



Deutsch-Luxemburgisches
SCHENGEN-LYZEUM

ARBEITSPLAN

GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTEN

KLASSENSTUFEN: 5, 6, 7, 8, 9

APRIL 2013

Inhalt

Beitrag des Faches

Kompetenzen

Konzeption des Lehrplans

Überblick über die Themenkomplexe

Zur Leistungsfeststellung

Kompetenzen und Themenkomplexe

Methodenkompetenzen

Reflexions- und Handlungskompetenzen

Sachkompetenzen und Inhalte: Klassenstufe 5

Sachkompetenzen und Inhalte: Klassenstufe 6

Sachkompetenzen und Inhalte: Klassenstufe 7

Sachkompetenzen und Inhalte: Klassenstufe 8

Sachkompetenzen und Inhalte: Klassenstufe 9

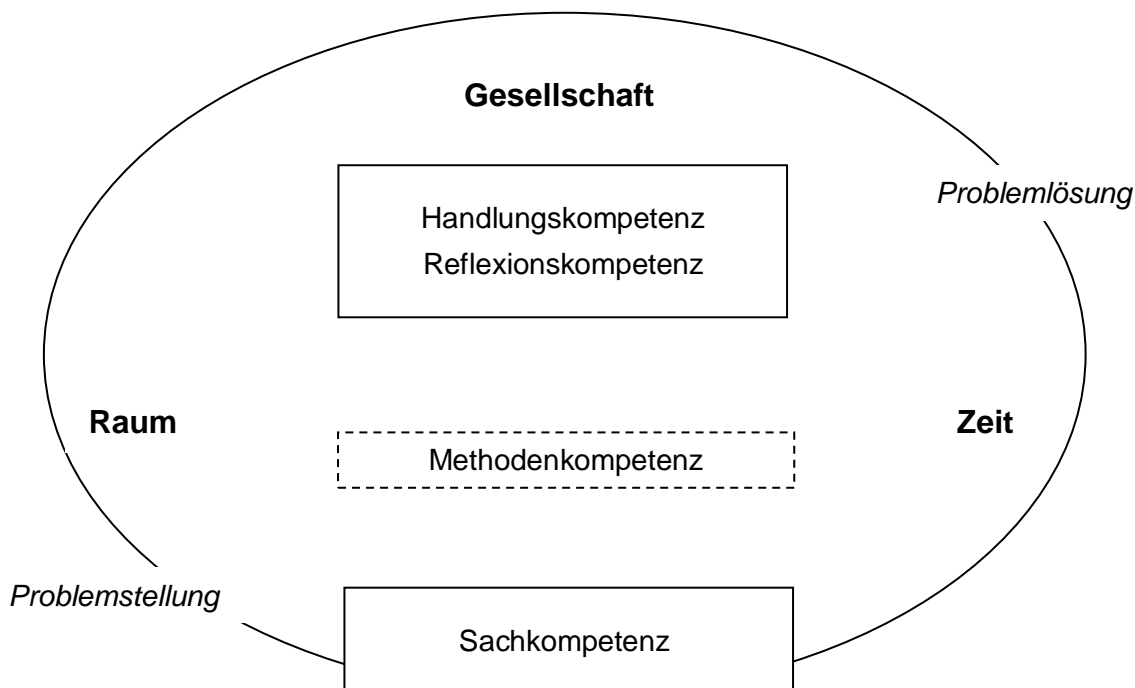
Beitrag des Faches

Das Fach Gesellschaftswissenschaften beleuchtet ausgewählte aktuelle oder vergangene Phänomene menschlichen Zusammenlebens aus den drei Perspektiven Raum, Zeit und Gesellschaft. Der Schwerpunkt liegt damit auf dem Menschen und seinem Handeln. Im Rahmen der Raumbetrachtung wird über diese Schwerpunktsetzung hinaus aber auch der Naturraum durch die Einbeziehung der physischen Geografie integriert.

Somit versteht sich das Fach Gesellschaftswissenschaft als das Fach, in dem Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler an schülerrelevanten Themen und Inhalten aus den Fachbereichen Erdkunde, Geschichte und Soziologie vernetzt werden. Die Orientierung in Raum, Zeit und Gesellschaft erlaubt die Anbindung an andere Fächer, wie z. B. die Naturwissenschaften, Arbeitslehre, Religion, Bildende Kunst oder Musik. Somit dient das Fach Gesellschaftslehre als zentrales „Brückenfach“.

Kompetenzen

Das Ziel des Unterrichts im Fach Gesellschaftswissenschaften ist es, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sich in der Welt zu orientieren, um in ihr bewusst zu leben und verantwortungsvoll zu handeln. Zur Erreichung dieses Ziels werden drei Kompetenzbereiche ausgewiesen, die im Zusammenhang mit den Inhalten einen kumulativen Kompetenzaufbau der Schülerinnen und Schüler ermöglichen.



Das Lehrplankonzept sieht vor, dass vorzugsweise über eine für Schülerinnen und Schüler relevante Problemstellung mit Hilfe der Methodenkompetenz Sachkompetenz aufgebaut wird. Sach- und Methodenkompetenz sind dann die Grundlage der Reflexionskompetenz, die in die Handlungskompetenz mündet. Das Ziel des Unterrichts ist letztlich den Schülerinnen und Schülern den Erwerb von Strategien zur Problemlösung in der Schule und über die Schule hinaus zu ermöglichen.

Konzeption des Lehrplans

Der Lehrplan für das Fach Gesellschaftswissenschaften am Schengen-Lyzeum ist so konzipiert, dass die heterogene Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Leistungsstand und Nationalität bzw. Herkunft Berücksichtigung findet.

Daher ist der gesamte Lehrplan kompetenzorientiert angelegt. Der Schulunterricht soll nicht nur der Vermittlung eines reinen Sachwissens dienen, sondern die Schüler sollen im Fachunterricht auch verstärkt prozessorientierte Kompetenzen erwerben. Dazu wurde der Lehrplan in drei Kompetenzbereiche eingeteilt: **Sachkompetenz, Methodenkompetenz** sowie **Reflexions- und Handlungskompetenz**. Die Sachkompetenz, also die Fähigkeit, über Sachwissen zu verfügen und dieses anwenden zu können, ist ein zentraler Bereich des Faches Gesellschaftswissenschaften. Die Sachkompetenzen sind dabei den jeweiligen Themenkomplexen des Lehrplans zugeordnet. Ergänzt wird dieser Bereich durch den Aufbau der Methodenkompetenz, die die Schüler befähigt, fachspezifische und fächerübergreifende Methoden anzuwenden. Die Methodenkompetenzen sind dabei keinem bestimmten Themenkomplex zugeordnet, sondern werden der Jahrgangsstufe zugeordnet, in deren Verlauf sie vermittelt werden. Die Anordnung erfolgt im Sinne einer **progressiven Aneignung** in jeder Klassenstufe. Aufbauend auf die erworbene Sach- und Methodenkompetenz wird den Lernenden im Bereich der Reflexions- und Handlungskompetenz die Fähigkeit vermittelt, Sachverhalte zu vergleichen, kritisch zu hinterfragen, zu bewerten und zu beurteilen. Für die berufliche Praxis von besonderem Wert ist dabei auch die Fähigkeit, handlungsrelevante Strategien zu entwickeln.

Die oben beschriebenen Kompetenzen sind verbindliche Bestandteile des Lehrplans. Dabei ist jedoch zu beachten, dass nur die Kompetenzen mit den zugehörigen Fachbegriffen und Eckdaten verbindlich sind. Die Angaben zu Inhalten, methodischen Hinweisen u. a. sind nur Anregungen zur Umsetzung und obliegen der Entscheidung des Unterrichtenden. In zahlreichen Bereichen wurden ergänzende fakultative Kompetenzen notiert, die optional Bestandteil des Unterrichts sein können. Da nur ca. 60% der Stundenanzahl pro Klassenstufe mit den Zeitvorschlägen der verschiedenen Themenkomplexen verplant wurden, können Inhalte oder weitere Themen zum Erwerb der fakultativen Kompetenzen in der verbleibenden Unterrichtszeit behandelt werden. Diese unverbindlichen Kompetenzen und die damit verbundenen Inhalte sind an der schrägen Notation erkennbar.

Der Aufbau der einzelnen Themenkomplexe folgt im Lehrplan immer einer festgelegten Struktur. Beginnend mit dem **Titel des Themas** führt ein Vorwort zum Stellenwert und Gegenwartsbezug des Themas. Dabei wird ein **Zeitvorschlag** angesetzt, der eine angemessene Behandlung des Themas ermöglicht. Es folgen die verbindlichen **Sachkompetenzen mit Fachbegriffen und Eckdaten**. Ergänzt werden diese Kompetenzen durch die Spalte, die weitere fakultative Vorschläge zu **Inhalten und methodische Hinweise** zur Umsetzung gibt. In den **Kooperationshinweisen** werden mögliche Anknüpfungspunkte zum Unterricht in andern Fächern genannt, die einen fächerübergreifenden Unterricht ermöglichen. Jeder Komplex wird abgeschlossen durch die **Material- und Literaturhinweise** zum jeweiligen Thema.

Ergänzende Hinweise zur Differenzierung und Unterrichtssprache in Klasse 9

Es gibt drei Differenzierungskurse in Klassenstufe 9:

- **Grundkurs:** Unterrichtssprache Deutsch
- **Erweiterungskurs:** Unterrichtssprachen Deutsch und Französisch
- **Aufbaukurs:** Unterrichtssprachen Französisch und Deutsch

Überblick über die Themenkomplexe

Es wurden 60% der Stunden verplant.

Klasse 5: ca. 80 Stunden (davon etwa 48 Stunden verplant)

- 5/1 Leben in Gruppen (10 St.)
- 5/2 Orientierung im Raum (12 St.)
- 5/3 Der Planet Erde (12 St.)
- 5/4 Mensch und Natur (14 St.)

Klasse 6: ca. 80 Stunden (davon etwa 48 Stunden verplant)

- 6/1 Ägypten (16 St.)
- 6/2 Demokratie früher und heute (12 St.)
- 6/3 Das Römische Reich (20 St.)

Klasse 7: ca. 160 Stunden (davon etwa 96 Stunden verplant)

- 7/1 Das Mittelalter (20 St.)
- 7/2 Der Beginn der Neuzeit: Die Entdeckungsreisen (10 St.)
- 7/3 Die Französische Revolution und ihre Folgen (26 St.)
- 7/4 Die Industrialisierung und ihre Folgen (40 St.)

Klasse 8: ca. 120 Stunden (davon etwa 72 Stunden verplant)

- 8/1 Armut und Reichtum in der Welt (32 St.)
- 8/2 Weltkriege, Nationalsozialismus und ihre Folgen (40 St.)

Klasse 9: ca. 120 Stunden (davon etwa 72 Stunden verplant)

- 9/1 Frieden und Sicherheit (20 St.)
- 9/2 Politische, soziale und wirtschaftliche Ordnung in der BRD und Luxemburg (32 St.)
- 9/3 Die Europäische Union (20 St.)

Zur Leistungsfeststellung

Das Fach Gesellschaftswissenschaft ist schulrechtlich den nichtschriftlichen Fächern zugeordnet.

Die Leistungsfeststellung erfolgt also zu einem großen Teil nicht mit Hilfe von Klassenarbeiten. Stattdessen stützt sich die Beurteilung auf andere Lernerfolgskontrollen. Dazu nennt der Saarländische Klassenarbeitserslass vom 04.07.2008 als Beispiele:

- Erledigung der Hausaufgaben,
- Führung des Haushefts, des Fachordners o. Ä.,
- Referat zu einem selbst gewählten oder gestellten Thema,
- Anfertigen eines Protokolls,
- Bearbeitung und Präsentation eines Halbjahresthemas,
- Beitrag zu einem Projekt oder einem Experiment und Präsentation,
- Durchführung und Präsentation eines Schülerexperimentes,
- erfolgreiche Teilnahme an einem Schülerwettbewerb,
- mündlicher Bericht über den Stoff der vorangegangenen Unterrichtsstunde,
- schriftliche Wiedergabe von Inhalten, die in der letzten Unterrichtsstunde erarbeitet wurden (maximal 10 Minuten – umgangssprachlich „Test“ oder „schriftliche Abfrage“).
- Leistungen bei einer schriftlichen Überprüfung (erst ab Klassenstufe 7).

Eine schriftliche Überprüfung unterscheidet sich von einer schriftlichen Wiedergabe („Abfrage“) durch ihre Dauer und den Umfang des behandelten Stoffgebiets. Hierzu der saarländische Klassenarbeitserlass:

„Eine schriftliche Überprüfung bezieht sich auf einen für die Schülerin oder den Schüler überschaubaren, in sich zusammenhängenden Unterrichtsstoff, der über den Zeitraum der letzten sechs Unterrichtsstunden nicht hinausgehen soll. Sie soll neben Kenntnis- vor allem Verständnisfragen umfassen. Die Aufgaben sind so zu stellen, dass sie in maximal 30 Minuten zu bewältigen sind. In Klassenstufe 10 kann sich der Unterrichtsstoff auf den Zeitraum der letzten acht Unterrichtsstunden beziehen; die Arbeitsdauer kann bis zu 45 Minuten betragen.“

Im Gegensatz zu den schriftlichen Fächern darf die Zeugnisnote jedoch nicht überwiegend aus der in der schriftlichen Überprüfung erreichten Teilnote hergeleitet werden. Die Note der schriftlichen Überprüfung soll vielmehr die Beurteilung der mündlichen Leistung, der Hausaufgaben sowie sonstiger Lernerfolgskontrollen ergänzen.

Schriftliche Überprüfungen sind erst ab Klassenstufe 7 zulässig und sollen dann einmal halbjährlich durchgeführt werden. In Klassenstufe 10 sind sie einmal pro Halbjahr obligatorisch.

Der Termin der schriftlichen Überprüfung muss den Schülern spätestens eine Woche vorher angekündigt werden. Pro Tag und Klasse ist höchstens eine, pro Woche und Klasse sind höchstens drei schriftliche Überprüfungen zulässig. Werden in der gleichen Woche Klassenarbeiten geschrieben, verringert sich die Anzahl der zulässigen schriftlichen Überprüfungen um die Anzahl dieser Klassenarbeiten. Schriftliche Überprüfungen müssen grundsätzlich innerhalb von acht Unterrichtstagen korrigiert und benotet zurückgegeben werden.

Insbesondere bei schriftlichen Leistungen (z. B. Referate, Hausaufgaben, Abfragen, schriftlichen Überprüfungen) empfiehlt sich eine Beurteilung auf Grundlage der am Anfang dieses Lehrplans aufgeführten Methodenkompetenzen und der zu jedem Themenkomplex formulierten Sachkompetenzen.

Kompetenzen und Themenkomplexe

Methodenkompetenzen

Die Schüler und Schülerinnen können

M1: für GW relevante Informationsquellen (z. B. Textquellen, Sachtexte, Sachquellen, Bildquellen, Diagramme, Karten, Beobachtungen im Gelände, Experimente) nennen und erschließen, d. h.

- **relevante Informationsquellen, -formen und -strategien nennen**, d. h. sie können
 - relevante Informationsquellen, sowohl klassische (z. B. Fachbücher, Gelände, Experimente, Befragungen, historische Quellen) als auch technikgestützte (z. B. Internet, DVDs) nennen,
 - relevante Informationsformen/Medien (z. B. Karte, Foto, Luftbild, numerische Daten, Text, Diagramm, Globus) nennen.

- **Informationen zur Behandlung von gesellschaftswissenschaftlichen Fragestellungen gewinnen**, d. h. sie können
 - problem-, sach- und zielgemäß Informationen aus z. B. Karten, Texten, Bildern, Statistiken, Diagrammen auswählen,
 - problem-, sach- und zielgemäß Informationen im Gelände (z. B. durch Beobachtungen, Kartieren, Messen, Probenahmen, Befragen oder durch einfache Versuche und Experimente) gewinnen.

- **Informationen zur Behandlung gesellschaftswissenschaftlicher Fragestellungen auswerten**, d. h. sie können
 - gesellschaftswissenschaftlich relevante Informationen aus klassischen und technikgestützten Informationsquellen sowie aus eigener Informationsgewinnung strukturieren und bedeutsame Einsichten herausarbeiten,
 - bei Aussagen zwischen Tatsachenfeststellungen und Bewertungen unterscheiden,
 - die gewonnenen Informationen mit anderen Informationen zielorientiert verknüpfen,
 - die gewonnenen Informationen in andere Formen der Darstellung (z. B. Zahlendaten in Karten oder Diagramme) umwandeln,
 - Handlungen, Ereignisse, und Prozesse im Hinblick auf Anlässe, Ursachen, Motive, Folgen prüfen (z. B. Ablasshandel als Anlass der Reformation, Zerrüttung des mittelalterlichen Kirchenwesens als Ursache, religiöse und materielle Motive des Wandels, dauerhafte Kirchenspaltung als Folge).

M2: die einzelnen Arbeitsschritte zur Erschließung der verschiedenen Informationsquellen nennen und anwenden, d. h.

- **(Fakultativ) Originaltexte/historische Textquellen und darstellende Sachtexte (z. B. Lehrbuchtexte, Sachbuchtexte) erschließen**, d. h. sie können
 - Quellen verschiedenen Kategorien bzw. Gattungen zuordnen (Sach-, Bild- und Schriftquellen, mündliche Quellen),
 - Originaltexte/historische Textquellen und Darstellungen/darstellende Sachtexte voneinander unterscheiden,
 - das Thema eines Originaltextes/einer historischen Textquelle bzw. eines darstellenden Sachtextes bestimmen,
 - einen Originaltext/eine historische Textquelle bzw. einen darstellenden Sachtext nach Sinnabschnitten gliedern,
 - in einem Originaltext/einer historischen Textquelle bzw. einem Sachtext gezielt für eine gegebene Fragestellung besonders relevante Textstellen finden,
 - den Inhalt eines Originaltextes/einer historischen Textquelle bzw. eines Sachtextes mit eigenen Worten wiedergeben,
 - **ab Klassenstufe 6:** erklären, in welcher zeitlichen Beziehung zum historischen Thema ein Originaltext/eine historische Textquelle steht und was der Verfasser über das historische Thema wissen konnte (z. B. der griechische Historiker Herodot, der über den Bau der Pyramiden erzählt)
 - einen Originaltext/eine historische Textquelle im Hinblick auf den Standpunkt des Autors, seine Interessen und Wirkungsabsichten untersuchen,
 - **ab Klassenstufe 7:** einen Originaltext/eine historische Textquelle mit anderen Quellen und Darstellungen zum jeweiligen Thema vergleichen (z. B. das Leben auf einer Burg, geografische Kenntnisse und Weltbild im 15. Jh.).
- **(Fakultativ) Bildquellen erschließen**, d. h. sie können
 - die Technik der Bildbeschreibung (-analyse) beschreiben und anwenden, indem sie ein Bild in seine dargestellten Elemente zerlegen, diese benennen und interpretieren,
 - eine Gesamtaussage in Hypothesenform formulieren,
 - zwischen historischen und zeitgenössischen (heutigen) Bilddarstellungen unterscheiden,
 - **ab Klassenstufe 6:** eine Bildquelle im Hinblick auf den Standpunkt des Autors bzw. Auftraggebers, seine Interessen und Wirkungsabsichten analysieren (z. B. ägyptische Wandmalereien, Abbildungen auf Vasen, Mosaikbilder),
 - an konkreten Beispielen darstellen, dass Bilder Produkte der menschlichen Phantasie sind und die Wirklichkeit nicht objektiv, sondern aus einem bestimmten Blickwinkel und mit einer bestimmten Aussageabsicht wiedergeben (z. B. ägyptische Wandmalereien).

