Erarbeitung 3</p>	<p>Du wirst zum Experten für einen Aspekt der Auswirkungen des Coltanabbaus in der D.R. Kongo ausgebildet. Bearbeite die Materialien allein. Gehe dabei folgendermaßen vor: Beschreibe zunächst, was du auf den Bildern siehst. Stelle Vermutungen an, was das jeweilige Bild mit dem Abbau von Coltan zu tun haben kann. Lies nun den Text und überprüfe, ob deine Vermutungen zutreffen. Tausche dich dann mit einem anderen Experten deiner Expertengruppe aus. Klärt Verständnisfragen. Stellt eure Zusammenfassung den anderen Mitgliedern eurer Expertengruppe vor und bespricht, welche Informationen unbedingt den Mitgliedern der anderen Expertengruppen vermittelt werden müssen. Fertige dazu eine Karteikarte mit Stichworten an, damit du bei deinem Expertenvortrag frei sprechen kannst.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Auswirkungen des Coltanabbaus im Kongo auf die Gesellschaft und die Umwelt erklären, ■ für die Problemerkörterung relevante Informationen aus unterschiedlichen Quellen und Medien entnehmen und auswerten, ■ den Weg der Erkenntnisgewinnung und die Erkenntnisse selbstständig dokumentieren.
<p>Kommunikativer fachlicher Austausch</p>	<p>Nun wird es ernst. Du bist auf einer Krisentagung zur Situation in der D.R. Kongo als Experte geladen. Präsentiere deinen Beitrag den anderen Zuhörenden. Beantworte ggf. ihre Rückfragen. Mache dir Vortragsnotizen über die Beiträge der anderen Experten, damit du später deine Urteile und Lösungsvorschläge begründen kannst. Gebt euch gegenseitig eine Rückmeldung bezüglich der Qualität sowie Tipps dazu, wie euer Vortrag aussagekräftiger werden kann.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ geographisch relevante Mitteilungen fach-, situations- und adressaten - gerecht präsentieren, ■ die logische, fachliche und argumentative Qualität eigener und fremder Aussagen beurteilen und auf diese angemessen reagieren,
<p>Festigung</p>	<p>Auf der Krisentagung zur Situation in der D.R. Kongo arbeiten die Experten verschiedener Spezialgebiete zusammen, um Lösungsvorschläge zu erarbeiten. Dazu müsst ihr zunächst eine Bestandsaufnahme der Krise in der D.R. Kongo machen. Hierbei hilft die Erstellung einer Mindmap, eines Strukturbilds oder eines Wirkungsgefüges. Auf diese Weise können wesentliche Aspekte der Krise (und deren Verknüpfungen) dargestellt werden. Stellt euer Ergebnis auf einem Plakat dar. Wie beurteilt ihr als Experten die Situation in der D.R. Kongo? Schreibt eine kurze Pressemeldung.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ geographisch relevante Informationen aus Texten in einem Wirkungsgefüge darstellen, ■ den Coltanabbau im Kongo sowie seine Folgeerscheinungen für Gesellschaft und Umwelt im Kontext der globalisierten Welt kriterienorientiert selbstständig beurteilen, ■ den Coltanabbau im Kongo bezüglich der ökologischen, ökonomischen oder sozialen Auswirkungen beurteilen und Handlungsalternativen für verschiedene Akteure benennen,
<p>Präsentation der Ergebnisse, Reflexion</p>	<p>Auch andere Expertengruppen haben getagt. Ihr seid neugierig auf deren Ergebnisse. Stellt alle Produkte in der Kongresshalle (Klassenzimmer) aus (Marktplatz-Methode). Jeweils ein Experte der unterschiedlichen Gruppen ist am Stand anwesend und erläutert das Arbeitsergebnis. Sichtet die Arbeitsprodukte und reflektiert anschließend im Plenum deren Qualität bezüglich des Inhalts und der Darstellung (wurden die Inhalte sinnvoll strukturiert? Ist das Produkt anschaulich und ansprechend gestaltet? Haben die Experten während der Marktplatz-Methode ihr Produkt gut dargestellt bzw. ihre Darstellungsform begründet?).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ geographisch relevante Mitteilungen fach-, situations- und adressatengerecht präsentieren, ■ die logische, fachliche und argumentative Qualität eigener und fremder Aussagen beurteilen und auf diese angemessen reagieren.

Material zur Lernaufgabe

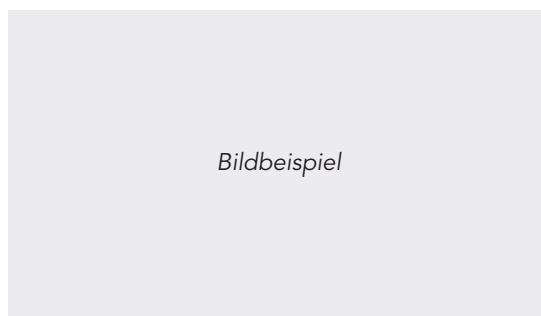
Nachfolgend sind verschiedene Materialbeispiele zur Lernaufgabe aufgeführt. Material A bietet eine Übersicht über Varianten der Diagnose des individuellen Lernstands. Material B bietet die Möglichkeit, verschiedene Bilder in die Rahmen einzufügen, etwa ein Bild von Kindersoldaten, ein Bild vom Metall Coltan, ein Bild, das eine Ansammlung alter mobiler Telefone zeigt, oder ein Bild vom artisanalen Bergbau in der D.R. Kongo. Zu den Textmaterialien C bis D5 ist ab S. 49 ff. eine Linkliste mit möglichen geographischen Bildern und Graphiken aufgeführt, die die Texte ergänzen könnten. Weitere hier nicht aufgeführte geographische Materialien können hinzugefügt werden.

Material A: Beispiele für Diagnosemöglichkeiten des Lernstands

- Checkliste

Ich kann ...	😊😊	😊	😐	😞	😞😞
1 einem Foto/Bild relevante geographische Informationen für ein Problem entnehmen					
2 topographischen und thematischen Karten Informationen entnehmen und diese nutzen					
3 neue Informationen knapp und präzise einer Mitschülerin/einem Mitschüler vermitteln					
4 ...					

- Mindmap „Feuchte Tropen“
- mental map zu Afrika/zu Zentralafrika
- Ordne das unten stehende Bild einer Klima- und Vegetationszone zu. Nenne Kontinente, die Anteile an dieser Klima- und Vegetationszone haben. Erkläre mit wenigen Sätzen, wie du dir das Leben in dieser Region vorstellst. Begründe deine Zuordnung.



(Verweise auf mögliche, hier zu verwendende Bildmaterialien finden sich in der Linkliste S. 49 ff.)

