



GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTEN 5/6

UNTERRICHTEN TEIL 1

GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTEN 5/6
UNTERRICHTEN TEIL 1

Die Handreichung kann als pdf-Datei heruntergeladen werden.
Die Materialien für Schülerinnen und Schüler können als Worddateien
gesondert aufgerufen und zur Anpassung bearbeitet werden.



<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/gewi-5-6-unterrachten>

Impressum

Herausgeber

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)
14974 Ludwigsfelde-Struveshof
Tel.: 03378 209 - 0
Fax: 03378 209 - 149

www.lisum.berlin-brandenburg.de

Autorinnen und Autoren Prof. Dr. Sabine Achour, Prof. Dr. Péter Bagoly-Simó, Gunther Graf, Ute Gutt, Steffen Kludt, Karoline Kucharzyk, Prof. Dr. Martin Lücke, Měto Nowak, Prof. Dr. Anke Uhlenwinkel, Dr. Ulf Schwänke, Kerstin Weiß, Dr. Birgit Wenzel, Matthias Zehe

Redaktion Dr. Birgit Wenzel unter Mitarbeit von Doreen Herrmann

Zeichnungen Dr. Katja Friedrich und Christa Penserot

Layout Christa Penserot

Bildnachweise erfolgen bei den Beiträgen

Alle Verweise auf den **RLP 1–10** beziehen sich auf folgende Literatur:

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg., 2016. RAHMENLEHRPLAN Jahrgangsstufen 1–10. Berlin, Potsdam.
ISBN 978-3-944541-23-5.

Die Angabe **RLP, S. NN** bezieht sich immer auf Teil C, Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6

Links von der Redaktion geprüft, 14.05.2018

Druck Oktoberdruck, Berlin

ISBN 978-3-944541-44-0

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Ludwigsfelde 2018

Soweit nicht abweichend gekennzeichnet zur Nachnutzung freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY ND 4.0, verbindlicher Lizenztext zu finden unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Erläuterungslinks weiterer genutzter CC-Lizenzen:

<https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/deed.de>
<http://www.gnu.org/licenses/lgpl-3.0.html>
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/deed.de>
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/>
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.5/deed.de>
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode.de>

Inhalt

Teil 1

Vorwort	5
Einführung	6
1 Gesellschaftswissenschaften 5/6 unterrichten	7
1.1 Zum Mehrwert und zu Chancen des integrativen Faches – Ein Überblick.....	7
1.2 Der integrative Ansatz in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern von 1 bis 10	10
1.3 Studien, Erfahrungen, Aus- und Weiterbildung	14
1.4 Literatur und Bildnachweise.....	15
2 Fachmethoden und Arbeitsweisen	16
2.1 Kartenarbeit	16
2.1.1 Kartenkompetenz.....	17
2.1.2 Grundlagen aus dem Sachunterricht und das schulinterne Curriculum	17
2.1.3 Kartenarbeit im Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6.....	18
2.1.4 Schülermaterial: Atlasführerschein.....	21
2.1.5 Methodenbox: Anregungen für die Kartenarbeit im Unterricht.....	26
2.1.6 Methode: Schatzsuche	28
2.1.7 Literatur, Bildnachweise und Links.....	33
2.2 Arbeit mit dem Zeitfries	34
2.2.1 Der Zeitfries – Ein wichtiges Instrument für den Unterricht.....	34
2.2.2 Anfertigen eines Zeitfrieses.....	39
2.2.3 Einsatz digitaler Zeitfrieze	40
2.2.4 Literatur, Bildnachweise und Links.....	41
2.3 Kartenmethoden und Domino – Zum Umgang mit Fachbegriffen	42
2.3.1 Kartenmethoden	42
2.3.2 Domino	44
2.3.3 Literatur und Bildnachweise.....	44
2.4 Die Mystery-Methode im Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6	45
2.4.1 Die Mystery-Methode	46
2.4.2 Unterrichtsbeispiel Schneelawine	49
2.4.3 Literatur und Bildnachweise.....	58
3 Fachlichkeit aufbauen	59
3.1 Fachlichkeit aufbauen, Geografie: Vernetzungen und Grenzen	59
3.1.1 Zur Bedeutsamkeit von Vernetzungen und Grenzen für das Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6	59
3.1.2 Unterrichts Anregungen	62
3.1.3 Literatur und Bildnachweise.....	65
3.2 Fachlichkeit aufbauen, Geschichte: Historisches Erzählen im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht	66

3.2.1	Historisches Lernen durch Erzählen	66
3.2.2	Historisches Erzählen im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht: Bezug auf Fachmethoden	67
3.2.3	Unterrichtsbeispiel: Ein Rollenspiel zur athenischen Demokratie	69
3.2.4	Literatur, Bildnachweise und Links.....	73
3.3	Fachlichkeit aufbauen, Politische Bildung: Förderung politischer Kompetenzen im integrativen Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6	74
3.3.1	Schrittfolge des politischen Lernens	74
3.3.2	Umsetzungsbeispiel anhand des Themenfeldes <i>Wasser – nur Natur oder in Menschenhand?</i>	77
3.3.3	Literatur und Bildnachweise.....	82

Teil 2

Einführung	92
4 Unterrichtsvorhaben.....	93
4.1 Vorhaben zum Themenfeld: <i>Wasser – nur Natur oder in Menschenhand?</i>	93
4.1.1 Vorüberlegungen zum Unterrichtsvorhaben	93
4.1.2 Planungsübersicht	94
4.1.3 Anregungen und Kommentare zum Unterrichtsvorhaben	100
4.1.4 Literatur, Bildnachweise und Links.....	129
4.2 Vorhaben zum Themenfeld: <i>Europa – grenzenlos?</i>	131
4.2.1 Vorüberlegungen zum Unterrichtsvorhaben	131
4.2.2 Materialien für Schülerinnen und Schüler	134
4.3 Vorhaben zum Themenfeld: <i>Tourismus und Mobilität – schneller, weiter, klüger?</i>	162
4.3.1 Einführung in die Methode Storyline	163
4.3.2 Planungsübersicht zur Storyline „Wir gründen ein Reisebüro und nehmen an einer nationalen Tourismusbörse (NTB) teil“	168
4.3.3 Übersicht Kompetenzentwicklung	177
4.3.4 Erläuterungen zur Storyline „NTB“ und ihrer Planungsübersicht	179
4.3.5 Materialien	189
4.3.6 Literatur, Links und Fotos.....	204
4.4 Module zum Themenfeld: <i>Vielfalt in der Gesellschaft – Herausforderung und/oder Chance? Sorben / Wenden in Brandenburg – Serby w Bramborskej</i>	205
4.4.1 Sachinformationen für Lehrkräfte – Wěcne informacije za Ceptarki a ceptarjow.	206
4.4.2 Vorschläge zu Unterrichtsmodulen – Naraženja k wucbnym modulam	210
4.4.3 Literatur, Bildnachweise, Links und empfehlenswerte Museen	220
5 Autorenverzeichnis	223

VORWORT

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

mit dem Rahmenlehrplan 1–10 wurde in Berlin und Brandenburg das neue Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6 eingeführt.

In diesem integrativen Fach werden Sie als Lehrkraft neue, spannende Wege mit Ihren Schülerinnen und Schülern beschreiten. Sie werden jedoch auch an Bekanntes und Vertrautes aus den Einzel-fächern Geografie, Geschichte und Politische Bildung anknüpfen können.

Diese Handreichung möchte Sie bei der Vorbereitung und Gestaltung des Unterrichts im Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6 unterstützen. Dazu bieten Artikel in zwei Bänden vielfältige Anregungen unter Berücksichtigung der Heterogenität in den Lerngruppen. Mal stehen (Fach-)Methoden und Arbeitsweisen, dann fachliche Schwerpunkte, dann wieder spezifische Kompetenzen, schließlich Themen und Inhalte im Fokus der Betrachtung. Immer beinhalten die Vorschläge auch konkrete Materialien. Diese können Sie online gesondert als Word-Dateien herunterladen, um sie für Ihre Lerngruppen und Bedürfnisse zu bearbeiten und passfähig zu machen.

Drei der obligatorischen Themenfelder und ein wahlobligatorisches Themenfeld werden fast vollständig durch Unterrichtsplanungen und Materialien für den Unterricht abgedeckt. Dabei lernen Sie unterschiedliche Planungsmodelle und Unterrichtskonzepte kennen, die Sie auch auf andere Planungen übertragen können.

Lassen Sie sich durch die Vielfalt und manch neue und herausfordernde Idee inspirieren. Beim Erproben und Sammeln eigener Erfahrungen wünschen wir Ihnen mit Ihren Schülerinnen und Schülern Freude und viel Erfolg.

Susanne Wolter

Leiterin der Abteilung Unterrichtsentwicklung
Grundschule / Sonderpädagogische Förderung und Medien

EINFÜHRUNG

Birgit Wenzel

Die Handreichung ist für die Hand der Lehrerin und des Lehrers gedacht, die einen fachlich anspruchsvollen, abwechslungsreichen und schülerorientierten Unterricht im Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6 vorbereiten und durchführen wollen.

KAPITEL 1

Es führt in das neue Fach, seine Konzeption und Philosophie ein. Hier wird deutlich, inwiefern dieses Fach die Chance bietet, einen integrativen, zeitgemäßen und lebensweltlich orientierten Unterricht zu gestalten. Zudem wird die Brückenfunktion des Faches aufgezeigt.

KAPITEL 2

Hier werden ausgewählte Fachmethoden und Arbeitsweisen als Grundlage der Erkenntnisgewinnung vorgestellt. Es werden insbesondere die beiden durchgängig obligatorischen Arbeitsweisen, Kartenarbeit und Arbeit mit dem Zeitfries, berücksichtigt und mit didaktischen und methodischen Überlegungen und Anregungen versehen.

KAPITEL 3

Dieses Kapitel widmet sich der Fachlichkeit. Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker der drei Bezugsfächer (Geografie, Geschichte und Politische Bildung) haben sich der Aufgabe gestellt, zentrale fachliche Aspekte beispielhaft vorzustellen und nachzuweisen, dass und auf welche Art und Weise sie mit dem Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6 entwickelt werden können.

KAPITEL 4

Das umfangreichste Kapitel ist der Vorstellung von Unterrichtsvorhaben gewidmet. Dabei werden verpflichtende Themenfelder, aber auch ein wahlobligatorisches berücksichtigt. Die Strukturierung der Unterrichtsbeispiele ist unterschiedlich angelegt. Damit wird verschiedenen Unterrichtsplanungsmodellen und unterschiedlichen Lernarrangements Rechnung getragen. Jede Herangehensweise kann auch auf andere Themenfelder übertragen werden. Die Beispiele und ihre Gestaltung erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und decken nicht alle Themen und Inhalte des RLP zum jeweiligen Themenfeld ab. Sie bieten jedoch abwechslungsreiche und kreative Ideen, Anregungen und Materialien, die durch die Lehrkraft im Blick auf die jeweiligen Lerngruppen und Lernenden gekürzt, ergänzt oder erweitert und mit Blick auf die je besonderen Anforderungen angepasst werden können.

1 GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTEN 5/6 UNTERRICHTEN

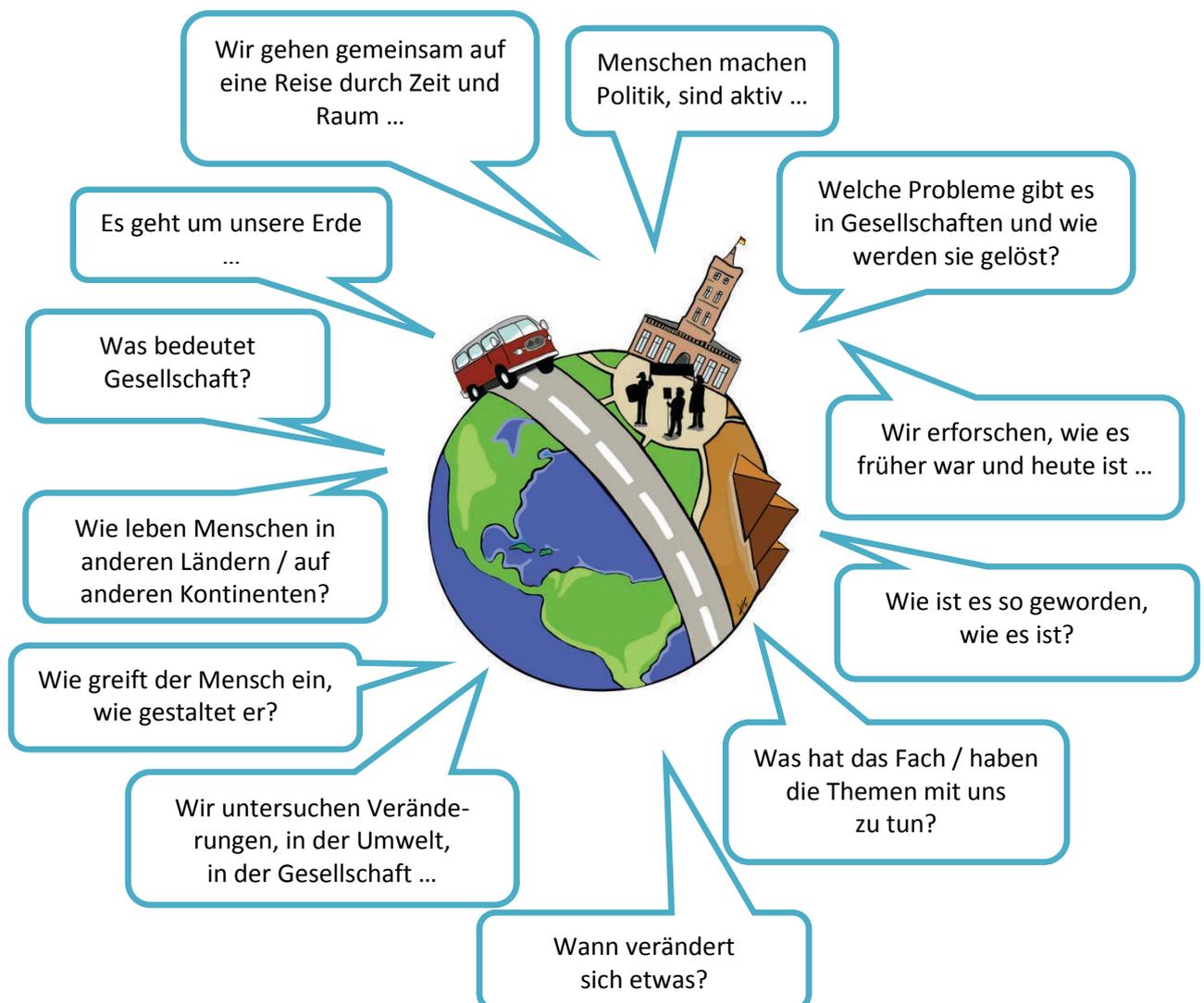
Ute Gutt und Birgit Wenzel

Ein neues Fach stellt Lehrkräfte vor neue Herausforderungen, vor allem wenn es fachfremd unterrichtet wird. Für einen zeitgemäßen Unterricht bietet das integrative Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6 aber auch besondere Chancen.

1.1 ZUM MEHRWERT UND ZU CHANCEN DES INTEGRATIVEN FACHES – EIN ÜBERBLICK

Im Folgenden soll vor allem von den Chancen des integrativen Ansatzes dieses Faches die Rede sein und es soll deutlich werden, welche Vorteile es für die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 5/6 mit sich bringt.

Die folgende Grafik eröffnet einen ersten Blick auf das neue Fach. Sie veranschaulicht seine Komplexität und Vielschichtigkeit. Denkbar ist es, die Abbildung als Logo für das Fach zu nutzen.



VERNETZENDE PROBLEMLÖSUNGEN ALS MODELL FÜR GESELLSCHAFTLICHES HANDELN

Als Antwort auf die gestiegene Komplexität der Realität bietet das integrative Fach Gesellschaftswissenschaften den Schülerinnen und Schülern die Chance, ausgewählten Herausforderungen im Spannungsfeld von Raum, Zeit und Gesellschaft perspektivenübergreifend zu begegnen (vgl. RLP, S. 3). Dies wird dadurch möglich, dass die Fachanteile von Geografie, Geschichte und Politischer Bildung nicht additiv, sondern integrativ in den Themenfeldern angelegt sind. „Es ist doch so einfach und einleuchtend: Die Welt ist nicht gefächert. Aber ach: Die Welt soll in der Schule im Rahmen und in der Struktur von Fächern verstanden, ‚gelernt‘ werden.“ (Rhode-Jüchtern 2006, in: ders. 2015, S. 420). So drückt es der Geografiedidaktiker Tilmann Rhode-Jüchtern überzeugend aus.

Diese vernetzende Betrachtungsweise exemplarischer Phänomene, Frage- und Themenstellungen führt die Schülerinnen und Schüler an mehrdimensionales Denken heran sowie zu der Erkenntnis, dass dieses Vorgehen zum Verständnis sowie zur Lösung komplexer Probleme beiträgt. Sie lernen, dass es mehrere Perspektiven gibt, aus denen Themen und Probleme betrachtet werden sowie zudem, dass die Vernetzung der Perspektiven ein Lernen unterstützt, das auf Partizipation und Teilhabe ausgerichtet ist (vgl. RLP, S. 3).

Umgekehrt verhält sich die Betrachtung gesellschaftlicher Probleme in Raum und Zeit aus nur einer Fachdisziplin als einengend und ihnen nicht gerecht werdend. Dies wird sehr schön und anschaulich in dem Kinderbuch „7 blinde Mäuse“ von Ed Young (2007) dargestellt: In der Erkundung eines rätselhaften riesigen Dings am Teich, eines Elefanten, nimmt jede der sprichwörtlich blinden Mäuse zunächst nur einen Ausschnitt des Ganzen wahr. Die rote Maus betrachtet ausschließlich eins der riesigen Beine und folgert, es handele sich um eine (rote) Säule. Die grüne Maus erkennt in der Begegnung mit dem Rüssel eine (grüne) Schlange und so fort. Erst die siebte (weiße) Maus gibt sich nicht nur mit einem Teil, mit nur einer Perspektive zufrieden, erkundet das ganze Ding und fasst zusammen: „Ah!“, sagte die weiße Maus. „Jetzt verstehe ich. Es ist fest wie eine Säule, geschmeidig wie eine Schlange, weit wie eine Klippe, scharf wie ein Speer, luftig wie ein Fächer, faserig wie ein Seil, aber alles in allem ist es ... ein Elefant!“ So lautet denn auch am Ende die Mäuse-Moral: „Wissen in Teilen macht eine schöne Geschichte, aber Weisheit entsteht, wenn wir das Ganze sehen.“ (Young 2007).

Das Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6 macht es sich neben den fachübergreifenden Aspekten zugleich zur Aufgabe, die drei beteiligten Fächer abzubilden und in sie einzuführen: In der Auseinandersetzung mit ausgewählten Inhalten sowie der Erarbeitung fachspezifischer Zugangs-, Denk- und Arbeitsweisen beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit Phänomenen der Geografie, der Geschichte und der Politik. Dabei wird ein Verständnis über Zusammenhänge im Raum befördert sowie ein Geschichts- und politisch-demokratisches Bewusstsein entwickelt (vgl. RLP, S. 3).

Im Sinne einer kumulativen Kompetenzentwicklung zielt der integrative Unterricht durch das Zusammenspiel fachspezifischer sowie übergreifender Kompetenzen und Lerninhalte darauf ab, die persönliche Identität der Lernenden zu entfalten. Sie lernen Möglichkeiten zur Reflexion und verantwortungsvollen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und in der Demokratie kennen. Zudem gewinnen sie räumliche und historische Orientierung und entwickeln die Bereitschaft für ein verantwortungsvolles Verhalten (vgl. RLP, S. 3).

SCHLÜSSELPROBLEME, SCHÜLER- UND LEBENSWELTORIENTIERUNG

Ein integratives Fach kann im Sinne Klafkis Schlüsselprobleme aufgreifen. Diese zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass sie gesamtgesellschaftlich, meist übernational oder auch weltumspannend angelegt sind und gleichzeitig jeden Einzelnen zentral betreffen und so zum vernetzenden Denken beitragen (vgl. Klafki 1996, S. 60, 63).

Dies bedeutet nun nicht, dass Schülerinnen und Schüler in den Jahrgängen 5 und 6 bereits alle Probleme der Welt kennenlernen oder gar lösen sollen. Weltverstehen und jegliche Erkenntnis jedoch werden immer über den Motor einer tatsächlichen Frage, eines Problems angeregt, verstanden als

eine Spannung von Nichtwissen und Wissen mit der Zielrichtung des Wissen- und Verstehen-Wollens. Erfahrungen belegen, dass sich Kinder, ausgehend von zentralen zeitgemäßen Themen und Inhalten, für tatsächliche Fragen und Probleme interessieren. Dieser Aspekt wird im Kapitel 3 des RLP *Themen und Inhalte* aufgegriffen, indem jedes Themenfeld durch die Verknüpfung mit einer zentralen Frage Lebensweltbezüge für die Lernenden aufzeigt, z. B. *Ernährung – Wie werden Menschen satt?* oder *Kinderwelten – heile Welten?* (vgl. RLP, S. 27; 33). Die Orientierung an der Wirklichkeit bedeutet, dass es sich um einen schüler- und lebensweltlich orientierten Ansatz handelt. Entsprechend gibt es in allen Themenfeldern Lebensweltbezüge für die Lernenden. Jedoch sind diese nicht nur eine Frage der Inhaltsauswahl, sondern auch der unterrichtlichen Aufbereitung. Hierzu findet man zu allen Themenfeldern im RLP Empfehlungen.

GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTEN – EIN ZEITGEMÄßES KONZEPT

Die Welt ändert sich rasant und mit ihr auch die Fragestellungen und die Wissenschaften. Es gibt neue Zugänge und Wissensbestände, Wege der Erkenntnisgewinnung und Forschungsmethoden. Diesem Wandel wird das integrative Fach gerecht.

Zugleich ist es weder sinnvoll noch möglich, ein weitestgehend vollständiges und immer weiter anwachsendes Kompendium für die Einzelfächer im Unterricht abzubilden; daher wurden sechs Themenfelder obligatorisch gesetzt, die durch die Auswahl zweier weiterer von sechs möglichen wahlobligatorischen Themenfeldern für die Doppeljahrgangsstufe 5/6 ergänzt werden. Leitend für die Konzeption der Themenfelder und Themen ist vor allem die Frage nach einer Bedeutsamkeit für die Gegenwart und Zukunft der Lernenden (vgl. RLP, S. 23).

Zudem können dynamische Entwicklungen und aktuelle Zusammenhänge berücksichtigt werden, da die Möglichkeit besteht, ein weiteres, zusätzliches Themenfeld für den Unterricht zu generieren. Dies nimmt die Lehrkräfte in die Pflicht, sich auch an gegenwärtig aktuellen Themen und Problemen zu orientieren und darauf mit ihrem Unterricht zu reagieren.

„Ein Blick in die Entwicklung der Einzelfächer zeigt: [...] Sie orientieren sich an den Problemen und Fragen der Welt und gehen dabei interessanterweise (und ganz selbstverständlich) in der Regel über ehemals enge Fachgrenzen hinaus.“ (Wenzel 2016, S. 59).

LERNEN IN ZUSAMMENHÄNGENDEN LERNZEITEN

Ein integratives Fach (drei Stunden statt z. B. je eine Einzelstunde für drei Fächer) ermöglicht kontinuierliche Lernprozesse und projektorientiertes Arbeiten, was jeweils eine höhere Nachhaltigkeit erwarten lässt. Statt in auseinanderliegenden (Einzel-)Stunden oder in großen Abständen (bei der epochalen Bearbeitung in Einzelfächern) kann in sinnvollen Zusammenhängen sowie intensiver an Themen und Kompetenzen gearbeitet werden.

LEITFRAGEN

Eine Kultur des Fragens zieht sich durch die gesamte Arbeit im Fach. Sie fördert die Kompetenzentwicklung, von der Identifikation eines Problems über dessen Analyse bis zur Urteilsbildung, und sie fördert die Persönlichkeitsentwicklung. Dies zeigt sich in der Formulierung der Themenfelder: zu jedem gehört eine pointierte und zum Nachdenken und Erforschen auffordernde Frage, z. B. *Demokratie und Mitbestimmung – Gleichberechtigung für alle?* oder *Religionen in der Gesellschaft – Miteinander oder Gegeneinander?*

In der Bearbeitung der Unterrichtsarbeit sollten weitere Leitfragen formuliert werden, die einen Fokus z. B. für ein Thema oder auch für eine Unterrichtsstunde bilden.

Im Weiteren bietet der RLP für das Fach Leitfragen an (vgl. RLP, S. 6), die einen übergeordneten Charakter haben und den Kompetenzbereichen zugeordnet sind (z. B. *Erschließen: Welche förderlichen*

und welche nachteiligen Auswirkungen hat menschliches Handeln auf den Lebensraum und die Lebensverhältnisse in Gegenwart und Vergangenheit?; Urteilen: Wo und wie können wir teilhaben und uns einmischen?).

Fragen, zumal offen und problemorientiert formuliert, regen zum Nachdenken an, strukturieren das Lernen und eignen sich zum Bilden von Vermutungen (zu Beginn der Unterrichtsarbeit) und zur zusammenfassenden Diskussion (am Ende der Unterrichtsarbeit).

FACHMETHODEN UND ARBEITSWEISEN

Für das Fach insgesamt und für die beteiligten Fachdisziplinen im Besonderen sind Fachmethoden und Arbeitsweisen bedeutungsvoll. Sie dienen der Erarbeitung von Inhalten und bilden Kompetenzen, die auch über das Fach hinausgehen. Die Schülerinnen und Schüler lernen z. B., wie man sich mittels eines Zeitfrieses einen Überblick über einen Zeitraum und die Veränderungen in diesem verschaffen kann oder wie man Informationen aus Karten, Tabellen oder Schaubildern gewinnen kann. Die Fachmethoden und Arbeitsweisen des Faches sind zum Teil im Sachunterricht angelegt und werden hier vertieft, aber auch neue kommen hinzu; insgesamt werden wichtige Grundlagen für die Anschlussfächer gelegt. Eine Tabelle im RLP gibt einen Überblick (vgl. RLP, S. 7) und des Weiteren halten die Unterrichts Anregungen, die es zu jedem Themenfeld gibt, konkretisierende Vorschläge bereit.

UNTERRICHTSLEITENDE PRINZIPIEN

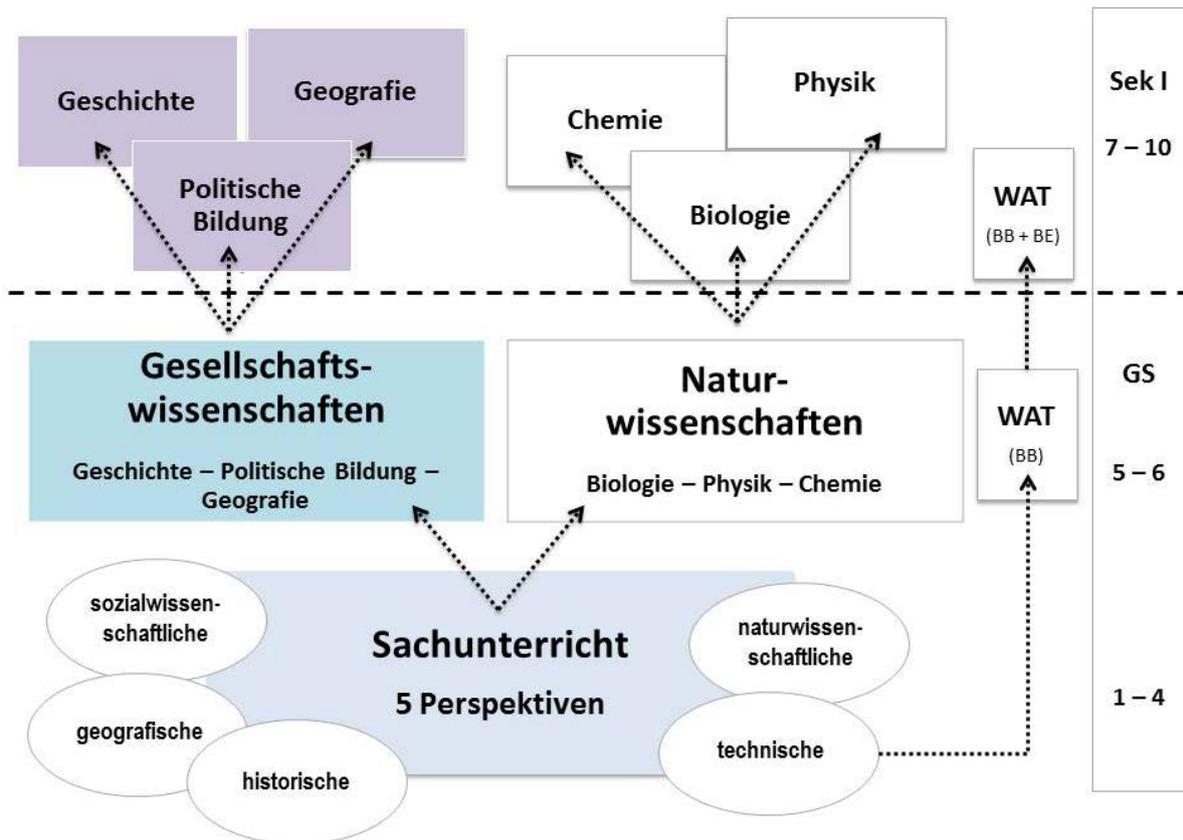
Unterrichtsleitende Prinzipien werden nicht wie Methoden eingeübt. Sie sind vielmehr für die Planungsarbeit der Lehrkräfte bedeutsam und leitend und werden z. B. in der Formulierung der Unterrichtsthemen und -fragen und der Auswahl von Materialien und Medien sichtbar. Hierzu gehören u. a. der Gegenwarts- und Lebensweltbezug (im Unterricht wird deutlich, dass und was ein Thema mit dem gegenwärtigen und/oder zukünftigen Leben der Lernenden zu tun hat) oder die Berücksichtigung außerschulischer Lernorte (andere Lernorte und Gespräche z. B. mit Expertinnen und Experten erweitern die unterrichtliche Arbeit und eröffnen neue Horizonte). Die Vorstellung dieser Prinzipien wird durch Erläuterungen unterstützt (vgl. RLP, S. 24 f.).

1.2 DER INTEGRATIVE ANSATZ IN DEN GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTLICHEN FÄCHERN VON 1 BIS 10

Der integrative Ansatz in den Gesellschaftswissenschaften geht über das Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6 hinaus, wie der folgende Überblick zeigt.