- **(Fakultativ) mit Karten arbeiten**, d. h. sie können
 - wichtige kartografische Prinzipien (z. B. Grundrissdarstellung, Generalisierung, doppelte Verebnung von Erdkugel und Relief) nennen und den Entstehungsprozess einer Karte in Ansätzen beschreiben,
 - Bestandteile von Karten beschreiben (z. B. Titel, Legende, Signaturen, Maßstab),
 - gängige Kartensymbole benennen (z. B. Punkte als Orte, Linien als Verkehrswege, Höhendarstellungen, Farbsymbolik, Schattierungen, Schrift),
 - erklären, dass Kartensymbole sowohl sichtbare Objekte des Realraumes (z. B. Straßen) wie auch gedachte Linien und Einheiten (z. B. Gradnetz, politische Grenzen) bezeichnen können,
 - topografische, physische, thematische Karten lesen und unter einer zielführenden Fragestellung auswerten,
 - topografische Übersichtsskizzen und einfache Karten (z. B. Schulweg) anfertigen,
 - einfache Kartierungen durchführen,
 - **ab Klassenstufe 6:** unterschiedliche Karten, die dasselbe Thema (z. B. Grenzen Europas, Deutschlands im 20. Jh., Erweiterung der EU) für verschiedene Zeiten behandeln, vergleichen und systematisch Unterschiede und Entwicklungen benennen.
 - **ab Klassenstufe 7:** aus historischen Karten auf die geografischen Kenntnisse und Raumerfahrungen der Zeitgenossen schließen (z. B. geozentrisches und heliozentrisches Weltbild, ungenaue Weltkarten ohne Amerika).
 - **ab Klassenstufe 9:** einfache thematische Karten z. B. mit WebGIS erstellen.

- **(Fakultativ) Schaubilder, Diagramme, Strukturskizzen erschließen**, d. h. sie können
 - einen Familienstammbaum lesen und anfertigen,
 - einen Zeitstrahl/eine Zeitleiste anfertigen,
 - das Thema einer statistischen Information nennen (z. B. Klimadaten),
 - die dargestellte Zeitspanne, die Intervalle der Zeitangaben und den Raum, auf den sich die Daten beziehen, angeben,
 - zwischen absoluten und relativen Angaben unterscheiden,
 - einfache Formen der grafischen Zahldarstellung kennen (Kreis-, Säulen- und Liniendiagramm),
 - Legenden für die Verbalisierung von Tabellen und Diagrammen korrekt benutzen,
 - von einem sinnvollen Ausgangspunkt aus ein Diagramm verbalisieren,
 - ein Diagramm anhand von Daten (Statistiken/Tabelle) anfertigen,
 - **ab Klassenstufe 8:** relative Angaben von Daten richtig bewerten (Prozentangaben, Quoten, Indexreihen),
 - die Entwicklung eines statistischen Sachverhalts ohne die Verwendung absoluter Zahlen verbalisieren (z. B. Entwicklung der Temperatur, der Niederschläge) und dazu eine differenzierte Begrifflichkeit anwenden (z. B. Abnahme/Rückgang/Sinken, Zunahme/Wachstum/Steigerung, Stagnation, Schwankungen, Minimalwert, Maximalwert, Amplitude/Spannweite),
 - in Tabellen oder Diagrammen dargestellte Veränderungen unterschiedlicher Art vergleichend in Beziehung setzen (z. B. Rückgang der industriellen Produktion und Anstieg der Arbeitslosigkeit infolge der Weltwirtschaftskrise in Beziehung setzen mit Wahlerfolgen der NSDAP),
 - die Gesamtaussage einer Statistik in Worte fassen und diese in einem Zusammenhang einordnen.

- **(Fakultativ) Informationen im Gelände gewinnen**, d. h. sie können
 - problem-, sach- und zielgemäße Fragestellungen für eine Arbeit im Gelände formulieren und geeignete Arbeitstechniken zu deren Beantwortung auswählen (z. B. an einem außerschulischen Lernort wie einem Bauernhof, einem Denkmal, einer historischen Altstadt, einem Museum),
 - Arbeitstechniken im Gelände anwenden wie z. B. Beobachten, Kartieren, Messen, Zählen, Probenahmen, Befragen,
 - die dabei gewonnenen Informationen strukturiert darstellen und für ihre Fragestellung zielführend auswerten.

- **(Fakultativ) Informationen durch Experimente gewinnen, d. h. sie können**
 - zu ausgewählten Fragestellungen einfache Versuchsanordnungen erläutern bzw. sie mit Hilfestellung selbst entwickeln (z. B. eine „Wetterstation“),
 - Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Versuchsaufbau und durch sie repräsentierter Wirklichkeit darstellen,
 - einfache, ungefährliche Experimente selbst durchführen,
 - den Ablauf eines Versuches aufmerksam und an der Fragestellung orientiert beobachten,
 - ihre Beobachtungen in angemessener, strukturierter Form (z. B. Textprotokoll, Skizze, Tabelle, Diagramm) wiedergeben und dokumentieren,
 - streng zwischen Beobachtungen und Erklärungen/Interpretationen unterscheiden,
 - Versuchsergebnisse im Hinblick auf die Fragestellung analysieren und interpretieren und so Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge erarbeiten,
 - die gefundenen Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge an der komplexen Wirklichkeit überprüfen und anwenden.

- **(Fakultativ) Sachquellen erschließen, d. h. sie können**
 - die Beschaffenheit und Erscheinung eines gegebenen Objekts beschreiben und dabei trennen zwischen Beschreibung und Erklärung/Interpretation,
 - das Objekt in einen gegebenen gesellschaftswissenschaftlichen Kontext einordnen (z. B. ein Faustkeil, eine Amphore).

- **(Fakultativ) Denkmäler und Bauwerke als Quellen erschließen, d. h. sie können**
 - **ab Klassenstufe 6:** ihre Fremdheitserfahrung angesichts Baustil oder Dimensionen des Objekts formulieren,
 - erläutern, dass repräsentative Bauwerke oder Skulpturen als Ausdrucksformen des Selbstverständnisses ihrer Auftraggeber, unter Umständen aber auch Mittel zur Beeinflussung (z. B. Einschüchterung) des Betrachters zu verstehen sind (z. B. Pyramiden, Parthenon, Augustus-Statue von Prima Porta),
 - Ansätze einer stilistischen Klassifikation vornehmen (z. B. „klassische“ griechisch-römische Baukunst),
 - **ab Klassenstufe 9:** aus den Besonderheiten von Bauwerken und Denkmälern Strukturmerkmale der zugrundeliegenden Aussage erarbeiten (z. B. Denkmal zum Schengener Abkommen in Schengen).

M3: Grundlegende räumliche (z. B. Gradnetz, Klimazonen) und zeitliche (z. B. Epochen, Eckdaten) Orientierungsraster und -systeme zur Problemlösung nutzen.

- **grundlegende topografische Wissensbestände kennen**, d. h. sie verfügen
 - auf den unterschiedlichen Maßstabsebenen über ein grundlegendes Orientierungswissen (z.B Dreiländereck, Großregion, Bundesländer, Kantone Luxemburgs, Europa, Erde, Ozeane).
- **die Fähigkeit zur Einordnung geografischer Objekte und Sachverhalte in räumliche Ordnungssysteme entwickeln**, d. h. sie können
 - die Lage eines Ortes (und anderer geografischer Objekte und Sachverhalte) in Beziehung zu weiteren geografischen Bezugseinheiten (z. B. Flüsse, Gebirge) beschreiben,
 - die Lage geografischer Objekte in Bezug auf ausgewählte räumliche Orientierungsraster und Ordnungssysteme (z. B. Lage im Gradnetz) genauer beschreiben.
- **die Fähigkeit zur Orientierung in Realräumen entwickeln**, d. h. sie können
 - mithilfe einer Karte (inkl. Grundrissen) und anderer Orientierungshilfen (z. B. Landmarken, Straßennamen, Himmelsrichtungen, GPS) ihren Standort im Realraum bestimmen,
 - anhand einer Karte eine Wegstrecke im Realraum beschreiben,
 - sich mit Hilfe von Karten und anderen Orientierungshilfen (z. B. Kompass) im Realraum bewegen.
- **ein grundlegendes zeitliches Orientierungswissen entwickeln**, d. h. sie können
 - ein (grobes) Zeitbewusstsein im Hinblick auf die Erd- und Menschheitsgeschichte entwickeln,
 - die Namen der großen Epochen und ihre Eckdaten nennen,
 - die Geburt Christi als Festpunkt für unsere Zeitrechnung benennen und die Notwendigkeit eines Festpunktes begründen.
- **die Fähigkeit Quellen, Ereignisse und Entwicklungen in ihrem zeitlichen Kontext zu verstehen und zu beschreiben.**

M4: Individuell und in Gruppenarbeit Mitteilungen sachgerecht ausdrücken sowie selbstständig Lernprozesse initiieren und ergebnisorientiert gestalten.

- **Die Fähigkeit entwickeln, gesellschaftswissenschaftlich relevante Mitteilungen sachgerecht auszudrücken**, d. h. sie können
 - Sachverhalte (z. B. in Text, Bild, Grafik, Vortrag) sachlogisch geordnet und unter Verwendung von Fachsprache darstellen.
- **in Einzelarbeit sich eine Fragestellung oder ein Thema selbstständig erarbeiten**, d. h. sie können
 - Informationen für eine Fragestellung, ein Referat oder für eine Teilaufgabe eines Arbeitsgruppenthemas aus einem Schriftmedium (z. B. Buch, Zeitschrift, Internet) entnehmen,
 - die für ein Thema oder eine Fragestellung sachdienlichen Informationen herausarbeiten und von nicht relevanten Informationen unterscheiden,
 - narrativen Darstellungen von Inhalten eine nachvollziehbare Struktur geben und (unter anderem computergestützt) präsentieren,
 - frei über ein vorgegebenes oder selbstständig erarbeitetes Thema oder eine Fragestellung unter Verwendung der gelernten Fachbegriffe sprechen,
 - Mitteilungen, Referate usw. fach-, situations- und adressatengerecht organisieren und präsentieren,
 - die eigene Recherche auswerten, den eigenen Lernprozess ansatzweise reflektieren und eine Selbsteinschätzung durchführen.

- **in Gruppen produktiv mitarbeiten, Gruppenprozesse wahrnehmen und ergebnisorientiert mitgestalten**, d. h. sie können
 - eine sinnvolle Arbeitsteilung innerhalb einer Arbeitsgruppe selbstständig vornehmen,
 - nach klaren Vorgaben zielgerichtet themenbezogen recherchieren (z. B. Bibliothek, Internet),
 - Informationen für ein Referat oder für eine Teilaufgabe eines Arbeitsgruppenthemas aus einem Schriftmedium (z. B. Buch, Zeitschrift, Internet) entnehmen,
 - dem/den Arbeitspartner(n) das eigene Vorhaben und eigene Teilergebnisse sprachlich treffend erläutern,
 - der Gesamtgruppe die eigenen Arbeitsergebnisse in angemessener sprachlicher Form mitteilen,
 - im Gespräch mit anderen die für ein Thema sachdienlichen Informationen herausarbeiten und von abwegigen Informationen unterscheiden,
 - gemeinsam die eigene Recherche auswerten und den eigenen Lernprozess ansatzweise reflektieren und eine Selbsteinschätzung durchführen.

- **(Fakultativ) mit Zeitzeugen arbeiten**, d. h. sie können
 - ein Zeitzeugeninterview ergebnisorientiert vorbereiten, durchführen und auswerten,
 - zwischen persönlichen Erinnerungen von Zeitzeugen und historischer Wirklichkeit unterscheiden,
 - erkennen, dass eine Zeitzeugeninterview immer nur einen Detailausschnitt bietet, der durch weitere Quellen ergänzt, eingeordnet und gewertet werden muss.

- **(Fakultativ) Filmquellen erschließen**, d. h. sie können
 - zwischen historisierenden Spielfilmen und Dokumentarfilmen unterscheiden,
 - einem Filmausschnitt konzentriert folgen und einfache Beobachtungsaufträge erfüllen,
 - einem Film einfache historische Informationen entnehmen,
 - historische Zusatzinformationen mit dem Gesehenen in Verbindung bringen,
 - verschiedene Filmgattungen (Dokumentar-, Spiel-, Historienfilm) unterscheiden,
 - filmtechnische Mittel (Kameraeinstellung, -perspektive, -bewegung, Beleuchtung, Schnitt, Montage, Ton) und deren Wirkung erkennen und beschreiben,
 - begründen, warum ein Filmdokument (Quelle) die Wirklichkeit nicht objektiv darstellt, sondern sie interpretiert.

Reflexions- und Handlungskompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler können

RH1: Gegenwarts- und Alltagsbezüge herstellen, d. h. sie können

- Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart finden und die historische Bedingtheit heutiger Phänomene erkennen,
- historische Situationen durch Vergleich und Analogiebildung auf die Gegenwart beziehen (z. B. Schule früher und heute),
- **ab Klassenstufe 8:** Situationen in anderen Räumen der Erde auf die eigene Lebenswelt beziehen und systemische Zusammenhänge erkennen (z. B. zwischen eigenem Konsumverhalten und ökologischen/sozialen Problemen in anderen Regionen der Erde).

RH2: Mit Perspektivität umgehen, d. h. sie können

- historische und gegenwärtige Situationen und Ereignisse parallel aus verschiedenen Perspektiven betrachten (z. B. Perspektive des Sklaven – Perspektive des Herrn, der Römer – der Karthager, Perspektive eines Industrielandes – eines Entwicklungslandes),
- historische und gegenwärtige Verhältnisse und das Handeln von Menschen früher und heute unvoreingenommen als anders (nicht rückständig) wahrnehmen (z. B. besondere Fähigkeiten der Jäger und Sammler: Feuer schlagen, Rolle der Religion allgemein, Pilgerreisen als religiöse Leistung, Leben im Jenseits, Handeln aufgrund religiösen Sendungsbewusstseins, Privilegien/Vorrechte als Selbstverständlichkeit für den Adel, Vaterlandsliebe/Nationalismus),
- **ab Klassenstufe 6:** das Handeln von Menschen früher bzw. heute auf der Basis der zeitgenössischen Wertvorstellungen bzw. der unterschiedlichen Wertvorstellungen wahrnehmen (z. B. Sklavenhaltung als Selbstverständlichkeit),
- gegenwärtige und historische Wertvorstellungen und Urteilsnormen kritisch aufeinander beziehen (z. B. die griechische Demokratie in der Antike gegenüber dem modernen Verständnis der Demokratie, Gottesgnadentum des Herrschers gegenüber der Volkssouveränität in modernen Demokratien).
- **ab Klassenstufe 9:** an Hand von mental maps/kognitiven Karten erläutern, dass Räume stets selektiv und subjektiv wahrgenommen werden.

RH3: Sachverhalte unter Anwendung von fachbasierten und fächerübergreifenden Kenntnissen, Werten und Normen begründend bewerten, d. h. sie können

- fachbezogene und allgemeine Kriterien des Beurteilens (wie z. B. Perspektivität, ökologische/ökonomische/soziale Adäquanz, Naturschutz, Nachhaltigkeit, Menschenrechte, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung) nennen,
- gesellschaftswissenschaftliche Kenntnisse und die o.g. Kriterien anwenden, um ausgewählte relevante Sachverhalte, Ereignisse, Probleme und Risiken (z. B. Politik, Wirtschaft, Religion, Kunst, Migration, Entwicklungshilfe, Flächennutzungskonflikte, Konflikte beim Zusammentreffen von Kulturen, Globalisierung, Kriege, Bürgerkriege, Ressourcenkonflikte) zu beurteilen.

RH4: Kategorien und Begriffe der Geschichte, Geografie und Politik unterscheiden und mit ihnen arbeiten, d. h. sie können

- Kategorien und Begriffe der Gesellschaftswissenschaften (z. B. Geschichte, Geografie, Politik, Wirtschaft, Religion, Kultur, Arbeit, Technik, Alltag, Geschlecht) unterscheiden und ihnen einzelne Themen zuordnen.

RH5: die Kenntnis handlungsrelevanter Informationen und Strategien entwickeln, d. h. sie können

- einige umwelt- und sozialverträgliche Lebens- und Wirtschaftsweisen sowie Lösungsansätze (z. B. Benutzung von ÖPNV, ökologischer Landbau, regenerative Energien) nennen,
- schadens- und risikovorbeugende/-mindernde Maßnahmen im Hinblick auf aktuelle Probleme (wie z. B. Nutzung von Rohstoffen und Energieträgern, Aussterben von Arten, hohes Bevölkerungswachstum, (Bürger-)Kriege und Terrorismus, Globalisierung und daraus resultierende ökonomische/soziale Verwerfungen) nennen,
- **ab Klassenstufe 6:** Möglichkeiten für Jugendliche sich zu engagieren und aktiv in einigen Bereichen der Gesellschaft mitzuwirken nennen (z. B. in der Schule, der Gemeinde, den Vereinen).
- **ab Klassenstufe 9:** bei Überlegungen zur eigenen Berufswahl längerfristige ökonomische Entwicklungstrends einbeziehen (z. B. Strukturwandel).

RH6: die Bereitschaft zum konkreten Handeln in gesellschaftswissenschaftlich relevanten Situationen entwickeln, d. h. sie sind bereit/in der Lage

- demokratische Entscheidungen (z. B. des Klassenrats) zu respektieren, zu reflektieren und umzusetzen,
- die Mehrheitsregel als demokratisches Entscheidungsverfahren zu praktizieren, z. B. wenn konsensfähige Kompromisse bei Entscheidungen in der Lerngruppe nicht möglich sind,
- sich in ihrem Alltag für eine bessere Qualität der Umwelt, eine nachhaltige Entwicklung, für eine interkulturelle Verständigung und ein friedliches Zusammenleben in der Einen Welt einzusetzen (z. B. Kauf von fair gehandelten und/oder biologischen Produkten, Partnerschaften, Verkehrsmittelwahl, Müllvermeidung),
- **ab Klassenstufe 6:** eigene Positionen gegenüber anderen sachlich begründen und argumentativ vertreten zu können (z. B. Vergleich der Staatsformen in Ägypten und Athen, die Sklavenhaltung),
- **ab Klassenstufe 8:** eigene politische Urteile zu bilden und sie in der Konfrontation mit anderen Positionen sachlich begründen und argumentativ vertreten zu können (z. B. Debatte und Diskussion in der Klasse, Leserbrief, inhaltliche und formale Gestaltung eines Flugblattes, eines Plakates oder einer Website).