Material B: Fokussierung der Lernaufgabe

Bildbeispiel: z. B. Kindersoldaten

Bildbeispiel: z. B. artisanaler Bergbau

Bildbeispiel: z. B. Bildbeispiel
zum Metall Coltan

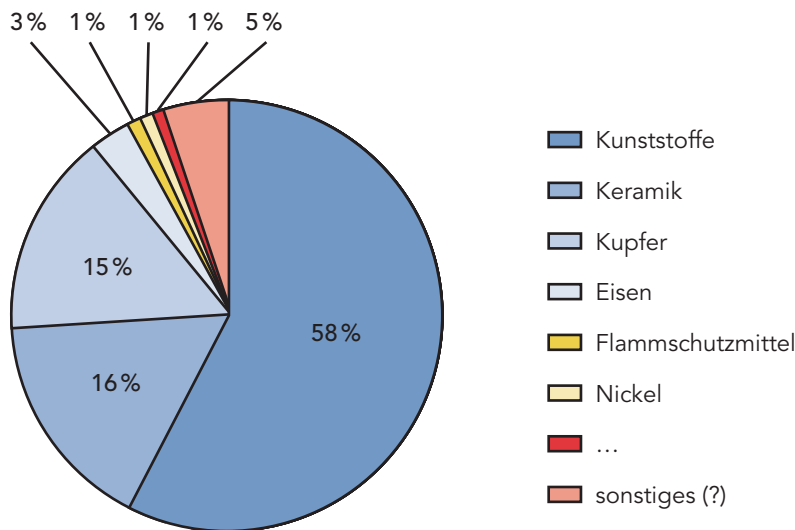
Bildbeispiel: z. B. Ansammlung
gebrauchter mobiler Telefone

Befremdliches
Vertrautes
Besonderes
Interessantes
Faszinierendes
Abscheuliches
Unverständliches
Fremdes

(vgl. hierzu: Linkliste Bildmaterialien S. 49 ff.)

Material C: Bestandteile von Handys und Lage der Bodenschätze im Kongo

Aus welchen Materialien besteht ein Handy?



(Quelle: vgl. Linkliste, S. 49 ff., Material C)

Im Inneren von Handys, Computern und anderen elektronischen Geräten verbergen sich zahlreiche Rohstoffe, die ihren Benutzern häufig unbekannt sind.

Manche dieser Spezialmetalle kommen selten auf der Erde vor – und werden obendrein immer knapper. Ein weiteres Problem: Einige Rohstoffe sind auf wenige Vorkommen beschränkt, die teilweise in Krisengebieten liegen, zum Beispiel Coltan.

Columbit-Tantalit, abgekürzt Coltan, ist ein Erz, aus dem das Metall Tantal gewonnen wird. Es ist extrem hitze- und säurebeständig und einfach zu verarbeiten.

Es wird aufgrund seiner spezifischen chemischen Eigenschaften für die Produktion von Handys, aber auch Flugzeugmotoren, Airbags, Nachtsichtgeräten und Kondensatoren verwendet. Auch in der Raumfahrttechnik und bei High-Tech-Waffen spielt das Coltan eine wichtige Rolle. Mit ihm lassen sich sehr kleine elektronische Bauteile herstellen.

Coltan ist ein endlicher Rohstoff. Pro Jahr werden weltweit nur etwa 1.400 Tonnen reines Tantal produziert, rund 60 Prozent davon gehen in den Bau von elektronischen Geräten wie Mobiltelefone, Laptops oder Spielkonsolen. Seitdem Mikroelektronik mit Internet, PCs und Mobiltelefonen zu einem Massenprodukt wurde, hat die wirtschaftliche Bedeutung des Coltan enorm zugenommen. Es ist ein seltenes Metall, das nur in wenigen Lagerstätten vorkommt und nur in Australien, Brasilien und in Zentralafrika abgebaut wird. In der Demokratischen Republik Kongo, einem der rohstoffreichsten Länder der Erde, gilt es als „schwarzes Gold des Kongo“. Rund 80 Prozent der weltweiten Coltanvorkommen lagern hier.



Quelle: Durchblick Niedersachsen 9/10 (2008), Braunschweig, Westermann, S. 45

Die Demokratische Republik Kongo ist ein riesiges, üppiges Land voller Reichtümer: Es ist sechsmal so groß wie die Bundesrepublik und seine Flüsse könnten Elektrizität in Mengen produzieren, die den gesamten afrikanischen Kontinent erhellen würden. Was den Kongo schon seit Jahrzehnten äußerst interessant macht, sind seine enormen Rohstoffe: u. a. Silber, Zink, Schwefel, Cadmium, Beryll, Wolfram und Mangan. Die riesigen Wälder sind voller Tropenhölzer.

1999 lag der Weltmarkt-Preis für ein Kilogramm Coltan noch bei 30 Dollar, zwei Jahre später infolge des IT-Booms bereits bei 760 Dollar. Diese Preise sind nicht stabil sondern weltmarktabhängig.

Material D 1: Folgen des Coltanabbaus im Kongo für die Umwelt

Der Coltanabbau in Zentralafrika bringt nicht nur wirtschaftliche und soziale Probleme mit sich, sondern richtet auch erhebliche Umweltschäden an. Ausgerechnet dort, wo die wichtigsten Coltan-Lagerstätten zu finden sind, im Osten der Demokratischen Republik Kongo an der Grenze zu Uganda und Ruanda, erstreckt sich einer der artenreichsten Naturräume der Region – tropischer Regenwald, der lange Zeit nahezu unberührt blieb und der ungewöhnlich viele seltene Pflanzen- und Tierarten beheimatet.

Coltan kann nur an wenigen Stellen auf der Erde abgebaut werden. Der Preis und das seltene Vorkommen führten dazu, dass der Markt dafür hart umkämpft war. Bedingt durch den Mikroelektro-Boom der letzten Jahre stieg der Abbau stark an und so entstanden im Kongo Tausende von Arbeitsplätzen für Minenarbeiter. Der Abbau führt jedoch oft zu kriegerischen Konflikten und erheblichen Umweltschäden, so zum Beispiel im Kongo.

Der Kahuzi-Biega Nationalpark, der zum Weltkulturerbe der UNESCO gehört, besteht aus einem tropischen Regenwald mit ungewöhnlich vielen seltenen Pflanzen- und Tierarten. Lange Zeit war er nahezu unberührt. Bedingt durch die hohen Gewinne und die mangelnde staatliche Überwachung während des Bürgerkriegs kam es in den letzten Jahren zu einem planlosen Abbau großer Mengen an Coltan. Die Folgen waren gravierende Umweltschäden aber auch kriegerische Konflikte. Durch den Coltan-Abbau bilden sich in diesem Gebiet viele Bergarbeiter-Camps. Die Bergarbeiter holten den Regenwald teilweise ab, um Feuerholz zu gewinnen. Durch das Auswaschen der Coltan-Lagerstätten werden die Flüsse verschmutzt, was die Fischbestände und das Wachstum von Wasserpflanzen beeinflusst. Durch die Abholzung kommt es außerdem zu Erdbeben, wodurch ebenfalls Lebensraum für viele Tiere zerstört wird. Hiervon besonders bedroht sind die Silberückengorillas, die oben drein als so genanntes Bushmeat von den Bergarbeitern gejagt und verzehrt werden. Der Bestand der Silberückengorillas im Kahuzi-Biega Nationalpark ist innerhalb von zehn Jahren von 8000 auf 1000 zurückgegangen.

Zwar ist der Coltan-Abbau im Kongo zurückgegangen, jedoch sind die Umweltschäden auch heute noch bemerkbar.

Material D 2: Die politische Situation in der D.R. Kongo

Die Rohstoffe für die Fertigung von Handys und Computer werden nicht selten durch Sklavenarbeit gewonnen. Im Osten Kongos zwingen bewaffnete Gruppen die Bevölkerung unter grauenhaften Bedingungen zum Abbau der Bodenschätze, die dann zu Schleuderpreisen auf den Weltmarkt gelangen. Nach verlässlichen Schätzungen gibt es etwa fünfundzwanzig solcher Rebellengruppen, darunter auch ugandische, ruandische und burundische, sowie Einheiten der kongolesischen Armee.