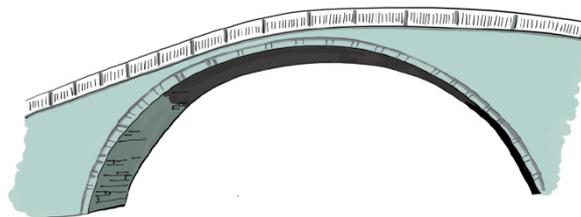
MIT DEM SACHUNTERRICHT FÄNGT ES AN – MIT GEOGRAFIE, GESCHICHTE UND POLITISCHER BILDUNG WIRD ES FORTGEFÜHRT

In den Jahrgangsstufen 1 bis 4 setzen sich Schülerinnen und Schüler mit ihrer natürlichen, kulturellen, sozialen und technisch gestalteten sowie historisch geprägten Umwelt auseinander. Geleitet durch den Ansatz und Anspruch, die Komplexität der Welt in den Unterricht hineinzunehmen und sich mit ihr bewusst vielperspektivisch und perspektivenübergreifend auseinanderzusetzen, bildet der Sachunterricht die Grundlage für die Anschlussfächer Gesellschaftswissenschaften 5/6, Naturwissenschaften 5/6 sowie Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT, in Brandenburg ab Jahrgangsstufe 5, in Berlin ab Jahrgangsstufe 7).



DIE KOMPETENZENTWICKLUNG IST ANSCHLUSSFÄHIG

Das neue Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6 schließt an die gesellschaftswissenschaftlichen Anteile des Sachunterrichts an und wird darüber hinaus in den Fächern Geografie, Geschichte und Politische Bildung der Sekundarstufe I fortgeführt. Im Sinne einer Brückenfunktion „... integriert [das Kompetenzmodell, Anm. d. Verf.] Anforderungen der drei gesellschaftswissenschaftlichen Fächer und weist in der Ausformulierung der Standards Anschlüsse in beide Richtungen auf“ (RLP, S. 4). Dies bezieht sich sowohl auf die Kompetenzentwicklung als auch auf die Inhalte wie auch auf Fachmethoden und Arbeitsweisen sowie unterrichtsleitende Prinzipien.



Sachunterricht				Gesellschaftswissenschaften 5/6		Geografie, Geschichte und Politische Bildung (gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbund)			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Im Sinne einer anschlussfähigen Kompetenzentwicklung werden die im Sachunterricht erworbenen Kompetenzen in den Fächern Gesellschaftswissenschaften 5/6 (und Naturwissenschaften 5/6) sowie Geografie, Geschichte und Politische Bildung systematisch weiterentwickelt. Eine Überlappung der Niveaustufen C (Sachunterricht *und* Gesellschaftswissenschaften 5/6) und der Niveaustufe D (Gesellschaftswissenschaften 5/6 *und* bspw. Geschichte) ermöglichen Anknüpfungen. Sie berücksichtigen z. B. langsam lernende Schülerinnen und Schüler und im Besonderen Lernende mit dem Förderbedarf Lernen. Ein Beispiel zeigt den systematischen Kompetenzaufbau.

Niveaustufen	Sachunterricht Urteile bilden	Gesellschaftswissenschaften 5/6 Werturteile entwickeln	Geschichte 7–10 Historische Werturteile und Wertmaßstäbe entwickeln, bewerten und anwenden
Die Schülerinnen und Schüler können			
C	zu einer Frage oder einem Unterrichtsthema Stellung beziehen und diese begründen	zu einer Frage oder einem Unterrichtsthema ein Vorausurteil äußern ihr Vorausurteil mit Argumenten begründen	
D		zwischen einem Vorausurteil und einem differenzierten Urteil unterscheiden eigene Argumente mithilfe von individuellen Wertmaßstäben (z. B. Recht, Gerechtigkeit) begründen fremde Standpunkte wahrnehmen und darstellen die Pluralität von Urteilen anerkennen und die eigene Position sachlich vertreten	zwischen einem Vorausurteil und einem differenzierten Urteil unterscheiden eigene Argumente mithilfe von individuellen Wertmaßstäben (z. B. Recht, Gerechtigkeit) begründen fremde Standpunkte wahrnehmen und darstellen die Pluralität von Urteilen anerkennen und die eigene Position sachlich vertreten
E/F			individuelle Wertmaßstäbe von denen anderer unterscheiden und sie mit historischen Wertmaßstäben vergleichen Werturteile auf der Grundlage der Menschenrechte beurteilen

(Vgl. RLP 1–10, Teil C, Sachunterricht, S. 18; Gesellschaftswissenschaften 5/6, S. 21; Geschichte, S. 19)

Die Anschlussfähigkeit des Kompetenzmodells in Richtung der Sekundarstufe I zeigt sich für Gesellschaftswissenschaften 5/6 zusätzlich in der Aufgliederung des Kompetenzbereiches *Erschließen* in seine drei Unterbereiche *Erschließen – geografisch*, *Erschließen – historisch* und *Erschließen – politisch*.

DIE THEMENORIENTIERUNG IST ANSCHLUSSFÄHIG

Im Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6 wird die Themenorientierung des Sachunterrichts fortgesetzt. Die Lernenden setzen sich mit dem gesellschaftlichen Zusammenleben von Menschen in verschiedenen Räumen der Erde, in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auseinander. Die Anordnung der Themenfelder stellt sicher, dass geografische, historische und politische Perspektiven angemessen berücksichtigt und damit Grundlagen für den Unterricht in Geografie, Geschichte und Politischer Bildung (Jahrgangsstufen 7 bis 10) gelegt werden.

Der integrative Ansatz und die Themenorientierung werden in der Sekundarstufe I teilweise fortgesetzt: In den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern gibt es gemeinsame Themenfelder für Geografie, Geschichte und Politische Bildung. Für die Doppeljahrgangsstufen 7/8 und 9/10 sind es jeweils zwei Themenfelder (7/8: *Migration und Bevölkerung, Armut und Reichtum* und 9/10: *Europa in der Welt, Konflikte und Konfliktlösungen*). Somit wird auch in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern der Sekundarstufe I der Aufbau eines vernetzten Wissens und Könnens gefördert.

Der Blick in die Themenfelder, Themen und Inhalte von Sachunterricht, Gesellschaftswissenschaften 5/6 und der Anschlussfächer macht deutlich: Themen werden spiralcurricular aufgegriffen. Sie werden mit anderen Schwerpunkten, auf jeweils höherem Niveau und in der Komplexität ansteigend bearbeitet und ergänzt und behandeln insbesondere gegenwarts- und zukunftsrelevante sowie für die lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler bedeutsame Themen.

Deutlich wird dies am Beispiel *Europa*:

Sachunterricht	Gesellschaftswissenschaften 5/6	Geografie, Geschichte und Politische Bildung (gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbund)
Themenfelder		
Erde	Europa – grenzenlos?	Europa in der Welt (9/10)
Themen		
Wo leben wir? Kontinent Europa z. B. Staaten, Sprachen	Europa als Kontinent Europa in der Antike: Beispiel Römisches Reich Europa heute: Europäische Union Große Veränderungen und ihre Ursachen	Geografie: - Grenzen setzen / europäische Identität - Potenziale und Herausforderungen - Grenzübergreifende Zusammenarbeit Geschichte: - Europa in der Welt (Vergleich) Politische Bildung: - Die europäische Idee - Die EU im Alltag - Politische Entscheidungen

1.3 STUDIEN, ERFAHRUNGEN, AUS- UND WEITERBILDUNG

STUDIEN BELEGEN VORTEILE DES INTEGRATIVEN LERNENS – ERFAHRUNGEN BESTÄTIGEN DAS FACH

Die Hattie-Studie bescheinigt dem integrativen Lernen eine hohe Wirkung für die Lernergebnisse ($d = 0,57$; Werte ab 0,4 gelten als wirkungsmächtig). Dies trifft besonders auf die Sekundarstufe I zu (in der Jahrgangsstufe 5/6 beginnend) sowie verstärkt auch für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler und ethnisch heterogene Gruppen (vgl. Hattie 2015, S. 183 f.). Insofern bildet das integrative Lernen eine gute Grundlage für das gemeinsame Lernen in einer inklusiven Schule.

Auch das Ergebnis zu der Bedeutsamkeit der Lehrer-Schüler-Beziehung fällt mit 0,72 vergleichsweise hoch aus und nimmt somit einen bedeutenden Platz bei der Unterstützung der Lernleistungen ein (vgl. Hattie 2015, S. 141 f.). Der Aufbau einer lernförderlichen Beziehung benötigt gemeinsame Unterrichtszeit und ist kaum mit einstündigem Fachunterricht umzusetzen.

Ebenso können Erfahrungen aus anderen Bundesländern ermutigen. In Hamburg gibt es in der Stadtteilschule (Jahrgangsstufen 5 bis 11) das Fach Gesellschaftswissenschaften, das in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 integrativ unterrichtet werden kann.¹ Die Schulen konnten sich ab dem Schuljahr 2014/2015 entscheiden, entweder weiterhin die Einfächer oder das integrative Fach als Lernbereich zu unterrichten. Im Schuljahr 2017/2018 unterrichteten über 90 % der 57 Stadtteilschulen Gesellschaftswissenschaften – ein deutliches, positives Ausrufezeichen für den integrierten Ansatz.

DAS NEUE FACH AUCH IN DER AUS- UND WEITERBILDUNG

Konsequenzen hat die Einführung des Schulfaches Gesellschaftswissenschaften 5/6 nicht nur für die Organisation innerhalb der Schule, sondern bereits für die universitäre Ausbildung zukünftiger Grundschullehrerinnen und -lehrer.

Nach der Änderung des Lehrkräftebildungsgesetzes 2014 wählen an der Freien Universität Berlin und an der Humboldt-Universität zu Berlin die Studierenden des Sachunterrichts den Schwerpunkt Gesellschaftswissenschaften oder Naturwissenschaften, der den Besuch fachlich bezogener und fachdidaktischer Module in den gesellschafts- bzw. naturwissenschaftlichen Fächern beinhaltet. Studierende mit Sachunterricht als vertieftem Fach wählen darüber hinaus eine fachwissenschaftliche Erweiterung in den Gesellschafts- bzw. Naturwissenschaften.

Nach Auskunft der Universität Potsdam können dort ab 2018 die Fächer Gesellschafts- und Naturwissenschaften als Bezugsfächer zum Fach Sachunterricht studiert werden. Für die Studierenden werden spezielle Lehrveranstaltungen angeboten (Fachdidaktik und Fachwissenschaft aus einer Hand), die auf die Anforderungen der Jahrgangsstufe 5/6 ausgerichtet sind, aber auch die Anschlussfähigkeit an den Fachunterricht ab Jahrgangsstufe 7 gewährleisten. Zur Betonung der Praxisorientierung der neuen Ausbildungsfächer müssen die Studierenden (zusätzlich zum fachdidaktischen Unterrichtspraktikum im Sachunterricht und in einem weiteren Hauptfach) auch in diesen Fächern ein betreutes Unterrichtspraktikum absolvieren.

Für Lehrkräfte im Schuldienst, die Gesellschafts- oder Naturwissenschaften 5/6 schon jetzt oder zukünftig unterrichten, gibt es Fort- bzw. Weiterbildungsangebote in Berlin und Brandenburg. In Berlin kann man sich für eine ganzjährige, berufsbegleitende Weiterbildung bewerben.² Brandenburg bietet

¹Vgl. <http://www.hamburg.de/contentblob/2372648/3d5557152e7e300ac2e148eb8a6905b0/data/lb-gesellschaftswissenschaften-sts.pdf>

²Vgl. <http://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fortbildung/weiterbildung-fuer-lehrkraefte/berufsbegleitende-weiterbildung-in-berlin/angebote-der-berufsbegleitenden-weiterbildung/massnahmen-fuer-lehrkraefte/gesellschaftswissenschaften>

ab 2017 eine 12-modulige Fortbildung an, deren Anmeldung über die Schulleitungen bei den Schulämtern erfolgt.

Auch die regionalen Fortbildungsangebote beider Länder enthalten Angebote für das Fach.

1.4 LITERATUR UND BILDNACHWEISE

Literatur

Hattie, John, 2015. Lernen sichtbar machen: überarb. deutschspr. Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Hohengehren: Schneider Verlag

Klafki, Wolfgang, 2007. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz

Rhode-Jüchtern, Tilmann, 2015. Die Anamorphose: Über das schulische Lernen in der ungefächerten Welt. In: Ders.: Kreative Geographie. Bausteine zur Geographie und ihrer Didaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 420–431

Valsangiacomo, Federica, Dagmar Widorski und Christine Künzli, 2014. Bildungstheoretische Überlegungen zu fächerübergreifendem Unterricht – Systematik transversalen Unterrichtens. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 5(1), Fächerintegration. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 21–39

Weber, Birgit, 2014. Fächerintegration – zur Einführung in das Schwerpunktthema. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 5(1), Fächerintegration. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 7–20

Wenzel, Birgit, 2016. Das Fach Gesellschaftswissenschaften: Ein Gewinn für die Politische Bildung? In: Wochenschau Sek. I + II, H. 16s, Sonderausgabe Politikunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 56–64

Witt, Dirk, 2011. Die Leitfrage weist den Weg: Fächerverbindender Unterricht im Lernbereich. In: Pädagogik. 63(7–8). Weinheim: Verlagsgruppe Beltz, S. 20–23

Young, Ed, 2007. 7 blinde Mäuse. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz

Bildnachweise

Zeichnungen, Logo und Brücke: Katja Friedrich, LISUM

2 FACHMETHODEN UND ARBEITSWEISEN

Das Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6 arbeitet mit ausgewiesenen (Fach-)Methoden und Arbeitsweisen. Das Verständnis für die gesellschaftswissenschaftlichen Inhalte und Zusammenhänge gilt es kontinuierlich durch sinnstiftende Visualisierungen und wenn möglich durch Modelle zu unterstützen. Eine Übersicht im RLP listet wichtige Methoden auf, die neben weiteren in den Standards und Unterrichts Anregungen aufgegriffen werden (vgl. RLP, S. 7).

In diesem Kapitel werden die beiden im RLP als obligatorisch für die durchgängige Arbeit vorgegebenen Arbeitsweisen (Arbeit mit der Karte und einem Zeitfries) thematisiert (vgl. RLP, S. 24) und ergänzt um Vorschläge zur Arbeit mit Fachbegriffen.

Zusätzlich wird die Mystery-Methode anhand eines Unterrichtsbeispiels vorgestellt. Sie ist geeignet, komplexe Zusammenhänge anhand einer Problemfrage zu untersuchen und insofern für das integrative Fach besonders zu empfehlen.

Unter Berücksichtigung einer Methodenkompetenz, die sich spiralcurricular aufbaut, gilt es bei der Arbeit mit Medien stets drei veränderliche Größen zu berücksichtigen (vgl. Krautter 2015):

- Komplexität des Mediums
- Komplexität des Inhalts
- Gestaltung der Lernprozesse

2.1 KARTENARBEIT

Ute Gutt

Insbesondere in unserer medial und digital geprägten Welt begegnen den Schülerinnen und Schülern schon frühzeitig, auf immer neue und interessante Weise Karten. Navigationsgeräte, Kartenapplikationen für Smartphones oder satellitengestützte Software wie Google Earth gehören ganz selbstverständlich zu ihrer Lebenswelt. Mit interaktiven Smartphone-Rallyes und Geocaching wachsen Schülerinnen und Schüler heute als *Digital Natives* auf.³

Insofern steigen auf der einen Seite die Erwartungen der Lernenden an die Nutzungsmöglichkeiten vor allem digitaler Anwendungen im Unterricht. Auf der anderen Seite bleibt es die Aufgabe des Unterrichts, den Lernenden den Erwerb von Basiskompetenzen mit Blick auf den Umgang mit Karten zu ermöglichen.

Aus geografischer Perspektive verfolgt das Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6 das Ziel, dass Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit fachspezifischen Medien geografisch relevante Kenntnisse und Fähigkeiten und damit ein Verständnis für Zusammenhänge im Raum erwerben. Grundkenntnisse in der Atlas- und Kartenarbeit sind dabei ein zentraler Bestandteil (vgl. RLP, S. 3 f.). Aber auch für die anderen Perspektiven spielen Karten eine wichtige Rolle.

Die Karte ist ein unentbehrliches Repräsentations- und Arbeitsmittel, deren Gegenstand Strukturen, Prozesse, Wirkungsgefüge und Entwicklungen von bzw. in Erdräumen bilden. Insofern sollten die unterschiedlichen Karten in der Erarbeitung von Themen eingeführt werden; so wird deutlich, dass und wie Karten zur Beantwortung von Fragen genutzt werden können. Um geografische, historische und politische Zusammenhänge zu verstehen werden entsprechende kartografische Darstellungen genutzt und müssen von den Lernenden verstanden werden.

³ Vgl. z. B. die Möglichkeiten des Diercke-Grundschul-Globus: <http://www.diercke-grundschule.de/globus.php>.

2.1.1 KARTENKOMPETENZ

„Die Kartenkompetenz, also die Fähigkeit, mit Karten umgehen zu können, hat nicht nur eine hohe Relevanz für den Alltag, sondern sie ist auch eine methodische Basisqualifikation für zahlreiche andere Unterrichtsfächer.“ (Deutsche Gesellschaft für Geographie 2014, S. 16)

Unter Kartenkompetenz versteht man genauer die Fähigkeit, Karten als Medium lesen, verstehen, interpretieren und selbst erstellen zu können, und zwar auf der Grundlage eines *Wissens über Karten* im Sinne eines „kartografischen Grundwissens“. Davon abzugrenzen ist die *Arbeit mit Karten*, bei der die Karte vor allem als Mittel zum Zweck genutzt wird, um ihr Rauminformationen zu entnehmen (vgl. Hüttermann 1998, S. 14).

Wichtig dabei zu bedenken ist, dass jede Karte das Produkt einer Kartographin bzw. eines Kartographen und in der Darstellung ein Ergebnis ihrer / seiner subjektiven Entscheidungen

- zur Auswahl des Darzustellenden („Datengrundlage“),
- zur Auswahl der Darstellungsmittel („Gestaltungsmittel“) und
- zu Darstellungsgrundsätzen („Gestaltungsmethode“) ist.

Nach Hüttermann (2013a) ist eine Karte „ein doppelt verebnetes, maßstäblich verkleinertes, generalisiertes und inhaltlich begrenztes Modell von Informationen über raumbezogene Daten zu einem bestimmten Zeitpunkt.“ (Hüttermann 2013a, S. 230)

Zum einen sind Karten somit meist extrem abstrakt und eben keine Abbilder der Wirklichkeit. Zum anderen liegt ihre besondere Leistung jedoch darin, gleichzeitig und auf einem begrenzten Stück Papier eine Informationsmenge über räumlich angeordnete Sachverhalte darzustellen.

Die Anforderung an die Lernenden besteht darin, die Sachverhalte in ihrer räumlichen Anordnung und dazu in einer hohen Informationsdichte abrufen zu können. Zudem sollen sie selbstständig Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Informationen sowohl qualitativ als auch quantitativ herstellen (vgl. Hüttermann 1998, S. 9 f.).

Auf dieser Grundlage formuliert Hüttermann (vgl. 1998, S. 9) für die Kartenarbeit in der Schule folgende drei Funktionen:

- Vermittlung, Erarbeitung und Darstellung von räumlichen Informationen,
- Aufbau eines topografischen Grobrasters durch Aneignung eines Lagebildes von der Welt und ihren Teilräumen,
- Vermittlung von Kenntnissen über Karten sowie die Fähigkeit zum Umgang mit Karten.

2.1.2 GRUNDLAGEN AUS DEM SACHUNTERRICHT UND DAS SCHULINTERNE CURRICULUM

Bereits im vorausgegangenen vielperspektivischen Sachunterricht haben die Schülerinnen und Schüler erste spezifische Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen in Verknüpfung mit der geografischen Perspektive kennengelernt und Erfahrungen im Umgang mit und an der Karte gesammelt (vgl. RLP 1–10, Teil C, Sachunterricht, S. 24 f.). Dies erfolgt jeweils im Zusammenhang mit Themen und Inhalten. Durch diese Verknüpfung wird, wie auch im Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6, jeweils deutlich, warum Karten nützlich sind und wie man sie gebrauchen kann.

- In den Ausführungen zu den domänenspezifischen Arbeitsweisen findet sich der Hinweis „Für die geografische Orientierung empfiehlt sich eine beständige Arbeit mit Kartenmaterial und dem Globus“ (ebd., S. 22).
- Die Arbeit mit Karten ist auch in den Kompetenzen verankert (vgl. Kompetenzbereich *Erkennen* und dort die Kompetenz *Untersuchen, beobachten, sich informieren und dokumentieren*, ebd., S. 15).

- In den Unterrichts Anregungen zu den Themenfeldern und den Themen des Sachunterrichts gibt es viele konkrete Hinweise für die Verwendung von Karten und die Arbeit mit ihnen. Hierzu gehört auch das grundlegende Verständnis darüber, wie aus der Wirklichkeit (Ansicht) eine Karte (Schrägsicht und Draufsicht) entsteht (vgl. ebd., Themenfeld *Erde*, Thema *Wie leben wir hier? [Politik und Verwaltung]*), oder erste Versuche, Karten zu zeichnen (*unterschiedliche Wege in Karten erkennen / einzeichnen* im Themenfeld *Rad*, und dort im Thema *Welche Verkehrsmittel und -wege gibt es?*).
- Über die Ausprägung georäumlicher Vorstellungen im Nahbereich hinaus gibt es z. B. in den Themenfeldern häufiger die Möglichkeit und Anregung, auch mit einer Weltkarte zu arbeiten, so z. B. in den Themenfeldern *Erde*, *Kind* und *Markt*.

Es ist unabdingbar, über die Einführung von Fachmethoden und Arbeitsweisen mit den Fachkolleginnen und Fachkollegen der Jahrgangsstufen 1 bis 4 Rücksprache zu nehmen. Ziel ist, langfristige gemeinsame Absprachen, auch mit den Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer zu treffen und diese sinnstiftend im schulinternen Curriculum zu verankern.

Allgemeine Fragestellungen:

- Welche Arbeitsmethoden wurden eingeführt?
- Wie wurden sie eingeführt (Schrittfolgen, Methodenblätter, ...)?
- Wie sicher werden sie beherrscht?
- An welche fachspezifischen Voraussetzungen kann angeknüpft werden (z. B. Umgang mit Fachbegriffen, Arbeit mit einem Zeitfries)?

Absprachen zur Verankerung im schulinternen Curriculum:

- In welchem Fach werden wann welche neuen Arbeitsmethoden bzw. Erweiterungen eingeführt und/oder vertieft?
- Wie kann eine kontinuierliche Festigung in den Fächern erfolgen?

2.1.3 KARTENARBEIT IM FACH GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTEN 5/6

Im Folgenden werden die Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler im Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6 im Umgang mit Karten entwickeln, näher ausgeführt. In Anlehnung an die LISUM-Handreichung (2007) „Geografieunterricht in der Grundschule. Fachspezifische Methoden“ gehen die Ausführungen zum Teil auch über die im RLP im Bereich *Erschließen – geografisch* aufgeführten Kompetenzen hinaus. Sie beziehen außerdem auch weitere Kompetenzen des Faches und Erfordernisse für die historische und die politische Perspektive mit ein.

Mit Karten umzugehen bedeutet, Karten nach Inhalt und Darstellungsform zu unterscheiden, fertige Karten lesen, untersuchen und auswerten zu können, Karten anhand einer Fragestellung interpretieren sowie eigene Karten anfertigen zu können.

Ziel der Auflistung ist es, ein „Raster im Kopfe der Lehrkraft“ (Hüttermann 1998, S. 14) zu erzeugen, mithilfe dessen sie kartografische Kompetenzen situativ im Unterricht einbauen kann.

KARTEN UNTERSCHIEDEN

Karten werden sowohl nach ihrem Inhalt als auch nach ihrer Darstellungsform klassifiziert. Für Schülerinnen und Schüler ist es bedeutsam, die Kartenarten zu kennen, um für bestimmte Fragen und Themen oder Aufgabenstellungen des Unterrichts geeignete Karten aussuchen und nutzen zu können.

Klassifizierung nach dem Inhalt:

- Die topografische Karte (bis zum Maßstab 1 : 200 000) dient der allgemeinen Orientierung auf der Erdoberfläche.
- Im Mittelpunkt der physischen Karte stehen einerseits die Darstellung des Reliefs (Schummierung und farbige Höhenschichten) und andererseits die Wiedergabe des topografischen Grundgerüsts.
- Die thematische Karte behandelt eine bestimmte Thematik der Geografie oder einer anderen Wissenschaft (z. B. der Geschichte), wobei der Kartengrund als Orientierung bzw. Einbettung des Themas zur Verfügung steht.
- Die geografische Grundkarte wird auch als komplexe oder synthetische Karte bezeichnet. Die kultur- und naturräumliche Gliederung soll deutlich werden. Es werden Informationen z. B. über Relief, Vegetation und Bodennutzung geliefert.
- Die stumme Karte und die Umrisskarte enthalten stark reduzierte Informationen (Fehlen von Beschriftungen usw.).

Unter dem Aspekt der Darstellungsform werden unterschieden:

- analoge Karten, dazu gehören:
 - Wandkarte,
 - Hand- oder Einzelkarte,
 - Atlas- und Schulbuchkarte sowie
 - Folienkarte.
- digitale Karten, die in der Regel projiziert werden, z. B. an eine digitale Tafel oder über einen Beamer an eine Präsentationsfläche. Sie ermöglichen den interaktiven Umgang mit den Karteninhalten. So können z. B. verschiedene Informationsebenen ausgewählt werden und Ein- und Ausblendungen können für eine unterschiedliche Informationsdichte sorgen.

KARTEN LESEN

Karten, insbesondere Atlaskarten, sind nicht auf bestimmte Jahrgangsstufen abgestimmt, sondern geben vielfältige kartografische Informationen meist erschöpfend wieder. Um relevante Informationen zu entnehmen und damit arbeiten zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler insbesondere lernen

sich in der Karte zu orientieren:

- Thema erfassen: Was stellt die Karte dar?
- Raum begrenzen: Welche Region ist dargestellt?
- Distanzen und Flächen richtig abschätzen: Welches ist der Maßstab der Karte?
- Legenden lesen und Legendenstrukturen erfassen: Wo ist die Legende? Welche Arten von Signaturen werden verwendet?

KARTEN-SIGNATUREN LESEN

- Signaturen auf der Karte auffinden: Welche Signaturen finden wir auf der Karte, wo finden wir sie?
- Signaturen entschlüsseln: Was bedeuten sie?
- Verteilung der Signaturen im angegebenen Raum unter Beachtung der Aufgabenstellung beschreiben: Wo häufen sich Signaturen, wo sind sie kaum zu finden, was sagt die Größe der Symbole aus?

KARTEN AUSWERTEN UND INTERPRETIEREN

Die Auswertung von Karten erfolgt unter einer konkreten Frage- oder Aufgabenstellung, die ein bestimmtes Ziel verfolgt. Typische und wichtige Auswertungsfragen zu Karten sind:

- Beschreibung der Ausprägung und Merkmalskombination des zu untersuchenden Raumes: Welche geografischen Objekte prägen den Raum, was ist dominant?
- Beschreibung der Nutzung und Gestaltung des zu untersuchenden Raumes: Welche Informationen enthält die Karte? Welche Zusammenhänge sind erkennbar? Welche Schlussfolgerungen können gezogen werden? Wie können Ergebnisse dargestellt werden?
- Beurteilen und Werten des zu untersuchenden Raumes: Wie ist die Raumstruktur zu bewerten?

KARTEN ANFERTIGEN

Die Anfertigung von Karten in der Jahrgangsstufe 5/6 unterstützt die Raumvorstellung. Sie werden als einfache thematische Karten und als Kartenskizzen erstellt.

Erstellen eigener Karten

Die Produktion ist mit hohem didaktisch-methodischem und zeitlichem Aufwand verbunden. Dennoch ist es schon in der Jahrgangsstufe 5/6 sinnvoll, dass die Schülerinnen und Schüler hier erste Erfahrungen sammeln. Dies fördert die Kompetenz im Kartenlesen und das Verständnis im Umgang mit fertigen Karten.

Zumeist liegen der Kartenerstellung Umrisskarten zu Grunde. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit einem bestimmten Thema auseinander und beschaffen sich Informationen (z. B. über die aktuellen EU-Staaten). Diese im Schulbuch, in Lexika, im Internet oder in anderen Medien gefundenen Informationen werden ggf. tabellarisch erfasst und evtl. werden Klassifizierungen vorgenommen (z. B. das Jahr des Beitritts der Länder oder eine Übersicht der EU oder Länder mit anderen Zahlungsmitteln als dem Euro), Symbole für die Informationen (Signaturen) entwickelt und schließlich in der Karte verortet.⁴ Die Schülerinnen und Schüler geben der Karte eine Überschrift, entwerfen die Legende und kennzeichnen (falls nicht vorhanden) möglichst den Maßstab bzw. die Maßstabsleiste. Wichtig ist es, in der Jahrgangsstufe 5/6 zunächst ausgewählte Aspekte eines Themas kartografisch darzustellen.

Im Anschluss an die Herstellung einer eigenen Karte sollte eine Auswertung und Bewertung durch die Mitschülerinnen und Mitschüler erfolgen. (Sind die Informationen ablesbar? Sind die gewählten Signaturen passend?...) Sowohl der Prüfauftrag als auch die Rückmeldung tragen zur Förderung der Raumorientierung bei.

Anfertigen kartografischer Skizzen

Kartografische Skizzen sind vereinfachte Darstellungen räumlicher Strukturen. Sie streben weder die maßstäbliche Genauigkeit noch die inhaltliche Vielfalt einer Karte an, sondern heben durch didaktische Reduktion ausgewählte Gegebenheiten hervor.

Das Anfertigen kartografischer Skizzen im Unterricht fördert die Herausbildung instrumentaler Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Entwicklung topografischen Orientierungswissens und die Einsicht in Raumstrukturen. Das selbstständige Anfertigen kartografischer Skizzen erlaubt die Einbeziehung kognitiver, visueller und motorischer Erkenntniswege.

⁴ Eine Beispielkarte zur Euro-Zone: Vgl. Europa kinderleicht (2016), S. 39.

Die kartografische Skizze ist besonders geeignet, die Lage geografischer Objekte im Raum, die Lage von Objekten in Räumen zueinander und somit sowohl Lagemerkmale als auch Lagebeziehungen zu verdeutlichen.

Beispiele sind kartografische Skizzen zu Berlin und Brandenburg (Stadt-Land-Beziehungen, z. B. zum Thema Mobilität), zu den Großlandschaften in Deutschland (Lage und ungefähre Breite) oder zu Europa als Kontinent (grobe Küstenlinien, markante Inseln ...).

Kartografische Skizzen sollten geografische Sachverhalte einfach, einprägsam und übersichtlich darstellen.

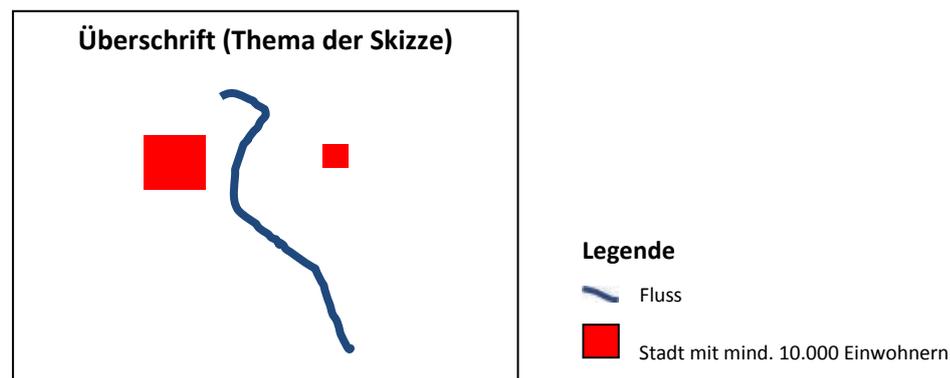
Einfachheit entsteht durch einfache Linienführung:

- gerade Linien 
- Bogenlinien 
- Flammenlinien 

Einprägsamkeit entsteht durch Verwendung von Farben, z. B. Blau für Gewässer, Rot für Städte.