Didaktisches Vorwort

Der Beginn des fünften Schuljahres bedeutet für die Schülerinnen und Schüler einen Wechsel von Lernort und Lernumfeld. Neue soziale Bindungen werden aufgebaut, neue Orientierungsmuster bilden sich aus.

Neben der räumlichen Orientierung, die im zweiten Themenkomplex behandelt wird, soll den Schülerinnen und Schüler auch die soziale Orientierung in der neuen Schule dadurch erleichtert werden, dass wichtige Regeln schulischen Zusammenlebens explizite Unterrichtsgegenstände werden. Bei der Kooperation mit anderen Fächern ist darauf zu achten, dass die Fachinhalte nicht isoliert aneinandergereiht werden. Gerade in der Eingangsphase sollten spielerische Elemente zum Tragen kommen, handlungsorientierte Ansätze gefördert werden und die Gruppenbildung im Zentrum der pädagogischen Arbeit stehen.

Das Leben in der Gruppe spielt sich auf mehreren Ebenen ab: in der Familie, in der Jugendgruppe, in der Gemeinde und natürlich in der Schule.

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz** indem sie:

die Regeln des Zusammenlebens in der Schule kennen und beschreiben, d. h. sie können

- die Bedeutung von Regeln (und Gesetzen) für das Zusammenleben erklären,
- unterschiedliche demokratische Entscheidungsverfahren im schulischen Leben erkennen (z. B. Klassenrat, Wahl des Klassensprechers),

die Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen erkennen und beschreiben, d. h. sie können

- das Leben in der Familie, in der Jugendgruppe, in der Schule, in der Klasse, in der Lerngruppe beschreiben,
- das Leben in der Gemeinde (z. B. Vereine, Projekte, Wahlen, Gemeinderat) beschreiben und definieren.

Die Schülerinnen und Schüler können folgende Begriffe und Namen anwenden:

Gruppe, formelle Gruppe, informelle Gruppe, Rollen, Rollenkonflikt, SMV.

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
<p>Der Lernbereich Gesellschaftswissenschaften</p> <p>Meine Schule (in Absprache mit den Tutoren)</p>	<p>Gemeinsame Erarbeitung der Begriffe: „Gesellschaftswissenschaften“, „Geografie“, Geschichte“ und „Politische Bildung“ bzw. „Sozialkunde“</p> <p>Lektüre und Besprechung der „Schulordnung/Schulregeln“</p>
<p>Leben in Gruppen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definition einer Gruppe - Merkmale einer Gruppe - Gruppenprozesse (Gruppenentstehung und - entwicklung) 	<p>Erarbeitung bzw. Besprechung einer „Klassenordnung“, Möglichkeit, diese Besprechungen im Klassenrat (in Form eines Sitzkreises) zu machen</p> <p>spielerische Einübung von Regeln (Rollenspiele, Rollenverteilung), wobei die Gruppenbildung im Zentrum stehen sollte (Hinweis: Erarbeitung von Klassenregeln in Absprache mit Tutoren)</p>

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
<p>Die Familie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufgaben und Leistungen - Formen der Familie: traditionelle Familie, neue Lebensformen - Rollenverteilung in der Familie - Wandel im Rollenverständnis <p>Die Klasse</p> <ul style="list-style-type: none"> - formelle und informelle Gruppe - Rollenerwartung und Rollenkonflikt - Regeln des Zusammenlebens <p>Leben in gesellschaftlichen Kontexten am Beispiel der Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Schule als Organisation - Rechte und Pflichten eines Schülers <p>Mitwirkung der Schüler</p>	<p>Ausgehend von den Gruppen, in denen sich die Schüler befinden, hier vor allen Dingen die Gruppe der Familie und Freunde</p> <p>Erfahrungen der Schüler aus ihren ersten Wochen an der neuen Schule im Klassenverbund als Grundlage</p> <p>Ausgehend von der eigenen Familie des Schülers Erstellen von „Familienbildern“ in Form von Mindmaps</p> <p>Klärung von Rollen anhand von Rollenspielen</p> <p>Begriffsdefinitionen</p> <p>Rückgriff auf die in der Einführungswoche ausgehandelten Klassenregeln</p> <p>Schulregeln, Klassenregeln und eigene Bedürfnisse anhand von Diskussionsrunden (Rollenspiel) gegenüberstellen und abwägen</p> <p>Aufbau der Schule und Kennenlernen der beteiligten Personen</p> <p>Schulordnungsgesetz</p> <p>Wahl des Klassensprechers</p> <p>SMV und Mitwirkung in der Schulkonferenz</p>
Hinweise	
<ul style="list-style-type: none"> - Kooperation mit den Tutoren der Klasse betreffs „Leben und Regeln in der Klasse und in der Schule“ 	

Didaktisches Vorwort

Der Beitrag des Lernbereichs Gesellschaftswissenschaften (GW) liegt vor allem in der Vertiefung des Orientierungswissens der Schülerinnen und Schüler. Die Gefahren, denen die Schülerinnen und Schüler auf dem Schulweg ausgesetzt sind, werden im Sinne der Verkehrserziehung aufgezeigt. Die Erkundung der Schule und ihres Nahumfeldes soll die Schülerinnen und Schüler bei der Erschließung neuer Erfahrungsbereiche unterstützen.

Mit der räumlichen Orientierung im Nahraum, in der Großregion und in den beiden Staaten werden die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, raumgebundene Informationen durch die Auswertung topografischer und thematischer Karten zu gewinnen.

Die in der Eingangsphase erworbenen Kompetenzen im Bereich des räumlichen Vorstellungsvermögens werden in den folgenden Unterrichtseinheiten vertieft.

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

grundlegende topografische Wissensbestände kennen, d. h. sie verfügen

- auf unterschiedlichen Maßstabsebenen über ein grundlegendes Orientierungswissen (Gemeinde, Dreiländereck, Großregion, Bundesländer, Kantone Luxemburgs, Europa).

Die Schülerinnen und Schüler können folgende Begriffe und Namen anwenden :

Orientierung (*orientation f.*), Grundriss (*plan horizontal m.*), Geografie (*géographie f.*), Topografische Karte (*carte topographique f.*), physische Karte (*carte physique f.*), thematische Karte (*carte thématique f.*), Suchgitter bzw. –raster (*grille de recherche f.*), Legende (*légende f.*), Maßstab (*échelle f.*), Himmelsrichtung (*point cardinal m.*), Windrose (*rose des vents f.*), Kompass (*boussole m.*), Atlas (*atlas m.*), Inhalts- bzw. Kartenverzeichnis (*table des matières f./annuaire des cartes m.*), Namensregister/Index (*index m.*), Dreiländereck (*pays des trois frontières m.*), Großregion (*grande région f.*), Staat (*Etat m.*), Bundesland (*Etat fédéral m.*), Kanton (*canton m.*).

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
Schulstandort und Schulweg	Anfertigung und/oder Lektüre eines Schulgrundrisses: GA
- Maßstab	Erarbeitung des Begriffes „Maßstab“ Schulrallye: GA
- Himmelsrichtung	Lokalisierung und Beschreibung des Schulstandortes mithilfe einer Karte der Gemeinde Einführung der Haupthimmelsrichtungen mit der Windrose Rallye in der Gemeinde (Perl) mit Ortsplan und Kompass: GA
- Kartenkunde	Topografische Karte des Einzugsgebietes der Schule (z. B. deutsch-luxemburgisches Obermoseltal, Dreiländereck)

Didaktisches Vorwort

Zu Beginn soll die Erde als Ganzes im Blickfeld der Schülerinnen und Schüler stehen. Themen wie z. B. „Stellung der Erde im Kosmos“, „Kugelgestalt der Erde“ und „Verteilung der Land- und Wassermassen“ bieten zunächst ein noch grobes räumliches Ordnungsraster, das in der Folge zu einem immer dichter werdenden Netz topografischer Kenntnisse ausgebaut werden soll.

Spezifische kartografische Arbeitstechniken erwerben die Schülerinnen und Schüler im Bereich „Kartografische Darstellung der Erdoberfläche“. Hier lernen sie die Karte als ein verkleinertes Grundrissbild der Erdoberfläche kennen und vertiefen ihre Kompetenz, raumgebundene Informationen durch die Auswertung topografischer und thematischer Karten zu gewinnen.

Mit der Einführung in Klima und Wetter lernen die Schülerinnen und Schüler das wichtigste zonale Gliederungselement der Erde kennen.

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

die Fähigkeit, die Erde als Planeten zu beschreiben, entwickeln, d. h. sie können

- grundlegende planetare Merkmale (Größe, Kugelgestalt, Aufbau, Neigung der Erdachse, Gravitation) beschreiben,
- die Stellung und die Bewegungen der Erde im Sonnensystem und deren Auswirkungen erläutern (Rotation um gedachte Achse, Umlauf um die Sonne. Auswirkungen: Tag und Nacht, Zenitstand der Sonne, Polartag/Polarnacht, *Jahreszeiten*).

Die Fähigkeit, Räume unterschiedlicher Art und Größe als naturgeografische Systeme zu erfassen, entwickeln, d. h. sie können

- Funktionen von naturgeografischen Faktoren in Räumen (z. B. Bedeutung des Klimas für die Vegetation) beschreiben und erklären,
- *das Zusammenwirken von Geofaktoren und einfache Kreisläufe (z. B. Wasserkreislauf) als System vereinfacht darstellen.*

Die Kenntnis grundlegender topografischer Wissensbestände entwickeln, d. h. sie

- verfügen auf der globalen Maßstabsebene über ein grundlegendes Orientierungswissen (z. B. Name und Lage der Kontinente und Ozeane, der großen Gebirgszüge und Flüsse der Erde),
- kennen grundlegende räumliche Orientierungsraster und Ordnungssysteme (die Klima- und Landschaftszonen der Erde, Gradnetz).

die Fähigkeit, individuelle Räume unterschiedlicher Art und Größe unter bestimmten Fragestellungen zu analysieren, entwickeln, d. h. sie können

- geografische Fragestellungen (z. B. Gunst-/Ungunstraum) an einen konkreten Raum (z. B. Klimazonen) richten.

Die Schülerinnen und Schüler können folgende Begriffe und Namen anwenden:

Sonnensystem (*système solaire m.*), Globus (*globe m.*), Weltkarte (*planisphère m., carte du monde f.*), Erdachse (*axe terrestre m.*), Nordpol (*pôle nord m.*), Südpol (*pôle sud m.*), Äquator (*équateur m.*), Wendekreise (*tropiques m.*), nördlicher Wendekreis (*tropique du Cancer m.*), südlicher Wendekreis (*tropique du Capricorne m.*), Kontinent (*continent m.*), Ozean (*océan m.*), Höhenlinie (*courbe de niveau f.*), Klima (*climat m.*), Klimazone (*zone climatique f.*), Klimadiagramm (*diagramme climatique m.*), Landschaft (*paysage m.*), Vegetation (*végétation f.*), Gunstraum (*espace attractif m.*), Ungunstraum (*espace répulsif m.*).

Hinweis: Der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler kann durch unterschiedliche Anspruchsniveaus in der Aufgabenstellung entsprochen werden. So können beispielsweise Karten unterschiedlicher Komplexität eingesetzt werden oder ausgehend von einfachen Wetterbeschreibungen weltweite klimatische Zusammenhänge erarbeitet werden.

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
Die Entstehung von Tag und Nacht	Auswertung von Satellitenaufnahmen Arbeit mit dem Globus Veranschaulichung anhand eines Telluriums (Planetenmaschine zur Demonstration der Bewegungen von Erde und Mond) oder mit Globus und Taschenlampe
Die Verteilung von Land und Meer	Beschriftung einer stummen Weltkarte: EA
Kartografische Darstellung der Erdoberfläche	Erstellung einer Karte der Erde als Wandkarte: GA
- Vom Luftbild zur Karte	Vergleich von Luftbildern und Kartendarstellungen, um den Übergang von der Wirklichkeit zur Karte zu verdeutlichen
- Höhendarstellung	Wichtige Kartenmaßstäbe, Karteninhalte, kartografische Gestaltungsmittel, insbesondere Höhendarstellungen können anhand gesonderter Kartenserien im Einführungsteil des Atlas oder mit der topografischen Karte des Nahraums (siehe 5/1) erarbeitet werden.
- Gradnetz und Zeitzonen	Gradnetz (Äquator, Nullmeridian, Längengrade, Breitenkreise) und Zeitzonen. (Hinweis: Vertiefung in Klasse 7, Thema Entdeckungsreisen)
Überblick über die Klimazonen der Erde	Wetterbeobachtungen und Wettermessungen aus dem Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler
- Kalte Zone	Mittelwertberechnungen von Temperatur und Niederschlägen (-> Definition von Klima)
- Gemäßigte Zone	
- Subtropische Zone (warme Zone mit Jahreszeiten)	Durch eine grobe Auswertung von Klimadiagrammen und Landschaftsbildern kann eine exemplarische Darstellung der Klimazonen erfolgen.
- Tropische Zone (ganzjährig warme Zone)	
	Bestimmung von Eigenschaften eines Gunst- und Ungunstraumes
Kooperationshinweise	
- Mathematik: Winkelmessung	
- Naturwissenschaften: Pflanzen und ihre Anpassung an Lebensräume	

Didaktisches Vorwort

Die Unterrichtseinheit „Mensch und Natur“ thematisiert den Wechselwirkungsprozess zwischen unterschiedlichen und sich verändernden Naturbedingungen und den ebenfalls unterschiedlichen und sich verändernden Lebensweisen des Menschen. Natürliche Gegebenheiten und deren Veränderungen beeinflussen den Menschen, gleichzeitig verändert der Mensch in zunehmendem Maße die Natur. Im Mittelpunkt der Reihe steht die Frage, wie Menschen in der Steinzeit ihre Grundbedürfnisse (Ernährung, Kleidung, Wohnen, Arbeit, Zusammenleben) befriedigten. Dieses Beispiel soll einen Einblick in den Zusammenhang von Umweltbedingungen und Gesellschaft ermöglichen.

Ein wesentlicher Einschnitt in der Kulturentwicklung der Menschheit liegt, ausgelöst von klimatischen Veränderungen, bei der Neolithischen Revolution vor etwa 10000 Jahren, bei der die aneignende durch die produzierende Wirtschaftsweise ersetzt wurde.

Der Zivilisationsprozess erfuhr eine zunehmende Beschleunigung. Die für Pflanzenanbau und Viehzucht unabdingbare stärkere Arbeitsteilung und Spezialisierung begünstigte Erfindungen und technische Innovationen. Sesshaftigkeit und Überschussproduktion förderten die Herausbildung von Privateigentum und die Ausdifferenzierung sozialer Hierarchien.

Am Ende der Unterrichtseinheit steht die ökologische Problematik der heutigen Landwirtschaft, die exemplarisch am Heimatraum aufgezeigt werden kann.

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

ein grundlegendes zeitliches Orientierungswissen entwickeln, d. h. sie können

- ein (grobes) Zeitbewusstsein im Hinblick auf die Erd- und Menschheitsgeschichte entwickeln,
- die Namen der Epochen und ihre Eckdaten nennen,
- die Geburt Christi als Festpunkt für unsere Zeitrechnung beschreiben.

die Entwicklung des Menschen und die Veränderung seiner Lebensweise durch die neolithische Revolution beschreiben, d. h. sie können

- die altsteinzeitliche Lebensweise (Jagen und Sammeln) beschreiben,
- die Vorteile und Schwierigkeiten des jungsteinzeitlichen Übergangs zu Feldanbau und Viehhaltung verbunden mit der sesshaften Lebensweise (neolithische Revolution) gegenüber dem früheren Nomadenleben herausstellen,
- die Entwicklung erster gesellschaftlicher Strukturen beschreiben (z. B. Arbeitsteilung, Hierarchie bzw. Rangfolge).

die Fähigkeit, Mensch-Umwelt-Beziehungen in Räumen unterschiedlicher Art und Größe zu analysieren, d. h. sie können

- das funktionale und systemische Zusammenwirken der natürlichen und anthropogenen Faktoren bei der Nutzung und Gestaltung von Räumen (z. B. Landwirtschaft früher und heute, Landwirtschaft im Moseltal und im Mittelgebirge) beschreiben,
- Auswirkungen der Nutzung und Gestaltung von Räumen durch die Landwirtschaft (z. B. Rodung, Gewässerbelastung, Bodenerosion) beschreiben.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

Vor ca. 4 Mio. Jahren: erste Formen des Menschen; vor ca. 10000 Jahren langsamer Übergang zur Sesshaftigkeit; um 3000 v. Chr. Erfindung der Schrift (in Ägypten und Mesopotamien) und Beginn der eigentlichen „Geschichte“; von ca. 3000 v. Chr. bis ca. 500 n. Chr. Altertum oder Antike; von ca. 500 bis 1500 Mittelalter; von ca. 1500 bis heute Neuzeit.

Die Schülerinnen und Schüler können folgende Begriffe und Namen anwenden:

Zeitleiste/Zeitstrahl (axe chronologique m.), Epoche (époque f.), Vorgeschichte (préhistoire f.), Geschichte (histoire f.), Antike/Altertum (Antiquité f.), Mittelalter (Moyen Âge m.), Neuzeit (Epoque moderne f./Temps modernes m.), Steinzeit (Age de la pierre m.), Altsteinzeit (Paléolithique m./ancien âge de pierre m.), Jungsteinzeit (Néolithique m./nouvel âge de pierre), Jäger und Sammler (chasseurs et cueilleurs m.), Nomadentum (nomadisme m.), Sesshaftigkeit (sédentarité f.), Neandertaler (homme de Néandertal/Néandertalien m.), Homo sapiens sapiens (homo sapiens sapiens m.), Arbeitsteilung (division du travail f.), Hierarchie (hiérarchie f.), Neolithische Revolution (révolution néolithique f.), Landwirtschaft (agriculture f.), Ackerbau (agriculture f.), Viehhaltung/-zucht (élevage f.), Düngung (fumage m./fumure f.), Ökologie (écologie f.).