Für die Warlords, die Anführer dieser Rebellengruppen, ist dies ein einträgliches Geschäft, weil der Abbau sie so gut wie nichts kostet. Sie profitieren auch von legalen Minen, indem sie bei willkürlichen Straßenkontrollen illegale „Steuern“ auf Transporte erheben. Sie kooperieren, was den Handel angeht, bestens mit den Nachbarstaaten Uganda und Ruanda. Die Gewinne werden in Waffen investiert.

Allein in den Jahren 1998 bis 2008 sind in der Demokratischen Republik Kongo 5,4 Millionen Menschen durch Gewalt oder Kriegsfolgen ums Leben gekommen. Dieser Krieg hat viele Ursachen, allen voran der Kampf um Rohstoffe. Der Afrikakenner Nicholas D. Kristof hat jüngst in der „New York Times“ geschrieben, er kenne keinen grausameren Krieg. Er habe gesehen, wie Kinder zu

Kanibalismus gezwungen worden seien. Mädchen seien ihm begegnet, die von den Vergewaltigungen innerlich förmlich zerfetzt waren. Mit systematischen Vergewaltigungen, die der Region zu dem traurigen Ruf einer „rape capital of the world“ (Vergewaltigungshauptstadt der Welt) eingebracht hat, verbreiten die illegalen Armeen Angst und Schrecken und treiben die Ausbeutung voran.

Mit dem offiziellen Ende des jüngsten Kongokriegs im Jahr 2003 war für viele Bewohner des Landes der Albtraum der Sklaverei und des Kriegs keineswegs vorbei. Die seit 1999 im Kongo anwesende, mit zwanzigtausend Blauhelmen größte Friedensmission der Vereinten Nationen (Monuc) hat die Gewalt nur minimal eindämmen können. Nach dem Bericht der Vereinten Nationen verschlechtert sich die Lage im Osten des Landes derzeit wieder.

Bis heute übt die Zentralregierung von Joseph Kabila im rohstoffreichen Osten des riesigen Landes nahezu keinerlei Kontrolle aus. Die bewaffneten Gruppen brennen Dörfer nieder, in denen Widerstandsnester vermutet werden. Mittlerweile sind Hunderttausende aus ihren Heimatdörfern vertrieben. Nach Schätzungen des International Rescue Committee kommen monatlich rund 45.000 Menschen um, die Hälfte davon Kleinstkinder. Tausende werden verwundet und verstümmelt.

Material D 3: Bericht über einen ehemaligen Kindersoldaten in der D.R. Kongo

Im Jahre 2009 kämpften weltweit etwa 250.000 Kinder in Armeen und Rebellen Gruppen – 3500 davon im Kongo. Der ehemalige Kindersoldat Nestor Songolo hat den Absprung geschafft.

13 Jahre war er alt, als die Milizen der Mai Mai ihn holten. Nestor Songolo und seine Freunde kamen gerade aus der Schule, als sie die Schüsse der Kämpfer hörten. Sie versuchten sich zu verstecken, doch die Soldaten fanden sie und verschleppten sie in den Wald. Zwei Jahre lang konnte er nicht in seine Heimatstadt zurückkehren. Seine Mutter hat er nie wiedergesehen.

Mit einem Schlag hatte sich Nestors Leben verändert. „Es gab keine Häuser, gar nichts“, erinnert er sich. „Wir schliefen unter Bäumen und wurden nass, als es regnete. Ich dachte immer nur, ich muss hier abhauen.“ Die Mai Mai misstrauten ihm und sperrten ihn manchmal sogar ein, damit er nicht flüchtete. Sie gaben ihm deshalb auch kein Gewehr, doch ohne fühlte sich Nestor nicht sicher. Es gab für Nestor nur eine Möglichkeit an eine Schusswaffe zu kommen: Er musste einen Feind umbringen und ihm die Waffe abnehmen. Nestor wurde anfangs mit Gewalt zum Kämpfen und Töten gezwungen. Später war das nicht mehr nötig. Denn nach einiger Zeit erfuhr er, dass man seine Mutter erschossen hatte. „Jetzt wollte ich im Wald bleiben, um mich an denen zu rächen, die meine Mutter umgebracht hatten“, sagt der heute 22-jährige Kongolese. Töten, um sich für die Toten der eigenen Familie zu rächen. Töten, um nicht selbst getötet zu werden – in der blutigsten Phase des Kongokriegs war das der Alltag für rund 30.000 Kindersoldaten.

Seit 1998 starben über fünf Millionen Menschen an den Folgen des Krieges. Auch nach dem Abschluss der Friedensverhandlungen 2002 kehrte immer noch kein wirklicher Friede im Land ein. Zu schmerzvoll waren die Erinnerungen an die Gräueltaten, und eine Versöhnung zwischen Opfern und Tätern schien unmöglich.

Viele ehemalige Soldaten wussten nicht, wohin sie gehen sollten, denn in ihren Heimatstädten waren sie nicht mehr willkommen. Auch Nestor war plötzlich heimatlos. Bei den Mai Mai wurde er nicht mehr gebraucht, und seine Familie war tot. Auch in seiner Stadt fühlte er sich nicht mehr wohl:

„Die Menschen wussten, dass es unsere Aufgabe war Leute zu töten“, sagt Nestor. Auf der Straße zeigten sie mit dem Finger auf ihn und sagten: „Der Junge da, der war Mai Mai.“ Er verkroch sich zu Hause und zog sich immer mehr zurück.

Der Weg in ein normales Leben öffnete sich für Nestor erst, als er von einem Projekt der deutschen Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) hörte. Im Auftrag des Ministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung betreibt die GTZ in der Provinz Maniema ein Projekt zur Wiedereingliederung ehemaliger Kindersoldaten in die Gesellschaft. Hier werden Kinder und Jugendliche dabei unterstützt, die Schule nachzuholen und einen Beruf zu erlernen. Nestor ließ sich zum Computerfachmann ausbilden.

Inzwischen hilft der 22-Jährige selbst ehemaligen Kindersoldaten, wieder ein normales Leben zu führen. Doch was noch viel wichtiger ist: Nestor hat gelernt, Konflikte gewaltfrei zu lösen. „Die Armee ist keine Lösung mehr für unser Leben. Wir sind keine Kriminellen mehr“, sagt Nestor über sich und seine Freunde. Einer seiner Freunde ist heute Tischler, ein anderer hilft, Häuser zu bauen. Für sie hat sich das Leben verändert. Doch auch heute kämpfen immer noch etwa 3500 Kinder als Soldaten im Kongo.

Material D 4: Die Arbeitssituation im Bergbau

Im Kongo führte mangelnde Überwachung durch den Staat während des langjährigen Bürgerkriegs zu völlig unkontrolliertem Bergbau. In zahllosen illegalen Minen schürften Männer, Frauen und Kinder unter unwürdigen Bedingungen. Die Ärmsten der Armen waschen das Coltan aus dem Schlamm.