Übersichtlichkeit entsteht durch die Beschränkung auf wenige wesentliche Karteninhalte und die Verwendung eindeutiger Signaturen.

Kartografische Skizzen sind Ausschnitte eines Raumes und sollten als solche durch einen Rahmen gekennzeichnet werden. Außerdem gehören zu jeder Kartenskizze eine Überschrift (Inhalt) und eine Legende.



Fazit

Die hier angegebenen Kompetenzen und Verfahren werden im Sinne einer durchgängigen Kartenarbeit für alle Themenfelder des Faches Gesellschaftswissenschaften 5/6 Anwendung finden und sich im Anforderungsniveau steigern.

Karten werden einerseits zum Gegenstand des Unterrichts (Arbeit an der Karte) und andererseits als Arbeitsmittel im Unterricht genutzt (Arbeit mit der Karte).

2.1.4 SCHÜLERMATERIAL: ATLASFÜHRERSCHEIN

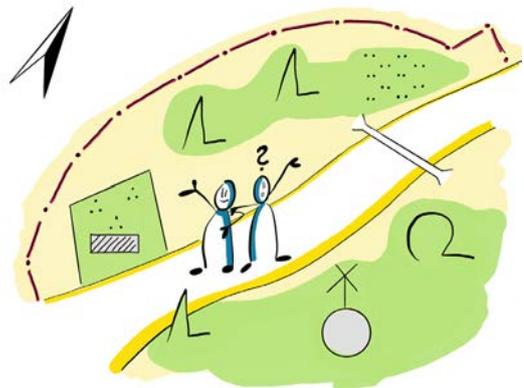
Ute Gutt

Der folgende Atlasführerschein ist exemplarisch für das Themenfeld *Ernährung – Wie werden Menschen satt?* entwickelt worden. Mit der Bearbeitung können die Lernenden erworbene Kompetenzen unter Beweis stellen. Dies setzt voraus, dass im Vorfeld entsprechende Einführungen und Übungen erfolgt sind. Eine Anpassung an den Atlas, mit dem im Unterricht gearbeitet wird, muss unbedingt vorgenommen werden. Die Lehrkraft kann ein Feedback / eine Bewertung ergänzen.

Atlasführerschein

Bist du fit in der Atlasarbeit?

So heißt mein Atlas:



1. Aufbau des Atlas

Zur Arbeit mit dem Atlas gehören Fachbegriffe.

➡ Zeige, dass du ihre Bedeutung kennst, und schreibe die Fachbegriffe in das richtige Feld.

Inhaltsverzeichnis – physische Karten – Legende – thematische Karten – Sachregister – Register

	Hier finde ich alle Namen, z. B. von Ländern, Flüssen, die auf den Atlaskarten vorkommen. Sie sind alphabetisch geordnet. Die Seitenzahl und das Planquadrat geben mir Auskunft, wo ich fündig werde.
	Mit ihrer Hilfe kann ich eine Karte lesen: Einzelzeichen (Signaturen), Flächenfarben ...
	Hier finde ich Sachwörter zu einem bestimmten Thema. Sie sind in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet. So finde ich gezielt eine Karte zu einem bestimmten Schlagwort, z. B. Steinzeit oder Ernährung.
	Hier finde ich alle Karten, die in meinem Atlas sind. So kann ich gezielt eine bestimmte Karte suchen. Die Karten sind nach Regionen oder Themen geordnet.
	In diesen Karten finde ich Informationen über die Oberfläche eines Raumes. Die verschiedenen Höhenschichten sind durch unterschiedliche Farben gekennzeichnet. In der Regel gilt: Hochgebirge – braun / dunkelbraun, Mittelgebirge – gelb / hellbraun und Tiefland – grün.
	In diesen Karten finde ich Informationen zu einem bestimmten Thema, z. B. Geologie, Wirtschaft, Landwirtschaft, Klima, Vegetation, Politik oder Geschichte.

➡ Wo findest du in deinem Atlas folgende Seiten?

Inhaltsverzeichnis	ab Seite
Sachregister	ab Seite
Deutschland physisch	Seite
Europa Landwirtschaft	Seite

Register	ab Seite
Erde physisch	Seite
Deutschland Landwirtschaft	Seite
Erde Wirtschaft	Seite

2. Arbeit mit der Legende

➡ Suche zur Information die passende Signatur und zeichne sie ein.

Information	Signatur	Information	Signatur
Flughafen		Kakao	
Hafen		Kartoffeln	
Eisenbahn		Obst	
Ackerland		Fleisch	
Nahrungsmittelindustrie		Bananen	

3. Arbeit mit dem Register und der Legende

➡ Suche die Namen im Register und ergänze die Angaben in der Tabelle.

Name	Angaben im Register	Informationen, die die Karte enthält
Hamburg	Seite ... Planquadrat ...	Hamburg ist eine Stadt im Norden Deutschlands mit über einer Million Einwohnern. Sie liegt etwa 100 m über dem Meeresspiegel an der Elbe. Sie befindet sich im Tiefland von Deutschland. Die Nordsee ist etwa 100 km nordwestlich entfernt.
Spreewald		
Freiburg		

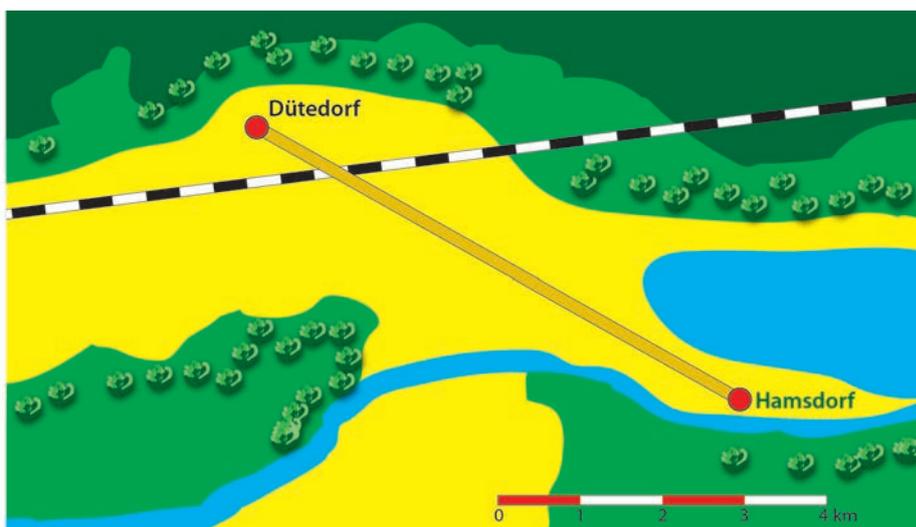
4. Arbeit mit dem Sachregister

➡ Suche die Begriffe im Sachregister und ergänze die Angaben in der Tabelle.

Sachwort	Angaben, Sachregister	Informationen, die die passende Karte enthält
Sonderkulturen	Seite ...	In der Legende stehen unter Sonderkulturen: Obst, Gemüse, Wein, Hopfen, Tabak
Hunger		
Globalisierung		

5. Arbeit mit der Maßstabsleiste

Mithilfe von Maßstabsleisten kannst du auf Karten Entfernungen ermitteln. Karten sind Verkleinerungen der Wirklichkeit.



➡ Fertige eine Maßstabsleiste wie auf der Zeichnung an.

➡ Lege sie an und ermittle die Entfernung zwischen Dütedorf und Hamsdorf.

Entfernung: _____ km

6. Arbeit mit der Maßstabsleiste / dem Maßstab

➡ Wähle in deinem Atlas die Karte *Deutschland physisch*.

➡ Schreibe den Maßstab der Karte auf: _____ : _____.

Das bedeutet: 1 cm auf der Karte entspricht (\cong) _____ cm in der Wirklichkeit.

➡ Rechne um: 1 cm auf der Karte entspricht (\cong) _____ km in der Wirklichkeit.

➡ Berechne nun Entfernungen für den Transport von Lebensmitteln und ergänze die Tabellen.

Nahrungsmittel	Entfernung	cm (Karte)	Rechnung	km (Wirklichkeit)
Gurken aus dem Spreewald	Lübbenau – Berlin			
Schweinefleisch aus dem Münsterland	Münster – Berlin			

➡ Wähle in deinem Atlas die Karte *Weltkarte physisch*.

1 cm entspricht ($\hat{=}$) _____ km.

➡ Ergänze die Tabelle.

Nahrungsmittel	Entfernung	cm (Karte)	Rechnung	km (Wirklichkeit)
Kakao aus Westafrika	Abidjan – Berlin			
Bananen aus Ecuador	Quito – Berlin			

2.1.5 METHODENBOX: ANREGUNGEN FÜR DIE KARTENARBEIT IM UNTERRICHT

Karoline Kucharzyk

Folgende Auflistung gibt vielfältige Anregungen für die Unterrichtsarbeit mit Karten. Die einzelnen Methodenbausteine dienen zum einen der Erarbeitung von Inhalten und zum anderen unterstützen sie zugleich die Kompetenzen im Umgang mit Karten. Sie sind für alle Themenfelder anwendbar und sollten in der konkreten Aufgabenstellung entsprechend an Themen und Inhalte angepasst werden. Jeder Methodenbaustein kann in Abstufungen unterschiedlich komplex ausfallen, je nach konkreter Aufgabenstellung und Material. Zur Unterstützung können Tippkarten erstellt werden. Die Bausteine sind sowohl mit analogen als auch mit digitalen Karten umsetzbar.

Eine ausführliche Darstellung sowie eine weitere Differenzierung der Methoden ist u. a. bei Vankan et al. (2007) sowie Hüttermann (1998) zu finden.

Methoden	Erklärung	Übungsschwerpunkte
Wie komme ich dahin?	<p>a) Die Strecke zu einer Sehenswürdigkeit (z. B. einer Hauptstadt), durch Lehrkraft vorgegeben / teils vorgegeben, wird auf der Karte durch Schülerinnen und Schüler herausgesucht.</p> <p>b) Lernende planen Wegbeschreibungen, für die unterschiedliche Bedingungen gelten (z. B. durch einen Park laufen, den ÖPNV nutzen, am Brandenburger Tor vorbeikommen).</p>	<p>Planung von logischen Abfolgen (ggf. auch als Fließschema darstellbar)</p> <p>Finden alternativer Wege (Orientierung im Raum)</p> <p>Begründen der Entscheidungen / Wegbeschreibungen</p>
Eine Lebendige Karte erstellen	<p>Medien werden Informationen entnommen und auf einer Karte räumlich verortet.</p> <p>a) Lernende verorten Fotos mit Angaben (Straßennamen, Lagebeschreibungen, aus dem Gradnetz) auf einer Karte.</p> <p>b) Lernende ordnen ein Medium (z. B. Klimadiagramme, Fotos von Landschaften) auf einer Karte zu, ohne weitere Angaben zur Lage zu haben.</p> <p>c) Lernende ordnen Abbildungen (z. B. Kolosseum, griechische Vase, Europäisches Parlament) oder Zeitungsartikel (z. B. Museumseröffnung, Vulkanausbruch) einer Karte zu, ohne weitere Angaben zur Lage zu haben.</p>	<p>Abwägen von möglichen Standorten führt zu komplexen Denkprozessen</p> <p>In-Beziehung-Setzen von Informationen (Medium und Karte)</p>
Karten im Kopf (Mental Maps)	<p>a) Lernende laufen eine schulnahe Strecke ab und stellen diese nachträglich als Karte (evtl. mit einer Vorlage, zwei- oder auch dreidimensional) dar.</p> <p>b) Lernende suchen Objekte (z. B. auf dem Schulhof) und zeichnen ihre Fundorte in eine Karte ein.</p>	<p>Schulung des Erinnerungsvermögens und Entwicklung von Reduktionsstrategien</p> <p>Bewertung der Unterschiedlichkeit der subjektiven Wahrnehmung von Räumen</p>

Methoden	Erklärung	Übungsschwerpunkte
Fehlersuche	Lernende vergleichen eine Karte mit der Realität auf der Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden (z. B. Karte des Viertels, des Wohnortes, vom Ziel eines Unterrichtsgangs oder Ausflugs). Dabei könnte es sich auch um eine überholte Karte handeln (z. B. aus der Zeit vor 1990).	Nachvollziehen der Zielsetzung und Generalisierung einer Karte Erkennen von zeitlichen Veränderungen
Wo ist was möglich?	Lernende versehen eine Karte des Wohnortes (oder z. B. eines Urlaubsortes) mit Markierungen. Sie erstellen dazu eine Planung von Aktivitäten für sich (und ihre Freunde / Familie). Auswahl und Begründung erfolgen über die Informationen aus der Karte.	Lesen von Karten Auswertung von Informationen aus einer Karte und Übertragung in Aktivitäten im Realraum
Planen und Entscheiden	Für die Verwirklichung eines Projektes (z. B. Flughafen, Freizeitpark, Schwimmbad, Schule) stehen unterschiedliche Örtlichkeiten zur Verfügung. Nach einer Analyse der jeweiligen Standorte begründen die Lernenden, für welche Fläche sie sich zur Umsetzung des Projektes entscheiden.	Nachvollziehen von Flächen-nutzungskonflikten Schulung von Standortbeschreibung und -analyse sowie vernetztes Denken in Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen
Raum-szenario	a) Lernende zeichnen die für sie ideale Stadt / ihren (fiktiven) Lieblingsort. Sie stellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der dargestellten Räume fest. b) Sie zeichnen die Welt, wie sie in 100 Jahren aussehen wird, und leiten Handlungsmöglichkeiten ab.	Erfassen der Subjektivität von Räumen Entwicklung von Prozessverständnis Antizipieren und Reflektieren von Handlungen
Anlegen und Auswerten einer Profilskizze	a) Lernende zeichnen einen Teil der Erdkruste/ Erdoberfläche entlang einer Profillinie mit einem Längen- und Höhenmaßstab. b) Lernende verorten z. B. Aussagen oder Fotos an der richtigen Stelle in einem vorgegebenen Profil, so wird das Profil zu einem <i>Lebendigen Profil</i> . Sie begründen ihre Entscheidungen.	Förderung des Raumverständnisses Förderung komplexer Denkprozesse

2.1.6 METHODE: SCHATZSUCHE

Karoline Kucharzyk und Ute Gutt

In diesem Beitrag wird am Beispiel einer mit einer Geschichte verbundenen Schatzsuche gezeigt, wie typische Arbeitstechniken im Umgang mit Karten eingeübt werden können. Dazu zählen u. a.:

- Auffinden von topografischen Objekten
- sicherer Umgang mit Legenden von Karten
- Benennen von Planquadraten
- Darstellen von Beziehungen zwischen Objekten durch Himmelsrichtungen
- Berechnen von Entfernungen mithilfe des Maßstabs
- Arbeit mit dem Gradnetz (siehe Aufgabe Deutschland)

In spielerischer Form werden somit insbesondere folgende Kompetenzen geübt:

Erschließen – geografisch: Mit Karten umgehen

- Niveaustufe C: verschiedene Darstellungsarten von Karten (z. B. thematisch, physisch) unterscheiden und aus Karten Informationen mittels der Signatur entnehmen (vgl. RLP, S. 17)

Methoden anwenden: Gesellschaftswissenschaftliche Informationen erarbeiten

- Niveaustufe D: Medien und Materialien (z. B. Bilder, Karten) nach vorgegebenen Schrittfolgen untersuchen (vgl. RLP, S. 20)

Eine Schatzsuche, wie sie hier vorgestellt wird, lässt sich für viele der Themenfelder des Faches konstruieren.

UNTERRICHTSBEISPIEL ZUR SCHATZSUCHE

Der Unterrichtsvorschlag umfasst zwei Aufgaben unterschiedlichen Niveaus, dient der Anwendung des Wissens und ist folglich eher am Ende einer Unterrichtsreihe einzusetzen.

Die **Schatzsuche Europa** übt die Orientierung auf einer physischen Karte und ist gut im Themenfeld *Europa – grenzenlos?* und hier für das Thema *Europa als Kontinent* anwendbar.

Die **Schatzsuche Deutschland** übt ebenfalls die Orientierung auf einer physischen Karte, ist aber für das Themenfeld *Tourismus und Mobilität – schneller, weiter, klüger?* und hier für das Thema *Eine Reise durch Deutschland* konzipiert. Sie ist auf einem höheren Niveau angesetzt und setzt Kompetenzen im Umgang mit dem Gradnetz sowie dem Maßstab voraus. Insofern entspricht die Aufgabe in Teilen der Niveaustufe E im Fach Geografie, Kompetenzbereich *Sich orientieren* (vgl. RLP 1–10, Teil C, Geografie, S. 15). Das Material wurde an zwei Lerngruppen der Jahrgangsstufe 6 innerhalb eines grundständigen Gymnasiums in Berlin-Spandau erprobt.

Einstieg

Die Lehrkraft liest die Geschichte *Der kleine Kobold und der Schatz* um den Kobold Quax vor. Die Schülerinnen und Schüler formulieren im Anschluss die Leitfrage: Wo ist der Schatz versteckt?

Erarbeitung I

Die Schatzsuche muss an den verwendeten Atlas angepasst werden. Insbesondere wird für die Aufgabe *Deutschland* eine Deutschlandkarte im Maßstab 1 : 2 250 000 benötigt. Diese ist in den gängigen Atlanten der Schulbuchverlage enthalten. Sollte dies nicht der Fall sein, müssen die Werte, die in der Wegbeschreibung die Entfernungen betreffen, angepasst werden.

Mit dem Atlas könnte beispielsweise auch das Auffinden von Objekten mit dem Stichwortregister und Planquadraten eingebaut werden. Die Hinweise zum Schatz könnten durch Fotos ergänzt werden, die auf der Karte einem konkreten Punkt der Wegstrecke zugeordnet werden müssen.

In arbeitsgleicher Partnerarbeit (ggf. auch Einzelarbeit möglich) folgen die Schülerinnen und Schüler den Hinweisen, die sie, bei korrekter Anwendung der geografischen Methoden, zum Schatz führen. Durch die Partnerarbeit haben die Lernenden die Möglichkeit, sich gegenseitig zu unterstützen.

Tippkarten zu den verwendeten Abkürzungen wie „SO“ oder eine Umrechnungstabelle für die Berechnungen zum Maßstab (siehe Aufgabe *Deutschland*) können sinnvolle Hilfestellungen für die Schülerinnen und Schüler sein.

Sicherung

Über eine Redekette werden die Stationen auf einer für alle gemeinsam sichtbaren Karte verfolgt. Im Anschluss sollten die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit haben, mögliche Probleme während der Schatzsuche zu benennen, und Tipps zur Lösung können ausgetauscht werden. Schließlich sollte natürlich auch der Schatz (die Tüte mit den Gummibärchen, Lösungswort der Schatzsuche) verteilt werden.

Erarbeitung II

In einer zweiten Arbeitsphase werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, eine eigene Wegbeschreibung in Rätselform (Schatzsuche) in Gruppen von drei bis vier Lernenden zu erarbeiten. Zur Erarbeitung gehören ebenfalls die Lösungen auf einem separaten Blatt. Diese Schülerprodukte sollten etwa drei bis fünf Stationen nicht überschreiten, da längere Wegbeschreibungen eher fehleranfällig werden. Die Rätsel werden anderen Gruppen zur Lösung übergeben; ein Vergleich mit der Musterlösung und ein Feedback an die Entwicklergruppe runden die Lösungsphase ab.

UNTERRICHTSMATERIAL

- Einführende Geschichte
- Tippkarte Windrose
- Erwartungshorizonte Schatzsuche, Europa und Deutschland
- Schatzsuche Europa
- Schatzsuche Deutschland

Geschichte, Hinführung

Der kleine Kobold und der Schatz

Quax war ein Kobold, der immer zu Scherzen und Späßen aufgelegt war. Doch einmal trieb er es zu weit und hätte beinahe das Königreich der Koblode in Gefahr gebracht. Wären die Koblode für die Menschen sichtbar geworden, hätten sie alle ihre Zauberkraft verloren. Der König war über das Handeln von Quax so erzürnt, dass er ihn des Landes verwies.

Nun war der kleine Kobold ganz allein im Wald. Er dachte nach. Große Tränen begannen über sein Gesicht zu laufen. Quax hatte noch nie geweint. Er war doch sonst immer so fröhlich. Der Wald erinnerte ihn an sein Zuhause. Wie gern hätte er jetzt mit den anderen Kobolden Verstecken gespielt!

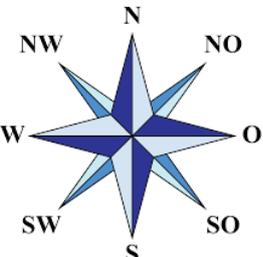
Quax wollte unbedingt wieder zurück in das Königreich der Koblode und deshalb nahm er sich fest vor, nur noch ganz kleine Scherze und Späße zu machen. Der kleine Kobold überlegte, was er tun könnte, um wieder nach Hause zu kommen. Er grübelte und grübelte. Doch ihm fiel nichts ein, wie er das anstellen könnte.

Plötzlich erschien vor ihm eine Fee. Sie fragte ihn, warum er denn so traurig sei, und hörte sich aufmerksam seine Geschichte an. Danach sagte sie: „Es gibt nur eine Möglichkeit für dich, wieder zurückzukehren. Du musst den großen Schatz der Kobolde finden, der vor vielen Jahren verschwunden ist.“ Momentan irrt Quax herum. Zwar hat er von der Fee viele kleine Hinweise bekommen, doch gefunden hat er den Schatz bis heute nicht.

✂.....

TIPPKARTE

N: NORDEN	O: OSTEN	S: SÜDEN	W: WESTEN
NW: Nordwesten	NO: Nordosten	SO: Südosten	SW: Südwesten



Windrose

✂.....

Lösungswörter (Schatzsuche Europa)

Prag, Bratislava, Slowakische Republik, Schwarze Meer, Donau, Bosphorus, Marmarameer, Ägäische Meer, Athen, Bulgarien, Alpen, Montblanc, 4807 m ü. NN

Lösungswort: Gummibärchen

Lösungswörter (Schatzsuche Deutschland)

Regensburg, Donau, 60,75 km, Plattling, München, 166,5 km, Bodensee; 99 km, Zugspitze, 2962 m ü. NN

Lösungswort: Gummibaerchen

Könnt ihr Quax helfen?

Nehmt euren Atlas und wählt eine physische Karte vom südlichen Teil **Europas** aus. Auf dieser Seite sollte sich auch noch Deutschland befinden. Folgt der Route in der Schatzsuche, ergänzt die fehlenden Begriffe und findet den Schatz. Die markierten Buchstaben führen euch zum Lösungswort.



Wo ist der Schatz der Kobolde?

Unsere Schatzsuche beginnt in Berlin.

Von Berlin aus geht es zur Hauptstadt der Tschechischen Republik: _ _ _ _ .
1

Jetzt nehmt ihr die Fernstraße nach SO (Tipp-Karte) bis zur nächsten Hauptstadt, das ist

_ _ _ _ _ _ . Sie ist die Hauptstadt der _ _ _ _ _ _ _ Republik.
8 9 10

Jetzt geht die Reise mit dem Schiff flussabwärts weiter. Der Fluss hat seine Quelle im Schwarzwald

und durchquert viele Staaten, bis er in das _ _ _ _ _ _ _ _ mündet.
3

Mit 2850 km ist die _ _ _ _ einer der längsten Flüsse von Europa. Doch wieder nichts!
2

Der Schatz ist einfach nicht auffindbar! Ihr bekommt aber einen neuen Hinweis eines Fischers aus

Constanta: „Fahrt mit dem Schiff durch die Meerenge bei Istanbul. Sie heißt _ _ _ _ _ .
6

Durchquert dann das _ _ _ _ _ und das _ _ _ _ _ .
4 7

Im Hafen in der Nähe der griechischen Hauptstadt _ _ _ _ verlasst ihr das Schiff.
12

Mit der Eisenbahn geht es auf dem Landweg weiter in die Stadt Sofia! Sie ist die Hauptstadt

von _ _ _ _ _ _ _ . Von hier sollt ihr mit dem Flugzeug nach Mailand fliegen. Am Flugplatz
5

erwartet euch Hans Kammerlander. Mit ihm geht es in nördlicher Richtung ins höchste Gebirge

Europas, die _ _ _ _ . Im westlichen Teil liegt der höchste Gipfel (Berg),
11

der _ _ _ _ _ (Höhe:). Dort findet ihr bestimmt den Schatz!“

In der Schatztruhe liegen !
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

Könnt ihr Quax helfen?

Nehmt euren Atlas und wählt eine physische Karte von **Deutschland** aus (Maßstab 1 : 2 250 000). Folgt der Route in der Schatzsuche, ergänzt die fehlenden Begriffe und findet den Schatz. Die markierten Buchstaben führen euch zum Lösungswort.



Wo ist der Schatz der Kobolde?

Startet an folgendem Punkt: 49° n. Br., 12° ö. L.! Der Ort heißt: _ _ _ _ _ .
8

Nehmt nun das Boot in Richtung SO. Der Fluss heißt: _ _ _ .
12 6

Legt auf der Karte eine Strecke von 2,7 cm zurück, das sind etwa _____ km.

Steigt im Ort _ _ _ _ _ _ _ in einen Bus um und nutzt die Autobahn Richtung SW.
4

Nach 11 925 000 cm erreicht ihr die Stadt _ _ _ _ .
3 9 10

Steigt nun in die Eisenbahn Richtung WSW über Memmingen nach Lindau um.

Die Strecke auf der Karte beträgt 7,4 cm. Das sind _____ km in der Wirklichkeit.

Nun seid ihr am größten Binnengewässer Deutschlands, dem _ _ _ _ _ _ .
5 7

In _____ km Entfernung (Luftlinie) liegt der höchste Berg Deutschlands.

Das sind auf dieser Karte 4,4 cm.

Der Berg heißt _ _ _ _ _ _ und seine Höhe ist _____ ü. NN.
2 1 11

Auf dem Gipfel liegt der Schatz!

In der Schatztruhe liegen !
1 2 3 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

2.1.7 LITERATUR, BILDNACHWEISE UND LINKS

Literatur

- Böhn, Dieter, Hrsg., 1999. Didaktik der Geografie: Begriffe. München: Oldenbourg
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG), Hrsg., 2014. Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen. Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG). Verfügbar unter: http://dgfg.geography-in-germany.de/wp-content/uploads/geographie_bildungsstandards.pdf
- Gutt, Ute, 2007. Geografieunterricht in der Grundschule: Fachspezifische Methoden. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Ludwigsfelde. Verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/fachbezogenes/geografie/Fachspezifische_Methoden_Geografie.pdf
- Haubrich, Hartwig, 1998. Geographie hat Zukunft: Wege der Geographie und ihrer Didaktik. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Haubrich, Hartwig et al., 1998. Didaktik der Geographie konkret. München: Oldenbourg
- Hüttermann, Armin, Hrsg., 1995. Beiträge zur Kartennutzung in der Schule. In: Materialien zur Didaktik der Geographie, H. 17
- Hüttermann, Armin, Hrsg., 1998. Kartenlesen – (k)eine Kunst: Einführung in die Didaktik der Schulkartographie. München: Oldenbourg
- Hüttermann, Armin, 2013a. Definition Karte. In: Krautter, Yvonne, 2015. Fachtypische und überfachliche Medien im Geographieunterricht. In: Reinfried, Sibylle und Hartwig Haubrich, Hrsg. Geographie unterrichten lernen: Die Didaktik der Geographie. Berlin: Cornelsen, S. 230
- Krautter, Yvonne, 2015. Fachtypische und überfachliche Medien im Geographieunterricht. In: Reinfried, Sibylle und Hartwig Haubrich, Hrsg. Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Berlin: Cornelsen, S. 228-276
- Vankan, Leon, Gertrude Rohwer und Stephan Schuler, 2007. Diercke Methoden I: Denken lernen mit Geographie. Braunschweig: Westermann

Bildnachweise

- Kartografische Skizze: Ute Gutt
- Zeichnung, Atlasführerschein: Katja Friedrich, LISUM
- Karte, Atlasführerschein: Christa Penserot, LISUM
- Abbildung, Windrose: Madden, 2006, CC0
- Abbildung, Kobold: Jo-B, 2016, CC0

Links

- Beispielkarte zur Eurozone sowie verschiedene Broschüren, die fortlaufend aktualisiert werden: <https://europaunion.wordpress.com/2017/01/30/europa-kinderleicht>
- Programm zur Arbeit mit dem digitalen Globus und mit digitalen Karten: Diercke-Grundschul-Globus: <http://www.diercke-grundschule.de/globus.php>

2.2 ARBEIT MIT DEM ZEITFRIES

Birgit Wenzel und Matthias Zehe

Zu den Zielen des Faches Gesellschaftswissenschaften 5/6 gehört es, dass die Lernenden ihr Geschichtsbewusstsein entwickeln und sich kompetent in Raum, Zeit und Gesellschaft orientieren können. Geschichtsbewusstsein ist ohne Zeitbewusstsein nicht denkbar, historisches Lernen nicht ohne die Kompetenz, historische Sachverhalte zu Darstellungen zu verbinden. Diese Ziele finden sich in den Kompetenzen im RLP wieder (vgl. RLP, S. 3; 18).

Um Ereignisse und Sachverhalte zeitlich einzuordnen zu können, ist die Arbeit mit einem Zeitfries eine äußerst wertvolle Unterstützung. Aufgrund seiner Vorzüge sieht der RLP die durchgängige Arbeit mit dem Zeitfries obligatorisch vor.

2.2.1 DER ZEITFRIES – EIN WICHTIGES INSTRUMENT FÜR DEN UNTERRICHT

Geschichte und Geschehen wird gleichsam schon immer in Bildern erzählt. Zu den ältesten gehören etwa 40.000 Jahre alte Höhlenmalereien, die man vor allem in Spanien und Frankreich, aber auch in Indonesien gefunden hat. Wandteppiche und Kirchenwände erzählen Geschichte in Bildern und auch öffentliche Gebäude sind mit steinernen Friesen geschmückt.

Ein Beispiel hierfür ist das Berliner Rote Rathaus, erbaut von 1860 bis 1969. Vier Bildhauer schufen in den 1890er Jahren eine *steinerne Chronik* in Tontafeln. Die 36 Reliefs stellen die Geschichte der Stadt Berlin und der Mark Brandenburg bis zur Reichsgründung 1871 dar.



Gründung der Stadt Berlin, um 1230



Handelsstadt Berlin im Mittelalter

Der heutige Begriff *Zeitfries* wird auch unter den Synonymen *Zeitstrahl*, *Zeitleiste* oder *Geschichtsfries* geführt. Er ist eine anschauliche Darstellung des historischen Zeitverlaufs. Zeit stellt ein höchst komplexes und abstraktes Phänomen dar. Ereignisse und Abläufe werden auf dem Zeitfries nicht nur mit Jahreszahlen, sondern auch mit Bild- und Wortankern verbunden. Insofern konkretisiert und veranschaulicht der Zeitfries auf diese Weise abstrakte Phänomene für die Schülerinnen und Schüler in mehrfacher Hinsicht.