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
Ursprünge des Menschen	Entwicklung von Zeitbewusstsein anhand einer „Lebensuhr“ (Erde, Leben, Mensch) Stammbaum des Menschen
Zeitlicher Orientierungsrahmen für die Geschichte des Menschen	Erstellung einer Zeitleiste mit den Epochen (Vorgeschichte, Antike/Altertum, Mittelalter, Neuzeit): EA Erstellung eines Geschichtsfrieses für das Klassenzimmer: GA
Die Lebensweise der Jäger und Sammler in der Altsteinzeit <ul style="list-style-type: none"> - Quellen unseres Wissens - Eis- und Warmzeiten - Jagen und Sammeln als aneignende Wirtschaftsform, - Ernährung, Nutzung des Feuers, Werkzeuge, Wohnen, Zusammenleben in der Horde 	Textarbeit und Bildbeschreibung (Höhlenmalerei) Nachgestaltung von Werkzeugen und/oder Steinzeitkoffer Besuch des Museums für Vor- und Frühgeschichte in Saarbrücken oder des MNHA (Musée National d’Histoire et d’Art) in Luxemburg

<p>Der Mensch wird Ackerbauer und Hirte – die Jungsteinzeit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Klimaveränderung - Sesshaftigkeit, Ackerbau und Viehzucht als produzierende Wirtschaftsform - Vorratswirtschaft, Erfindungen, Arbeitsteilung handwerkliche Spezialisierung - Bedeutung der Frauenarbeit - Entstehung einer stärkeren sozialen Differenzierung durch Besitz 	<p>Systematischer Vergleich des Lebens in der Alt- und Jungsteinzeit (Ausfüllen einer Tabelle): GA</p> <p>Planspiel: Bau eines Jungsteinzeithauses (Baumaterialien, Tätigkeiten, Raumplanung und Raumnutzung): GA</p> <p>Zusatz: Unsere Haus- und Nutztiere – woher sie stammen (Kartenarbeit), welchen Nutzen sie für Menschen hatten und haben</p>
---	--

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
<ul style="list-style-type: none"> - Entstehung von Häusern und dorfartigen Siedlungen, - Wirtschaftsform und Bevölkerungszunahme <p>Moderne Landwirtschaft im Nahraum</p> <ul style="list-style-type: none"> - landwirtschaftliche Nutzpflanzen und ihre Verwendung - Spezialisierung und Mechanisierung (Möglichkeiten der Ertragssteigerung, landwirtschaftliche Maschinen und ihre Anwendung, Düngung, ökonomische und ökologische Probleme) - Exemplarische Behandlung anhand eines konkreten Beispiels (z. B. Text über Bauernhof, Lehrfahrt) 	<p>Besuch eines Hofes (z. B. Bauernhof, Weingut), Interview mit der Landwirtin/dem Landwirt</p> <p>Arbeit mit thematischen Karten: Lokalisierung wichtiger landwirtschaftlich genutzter Gebiete im Saarland und Luxemburg</p>
Kooperationshinweise	
<ul style="list-style-type: none"> - NW Kl. 5: Säugetiere als Haus- und Nutztiere, Domestikation - NW Kl. 6: Gräser als Kulturpflanzen - DE Kl. 5: Formen des Erzählens (Quellenkritik: Was erzählen uns Artefakte?); Gegenstandsbeschreibung (Archäologische Funde beschreiben); Bericht („Zeitreise“ in die Steinzeit) 	

Didaktisches Vorwort

Nachdem in der vorherigen Klassenstufe das Leben in den gemäßigten Zonen thematisiert wurde, lernen die Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtseinheit „Ägypten“ am Beispiel des Alten Ägypten die Nutzung trocken-heißen und feucht-heißen Zonen kennen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, Wechselwirkungen zwischen Natur und Gesellschaft an diesem ausgewählten Raumbeispiel zu erkennen, die daraus resultierenden Strukturen, Prozesse und Probleme zu verstehen und Problemlösungen zu überdenken.

Im Zentrum der geografischen Betrachtung steht die Auseinandersetzung des Menschen mit den natürlichen Gegebenheiten, wobei die Grenzen und die Problematik von Eingriffen in die Natur anhand des Assuan-Staudamms verdeutlicht werden sollen.

Neben dem geografischen Aspekt wird Ägypten als Beispiel einer frühen Hochkultur behandelt, wobei den Schülerinnen und Schülern der Zusammenhang zwischen stärkerer Arbeitsteilung und der Ausbildung hierarchischer Gesellschaftsstrukturen verdeutlicht werden kann. Die Abhängigkeit von den jährlichen Nilüberschwemmungen zwang eine Mischbevölkerung aus Jägern, Viehzüchtern und Bauern zum organisierten Zusammenschluss.

Gemeinschaftsaufgaben wie der Bau von Dämmen und Kanalsystemen sind für die Schülerinnen und Schüler anschauliche Modelle staatlicher Zusammenarbeit. Herrschaft und Macht bündeln sich in der Person des Pharaos. Die technischen Leistungen der ägyptischen Kultur und Legitimation der theokratischen Herrschaftsform können am Pyramidenbau und Totenkult dargestellt werden.

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

grundlegende topografische Wissensbestände kennen, d. h. sie verfügen

- auf den unterschiedlichen Maßstabsebenen über ein basales Orientierungswissen hinsichtlich des Kontinents Afrika: Name und Lage der umgebenden Meere und Ozeane, ausgewählter Gebirgszüge, Flüsse, Seen und Staaten, darunter Ägypten,
- über grundlegende räumliche Orientierungsraaster und Ordnungssysteme in Bezug auf die Verbreitung der Wüsten auf der Erde.

die Fähigkeit, Räume unterschiedlicher Art und Größe als naturgeografische Systeme zu erfassen, entwickeln, d. h. sie können

- Funktionen von naturgeografischen Faktoren in Räumen (z. B. Bedeutung des Klimas für die Vegetation, Fremdlingsfluss Nil) beschreiben,
- den Ablauf von naturgeografischen Prozessen in Räumen (z. B. Erosion und Wüstenformen, Nährstoffauswaschung, Nilzyklus) darstellen,
- das Zusammenwirken von Geofaktoren und einfache Kreisläufe (z. B. Wasserkreislauf, Ökosystem Niltal) als System darstellen.

die Fähigkeit entwickeln, Mensch-Umwelt-Beziehungen in Räumen unterschiedlicher Art und Größe zu beschreiben, d. h. sie können

- das funktionale und systemische Zusammenwirken der natürlichen und anthropogenen Faktoren bei der Nutzung und Gestaltung von Räumen am Beispiel der Oasenwirtschaft und der Flussoase Nil beschreiben,
- Auswirkungen der Nutzung und Gestaltung von Räumen an Hand des Assuan-Staudammes beschreiben.

Die Zusammenhänge von Natur und Herausbildung einer Hochkultur am Beispiel des alten Ägypten erläutern, d. h. sie können

- verdeutlichen, dass sich Hochkulturen durch Arbeitsteilung und durch besondere Leistungen auszeichnen,
- die Notwendigkeiten von Gesetz, Verwaltung, Schriftzeichen, Vermessungstechnik, Geometrie und Astronomie aufzeigen,
- die hierarchische Gesellschaftsordnung Ägyptens als funktional für die Bewältigung der Herausforderungen der Natur (Nilschwemme) einstufen,
- die Göttlichkeit des Pharaos als Grundlage des gesamten ägyptischen Herrschaftssystems darstellen und die Rolle der Pyramiden und anderer archäologischer Überreste in diesen Zusammenhang einordnen.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

Ca. 3000 v. Chr. Erfindung der Schrift und Entstehung der Hochkultur in Ägypten (und Mesopotamien), ca. 2500 v. Chr. Bau der Pyramiden, ca. 3000 v. Chr. – ca. 30 v. Chr. Ägypten der Pharaonen.

Fakultativ: Etwa zur selben Zeit vergleichbare Hochkulturen im Irak, in Pakistan/Indien, in China und in Peru

Die Schülerinnen und Schüler können folgende Begriffe anwenden:

Trockenwüste (désert aride m.), Nomaden (nomades m.), Pharaos (pharaon m.), Pyramide (pyramide f.), Polytheismus (polythéisme m.), Monotheismus (monothéisme m.), Monarchie (monarchie f.), Herrscherkult/Personenkult (culte de la personnalité m.), Schriften: Hieroglyphe, Keilschrift (écritures f.: hiéroglyphes m., caractères cunéiformes m.), Hochkultur (civilisation f.).

Fakultativ: weltweit weitere Hochkulturen kennen, d. h. sie können

- andere Hochkulturen lokalisieren und beschreiben,
- weltweite Zusammenhänge der menschlichen Entwicklung herstellen.

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
<p>Der Kontinent Afrika</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lage, große Flüsse und Seen, große Gebirge - Die geografische Lage Ägyptens, Naturräumliche Gliederung, Nachbarländer 	<p>Arbeit mit stummen Karten und Anfertigung von Faustskizzen EA, PA, GA</p>
<p>Hitzewüsten – trockenheiße Zonen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbreitung: z. B. Sahara, Arabische Wüste, Namib, Atacama - Klima: Wüstenklima, episodische Niederschläge - Wüstentypen: Fels-, Kies-, Sandwüste; Düne, Wadi 	<p>Binnendifferenzierung: Kartenarbeit zu den Wüsten der Erde</p> <p>Arbeiten mit Klimatabellen und –diagramm, Vergleich mit Klimatabellen unserer Region GA</p>

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
<p>Flussoase des Niltals</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fremdlingsfluss Nil, Nilschwelle, Abhängigkeit der Fellachen vom Wasserstand des Nils - Anthropogene Eingriffe in das Ökosystem am Beispiel des Assuan Staudamms - Der Assuan-Staudamm: Fluch oder Segen? - Flussregulierung als Entstehungsvoraussetzung - Pyramidenbau, Totenkult, Religion, Staats- und Gesellschaftsordnung <p>Merkmale der Hochkultur:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gegliederte Gesellschaft (Hierarchie) - geplante Landwirtschaft (Vorratshaltung) - Städte - Arbeitsteilung - Schrift - Ausgebaute Religion - Wissenschaft <p><i>Andere Hochkulturen: Sumerer (4000-3000 v. Chr.), Indus-Kultur (2800-1800 v. Chr.), Reich am Gelben Fluss (2200-1800 v. Chr.), Stadt Caral in Peru (2600 v. Chr.).</i></p>	<p>Eintragen der Nil-Oase in stumme Karte; geografische Darstellung der Nilschwelle;</p> <p>Kartenarbeit: Länder, durch die der Nil fließt</p> <p>Bewässerungssysteme</p> <p>Anfertigung einer Tabelle mit Vor- und Nachteilen des Staudamms</p> <p>Rollenspiel: Expertendiskussion Pro und Contra</p> <p>Arbeiten mit Texten und Materialien: Anfertigung einer Faustskizze: Überreste der Pharaonenzeit</p> <p><i>Zeitstrahl</i></p>
Kooperationshinweise	
<ul style="list-style-type: none"> - DE KL.5: Rollenspiel (Ägypten: z. B. Pharao-Beamte, Beamte-Bauern) 	
Material- und Literaturhinweise	
<ul style="list-style-type: none"> - http://sahara-info.ch/core.htm - gw.eduhi.at/wuesten.htm - uni-kiel.de/ewf/Geografie/Forum - klimadiagramme.de 	

Didaktisches Vorwort

Die griechische Demokratie wirkt als Idee bis heute weiter. Die großen Unterschiede zwischen antiker und moderner Demokratie lassen Schülerinnen und Schüler ahnen, dass der Weg zur Demokratie nicht einfach war und ist. Die Einübung demokratischer Entscheidungsprozesse für die künftige Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am politischen Leben greift auf Vorbilder der Antike zurück.

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

grundlegende topografische Wissensbestände kennen, d. h. sie verfügen

- auf den unterschiedlichen Maßstabsebenen über ein basales Orientierungswissen hinsichtlich des Mittelmeerraums und insbesondere Griechenlands (heutige Anrainerstaaten mit Hauptstädten, ausgewählte Gebirge, Flüsse und Inseln).

die Gesellschaftsmodelle Ägyptens und Athens vergleichen, d. h. sie können

- die Struktur und das Selbstverständnis der attischen Polis-Gesellschaft beschreiben,
- Gesellschaftsmodell und Staatsform Athens und Ägyptens miteinander vergleichen.

die attische Demokratie vom heutigen Demokratieverständnis unterscheiden, d. h. sie können

- Gesellschaftsmodell und Staatsform Athens und der BRD/Luxemburgs miteinander vergleichen,
- Rechte und Pflichten der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen früher und heute vergleichen,
- Erkennen, dass es unterschiedliche Ausprägungen der Demokratie gibt und dass auch eine Monarchie demokratisch sein kann (Beispiel Luxemburg).

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

Athenische Demokratie 5. Jh. v. Chr.

Die Schülerinnen und Schüler können folgende Begriffe anwenden:

Antike (*antiquité f.*), Polis (*polis: cité-Etat f.*), Sklave (*esclave m.*), Demokratie (*démocratie f.*), Bürger (*citoyen m.*).

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
<ul style="list-style-type: none"> - Topografie des Mittelmeerraumes und Griechenlands - Klima und Vegetation der Subtropen im Mittelmeergebiet - Athen: Monarchie, Demokratie, Demokratie heute - Heutige Demokratieformen (z. B. Republik, konstitutionelle bzw. parlamentarische Monarchie) 	<p>Kartenarbeit: physische Karte Griechenlands, thematische Karten zur griechischen Kolonisation</p> <p>Einstieg in heutige Demokratieform mit der Gemeindeebene (Anknüpfung an „Leben in der Gruppe“).</p> <p>Zwei heutige Demokratieformen: BRD und Luxemburg.</p>

Kooperationshinweise

- DE KL.5: Sage (Griechenland: Mythologie)

Didaktisches Vorwort

Kenntnisse über den Einfluss der römischen Kultur auf Europa sind entscheidend für das Verständnis der modernen europäischen Zivilisation. Die Übertragung römischer Lebensformen auf die Völker Europas ist noch heute im Alltag präsent: Besonders die Großregion, deren Entwicklung stark von der gallorömischen Kultur geprägt ist, bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte zur Erarbeitung der römischen Zivilisation, so dass von einer hohen Motivation der Schülerinnen und Schüler ausgegangen werden kann.

Das Römische Reich war ein Weltreich; es ging über die Grenzen des Kontinents Europa hinaus. Im Imperium Romanum gab es viele unterschiedliche Religionen, bis sich das Christentum als Staatsreligion etablierte und die Entwicklung des europäischen Kontinents in starkem Maße mitprägte. Die geltenden europäischen Rechtsnormen gehen auf die Rechtsauffassungen im Römischen Reich zurück. Viele Staaten sind heute Republiken.

Als ‚res publica‘, die ‚Angelegenheit des Volkes‘, nahm diese Staatsform ihren Ausgangspunkt in Rom.

Darüber hinaus vermittelt die Analyse des Römischen Reiches wichtige Einsichten in die Kriterien zur Beurteilung anderer Weltreiche oder übernationaler Organisationen und Zusammenschlüsse. Die Bemühungen um eine europäische Einigung finden ihren Ausdruck in den Römischen Verträgen, dem Gründungsvertrag der heutigen Europäischen Union.

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

grundlegende topografische Wissensbestände kennen, d. h. sie verfügen

- auf den unterschiedlichen Maßstabsebenen über ein grundlegendes Orientierungswissen über Italien und den Kontinent Europa in Zusammenhang mit dem Römischen Reich: Heutige europäische Staaten im ehemaligen Römischen Reich und außerhalb (Hauptstädte, ausgewählte Gebirge und Flüsse).

die Fähigkeit entwickeln, Räume unterschiedlicher Art und Größe als naturgeografische Systeme zu erfassen, d. h. sie können

- naturgeografische Phänomene und Strukturen wie den Schalenbau der Erde beschreiben (z. B. Vulkanismus).

die wichtigsten Phasen der Ausbreitung Roms vom Stadtstaat zum Weltreich beschreiben, d. h. sie können

- die Sage von Romulus und Remus in ihrer traditionsbildenden Bedeutung für die römische Gesellschaft erklären,
- die territoriale Expansion des Römischen Reichs im Mittelmeerraum und darüber hinaus in Form einer Kartenskizze darstellen.

die Sicherung der Herrschaft über das Weltreich beschreiben, d. h. sie können

- Mittel und Merkmale der römischen Herrschaft darstellen (z. B. Herrscherkult, Provinzen, Grenzsicherung mit Straßennetz, Legionen und ihre Lager, Kolonialstädte) darlegen.

das großstädtische Alltagsleben am Beispiel einer Stadt und das Phänomen der Romanisierung der Provinzen beschreiben und erläutern, d. h. sie können

- konkrete Angaben zur Infrastruktur (z. B. in Rom, Trier) machen (Forum, Tempel, Thermen, Kaufhallen, Wasserleitungen, Rennbahn, Amphitheater) und die Lebensverhältnisse der armen und der reichen Bevölkerung vergleichen,
- die Romanisierung als Übertragung der Lebensformen sowie der Kultur und Technik der Römer in die Provinzen definieren und an Beispielen belegen (z. B. Villae in Nennig, Borg und Echternach, Vicus in Dalheim)

- die Folgen der Romanisierung für spätere Zeiten an Beispielen darlegen (z. B. romanische Sprachen, Verlauf wichtiger Verkehrswege, Lage zentraler Orte, Wein).

die Anfänge des Christentums im Römischen Reich skizzieren, d. h. sie können

- den Konflikt des Christentums mit der römischen Staatsreligion und die Konstantinische Wende als Ende der Christenverfolgung und Anbahnung der neuen Rolle des Christentums als Staatsreligion beschreiben,
- den Zerfall des Römischen Reiches in West- und Ostrom im Zusammenhang mit der Völkerwanderung skizzieren.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

Römisches Reich ca. 8. Jh. v. Chr. – ca. 5. Jh. n. Chr., 753 v. Chr. sagenhafte Gründung Roms, 44 v. Chr. Ermordung Julius Cäsars, 395 Teilung des Römischen Reiches, 476 Ende des weströmischen Reiches.

Die Schülerinnen und Schüler können folgende Begriffe und Namen anwenden :

Sage/Mythos (*légende f.*, *mythe m.*), Republik (*république f.*), römische Provinz (*province romaine f.*), Limes (*limes m.*), Christentum (*christianisme m.*), Staatsreligion (*religion d'Etat f.*), Völkerwanderung (*invasions barbares f.*), Vulkan (*volcan m.*), Magma (*magma m.*), Richterskala (*échelle Richter f.*), Erdkruste, -mantel und -kern.