Im Gegensatz zu Kanada oder Australien, wo der Abbau industriell und mit Genehmigung erfolgt, erhofften sich auch einfache Leute im Kongo, durch den Coltanabbau Geld verdienen zu können. Es gab keine staatliche Organisation und Überwachung. Jeder, der wollte, konnte anfangen zu graben. Händler vermittelten den Verkauf des abgebauten Coltan und drückten den Lohn zum Nachteil der Bergleute, während die Preise auf dem Weltmarkt stiegen. Dennoch lohnte sich die Arbeit im Bergbau, da man im Kongo als Bauer etwa zehn Dollar pro Monat verdiente, während der Coltan-Bergbau bis zu 50 Dollar pro Woche einbrachte.

Célestin Maniriho, Manager einer Coltan-Mine in Numbi, sieht nur die positiven Effekte des Bergbaus: „Die Arbeitslosigkeit nimmt ab, durch den Krieg vertriebene Menschen finden neue Arbeit, Schüler und Lehrer können arbeiten und Geld verdienen, während sie auf den Wiederaufbau der Schulen warten.“

Doch viele Kongolesen wurden auch enttäuscht. So berichten Nzakuza and Ndagije, zwei Bergleute, dass sie in den Minen zwar mehr Geld verdienten als zuhause als Bauern. Allerdings sei die Versorgung in den Bergarbeiter-Camps zwei- bis dreimal so teuer wie daheim. Alles Geld würde so wieder aufgebraucht. „Oft kehren wir ohne Geld nach Hause zurück, weil wir alles für Essen ausgegeben haben“. Keiner von beiden sieht im Coltan-Abbau seine Zukunft. „Wir hoffen, eines Tages einen großen Diamanten zu finden und uns davon Vieh und Felder kaufen zu können“.

Wie Nzakuza and Ndagije verließen viele Kongolesen ihre heimatlichen Dörfer mitsamt Feldern und Vieh, überließen die Landwirtschaft den Frauen und verdingten sich als Minenarbeiter. Die Folge: Nahrungsmittelknappheit, denn viele Felder wurden nicht mehr bewirtschaftet, die Lebensmittel wurden teurer.

Auch viele Kinder arbeiten in den Minen, oft auf Befehl ihrer Eltern. Alphonse Batibwira, Lehrer aus Matanda: „Mehr als 30 Prozent der Kinder hier haben die Schule verlassen, um stattdessen in den Minen zu arbeiten.“

Hunderte von zehn- bis vierzehnjährige Jungen hauen in zwei bis drei Meter tiefen Gruben mit Pickeln und Hämmern auf das Gestein ein. Die Jungen bekommen für ihre Schuferei in brüllender Hitze zwischen einem und drei Dollar pro Tag. Sie wohnen in Unterständen aus Ästen und Zweigen, weit weg von ihren Familien. Männer schaffen die Gesteinsbrocken in ein- bis zweitägigen Gewaltmärschen durch den Dschungel nach Mubi, dann auf Motorrädern in die nächste Stadt.

Bergleute, die im so genannten artisanalen Bergbau (der nahezu ausschließlich in Handarbeit erfolgt und kaum mechanisiert ist) arbeiten, haben bis vor kurzem je nach Rohstoff zwischen 80 und 100 Prozent der kongolesischen Gesamtrohstoffproduktion gefördert.

Die Arbeitsprozesse in den modernen Minen der Ersten Welt sind zwar humaner, aber das begehrte Metall wird im Kongo wesentlich billiger gewonnen als irgendwo sonst in der Welt. Die australische Wodgina-Mine, die bisher ein Drittel des globalen Tantal-Bedarfs lieferte, schloss Ende 2008. Sie konnte mit den niedrigen Preisen des kongolesischen Tantals nicht konkurrieren.

„Rund zwei Millionen Bergleute gibt es in der Demokratischen Republik Kongo“, schätzt Jürgen Vasters von der Bundesanstalt für Geowissenschaften und Rohstoffe (BGR), „und rund zehn Millionen vom Kleinbergbau abhängige Menschen – das sind rund 20 Prozent der Gesamtbevölkerung des Landes.“

Material D 5: Die Geschichte der D.R. Kongo

In den 1870er Jahren sicherte sich der belgische König Leopold II. durch Verträge mit lokalen Häuptlingen eine Region in Zentralafrika, die 75-mal so groß war wie Belgien selbst. Der Kongo wurde zum Rohstofflieferanten des Königreichs. Die wichtigsten Güter waren unter anderem Elfenbein, Kupfer, Kobalt, Diamanten und andere Rohstoffe – und schließlich auch Kautschuk, der bei der Isolierung von Kabeln Anwendung fand.

Die einheimische Bevölkerung des Kongo wurde zur Zwangsarbeit unter menschenunwürdigen Bedingungen herangezogen. Allein während der Herrschaft Leopolds über den Kongo, die dreißig Jahre währte, kamen schätzungsweise 15 Millionen Menschen um. Nach seinem Tod ging das Land als ehemaliger Privatbesitz des belgischen Königs in das Eigentum des belgischen Staates über und blieb bis 1960 belgische Kolonie. Der Kongo profitierte kaum von der belgischen Herrschaft: Obwohl 70% der Weltproduktion an Industriediamanten im Kongo abgebaut wurden, hatte Belgien nur die zum Abtransport der Rohstoffe notwendige Infrastruktur aufgebaut. Eine Entwicklung des Landes wurde nicht gefördert.

1965 kam Joseph-Désiré Mobutu durch einen Putsch an die Macht und regierte als Diktator. Der Kongo wurde in Zaire umbenannt. Mobutu enteignete sämtlichen ausländischen Besitz, verstaatlichte die Minen, wirtschaftete in seine eigene Tasche, beteiligte loyale Gefolgsleute an Gewinnen und Regierungsposten und ließ unzählige potentielle Gegner ermorden. Günstige Schürfrechte für ausländische Konzerne sicherten der Diktatur die Akzeptanz des Westens. Das Ziel war es, möglichst große Gewinne zu erzielen. Das Volk profitierte kaum davon. Am Ende der Regierungszeit Mobutus funktionierte weder die Kanalisation, die Wasser- und Stromversorgung noch das Telefonnetz der Städte. Kliniken bekamen keine Medikamente mehr, Schulen kein Geld. Und der Urwald überwucherte die Straßen.

Die Mobutu-Ära wurde durch Aufstände beendet. Rebellenchef Laurent Kabila gründete 1997 die Demokratische Republik Kongo. Doch seitens der Nachbarstaaten Ruanda und Uganda wurden neue Aufstände angezettelt. Milizen aus diesen Ländern und mit ihnen verbündete kongolesische Rebellen kontrollierten den Ostkongo und plünderten seine Ressourcen. Auch Milizen aus Angola, Sambia, Namibia und Simbabwe beteiligten sich an diesem Krieg. An dessen Ende 2003 waren mehr als vier Millionen Tote zu beklagen. Der Kongo zerfiel und glich in weiten Teilen einem Flickenteppich, der von lokalen Warlords regiert wurde. Im Bürgerkrieg ging es um die Ausbeutung der Rohstoffe des Landes. In den ostkongolesischen Provinzen Ituri und Kivu liegen die größten Goldvorräte der Welt sowie auch Diamanten, Erdöl und Coltan.

Laurent Kabilas Sohn, Joseph Kabila, wurde 2006 zum Präsidenten der Demokratischen Republik Kongo gewählt.

Selbst sieben Jahre nach Ende des Krieges regiert insbesondere im Osten des Landes noch immer die Gewalt, gibt es Ausbeutung, Flucht und Vertreibung. Einige Gebiete werden von UN-Truppen überwacht.