DER ZEITFRIES – NEU ENTDECKT

Die Visualisierungsform Zeitfries gehört mithin zu den ältesten von Geschichte und Geschichtsunterricht, ist jedoch zwischenzeitlich in den Hintergrund getreten bzw. gänzlich aus der Mode gekommen. Gründe liegen sicherlich insbesondere in der knapp bemessenen Unterrichtszeit, in der man sich als Lehrkraft mit Entscheidungen *für* bestimmte Arbeitsweisen auch *gegen* andere entscheiden muss. Inhaltlich könnte eingewendet werden, dass es ohnehin nicht möglich ist, die gesamte

Geschichte chronologisch abzubilden und dass der falsche Eindruck entstehen könnte, die Menschheitsgeschichte sei ein Entwicklungsstrang, der sich unaufhörlich vom Einfachen und Primitiven (der Steinzeit) hin zum immer Fortschrittlicheren und Besseren (der Gegenwart) entwickelt hat.

Tatsächlich erweist sich der Zeitfries jedoch als hilfreich und nützlich, die investierte Zeit zahlt sich aus. Er erleichtert den Lernenden, sich zeitlich zu orientieren, und sie haben das zeitliche Nacheinander oder auch das Gleichzeitige im wörtlichen Sinn im Blick. Der Geschichtsdidaktiker Michael Sauer hat es für das Fach Geschichte wie folgt formuliert: „Denn je mehr heute im Geschichtsunterricht mit thematischer Schwerpunktsetzung und Inselbildung gearbeitet wird, um so wichtiger wird ein orientierender Überblick, der es Schülerinnen und Schülern erst erlaubt, Einordnungen vorzunehmen und Bezüge herzustellen oder – um im Bild zu bleiben – die Lage der Inseln im Meer der Geschichte zu bestimmen.“ (Sauer 1999, S. 197 f.) Gleiches gilt für das themenorientierte Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6.

Zur Wiederentdeckung des Zeitfrieses tragen sicherlich nicht zuletzt auch die Möglichkeiten digitaler Anwendungen bei. So arbeitet z. B. die Lernplattform für offenen Geschichtsunterricht, segu, mit Zeitleisten. Hier findet man z. B. im Lernmodul „Epochen der Geschichte“ zur Einführung in das historische Lernen eine Zeitleiste sowie Aufgaben zum besseren Verständnis der Epochen.

LEISTUNGEN EINES ZEITFRIESES

Im Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6 leistet der Zeitfries gute Dienste für

- die Entwicklung eines linearen Zeitverständnisses. Die Lernenden haben sich vor allem im Sachunterricht mit zyklischen Entwicklungen und Zeiterfahrungen (Tag, Woche, Monate, Jahreszeiten) beschäftigt. Die lineare Betrachtung hilft zu verstehen, dass sich Geschichte nicht wiederholt: Zeitabläufe sind unumkehrbar und was in der Vergangenheit geschah, ist vorbei (vgl. Turk 1999, S. 610).
- die zeitliche Einordnung von Inhalten des Faches, die einen historischen Schwerpunkt haben (wie z. B. Leben und Überleben in Alt- und Jungsteinzeit oder Bedeutung von Wasser für Menschen und Staaten früher: Beispiel Ägypten).
- die Entwicklung eines historisch-chronologischen Orientierungswissens. Der themenorientierte Unterricht im Fach greift historische Zusammenhänge aus unterschiedlichen Epochen auf. Dadurch wird (wie übrigens auch im sich anschließenden Geschichtsunterricht) meist eher ein einzelner Zeitabschnitt vertiefend betrachtet. Diese Inselbildung kann durch eine Betrachtung und die Arbeit mit einem Überblick gebenden Zeitfries Orientierung über lange Zeiträume geben.
- das Verständnis der Dauer von Zeitabläufen (z. B. dauerte die Altsteinzeit knappe 2 Millionen Jahre mit vergleichsweise geringen Veränderungen in Kultur und Technologie, die Jungsteinzeit, auch neolithische Revolution genannt, umfasste etwa 3500 Jahre mit wesentlichen Veränderungen des Klimas und in der Folge der Siedlungsformen, Technologien usw.).
- das Verständnis für die Gleichzeitigkeit / das Nebeneinander von Ereignissen in verschiedenen Räumen (z. B. erste Städte und Hochkulturen im Nahen Osten und gleichzeitig jungsteinzeitliche Dörfer mit Langhäusern in Mitteleuropa).
- die Verknüpfung von Daten und Zeitabschnitten mit Wort- und Bildankern.
- den Überblick über längsschnittartige Themen (z. B. Entwicklung der Medien: Entwicklung einer Schrift um 3000 v. Chr., erster Buchdruck um 1440, Erfindung des World Wide Webs [WWW] 1989).
- die Visualisierung zeitlicher Abstände von Entwicklungen oder Erfindungen, die (auch im wörtlichen Sinne!) ermessen werden können.

- die zeitliche Verortung auch stärker geografisch und politisch orientierter Themen (z. B. die Entstehung der Oberflächenformen in Deutschlands Großlandschaften im Thema *Eine Reise durch Deutschland* oder *Kinderarbeit, Kinderarmut, Kinderrechte*).
- Vergleiche, die ein Phänomen in unterschiedlichen Zeiten im Längsschnittcharakter betrachten (z. B. Städte: antikes Rom und (Groß-)Stadt im Großraum Berlin-Brandenburg oder Demokratie und Mitbestimmung früher und heute).

Nicht zuletzt wird der Konstruktionscharakter von Geschichte deutlich: Ein Zeitfries ist nichts Feststehendes und bildet nicht *die Geschichte* ab. Er ist vielmehr ein Hilfs- und Anschauungsmittel und bildet ab, womit sich eine bestimmte Lerngruppe beschäftigt hat. Er dokumentiert, was diese Gruppe für wichtig, bedeutsam und merkwürdig hält. Im Klassenraum einer anderen Lerngruppe oder beispielsweise in Frankreich, Polen, in den USA oder in Russland wird er ganz anders aussehen und zusammengesetzt sein.

Diese Zusammenhänge und Erkenntnisse können und sollten auch mit den Lernenden gemeinsam reflektiert werden.

DARSTELLUNGSFORMEN VON ZEITFRIESEN

In der Literatur und Verlagsangeboten findet man vielfältige Vorschläge zur Umsetzung und Gestaltung von Zeitfriesen, die sich hinsichtlich der abzubildenden Zeitabschnitte, der verwendeten Materialien, des Umfangs, der Schwerpunktsetzung und der Nutzung für den Unterricht unterscheiden. Dazu gehören:

- Uhren, die vor allem für die Erd- und Evolutionsgeschichte genutzt werden, die evtl. schon im Sachunterricht zur Anwendung gekommen sind. Dabei werden Entwicklungsschritte den 12 Stunden einer Uhr (oder den 24 Stunden eines Tages) zugeordnet. Beispiele sind die Urzeit-Uhren in dem Evokids-Material zum Thema Evolution in der Grundschule (vgl. https://evokids.de/sites/evo/files/evokids_lehrbuch_farbe.pdf, S. 18 f.).
- Zeitschnüre oder Zeit-Wollknäuel. Auch sie dienen der Veranschaulichung sehr langer Zeitaläufe. An einem Seil oder Wollknäuel werden Informationen ausgelegt oder an der Schnur / der Wolle Zettel befestigt. Auf ihnen sind Zeitpunkte vermerkt, die auf Entwicklungen aufgrund von Funden verweisen, evtl. auch räumliche Angaben (z. B. erste Keramikfunde in Asien). Definiert werden muss jeweils das Verhältnis von Metern und Jahrhunderten bzw. Jahrtausenden. Es kann nicht das Ziel sein, dass die Lernenden in der Jahrgangsstufe 5/6 ein vollständiges und sicheres Vorstellungsvermögen über die mit sehr großen Zahlen verbundenen Jahrtausende haben; auch für Erwachsene ist dies schon eine Herausforderung. Dennoch kann das Ablaufen solcher Schnüre oder das Abwickeln der Knäuel verdeutlichen: Es gibt lange Zeitabschnitte in der Erd- und Menschheitsgeschichte, in denen es vergleichsweise geringe Veränderungen gegeben hat.
- Zollstöcke. Hier gibt es bereits themenspezifische, beschriftete Zollstöcke.
- Zeit-Wäscheleine. Auf einer Wäscheleine werden z. B. für alle 1000 Jahre Knoten gemacht. Auf Wäscheklammern können die Zahlenwerte vermerkt und Bild-Text-Seiten mit den Klammern angehängt werden.
- Faltbücher bzw. Leporellos können Jahrtausende bzw. Jahrhunderte im Zeitraffer aufnehmen und immer wieder zusammen- oder auseinandergelegt bzw. durch neue Anteile ergänzt werden.
- Tapeten-Zeitfries oder besser Zeichenkarton-Zeitfries. Diese häufig anzutreffende und bewährte Form ist empfehlenswert. Auf einer Tapete oder besser haltbarem, dickerem Papier wird der Zeitstrahl mit Daten durch Epochenamen, Bild- und Textteile ergänzt (z. B. mit

Pinnadeln oder wiederverwendbaren Klebepads). Die Abbildung auf der nächsten Seite zeigt eine mögliche Gestaltung eines Zeitfries-Ausschnittes.

Mit welcher Form man arbeitet, hängt von mehreren Faktoren ab. Es gilt Antworten auf folgende Fragen zu finden und dann eine geeignete Form anzupassen:

- Wie viel Platz haben wir (im Klassenraum)? Dies betrifft sowohl die Länge als auch die Höhe, die man nutzen möchte.
- Erarbeiten wir (mit anderen Gruppen gemeinsam) einen Zeitfries im Schulflur und nutzen dadurch mehr Platz? (Hierfür sind die Brandschutzbestimmungen zu klären.)
- Können wir mit mehreren Zeitfriesen arbeiten? Es empfiehlt sich z. B. mit einem generalisierenden (Hauptleiste zur Orientierung im Überblick) und mehreren ausgewählten Zeitausschnitten (Lupenprinzip) zu arbeiten.
- Wollen wir fortlaufend im Unterricht mit dem Zeitfries arbeiten und ihn ergänzen? Dies sollte vor dem Beginn der Arbeit entschieden werden, damit man entsprechend planen kann.

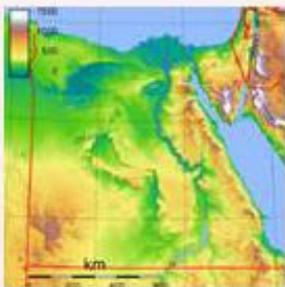
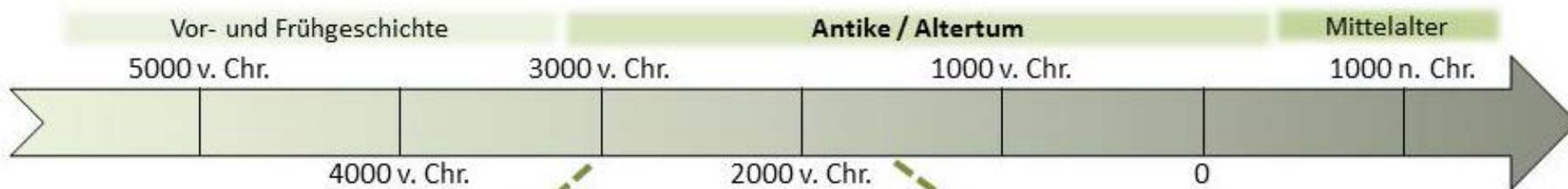
ARBEITSFORMEN MIT DEM ZEITFRIES IM UNTERRICHT

„Der besondere methodische Wert einer selbstverfertigten Zeitleiste liegt darin, dass sie eine ständige Handlungs- und Produktorientierung des Unterrichts ermöglicht.“ (Sauer 1999, S. 205)

Folgende Arbeitsformen haben sich bewährt. Sie können, sich ergänzend, genutzt werden und unterstützen je unterschiedliche Kompetenzen. Insbesondere werden mit allen Arbeitsformen die Kommunikation der Lernenden untereinander und die Fähigkeit zu argumentieren gefördert.

Arbeit mit dem Klassenzeitfries

- *Ergebnissicherung*
Die Lernenden (möglichst immer andere) werden aufgefordert, relevante Daten, verknüpft mit wichtigen Begriffen, zu notieren und dem Zeitfries zuzuordnen. Gemeinsam sollte die Relevanz der Einträge diskutiert und verhandelt werden. So entsteht über die Zeit ein „begleitendes Produkt zum Unterricht, das immer wieder angeschaut wird und so wichtige Ereignisse und Zusammenhänge über einen längeren Zeitraum erinnern hilft.“ (Blog, Bernsen: <https://geschichtsunterricht.wordpress.com/tag/zeitleiste/>)
- *Wiederholung und Festigung*
Bewegliche Elemente des Zeitfrieses (z. B. Text- und Bildelemente) werden an die Lernenden verteilt und von ihnen an richtiger Stelle wieder befestigt. Dabei begründen sie ihre Zuordnung.
- *Präsentieren: Geschichte erzählen, Vorträge / Referate halten*
Unter historischer Perspektive hat das Erzählen im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht eine besondere Bedeutung (vgl. auch den Artikel von Martin Lücke, Fachlichkeit aufbauen, Geschichte, in dieser Handreichung). Wenn die Lernenden einzelne Einträge auf dem Zeitfries zu einer zusammenhängenden Geschichte zusammenfassen, können sie ihn gut nutzen und darauf verweisen.



- Aus der Zusammenlegung von Ober- und Unterägypten entsteht der Staat Ägypten
- Ägypten lebt durch den Nil
- Eine Hochkultur entsteht



- Gräber von Königen und hohen Beamten
- Die Ägypter glaubten an ein Leben nach dem Tod
- Viele der Pyramiden liegen unter der Erdoberfläche
- Die Pyramiden von Gizeh sind die größten Ägyptens



- Hatschepsut: Eine Frau als Pharao
- Sie wurde mal als Mann (mit Bart) und mal als Frau abgebildet
- Sie regierte von 1490-1468 und wurde hoch geschätzt

Arbeit mit einem individuellen Zeitfries

- Vorbereitung und Begleitung von Präsentationen, z. B. Projektarbeiten
Die Schülerinnen und Schüler setzen einen individuellen Zeitfries zur Sammlung und Strukturierung in Recherchephasen ein. Notizen erscheinen in chronologischer Folge und bieten damit zugleich eine übersichtliche Ordnungsstruktur.
- Die Lernenden können in der Anlage ihres Zeitfrieses unterstützt werden, indem gemeinsam überlegt wird, welche Ebenen angelegt werden sollten, damit sich in der Erarbeitung und in der Präsentation für Mitschülerinnen und Mitschüler die Vielschichtigkeit eines Themas erschließt (z. B. Politik, Alltag und Kultur).

2.2.2 ANFERTIGEN EINES ZEITFRIESES

Im Folgenden werden Hinweise gegeben, worauf bei der Erstellung eines Zeitfrieses geachtet werden sollte, um ein zweckmäßiges und aussagekräftiges Produkt zu erhalten.

- Zu den Basiselementen gehören Linie, Zahl, Wort und Bild.
- Er wird horizontal von links nach rechts (zeitlich aufsteigend) erarbeitet.
- Vor der ersten Markierung durch eine Jahreszahl muss kenntlich gemacht werden, dass es auch ein Vorher gibt (z. B. durch einen Pfeil, der auch nach links zeigt, ein eingerücktes Eintragen der ersten Daten und Begriffe ...)
- Die Zeitlinie endet mit einem Pfeil; es wird deutlich, dass die Zeit weiter läuft.
- Ein Zeitfries muss immer den gleichen Maßstab beibehalten, d. h. ein Zeitabschnitt von z. B. 100 oder 1000 Jahren muss konsequent die gleiche Länge haben. Schülerinnen und Schüler brauchen bei der Wahl des Maßstabes und der Zeitabstände in der Regel Tipps und Hilfestellungen durch die Lehrkraft. Zudem bietet sich eine Zusammenarbeit mit dem Mathematikunterricht unbedingt an.
- Unter und evtl. auch über der Hauptleiste können Teilabschnitte und Schwerpunkte wie unter einer Lupe einen größeren Bereich einnehmen, der durch Markierungen der Zeitleiste mit den Daten zugeordnet wird.
- Der Zeitfries wird von den Schülerinnen und Schülern mit Jahreszahlen, Bildern, kurzen Texten oder passenden Gegenständen bestückt. Eine gemeinsame Absprache über die Auswahl und das aktive Einbeziehen der Lernenden sichert das Engagement.
- Der Fries ist möglichst einheitlich zu gestalten: Einheitliche Schrift (Druckschrift, Schreibschrift) und einheitliches Schreibgerät (oder Computerausdruck) sorgen dafür, dass nicht zu viel Unruhe entsteht und die Wahrnehmung der Elemente und Zusammenhänge nicht verloren geht.
- Jahresmarkierungen und Beschriftungen sollten nicht zu klein vorgenommen werden.
- Das Material sollte möglichst von allen Sitzplätzen im Klassenraum zu sehen sein.
- Ein Zeitfries muss übersichtlich gestaltet und folglich nicht überfrachtet sein, damit er den Lernenden auch tatsächlich eine Veranschaulichungshilfe bietet.
- Der Einsatz von Farben kann den Zeitfries attraktiver machen.
- Der Fries ist auch ein ästhetisches Objekt. Es kommt auf sorgfältiges Arbeiten an. Die Lehrkraft kann durch das Material und konkrete Gestaltungshinweise positiv einwirken und fächerübergreifend kann hervorragend mit dem Kunstunterricht zusammen gearbeitet werden.

- Das Befestigen an der Wand kann an Holzleisten erfolgen. Um ein laufendes Erarbeiten, Vervollständigen und Wiederholen zu ermöglichen, sollten einzelne Teile leicht wieder von der Wand abzunehmen sein.

2.2.3 EINSATZ DIGITALER ZEITFRIESE

Digitale Zeitfriese sollen herkömmliche Formen der Zeitleisten nicht ersetzen, sie weisen jedoch besondere Vorteile auf. So lassen sich während der Arbeit jederzeit neue Spalten und Zeilen einfügen und die Zeitleiste kann an beliebigen Stellen durch Einträge ergänzt und erweitert werden.

Durch die Möglichkeit, auf Webseiten bzw. auf dem eigenen Computer Dateien zu verlinken, bieten sich digitale Zeitleisten auch für die Arbeit von Lernenden (Arbeitsgruppen) zum chronologisch sortierten Sammeln von Materialien an. Ein digitaler Zeitfries kann auch gut in eine Präsentation, einen Vortrag, durch Lernende eingebunden werden.

Zu bedenken ist, dass digitale Anwendungen häufig einer gewissen Einarbeitungszeit bedürfen, oftmals in englischer Sprache verfasst sind oder auch nicht unbegrenzt kostenfrei zu nutzen sind.

Wenn man sich einen Überblick über verschiedene Formate von digitalen Zeitfriessen verschaffen möchte, kann man auf folgender Internetseite Hilfe finden:

<https://www.lehrerfreund.de/schule/1s/online-zeitstrahl-tools/4596>. Dort werden verschiedene Internetseiten zum Thema Zeitfries vorgestellt.

Im Folgenden werden exemplarisch Links aufgeführt, mit deren Hilfe digitale Zeitfriese erstellt bzw. mit entsprechenden Tools bearbeitet werden können.

- Webbasierter Zeitfries: <http://www.tiki-toki.com>
Um einen eigenen digitalen Zeitfries zu erstellen, muss man sich einen freien Zugang auf das Internetportal anlegen. Dieser ermöglicht dem Nutzer dann die individuelle Erstellung eines einzelnen Zeitfrieses. Man kann festlegen, wann dieser beginnen und wann er enden soll. Die Abstände zwischen den Jahren sind alle gleich und kontinuierlich. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, den Zeitfries sowohl zwei- als auch dreidimensional darzustellen (man fährt *durch die Zeit*). Der Zeitfries kann mit Texten und Bildern ergänzt und so über die Schuljahre nach und nach aufgefüllt und ergänzt werden. Hier kommen verschiedene Einschränkungen zum Tragen. Mitunter muss die englische Sprache beherrscht werden, eine Einarbeitungszeit ist zu berücksichtigen und eine freie Nutzung ist für nur einen einzelnen Zeitfries möglich. Es gibt aber auch Lehrerlizenzen, bei denen man bis zu 50 Schülerzugänge erteilen und verwalten kann.
- Webbasierter, vergleichsweise einfacher Zeitfries: <http://app-in-die-geschichte.de/>
Diese Internetseite bietet die Erarbeitung multimedialer Zeitfriese an. Über einen kostenfreien Zugang ist es auch möglich, Schülerzugänge zu erstellen. Hat man einen Zeitfries angelegt, können dort beliebig viele Ereignisse untergebracht werden, die mit Texten, Bildern oder Tonmaterial erweitert werden können. Dazu bietet das Portal ein eigenes Archiv an, in dem 80.000 digitalisierte Quellen vorhanden sind, die man für seinen Zeitfries verwenden darf. Es ist auch möglich, eigenes Material in seinen Account hochzuladen und es mit seinem Zeitfries zu verknüpfen. Problematisch ist an diesem Portal, dass der dargestellte Zeitfries sehr klein ausfällt. Das Erstellen und Bearbeiten von Ereignissen gestaltet sich wenig übersichtlich und intuitiv.
- Digitaler Zeitfries von segu: <https://segu-geschichte.de/zeitleiste-epochen-der-geschichte/>
Diese Internetseite beschäftigt sich mit dem Zeitfries, wobei hier nicht das Erstellen im Vordergrund steht, sondern die Arbeit mit einem vorhandenen Zeitfries. Zur Nutzung ist keine Anmeldung erforderlich. Die Benutzerin bzw. der Benutzer erhält z. B. den Überblick über die zeitliche Länge der verschiedenen Epochen und unterschiedlicher Ereignisse. Ferner hat man

die Möglichkeit, sich Informationen zu verschiedenen Ereignissen anzueignen (z. B. zum Imperium Romanum). Man kann sein mit der Webseite gewonnenes Wissen in einer anschließenden kurzen Fragerunde überprüfen oder eine vertiefende Aufgabe bearbeiten. Sinnvoll ist, dass die Nutzerin / der Nutzer vollkommen selbstständig arbeitet und seinen Lernfortschritt anschließend selber überprüfen kann.

Von Nachteil ist, dass das Format der Lernplattform es nicht möglich macht, den Zeitfries zu bearbeiten bzw. weitere Zeitpunkte oder Ereignisse hinzuzufügen.

- Zeitfries als Präsentation
Auch innerhalb einer Präsentation kann ein Zeitfries erstellt und bearbeitet werden. Hinweise hierzu findet man unter <https://projektmanagement24.de/zeitstrahl-mit-powerpoint-erstellen-ppt-vorlage-zum-download>.

2.2.4 LITERATUR, BILDNACHWEISE UND LINKS

Literatur

Sauer, Michael, 1999. Die Zeitleiste. In: Pandel, Hans-Jürgen und Gerhard Schneider et al., Hrsg. Handbuch. Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 197–210

Sauer, Michael, 2009. Zeitleiste. In: Mayer, Ulrich und Hans-Jürgen Pandel et al., Hrsg. Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 201 f.

Turk, Margareta, 1999. Zeitleiste und Geschichtsfries. In: Schreiber, Waltraud, Hrsg. Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Neuried: Ars Una, S. 607–622

Lieferbare Zeitleisten

Becher, Andrea und Claudia Schomaker, 2016. Die Zeitleiste. Entdeckungen und Erfindungen. Seelze: Friedrich Verlag (Zeitleiste und CD)

Geschichte im Zeitraffer, 2001, Stuttgart

Sauer, Michael und Antje Garbe, 1995. Geschichte lernen-Zeitleisten. 5 Teile: 500 v. Chr. bis in die Gegenwart, Seelze: Friedrich Verlag

Bildnachweise

Gründung der Stadt Berlin, um 1230: Brückels, Manfred, 2009. Gründung der Stadt Berlin um 1230, Relief am Roten Rathaus, CC BY-SA 3.0. Verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Terrakottafries_am_Roten_Rathaus_Berlin#/media/File:Rotes_Rathaus_Berlin_Relief_Stadtrecht.jpg

Handelsstadt Berlin im Mittelalter: Brückels, Manfred, 2009. Handelsstadt Berlin im Mittelalter, Relief am Roten Rathaus, CC BY-SA 3.0. Verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Terrakottafries_am_Roten_Rathaus_Berlin#/media/File:Rotes_Rathaus_Berlin_Relief_Handel.jpg

Karte, Ägypten (Zeitfries): Sadalmelik, 2007, public domain

Pyramiden von Gizeh (Zeitfries): Liberato, Ricardo. Alle Pyramiden von Gizeh auf einem Bild, 2006, cc by sa 2.0. Verfügbar unter: https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=2258048&use-lang=de#/media/File:All_Gizah_Pyramids.jpg

Hatschepsut (Zeitfries): Schengili-Roberts, Keith, 2006. Photo of a bust of the pharaoh Hatshepsut, taken at the New Museum, Berlin, cc by sa 3.0. Verfügbar unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Hatschepsut#/media/File:Hatschepsut02-AltesMuseum-Berlin.png>

Links

Blog, Bernsen, zu verschiedenen Themen: <https://geschichtsunterricht.wordpress.com/tag/zeitleiste>

Digitaler Zeitfries mit Aufgaben für Lernende: <https://segu-geschichte.de/zeitleiste-epochen-der-geschichte/https://segu-geschichte.de/category/zeitleiste>

Evokids-Material zum Thema Evolution in der Grundschule:
https://evokids.de/sites/evo/files/evokids_lehrbuch_farbe.pdf

Überblick über verschiedene Formate von digitalen Zeitfriesen:
<https://www.lehrerfreund.de/schule/1s/online-zeitstrahl-tools/4596>

Webbasierter Zeitfries: <http://www.tiki-toki.com>

Webbasierter, vergleichsweise einfacher Zeitfries: http://app-in-die-geschichte.de/bundles/geschichtsapppfrontend/pdf/GeschichtsApp_Lehrerhinweise_05122016.pdf

Zeitfries als Präsentation: <https://projektmanagement24.de/zeitstrahl-mit-powerpoint-erstellen-ppt-vorlage-zum-download>

2.3 KARTENMETHODEN UND DOMINO – ZUM UMGANG MIT FACHBEGRIFFEN

Birgit Wenzel

In jedem Themenfeld und Thema lernen die Schülerinnen und Schüler neue Fachbegriffe kennen. Für die Arbeit und den Umgang mit diesen werden zwei Methoden vorgestellt.

2.3.1 KARTENMETHODEN

Zum Lernen, Verstehen und Anwenden der Begriffe eignen sich die sogenannten Kartenmethoden; sie sind Bestandteil des Selbstorganisierten Lernens (SOL). Die Arbeit mit den Kartenmethoden unterstützt ein weitgehend lehrerunabhängiges Lernen. Begriffswissen wird erarbeitet, wiederholt und gesichert, aber auch präsentiert, visualisiert, strukturiert und getestet. Dabei kommen individuelle Lernstrategien ebenso wie kooperative Lernformen zum Tragen.

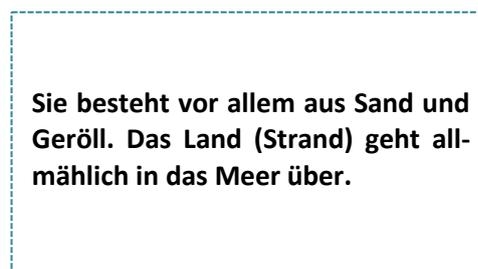
SO ERSTELLT MAN DIE KARTEN

Fachbegriffe werden, wenn sie im Unterricht eingeführt werden, auf Kärtchen geschrieben. Die Rückseite kann für eine kurze Erklärung genutzt werden. Die Lernenden fertigen sie selbst an oder erhalten Vorlagen, die sie ausschneiden und zusammenkleben. Beispiele zum Themenfeld Wasser:

Begriffskarte, Vorderseite



Begriffskarte, Rückseite



Begriffskarte, Vorderseite

Nichtregierungsorganisation, getragen z. B. durch Vereine oder Organisationen. Sie engagieren sich vor allem für Themen wie Umweltschutz, Arbeitsschutz und Menschenrechte.

Begriffskarte, Rückseite

NGO

SORTIEREN

Das Sortieren eignet sich eher für Kärtchen, die nur eine Vorderseite haben. Jede Schülerin / jeder Schüler sortiert seinen Kartensatz (zu einem Thema, z. B. *Wasser und Eis gestalten*) in zwei Stapel: „Kenne ich, könnte ich erklären“ und „Kenne ich noch nicht (richtig), kann ich nicht erklären“. In Dreiergruppen bringen sie die Karten aus dem „Kenne ich noch nicht“-Stapel ein und unterstützen sich gegenseitig im selbstständigen Erklären des Begriffs. Im Plenum werden noch übrig bleibende Kärtchen / Begriffe erklärt.

JEOPARDY

Zwei Partner teilen einen Kartensatz untereinander auf. A liest die Rückseite vor. Die Erklärung darf hierfür nicht den Fachbegriff selbst enthalten (siehe Beispiel oben). B nennt den Begriff bzw. stellt die Frage: Was ist ein/e ...?

ABGEORDNETE / ABGEORDNETER

Kleingruppen (drei bis vier Lernende) bilden ein Team. Im Plenum zieht eine Spielleiterin / ein Spielleiter eine Karte. Abwechselnd sind die Teams mit der Erklärung der gezogenen Begriffe dran, wobei sie jeweils eine Abgeordnete / einen Abgeordneten benennen, die oder der den Begriff im Plenum korrekt erklären muss. Für richtige Erklärungen sammeln die Teams Punkte.

Diese Spielform kann immer wieder für einige Minuten aufgegriffen und der Spielstand dokumentiert werden, um in der nächsten Runde erneut daran anzuknüpfen.

Auch die umgekehrte Jeopardy-Version lässt sich auf diese Weise spielen.

STRUKTURLEGEN

Das Strukturlegen ist hervorragend geeignet, Wissen zu strukturieren, eine hohe Schüleraktivität zu erreichen und das individuelle Denken sichtbar zu machen.

Jede Schülerin / jeder Schüler wird aufgefordert, einen Kartensatz sinnvoll auszulegen. Die Karten können durch Überschriften und z. B. Pfeile ergänzt sowie unter einer Überschrift oder von einem Oberbegriff ausgehend in beliebiger Anordnung (z. B. als Map) ausgelegt werden. Dabei ergeben sich ganz unterschiedliche Strukturen. Alle Lernenden sollten nicht nur ihre eigene Struktur legen, sondern sich auch die anderer anschauen. Dabei können sie gut ihre eigene Struktur erläutern und bei anderen nachfragen, warum sie bestimmte Karten an bestimmter Stelle ausgelegt haben.

TEST

Als Teil einer Lernkontrolle werden Begriffe vorgegeben, die zu erläutern sind. Alternativ können die Lernenden Begriffe aus einer größeren Anzahl auswählen (z. B.: Wähle acht aus zwölf Begriffen aus).