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
<p>Gründung Roms</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sage/Wirklichkeit <p>Vom Stadtstaat zum Weltreich</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die römische Expansionspolitik (Voraussetzungen, Motive, Folgen) - Julius Cäsar <p>Familie und Gesellschaft früher und heute</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leben in der Stadt: technische Einrichtungen, Versorgung (Brot und Spiele) <ul style="list-style-type: none"> - Leben in Pompeji <ul style="list-style-type: none"> - Untergang Pompejis 	<p>Gründungssage Roms</p> <p>Arbeit mit Wandkarte, Atlas, stummer Karte; Arbeitsgleiche PA, GA</p> <p>Ende der römischen Republik</p> <p>Textarbeit</p> <p>Erarbeitung anhand von Texten und Materialien</p> <p>Arbeitsgleiche GA</p> <p>Internet-Recherche: Relikte römischer Vergangenheit</p> <p>szenisches Spiel: Zuschauer beim Wagenrennen (Textgrundlage: Pies, L.: Marcus in Treveris, S. 94 – 99)</p> <p>Auswertung zeitgenössischer Quellen (Plinius-Bericht, Gipsabgüsse)</p> <p>Dokumentation: Pompeji – der letzte Tag</p> <p>Gestaltung einer „Römerillustrierten“ (D, BK)</p> <p>Gestaltung von Kurzreferaten (D)</p> <p>Reportage, szenisches Spiel</p>

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
<p>Endogene Kräfte: Vulkanismus am Beispiel des Vesuvs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schalenbau der Erde: Erdkern, Erdkruste, Erdmantel - Die Dynamik der Erdkruste: Vulkan, Magma, Lava, Seismograph, Richterskala <p>Sicherung des Reiches</p> <ul style="list-style-type: none"> - Straßennetz, Limes - Handel und Verkehr: Verkehrsmittel, Verkehrswege, Häfen früher/heute <p>Leben der Kelten in der Provinz/Großregion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Romanisierung, gallorömische Kultur <p>Christentum</p> <ul style="list-style-type: none"> - Christenverfolgung, Glaubensfreiheit, Christentum als Staatsreligion <p>Untergang und Völkerwanderung</p>	<p>Besuch im geologischen Museum Saarbrücken</p> <p>Exkursion in die Eifel</p> <p>Bau eines Vulkanmodells</p> <p>Quellentext: Apostelgeschichte 27 Schiffahrt in römischer Zeit</p> <p>Exkursion: römische Siedlungen im Nahbereich: Trier, Metz, Schwarzenacker, Perl-Borg, Nennig, Bliesbruck-Reinheim, Dalheim (Luxemburg)</p> <p>Zeitleiste: Rom von den Anfängen bis zum Untergang des Weströmischen Reiches</p>
Kooperationshinweise	
<ul style="list-style-type: none"> - NW Kl. 6: Aggregatzustände (Schalenbau der Erde) - DE Kl. 5: Sage (Gründungssage Roms) 	

Didaktisches Vorwort

Das Mittelalter übt auf viele Schülerinnen und Schüler eine große Faszination aus: Burgen sowie das Leben als Ritter und Edelfräulein/Prinzessin sind Themen, die den Schülerinnen und Schülern meist bekannt sind und Interesse wecken. Diese Motivation wird im Themenkomplex 7/1 genutzt, um das Leben im Mittelalter zu erarbeiten. Aufgrund der lokalen Nähe zu einigen mittelalterlichen Burgen und Städten in der Großregion (s.u.) ist ein anschaulicher Zugang zu diesem Thema gewährleistet. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler das Alltagsleben der Menschen kennen, ebenso die Art und Weise, wie die Menschen damals in die Natur eingriffen bzw. mit der Natur umgingen, um Versorgungs- und Entsorgungsprobleme zu lösen.

Die Schüler erkennen, dass die Gesellschaftsordnung und insbesondere die Kirche als zwei zentrale Faktoren den Alltag jedes Individuums stark prägten. Vor allem die Kenntnisse über die Vorherrschaft der Kirche über alle Aspekte des weltlichen Lebens kann durch die Beschäftigung mit den fakultativen Inhalten weiter vertieft werden.

Alle Themen sollten soweit wie möglich anhand von lokalen Beispielen behandelt werden und somit in unsere Großregion „eingebettet“ werden.

Kompetenzerwartungen

Die Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

das Dorf als Lebensort der großen Mehrheit der Menschen im Mittelalter beschreiben,

d. h. sie können

- die von persönlicher Unfreiheit und Abhängigkeit gegenüber dem Grundherrn geprägte Lebenssituation der Bauern darstellen,
- die alltagsprägende Bedeutung der Religion beschreiben (z. B. Kirche in der Mitte des Dorfes, Gottesdienst, Feiertage, die Sakramente der Kirche bei den wichtigen Etappen des Lebens wie Geburt/Taufe, Heirat, Tod),
- die Agrarwirtschaft charakterisieren und an Beispielen verdeutlichen, welche positiven Folgen der technische Fortschritt (z. B. Verbesserung des Pfluges) und die Dreifelderwirtschaft hatten.

die Burg als Verteidigungseinrichtung und Herrschaftssitz erklären, d. h. sie können

- die Lage der unterschiedlichen Arten und Funktionen von Burgen (z. B. Sierck-les-Bains, Manderen/Malbrouck, Montclair, Bourscheid) und deren wichtigste Bestandteile nennen,
- die Erziehung der zukünftigen Ritter und die zugrundeliegenden Wertvorstellungen (Knappe/Edelfräulein) schildern.

die Besonderheiten des städtischen Lebens darstellen, d. h. sie können

- die konstituierenden Merkmale einer Stadt (z. B. Trier, Echternach) und die äußeren Bedingungen für den Aufschwung vieler Städte beschreiben (z. B. Verkehrsanbindung, Sicherheit durch fördernden Stadtherrn, Kloster)
- die Attraktivität des Lebens in der Stadt begründen (z. B. persönliche Freiheit, Sicherheit),
- gesellschaftliche Strukturen beschreiben (z. B. Patrizier, Handwerker, Unterschicht, Minderheiten wie Juden),
- neue Organisationsformen (z. B. Ordnung von Zünften) als Ausdruck von Gruppeninteressen mit dem Ziel der Konfliktregelung deuten.

die Fähigkeit entwickeln, Mensch-Umwelt-Beziehungen in Räumen unterschiedlicher Art und Größe zu analysieren, d. h. sie können

- Auswirkungen der Nutzung und Gestaltung von Räumen (z. B. ökologische Probleme wie Wasserversorgung, Abfallbeseitigung und deren Folgen in der Stadt im Mittelalter und heute) beschreiben.

Sie können folgende Begriffe und Namen anwenden :

Patriziat (*patriciat m.*), Markt (*marché m.*), Zunft (*corporation f/gilde f.*), Grundherr (*seigneur foncier*), Leibeigenschaft (*servage m.*), Dreifelderwirtschaft (*culture triennale f.*), Turnier (*tournois m.*), Minnesang (*poésie des troubadours f.*), Ritterschlag (*accolade f., adoubement m.*), Stadtrecht (*droit communal m.*), Stadtrat (*conseil communal m.*)

Fakultativ: Das Frankenreich (als Einstieg und Übergang zwischen Antike und Mittelalter):

Die Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie :

das Frankenreich als die bedeutendste und folgenreichste germanische Staatsgründung auf dem Boden des Römischen Reiches darstellen, d. h. sie können

- das Frankenreich als Begründung einer neuen Epoche (Mittelalter) einordnen in die Staatenwelt bzw. Machtzentren nach dem Ende des Römischen Reiches,
- Karl den Großen als Eroberer, Förderer von Kirche und Kultur und Begründer eines neuen Kaisertums mit dem Rückbezug auf Rom wahrnehmen,
- die hierarchische Gliederung der Elite anhand der Lehnspyramide darstellen,
- die Teilungen des Fränkischen Reiches und deren Bedeutung kennen.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten :

496 Taufe Chlodwigs, 768-814 Karl der Große, 843 Vertrag von Verdun, 963 Bau einer Burg durch Graf Sigfrid als Ursprung Luxemburgs.

Die Schülerinnen und Schüler können folgende Begriffe und Namen anwenden :

Gottesgnadentum (*monarchie de droit divin f.*), Kaiser (*empereur m.*), König (*roi m.*), Fürst (*prince m.*), Papst (*pape m.*), Bischof (*évêque*), Reisekönigtum (*royauté itinérante f.*), Pfalz (*château/palais impérial m.*), Lehnswesen (*régime féodal m., féodalité f.*), Namen der Nachfolgestaaten des Fränkischen Reiches: Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation (*Saint Empire romain germanique m.*), Frankreich (*France f.*), Namen von Teilgebieten in der Großregion: Lotharingien/Lothringen (*Lotharingie/Lorraine f.*), Luxemburg (*Luxembourg m.*).

Fakultativ: Kirche und Gesellschaft im Hoch-und Spätmittelalter

Die Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

die mittelalterliche Ständeordnung grob kennzeichnen, d. h. sie können

- die "gottgewollte" Dreiteilung der Gesellschaft in drei Ständen beschreiben.

die Hierarchie in der Kirche grob kennzeichnen, d. h. sie können

- die hierarchische und zentralistische Organisation der Kirche (Papst, Kardinäle, Bischöfe, Priester, Mönche) beschreiben (z. B. anhand eines Schaubildes).

die Kreuzzüge als Konflikt, aber auch als Chance der Begegnung zwischen christlicher und islamischer Welt darstellen, d. h. sie können

- die Aussicht auf Erlass der zeitlichen Sündenstrafen (Ablass) für die Teilnehmer der Kreuzzüge als Motiv für die ungeheure Begeisterung der Menschen, aber auch die

- Möglichkeit des Erwerbs von Ehre und Reichtum herausstellen,
- den Verlauf des ersten Kreuzzuges skizzieren und die Rolle von Gottfried von Bouillon hervorheben.

die Rolle des Glaubens in der Gesellschaft beschreiben, d. h. sie können

- erläutern, dass im Wesentlichen allein die christliche Religion für fast alle Menschen galt und alltagsprägende Bedeutung hatte (z. B. Kirche im Dorf, Feiertage, Gottesdienst, Jenseitsglaube, Sakramente).

das Kloster als Ort vertiefter Frömmigkeit und kultureller Leistungen vorstellen, d. h. sie können

- das Gelübde asketischen Lebens (Armut, Gehorsam und Keuschheit) der Mönche und Nonnen als Ausdruck der Frömmigkeit erklären,
- auf der Basis der positiven Bewertung der Arbeit die Klöster als Kulturträger und Orte von Handwerk und Landwirtschaft beschreiben (z. B. Echternach, Prüm).

das Nebeneinander und Gegeneinander des Christentums und anderer Religionen im Mittelalter beschreiben, d. h. sie können

- erläutern, dass im Wesentlichen allein die christliche Religion für alle Menschen galt und alltagsprägende Bedeutung hatte,
- die Situation der Juden in Mittel- und Westeuropa als Minderheit beschreiben und ihre Ausgrenzung und Verfolgung darstellen,
- die griechisch-orthodoxe Kirche als eigenständige seit 1054 im Byzantinischen Reich und deren Bedeutung für die Missionierung des osteuropäischen Raumes beschreiben,
- erklären, weshalb die schnelle Ausbreitung des Islam aus der Perspektive der christlichen Welt eine Bedrohung bedeutete, auch wenn es stellenweise eine friedliche und fruchtbare Koexistenz gab.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten :

529 Benedikt von Nursia gründet das erste Kloster auf dem Monte Cassino, 622 Flucht Mohammeds von Mekka nach Medina (Hedschra), 732 Schlacht bei Poitiers und Tours, 1054 Spaltung der Christenheit, 1095 Aufruf zum Kreuzzug durch Papst Urban II.

Die Schülerinnen und Schüler können folgende Begriffe und Namen anwenden:

Orden (ordre/ordre religieux m.), Gelübde (voeu m.), Regel (règle f.), Mönch (moine m.), Nonne (nonne f.), Judentum, orthodoxe Kirche, Islam, Koran, Kreuzfahrer/Kreuzritter.

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
Burgen	Internetrecherche oder Exkursion zu einer Burg/Burgruine in der Großregion Vergleich des Aufbaus der idealtypischen Burg (Schaubild) mit Burgen in der Großregion Arbeit mit Stadtplänen in PA oder GA
Die mittelalterliche Stadt	Exkursion mit Stadtrundgang, z. B. Trier, Echternach Verfassen eines Reiseführers

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
Das Frankenreich	Multimedial gestützte Erarbeitung, z. B. mit Hilfe der Dokumentation: „Die Deutschen II - Karl der Große und die Sachsen“ (ZDF),
Die mittelalterliche Gesellschaftsordnung	Interpretation: Schaubilder zu Lehnspyramide und Lehnsverhältnis
Die Rolle der Religion im Mittelalter	Rollenspiel (GA): Auswirkungen auf das Leben des Einzelnen
Kreuzzüge	Textarbeit, Analyse zeitgenössischer Bilder, Arbeit mit Quellentexten PA: Interview - Vergleich zur heutigen Zeit (Alltagserfahrungen der Schüler), Expertendiskussion: Kreuzzüge und moderne religiöse Konflikte (Dschihad)
Kooperationshinweise	
<ul style="list-style-type: none"> - DE Kl. 7: Sagen und Mythen; Epen des Mittelalters (z. B. Balladen); Texterschließung (z. B. Umgang mit schriftlichen Quellen, Verfassertext, Fachterminologie); Komplexe Vorgänge beschreiben (z. B. Inthronisationsritual der deutschen Könige) - Rk/Re: Christianisierung in Deutschland 	
Literatur- und Materialhinweise	
<ul style="list-style-type: none"> - Die Deutschen II - Karl der Große und die Sachsen“ (ZDF), verfügbar auf http://www.youtube.com/watch?v=BDTgHlembRQ - www.lehnswesen.de - ZDF-Mediathek: Terra X–Mittelalter. http://terra-x.zdf.de/ZDFde/inhalt/1/0,1872,2106049,00.html 	

Didaktisches Vorwort

Humanismus, Renaissance und die Entdeckungsreisen markieren den Umbruch vom Mittelalter zur Neuzeit. Mit der Distanzierung von der Religion setzt ein wissenschaftlicher Habitus ein, der unsere heutige Zeit in besonderem Maße prägt. Objektivität und Rationalismus sind Werte, die in der heutigen Zeit gesellschaftliche, wirtschaftliche und sogar zwischenmenschliche Beziehungen bestimmen, während religiöse Werte immer häufiger in Frage gestellt werden.

Während heute die Landmasse der Erde als weitgehend erforscht gilt, gelingt es den Entdeckungsfahrern in riesige, bis dahin unbekannte Gebiete vorzustoßen und diese für die Europäer zu erschließen. Ein Vergleich zum Traum von der Eroberung des Weltraums liegt nahe, um den Schülerinnen und Schüler die Bedeutung der Entdeckungsfahrten für die damalige Menschheit zu verdeutlichen.

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

grundlegende topografischer Wissensbestände kennen, d. h. sie verfügen

- auf den unterschiedlichen Maßstabsebenen über ein basales Orientierungswissen (z. B. Name und Lage der Kontinente und Ozeane, Flüsse und Gebirge in Nord- und Südamerika, politische Karte Nord- und Südamerikas im 16. - 18. Jh. und heute),
- über ein grundlegendes räumliches Orientierungsraster und kennen grundlegende Ordnungssysteme (Gradnetz).

Gründe, Verlauf und Folgen der Entdeckungsreisen darstellen, d. h. sie können

- technische Neuerungen der Seefahrt seit Marco Polo (Karavelle, Kompass) und neue Kenntnisse (z. B. Seekarten, Gradnetz, Astronomie) sowie die Kontrolle des Orient- und Asienhandels durch das Osmanische Reich als Voraussetzungen der Entdeckungsreisen darstellen,
- die Entdeckungsreisen und das Spannungsverhältnis zwischen Eroberern und Ureinwohnern und dessen Folgen (z. B. Eroberung und Zerstörung fremder Reiche und Hochkulturen, Welthandel) beschreiben.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten :

Um 1450 Gutenbergs Buchdruck, 1492 Entdeckung Amerikas durch Kolumbus, 1519-1521 Weltumseglung durch Magellan.

Die Schülerinnen und Schüler können folgende Begriffe und Namen anwenden :

Globus (*globe m.*), Buchdruck (*imprimerie f.*), Kolonisation (*colonisation f.*), Amerika (*Amérique f.*), Indios/Indianer (*Indiens/ Indiens d'Amérique/Amérindiens m.*).

Fakultativ: Renaissance und Humanismus:

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie :

das Zeitalter von Humanismus und Renaissance als eine Voraussetzung für das moderne Europa darstellen, d. h. sie können

- die Rolle des Buchdrucks für die Verbreitung von Informationen und die Erweiterung der bisherigen Bildungsmöglichkeiten beschreiben,,
- die Ausrichtung auf Kunst und Wissenschaft der Antike ebenso wie die Ausrichtung der Forschung auf systematische Beobachtung und Experiment als neue Methode skizzieren, die im Gegensatz zu den bisher von der Theologie beeinflussten Betrachtungsweisen stehen.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten :

Ab 1400 Humanismus und Renaissance – zuerst in Italien

Die Schülerinnen und Schüle können folgende Begriffe und Namen anwenden :

Humanismus (*humanisme m.*), Renaissance (*Renaissance f.*)

Fakultativ: Reformation und Glaubenskriege:

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie :

die Reformation als die bedeutendste Veränderung im bisherigen religiösen Leben und in der bisherigen Rolle der mittelalterlichen Kirche darstellen, d. h. sie können

- Luthers Kritik an Missständen der altgläubigen Kirche (Ablasswesen, Papsttum) darstellen,
- die Rolle des Buchdrucks für die Verbreitung von Informationen (wie z. B. der Ideen Luthers) und die Erweiterung der bisherigen Bildungsmöglichkeiten beschreiben,
- die wichtigsten Stationen der Auseinandersetzung Luthers mit den Vertretern der alten Kirche kurz skizzieren,
- die Ursachen für die Akzeptanz der lutherischen Lehre bei Fürsten, Bürgern und Bauern erkennen,
- die räumliche Ausbreitung der Reformation im Reich und in Europa darstellen (Karte).

den Dreißigjährigen Krieg als das entscheidende Ereignis der konfessions- und machtpolitischen Umgestaltung West- und Mitteleuropas darstellen, d. h. sie können

- Gründe, Verlauf und Folgen dieses Krieges skizzieren.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten :

1517 Luther veröffentlicht die 95 Thesen, 1618-1648 Dreißigjähriger Krieg.

Die Schülerinnen und Schüle können folgende Begriffe und Namen anwenden :

Ablasshandel (*commerce d'indulgences/commerce avec les indulgences m.*),

Bann (*excommunication f.*), Reformation (*Réforme f.*), Söldner (*mercenaire m.*).