Die Materialien D 1–5: Die Texte sind auf der Grundlage von Internettexten entstanden. Nachfolgend sind die relevanten Quellentexte angegeben:

*Internettexte – als Grundlage für die Texte Material C und D1–5:
(Zugriff auf alle nachfolgend angegebenen Links: 15.06.11)*

Material C:

<http://abenteuerforschung.zdf.de/ZDFde/inhalt/11/0,1872,7302763,00.html>

Diagramm nach: <http://diepresse.com/home/politik/aussenpolitik/431948/index.do>

Material D1:

<http://www.g-o.de/dossier-detail-443-10.html>

http://www.keyafrica.com/en/Africa_L2/Nature_C818/Virunga-National-Park_O1599364

<http://www.satimagingcorp.com/galleryimages/ikonos-visoke-volcano-3d.jpg>

<http://www.wwf.de/regionen/virunga-nationalpark/>

Material D2:

<http://www.faz.net/s/Rub475F682E3FC24868A8A5276D4FB916D7/Doc~E52081B8606DC4F619C9BC805BF41B0A1~ATpl~Ecommon~Scontent.html>

Material D3:

<http://www.dw-world.de/dw/article/0,,4693022,00.html>

Material D4:

<http://abenteuerforschung.zdf.de/ZDFde/inhalt/11/0,1872,7302763,00.html>

<http://www.scinexx.de/dossier-detail-443-8.html>

Material D5:

<http://www.g-o.de/dossier-443-1.html>

<http://diepresse.com/home/politik/aussenpolitik/431948/index.do>

Stroux, D. (1999): Kriegerische Auseinandersetzungen in Kongo-Zaire. In: Informationen zur politischen Bildung. Nr. 264 Afrika I, S. 48–50.

Weiterführendes Material unter:

http://www.suedwind-institut.de/fileadmin/fuerSuedwind/Publikationen/1992-2005/2004-4_Kongo_-_Handys__Gold_und_Diamanten.pdf

Die Texte der Materialien C bis D5 sollten noch durch geographische Bildmaterialien, Karten, Diagramme usw. ergänzt werden. Beispiele für geeignete, ergänzende Materialien finden sich unter folgenden Internetlinks. Bitte beachten Sie, dass diese ggf. Copyright-Einschränkungen unterliegen.

Material A

Dorf in der D.R. Kongo:

<http://wissen.spiegel.de/wissen/image/show.html?did=30833337&aref=image035/E0420/ROSP200402001140118.PDF&thumb=false>. In: Thielke, T. (2004): Kongo: Gier nach Coltan. Spiegel H. 20, S. 116.

Material B

Bild von Coltan:

<http://www.jahrdesgorillas.de/html/gefahren.html>. In: Jahr des Gorillas 2009, Pro Wildlife. www.jahrdesgorillas.de

Bild von artisanaler Coltan-Mine in der D.R. Kongo:

Westermann (2008): Durchblick Niedersachsen 9/10, S. 44, M3.

Bild von gebrauchten Handys:

<http://www.netzpiloten.de/wp-content/uploads/2009/03/handys.png>

Bild von Kindersoldaten in der D.R. Kongo:

http://www.dw-world.de/image/0,,440719_1,00.jpg. In: Kindersoldaten im Kongo: Wer flieht, lebt gefährlich. www.dw-world.com

Material C

Diagramm zur Bedeutung der Rohstoffe in der D.R. Kongo:

<http://wissen.spiegel.de/wissen/image/show.html?did=30833337&aref=image035/E0420/ROSP200402001140118.PDF&thumb=false>. In: Thielke, T. (2004): Kongo: Gier nach Coltan. Spiegel H. 20, S. 115.

Bild von Coltan:

http://www.jahrdesgorillas.de/html/pm_coltan.html. In: Neuer Coltan-Boom bedroht Gorillas im Kongo. Blutige Geschäfte mit Rohstoffen – die dunkle Seite der glitzernden High-Tech-Welt. Jahr des Gorillas 2009, Pro Wildlife
oder
<http://www.g-o.de/dossier-443-1.html>. In: Coltan. Ein seltenes Erz und die Folgen seiner Nutzung.

Karte der Lagerstätten in der D.R. Kongo:

<http://diepresse.com/home/politik/aussenpolitik/431948/index.do>. In: Schwarz, C. / Dumbs, H.: Geschichte einer Ausbeutung.

Material D1

Bild von artisanalem Bergbau in der D.R. Kongo:

Westermann (2008): Durchblick Niedersachsen 9/10, S. 44, M3

oder

<http://wissen.spiegel.de/wissen/image/show.html?did=30833337&aref=image035/E0420/ROSP200402001140118.PDF&thumb=false>. In: Thielke, T. (2004): Kongo: Gier nach Coltan. Spiegel H. 20, S. 116.

Bild von industriellem Bergbau in der D.R. Kongo:

<http://www.brotfueralle.ch/en/deutsch/generalarchiv/single-news/article/8/343/>

Bild in: Kritische Töne zum Börsengang von Glencore

oder

<http://www.glencore.com/asset-images/katanga.jpg>. In: Glencore Internattional plc

<http://www.glencore.com/index.php>

oder

[http://www.srk.com/files/Image/newsletters/MPE-42/Kinsevere-Mine-\(Anvil\)-in-Haut-Katanga-Province,-Democratic-Republic-of-Congo.jpg](http://www.srk.com/files/Image/newsletters/MPE-42/Kinsevere-Mine-(Anvil)-in-Haut-Katanga-Province,-Democratic-Republic-of-Congo.jpg). In: srk consulting. www.srk.com

Bild von Flachlandgorillas:

<http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Gorillas-moving.jpg&filetimestamp=20070323095323>

Foto von erlegtem Gorilla:

http://p4.focus.de/img/gen/k/7/HBk7WEiP_Pxgen_r_1100xA.JPG, (Prämierte Momentaufnahme von World Press)

Material D2

Bild von Warlords in der D.R. Kongo:

<http://diepresse.com/images/uploads/0/8/c/446604/8A2923EF-EDE9-460C-BB65-07168BDB622D%5B1%5D20090123203721.jpg>. In: Wieland, S.: Kongo: Das Ende des Worlords. www.diepresse.com

Material D3

Kindersoldaten in der D.R. Kongo:

Westermann (2008): Durchblick Niedersachsen 9/10, S. 44, M2

oder

http://www.dw-world.de/image/0,,440719_1,00.jpg. In: Kindersoldaten im Kongo: Wer flieht, lebt gefährlich. www.dw-world.com

oder

<http://wissen.spiegel.de/wissen/image/show.html?did=30833337&aref=image035/E0420/ROSP200402001140118.PDF&thumb=false>. In: Thielke, T. (2004): Kongo: Gier nach Coltan. Spiegel H. 20, S. 115.

Material D4

Bergarbeiter im artisanalen Bergbau in der D.R. Kongo:

Westermann (2008): Durchblick Niedersachsen 9/10, S. 44, M3

oder

http://commdev.org/section/projects/asm_drc. In: Artisanal and Small-Scale Mining, DRC.

www.commddev.org

Material D5

z.B. Foto von Kongolesen auf der Flucht oder Foto von kongolesischen Politikern, wie z.B. Laurent Kabila, Joseph Kabila, Joseph-Désiré Mobutu:

<http://www.dw-world.de/dw/article/0,,3761968,00.html>. In: UN-Hilfskonvoi erreicht Flüchtlinge im Osten des Kongo. DW-World.