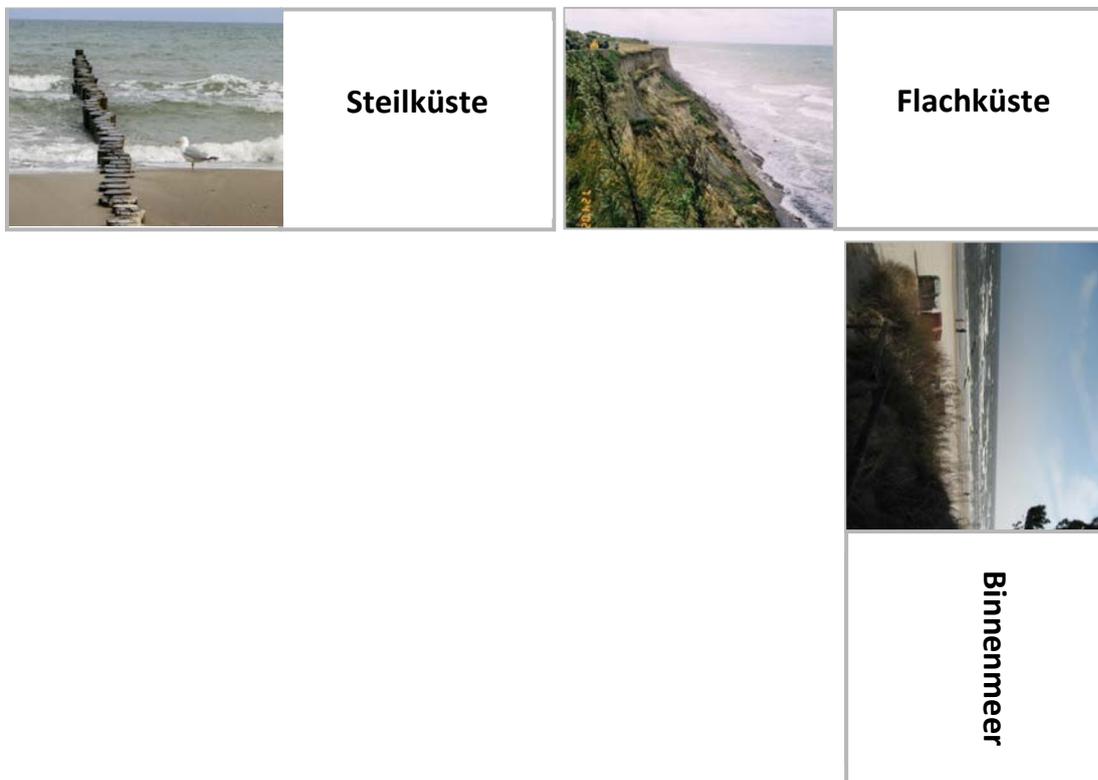
2.3.2 DOMINO

Ein Domino ist ein Legespiel, hier aus Karten mit zwei Feldern. Es ermöglicht einen spielerischen Umgang mit den Fachbegriffen und dient vor allem der Sicherung. Auf der einen Seite steht ein Begriff, auf der anderen Seite eine Ergänzung, allerdings zu einem anderen Begriff. Durch richtiges Aneinanderlegen ergibt sich eine passende Reihe.

Die Schülerinnen und Schüler können aus den Begriffen und ihren Erklärungen selbst ein Domino erstellen und dieses spielen. Als Erklärung sollten nicht nur Sätze formuliert werden; es kann auch gut mit Bildern oder Zeichnungen gearbeitet werden. Dabei wird der Fachbegriff mit einem Bildanker verknüpft. Die Begriffe für das Domino können auf Teams aufgeteilt und die Spielkarten untereinander ausgetauscht werden.

Das folgende Beispiel zum Themenfeld *Wasser – Alles Natur oder in Menschenhand?* zeigt anhand von drei Kartenpaaren zum Thema Küstenformen, wie die Karten aussehen können.

Tipp: Lamierte Dominokarten halten länger und haben einen eher professionellen Spielcharakter.



2.3.3 LITERATUR UND BILDNACHWEISE

Literatur

Wenzel, Birgit, 2013. Kreative und innovative Methoden: Geschichtsunterricht einmal anders. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 138–147

Bildnachweise

Fotos, Küsten: Kerstin Weiß

2.4 DIE MYSTERY-METHODE IM FACH GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTEN 5/6

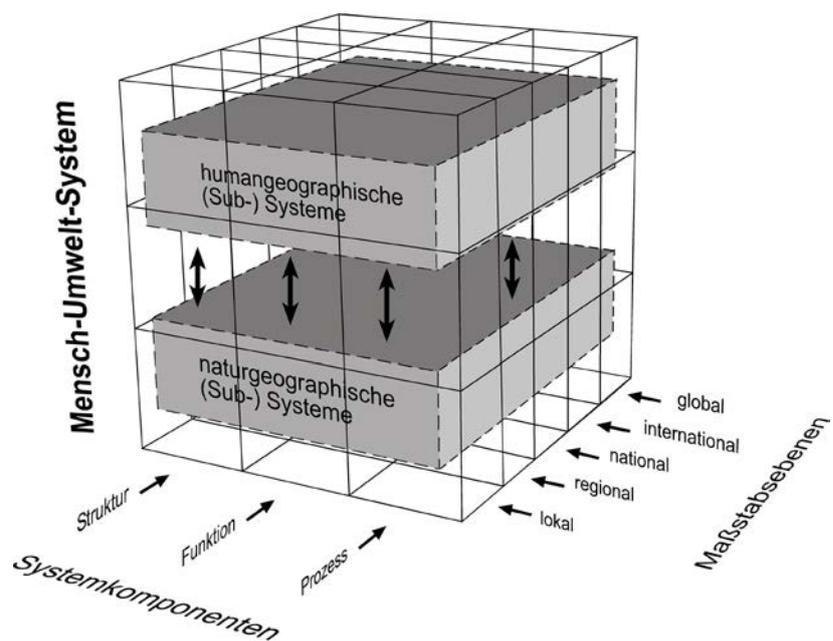
Karoline Kucharzyk

Die Mystery-Methode hat bereits in viele Fächer Eingang gefunden, schwerpunktmäßig begegnet man Unterrichtsvorschlägen für das Fach Geografie. Der Artikel führt in die Methode ein und stellt ein Unterrichtsbeispiel rund um das Phänomen *Schneelawine* vor.

DAS PHÄNOMEN DER SCHNEELAWINE UND DIE SYSTEMKOMPETENZ IN DER GEOGRAFIE

Lawinen faszinieren den Menschen mit ihrer unbändigen Kraft, wenn sie sich scheinbar ungebremst entlang des Gebirgshanges auf ein Tal zubewegen. Berichte von Verschütteten halten uns in Atem. Ist der gefallene Schnee von gestern das Risiko für morgen?

Hier überschneiden sich für die Betrachterin / den Betrachter zwei Systeme, die für den Geografieunterricht in ihren Wechselwirkungen als grundlegend angesehen werden: (a) *Naturraum* (Wasser, Klima, Gestein, Boden, Vegetation) und (b) *der Lebensraum des Menschen mit seinen Handlungen* (Wirtschaft, Kultur, Siedlungsstrukturen). Je nach Fragestellung können diese Systeme verschiedene Überschneidungsbereiche haben und einen unterschiedlichen Grad an Komplexität aufweisen. Der zentrale Bildungsauftrag für den Geografieunterricht und damit auch für das Fach Gesellschaftswissenschaften ist die Systemkompetenz (vgl. DGfG 2014, S. 10 ff.).



Grafik: Claudia Pietsch, 2006

Basiskonzepte zur Analyse von Räumen im Fach Geografie (DGfG 2014, S. 11)

Aus diesem Gefüge ergibt sich für das Fach in der Jahrgangsstufe 5/6 die Betrachtung von einfachen Ursache-Folge-Systemen mit abschließender Bewertung der analysierten Veränderung. Die Betrachtung kann auf unterschiedlichen Maßstabsebenen erfolgen.

AUSBLICK: UNTERRICHTSBEISPIEL

Das Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6 sieht das Themenfeld *Tourismus und Mobilität – schneller, weiter, klüger?* vor. Im Thema *Reisen heute: Perspektiven im Widerstreit* wird als ein möglicher Inhalt angegeben: *Vor- und Nachteile für Menschen, Flora, Fauna und das Klima: Interessenkonflikte am aktuellen Beispiel* (vgl. RLP, S. 31). Dieser Vorschlag wird hier exemplarisch am Beispiel der Alpen aufgegriffen und mit der Mystery-Methode verknüpft. Die Eigenschaften des Raumes bilden die Grundlage für die in der Region ablaufenden Prozesse, u. a. die Bildung von Schneelawinen. Anhand des Fachwissens beurteilen die Schülerinnen und Schüler im nachfolgenden Unterricht Maßnahmen zum Schutz der Menschen vor Lawinen und analysieren exemplarisch einen Interessenkonflikt, hier den Ausbau der Skilifte.

Das Unterrichtsbeispiel berücksichtigt ebenfalls aus dem gleichen Themenfeld (*Tourismus und Mobilität – schneller, weiter, klüger?*) das Thema *Eine Reise durch Deutschland* und hierfür den Inhaltsbereich *Besonderheiten der Großlandschaften Deutschlands (Oberflächenformen, Entstehung, touristisches Potenzial)* (vgl. RLP, S. 31).

2.4.1 DIE MYSTERY-METHODE

BEGRIFFSKLÄRUNG

Im Fachunterricht arbeiten die Schülerinnen und Schüler häufig mit strukturierten Texten, die sie sich mithilfe von Arbeitsaufträgen erschließen. In unserem Alltag begegnen uns die Informationen in der Regel eher vereinzelt in verschiedenen Quellen mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Das Gehirn versucht, vor dem Hintergrund unseres bereits bestehenden (individuellen) Wissens die einzelnen Bestandteile der Informationen sinnvoll zu kombinieren. Auch bei einem Mystery gibt es eine Vielzahl an Einzelinformationen, die in einen zweckmäßigen Zusammenhang gebracht werden sollen. Nach Vankan et. al. (2007, S. 106 ff.) stellt das Mystery eine Verrätselung dar, um den Sachverhalt spielerisch zu erschließen. Wie bei einem Kriminalfall muss die Lösung durch viele kleine Hinweise gefunden werden.

Das Material besteht im Kern aus einzelnen Informationskärtchen, welche von den Schülerinnen und Schüler in eine (mögliche) fachlich plausible Struktur gebracht werden. Die Lösung orientiert sich an der Leitfrage, die zu Beginn des Unterrichts aufgeworfen wird. Dabei gehen die Schülerinnen und Schüler zumeist in Partner- oder Gruppenarbeit auf Spurensuche. Die einzelnen Informationskärtchen müssen von den Lernenden erfasst, in Kategorien strukturiert und dabei nach Relevanz gewichtet werden. Im Arbeitsprozess werden die Kärtchen wie Puzzleteile hin- und hergeschoben, bis eine überzeugende Konstellation gefunden ist. Mit jedem Einbringen einer neuen Information wird das bereits bestehende Gefüge hinterfragt und ggf. diskutiert. Es stellt für die Lernenden einen hohen kognitiven Anspruch dar, die Lage der Kärtchen im Ordnungssystem zu begründen.

Das gewonnene Wissen nutzen die Schülerinnen und Schüler, um eine schriftliche Antwort auf die Leitfrage zu verfassen.

MEHRWERT DER METHODE

- schüleraktivierende Aufgabenstruktur mit hoher Eigenständigkeit
- Förderung des vernetzten Denkens durch spielerisches Lernen, da die Schülerinnen und Schüler ständig die Möglichkeit haben, ihre Gedanken zu artikulieren und mit anderen abzugleichen
- Förderung von Metakompetenzen (bspw. Sprach- und Argumentationskompetenz, Sozialkompetenz, Selbstständigkeit)
- echte Lernaufgabe und somit echte Lernzeit, da Transferwissen generiert wird
- vielfältige Ansatzpunkte zur Differenzierung (siehe Tabelle unten)

PROBLEME DER METHODE

- sehr komplex hinsichtlich der methodischen Umsetzung und des Fachanspruchs, wodurch das Mystery überfordern kann

Tipp: In der Aufteilung der Gruppen empfiehlt es sich, die Schülerinnen und Schüler nach ihrem Leistungsniveau in gemischte Gruppen einzuteilen, damit sie sich gegenseitig unterstützen können.

- genaue Einführung der Methode nötig
Tipp: Zur Einführung eines Mystery eignet sich ein Inhalt mit geringer Komplexität (vgl. Tabelle unten).
- hoher zeitlicher Aufwand und intensive Sicherungsphase nötig
- evtl. werden einzelne Schülerinnen oder Schüler durch die Herangehensweise überfordert, die in ihrer Gruppe durch schnell Denkende und Arbeitende dominiert werden, sodass sie kaum Lernfortschritte erzielen
- evtl. Disziplinprobleme, da eine Öffnung des Unterrichts nötig ist

DIFFERENZIERUNGSMÖGLICHKEITEN DER METHODE

Ansatzpunkt der Differenzierung	Erklärung (mit Beispielen zum Mystery „Entstehung einer Schneelawine“)
Anzahl der Kärtchen	Eine Reduktion der Anzahl der zur Verfügung gestellten Kärtchen erleichtert die Lösungsfindung durch eine Verringerung der Komplexität.
mehrere Teilschritte des Prozesses auf nur einem Kärtchen darstellen	Die Komplexität kann auch verringert werden, wenn Teilzusammenhänge bereits auf einem Kärtchen dargestellt werden. Es ist jedoch zu vermeiden, dass die Kärtchen allein aufgrund von sprachlichen Strukturen verbunden werden können, da dies zwar deutlich schneller zur Lösung führt, das Verständnis aber nur geringfügig fördert (bspw. gleiche Teilsätze am Ende eines Kärtchens und am Anfang der Folgekarte).
Darlegen der Struktur durch die Vorgabe der zu verwendenden Kategorien	Es unterstützt die Lösungsfindung, wenn die Kategorien entweder für alle Schülerinnen und Schüler vorgegeben oder auf Hilfekärtchen für einzelne Lernende bereitgestellt werden. Es bietet sich an, die Kategorien erst einmal gleichrangig nebeneinander aufzuführen.
Entwicklung von weiteren Kategorien	Wenn die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, aus den Kärtchen selbstständig Kategorien zu ermitteln, können sie nach Abschluss der Beantwortung der Leitfrage auch weitere Kategorien hinzufügen.
Fachsprache	Je nach sprachlichem Vermögen und den Kenntnissen fachsprachlicher Begriffe können die Kärtchen von den Schülerinnen und Schülern als leichter oder schwerer empfunden werden. Es empfiehlt sich, eine einfach strukturierte Sprache zu wählen, jedoch dabei zur Förderung der Fachsprache mit den dazugehörigen Fachbegriffen zu arbeiten. Ein Glossar mit Erläuterungen der Fachbegriffe kann bereitgestellt werden und die Arbeit unterstützen.
Änderung der Darstellungsform	Der Text auf den Kärtchen kann durch andere Medien (z. B. Tabelle, Säulendiagramm, Foto) ersetzt oder ergänzt werden. Einerseits können diese unterstützend als Illustration hinzugegeben werden, andererseits können sie auch als eigenständiges Material dienen, welches nach den jeweils bekannten Methoden zu analysieren ist.
weiterführende Fragen entwickeln	Die Schülerinnen und Schüler, die bereits eine Antwort auf die Leitfrage gefunden haben, können weiterführende fachliche Fragen entwickeln. Häufiger kommen auch bereits Fragen bei der Erarbeitung auf, die separat notiert werden sollten. Entweder werden die Fragen im Anschluss an die Sicherung besprochen oder sie können auch als Leitfrage für die kommenden Stunden dienen. Letzteres erkennt die hohe kognitive Leistung der Schülerinnen und Schüler, fachliche Fragen aufzuwerfen, besonders an.

Erstellung von zusätzlichen eigenen Kärtchen	Neben den durch die Lehrkraft ausgeteilten Kärtchen ist es auch möglich, von den Schülerinnen und Schülern selbst Kärtchen erstellen zu lassen, die sie begründet in ihr bestehendes System einflechten.
Sozialform	Es empfiehlt sich eine kooperative Sozialform, damit die Lernenden ihre Argumente austauschen können, um zum Ergebnis zu gelangen.
Relevanz der Informationen	Innerhalb der Mystery-Methode ist es möglich, Informationen unterschiedlicher Güte anzubieten, sodass die Schülerinnen und Schüler diese hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Leitfrage bewerten müssen. Für die Jahrgangsstufe 5/6 ist die Beschränkung auf zwei Gütekategorien empfehlenswert (nützlich oder nutzlos zur Beantwortung der Leitfrage).
Hilfekärtchen	Zusätzliche Hilfekärtchen sind auf der Vorderseite mit einem Zusammenhang betitelt, welcher auf der Rückseite aufgelöst wird. Sie liegen an einem definierten Ort sichtbar nebeneinander. Auf diesen können z. B. Teilprozesse beschrieben sein, Zeichnungen, die den Zusammenhang darstellen, oder Teilelemente der Lösungsstruktur.
Reduzierung des Textes	Je nach Komplexität und Bekanntheitsgrad des Inhaltes kann der Text auch nur in Stichpunkten angeboten werden. Letzteres eignet sich für einen bekannten Sachverhalt als Aufgabenstellung in einem Prüfungsformat.
Lücken	In den einzelnen Argumentationsketten können bewusst Lücken gelassen werden, allerdings sollte dann die Argumentationsstruktur vorgegeben werden. Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler besteht dann darin, diese Lücken logisch, aufgrund ihres Wissens über die Anfangssituation und den Endzustand, auszufüllen. Ggf. können Antwortmöglichkeiten zur Auswahl durch die Lehrperson vorgegeben werden, sodass eine Zuordnung erfolgt.
Pfeile einsetzen	Eine vereinfachte Form des Mystery ist es, die Kärtchen bereits sortiert auf einer Kopie auszugeben, sodass lediglich Pfeile ergänzt werden müssen. Dies trainiert vor allem den Umgang mit Ursachen und Folgen im zeitlichen Ablauf. Das Erstellen eines Fließschemas ist eine Voraussetzung, um ein Mystery lösen zu können.
Rollenkarte	Auf dieser Art von Informationskarte werden Interessen einer Gruppe dargestellt, etwa die Aussage einer Naturschützerin / eines Naturschützers. Mit diesen Informationen wird das Ziel verfolgt, einen Perspektivwechsel aufzuwerfen, z. B.: „Was bedeutet das Abholzen des Waldes für den Bau eines weiteren Skiliftes a) für die Besucherinnen und Besucher der Region b) für die Bewohnerinnen und Bewohner der Region, die ihr Geld nicht durch den Tourismus verdienen c) für die Tierwelt d) für die Pflanzenwelt?“
Forscherfrage	Auch weiterführende Fragen (hier eignen sich vor allem solche, die zu einer Bewertung auffordern und ein kognitives Metakzept ansprechen) sind als Zusatz denkbar, bspw.: „Ist die Schneelawine eine Rache der Natur?“
Wahrsager-Karte	Diese Art der Informationskarte eignet sich für einen Blick in die Zukunft: „Was wäre, wenn ...“-Fragen beziehen sich auf einen veränderten Faktor des Systems und die Schülerinnen und Schüler schlussfolgern, welche weiteren Konsequenzen kurz- und langfristig zu erwarten sind, z. B.: „Auf der Erde wird es immer wärmer. Man spricht auch von ‚Klimawandel‘. Was bedeutet eine höhere Lufttemperatur für die Häufigkeit von Schneelawinen?“

Eindeutigkeit der
Kärtchen im Gefüge

In der Jahrgangsstufe 5/6 empfiehlt es sich, alle Kärtchen eindeutig für ihre Lage im Bezugssystem zu gestalten. Enthalten die Kärtchen mehrere Lösungsmöglichkeiten, wird dies von den Lernenden häufig als unbefriedigend empfunden und übergeneralisiert: „Dann ist ja alles richtig.“ Ab der Sekundarstufe I sollte dieser kognitive Konflikt zunehmend ausgehalten werden können.

2.4.2 UNTERRICHTSBEISPIEL SCHNEELAWINE

KOMPETENZENTWICKLUNG

Im dargelegten Unterrichtsbeispiel werden folgende Kompetenzen berücksichtigt:

- **Erschließen – geografisch:** Nutzung und Gestaltung von Räumen untersuchen
Niveaustufe D: *mithilfe von Informationsquellen (z. B. Karten, Diagramme) die Nutzung und Gestaltung eines Raums beschreiben*
- **Erschließen – historisch:** Menschliches Handeln in der Vergangenheit untersuchen
Niveaustufe D: *Handlungsmöglichkeiten und -grenzen (früher und heute) an Beispielen beschreiben und vergleichen*
- **Erschließen – politisch:** Politische Phänomene der Lebensumwelt analysieren
Niveaustufe D: *Problemlagen, Entscheidungen und Kontroversen aus den verschiedenen Perspektiven von Betroffenen und Akteuren untersuchen*
- **Methoden anwenden:** Erkenntnisleitende Fragestellungen entwickeln und Vermutungen aufstellen
Niveaustufe D: *zu sachorientierten Fragen begründete Vermutungen aufstellen*
- **Methoden anwenden:** Gesellschaftswissenschaftliche Informationen erarbeiten und Recherchen durchführen
Niveaustufe D: *Medien und Materialien nach vorgegebenen Schrittfolgen untersuchen*
- **Urteilen:** (Fremde) Standpunkte wahr- und einnehmen
Niveaustufe D: *aus dem Blickwinkel ausgewählter Standpunkte und Perspektiven eine Situation bzw. ein Problem beurteilen*

EINORDNUNG DES MYSTERY IN EINE UNTERRICHTSREIHE (MIT GEOGRAFISCHEM SCHWERPUNKT)

Die Unterrichtsreihe wird im Folgenden als Übersicht mit ihren Themen, Leitfragen (Problemorientierungen) und der Zuordnung von Standards vorgestellt. Es wird deutlich, dass Inhalte der drei Fachrichtungen zur Orientierung in Raum, Zeit und Gesellschaft enthalten sind (vgl. RLP, S. 4).

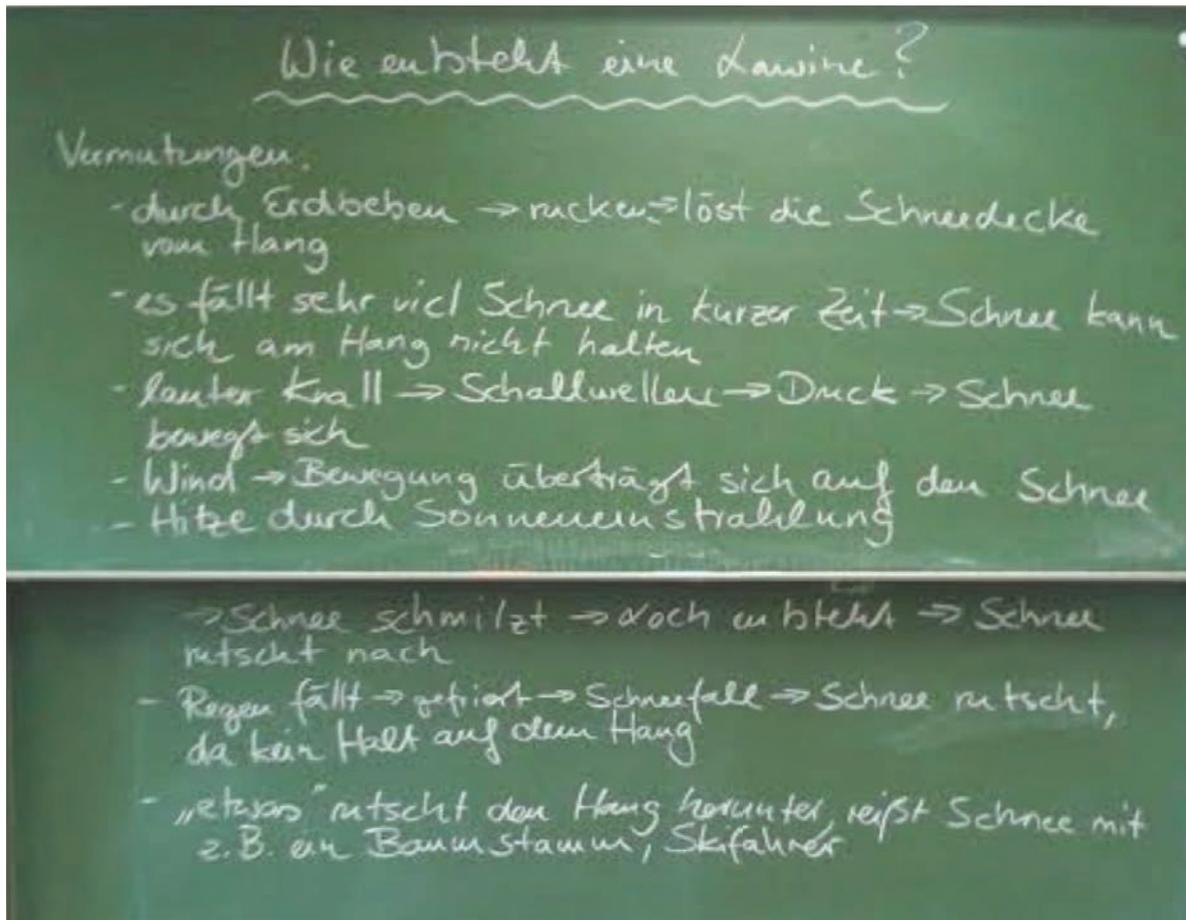
Std.	Inhalt	Leitfrage (Problemorientierung)	Standards (Niveaustufe D)
1	Verortung der Alpen als Großlandschaft	Wo liegen die Alpen?	Erschließen geografisch: <i>Mit Karten umgehen</i>
2	Nutzung der Höhenstufen in den Alpen	Was kann man wo machen?	Erschließen geografisch: <i>Nutzung und Gestaltung von Räumen untersuchen</i>
3/4	Geschichte des Tourismus in den Alpen und seine Veränderung	Warum gibt es heute in den Alpen so viele Touristen?	Erschließen historisch: <i>Menschliches Handeln in der Vergangenheit untersuchen</i>
5	Folgen des Tourismus in den Alpen	Welche Folgen hat der Tourismus in den Alpen?	Erschließen geografisch: <i>Nutzung und Gestaltung von Räumen untersuchen</i>
6/7	Verkehr in den Alpen am Beispiel des Gotthard-Basistunnels	Um, über oder durch die Alpen?	
8/9	Natürliche und anthropogene Ursachen zur Entstehung von Schneelawinen	Wie entsteht eine Schneelawine?	Erschließen geografisch: <i>Nutzung und Gestaltung von Räumen untersuchen</i>
10	Bewertung unterschiedlicher Schutzmaßnahmen für den Menschen vor Schneelawinen	Was hilft gegen Schneelawinen am besten?	Erschließen geografisch: <i>Nutzung und Gestaltung von Räumen untersuchen</i>
11	Bewertung des Tourismus für die Bewohnerinnen und Bewohner der Alpen	Soll ein weiterer Skilift gebaut werden?	Erschließen politisch: <i>Politische Phänomene der Lebensumwelt analysieren</i>

VORSTELLUNG DER PLANUNG ZUR MYSTERY-DOPPELSTUNDE

Das hier dargelegte Unterrichtsbeispiel der Doppelstunde 8/9 (Natürliche und anthropogene Ursachen zur Entstehung von Schneelawinen) fokussiert die Wechselwirkungen zwischen Mensch und Natur. Dabei arbeiten die Schülerinnen und Schüler vor allem an folgenden Kompetenzen (Niveaustufe D): „Die Schülerinnen und Schüler können Einflüsse des Naturraums ... auf das Leben der Menschen ... beschreiben.“ und „Die Schülerinnen und Schüler können Einflüsse des Menschen ... auf den Naturraum und seine Verantwortung bei dessen Nutzung beschreiben.“ (RLP, S. 17)

Das Material wurde an zwei Lerngruppen der Jahrgangsstufe 6 eines grundständigen Gymnasiums in Berlin-Spandau im Geografieunterricht erprobt. Die Schülerinnen und Schüler lernen seit Beginn der Jahrgangsstufe 5 nach dem Konzept des problemorientierten Unterrichts. Für die Handreichung sind die Kärtchen an die Schülerschaft der Grundschule angepasst worden. Die nötigen Voraussetzungen, welche die Lernenden hinsichtlich ihrer fachlichen und methodischen Kenntnisse mitbringen müssen, sind im Anschluss an den Stundenverlauf aufgelistet. Von besonderer Bedeutung ist, dass die Schülerinnen und Schüler die Erstellung von Fließdiagrammen sicher beherrschen, bevor die Methode des Mystery eingeführt wird.

Einstieg



Zum Stundenbeginn zeigt die Lehrkraft einen Zeitungsartikel, der von einer Schneelawine in einem Wintersportgebiet berichtet (siehe Material). Eine Schülerin / ein Schüler liest den Artikel vor, eine weitere / ein weiterer beschreibt die Abbildung und es erfolgt eine kurze Verortung der betrachteten Region. Aus diesen Informationen leiten die Schülerinnen und Schüler die Fragestellung der Stunde ab, die an der Tafel fixiert wird: „Wie entsteht eine Lawine?“ Sollten die Lernenden weniger mit dieser didaktischen Vorgehensweise vertraut sein, bleibt der Lehrkraft ebenso die Möglichkeit, die Leitfrage vorzugeben. Mögliche Hilfeimpulse sind abhängig von den Antworten der Lernenden. Wird beispielsweise die Fragestellung gewählt, wie sich Menschen vor Lawinen schützen können, so kann die Lehrkraft antworten: „Diese Fragestellung beschäftigt sich bereits mit den Maßnahmen zum Schutz vor Lawinen. Stelle eine Leitfrage zu einem Aspekt auf, den du als Lawinenforscher untersuchen würdest, bevor du dich mit den Schutzmaßnahmen beschäftigst.“

Im Tafelbild erfolgt unter der Leitfrage das Festhalten der Vermutungen, wodurch die Lernenden eine Möglichkeit haben, ihre Vorstellungen zu äußern (siehe oben). Alle Vorstellungen werden begründet und an der Tafel – hinsichtlich ihrer Korrektheit wertfrei – fixiert. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen die Leitfrage, die es zu beantworten gilt, jedoch aufgrund ihrer Fehleranfälligkeit noch nicht die Vermutungen. Die Schülerinnen und Schüler, die bereits eine Lawine gesehen haben, können ihre Erlebnisse einbringen.

Erarbeitung

Die geschnittenen Kärtchen werden nebeneinander für alle Gruppenmitglieder (drei bis vier Lernende) gut sichtbar ausgelegt. Wenn alle unklaren Begriffe besprochen wurden, beginnen die Schülerinnen und Schüler, die Kärtchen nun aufgrund ihrer Beziehungen untereinander zu ordnen und wieder

umzuordnen sowie Kategorien zu bilden; letztere können auch durch die Lehrkraft vorgegeben werden. Die Schülerinnen und Schüler diskutieren dabei über die möglichen Zusammenhänge. Als zusätzliche Hilfskärtchen können schematische Abbildungen dienen, welche die Entstehung einer Lawine zeigen. Das Sichtbarmachen der zeitlichen Abfolge und damit die konkrete Unterscheidung von Ursache und Folge(n) fallen den Lernenden zumeist schwer. Erstellen sie die Kategorien selbst, empfiehlt es sich, eine Zwischensicherung (z. B. in einem Klassengespräch) einzubauen.