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
Kontinente und Ozeane, Topographie Südamerikas	Beschriftung einer stummen Weltkarte/Karte Südamerikas
Gradnetz der Erde	Multimedial gestützte Veranschaulichung (z. B. Google Earth) Schulrallye/“Entdeckungsreise“ mit GPS-Navigationsgeräten und Koordinaten
Entdeckungsreisen	Arbeitsteilige Gruppenarbeit (z. B. Rollenspiel oder Briefe): Die Ureinwohner aus der Sicht der Europäer – Die Europäer aus der Sicht der Ureinwohner
Humanismus und Renaissance	Auswertung der anatomischen Studien Leonardo da Vincis, Vergleich mit Darstellungen aus Mittelalter Fächerverbindend: BK – Die Fluchtpunktperspektive Bildanalyse eines Werkes von z. B. Lucas Cranach

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
<p><i>Reformation</i></p> <p><i>Glaubenskriege</i></p>	<p><i>Der Weinberg des Herrn“ oder „Gesetz und Gnade“</i></p> <p><i>„Interview“ mit Luther nach Veröffentlichung seiner Thesen</i></p> <p><i>Untersuchung der Historizität in Spielfilmen: „Luther“</i></p> <p><i>Diskussion: Kann man das Seelenheil kaufen?</i></p> <p><i>Fächerverbindend: RK/Re – Die Reformation</i></p> <p><i>Auszug aus Grimmelshausen Simplicissimus.</i></p> <p><i>Erstellen einer Reportage: Überfall auf ein Dorf im Dreißigjährigen Krieg.</i></p>
Kooperationshinweise	
<ul style="list-style-type: none"> - Ma: Winkel messen und zeichnen, Rechnen mit dem Maßstab (Wiederholung Inhalte der Klassen 5 und 6) - RK/Re: Die Reformation - BK – Die Fluchtpunktperspektive 	
Literatur- und Materialhinweise	
<ul style="list-style-type: none"> - Die Konquistadoren – Spaniens Gier nach Gold, GEO EPOCHE (Dokumentation - DVD) - Columbus – 1492 – die Eroberung des Paradieses, Reg. Ridley Scott (Spielfilm – DVD) - Luther, Reg. Eric Till (Drama und Dokumentation – DVD) 	

Didaktisches Vorwort

Die Französische Revolution beeinflusste die Entwicklung des französischen Staates aber auch Europas nachhaltig. Schüler erfahren über Hintergründe, die zu Aufständen und Demonstrationen gegen herrschende Systeme führen und diskutieren, ob Terror zur Durchsetzung politischer Ziele legitim und nützlich ist. Die Erklärung der Menschenrechte ist die Basis der Entwicklung demokratischer Staaten und ihre Einhaltung dient bis heute zur Legitimation einer Demokratie.

Napoleon Bonaparte prägte wie kaum ein anderer die europäische Geschichte. Seine Eingriffe in die europäische Landkarte haben bis heute ihre Spuren hinterlassen. Im Rahmen eines Perspektivwechsels kann anhand Napoleons aber auch dargestellt werden, wie Ereignisse oder wie hier Personen unterschiedlich gesehen werden: Napoleon ist auf der einen Seite der große Reformator, der Verändere der europäischen Landkarte, auf der anderen Seite aber auch der Fremdherrscher, dem man sich entledigen will, um neue Eigenständigkeit zu erreichen.

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

die Französische Revolution auf ihre leitenden Beweggründe zurückführen, d. h. sie können

- die drei Stände in Frankreich und deren ungleiche Rechte beschreiben,
- die Unfreiheit und Unterdrückung der bäuerlichen Bevölkerung durch den Landadel sowie Hunger und Armut großer Teile der städtischen Bevölkerung (z. B. Missernten 1788) als Aufstandsmotive benennen,
- den Sturm auf die Bastille als Symbolhandlung der Revolution beschreiben.

die wichtigsten Ergebnisse und Auswirkungen der Französischen Revolution aufzählen und bewerten, d. h. sie können

- die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte von 1789 als epochemachend einstufen,
- die Beseitigung der Monarchie und die Ausrufung der Republik durch den Konvent aus der Radikalisierung der Revolution und der Bedrohung von außen ableiten,
- die Herrschaft Napoleons als Wahrung von Revolutionserrungen (z. B. Aufhebung der Privilegien, Volksabstimmungen) in Verbindung mit diktatorischen/monarchischen Elementen (z. B. Erbkaisertum, Zensur) beschreiben.

die Veränderung der europäischen Ordnung durch die Auseinandersetzung Frankreichs mit den europäischen Monarchien und den Wiener Kongress aufzeigen, d. h. sie können

- Territoriale Veränderungen in der Großregion und in Europa darstellen (z. B. Luxemburg zeitweise französisches Département danach 2. Teilung 1815, Lage des "Saarlandes" und Übernahme des Rheinlandes durch Preußen).

die Herausbildung der deutschen und luxemburgischen Staatsnationen darstellen, d. h. sie können

- Luxemburgs Weg zur Unabhängigkeit und zur „Staatsnation“ anhand einiger Daten und Ereignisse aufzeigen (z. B. Londoner Konferenzen von 1839 mit 3. Teilung als Folge und 1867 mit der Neutralität als Folge, 1890: eigenes Herrscherhaus, Entwicklung eines Nationalgefühls)
- Deutschland: Den politischen Weg nach 1815 bis zur Reichsgründung („von oben“) 1871 anhand einiger Daten, Ereignisse und der Rolle Bismarcks skizzieren.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

1789 Beginn der Französischen Revolution, 1804-1814/15 Kaiserreich Frankreich unter Napoleon I., 1806 Ende des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation, 1814/15 Wiener Kongress, 1839 3. Teilung Luxemburgs (endgültige Grenzen und Unabhängigkeit), 1848/49 Revolutionen in Europa, 1870/71 Deutsch-französischer Krieg, 1871 Gründung des Deutschen Reiches.

Die Schülerinnen und Schüler können folgende Begriffe und Namen anwenden:

Republik (*république f.*), Französische Revolution (*Révolution française f.*), Stände (*état m.*), Privilegien/Vorrechte (*privilèges m.*), Sturm auf die Bastille (*prise de la Bastille f.*), Menschen- und Bürgerrechte (*droits de l'homme et du citoyen m.*), drei Gewalten: Exekutive, Legislative, Judikative (*trois pouvoirs: pouvoir exécutif, législatif, judiciaire m.*), Gewaltenteilung (*séparation des pouvoirs m.*), Zensuswahlrecht (*suffrage censitaire m.*), allgemeines Wahlrecht (*suffrage universel m.*), Liberalismus/liberale Bewegung (*libéralisme, mouvement libéral m.*), Nationalismus/nationale Bewegung (*nationalisme, mouvement national m.*), Nationalstaat (*Etat-nation m.*), Deutscher Bund (*Confédération germanique f.*), Restauration (*restauration f.*).

Fakultativ: Der Absolutismus

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

den Absolutismus skizzieren (z. B.: Frankreich unter Ludwig XIV.), d. h. sie können

- die absolute Herrschaft des Königs kennzeichnen (z. B. keine Trennung der drei Gewalten, willkürliche Festnahmen, Zensur, Versailles als Herrschaftssymbol).

Fakultativ: Die amerikanische Revolution:

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

die amerikanische Revolution als Vorläufer und Vorbild der bürgerlichen Revolutionen Europas darstellen, d. h. sie können

- Ursachen und Anlässe des Kampfes der amerikanischen Siedler um Unabhängigkeit vom englischen Mutterland nennen,
- die Verfassung der Vereinigten Staaten von Amerika als die Urform der Verfassung parlamentarischer Demokratien und Vorbild für Europa werten.

Fakultativ: Die Revolutionen von 1848:

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

die Revolutionen von 1848 auf ihre Wurzeln zurückführen und ihren Verlauf skizzieren, d. h. sie können

- liberale und nationale Bewegungen kennzeichnen und voneinander unterscheiden (z. B. die Julirevolutionen in Europa 1830 und das Hambacher Fest 1832 als wichtige Stationen der liberalen und nationalen Bewegung skizzieren, die 3. Teilung Luxemburgs 1839 als Folge der belgischen Revolution 1830,
- den Verlauf der Revolutionen von 1848 in Europa skizzieren (z. B. auch Luxemburgs distanzierte Haltung gegenüber der Schaffung eines deutschen Nationalstaates erwähnen).

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

1776 Unabhängigkeitserklärung der USA, 1848/49 Revolutionen in Europa.

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
Krise des Ancien Régime <ul style="list-style-type: none"> - Wirtschaftliche und politische Lage der drei Stände - Finanzkrise des Staates - Einberufung der Generalstände 	Erstellen einer Zeitleiste 1789 – 1814/15 Auswertung von Textquellen und Darstellungen
Ausbruch der Revolution <ul style="list-style-type: none"> - Verfassungsgebende Nationalversammlung - Abschaffung des Feudalsystems - Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte - Verfassung von 1791 	Reportage „Sturm auf die Bastille“ Auswertung von Bildern: Eröffnung der Ständeversammlung, Ballhauschwur Vergleich mit der amerikanischen Verfassung Die Entstehung der französischen Nationalhymne/Revolutionslieder (in Verbindung mit dem Musikunterricht) In Verbindung mit dem Kunstunterricht: Gestalten mit den typischen Farben der Französischen Revolution
Radikalisierung der Revolution <ul style="list-style-type: none"> - Ausbruch der Revolutionskriege - Ausrufung der Republik - Schreckensherrschaft 	„Interview“ mit Robespierre über seine politischen Ziele Das Leben des Robespierre Tagebucheintragungen eines Jugendlichen während der Terrorherrschaft erfinden
Napoleon <ul style="list-style-type: none"> - Aufstieg Napoleons - Begründung des Kaisertums - <i>Code Napoléon</i> - Vorherrschaft in Europa - Ende der napoleonischen Herrschaft - Wiener Kongress 	Lebenslauf Napoleon Bedeutung Napoleons für das heutige Frankreich Einfluss der Französischen Revolution und Napoleons auf das politische System in Deutschland
Nationalstaatsbildung Luxemburgs <ul style="list-style-type: none"> - 2. und 3. Teilung Luxemburgs - Neutralität - Herrscherhaus 	Kartenarbeit
Gründung des Deutschen Reiches <ul style="list-style-type: none"> - Restauration - Revolution von 1848 - Reichsgründung von Oben (Bismarck) 	Kartenarbeit

Kooperationshinweise

- Französisch in Klassenstufen 7/8 (Interkulturelle Kompetenz): Kulturelle Unterschiede (z. B. französischer Nationalfeiertag, Text der französischen Nationalhymne).
- DE Kl. 7: Personenbeschreibung (z. B. Gemälde von Napoleon)
- Kultur und Identität in Klassenstufe 7: Lehrfahrt nach Saarlouis (Prägung durch Frankreich).

Didaktisches Vorwort

Die Industrialisierung hat unseren Lebensraum und unsere Gesellschaft geprägt wie kaum ein anderer gesellschaftlicher, technischer oder ökonomischer Prozess. Nicht umsonst spricht man von „Industriegesellschaften“ (im Gegensatz z. B. zu „Agrargesellschaften“) und „Industriestaaten“.

Es wäre zu kurz gegriffen, diese Entwicklungsphase allein als Anhäufung technischer Neuerungen zu beschreiben. Gleichzeitig aber haben diese neuen technischen Möglichkeiten die Produktionsweise grundlegend umgestaltet und tiefgreifende gesellschaftliche und kulturelle Umwälzungen hervorgebracht - beispielsweise sind „Unternehmer“ und „abhängig Beschäftigte“ als neue gesellschaftliche Gruppen entstanden. Hier hängen Veränderungen in der Produktions- und Arbeitsweise, im Lebensstil, in der Mentalität, in der gesellschaftlichen Schichtung und im politischen System miteinander zusammen und bedingen sich gegenseitig. Indem die Schülerinnen und Schüler die Zusammenhänge zwischen technischen Innovationen, Veränderungen in der Produktionsweise, ökonomischem Wandel, naturräumlichen Voraussetzungen, Standortentscheidungen, Wanderungsbewegungen, gesellschaftlichen Veränderungen und politischen Entscheidungen analysieren, lernen sie an einem historischen Beispiel ein komplexes Netz von Ursachen und (Wechsel-)Wirkungen kennen.

Beim Blick in sogenannte „Schwellenländer“ wird deutlich, dass das Thema Industrialisierung noch immer aktuell ist: Auch heute lassen sich in verschiedenen Räumen der Erde vergleichbare Prozesse beobachten, mit ähnlichen Auswirkungen auf die Arbeitsweise, die Siedlungsstruktur, die soziale Schichtung und das generative Verhalten der Menschen sowie auf die Umwelt des betroffenen Raumes. Die hier erworbenen Kompetenzen werden in diesem Zusammenhang in Klassenstufe 8 (Armut und Reichtum in der Welt) zur Analyse gegenwärtiger politischer und sozioökonomischer Vorgänge benötigt und weiter ausgebaut.

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

Beginn und Auswirkungen der Industriellen Revolution im 19. Jh. am Beispiel der Großregion darstellen, d. h. sie können

- die wichtigsten Neuerungen der wirtschaftlichen und technischen Entwicklung in England im 19. Jh. nennen (z. B. Maschinen, Dampfkraft, Eisenbahnbau),
- die Entwicklung der „Sozialen Frage“ im Zuge der Industrialisierung mit Hilfe der Begriffe Landflucht, Massenarmut und Bevölkerungsanstieg beschreiben,
- die gesellschaftliche Struktur und die Lebensverhältnisse der jeweiligen Schichten beschreiben,
- die soziale Frage als Ausgangspunkt neuer politischer und sozialer Bewegungen (z. B. Parteien, Gewerkschaften) beschreiben.

die Fähigkeit entwickeln, Mensch-Umwelt-Beziehungen in Räumen unterschiedlicher Art und Größe zu beschreiben, d. h. sie können

- das funktionale und systemische Zusammenwirken der natürlichen und anthropogenen Faktoren bei der Nutzung und Gestaltung von Räumen (z. B. Standortwahl von Betrieben, Bergbau, Energiegewinnung, Verkehrsnetze) beschreiben.

die Fähigkeit entwickeln, Räume unterschiedlicher Art und Größe als humangeografische Systeme zu erfassen, d. h. sie können

- vergangene und gegenwärtige humangeografische Strukturen in Räumen beschreiben; sie kennen Vorhersagen zu zukünftigen Strukturen (z. B. wirtschaftliche Raumstrukturen, Bevölkerungsverteilungen),
- den Ablauf von humangeografischen Prozessen in Räumen (z. B. Verstädterung) beschreiben.

den Beginn des Wohlfahrtsstaat und der Sozialversicherungssysteme darstellen, d. h. sie können

- die Einführung der Sozialversicherungssysteme als Antwort auf die soziale Frage beschreiben. (Hinweis: Der Wohlfahrtsstaat und die soziale Sicherung in der Gegenwart werden in Klassenstufe 9 behandelt!)

die Fähigkeit entwickeln, Mensch-Umwelt-Beziehungen in Räumen unterschiedlicher Art und Größe zu analysieren, d. h. sie können

- Auswirkungen der Nutzung und Gestaltung von Räumen (z. B. Gewässerbelastung, Luftverschmutzung, Klimawandel, Versiegelung in Folge der Industrialisierung) beschreiben.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten :

Ende des 18. Jh. bis Anfang des 20. Jh.: Industrielle Revolution in West- und Mitteleuropa.

Die Schülerinnen und Schüler können folgende Begriffe und Namen anwenden :

Industrielle Revolution (*révolution industrielle f.*), Landflucht (*exode rural m.*), demographischer Übergang (*transition démographique f.*), Soziale Frage (*question sociale f.*), Kapitalismus (*capitalisme m.*), Sozialismus/Kommunismus/Marxismus (*socialisme, communisme, marxisme m.*), Partei (*parti m.*), Gewerkschaft (*syndicat m.*), Sozialversicherungssysteme (*système d'assurances sociales m.*), Sozialstaat/Wohlfahrtsstaat (*Etat-providence m.*), Luft- und Gewässerverschmutzung (*pollution atmosphérique et pollution des nappes phréatiques f.*), Klimawandel (*changement climatique m.*).

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
<ul style="list-style-type: none"> - Zerfall sozialer und großfamiliärer Bindungen, - Entstehung des „Arbeitermilieus“, - Wandel der ständisch-agrarischen in eine industriell-kapitalistische Gesellschaft <p>ökologische Probleme:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Luft- und Gewässerverschmutzung - Abholzung der Wälder (regionales Beispiel) <p>Soziale Frage</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wohnverhältnisse, - Arbeitszeiten und -bedingungen - rechtliche Lage der Industriearbeiter - geringes Lohnniveau und mangelnde Absicherung (Arbeitsschutz, Krankheit, Alter, Invalidität) - Arbeitslosigkeit - Kinderarbeit, - Änderungen der Familienstruktur <p>Entwicklung des Sozialstaats</p> <ul style="list-style-type: none"> - Voraussetzungen: Gründung von Gewerkschaften und Arbeiterparteien, - Einfluss der Schriften Karl Marx, - Bedeutung der Arbeiterbewegung für die Entstehung des Sozialstaats <p>Reaktionen von Staat und Unternehmerseite:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abwehrbestrebungen, Verfolgung der Arbeiterbewegung, - staatliche Sozialpolitik, - soziale Maßnahmen der Betriebe, - Beitrag der Kirchen <p>Entwicklung und Ausbau des Sozialstaats:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sozialgesetzgebung Bismarcks im 19. Jh.: Kranken-, Unfall-, Alters- und Invaliditätsversicherung - 1927 Arbeitslosenversicherung - 1995 Pflegeversicherung - Finanzierung durch Arbeitgeber und Arbeitnehmer 	<p>Aufsatz, Diskussion, Rollenspiel: mögliche Lösungsansätze</p>
Kooperationshinweise	
<ul style="list-style-type: none"> - NW 7: Energie, Energieträger - Kultur und Identität in Klassenstufe 8: Lehrfahrten in ein Bergbaumuseum (z. B. ins Musée national des Mines von Rumelange) und in das Weltkulturerbe Völklinger Hütte 	

Didaktisches Vorwort

Weltumspannende Probleme wie Klimawandel, wirtschaftliche Rezession und Finanzkrise machen deutlich, wie wichtig globale Konfliktlösungen in Zukunft sind. Die ökonomisch entwickelten Länder können ihre Schwierigkeiten nicht ohne die Mitwirkung der ökonomisch weniger entwickelten Länder lösen. Dies ist eine der größten Herausforderungen für die Gestaltung einer humanen Welt.

Um die Probleme unterschiedlicher ökonomischer Entwicklung zu veranschaulichen, bietet sich ein Vergleich zwischen Industrieland (USA), Schwellenland (China) und Entwicklungsland (freie Auswahl) an.