Literaturhinweise

Bahr, M. (2010): Kooperatives Lernen im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie. Braunschweig: Westermann, H. 12, S. 4–5.

Bauch, W. (2010): Kompetenzorientierter Unterricht – Akzente setzen, die Chancen nutzen. <http://www.schulpaedagogik-heute.de./index.php/artikel-128.html> (Zugriff am 03.11.2011).

Baumeister, U. (Hrsg.) (2011): Praxis Schule 5–10. Individuell lernen – differenziert lehren. Braunschweig: Westermann, H. 1.

Brüning L. / Saum T. (2007): Mit Kooperativem Lernen erfolgreich unterrichten. In: Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, H. 4, S. 10–15.

Coen, A. / Hoffmann, K. W. (2010): Beurteilen und Bewerten. Schlüsselkompetenzen eines modernen Geographieunterrichts. In: Praxis Geographie. Braunschweig: Westermann, H. 5, S. 10–11.

Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.) (2010): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss, Bonn.

Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.) (2002): Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie, Bonn.

Falk, D. (2010): „Planet Slum“. In: Praxis Geographie. Braunschweig: Westermann, H. 10, S. 42.

Green, N. / Green, K. (2010): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.

Hartung, R. (2010): Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum. In: Amt für Lehrerbildung (Hrsg.). Bildung bewegt. Frankfurt/M., H. 9, S. 12.

Helmke, A. (2009): Mit Bildungsstandards und Kompetenzen unterrichten. Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. In: Klinger, U. (Hrsg.): Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. Fortbildungskonzepte und -materialien (Begleitheft). Troisdorf: Bildungsverlag EINS, S. 35–54.

Helmke, A. (2005): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Klett, Kallmeyer, S. 11–108.

Henkenborg, P. (2008): Kompetenzorientierter Unterricht und kognitives Lernen. In: kursiv. Journal für Politische Bildung, H. 3, S. 76–91.

Henkenborg, P. (2010): Wissen und Wissensvermittlung im Politikunterricht. In: Juchler, I. (Hrsg.) Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 218–232.

Hoffmann, K. W. (2009): Mit Bildungsstandards Geographieunterricht planen – aber wie? In: Klett Magazin. Terrasse – 1. Hj. Stuttgart: Klett, S. 2–6.

Horstkemper, M. (2006): Fördern heißt diagnostizieren. In: Diagnostizieren und fördern. Friedrich Jahresheft 2006. Seelze: Friedrich Verlag, S. 4–7.

Klieme, E. (2010): Wie viel Inhalt darf's denn sein? In: Amt für Lehrerbildung (Hrsg.) Bildung bewegt. Frankfurt/M., H. 9, S. 8–11.

Lersch, R. (2010): „Wer nichts weiß, ist nicht kompetent ..., aber wer mit seinem Wissen nichts anfangen kann, auch nicht!“ In: Amt für Lehrerbildung (Hrsg.): Bildung bewegt. Frankfurt/M., H. 9, S. 4–7.

Priebe, B. / Schratz, M. (2007): Schuleigene Curricula. Kollegiale Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In: Lernende Schule. Seelze: Friedrich Verlag. H. 37/38, S. 4–8.

Reich, K. (2009): Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten – Wege in der Praxis für Referendare und Berufseinsteiger. Weinheim: Beltz, S. 102–226.

Rhode-Jüchtern, T. (2010): Wissen – Nicht-wissen – Welches Wissen? In: Zeitschrift für Didaktik (zdg1).

Rhode-Jüchtern, T. / Schmidtke, V. / Krösch, K. (2009): Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.

Tulodziecki, G. / Herzig, B. / Blömecke, S. (2004): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Vankan, L. / Rohwer, G. / Schuler, S. (2007): Diercke Methoden – Denken lernen mit Geographie. Braunschweig: Westermann.

Wahl, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wardenga, U. (2002): Räume der Geographie – zu Raumbegriffen im Geographieunterricht. In: Geographie heute, Themenheft „Geographiedidaktik aktuell“. Seelze: Friedrich Verlag, H. 200, S. 8–11.

Ziener, G. (2008): Kompetenzorientiert Unterrichten. Modulkonferenz des AfL/Lehramt für Gymnasien.

C Anhang

1 Glossar

Das im nachfolgenden Glossar dokumentierte Begriffsverständnis dient dem praxisorientierten Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen, der Handreichung des Hessischen Kultusministeriums („Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“) und den entsprechenden, durch das Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) herausgegebenen fachbezogenen Leitfäden. Das Glossar erhebt nicht den Anspruch, den auf die jeweiligen Begriffe bezogenen umfassenden wissenschaftlichen Diskurs widerzuspiegeln.

Allgemeine fachliche Kompetenzen:

Könnensbeschreibungen mit eindeutig fachlichem Profil. Diese sind aber nicht bis auf die Ebene einzelner inhaltlicher Bezüge konkretisiert. Bildungsstandards und lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen des Kerncurriculums beschreiben allgemeine fachliche Kompetenzen. In der Regel sind diese – da hier keine Aussagen auf Unterrichtsebene getroffen werden – (noch) nicht an konkrete Inhalte gebunden.

Bildungsstandards:

Abschlussbezogene Könnensstandsbeschreibungen als normative Vorgaben für den Unterricht. Im neuen Kerncurriculum für Hessen werden Bildungsstandards als allgemeine fachliche Kompetenzen, die weitgehend inhaltsunabhängig formuliert sind, für die Jahrgangsstufen 4, 9, 10 und 9/10 (Primarstufe, Haupt- und Realschule sowie gymnasialer Bildungsgang) festgelegt.

Fachcurriculum:

In der jeweiligen Fachkonferenz oder dem jeweiligen Planungsteam der Schule zu vereinbarendes fachbezogenes Curriculum, in dem die drei Komponenten des Kerncurriculums – Überfachliche Kompetenzen, Bildungsstandards und Inhaltsfelder – zusammengeführt werden. Dies geschieht durch die Formulierung inhaltsbezogener Kompetenzen im Rahmen festzulegender Unterrichtsschwerpunkte (vgl. Kap. 2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum) und der Vereinbarung darüber, welche dieser Kompetenzen bezogen auf bestimmte Inhalte über die Jahrgangsstufen hinweg erwartet werden (vgl. Kap. 1 Kompetenzaufbau (Orientierungsgrundlage)). Auf diese Weise werden sowohl auf die einzelne Jahrgangsstufe oder auf Doppeljahrgangsstufen bezogen als auch in der Progression über die Jahrgangsstufen hinweg Aussagen des Kerncurriculums konkretisiert und dokumentiert. Die Festlegungen des Fachcurriculums gelten als schulintern verbindliche Umsetzung des Kerncurriculums (vgl. Handreichung „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“ (Hrsg. Hessisches Kultusministerium) sowie Teil A des vorliegenden Leitfadens).

Inhaltliche Konzepte (Basiskonzepte, Leitideen, Kernbereiche, Leitperspektiven):

Wesentliche Erkenntnisleistungen der jeweiligen Fächer für das „Verständnis von Welt“. Inhaltliche Konzepte bilden die Fachsystematik im Sinne grundlegender Prinzipien vereinfacht ab und repräsentieren die Struktur der fachlichen Inhalte. Konkrete Inhalte und inhaltliche Zusammenhänge, die mit dem Ziel Kompetenzen zu entwickeln ausgewählt werden, sind stets auf die übergeordneten jeweiligen inhaltlichen Konzepte rückbezogen.