Als Kategorien für dieses Mystery eignen sich:

- Teile der Definition (einer Schneelawine)
- Faktoren, die die Entstehung von Lawinen begünstigen
- Zusammenhang zwischen Lawinen und Tourismus

Sollten Gruppen besonders schnell fertig sein, können diese zu ihrer Antwort eine schematische Abbildung erstellen.

Hinweis: Die Nummerierung der Kärtchen gibt keine Reihenfolge vor, sondern dient zur Verständigung über die Kärtchen in der Sicherungsphase.

Tipp: Das Blatt zur Sicherung für die Gruppen sollte A3-Größe haben und im Querformat genutzt werden, bei den Kärtchen genügt maximal A4-Größe.

Unter den gelegten Kärtchen sollte direkt eine schriftliche Antwort formuliert werden. In der Antwort können die Schülerinnen und Schüler die Faktoren, welche zur Entstehung einer Schneelawine führen, nochmals farbig hervorheben. Sollten die Lernenden Probleme haben, diese zu formulieren, können die Faktoren auch vorab auf den Kärtchen unterstrichen werden. Weitere mögliche Probleme, die bei der Umsetzung im Unterricht auftreten können, sowie deren Lösungsansätze sind im Beitrag zur Mystery-Methode in Vankan et al. (2007, S. 108) ausführlich dargelegt.

Sicherung

Die Sicherung des Mystery erfolgt in zwei Schritten: Erst werden die Kärtchen den Kategorien zugeordnet und im nachfolgenden Schritt werden die Wechselbeziehungen durch Pfeile eingetragen. In der Diskussion sollen die Lernenden die Kärtchen mithilfe ihrer Nummer einbeziehen und das Material diskutieren. Abschließend sollten die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, die eingangs aufgestellte Leitfrage zu beantworten und ihre dazu aufgestellten Vermutungen hinsichtlich ihrer Richtigkeit zu bewerten.

Transfer

Als Transfer können Beispiele aufgegriffen werden, die bereits in den Überlegungen zur Differenzierung eines Mystery dargelegt wurden.

VORAUSSETZUNG DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER FÜR DIESE DOPPELSTUNDE

a) methodisch

- Ablauf des problemorientierten Unterrichts: Leitfrage – Vermutungen (Hypothesenbildung) – Erarbeitung – Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse – Rückbezug zu den eingangs aufgestellten Vermutungen
- Darstellen von monostrukturierten Ursache-Folge-Beziehungen als Fließdiagramm
- Umgang mit Kategorien
- Partner- und/oder Gruppenarbeit

b) fachlich

- Höhenstufen der Alpen
- Reliefeigenschaften

UNTERRICHTSMATERIAL

- Zeitungsmeldung, Einstieg
- Mystery-Kärtchen
- Aufgabenstellung
- Angaben zu Lösungsmöglichkeiten
- Erwartungshorizont

Material für den Einstieg, Zeitungsmeldung

Datengrundlage: Bayerischer Rundfunk (BR 24): „Drama in den Alpen. Sechs Tote bei Lawinenunglück in Südtirol“ (vom 13.03.2016), Link: <http://www.br.de/nachrichten/lawine-ahrntal-suedtirol-100.html> (gekürzt und verändert, Link ist nicht mehr aktiv).

Tip: Es empfiehlt sich, den gewählten, möglichst aktuellen Beitrag durch ein Foto zu illustrieren, ggf. von Lawinensuchhunden oder Suchtrupps im Schnee sowie durch einen Screenshot, welcher den Aufbau der Internetseite oder ein Foto / das Original einer Tageszeitung zeigt.

13.03.16: Drama in den Alpen

Sechs Tote bei Lawinenunglück in Südtirol

Bei einem schweren Lawinenunglück starben gestern im Ahrntal in den Südtiroler Alpen sechs Wintersportler durch eine plötzliche Schneelawine. Unter ihnen war auch ein 16-jähriger Jugendlicher. Die Lawine, die sich bei bestem Skiwetter im Sonnenschein löste, war über 300 m lang. Immer wieder geraten auch erfahrene Skifahrer unerwartet in Schneelawinen.

Material für die Erarbeitung, Mystery-Kärtchen

Wie entsteht eine Schneelawine?

Definition Lawine: ...

1

Wenn viel Schnee fällt, drückt der neue Schnee auf den alten Schnee, der bereits auf dem Hang liegt.

2

Je steiler der Hang ist, umso schneller kann sich eine Lawine aus den Schneemassen herauslösen.

3

Es bildet sich eine dünne Wasserschicht, auf der sich die Schneemassen schnell bis ins Tal bewegen können.

4

Eine Lawine besteht aus einer enormen Masse von Schnee oder Eis, die sich entlang eines Hanges bewegt.

5

Im Winter liegt in den Alpen viel Schnee. Das lockt viele Wintersportler als Touristen in die Region.

6

In der Umgebung der Hotels wurden große Waldflächen für den Bau von Skipisten gerodet.

7

Hohe Zäune dienen der Absperrung gegen losgelöste Lawinen. Sie sollen diese aufhalten, damit sie sich nicht ungebremst auf das Tal zubewegen.

8

Je länger Sonnenstrahlen auf einen Hang treffen, desto höher ist die Gefahr, dass sich eine Lawine aus den Schneemassen herauslöst.

9

Der natürliche Schutz vor Lawinen ist häufig nicht mehr vorhanden.

10

An Berghängen, die Richtung Norden zeigen, kommt es seltener zu Lawinen.

11

Je kälter es ist, desto länger dauert es, bis sich eine Lawine bildet.

12

Je steiler die Sonnenstrahlen auf den Berghang treffen, desto schneller wird der Schnee erwärmt.

13

Die Bodenbedeckung ist bei der Bildung einer Lawine von besonderer Bedeutung: In Gebieten mit dichtem Wald wird das Rutschen von Schneefeldern deutlich erschwert.

14

Wenn weiterer Druck hinzukommt, zum Beispiel durch neuen Schnee oder einen Skifahrer, schmilzt der Schnee der untersten Schicht.

15

Eine Wiese unter dem Schnee wirkt wie eine eingeseifte Unterlage, wodurch der Schnee noch schneller zu rutschen beginnt.

Aufgabenvorschläge zur Arbeit mit den Mystery-Kärtchen

1. Sichte die Kärtchen und sortiere sie so, dass sie einen logischen Zusammenhang ergeben.
2. a) Suche das Kärtchen heraus, auf dem eine Definition für das Wort Lawine steht.
b) Definiere den Begriff Lawine mit eigenen Worten auf der Karte mit der Leitfrage (Wie entsteht eine Schneelawine?).
3. Welche Faktoren begünstigen die Bildung einer Lawine?
Markiere diese Schlagworte in den Kärtchen.
4. Beantworte die Leitfrage (in vollständigen Sätzen).
5. Stelle den Zusammenhang zwischen der Bildung von Schneelawinen und dem Tourismus dar.

Lösungsmöglichkeiten zu den Aufgabenstellungen

1. siehe nachfolgenden Erwartungshorizont
2. Kärtchen Nr. 4
3. Bodenbedeckung, Temperatur, Ausrichtung des Hanges zur Sonne / Einstrahlung der Sonne auf den Hang, Steilheit des Hanges, Dicke der Schneedecke
4. Möglicher Antwortsatz:
Die Entstehung einer Schneelawine ist von vielen Faktoren abhängig: Steilheit des Hanges, Sonneneinstrahlung / Temperatur, Pflanzen, Schneemenge. Diese beeinflussen sich gegenseitig. Wenn sich durch die Wärme der Sonne oder durch den Druck des aufliegenden Schnees eine Schmelzschicht aus Wasser bildet, kann die Masse ins Rutschen geraten. Das löst eine Lawine aus. Das Rutschen wird verstärkt, wenn der Hang besonders steil ist oder dort keine Bäume mehr wachsen.
5. Für die Touristen werden immer mehr Wälder gerodet. Die freien Flächen werden dann für den Wintersport genutzt. Durch das Fehlen der Bäume entstehen sehr große Schneefelder. Die Schneemassen werden nicht durch die Baumstämme gestützt, sondern liegen auf dem Gras. Fahren nun viele Skifahrer auf dem Schnee die Piste herunter, verstärkt dies den Prozess des Schmelzens. Es bildet sich unter der Schneemasse eine Wasserschicht. Nun kann die zusammenhängende Schneemasse schnell ins Rutschen geraten.

Alternativ zum selbstständig verfassten Antwortsatz kann auch ein Lückentext zur Sicherung genutzt werden:

Wie entsteht eine Schneelawine?

Die Entstehung einer Schneelawine ist von vielen Faktoren abhängig, zum Beispiel _____ . Diese beeinflussen sich _____. Wenn sich durch die _____ oder den _____ des aufliegenden Schnees eine Schmelzschicht aus _____ bildet, kann die Masse ins _____ geraten. Das löst eine _____ aus. Das Rutschen wird verstärkt, wenn der Hang besonders _____ ist oder dort keine _____ mehr wachsen.

Erwartungshorizont

Die Anordnung der Kärtchen und die Querverbindungen im Erwartungshorizont stellen eine mögliche Lösungsvariante dar. Die Pfeile können durch die Schülerinnen und Schüler beschriftet werden. Das Mystery ist auch lösbar, wenn für jeden Einflussfaktor ein Fließdiagramm erstellt wird, ggf. können diese auch in ihrer Anlage vorgegeben und von den Lernenden ergänzt werden.

Sonneneinstrahlung/Temperatur

8

Je länger Sonnenstrahlen auf einen Hang treffen, desto höher ist die Gefahr, dass sich eine Lawine aus den Schneemassen herauslöst.

11

Je kälter es ist, desto länger dauert es, bis sich eine Lawine bildet.

12

Je steiler die Sonnenstrahlen auf den Berg- hang treffen, desto schneller wird der Schnee erwärmt.

10

An Berghängen, die Richtung Norden zei- gen, kommt es seltener zu Lawinen.

Steilheit des Hanges

2

Je steiler der Hang ist, umso schneller kann sich eine Lawine aus den Schneemassen herauslösen.

ERWARTUNGSHORIZONT

Wie entsteht eine Schneelawine?

Definition Lawine:

Eine Lawine besteht aus einer riesigen Menge von Schnee oder Eis. Sie bewegt sich den Hang hinunter.

Dicke der Schneedecke

1

Wenn viel Schnee fällt, drückt der neue Schnee auf den alten Schnee, der bereits auf dem Hang liegt.

3

Es bildet sich eine dünne Wasserschicht, auf der sich die Schneemassen schnell bis ins Tal bewegen können.

14

Wenn weiterer Druck hinzukommt, zum Beispiel durch neuen Schnee oder einen Skifahrer, schmilzt der Schnee der untersten Schicht.

Bodenbedeckung

5

Im Winter liegt in den Alpen viel Schnee. Das lockt viele Wintersportler als Touristen in die Region.

6

In der Umgebung der Hotels wurden große Wald- flächen für den Bau von Skipisten gerodet.

9

Der natürliche Schutz vor Lawinen ist nicht mehr vorhanden.

15

Eine Wiese unter dem Schnee wirkt wie eine ein- geseifte Unterlage, wodurch der Schnee noch schneller zu rutschen beginnt.

13

Die Bodenbedeckung ist bei der Bildung einer Lawine von besonderer Bedeutung: In Gebieten mit dichtem Wald wird das Rutschen von Schnee- feldern deutlich erschwert.

7

Hohe Zäune dienen der Absperrung gegen losge- löste Lawinen. Sie sollen diese aufhalten, damit sie sich nicht ungebremst auf das Tal zubewegen.

2.4.3 LITERATUR UND BILDNACHWEISE

Literatur

Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG), Hrsg., 2014. Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss: mit Aufgabenbeispielen. Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG). Verfügbar unter: http://dgfg.geography-in-germany.de/wp-content/uploads/geographie_bildungsstandards.pdf

Mehren, Martina und Rainer Mehren, 2015. Kompetenzorientiert Unterrichten aufgezeigt am Beispiel des Fachs Geographie. In: Bresges, André und Bernadette Dilger et. al., Hrsg. Kompetenzen perspektivisch. Interdisziplinäre Impulse für die LehrerInnenbildung. Band 5. Münster: Waxmann, S. 57–79

Vankan, Leon, Gertrude Rohwer und Stephan Schuler, 2007. Diercke Methoden I: Denken lernen mit Geographie. Braunschweig: Westermann

Bildnachweise

Abbildung, Basiskonzepte: Deutsche Gesellschaft für Geografie, Hrsg., 2014. Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen. 8. Auflage. Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG), S. 11, cc by nd.4.0. Verfügbar unter: http://dgfg.geography-in-germany.de/wp-content/uploads/geographie_bildungsstandards.pdf

Foto, Tafelbild: Karoline Kucharzyk

3 FACHLICHKEIT AUFBAUEN

3.1 FACHLICHKEIT AUFBAUEN, GEOGRAFIE: VERNETZUNGEN UND GRENZEN

Péter Bagoly-Simó und Anke Uhlenwinkel

3.1.1 ZUR BEDEUTSAMKEIT VON VERNETZUNGEN UND GRENZEN FÜR DAS FACH GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTEN 5/6

Meist ohne dass wir es merken, queren wir täglich Dutzende von Grenzen. Das beginnt mit den oft eher informellen Grenzen der familiären Wohnung, wenn man sich aus *seinem* Zimmer in den gemeinschaftlich genutzten Raum begibt⁵, und es wird dann sehr deutlich, wenn man aus der privaten Wohnung tritt, sie abschließt und sich nunmehr im öffentlichen Raum befindet.

Oftmals nehmen wir die Grenzüberschreitung kaum wahr. Ein wenn auch etwas außergewöhnliches Beispiel für diese alltäglichen Grenzen zeigt das Foto des Eingangs zum Shopping-Center „Fremlin Walk“ in Maidstone (England). Sie sehen nichts? Richtig! Außer dem kleinen Schild in der Mitte der Straße weist nichts auf eine Grenze hin. Tatsächlich aber bewegt man sich dort von einem öffentlichen Raum in einen privaten Raum, und das hat Folgen: Während man im öffentlichen Raum fotografieren darf, braucht man im privaten Raum eine Genehmigung. Der private Raum verfügt zudem über Öffnungszeiten: sonntags zum Beispiel von 10:30 bis 16:30 Uhr⁶. Vorher und nachher ist das Schild in der Bildmitte nicht da. Das heißt, man kann die Straße wie eine öffentliche Straße durchqueren und merkt tatsächlich nichts.



Eingang zum Shopping-Center „Fremlin Walk“ in Maidstone (England)

Grenzen definieren ein Innen und ein Außen. Wenn es sich dabei um räumliche Grenzen handelt, definieren sie, um es mit einem geografischen Konzept zu sagen, Orte oder places⁷. Diese Orte können auch Staaten sein. Staatliche Grenzen werden oft als besonders undurchlässig angesehen, weil der Zugang zu einem fremden Staatsterritorium in der Regel mit Kontrollen verbunden ist⁸. Diese

⁵ Vgl. Diener und Hagen (2012), S. 2

⁶ Vgl. <https://www.fremlinwalk.co.uk/visit-us/opening-hours/>

⁷ Vgl. Uhlenwinkel (2013a)

⁸ Vgl. Taxer und Gschrey, Raul (2013), S. 16

Sicht wird durch Beispiele wie die ehemalige innerdeutsche Grenze (Foto Grenzanlagen, Marienborn), die Grenze zwischen Israel und den Palästinensergebieten Gaza und Westjordanland oder die Grenze zwischen den USA und Mexiko scheinbar bestätigt⁹. Aber auch dort, wo die Grenzen weniger sichtbar sind und praktisch keine Kontrollen mehr durchgeführt werden wie im Schengen-Raum, bringt der Grenzüberschritt Veränderungen mit sich: Man wird, jedenfalls solange man aus dem Land kommt, dessen Ausweispapiere man besitzt, zum Ausländer. Sprache, Regeln, Gesetze und alltägliche Gewohnheiten, die sich daraus ergeben, sind anders als in dem Land, aus dem man gerade kommt.



Ehemalige DDR-Grenzanlagen
in Marienborn (Deutschland)

Dabei sind die inzwischen wieder leicht überwindbaren Grenzen des Schengen-Raums bei Weitem nicht die Ausnahme, als die sie oftmals dargestellt werden. Viele Grenzen in Afrika sind ebenso ungesichert. Der Menschenschmuggel durch die Sahara funktioniert auch deswegen so gut, weil niemand die tausende Kilometer langen Grenzen mitten in der Wüste überwachen kann¹⁰. Zudem überschreiten viele Europäer täglich aus dem Wohnzimmer oder aus dem Büro heraus Grenzen, für deren physisches Überschreiten sie ansonsten mindestens eine Reisegenehmigung bräuchten: über Seekabel (Foto Seekabel, Portugal) beispielsweise zu Servern in den USA. Grenzen haben somit nicht nur etwas Trennendes: Indem sie überschritten werden, werden Orte miteinander vernetzt¹¹. Das gilt nicht nur für physische Verbindungen wie Kabel, Straßen oder auch Handelswaren. Es gilt auch für das Innen und Außen. Diese *Grenzüberschreitungen* aus der eigenen Kultur heraus entstehen immer dann, wenn Gewohnheiten, Erfindungen oder Ideen anderer übernommen werden. Auch solche Übernahmen lassen sich im Alltag überall finden: von der italienischen Pizza, über den amerikanischen Rap bis zum in Israel entwickelten Intel-Chip¹².

⁹ Vgl. Jones (2012)

¹⁰ Vgl. Julien (2011), S. 134

¹¹ Vgl. Uhlenwinkel (2013b)

¹² Vgl. Senor und Singer (2009), S. 36–40



Seekabel bei Burgau im Algarve
(Portugal)

Obwohl Grenzen, die durch sie mögliche Definition von Orten und die zwischen diesen Orten bestehenden Vernetzungen das Leben der Menschen und damit auch der Schülerinnen und Schüler prägen, erscheinen sie im Grundschulunterricht oftmals nur implizit.

Implizit sind sie beispielsweise dort, wo topografische Namen gelernt werden: Bundesländer und Hauptstädte sind ohne Grenzen nicht denkbar. Und ohne das Verständnis des „Innens“ dieser Einheiten sind die Vernetzungen zwischen ihnen kaum erklär- und nachvollziehbar. Es reicht somit nicht zu wissen, dass Berlin und Potsdam Hauptstädte sind. Es genügt auch nicht zu wissen, dass eine der beiden die Hauptstadt von Deutschland ist und die andere die des Bundeslandes Brandenburg. Spätestens hier muss geklärt werden, wie sich der Nationalstaat und die Bundesländer zueinander verhalten, wie sie vernetzt sind. Sodann käme am Beispiel Berlins die Frage auf, ob jedes Bundesland eine Hauptstadt hat so wie Brandenburg. Ist Berlin somit auch die Hauptstadt des gleichnamigen Bundeslandes, also eigentlich zwei Hauptstädte? Und wie sind die beiden Hauptstädte Berlin und Potsdam, die immerhin eine Grenze teilen, miteinander vernetzt? Ist die Berliner S-Bahn noch eine Berliner S-Bahn, wenn sie in Babelsberg hält? Wie viele Pendler überschreiten täglich diese Grenze? Und die Angehörigen welcher Berufe wechseln von hier nach dort oder umgekehrt? Wie sieht es mit Freizeitangeboten aus? Wer nutzt was wo? Es ist leicht zu sehen, dass das *Vokabellernen* topografischer Begriffe um das *Grammatiklernen* geografischer Konzepte ergänzt werden muss¹³, wenn dabei eine Sprache entstehen soll, mit deren Hilfe die Schülerinnen und Schüler sich die Welt auch wirklich erschließen können.

Der neue Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplan für Gesellschaftswissenschaften für die Jahrgangsstufe 5 / 6 bietet mit seinen Themen viele Möglichkeiten, auch die Grammatik der Geografie im Unterricht zu behandeln. Dies möchten wir im Folgenden an drei Beispielen exemplarisch zeigen.

¹³ Vgl. Lambert (2013), S. 174

3.1.2 UNTERRICHTSANREGUNGEN

ANREGUNGEN ZUM THEMENFELD: *TOURISMUS UND MOBILITÄT-- SCHNELLER, WEITER KLÜGER?*

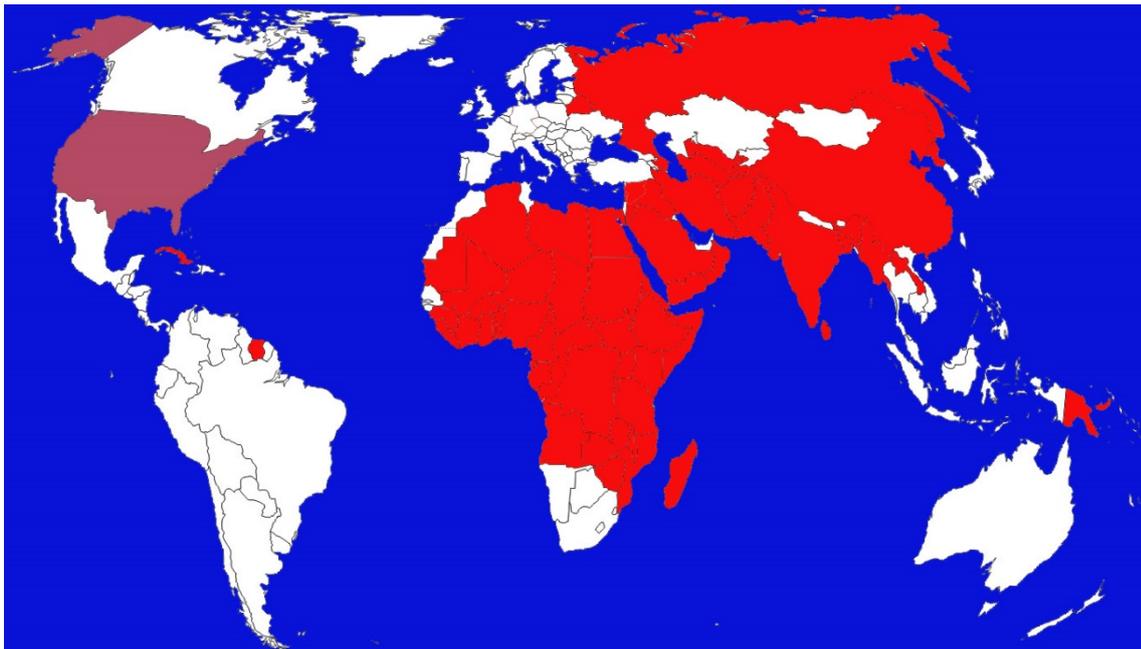
Viele Jahre war Deutschland Reiseweltmeister. Reiseweltmeister wird das Land, in dem am meisten Geld für Reisen ausgegeben wird. Wer jetzt aber glaubt, dass alle Deutschen im Urlaub wegfahren, der irrt: Von 100 Deutschen bleiben 40 zu Hause. Das ist fast die Hälfte aller Deutschen.

Von den 60 Deutschen, die im Urlaub an einen anderen Ort reisen, fahren:

- 26 an einen anderen Ort in Deutschland
- 29 an einen anderen Ort in Europa
- und fünf an einen anderen Ort außerhalb Europas, vor allem in die Türkei, in die USA und in die nordafrikanischen Länder Marokko, Tunesien und Ägypten.

Wer in ein fremdes Land fährt, muss oft mit einer fremden Sprache umgehen. Außerhalb der Euro-Länder braucht er Geld in einer anderen Währung. In den meisten Ländern außerhalb der EU reicht zudem der Personalausweis nicht aus: Der Reisende braucht auch einen Reisepass. Viele Länder (siehe Karte unten) verlangen darüber hinaus ein Visum, das sie in der Botschaft oder am Flughafen in dem Reisepass anbringen. Die Beantragung eines Visums kann sehr zeitaufwendig und teuer sein.

Weltkarte: Visumpflicht für Deutsche*



Quelle: eigene Darstellung nach <https://de.wikivoyage.org/wiki/Visum> * für die USA: Reisegenehmigung

Aufgabe

Untersuche, ob Grenzen eine Einschränkung für die Wahl des Urlaubsortes darstellen. Berücksichtige dabei auch die Frage, ob zur Grenzüberschreitung ein Visum erforderlich ist oder nicht.

ANREGUNGEN ZUM THEMENFELD: *MODE UND KONSUM – MITMACHEN UM JEDEN PREIS?*

Die deutsche Firma Adidas ist nach Nike der zweitgrößte Sportartikelhersteller weltweit. Dabei produziert Adidas schon längst nicht mehr selbst. Ein Großteil der Produktion wird durch über 1.000 unabhängige Lieferanten in 61 Ländern geleistet. Über die Hälfte der Produktion findet in Asien statt, insbesondere in den Ländern China, Korea, Vietnam, Indonesien und Japan. China, Vietnam und Indonesien gelten als Billiglohnländer, in denen die Arbeitskräfte kaum von ihrem Lohn leben können und viele Überstunden machen. Firmen wie Adidas sind dafür oft kritisiert worden. Viele Firmen haben auf die Kritik reagiert und Anstrengungen unternommen, um die Arbeitsbedingungen bei den Zulieferern zu verbessern. Allerdings müssen sie sich auch an die Gesetze in den betroffenen Ländern halten. Und sie können nicht die staatlichen Leistungen dieser Länder wie etwa die Gesundheitsversorgung selbst übernehmen.

Darstellung der Produktion von Sportartikeln auf der Homepage von Adidas und in einem Bericht über eine kritische Studie in der Tageszeitung taz

Bildmaterial der Firma Adidas unter:

<https://www.adidas-group.com/de/nachhaltigkeit/compliance/menschenrechte>



Quelle: <http://www.taz.de/!5079676/>

Aufgaben

- 1) Erläutere, warum die Arbeitsplatzgestaltung in Asien ein Thema für deutsche Konsumenten ist.
- 2) Vergleiche die beiden Fotos hinsichtlich der Darstellung des Arbeitsplatzes.
- 3) Begründe die Auswahl der Fotos. Was könnte die Autorinnen und Autoren der Homepage und die Autorinnen und Autoren des Berichts bewogen haben, das jeweilige Foto zu nutzen?
- 4) Diskutiere, welches Foto die Realität vermutlich besser wiedergibt.

ANREGUNGEN ZUM THEMA: GRENZEN ZIEHEN

Wo gehst du gern hin? Welche Orte würdest du unbedingt vermeiden wollen? Zwei einfache Fragen, auf die jede Person eine andere Antwort gibt. Noch stärker weichen die Begründungen, warum man gewisse Orte gern aufsucht oder grundsätzlich meidet, voneinander ab. Wenn du beliebte oder unbeliebte Orte von unwichtigen Orten abgrenzt, ziehst du immer Grenzen. Diese Grenzen gelten nur für dich und sind in der Stadt auch nicht zwingend sichtbar. Solltest du ein gewisses Kino oder einen Skaterpark nicht mögen, so können diese anderen Menschen gefallen. Der Eingang des Kinos oder des Parks sind für dich zwar Grenzen, die du nie überschreiten würdest, für andere sind diese aber vielleicht die Lieblingsorte. Was machst du aber, wenn deine Freunde sich an einem Ort treffen wollen, den du nie aufsuchen wollen würdest? Können sie denn deine Abneigung verstehen? Wie kannst du ihnen erklären, welche Gründe du hast?

Kartenausschnitt Berlin Weißensee



Quelle: eigener Ausschnitt unter Verwendung von OpenStreetMap

Aufgaben

- 1) Trage in den Kartenausschnitt die Orte, die du gern aufsuchst, ein. Nutze dabei verschiedene Signaturen je nachdem, ob du diese Orte täglich (z. B. ⊗), mehrmals die Woche (z. B. ∅), wöchentlich, monatlich etc. aufsuchst.
- 2) Trage nun alle Orte ein, die du nie aufsuchen würdest.
- 3) Vergleiche deine Darstellungen mit denen einer Mitschülerin oder eines Mitschülers. Nenne Unterschiede. Begründe deiner Mitschülerin / deinem Mitschüler, warum du gewisse Orte gern oder ungern aufsuchst.
- 4) Diskutiere, welche Gründe die unterschiedliche Darstellung haben kann.

3.1.3 LITERATUR UND BILDNACHWEISE

Literatur

- Diener, Alexander C. und Joshua Hagen, 2012. *Borders: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press
- Jones, Reece, 2012. *Border Walls: Security and The War on Terror in the United States, India, and Israel*. London, New York: Zed Books
- Julien, Simon, 2011. Le Sahel comme espace de transit des stupéfiants: Acteurs et conséquences politiques. In: *Hérodote* 142, S. 125-142
- Lambert, David, 2013. Geographical concepts. In: Rolfes, Manfred und Anke Uhlenwinkel, Hrsg. *Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Braunschweig: Westermann, S. 174-181
- Senor, Dan und Saul Singer, 2009. *Start-Up Nation. The Story of Israel's Economic Miracle*. New York: Hachette
- Taxer, Christine und Raul Gschrey, 2013. Grenzlinien. In: Taxer, Christine und Raul Gschrey, Hrsg. *Grenzlinien. Von Grenzen, Grenzüberschreitungen und Migration*. Reihe Mono, Band 5. Frankfurt am Main: Gutleut Verlag, S. 16–24
- Uhlenwinkel, Anke, 2013a. Geographical concept: Place. In: Rolfes, Manfred und Anke Uhlenwinkel, Hrsg. *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Braunschweig: Westermann, S. 182–188
- Uhlenwinkel, Anke, 2013b. Geographical concept. Vernetzung. In Rolfes, Manfred und Anke Uhlenwinkel, Hrsg. *Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Braunschweig: Westermann, S. 210–216

Bildnachweise

- Foto, Shopping-Center, England: Anke Uhlenwinkel, CC BY-SA 3.0. Vgl. <https://www.fremlinwalk.co.uk/visit-us/opening-hours/>
- Foto, Grenzanlagen, Marienborn: Anke Uhlenwinkel, CC BY-SA 3.0
- Foto, Seekabel, Portugal: Anke Uhlenwinkel, CC BY-SA 3.0
- Kartenskizze, Palästina: Autoren, CC BY-SA 3.0
- Weltkarte, Visumpflicht für Deutsche: Twofortnigths. Einreisebestimmungen weltweit für deutsche Staatsbürger, bearbeitet, 2014, cc by sa 3.0. Verfügbar unter: https://de.wikivoyage.org/wiki/Visum#/media/File:Visa_requirements_for_German_citizens.png
- Foto Textilarbeiterinnen: ©LIPS und TURC, Indonesien. Kircheninstitut kritisiert Adidas. In: *taz*, 13.11.2012. Verfügbar unter: <http://www.taz.de/!5079676>
- Kartenausschnitt, Berlin Weißensee: Karte Berlin-Weißensee. Open Streetmap (bearbeitet), cc by sa 2.0

3.2 FACHLICHKEIT AUFBAUEN, GESCHICHTE: HISTORISCHES ERZÄHLEN IM GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTLICHEN UNTERRICHT

Martin Lücke

3.2.1 HISTORISCHES LERNEN DURCH ERZÄHLEN

Das Fach Gesellschaftswissenschaften, dem in der Doppeljahrgangsstufe 5/6 eine Brückenfunktion zwischen den gesellschaftswissenschaftlichen Anteilen des Sachunterrichts der ersten vier Schuljahre und dem späteren Fachunterricht in Geschichte, Politik und Geografie zukommt, soll den Schülerinnen und Schülern zur Orientierung in Raum, Zeit und Gesellschaft dienen. Für die historischen Anteile des Faches bedeutet eine solche Zielstellung, dass sich ein historisches Erschließen von Gesellschaft mit dem Handeln von Menschen in der Zeit beschäftigt, ein solches Handeln in Zeitverläufe eingeordnet wird und dass dabei Dauer und Wandel erkennbar werden. Schülerinnen und Schüler sollen bei der Arbeit mit Quellen und Darstellungen erkennen, dass Geschichte ein Konstrukt ist, dass sie also immer wieder neu und unterschiedlich erzählt wird (vgl. RLP, S. 3–5).