Motiviert durch die selbständig erarbeiteten Merkmale von Unterentwicklung machen sich die Schülerinnen und Schüler auf die Suche nach den Ursachen. Durch Rückgriff auf den europäischen Kolonialismus und Imperialismus werden in der vorwiegend geografisch und sozialkundlich ausgerichteten Unterrichtseinheit die notwendigen historischen Aspekte vermittelt. Aktuelle Lösungsansätze (auch im unmittelbaren Lebensbereich), seien sie politischer oder wirtschaftlicher Natur, sollen erörtert werden. Zu bedenken ist dabei immer die Maxime: Hilfe darf nicht zur Abhängigkeit, sie muss zur Unabhängigkeit des zu entwickelnden Landes führen.

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

Die Merkmale von Entwicklungsländern, Schwellenländern und Industrieländern exemplarisch anhand eines Beispiels erarbeiten, d. h. sie können

- die Merkmale eines Entwicklungslandes anhand eines Beispiels (nach Wahl des Lehrers) erarbeiten,
- die Merkmale eines Schwellenlandes am Beispiel Chinas erarbeiten,
- die Merkmale eines Industrielandes am Beispiel der USA erarbeiten.

Zusammenhänge zwischen Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländer herstellen, d. h. sie können

- Zusammenhänge (z. B. ökonomische, ökologische, soziale, politische) zwischen Industrie- und Entwicklungsländern aufzeigen,
- Merkmale der Abhängigkeit der Entwicklungsländer benennen.

Allgemeine Merkmale von Entwicklungsländern, Schwellenländern und Industrieländern zusammenfassend erläutern, d. h. sie können

- die Begriffe „Entwicklungsland“, „Schwellenland“, „Industrieland“, erklären,
- wesentliche ökonomische, soziale und demografische Unterschiede zwischen Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländern an Hand von Länderbeispielen beschreiben,

Exemplarische Entwicklungsstrategien zur Verbesserung der Lage in den Entwicklungsländern erläutern, d. h. sie können

- Möglichkeiten der Entwicklungspolitik bzw. -hilfe anhand von konkreten Beispielen darstellen (staatliche und nicht-staatliche Initiativen).

Auswirkungen der europäischen Kolonisierung aufzeigen, d. h. sie können

- die imperialistische Ausbreitung der Herrschaft europäischer Staaten in überseeischen Ländern beschreiben,

- ökonomische Ansprüche, Bevölkerungsprobleme und nationales Überlegenheitsgefühl der Mutterländer als Argumente für imperialistische Expansion nennen,
- Auswirkungen des europäischen Kolonialismus auf die aktuelle Wirtschaftsstruktur, die soziale und politische Situation heutiger Entwicklungsländer anhand von Länderbeispielen aufzeigen.

Mensch-Umwelt-Beziehungen in Räumen unterschiedlicher Art und Größe beschreiben,

d. h. sie können

- das funktionale und systemische Zusammenwirken der natürlichen und anthropogenen Faktoren bei der Nutzung und Gestaltung von Räumen (z. B. Landwirtschaft in den Tropen am Beispiel Nigeria, Landwirtschaft in China) beschreiben und analysieren,
- Erkenntnisse auf andere Räume der gleichen oder unterschiedlichen Maßstabsebene anwenden.

Räume unterschiedlicher Art und Größe als humangeografische Systeme erfassen, d. h.

sie können

- vergangene und gegenwärtige humangeografische Strukturen in Räumen beschreiben und erklären (z. B. wirtschaftliche Raumstrukturen, Bevölkerungsverteilungen und -entwicklungen),
- den Ablauf von humangeografischen Prozessen in Räumen (z. B. Verstädterung) beschreiben und erklären.

Die Schülerinnen und Schüler können folgende Begriffe und Namen anwenden:

Entwicklungsländer (*pays en développement m.*), Schwellenländer (*pays émergents m.*), Industrieländer (*pays développés m.*), Kolonialismus (*colonialisme m.*), Imperialismus (*impérialisme m.*), Pro-Kopf-Einkommen (*revenu par habitant m.*), Armut (*pauvreté f.*), Alphabetisierungsrate (*taux d'alphabétisation m.*), Bevölkerungswachstum (*croissance démographique f.*), Landflucht (*exode rural m.*), Globalisierung (*mondialisation f.*), Rohstoff (*matière première f.*), Export (*exportation f.*), Import (*importation f.*), Entwicklungspolitik bzw. -hilfe (*politique d'aide au développement/coopération f.*).

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
Begriffe arm/reich	Mindmap erstellen Sammlung von Merkmalen, „absolute“ vs. „relative“ Armut
Entwicklungsländer, Schwellenländer, Industrieländer	Thematische Karte Mindmap erstellen Sammlung von Merkmalen
Beispiel Entwicklungsland: Nigeria	
- Die naturräumlichen Einheiten	Atlasarbeit (Grobgliederung naturräumlicher Einheiten: Großlandschaften) www.nigeria.com
- Klima- und Vegetationszonen	Atlasarbeit (Klima- und Vegetationszonen im Überblick)
- Anbauzonen und Landnutzung, Cash crops (Anbau für den Weltmarkt) vs. food crops (Anbau für lokalen Bedarf)	vergleichende Interpretation von Klimadiagrammen Atlasarbeit (Anbauzonen im Überblick) www.fao.org

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
<ul style="list-style-type: none"> - Ethnische und religiöse Gliederung der Bevölkerung, - Grenzziehung durch Kolonialmächte <p>Merkmale des Entwicklungslandes Nigeria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Statistische Indikatoren: Durchschnittliche Lebenserwartung, Kindersterblichkeit, Pro-Kopf-Einkommen, Massenarmut, Alphabetisierungsrate, Industrialisierungsgrad, fehlende soziale Absicherung und Bevölkerungswachstum - Landflucht, Verstädterung und damit einhergehende Probleme (z. B. Lagos) - Vergleich des Energieverbrauchs (Höhe, Energiequellen, Verwendung) mit Industrieland - Export (von landwirtschaftlichen Rohstoffen, von Erdöl, von industriellen Fertigwaren), Probleme durch sinkende <i>Terms of Trade</i> <p>Militante Konflikte in Nigeria als Entwicklungshemmnis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Politische Instabilität in Nigeria - Vergleich: Ethnisch-religiöse Gliederung, räumliche Verteilung der Erdölvorkommen und der Anbauzonen für <i>cash crops</i> - Konfliktparteien und deren Motive - Wirtschaftliche und politische Folgen der Konflikte <p>Schwellenland: China</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die naturräumliche Einheiten/topografische Grundlagen - Klimatische Voraussetzungen (Klimazonen und Klimaregionen) sowie Bodenbeschaffenheit - Anbauzonen und Landnutzung - Bevölkerungspotential und Bevölkerungsdynamik 	<p>Arbeit mit Bevölkerungspyramiden: http://geosim.cs.vt.edu/huip.html (Simulationsprogramm) www.acp.int www.dsw-online.de</p> <p>MegaCity TaskForce: Dokumentation von Lagos : www.megacities.uni-koeln.de</p> <p>Atlasarbeit (Grobgliederung naturräumlicher Einheiten: Großlandschaften): www.chinalink.de vergleichende Interpretation von Klimadiagrammen: www.uni-kiel.de/ewf/Geografie/forum/ www.cnd.org/Other/Chinese.html Atlasarbeit (Diercke S. 174, Karte 3, Huang He – Erosion, Lößablagerung) www.asienhaus.org/links/3gorges.htm</p>

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
Merkmale des Schwellenlandes China <ul style="list-style-type: none"> - Durchschnittliche Lebenserwartung, Kindersterblichkeit - Pro-Kopf-Einkommen - Alphabetisierungsrate - Infrastruktur - Landflucht - Energieverbrauch - Industrialisierungsgrad - Export (von industriellen Fertigwaren) 	Atlasarbeit (Diercke S. 175, Ostchina –Wirtschaft) Atlasarbeit (Anbauzonen im Überblick) Der Drei-Schluchten-Damm www.hphein.de.bevoelkerung.htm www.uni-koeln.de/organe/presse/forsch96/china/index.htm Atlasarbeit (Bevölkerungsdichtezentren der Erde) Recherche („Alltag in China“, „Lebenswelten in China“, „traditionelles und modernes China“)
Industrieland: USA <ul style="list-style-type: none"> - Die naturräumlichen Einheiten Nordamerikas/topografische Grundlagen - Die klimatischen Gegebenheiten 	Atlasarbeit (Grobgliederung naturräumlicher Einheiten: Großlandschaften) vergleichende Interpretation von Klimadiagrammen
Merkmale des Industrielandes USA <ul style="list-style-type: none"> - Ökonomische Merkmale (Landwirtschaft: Entwicklung zum Agrobusiness, alte und neue Industriegebiete) - Wirtschaftsmacht (Pro-Kopf-Einkommen, Handel) 	Atlasarbeit (Diercke S. 199, Karte I und II, Kalifornien) Bewässerungstechniken Atlasarbeit (Diercke S. 193 II, Silicon Valley) Auswertung von statistischem Zahlenmaterial: Stellenwert und Bedeutung der US-Wirtschaft im internationalen Vergleich
Historische Ursachen der Unterschiede zwischen Entwicklungs- und Industrieländern <ul style="list-style-type: none"> - Kolonialismus zur Zeit der Entdeckungen (wichtigste Kolonialmächte und ihre Besitzungen) - Imperialismus - Konflikte zwischen europäischen Mächten - Ausbeutung und Zerstörung außereuropäischer Kulturen (Grenzziehung) als Wurzel heutiger ethnischer Konflikte und wirtschaftlicher Probleme - Wirtschaftliche/technologische Überlegenheit 	

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
<p>Beziehungen zwischen Entwicklungs- und Industrieländern</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausrichtung auf die Bedürfnisse der Industrieländer als Erbe der Kolonialzeit - Monostruktur - Exportabhängigkeit - Preisentwicklung von Import- und Exportgütern (<i>Terms of Trade</i>) - Mögliche Entwicklungskonzepte vor dem Hintergrund der Globalisierung? - Unterscheidung zwischen internen (z. B. schlechte Regierungsführung, Korruption, Misswirtschaft, Gewalt) und externen (z. B. koloniales Erbe, Strukturen des Welthandels) Ursachen der Unterentwicklung - Netzwerkartige Verknüpfung und Verflechtung der einzelnen Faktoren (Bsp. „Teufelskreis der Armut“) zeigt, dass monokausale Ansätze zu kurz greifen <p>Entwicklungspolitik</p> <ul style="list-style-type: none"> - Staatliche Entwicklungspolitik - Entwicklungshilfeorganisationen - Global governance: Netzwerke zwischen nationalen Regierungen, Nichtregierungsorganisationen (NGO) und internationale Einrichtungen - Hilfe zur Selbsthilfe 	<p>Weltweite Statistik: Patente</p> <p>Liste der Rohstoffimporte der Europäischen Union www.e-globalisierung.org/kapitel1/ Zusammensetzung von agrarischen Rohstoffpreisen (z. B. Tee, Kaffee, Bananen) www2.bpb.de/wissen/Y6I2DP,0,Globalisierung.html</p> <p>Erkundungen: Sammlung und Auswertung von Informationen und Materialien der Träger von Hilfsprojekten (z. B. Weltläden, kirchliche Einrichtungen)</p> <p>Alternative Projekte entwerfen</p> <p>Entwicklungsleitbilder im Wandel (Modernisierung, Befriedigung der Grundbedürfnisse, Nachhaltigkeit und Zukunftssicherung) www.weltalmanach.de www.bmz.de www.ded.de www.cia.gov www.millenniumcampaign.de/</p>
Kooperationshinweise	
<ul style="list-style-type: none"> - NW 8: Ökosysteme 	

Didaktisches Vorwort

Diese Unterrichtseinheit beinhaltet drei Themenkomplexe, die untrennbar miteinander verbunden sind: die Weltmachtpolitik des deutschen Kaiserreiches kulminierte 1914 in einem Krieg, der sich bedingt durch die technische Revolution und die verfügbaren Millionenheere schnell von einer europäischen zu einer Weltkrise ausweitete. Der erste Weltkrieg führte in Deutschland zur Entstehung der Weimarer Republik, die Zerstörung der jungen Republik war die Voraussetzung für die Errichtung der nationalsozialistischen Diktatur, die einen zweiten Weltkrieg heraufbeschwört. Die Kenntnis dieser Zusammenhänge lässt den ersten Weltkrieg als die „Urkatastrophe“ des 20. Jh. erkennen, deren Ursachen, Verlauf und Folgen für das gesamte 20. Jh. von Bedeutung sein werden. Er leitet das Ende der Vorherrschaft Europas über die Welt ein, beschleunigt den Aufstieg der USA zur Weltmacht, ermöglicht die Errichtung eines kommunistischen Staates im (ehemaligen) russischen Zarenreich und schafft den Nährboden für weitere Konflikte in Europa.

Die Zeit zwischen 1918 und 1945 ist der am gründlichsten erforschte Teil der deutschen Geschichte. Die daraus resultierende Fülle von Daten und Fakten macht die didaktische Reduktion im besonderen Maße notwendig. Gleichwohl ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler in dieser Unterrichtseinheit ein Grundwissen über diese Zeit erhalten, das ihnen eine Orientierung ermöglicht. Die Thematisierung der nationalsozialistischen Herrschaft in der Großregion (unter Berücksichtigung der Unterschiede zwischen dem Saarland, Luxemburg und Elsass-Lothringen) bietet viele Möglichkeiten, da die Schülerinnen und Schüler in diesem Fall die Folgen des Dritten Reiches als präsente Vergangenheit erfahren und die Informationen aus dem Unterricht oft selbstständig verifizieren können.

Am exemplarischen Beispiel der deutschen Geschichte zwischen 1945 und 1990 kann der Ost-West-Konflikt aufgezeigt werden, denn die deutsch-deutsche und die internationale Politik standen unter einer starken Wechselwirkung. Bei der Behandlung der politischen und sozioökonomischen Systeme der BRD und DDR gilt es, die Unterschiede herauszuarbeiten. Dabei ist zu beachten, dass die Ordnung der BRD in der Unterrichtseinheit 9/2 thematisiert wird. Bei der deutschen Vereinigung sollten aktuelle Probleme und Entwicklungen aufgegriffen werden.

Kompetenzerwartungen**Der Erste Weltkrieg**

Die Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie :

Ursachen, Verlauf und Folgen des Ersten Weltkriegs erklären, d. h. sie können

- Ursachen und Anlässe für den Ausbruch des Ersten Weltkriegs nennen und gewichten (Nationalismus, Balkanfrage, Imperialismus, Kolonialismus, europäische Bündnissysteme),
- die Hauptphasen und Wendepunkte des Ersten Weltkriegs benennen,
- den ersten Weltkrieg als „modernen Krieg“ beschreiben (z. B. Materialschlachten, Technisierung, Heimatfront, Rolle der Frau, Kriegswirtschaft),
- die wesentlichen Ergebnisse des Kriegs nennen und erläutern (z. B. Friedensschlüsse, insbesondere Pariser Vorortverträge und Versailler Vertrag, Saarfrage, Völkerbund),
- die politische Krise in Luxemburg 1919 (Luxemburger Frage, Volksabstimmung) beschreiben,
- *die Russische Revolution 1917 aus den Bedingungen des Zarenreichs im 19./20. Jh. und des Ersten Weltkriegs erklären.*

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

1914-1918 Erster Weltkrieg, 1917 Oktoberrevolution, UdSSR 1922-1991.

Die Schülerinnen und Schüler können folgende Begriffe und Namen anwenden:

Bündnissystem (*système d'alliance m.*), europäisches Gleichgewicht (*équilibre européen m.*), Erster Weltkrieg (*Première Guerre mondiale f.*), Stellungskrieg (*guerre des tranchées f.*), Front (*front m.*), Verdun, Versailler Vertrag (*traité de Versailles m.*), Oktoberrevolution (*révolution d'octobre f.*), Kommunismus (*communisme m.*), Räte-/Sowjetsystem (*soviéts/système des soviéts m.*).

Die Weimarer Republik

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

die inneren und äußeren Belastungen der ersten deutschen Demokratie darstellen, d. h. sie können

- die Weimarer Republik als Ergebnis der Novemberrevolution und der außenpolitischen Konstellation erklären,
- anhand der Weimarer Reichsverfassung Elemente einer parlamentarischen Demokratie benennen,
- die Parteien der Weimarer Republik nennen und einordnen (Grundkonsens der „Weimarer Koalition“: SPD, Zentrum, DDP; oppositionell: DNVP, NSDAP, KPD),
- einige wichtige Belastungsfaktoren der ersten deutschen Demokratie aufzählen und erläutern (z. B. Saarfrage bis 1935, Hyperinflation, Extremismus von links und rechts, Weltwirtschaftskrise, Präsidialdiktatur ab 1930).

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

Weimarer Republik 1918-1933, 9.11.1918 *doppelte Ausrufung der Republik*, 1923 *Krisenjahr*, *Weltwirtschaftskrise ab 1929*, *Saarfrage bis 1935*.

Die Schülerinnen und Schüler können folgende Begriffe und Namen verwenden:

Republik, Parlamentarische Demokratie, Inflation, Verfassung.

Der Nationalsozialismus – Ideologie und Herrschaft

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

den Aufstieg der NSDAP in der Weimarer Republik erklären, d. h. sie können

- die Entwicklung der NSDAP zur Massenpartei in der Zeit der Weltwirtschaftskrise und der Präsidialdiktatur und die Umstände der sog. Machtergreifung skizzieren.

die grundlegenden Strukturen des NS darstellen, d. h. sie können

- wesentliche Elemente der nationalsozialistischen Ideologie, insbesondere die spezifische Form des Antisemitismus (Feindbild, Phasen der Judenverfolgung), die Rassenlehre allgemein, die Lebensraumideologie und das Führerprinzip nennen und erläutern.
- Mittel des NS zur Sicherung der Massenloyalität darstellen (nationalsozialistische Erziehung der Jugend, Aufmärsche, Parteitagsinszenierungen, systematische Propaganda und kultische Verehrung des „Führers“, „Kraft durch Freude“),

die Mittel der Herrschaftssicherung im NS beschreiben, d. h. sie können

- Maßnahmen zur Sicherung der Macht (z. B. Ermächtigungsgesetz, politische „Gleichschaltung“, Nürnberger Gesetze 1935, Herrschaftssicherung durch Terror, durch Aufbau eines KZ-Systems seit 1933, Gestapo und Spitzelwesen) benennen und erklären,
- die Rolle der Wirtschaft für den NS-Staat darstellen.