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen in inhaltlichen Kontexten. Inhaltsbezogene Kompetenzen werden im Zusammenhang schulischer Planung formuliert, um eine Konkretisierung der allgemeinen fachlichen Kompetenzen unter Bezugnahme auf Aussagen in den Inhaltsfeldern zu realisieren (vgl. *Fachcurriculum*). In inhaltsbezogenen Kompetenzen sind Könnensbeschreibungen explizit an inhaltliche Zusammenhänge gebunden. Inhaltsbezogene Kompetenzen lassen sich auf der unterrichtlichen Ebene noch weitergehend konkretisieren.

Inhaltsfelder:

Darstellung aller für den Kompetenzerwerb innerhalb eines Faches grundlegenden Wissens Elemente in ihren Zusammenhängen. Die einzelnen Inhaltsfelder eines Faches stehen in enger Vernetzung miteinander. Die in den Inhaltsfeldern formulierten Aspekte bilden den verbindlichen Bezugspunkt für alle weiteren nötigen und sinnvollen inhaltlichen Konkretisierungen (Unterrichtseinheiten/Stundenthemen) in der unterrichtlichen Umsetzung.

Kerncurriculum:

Formulierung wesentlicher, unverzichtbarer Anforderungen – der „Kern“ – bezogen auf Wissen und Können, das von Lernenden in der Schule erworben werden soll. Das neue Kerncurriculum für Hessen mit seinen Bildungsstandards und Inhaltsfeldern ist die verbindliche curriculare Grundlage für den Unterricht an hessischen Schulen in allen Fächern der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Hier finden sich Aussagen zu überfachlichen und allgemeinen fachlichen Kompetenzen sowie inhaltliche Festlegungen (vgl. hierzu auch die Ausführungen unter §4, Abs. 4 HSchG, Gesetzentwurf zur Änderung des HSchG v. 24.01.2011).

Kompetenz:

Bezeichnung der „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können.“ (Weinert 2001, S. 27 f.)

Kompetenzmodelle:

- (A) „(...) beschreiben (...) das Gefüge der Anforderungen, deren Bewältigung von Schülerinnen und Schülern erwartet wird (Komponentenmodell)“;
- (B) „(...) liefern (...) wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber, welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen (Stufenmodell).“ (Klieme 2007, S. 74)

Kumulativer Kompetenzaufbau:

Stufenweiser, systematischer Aufbau von Kompetenzen auf der Grundlage bereits erworbener sowie deren Erweiterung und Vertiefung. Damit sich Kompetenzen kumulativ aufbauen können, ist es nötig, dass sie in langfristiger Perspektive kontinuierlich und systematisch gefördert werden und der Aspekt der Anschlussfähigkeit dabei berücksichtigt wird.

Lernaufgabe:

Anforderungssituation, die an das Vorwissen und die Vorerfahrungen von Lernenden anknüpft und individuelle Zugangsweisen sowie Lernwege ermöglicht. Durch die Bewältigung von Lernaufgaben wird ein Kompetenzzuwachs angestrebt. Eine Lernaufgabe bietet auch Bezugspunkte dafür an, mit Lernenden den (eigenen) Lernprozess, eventuell auftretende Lernschwierigkeiten sowie auch fest-

stellbare Lernfortschritte zu reflektieren. Sie ist in der Regel unbewertet (vgl. auch Kriterien für Lernaufgaben, Teil C, Kap. 2 Materialien).

Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen:

Könnensstandsbeschreibungen, in der Regel bezogen auf Doppeljahrgangsstufen. Die lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen haben orientierende Funktion für die Gestaltung des kumulativen Kompetenzaufbaus: Sie treffen Aussagen zu erwartbaren Könnensständen – auf Lernzeitabschnitte bezogen – auf dem Weg hin zu jenen Kompetenzen, die in abschlussbezogenen Bildungsstandards ausgewiesen sind.

Schulcurriculum:

Das Schulcurriculum enthält nachfolgende Elemente: Leitvorstellungen – Fachcurricula (s. o.) sowie Vereinbarungen über die pädagogische Arbeit im Fach – unterstützende Organisationsstrukturen (vgl. Teil A, Kap. 1). Schulen können das Kerncurriculum in Form eines Schulcurriculums weiter konkretisieren, welches dadurch eine schulspezifische Prägung erhält. Die Erarbeitung eines Schulcurriculums geht einher mit einem Reflexionsprozess aller für den Unterricht Verantwortlichen.

Im Hessischen Schulgesetz finden sich diesbezüglich folgende Aussagen: „Schulen können mit weiteren inhaltlichen Konkretisierungen aus den Kerncurricula einschließlich der zugrundeliegenden Wissensstände ein Schulcurriculum entwickeln, in dem der Aufbau überfachlicher Kompetenzen beschrieben wird und profilbezogene Ergänzungen aufgenommen werden.

Das Schulcurriculum soll Orientierung für kompetenzorientiertes Unterrichten der einzelnen Lehrkräfte in bestimmten Fächern, Jahrgangsstufen und Lerngruppen geben. Dabei sind als zentrale Aspekte pädagogischen Handelns Individualisierung und Differenzierung, Diagnose und Förderung, Beurteilung und Bewertung sowie die Konstruktion kompetenzorientierter Aufgaben zu berücksichtigen. Die Möglichkeit der Schulen, ihr eigenes pädagogisches Konzept sowie die besonderen Ziele und Schwerpunkte ihrer Arbeit zu entwickeln, ist dabei zu beachten.“ (HSchG §4, Abs. 4, Gesetzentwurf zur Änderung des HSchG v. 24.01.2011)

Überfachliche Kompetenzen:

Übergreifende Könnensdimensionen und -aspekte, die im Unterricht aller Fächer zu entwickeln sind. Im Kerncurriculum sind überfachliche Kompetenzen gegliedert nach den Bereichen: Personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Lernkompetenz, Sprachkompetenz. Für jeden Bereich werden Kompetenzdimensionen und diese weiter konkretisierende Kompetenzaspekte entfaltet (vgl. Kap. 2, Hessisches Kerncurriculum).

Unterrichtsschwerpunkt:

Eine innerhalb der Fachkonferenz gefundene Einigung darüber, in welchem inhaltlichen Kontext eine gezielte Entwicklung von Kompetenzen – unter Bezugnahme auf das Kerncurriculum – stattfinden soll. Unterrichtsschwerpunkte weisen daher Bezüge zu einer überschaubaren, für einen gezielten Kompetenzaufbau sinnvollen Auswahl von Bildungsstandards und einem oder mehreren Inhaltsfeldern aus. Unterrichtsschwerpunkte sind auf einen längeren Zeitraum hin angelegt und daher auf einen größeren inhaltlich-thematischen Zusammenhang bezogen. Durch die Auswahl bestimmter Inhalte und Themen wird dieser weiter konkretisiert. Bezogen darauf lassen sich inhaltsbezogene Kompetenzen (s. o.) formulieren. Dabei verständigt sich die Fachkonferenz darüber, was alle Lernenden nach der Bearbeitung des Schwerpunktes im Unterricht wissen und können sollen.