Wie aber genau soll und kann ein solches *historisches Erschließen* aussehen? Historisches Erschließen soll, erhebt es den Anspruch, auf den späteren Fachunterricht im Fach Geschichte vorzubereiten, durch historisches Erzählen stattfinden. Schülerinnen und Schüler sollen nicht etwa nur ein Gerüst an Namen, Daten und Fakten lernen oder allgemein durch eine Beschäftigung mit Quellen und Darstellungen in kritischem Denken geschult werden. All das sind gewiss wichtige Ziele, sie treffen aber nicht den Kern des Gegenstandes, den das Fach Geschichte ausmacht.

Das spätere Fach, auf das der gesellschaftswissenschaftliche Unterricht vorbereitet, heißt nicht umsonst *Geschichte* (und nicht etwa „Vergangenheitskunde“): Das „Eigene und Besondere von Geschichte, [...] das allein die Existenz eines solchen Schulfaches rechtfertigt“ (Barricelli 2008, S. 7), besteht darin, dass Schülerinnen und Schüler lernen, Ereignisse aus der Vergangenheit zu bedeutungsvollen Geschichten zu verknüpfen, also Geschichte selbst erzählen zu können und „als selbst erzählte [...] Geschichte“ (Lücke 2015, S. 200) in den Diskurs des Klassenzimmers (und damit in die Öffentlichkeit) einbringen können.

Bei historischem Lernen soll es nicht (nur) darum gehen, etwa Herrschaftsstrukturen der Vergangenheit lediglich zu analysieren, sondern darum, „Geschichten zu erzählen, die den Regeln historischen Erzählens genügen und in denen sich das Erfahren der *Historizität* und *Alterität* [...] im narrativen Modus manifestiert“ (Lücke 2012, S. 145). Erst durch solche „Erzählungen wird vergangene Wirklichkeit vergegenwärtigt“ (Barricelli 2008, S. 8). *Historizität vergegenwärtigen* heißt in diesem Zusammenhang, dass Schülerinnen und Schüler die grundlegende *Veränderbarkeit* der Vergangenheit erfahren. *Alterität vergegenwärtigen* bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler dafür sensibilisiert werden, dass vergangene Gesellschaften anders organisiert waren als heutige – und dass dementsprechend auch heutige Gesellschaften anders gedacht (und vielleicht gemacht) werden können als in unserer Gegenwart.

Das sind hehre Ziele. Was heißt das konkret für den Unterricht im Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6? Wenn Schülerinnen und Schüler Gesellschaft *historisch erschließen*, dann sollen sie auch bereits in diesem Unterricht lernen, auch historisch erzählen zu können. Dabei kann es freilich nicht darum gehen, dass hier historische Erzählungen entstehen, die allen Regeln komplexer wissenschaftlicher Historiografie genügen, sondern nur (aber immerhin!) darum, dass bereits einige Grundregeln historischen Erzählens zur Geltung kommen.

EMPIRISCHE TRIFITIGKEIT

Zuerst zu nennen wäre dabei die *empirische Triftigkeit* historischer Erzählungen: Schülerinnen und Schüler lernen zunächst, dass wir unser Wissen über die Vergangenheit aus Quellen (sie stammen aus der Vergangenheit) und Darstellungen (sie berichten über die Vergangenheit) haben, und sie kennen die Unterschiede dieser beiden Textgattungen. Wenn Lernende Geschichte erzählen, sollen sie sich auf Quellen oder Darstellungstexte beziehen. Sie sollen in der Lage sein, die Erzählungen anderer (z. B. ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler) genau daraufhin zu überprüfen, zu prüfen, ob diese sich nachweislich auf Quellen und Darstellungen stützen – und solche Bezüge als ein besonderes Qualitätsmerkmal historischen Erzählens erkennen.

Der RLP weist eine solche Kompetenz als die Fähigkeit aus, „eigene Darstellungen sinnhaft und gestützt auf historischen Tatsachen zu verfassen“ (RLP, S. 5).

KONSTRUKTCHARAKTER VON GESCHICHTE

Als Zweites sollen Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Erzählungen, die auf der Basis solcher historischen Tatsachen entstehen, immer unterschiedlich sein können. Denn die Quellen und Darstellungen, aus denen *Geschichte* entsteht, sind immer bereits aus unterschiedlichen Perspektiven heraus verfasst, und diejenigen, die aus diesen Quellen und Darstellungen Geschichten machen, haben wiederum eigene Standpunkte in ihrer Gegenwart. Es gibt also nicht die eine und einzige historische Wahrheit, sondern immer unterschiedliche Deutungen des Vergangenen. Hier zeigt sich der Konstruktcharakter von Geschichte.

3.2.2 HISTORISCHES ERZÄHLEN IM GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTLICHEN UNTERRICHT: BEZUG AUF FACHMETHODEN

Insbesondere für den Fachunterricht ab Jahrgangsstufe 7 liegen mittlerweile zahlreiche Vorschläge dazu vor, wie genau ein solches historisches Erzählen als *narrative Kompetenz* gefördert werden kann (vgl. Barricelli et al. 2008). Solche Vorschläge können auch für den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht als Impulsgeber dienen. So kann sich historisches Erzählen unter anderem im Nacherzählen, Umerzählen oder auch in einem identifizierenden Erzählen zeigen, bei dem eine Geschichte aus einer empathisch empfundenen Perspektive erzählt wird (vgl. Barricelli 2008, S. 10).

Für den Bereich des *historischen Erschließens* im Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6 lassen sich die im RLP genannten Fachmethoden daraufhin befragen, welche von ihnen besonders geeignet sind, um Schülerinnen und Schüler historisch erzählen zu lassen.

Als eine Fachmethode wird explizit genannt: *eine Geschichtserzählung verfassen* (RLP, S. 7). Diese recht globale Methode kann dabei die ganze Bandbreite dessen umfassen, was zuvor als Qualitätsmerkmale historischen Erzählens genannt wurde; sie sollte insbesondere dazu sensibilisieren, dass es stets unterschiedliche Geschichtserzählungen sind, die im Rahmen dieser Fachmethode entstehen, sodass der Konstruktcharakter von Geschichte zur Geltung kommen kann. So können die Lernenden etwa im Zusammenhang mit dem Themenfeld *Ernährung – Wie werden Menschen satt?* die Aufgabe erhalten, den Tagesablauf der Menschen in einem steinzeitlichen Dorf zu erzählen und dabei die Frage der Nahrungsbeschaffung und -zubereitung zum Kern dieser Erzählung zu machen.

Die Fachmethode *mit historischen Quellen (Bild-, Sach- und Textquellen) arbeiten* (ebd., S. 7) gehört ebenso wie die zuvor genannte Methode zum Kernbestand expliziter historischer Fachmethoden. Wenn die Schülerinnen und Schüler „Fragen an die Vergangenheit mit Quellen beantworten“ sollen und „historische Quellen und Darstellungen aus der Gegenwart voneinander unterscheiden“ (RLP, S. 18) können, so haben sie im Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6 bereits eine solide analytische Grundlage geschaffen, um in den späteren Fachunterricht im Fach Geschichte eintreten zu können. So könnte es gerade im Themenfeld *Mode und Konsum – Mitmachen um jeden Preis?* im historischen Thementeil zu Mode von der Steinzeit bis zur Romantik darum gehen, dass die Schülerinnen und Schüler anhand von Modezeichnungen erkennen, dass solche Bildquellen nicht zeigen, wie Menschen zu den jeweiligen Zeiten tatsächlich ausgesehen haben. Vielmehr zeigen Abbildungen, welche Anforderungen die Zeitgenossinnen und Zeitgenossen interessengeleitet an Mode und damit an das Aussehen der Menschen geknüpft haben.

Dass es bei einem historischen Erschließen von Gesellschaft immer auch darum geht, die Dinge, die in der Zeit passiert sind, visualisiert in zeitlichem Ablauf zu sehen und auf diese Weise Abläufe zu verstehen, zeigt die Fachmethode *mit dem Zeitfries arbeiten* (RLP, S. 7). Ein solcher Zeitfries, der z. B. einzelne auf ihm vermerkte Ereignisse mit multiperspektivischen Quellen verknüpft, kann zur Grundlage einer Geschichtserzählung werden. Wenn etwa Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, die Ereignisse des Zeitfrieses nachzuerzählen und dabei Wörter wie *dennoch, obwohl, weil, sodass* verwenden, können sie erfahren, dass sich ein bloßer Zeitfries von einer historischen Erzählung unterscheidet.

Die Fachmethode *eine Präsentation anfertigen und darbieten* (RLP, S. 7), die zweifellos auch für die politischen und geografischen Anteile des Faches Gesellschaftswissenschaften eine wichtige Rolle spielt, kann gerade dann zum historischen Erschließen von Gesellschaft beitragen, wenn den Schülerinnen und Schülern bewusst ist, dass ihre Präsentation bereits eine Geschichte darstellt – also gegenüber den Mitschülerinnen und Mitschülern immer auch als eine perspektivische Deutung von Vergangenheit ausgewiesen wird.

Die Fachmethode *ein Rollenspiel durchführen* (RLP, S. 7), die man ja zunächst als Fachmethode im Sprach- und Literaturunterricht vermuten würde, kann dann zu einem historischen Erschließen von Gesellschaft beitragen, wenn im Zuge von identifizierendem Erzählen Geschichte aus einer empathisch empfundenen Perspektive erzählt wird. Das bedeutet zunächst, dass den Schülerinnen und Schülern bewusst sein muss, dass sie *eine bestimmte* Perspektive einnehmen. Wenn sie dann in einem Rollenspiel aus dieser Perspektive heraus tatsächlich eine Rolle wahrnehmen, also mit Leben und Sprache füllen, soll ihnen bewusst werden, dass sich die aus der Rolle heraus geäußerten Argumente, Emotionen und Positionen auf Quellen und/oder Darstellungen beziehen. Mit diesem Bezug kann die Rollenübernahme also auf empirisch triftige Art und Weise stattfinden. Erst dann kann das Sprechen aus der Rolle heraus als eine Form von historischem Erzählen und auf diese Weise auch als historisches Erschließen von Gesellschaft verstanden werden. Diese Methode sollte freilich nicht beim bloßen Durchführen eines Rollenspiels stehen bleiben, sondern mit einer Reflexion über die Wahrnehmung der Rollenpositionen abschließen. Schülerinnen und Schüler könnten z. B. nach einem solchen Rollenspiel dazu befragt werden:

- Welche Argumente, Emotionen und Positionen habt ihr aus eurer Arbeit mit Quellen entwickelt? (Hiermit wird der Faktualitätsanspruch historischen Erzählens thematisiert.)
- An welchen Stellen habt ihr beim Spiel aus der Situation heraus gehandelt oder nach euren eigenen Erfahrungen Ideen entwickelt? (Hierdurch wird das Spannungsfeld zwischen Faktualität und Fiktionalität historischen Erzählens thematisiert.)

Deutlich wurde, dass es viele Möglichkeiten gibt, durch die Anwendung der Fachmethoden des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts die Fachlichkeit des Faches Geschichte zur Geltung kommen zu lassen, indem Schülerinnen und Schüler lernen, historisch zu erzählen.

3.2.3 UNTERRICHTSBEISPIEL: EIN ROLLENSPIEL ZUR ATHENISCHEN DEMOKRATIE

Konkretisiert werden sollen die Überlegungen anhand des obligatorischen Themenfeldes *Demokratie und Mitbestimmung – Gleichberechtigung für alle?* (RLP, S. 26; 32). Eines der zentralen Ziele des Unterrichts im Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6 besteht in der Förderung von „Geschichts- und politisch-demokratische[m] Bewusstsein“ (ebd., S. 3). Historisches Erschließen soll in diesem Themenfeld vor allem anhand des Unterrichtsinhalts der athenischen Demokratie stattfinden. Dazu soll, so schlägt der RLP vor, vor allem die Entstehung der Demokratie nachvollzogen werden.

Umfangreiches, aber dennoch gut und schnell nachvollziehbar aufbereitetes Kontextwissen, mit dem sich Lehrkräfte in den Sachgegenstand der athenischen Demokratie einarbeiten können, liegt unter anderem bei der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) bereit. So stellt Hans Vorländer in einem zusammenfassenden Beitrag auf den Internetseiten der BpB zunächst die allmähliche historische Entstehung eines demokratischen Gemeinwesens in der athenischen Polis dar, betont dabei die Rolle der Reformen von Solon und Kleisthenes und beschreibt schließlich die Zeit des Perikles als das „goldene Zeitalter der Demokratie“. Die verschiedenen Institutionen des demokratischen Gemeinwesens wie die Volksversammlung oder den „Rat der 500“ stellt er in ihrer Zusammensetzung und politischen Wirkweise vor (vgl. Vorländer 2014, <http://www.bpb.de/izpb/175892/grundzuege-der-athenischen-demokratie?p=0>).

Eine besondere Institution war das Scherbengericht (griechisch: Ostrakismos). Es war von Kleisthenes eingeführt worden und bot die Möglichkeit, politische Führer, von denen die Athener meinten, dass sie ihrer Stadt großen Schaden zufügten, für zehn Jahre in die Verbannung zu schicken. Dieses Verfahren vollzog sich in zwei Stufen. Jedes Jahr konnte das Volk in einer Volksversammlung durch Handheben darüber abstimmen, ob es einen Ostrakismos geben sollte. War dies der Fall, fand das Scherbengericht zwei Monate später auf der Agora, dem zentralen Fest- und Versammlungsplatz, statt. Jeder Bürger konnte eine Tonscherbe (Ostraka) einwerfen, auf der er den Namen des zu Verbannenden eingekratzt hatte. Zwanzig Jahre nach der Einführung hielten die Athener 487 v. Chr. erstmals ein Scherbengericht ab, um einen Verwandten des ehemaligen Tyrannen zu verbannen, das letzte wurde 417 v. Chr. durchgeführt (vgl. auch Vorländer 2014).

Unterrichtsmaterial, mit dem anhand des Themas *Scherbengericht* die Fachlichkeit des Faches Geschichte im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht zur Geltung kommen kann, steht unter anderem auf der Lernplattform segu (selbstgesteuert entwickelnder Geschichtsunterricht, einem Open Educational Resources-Projekt) zur Verfügung. Anhand dieses Materials, das unter <https://seugeschichte.de/rollenspiel-scherbengericht/> bereit steht, soll nachvollzogen werden, wie insbesondere die Fachmethode „ein Rollenspiel durchführen“ den historischen Fachansprüchen im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht genügen soll.

Nach der Klärung von Hintergrundinformationen (Wer durfte am Scherbengericht teilnehmen? Wer war Perikles?¹⁴ Wer war Thukydides?¹⁵ Was war der attische Seebund? Was war eine Polis? Was war der Bundesschatz? Wo lebten die Perser?¹⁶) werden die Schülerinnen und Schüler in die konkrete Situation eines Scherbengerichts gegen Perikles im Jahr 443 v. Chr. eingeführt.

Empfehlenswert ist es, Abbildungen bereitzustellen und sie z. B. an der Tafel / an einem Whiteboard zu zeigen; für Thukydides findet sich jedoch keine Abbildung; er ist nicht mit seinem Athener Namensvetter, dem Geschichtsschreiber, von dem es Büsten gibt, zu verwechseln. Es gibt jedoch Abbildungen von namentlich unbekanntem Strategen.

14 Vgl. <http://www.kinderzeitmaschine.de/antike/lucys-wissensbox/kategorie/staat-und-politik-die-wiege-der-demokratie-liegt-in-griechenland-doch-wo-genau-denn-nun/frage/was-hat-perikles-fuer-die-griechen-getan.html?ut1=7&ht=3> und <https://www.helles-koepfchen.de/?suche=perikles>

15 Vgl. [https://de.wikipedia.org/wiki/Thukydides_\(Feldherr\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Thukydides_(Feldherr))

16 Vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Perserkriege#/media/File:Perserkriege.jpg>

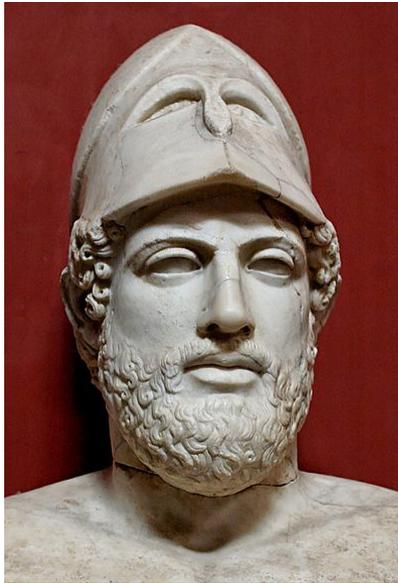
TAFELBILD

Wer muss gehen?

Thukydides

oder

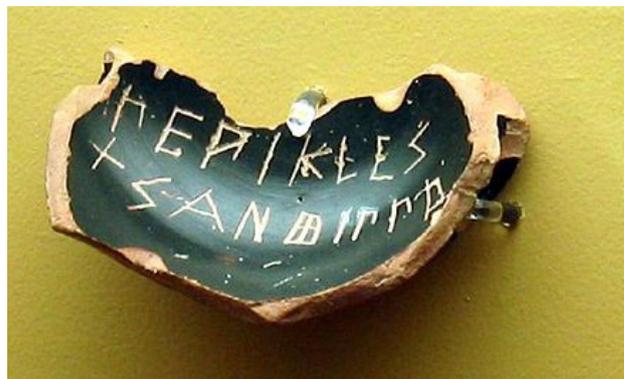
Perikles?



Kopf des Perikles (Fotografie)



Kopf eines unbekanntem griechischen Strategen (Fotografie)



Tonscherbe (Ostraka) mit dem eingeritzten Namen des Perikles
(Fotografie der Sachquelle)

Die Fotografie der Tonscherbe könnte mit dem Begriff des Scherbengerichts Bestandteil eines Zeitfrieses im Klassenraum werden.

DIE EINFÜHRUNG ZUM ROLLENSPIEL

Die folgenden Anregungen sind der schon genannten segu-Webseite entnommen (vgl. <https://segu-geschichte.de/rollenspiel-scherbengericht/>).

Im Jahre 443 v. Chr. wurde gegen Perikles ein Scherbengericht abgehalten. Sein Gegner war damals Thukydides, der Perikles vorwarf, seine Macht zu missbrauchen. Plutarch berichtete über den Streit zwischen Gegnern und Befürwortern des Perikles. Hier findest du die wichtigsten Argumente.

Position der Gegner des Perikles	Position der Befürworter des Perikles
Perikles herrscht bereits seit zwei Jahrzehnten und hat dadurch zu viel Macht und Einfluss in Athen.	Perikles hat viel Gutes für Athen getan.
Er verschwendet Gelder für Prachtbauten und gibt viel zu viel Geld für Kultur und Künste aus.	Die Demokratie in Athen, die Künste und Wissenschaften haben sich unter Perikles weit (positiv) entwickelt.
Er hat dafür den Bundesschatz des attischen Seebundes verwendet und damit den Zorn der Bundesgenossen auf Athen gezogen.	Die Bauten des Perikles zeigen allen Griechen, welche die beste und schönste unter den griechischen Poleis ist – natürlich Athen!
Athen ist kein verlässlicher Partner mehr für die anderen griechischen Poleis. Kommt es zum Krieg, dann ist Athen zu schwach, um sich zu wehren.	Die anderen Poleis haben sich jahrelang auf Athen verlassen, deshalb steht den Athenern ein Anteil aus dem Bundesschatz zu. Ohne Athen wäre ganz Griechenland längst von den Persern erobert worden.

DAS SETTING DES ROLLENSPIELS

Ihr führt nun ein Rollenspiel durch. Folgende sechs Athener sind auf dem Weg zum Hügel Pnyx, um am Scherbengericht teilzunehmen:

1. Philipos – der Baumeister
2. Alexandros – der Soldat
3. Krateos – der Finanzbeamte
4. Sokrates – der Gelehrte
5. Anaxagoras – Freund und Unterstützer des Perikles
6. Silas – Freund und Unterstützer des Thukydides

Sie streiten sich über die Frage: Soll Perikles verbannt werden? Oder werden mehr Athener für die Verbannung des Thukydides stimmen?

Schließlich wird auf der segu-Seite die genaue Aufgabenstellung benannt und erläutert:

1. Eure Klasse wird in sechs Gruppen aufgeteilt – am besten zählt ihr einfach immer von eins bis sechs durch. Dann sollt ihr euch in eurer Gruppe treffen und diskutieren, welche Argumente aus der Tabelle zu eurer Rolle passen. Trefft eine Entscheidung, ob ihr für oder gegen die Verbannung des Perikles seid. Um eure Argumente und die Entscheidung festzuhalten, sollt ihr eine Rollenkarte nach folgendem Schema anfertigen:

Rollenkarte: Gruppe 1 – Philipos, der Baumeister
Argument 1 / Argument 2 / Entscheidung

Anschließend lost ihr aus, wer die Rolle eurer Gruppe beim Rollenspiel spielen darf. Die Gruppenarbeit dauert zehn bis fünfzehn Minuten.

2. Jetzt wird das Rollenspiel durchgeführt. Unterhaltet euch so lange, bis alle Argumente ausgetauscht sind. Das dauert etwa fünf bis zehn Minuten.

3. Nachdem das Rollenspiel beendet ist, wird mit der ganzen Klasse das Scherbengericht durchgeführt. Jede Schülerin / jeder Schüler hat eine Stimme – ganz unabhängig davon, welche Entscheidung ihr bei der Gruppenarbeit getroffen habt. Wenn Perikles deiner Meinung nach verbannt werden soll, schreibe PERIKLES auf deinen Stimmzettel. Wenn Perikles bleiben soll, dann schreibe den Namen seines Gegners THUKYDIDES auf den Stimmzettel. Derjenige mit den meisten Stimmen wird verbannt.

4. Fasst die wichtigsten Argumente, die während des Rollenspiels vorgetragen wurden, noch einmal an der Tafel und in euren Heftern zusammen. Das Scherbengericht sollte die Demokratie in Athen stärken. War eine Person zu mächtig, dann konnten die Athener mit dem Scherbengericht eine Tyrannis, also eine Alleinherrschaft, verhindern. Diskutiert anschließend: Findet ihr das Scherbengericht gerecht? Und wie werden heute Politiker *in die Verbannung geschickt*?

DIDAKTISCH-METHODISCHE HINWEISE

In diesem Rollenspiel wird zum einen deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler bewusst die Rolle einer historischen Person einnehmen. Kritisch könnte hier angemerkt werden, dass nur männliche Personen zum Zuge kommen, jedoch wissen die Schülerinnen und Schüler bereits, dass Frauen und (männliche wie weibliche) Sklaven in der athenischen Demokratie von der politischen Beteiligung ausgeschlossen waren. Wenn sie dann im Rollenspiel aus dieser Perspektive heraus tatsächlich ihre Rolle wahrnehmen, also mit Leben und Sprache füllen, so ist bei diesem Beispiel jedoch zu fragen, woher die Schülerinnen und Schüler das jeweils spezielle Wissen bekommen, welche Position ein antiker Baumeister, Gelehrter oder Finanzbeamter bei der hier in Rede stehenden Entscheidung möglicherweise einnehmen würden. Daher werden beim Rollenspiel vermutlich Leerstellen auftreten, also Fragen, wie eine Rolle zu füllen oder eine Situation im Spiel zu meistern ist. Diese werden die Schülerinnen und Schüler mit ihrem gegenwärtigen Wissen etwa zu Baumeistern oder Beamten füllen. Deshalb ist es entscheidend, dass bei einer Reflexion des Rollenspiels dieser Umstand thematisiert wird. Natürlich kann der gesellschaftliche Unterricht es nicht leisten, den Schülerinnen und Schülern ein umfangreiches Hintergrundwissen z. B. zu Berufen in Athen zu vermitteln – vielleicht aber motiviert die Schülerinnen und Schüler das Erkennen der Leerstellen dazu, selbst zu diesem Thema zu recherchieren. Empirisch trifft das Rollenspiel, indem die Schülerinnen und Schüler durch die Arbeit mit einem Darstellungstext (Übersicht zur Position der Gegner und Befürworter) über die möglichen Pro- und Contra-Argumente nachdenken. Die Übersicht ist dabei so angelegt, dass die jeweilige Perspektive der Argumente klar erkennbar ist. Ein klassischer quellenorientierter Geschichtsunterricht könnte hier freilich zwei Primärquellen präsentieren, aus denen heraus die Schülerinnen und Schüler diese Argumente erarbeiten. Zum einen jedoch dürfte es diese Quellen für diesen konkreten Zusammenhang nicht geben, und zum anderen wäre in einem solchen Fall fraglich, ob die Schülerinnen und Schüler von ihrer Sprachkompetenz her in der Lage wären, solche Quellen inhaltlich zu erfassen.

Sicherlich wollen die Lernenden erfahren, wie denn die Abstimmung in Athen tatsächlich ausgegangen ist. Dabei geht es nicht darum, dass die Abstimmung im Klassenzimmer nachträglich als *falsch* oder *richtig* eingeschätzt werden soll; es bestanden ja beide Möglichkeiten des Ausgangs. Plutarch berichtet, dass Thukydides nicht erfolgreich war und statt Perikles er selbst verbannt worden sei. Nach Aussagen des Komödienschreibers Aristophanes soll Thukydides während der Versammlung

einen Nervenzusammenbruch erlitten haben. Die drohende Aussicht, selbst die Heimat verlassen zu müssen, habe ihn so mitgenommen, dass er kein Wort mehr sagen konnte.

Die Reflexionsaufgabe nach dem Vorschlag von segu zielt auf die Diskussion einer Problemfrage („Findet ihr das Scherbengericht gerecht?“), bei der die Schülerinnen und Schüler angehalten werden, ein historisches Urteil zu bilden. Gerade in Bezug auf narrative Kompetenz wäre jedoch eine alternative Aufgabe wünschenswert. So könnte man die Schülerinnen und Schüler auffordern, entweder aus ihrer Rolle heraus oder in der Rolle eines neutralen Beobachters das Ereignis des Scherbengerichts in Form eines Berichtes darzustellen. Auf diese Weise würden sie zum einen die Fachmethode *Eine Geschichtserzählung verfassen* anwenden und dabei zum anderen gleichzeitig Ereignisse aus der Vergangenheit zu bedeutungsvollen Geschichten verknüpfen. Dem fachlichen Anspruch des Fachanteils Geschichte würde auf diese Weise besonders Rechnung getragen.

3.2.4 LITERATUR, BILDNACHWEISE UND LINKS

Literatur

Barricelli, Michele, 2008. Historisches Wissen ist narratives Wissen. In: Barricelli, Michele et al. Historisches Wissen ist narratives Wissen. Aufgabenformate für den Geschichtsunterricht in den Sekundarstufen I und II. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Hrsg.

Barricelli, Michele u.a., 2008. Historisches Wissen ist narratives Wissen: Aufgabenformate für den Geschichtsunterricht in den Sekundarstufen I und II. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Hrsg.

Lücke, Martin, 2012. Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik. In: Barricelli, Michele und Martin Lücke, Hrsg. Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band I. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 136–146

Lücke, Martin, 2015. Inklusion und Geschichtsdidaktik. In: Riegert, Judith und Oliver Musenberg, Hrsg. Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 197–206

Vorländer, Hans, 2014. Grundzüge der athenischen Demokratie. In: Informationen zur politischen Bildung 284. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/izpb/175892/grundzuege-der-athenischen-demokratie?p=0>

Bildnachweise

Foto, Kopf des Perikles: Jastrow, 2006. Büste des Perikles, gemeinfrei

Foto, Kopf des unbekanntes Strategen: © Staatliche Museen zu Berlin (G. Geng). Bildnis eines griechischen Strategen, Inventar Nr. Sk 323

Foto, Tonscherbe: Gobetz, Wally. Athen – Alte Agora: Perikles Verbannung, 2005, cc by nc nd 2.0. Verfügbar unter: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Perikles_Ostracization.jpg

Links

Bundeszentrale für politische Bildung: <http://www.bpb.de>

Material zum Scherbengericht: <https://segu-geschichte.de/rollenspiel-scherbengericht>

Wer war Perikles? <http://www.kinderzeitmaschine.de/antike/lucys-wissensbox/kategorie/staat-und-politik-die-wiege-der-demokratie-liegt-in-griechenland-doch-wo-genau-denn-nun/frage/was-hat-perikles-fuer-die-griechen-getan.html?ut1=7&ht=3> und <https://www.helles-koepfchen.de/?suche=perikles>

Wer war Thukydides? [https://de.wikipedia.org/wiki/Thukydides_\(Feldherr\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Thukydides_(Feldherr))

Wo lebten die Perser? <https://de.wikipedia.org/wiki/Perserkriege#/media/File:Perserkriege.jpg>

3.3 FACHLICHKEIT AUFBAUEN, POLITISCHE BILDUNG: FÖRDERUNG POLITISCHER KOMPETENZEN IM INTEGRATIVEN FACH GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTEN 5/6

Sabine Achour und Steffen Kludt

Aus der Perspektive der Politikdidaktik stellt der neue Rahmenlehrplan 1–10 Gesellschaftswissenschaften 5/6 einen Gewinn dar – nicht nur für die politische Bildung in der Schule. Warum es so wichtig ist, gesellschaftliche Herausforderungen, wie sie im RLP mit Themen wie Migration, Vielfalt, Mitbestimmung, Wasser, Nahrung, Flucht aufgegriffen werden, einschätzen und bewerten zu können, zeigen gerade jetzt die aktuellen Entwicklungen auf lokaler, nationaler, europäischer und globaler Ebene. Erklärungen für fremdenfeindliche Einstellungen und die Ablehnung demokratischer Wertorientierungen finden sich u. a. darin, dass die Komplexität von gesellschaftlichen Prozessen kaum noch verstanden wird. Die Institution Schule hat hier eine besondere Verantwortung (Stichwort Demokratieerziehung) und der RLP, Gesellschaftswissenschaften 5/6 setzt auf unterschiedlichen Ebenen bei dieser Herausforderung an (vgl. Wenzel 2016 und Kapitel 1 dieser Handreichung). Sein interdisziplinärer, integrativer Ansatz zeigt, dass gesellschaftliche Probleme häufig unterschiedliche Dimensionen haben: geografische, historische, politische, aber auch soziale oder wirtschaftliche, die hier implizit mitgedacht werden. Der RLP setzt dafür notwendige Kompetenzen der drei Fächer nachvollziehbar und konstruktiv miteinander in Beziehung, um diese in Hinblick auf die oben genannten Herausforderungen bei den Lernenden zu fördern. Darüber hinaus ist die Anschlussfähigkeit für die Sekundarstufe I sowohl inhaltlich und methodisch als auch in Bezug auf die folgende Ausdifferenzierung der domänenspezifischen Kompetenzen gegeben (vgl. Achour 2015). Insbesondere die Förderung der politischen Urteilsfähigkeit und die Einführung sozialwissenschaftlicher und handlungsorientierter Methoden sind hier für die Anschlussfähigkeit an den politischen Fachunterricht ab Jahrgangsstufe 7 besonders zu betonen.