2 Materialien

M 1

Formulierungshilfen – Inhaltsbezogene Kompetenzen

<p>Inhaltsbezogene Kompetenzen: Unsere Lernenden können ...</p>	<p>Inhaltliche Konkretisierung: ...</p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> <p><i>Wir formulieren inhaltsbezogene Kompetenzen, die aus Verknüpfungen der ausgewählten Standards und der inhaltlichen Konkretisierung entstehen. Inhaltsbezogene Kompetenzen beschreiben „Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen“.</i></p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> <p><i>Wir wählen (und konkretisieren ggf.) Schwerpunkte, die in den Inhaltsfeldern angegeben sind.</i></p> </div>

Primarstufe	Sekundarstufe I
<p>Definition: <i>Inhaltsbezogene Kompetenzen beschreiben „Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen“.</i></p>	
<p>Beispiel: Moderne Fremdsprachen</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wörter und Sprachmuster in sprachlichen Anforderungssituationen (z. B. Austausch von Informationen über die Lieblingskleidung, Personenbeschreibung) korrekt verwenden. 	<p>Beispiel: Moderne Fremdsprachen</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ in einem Gespräch landeskundliches Wissen strukturiert präsentieren (Barcelona und Umgebung: Sehenswürdigkeiten, Freizeitmöglichkeiten).
<p>Abgrenzung zu Lernzielen:</p> <p>Definition: <i>Lernziele beschreiben den angestrebten Lerngewinn der Schülerinnen und Schüler bezogen auf ein aktuell relevantes Thema.</i></p>	
<p>Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> – können Vokabeln auswendig aufsagen – können einen Steckbrief erstellen – können einen Beitrag für ein Freundebuch leisten 	<p>Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> – können Schlüsselwörter in einem Text finden – können vorgegebene Textbausteine in die richtige Reihenfolge bringen – können eine Mind-Map zum Thema „Freizeitaktivitäten von Jugendlichen“ erstellen

Kriterien zur Formulierung inhaltsbezogener Kompetenzen:

Sie ...

- stellen eine Performanzsituation dar,
- sind in Aufgabenstellungen umsetzbar,
- müssen überprüfbar sein,
- konkretisieren die ausgewählten Bildungsstandards bzw. lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen des Kerncurriculums,
- sind inhaltlich auf den gewählten Unterrichtsschwerpunkt bezogen,
- vermeiden Verben wie: entwickeln, erkennen, wissen, erschließen,
- haben ein eindeutiges fachliches Profil,
- zeigen einen Ausprägungsgrad.

Beispiele für geeignete Verben:

beurteilen, analysieren, deuten, einordnen, erläutern, beschreiben, erklären, rekonstruieren, übertragen, anwenden, schlussfolgern, nachvollziehen, entscheiden, vergleichen, beobachten, messen, untersuchen, interpretieren, reflektieren, Stellung nehmen, präsentieren, etc.

M 2

Kriterien – Lernaufgaben

Kriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben

(nach Prof. J. Leisen, Universität Mainz, www.aufgabenkultur.de)

Die nachfolgend aufgeführten Kriterien stellen eine Bewertungshilfe für die Auswahl und Konstruktion von Lernaufgaben dar. Sie erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und sind in Abhängigkeit von Lernarrangement, Kontext und Zielstellung anzuwenden.

Lernaufgaben ...

- stellen die Bewältigung bedeutsamer authentischer Anforderungssituationen ins Zentrum (Anwendungs- und Verwertungsaspekt),
- sind auf Kompetenzen hin ausgerichtet (Bezug zu den Kompetenzbereichen),
- ermöglichen schrittweise (strukturiert) den Erwerb neuen Wissens und den Umgang damit,
- sind an das Fähigkeitsniveau (Denk- und Handlungsmöglichkeiten) der Lernenden angepasst,
- haben ein eindeutiges Profil (Lernaufgabe: an Bekanntes anknüpfen – Neues lernen),
- bieten komplexe Anforderungen auf unterschiedlichen Niveaus,
- sind in einen sinnvollen Kontext eingebunden,
- zielen auf ein auswertbares Lernprodukt,
- sind durchstrukturiert oder nur anstrukturiert (Setting, Bearbeitungsaufträge),
- bieten verschiedene Bearbeitungswege,
- lassen ein variierendes Lerntempo zu,
- lassen mehr als eine Lösung zu,
- bieten Anknüpfungsmöglichkeiten an bekannte Strategien und Modelle oder stellen diese zur Verfügung,
- bieten aus unterschiedlichen Perspektiven einen Blick auf die Lerninhalte,
- erfordern eine intensive, selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit der Anforderungssituation,
- erfordern eine kommunikative und kooperative Auseinandersetzung mit der Anforderungssituation,
- haben meta-reflexive Anteile,
- lassen Fehler zu und sind nicht auf richtige Lösungen hin konzipiert,
- bieten Möglichkeiten der Selbstkorrektur,
- machen Kompetenz erfahrbar.

3 Literaturhinweise/Links

Literaturhinweise

Bartnitzky, H. / Hecker, U. (Hrsg.) (2009): Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 127/128. Kursbuch Grundschule. Frankfurt/M.: Grundschulverband.

Bartnitzky, H. / Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2004): Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 118. Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt/M.: Grundschulverband.

Bauch, W. / Maitzen, C. / Katzenbach, M. (2011): Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten – Ein Prozessmodell zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung. Amt für Lehrerbildung Frankfurt/M (in Vorbereitung).

Brunner, I. / Schmidinger, E. (2004): Leistungsbeurteilung in der Praxis – Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I. Linz: Veritas.

Friedrich Jahresheft (2003): Aufgaben – Lernen fördern – Selbstständigkeit entwickeln. Seelze: Friedrich Verlag.

Hasselhorn, M. / Gold, A. (2006): Pädagogische Psychologie – Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.

Helmke, A. (2009): Mit Bildungsstandards und Kompetenzen unterrichten – Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. In: Klinger, U. (Hrsg.) Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. for.mat Kultusminister Konferenz. Köln: Bildungsv Verlag EINS.

Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Klieme, E. et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.).

Lersch, R. (2007): Unterricht und Kompetenzerwerb. In 30 Schritten von der Theorie zur Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Die Deutsche Schule (99), H. 4, S. 434–446.

Lersch, R. (2010): Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Eigenverantwortung in der Praxis. Tagungsdokumentation und ergänzende Beiträge. Hessisches Kultusministerium (Wiesbaden), Amt für Lehrerbildung (Frankfurt/M.), Institut für Qualitätsentwicklung (Wiesbaden), S. 147 ff.

Mandl, H. / Gerstenmaier, J. (Hrsg.) (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe.

Oelkers, J. / Reusser, K. et al. (2008): Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bildungsforschung Band 27.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2010): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Bonn, Berlin.

Wahl, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz.

Winter, F. (2004): Leistungsbewertung – Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ziener, G. (2006): Bildungsstandards in der Praxis. Seelze: Klett, Kallmeyer.

Links

www.aufgabenkultur.de

www.iq.hessen.de

- Erläuternde Begleittexte zum Ansatz: „Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen“ sowie zu einzelnen Fächern
- Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen: Kerncurricula nach Fächern für Primarstufe und Sekundarstufe I
- Leitfäden – Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum

www.kultusministerium.hessen.de

- Handreichung: „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“

www.kmk-format.de

Für Ihre Notizen

HESSEN



Hessisches
Kultusministerium

 Institut für
Qualitätsentwicklung

Walter-Hallstein-Straße 5–7
65197 Wiesbaden
www.iq.hessen.de

BILDUNGSLAND
Hessen 