3.3.1 SCHRITTFOLGE DES POLITISCHEN LERNENS

Politisches Lernen erfolgt in Anlehnung an Josef Leisen (2015) in Lernschritten. Diese Lernschrittfolge kann auf jedes Thema übertragen werden und sichert so die Progression im Rahmen einer Unterrichtseinheit. Weiterhin kann sie gut im Blick auf die Unterrichtsarbeit nach dem RLP genutzt werden, wie die folgende Tabelle zeigt:

SCHRITTFOLGE DES POLITISCHEN LERNENS NACH LEISEN (2015)

	Kompetenzen/Standards (Bezug zum RLP, S. 19 ff.)	Leitfragen (Bezug zum RLP, S. 6)	mögliche Inhalte / Kriterien	Methoden / Arbeitsweisen
1. Problemaufriss	<i>Politische Phänomene der Lebensumwelt identifizieren: Problemlagen, Entscheidungen und Kontroversen beschreiben (D)</i>	<i>Was waren und sind geographische, historische und politische Rahmenbedingungen menschlichen Handelns?</i>	Wasserknappheit als Auslöser für Konflikte, Ursachen Menschenrechtsverletzung durch Wasserknappheit	Darstellungen (z. B. Bilder, Texte, Filme) beschreiben
2. Information (Fachkonzepte, Definitionen klären)	<i>Fachsprache anwenden: Fachbegriffe richtigen Erklärungen zuordnen (C/D) Fachbegriffe in ihrem Kontext anwenden (C/D)</i>		Schlüsselbegriffe klären	
3. Analyse (von Ursachen, Gründen, Positionen etc.)	<i>Politische Phänomene der Lebensumwelt analysieren: Problemlagen, Entscheidungen und Kontroversen aus den verschiedenen Perspektiven von Betroffenen und Akteuren untersuchen (D) Politische Phänomene ordnen: anhand konkreter Problemlagen, Entscheidungen und Kontroversen politische Kategorien beschreiben (D)</i>	<i>Welche förderlichen und welche nachteiligen Auswirkungen hat menschliches Handeln auf den Lebensraum und die Lebensverhältnisse in Gegenwart und Vergangenheit? Durch welche Wertmaßstäbe, welches Denken, welche Strategien und Handlungsspielräume war und ist der Umgang mit den Herausforderungen gekennzeichnet? Welche Wechselwirkungen bestehen zwischen geographischen Gegebenheiten, gesellschaftlich-politischen Bedingungen und historischen Voraussetzungen?</i>	betroffene Akteure, Interessen natürliche und gesellschaftliche Ursachen der Wasserknappheit (z. B. geografisch oder historisch) sauberes Trinkwasser als Menschenrecht Wasserverbrauch, wirtschaftliche Interessen, Situation in Entwicklungsländern, Grundwasser	Sachtexte auswerten

SCHRITTFOLGE DES POLITISCHEN LERNENS NACH LEISEN (2015)

	Kompetenzen/Standards (Bezug zum RLP, S. 19 ff.)	Leitfragen (Bezug zum RLP, S. 6)	mögliche Inhalte / Kriterien	Methoden / Arbeitsweisen
4. Sicherung (Zusammenführung der Problemfragen)	<i>Lernprozesse partizipativ gestalten: gemeinsam Ergebnisse überprüfen und optimieren (C/D)</i>	<i>Wie gelangen wir zu unserem Wissen über gesellschaftswissenschaftliche Phänomene? (auf welchen Wegen, mit welchen Informationsquellen, Methoden, Arbeitstechniken?)</i>	Kriterienbildung / -gewichtung in Vorbereitung der Urteilsbildung (siehe problemorientierte Unterrichtsfragen)	Gruppenpräsentationen ein Rollenspiel durchführen
5. Anwendung	<i>Informationen und Standpunkte aufbereiten und präsentieren: simulative Methoden anwenden ... (D)</i>			
6. Beurteilung (der Problemfrage)	<i>Werturteile entwickeln: mithilfe von Kategorien / individuellen Wertmaßstäben (z. B. Recht und Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit) argumentieren (D) die Pluralität von Urteilen anerkennen und die eigene Position sachlich vertreten (D) (Fremde) Standpunkte wahr- und einnehmen: aus dem Blickwinkel ausgewählter Standpunkte und Perspektiven eine Situation bzw. ein Problem beurteilen (D)</i>	<i>Wie und mit welchen Wertmaßstäben beurteilen wir das untersuchte Phänomen Wasserknappheit? Was hat das Phänomen mit uns persönlich zu tun? Wo und wie können wir teilhaben und uns einmischen?</i>	Urteilkriterien: z. B. Wasserfußabdruck, wirtschaftliche Interessen(konflikte), Umweltschäden	ein Werturteil bilden
7. Metakommunikation über den Unterricht (fakultativ)	<i>Den eigenen Lernweg reflektieren und bewerten: das eigene Lern- und Arbeitsverhalten anhand von vorgegebenen Kriterien bewerten (C) Lernerfahrungen kritisch reflektieren und Rückschlüsse formulieren (D)</i>	<i>Wie bewerten wir unseren Lernweg?</i>	Reflexion des Arbeitsprozesses	Diskussion im Plenum

3.3.2 UMSETZUNGSBEISPIEL ANHAND DES THEMENFELDES WASSER – NUR NATUR ODER IN MENSCHENHAND?

Das Themenfeld *Wasser – nur Natur oder in Menschenhand?* ist eines der obligatorischen Themenfelder des Faches Gesellschaftswissenschaften 5/6. Das Unterrichtsbeispiel greift das Thema *Bedeutung von Wasser für Menschen und Staaten heute* (RLP, S. 28) auf und es geht um das Schlüsselproblem Wasser. Mit diesem Beispiel wird die Fachlichkeit für die Politische Bildung unterstützt, zugleich veranschaulicht es den integrativen Ansatz des Faches, indem auch Bezüge zur Geschichte (Thema: *Bedeutung von Wasser für Menschen und Staaten früher*) und Geografie (Thema: *Wasser und Eis gestalten*) angedeutet werden.

DIDAKTISCHE BEGRÜNDUNG FÜR DIE THEMENWAHL

Der Zugang zu Wasser ist ein Politikum. Die selbstverständliche Verfügbarkeit in West- und Nordeuropa ist eine globale Ausnahme. Die Lernenden können durch die vorgestellte Unterrichtsreihe für das globale Schlüsselproblem „Wasserknappheit“ sensibilisiert werden. Lernende mit Migrationsbezügen wissen möglicherweise (implizit) darum. Der Verlauf von Flüssen zieht sich über Landesgrenzen, sodass es Konflikte um Wasser geben kann, die auch zu Krieg und Flucht führen. Ebenso lösen Umweltverschmutzung oder -katastrophen Migrationsprozesse aus. Wasserknappheit bzw. der unproblematische Zugang zu Wasser ist ein gesellschaftspolitisches Problem (Problemorientierung), um dessen Lösung nicht nur aktuell, sondern seit Existenz der Menschheit gerungen wird, so dass hier auch die historische Perspektive zum Tragen kommen kann (z. B. über das Thema: *Bedeutung von Wasser für Menschen und Staaten früher: Beispiel Ägypten*).

An diesem Problemlösungsprozess (*Politikzyklus: Modell, um die politische Prozesse zu gliedern und zu verstehen*) sind verschiedene Akteure beteiligt, die dabei unterschiedliche Interessen verfolgen (Kontroversität): nationale und internationale Politikerinnen und Politiker, NGOs, Bürgerinnen und Bürger, Unternehmen. Dabei geht es nicht nur darum, für alle Wasser verfügbar zu machen, sondern der Zugang zu Wasser bzw. die Verhinderung dessen (Verschmutzung, Umleiten, Bau von Staudämmen) wird auch als politisches Druckmittel eingesetzt. Akteure, die politisch z. B. nicht legitimiert sind (da sie nicht gewählt sind), können z. B. auch Warlords, Rebellen oder Bürgerkriegsparteien sein. Die verschiedenen Interessen hängen somit auch mit dem Ausüben von Macht zusammen und orientieren sich nicht unbedingt an einer Problemlösung, die einen Zugang zu Wasser für alle verfolgt. Hinzu kommt, dass in einigen Regionen auch nicht genug Wasser für alle vorhanden ist (geografische Perspektive). Daher ist Wasserknappheit ein permanentes globales Schlüsselproblem (vgl. Klafki 1996).

Die politische Problemhaftigkeit verschärft sich dadurch, dass der Zugang zu sauberem Trinkwasser ein Menschenrecht ist (s. Beispiel) und demokratisch legitimierte Politik als zentraler Akteur dauerhaft darum ringen soll, Menschenrechte (oder nationalstaatliche Grundrechte) umzusetzen und einzuhalten. Häufige Menschenrechtsverletzungen (und Grundrechtsverletzungen) führen dazu, dass insbesondere demokratischer Politik das Vertrauen entzogen wird, sie nicht mehr glaubwürdig ist und die jeweiligen Politikerinnen und Politiker nicht mehr gewählt werden. Dabei bewegt sich der politische Prozess stets zwischen ökonomischen und humanitären Interessen (Urteilkategorien: Effizienz und Legitimität), unter deren Widerspruch besonders Menschen in wirtschaftlich weniger prosperierenden Staaten der Welt zu leiden haben. Unternehmen, deren Ansiedlung z. B. wegen der Schaffung von Arbeitsplätzen für diese Länder wichtig ist, produzieren z. B. Produkte in Industrie und Landwirtschaft, die viel Wasser benötigen. Das fehlt in der Folge häufig der einheimischen Bevölkerung bei der Grundversorgung mit sauberem Trinkwasser. Teils wird das Wasser aus den Brunnen von Unternehmen abgefüllt und an die Bevölkerung verkauft (s. Beispiel Nestlé in Pakistan: Exemplarisches Lernen). Hier stellt sich die Frage, wann ökonomische Interessen die humanitären Interessen zu stark beschränken. Diese Frage müssen sich allerdings nicht nur Politik und Wirtschaft stellen, sondern auch wir als Konsumenten, hier am Beispiel Wasser. Wir kaufen z. B. eine Jeans, für deren

Produktion 11.000 Liter Wasser benötigt werden oder ein Kilogramm Hühnerfleisch, für welches u. a. aufgrund des Futteranbaus 3.900 Liter aufgebracht werden müssen (Lebensweltbezug). Da wir dieses Wasser nicht sehen, werden diese Wassermengen als „virtuelles Wasser“ bezeichnet, das den Menschen, die unter Wasserknappheit leiden, in den Produktionsländern fehlt. Um gesellschaftliche Schlüsselprobleme lösen zu können, sind somit nicht nur politische und wirtschaftliche Akteure gefragt. Auch Vorschläge hinsichtlich eines individuellen nachhaltigen Verhaltens (Nachhaltige Entwicklung / Lernen in globalen Zusammenhängen) zeichnen politisches Lernen aus.

Anschlussfähig ist das Thema zum Sachunterricht, vgl. Themenfeld *Wasser – nur Natur oder in Menschenhand?*, wie auch zum Fach Politische Bildung ab Jahrgangsstufe 7 für die Themenfelder *Leben in einer globalisierten Welt, Migration und Bevölkerung* und *Konflikte und Konfliktlösungen*.

VORSCHLAG FÜR DIE UNTERRICHTSREIHE

Da die kognitive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 5./6. sehr unterschiedlich ausgeprägt sein kann (Abstraktionsvermögen), sollte der Komplexitätsgrad bei der Thematisierung politischer und gesellschaftlicher Prozesse immer mitberücksichtigt werden. Grundsätzlich sollte sich die Stundenplanung an den Prinzipien Exemplarität, Anschaulichkeit und Lebensweltbezug orientieren und Differenzierungsmöglichkeiten vorsehen.

Das Themenfeld *Wasser – nur Natur oder in Menschenhand?* bietet die Möglichkeit, geografische, historische und politische Zugänge miteinander zu verbinden. Wasser ist als natürliche Ressource eine wichtige Voraussetzung für die Existenz menschlichen Lebens, gleichzeitig ist der Zugang zu sauberem Trinkwasser eine gesellschaftliche Ressource, die in jeder Gesellschaft zur Verfügung gestellt werden sollte. Dieser Doppelcharakter der Ressource Wasser bietet insbesondere für die geografische und die politische Fachperspektive vielfältige Anknüpfungspunkte. Aber auch historische Bezüge (Thema: *Bedeutung von Wasser für Menschen und Staaten früher: Beispiel Ägypten*) können exemplarisch thematisiert werden. Die Bedeutung des Nils für die Entwicklung der ägyptischen Hochkultur bietet gute Möglichkeiten für einen Einstieg in das Themenfeld. Mit einer historischen und geografischen Perspektive kann die Bedeutung des Wassers für die menschliche Zivilisation herausgearbeitet werden. Die folgenden Unterrichtssequenzen können darauf aufbauen.

Der hier ausgearbeitete Vorschlag widmet sich dem RLP-Thema *Bedeutung von Wasser für Menschen und Staaten heute* und insbesondere dem inhaltlichen Schwerpunkt *Wasser als Überlebens- und Konfliktfaktor* (RLP, S. 28). Die verwendeten Materialien wurden im Unterricht in einer Lerngruppe der Jahrgangsstufe 6 erprobt.

Erste Unterrichtssequenz: Haben wir zu wenig Wasser auf dem blauen Planeten? – Ursachen von Wasserknappheit¹⁷

Das zentrale didaktische Prinzip der Problemorientierung ist im integrativen Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6 ein wesentliches Element der Unterrichtsplanung. Im behandelten Themenfeld bietet sich als Einstieg z. B. eine problemorientierte Auseinandersetzung mit dem Trinkwassermangel in vielen Weltregionen an. Dies kann exemplarisch über aussagekräftige Bilder aus Entwicklungsländern oder auch kurze Filmsequenzen aus einschlägigen TV-Dokumentationen erfolgen. Dies sensibilisiert die Schülerinnen und Schüler für das Thema und bietet damit eine wichtige Voraussetzung für eine problemorientierte Auseinandersetzung mit geografischen und/oder politischen Ursachen des Trinkwassermangels. In den Folgestunden können dann unterschiedliche didaktische Vertiefungen (je nach inhaltlicher Schwerpunktsetzung) vorgenommen werden. Das hier thematisierte Sequenzbeispiel möchte am Ende eine politische Urteilsbildung anbahnen.

¹⁷ Die verwendeten Materialien sind dem Unterrichtssequenzentwurf von Müller und Stachowski (2013) entnommen.

Die fünf wichtigsten Ursachen des Trinkwassermangels:

- natürliche Ursachen
- Übernutzung und Verschmutzung durch Landwirtschaft und Industrie
- schlechte Infrastruktur
- Bevölkerungswachstum
- Klimawandel

Im ersten Unterrichtsblock werden die fünf wichtigsten Ursachen für Trinkwasserknappheit thematisiert. Bei einer überblicksartigen Verwendung im Unterricht ist dafür eine Doppelstunde einzuplanen. Bei einer vertieften Auseinandersetzung mit bestimmten Ursachen sind vier bis fünf Unterrichtsstunden notwendig. Mit Blick auf die geplante Urteilsbildung sollte insbesondere die Ursache *Übernutzung und Verschmutzung durch Landwirtschaft und Industrie* vertiefend behandelt werden.

Die wachsende Weltbevölkerung, die zunehmende Industrialisierung in den Entwicklungsländern und der steigende Bedarf an Wasser in der industriellen Landwirtschaft sind die zentralen Ursachen des Trinkwassermangels, die im weiteren Unterrichtsverlauf vertiefend behandelt werden. Industrie- und Agrarbetriebe sind für ca. 70 Prozent des weltweiten Wasserverbrauchs verantwortlich. Massentierhaltung und Chemikalieneinsatz führen zur großflächigen Wasserverschmutzung und befördern somit den Trinkwassermangel. Der weltweite Trend zur Privatisierung von Trinkwasserressourcen verschärft zusätzlich die Probleme in vielen Entwicklungsländern. Perspektivisch werden auch die negativen Auswirkungen des Klimawandels auf die Wasserverknappung an Bedeutung gewinnen.

Für die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Ursachen der Wasserknappheit bietet sich als Methode im ersten Unterrichtsblock eine Gruppenarbeit an. In fünf Gruppen erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler arbeitsteilig Texte zu den verschiedenen Ursachen des Trinkwassermangels (Materialien 5.2.1 bis 5.2.6, in: Müller und Stachowski, 2013, S. 24–30). Die Auswertung/Präsentation erfolgt dann im Plenum (Ergebnissicherung: Material 5.2.7, ebd. S. 30).

Zweite Unterrichtssequenz: Sauberes Trinkwasser – ein Menschenrecht für alle?

Der zweite Block setzt sich mit den katastrophalen Folgen des Wassermangels in den Entwicklungsländern auseinander. Als problemorientierte Anregung zur Perspektivenübernahme bieten sich hier Bilder und exemplarische Fallbeispiele an, die die Wassernot thematisieren. Die hier vorgeschlagenen Bilder (Foto 1 und 2, Material 5.3.1, ebd., S. 35) zum Einstieg in den Unterrichtsblock orientieren sich im Fallbeispiel auch an der Altersgruppe der Schülerinnen und Schüler. Dies soll die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathie befördern. Anhand des Berichts aus der Perspektive des Mädchens Adanna aus Äthiopien (Material 5.3.2, ebd., S. 36) lernen die Schülerinnen und Schüler einige wesentliche Folgen der Wasserknappheit exemplarisch kennen. Die handlungsorientierte Aufgabenstellung (Brief an die äthiopische Regierung) fördert den Perspektivwechsel (Einnahme der Betroffenenrolle), eine wesentliche Voraussetzung für eine reflektierte politische Urteilsbildung. Die daran anschließende problemorientierte Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem Anspruch auf sauberes Trinkwasser in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen (Material 5.3.3, ebd., S. 37) kontrastiert sehr anschaulich Anspruch und Wirklichkeit des Menschenrechts auf sauberes Trinkwasser. Die Schülerinnen und Schüler verstehen, dass das für sie Selbstverständliche, nämlich der unbegrenzte Zugang zu sauberem Trinkwasser, für viele Menschen auf dieser Welt nicht gegeben ist. Die Erkenntnis, dass das universelle Menschenrecht auf sauberes Trinkwasser in vielen Ländern nicht verwirklicht wird, liefert eine sinnvolle Überleitung zur politischen Urteilsbildung im dritten Unterrichtsblock.



Wasser im Überfluss

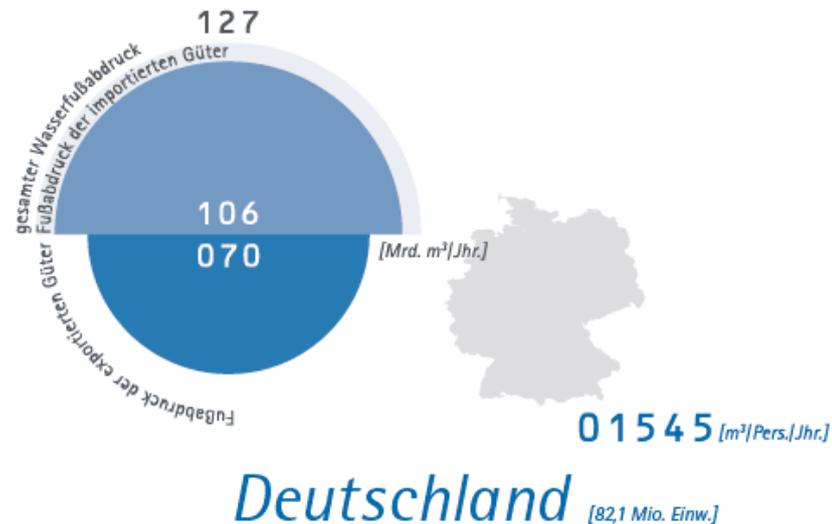
Adanna. Wasser als knappe Ressource¹⁸

Dritte Unterrichtssequenz: Konflikte um das Wasser – Was haben wir in Deutschland mit dem Wassermangel anderer Länder zu tun?

Die Süßwasserreserven auf der Erde sind ungleich verteilt und werden zudem noch ungleich verbraucht. Daraus entstehen Wasserkonflikte, die in diesem Unterrichtsblock thematisiert werden. Die abschließende politische Urteilsbildung wird dabei auf zwei zentrale Ebenen der Auseinandersetzung mit den Ursachen und Folgen der Trinkwasserknappheit in vielen Entwicklungsländern fokussiert. Die gesellschaftspolitische Ebene bezieht sich auf den Grundkonflikt „Wasser als privates Gut / Ware“ vs. „Wasser als öffentliches Gut / Menschenrecht“ (Unterrichtsmaterial unter: www.vernetzte-er.de, Gewaltsame Konflikte um Rohstoffe, S. 13) und die individuelle Ebene bezieht sich auf die Verantwortung der Konsumentinnen und Konsumenten sowie deren Handlungsmöglichkeiten in den westlichen Industrieländern (Stichwort: Nachhaltigkeit). Mit der individuellen Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler soll eine Gewichtung der Argumente einhergehen. Je nach kognitivem Leistungsstand der Lerngruppe könnte an dieser Stelle die dargestellte gesellschaftspolitische Ebene auch vernachlässigt und der Fokus des Unterrichts auf die individuelle Ebene didaktisch reduziert werden.

Dabei geht es insbesondere um die Reflexion des persönlichen Lebensstils. Der Alltags- und Lebensweltbezug der Schülerinnen und Schüler bietet hier gute Anknüpfungspunkte (z. B.: Wo kann ich virtuelles Wasser sparen?). Die Stunde soll dazu beitragen, das Problembewusstsein für den natürlichen Ressourcenverbrauch bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern, damit sie es einüben, ihr eigenes Verhalten zu reflektieren.

¹⁸ Bildmaterial von Unicef zum Thema verfügbar unter: <https://www.unicef.de/informieren/projekte/unicef-ziele-110800/trinkwasser-111260/wasser-wirkt-erfolge/26122>



Wasserfußabdruck am Beispiel Deutschlands. Import- / Export-Angaben in Mrd. m³ pro Jahr. Im Durchschnitt verbraucht Deutschland damit 1545 m³ Wasser pro Person und Jahr.

Mithilfe der verlinkten Materialien (www.vernetzte-er.de, Unterrichtsmaterial: Gewaltsame Konflikte um Rohstoffe, S. 12 f.) lernen die Schülerinnen und Schüler den sogenannten Wasserfußabdruck (vgl. Geyer und Gorsboth 2009, virtueller Wasserverbrauch) kennen und reflektieren den Zusammenhang zwischen unserem Konsum in Deutschland und der Wasserknappheit in südlicheren Ländern.

Anstelle der Textarbeit wären an dieser Stelle auch kleine Rollenspiele möglich, unterstützt durch Rollenkarten wie im Beispiel.

Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte

Situation: Ein Teil der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte setzt sich dafür ein, dass in der Schulmensa nur noch mit Produkten gekocht wird, die nicht importiert wurden, um den Wasserfußabdruck der Schule zu senken. Dann müssten allerdings teurere Produkte gekauft werden, sodass das Schulessen im Monat ca. 10 Euro teurer wird. Für einige Familien, v. a. mit mehreren Kindern, ist das zu kostspielig. Sammelt Pro- und Kontra-Argumente und versucht, zu einer Lösung zu kommen.

Unternehmer – NGO (Nichtregierungsorganisation) in Asien – Bürgerinnen und Bürger

Situation: Ein Unternehmen möchte in Asien Autos produzieren. Das würde viele Arbeitsplätze schaffen, sodass die Menschen mehr verdienen würden. Die NGO versucht die Fabrik zu verhindern, weil dann Trinkwasser fehlen würde bzw. zu teuer wird. Die Bürgerinnen und Bürger sind in ihrer Meinung gespalten. Einige wünschen sich einen gut bezahlten Arbeitsplatz, andere haben Sorge, dass die Versorgung mit Trinkwasser schlechter wird. Sammelt Pro- und Kontra-Argumente und versucht, zu einer Lösung zu kommen.

Eltern-Kind-Gespräch

Situation: Das Kind möchte nicht, dass die Eltern die preiswerte Jeans aus Bangladesch kaufen, weil dort das Wasser den Menschen zum Leben fehlt. Den Eltern ist eine andere Jeans aber zu teuer, dann reicht das Geld nicht für eine weitere Hose des Bruders. Sammelt Pro- und Contra-Argumente und versucht, zu einer Lösung zu kommen.

Quelle: Autorin

Inhaltlich könnten sich diese Rollenspiele an den verlinkten Materialien orientieren und die individuelle Ebene (Konsumentin / Konsument) mit der gesellschaftspolitischen verbinden. Hier bieten sich etwa die Produktionsbeispiele in Pakistan oder Bangladesch (Agrar- und Textilwirtschaft) an (Exemplarität).

Bei der abschließenden Urteilsbildung im Plenum sollte darauf geachtet werden, dass individuelle Urteile (Schülerperspektive), aber auch die verschiedenen weiteren Perspektiven (z. B. Konsumentin / Konsument, Bewohnerin / Bewohner wasserarmer Länder) und unterschiedliche Urteilkriterien (z. B. Wasserfußabdruck, wirtschaftliche Interessen und -konflikte, Umweltschäden) Berücksichtigung finden¹⁹.

Beispielaufgaben:

- Fasst zusammen, was wir in Deutschland mit dem Wassermangel in anderen Ländern zu tun haben.
- Führt kleine Rollenspiele durch, in denen die Konflikte um Wasser deutlich werden. Bereitet einen kurzen Dialog anhand der Informationen aus dem Text vor (Rollen s. o.).
- Beurteilt die persönliche Verantwortung der Konsumentinnen und Konsumenten im Alltag.
- Diskutiert über die Textaussage, dass sich die Konflikte in den nächsten 15 bis 20 Jahren zuspitzen könnten, wenn der Verbrauch und die Verschmutzung des Wassers bis dahin nicht gedrosselt werden.

Zum Abschluss der Urteils- / Diskussionsphase empfiehlt sich eine kurze Reflexionsphase, in der die Klasse die geführte Diskussion (je nach gewählter Methode) gemeinsam auswertet.

3.3.3 LITERATUR UND BILDNACHWEISE

Literatur

Achour, Sabine, 31.1.2015. Stellungnahme der Politikdidaktik der FU Berlin zur Anhörungsfassung des Rahmenlehrplanes Gesellschaftswissenschaften 5/6 Berlin/Brandenburg. Verfügbar unter: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjJpcnEw-zbAhVBJ1AKHWMfA_8QFggsMAE&url=https%3A%2F%2Fbildungsserver.berlin-brandenburg.de%2Ffileadmin%2Fbbb%2Funterricht%2Frahmenlehrplaene%2FRahmenlehrplanprojekt%2Fanhoerung%2Fmaterialien%2F2015-01-31_Stellungnahme_Dr._Achour_FU_Berlin.pdf&usg=AOvVaw2ZxGi4tgsVI6a2aGvbTSvR

Ackermann, Paul et al., 2015. Politikdidaktik kurzgefasst: 13 Planungsfragen für den Politikunterricht, Schwalbach Ts.: Wochenschau-Verlag

Bildungsprojekt „Vernetzte Erde“ / www.vernetzte-er.de (ohne Namen): Unterrichtseinheit: Gewalt-same Konflikte um Rohstoffe. Verfügbar unter: <http://www.vernetzte-er.de/dev/images/stories/download/Unterrichtsmaterial/gewaltsame%20konflikte%20um%20ressourcen.docx>

Detjen, Joachim, et al., 2012. Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: Springer VS.

Weißeno, Georg, et al., 2010. Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Detjen, Joachim, 2013. Politikkompetenz: Urteilsfähigkeit. Schwalbach Ts.: Wochenschau-Verlag

¹⁹ Die Texte / Materialien sind abrufbar unter: <http://www.vernetzte-er.de/dev/images/stories/download/Unterrichtsmaterial/gewaltsame%20konflikte%20um%20ressourcen.docx>

- Geyer, Robby und Maike Gorsboth, 2009. Wasser für alle!? Themenblätter im Unterricht. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Heft 76
- Klafki, Wolfgang, 1996. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Auflage. Weinheim: Beltz
- Leisen, Josef, 2015. Was Lehrkräfte brauchen – Ein praktikables Lehr-Lern-Modell. In: Unterricht Physik 2011, Nr. 123/124, S. 4–10. Verfügbar unter: <http://www.josefleisen.de/downloads/kompetenzorientierung/01%20Kompetenzorientiert%20Unterrichten%20-%20NiU%202011.pdf>
- Müller, Kim-Marissa und Maika Stachowski, 2013. Umweltgerechtes Verhalten: Wasser als kostbares Gut: Unterrichtsreihe, erprobt in der 6. Jahrgangsstufe an der Eisenhart-Grundschule Potsdam (Schuljahr 2011/12). Universität Potsdam, Lehrstuhl für politische Bildung, Hrsg. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaften/politische_bildung/pdf/Unterrichtsreihe_Stachowski_Mueller_.pdf
- Unicef, o.J.. Wasser ist Leben. Eine Ausstellung von UNICEF Deutschland. Verfügbar unter <https://www.unicef.de/blob/8686/2c5e5325b999287e39dbacc7cca67ec3/ausstellung-wasser-mit-zusatztafeln-2012-pdf-data.pdf>
- Wenzel, Birgit, 2016. Das Fach Gesellschaftswissenschaften: Ein Gewinn für die Politische Bildung? In: Achour, Sabine und Peter Massing, Hrsg. Politikunterricht. Schwalbach Ts.: Wochenschau Sonderausgabe, S. 58–64

Bildnachweise

- Foto, Adanna. Wasser als knappe Ressource, UNICEF, Bangui, Central African Republic: Holtz, Pierre. Unsafe drinking water, 2007, CC BY-SA 3.0. Verfügbar unter: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Unsafe_drinking_water_01.jpg
- Foto, Wasser im Überfluss: Dilmen, Nevit. Children playing with water, 2009, CC BY-SA 2.5. Verfügbar unter: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Children_bebek_water_1220987_nevit.jpg
- Abbildung, Der virtuelle „Wasserfußabdruck“ Deutschlands: © Werner, Ole. Wasserfußabdruck Deutschland. Verfügbar unter: <http://vdg.durstige-gueter.de/deutschland.html>