Ursachen, Verlauf und Auswirkungen des Zweiten Weltkriegs erläutern, d. h. sie können

- die wichtigsten Stationen der deutschen Außenpolitik auf dem Weg zur Revision des Versailler Vertrages und zum Zweiten Weltkrieg benennen,
- die Hauptphasen des Krieges und seine Hauptschauplätze beschreiben,
- Formen des Widerstands gegen die NS-Herrschaft (z. B. 20. Juli 1944, Weiße Rose, Widerstand in den besetzten Gebieten wie in Luxemburg, Frankreich) benennen und unterscheiden,
- die Auswirkungen des Krieges auf die Zivilbevölkerung (Bombenkrieg, Flucht, Vertreibung) beschreiben.

die Verbrechen des NS während des Zweiten Weltkriegs darstellen, d. h. sie können

- die Merkmale des Genozids an Juden und die Verfolgung anderer Bevölkerungsgruppen erläutern.

Exemplarisch Auswirkungen des Kriegs auf die Zivilbevölkerung benennen, d. h. sie können

- z. B. *Umstände und Auswirkungen des Atombombenabwurfs auf Hiroshima und Nagasaki beschreiben.*

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

Nationalsozialistische Diktatur Hitlers, das sog. „III. Reich“ 1933-1945, Zweiter Weltkrieg 1939-1945, Schoah bzw. Genozid an den Juden und Verbrechen an anderen Bevölkerungsgruppe: 1942-1945, 1.9.1939 Angriff auf Polen, 8./9.5.1945 bedingungslose Kapitulation Deutschlands.

Die Schülerinnen und Schüler können folgende Begriffe und Namen anwenden:

Totalitarismus (*totalitarisme/régime totalitaire m.*), Nationalsozialismus (*nationalsocialisme/nazisme m.*), Faschismus (*fascisme m.*), Pluralismus (*pluralisme m.*), Einparteiensystem (*système/régime du parti unique m.*), Antisemitismus (*antisémitisme m.*), Rassenlehre (*idéologie raciale f.*), Gleichschaltung, Führerprinzip, Diktatur (*dictature f.*), Propaganda (*propagande f.*), Lebensraumideologie (*idéologie de l'espace vital f.*), Konzentrationslager (*camp de concentration m.*), totaler Krieg (*guerre totale f.*), Hitler-Stalin-Pakt (*pacte germano-soviétique/pacte Hitler-Staline m.*), Nürnberger Gesetze (*lois de Nuremberg f.*), Pogrom (*pogrome m.*), Genozid (*génocide m.*), Holocaust (*holocauste m.*), Kollektivschuld (*responsabilité collective/culpabilité collective f.*), Kapitulation, Nürnberger Prozesse (*procès de Nuremberg m.*), politischer Extremismus (*extrémisme politique m.*), Neonazis (*néonazis m.*), Hitler, Stalin, Churchill, Roosevelt, Grande-Duchesse Charlotte, Général de Gaulle

Die Geschichte Deutschlands nach 1945 im internationalen Kontext des Kalten Krieges

Die Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

die Hauptlinien der frühen deutschen Nachkriegsgeschichte im weltpolitischen Rahmen beschreiben, d. h. sie können

- die Situation am Ende des Zweiten Weltkrieges (Alliierte in der Gesamtverantwortung für Deutschland, Potsdamer Konferenz, Zerstörung, Flucht und Vertreibung, vier Besatzungszonen/Sektoren, Saarland) beschreiben,
- die außenpolitische Konfrontation der Alliierten in ihrer Auswirkung auf das Nachkriegsdeutschland (Truman-Doktrin, Rede von Schdanow, Berlinblockade und Luftbrücke) erläutern und in diesem Rahmen die Bedeutung der Weltmächte USA und UdSSR erklären.

die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte skizzieren und die Konstellationen des Kalten Krieges kennzeichnen, d. h. sie können

- die Stationen der Blockbildung und der gegenseitigen atomaren Abschreckung der Blöcke kennzeichnen,
- einige Stationen der deutschen Teilungsgeschichte benennen.

die Entwicklung zur deutschen Einheit im nationalen und internationalen Kontext beschreiben und erläutern, d. h. sie können

- den Prozess der deutschen Einigung im internationalen Rahmen erläutern,
- Ursachen und Träger der "friedlichen Revolution" in der DDR benennen.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

1945 Potsdamer Konferenz (*conférence de Potsdam f.*), 1948/49 Berlinblockade (*blocus de Berlin m.*), Kalter Krieg: Mitte der 1940er bis Mitte des 1980er Jahre, 1949 Gründung zweier deutscher Staaten: BRD, DDR, Gründung der NATO 1949, Warschauer Pakt: 1955-1991, 1961 Bau der Berliner Mauer (*mur de Berlin m.*), 1962 Kubakrise (*crise de Cuba f.*), 1979 NATO-Doppelbeschluss (*double décision de l'OTAN f.*), 1989/90 Deutsche Wiedervereinigung (*réunification allemande/unification allemande f.*), 9.11.1989 Fall der Mauer (*chute du mur f.*), 3.10.1990 Beitritt der fünf "neuen" Bundesländer zur BRD (*adhésion des cinq nouveaux Bundesländer f.*), 1991 Ende der UdSSR (*chute de l'URSS f.*).

Die Schülerinnen und Schüler können folgende Begriffe und Namen anwenden:

Entnazifizierung (*dénazification f.*), Kalter Krieg (*guerre froide f.*), Eiserner Vorhang (*rideau de fer m.*), Blockbildung (*mise en place des blocs f.*), BRD (*RFA: République Fédérale d'Allemagne f.*), DDR (*RDA: République Démocratique d'Allemagne f.*), SED, Marktwirtschaft (*économie de marché f.*), Planwirtschaft (*économie planifiée f.*), Montagsdemonstrationen (*manifestations du lundi f.*), NATO (*OTAN f.*), Warschauer Pakt (*pacte de Varsovie m.*), Wettrüsten (*course aux armements f.*), Entspannungspolitik (*politique de détente f.*), Honecker, Kohl, Gorbatschow.

Fakultativ:

- eine der wichtigsten Krisen der Zeit des Kalten Krieges benennen (z. B. Kubakrise, Vietnamkrieg, Afghanistankrieg),
- die aus den unterschiedlichen wirtschaftlichen und politischen Systemen resultierenden Formen des gesellschaftlichen Lebens in der BRD und in der DDR benennen und vergleichen (Marktwirtschaft/Planwirtschaft, Parlamentarische Demokratie/Demokratischer Zentralismus der SED, Pluralismus/Einparteienstaat),
- die Bedeutung der Entspannungspolitik für Konfliktabbau und Friedenssicherung erläutern,
- Chancen und Probleme des vereinigten Deutschlands erörtern,
- die Folgen der Auflösung des „Ostblocks“ darstellen.

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
<p><u>Der 1. Weltkrieg</u></p> <p>Ursachen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nationalismus, Balkanfrage - Imperialismus, Kolonialismus - französischer Revanchismus und Elsass-Lothringen - europäische Bündnissysteme - forcierte Hochrüstung und langfristige militärische Planung - unzureichendes politisches Krisenmanagement, Julikrise <p>Verlauf</p> <ul style="list-style-type: none"> - Phasen des Krieges - Epochenjahr 1917 <p>Ein „moderner“ Krieg</p> <ul style="list-style-type: none"> - Technisierung des Krieges Materialschlachten, Entwicklung von Massenvernichtungswaffen Stellungskrieg - Kriegswirtschaft, Heimatfront (Hungerwinter 1917, Frauenarbeit in der Rüstungsindustrie) - Propaganda <p>Folgen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Waffenstillstandsangebot der deutschen Regierung - Vertrag von Versailles - territoriale Veränderungen in Mittel- und Osteuropa - Völkerbund <p><i>Die Oktoberrevolution und ihre Folgen</i> <i>Russische Revolutionen 1917, Bolschewiki, Kommunismus, Gründung der UdSSR</i></p> <p><u>Die Weimarer Republik</u></p> <p>Die Entstehung der Republik</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ereignisse am 9.11.1918, Spartakusaufstand - Wahlen zur Nationalversammlung, Parteien in der Nationalversammlung, Machtverhältnisse nach der neuen Verfassung 	<p>Textarbeit, Auswertung von Diagrammen. Arbeitsteilige GA über die verschiedenen Ursachen</p> <p>GA: Erstellung einer Zeittafel mit den wichtigsten Daten und Phasen des Ersten Weltkrieges; Kartenarbeit</p> <p>PA: Das Leben an der Front (Auswertung von Kriegsberichten, Briefen von einfachen Soldaten usw.) Vorbereitung und Durchführung einer Exkursion (Verdun) Besuch des Regionalgeschichtlichen Museums in Saarbrücken Film: Im Westen nichts Neues Auswertung von Propagandaplakaten (Darstellung des „Feindes“ usw.) Auswertung von Auszügen aus dem Versailler Vertrag</p> <p>Kartenarbeit, stumme Karte</p> <p><i>Arbeitsteilige GA (z. B. Auswertung von Sachtexten, der ersten Dekrete und Reformen)</i></p> <p>Auszüge aus den Ausrufungen der Republik durch Scheidemann und Liebknecht GA: Die unterschiedlichen Ziele der SPD und des Spartakusbundes. Erarbeitung des Verfassungsschemas Analyse von Wahlplakaten</p>

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
<p>Krisenjahre der Republik</p> <ul style="list-style-type: none"> - Politische Morde, Aufstände von Kommunisten, Kapp-Putsch, Hitler-Putsch in München - Inflation, Ruhrbesetzung 	<p>Arbeitsteilige GA: Die Ziele der Republik-gegner</p>
<p>Die Weltwirtschaftskrise und das Ende der Republik</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Schwarzer Freitag“, Massenarbeitslosigkeit - Wahlergebnisse 1928-1932 - Ende der Weimarer Koalition, Regierung per Notverordnung 	<p>Erarbeitung von Tabellen zur Inflation</p> <p>Auswertung/Erarbeitung von Tabellen zur Entwicklung der Arbeitslosigkeit 1928-1932 und Vergleich mit den Wahlergebnissen der NSDAP im gleichen Zeitraum</p> <p>Möglichkeit der Erstellung von Diagrammen zu den Wahlergebnissen</p>
<p><u>Der Nationalsozialismus</u></p> <p>Gründe für den Aufstieg der NS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Massenarbeitslosigkeit - Verarmung des Mittelstandes - Furcht vor dem Kommunismus - Versailler Vertrag - Demokratiefeindlichkeit - Propaganda der NSDAP - Sehnsucht nach „dem starken Mann“ 	<p>Unterrichtsgespräch: Warum fühlten sich viele Menschen von Hitler und seiner Partei angezogen?</p> <p>Auswertung und Interpretation von Propagandaplakaten der NSDAP</p> <p>Erarbeitung einer Kurzbiografie</p>
<p>Die Machtergreifung und die Errichtung der Diktatur</p> <ul style="list-style-type: none"> - Person Adolf Hitlers - Ernennung Hitlers zum Reichskanzler - SA als Hilfspolizei - Reichstagsbrand, Notverordnungen - Verfolgung und Behinderung der Opposition - Wahlen März 1933 - Ermächtigungsgesetz - Aufbau des Führerstaates - Zerschlagung der Gewerkschaften - Verbot anderer Parteien - „Abschaffung“ der Länder - „Säuberung“ des öffentlichen Dienstes und Vereidigung der Beamten auf den „Führer“ 	<p>PA: Auswertung von Auszügen aus der Verordnung zum Schutz von Volk und Staat und aus dem Ermächtigungsgesetz</p> <p>Binnendifferenzierung: Vergleich zwischen Reichspräsident und Bundespräsident sowie Reichskanzler und Bundeskanzler</p>
<p>Weltanschauung und Programm der NS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Führerkult - Rassismus - Lebensraumideologie 	<p>Arbeitsteilige GA: Erarbeitung von Auszügen aus der NSDAP-Programmatik.</p>

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
<p>Der Alltag im Nationalsozialismus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gleichschaltungspolitik - Jugend im Nationalsozialismus - Frauen im Nationalsozialismus, Inszenierung der Volksgemeinschaft (DAF, K.d.F., Winterhilfswerk) 	Arbeitsteilige GA
<p>Eine neue Form der Diktatur: Der Totalitarismus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Führerprinzip - Herrschaft einer Partei - Propaganda - Kontrolle und Erfassung der Bevölkerung in den NS-Verbänden und Organisationen - Kontrolle über den Staatsapparat und dem Bildungswesen - Beseitigung der Opposition (u. a. durch Internierung in KZ) 	<p>Arbeitsteilige GA oder Diskussion in der Klasse auf Grundlage der schon erarbeiteten Merkmale der NS-Diktatur</p> <p>Möglichkeit eines Vergleiches mit der totalitären Diktatur Stalins</p>
<p>Rassismus: Verfolgung und Vernichtung der Juden und anderer Minderheiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Boykott von Geschäftsleuten und Berufsverbot für Menschen jüdischen Glaubens - Reichspogromnacht - Nürnberger Rassegesetze, Enteignung der Bevölkerung jüdischen Glaubens, Tragen des Davidsterns, Verbot der Auswanderung - „Endlösung“ - Sonstige verfolgte Minderheiten (z. B. Sinti und Roma) 	<p>Arbeitsteilige GA: Zeitzeugen und Opferberichte aus den Anfängen der Verfolgung</p> <p>Auszüge aus den Rassegesetzen</p> <p>Kurzreferate zu Einzelschicksalen (z. B. Anne Frank)</p> <p><i>Gespräch mit Zeitzeugen (Adolf-Bender-Zentrum.</i></p> <p>Filmeinsatz und/oder Besuch eines Konzentrationslagers</p>
<p>Die nationalsozialistische Herrschaft an der Saar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saarstatut - Rückgliederung 1935 	<p>Besuch des historischen Museums Saarbrücken; Teilnahme an „Alternativen Stadtrundfahrten“ zur NS-Geschichte</p> <p><i>Teilnahme an Veranstaltungen des Adolf-Bender-Zentrums</i></p>

Der 2. Weltkrieg

„Lebensraum“: Der Zweite Weltkrieg

- Weltherrschaftspläne Hitlers
- Aufrüstung als Wirtschaftsprogramm
- Anschluss Österreichs
- Münchener Abkommen
- Einmarsch in Böhmen und Mähren
- Hitler-Stalin-Pakt Moskauer Abkommen
- Angriff auf Polen, die westlichen Nachbarn und die UdSSR
- Völkermord
- die Wende in Stalingrad
- bedingungslose Kapitulation

PA: Erarbeitung von Auszügen aus Münchener und Moskauer Abkommen

GA: Erstellung einer Zeittafel mit den wichtigsten Daten und Phasen des Zweiten Weltkrieges

Stumme Europakarte: Eintrag der Ländernamen, der Kriegsgegner und Verbündeten Deutschlands sowie der besetzten Gebiete

Filmeinsatz

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
<p>Widerstand</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beispiele aus dem politischen, religiösen und militärischen Widerstand in Deutschland - Beispiele des passiven und aktiven Widerstandes in den besetzten Gebieten (Luxemburg, Frankreich) 	<p>Arbeitsteilige GA unter Einbeziehung des Widerstandes in der Großregion</p>
<p>Die Auswirkungen des Krieges auf die Zivilbevölkerung in der Großregion, Deutschland und in Japan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bombenkrieg, Flucht, Vertreibung - Der Atombombenabwurf über Hiroshima 	<p>Arbeitsteilige GA: Berichte von Zeitzeugen (ggf. Interviews), lokale Beispiele von Kriegszerstörungen, Karte Mitteleuropas über Flucht und Vertreibung</p> <p>Bilder zu Folgen der Zerstörung, Statistiken über die Opfer und die langfristigen gesundheitlichen Folgen.</p>
<p>Die Nürnberger Prozesse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbrechen gegen die Menschheit 	<p>PA: Erarbeitung von Auszügen aus den Prozessakten.</p>
<p><u>Die beiden deutschen Staaten im Ost-West-Konflikt</u></p> <p>Die Spaltung Deutschlands und Beginn des Kalten Kriegs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Potsdamer Konferenz - Interessen der Siegermächte - Besatzungszonen/Sektoren - Berlinkrise 1948/49 - Gründung der beiden deutschen Staaten 	<p>Auszüge aus Beschlüssen der Potsdamer Konferenz: GA</p> <p>Einsatz politischer Karten</p> <p>Gegenüberstellung der Truman-Doktrin und der Zwei-Lager-Theorie von Schdanow: Beginn des Ost-West-Konfliktes</p> <p>Empfehlenswert ist auch der Einsatz von Filmen, die die ganze Epoche betreffen oder ein bestimmtes Thema Ereignis thematisieren</p>
<p>Zwei deutsche Staaten im Kalten Krieg</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kalter Krieg - Westintegration (NATO), Ostintegration (WPO) - Mauerbau und Kubakrise als Höhepunkt des Ost-West-Konflikts - Normalisierung und Entspannungspolitik 	<p>Arbeitsteilige GA möglich: Einsatz politischer Karten, stummer Karten</p> <p>Geschichte des Saarlandes bis zum Beitritt zur BRD: Befragung der Großeltern oder anderer Zeitzeugen</p>

<p>Unterschiedliche politische Ordnungen und Wirtschaftsordnungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pluralistische Demokratie - „Sozialistische Demokratie“, - Rolle der SED, Staatssicherheit - „Wirtschaftswunder“ und soziale Marktwirtschaft - Zentrale Planwirtschaft auf der Grundlage sozialistischer Eigentumsverhältnisse 	<p>Mögliche Beispiele: Wahlen in der BRD und der DDR, Berichte von Stasi-Opfern</p> <p>Befragung von Zeitzeugen: Die Nachkriegszeit im Heimatort/Stadtteil</p> <p>Erarbeitung von Alltagsberichten aus der DDR: Versorgungslage und soziale Standards in der DDR</p>
---	--

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
Die deutsche Einheit und das Ende des Kalten Krieges <ul style="list-style-type: none"> - Bürgerrechtsbewegung - Fall der Mauer - Staatsvertrag, Einigungsvertrag, Zwei-plus-Vier-Vertrag als außenpolitische Bedingung - „Charta für ein vereintes Europa“ der KSZE von 1990 als Ende des kalten Krieges - Ende der UdSSR - wirtschaftliche und soziale Probleme als Folge der Einigung 	Arbeitsteilige GA. Befragung im Heimatort/Stadtteil: Meinung über Wiedervereinigung, Auswirkungen, Verhältnis West- und Ostdeutschland Arbeitsteilige GA
Kooperationshinweise	
<ul style="list-style-type: none"> - DE Kl. 8: Streitgespräch (z. B. Demokratiebewegung, Parlament); Erörterung: Vorform des Problematisierens (Weimarer Republik, NS-Zeit) 	

Wichtige Hinweise zur Klassenstufe 9

1) Gebrauch der Unterrichtssprachen :

In Klassenstufe 9 bleibt Deutsch weiterhin die gängige Unterrichtssprache im Grundkurs. Dagegen wird Französisch zweite Unterrichtssprache im Erweiterungskurs und wichtigste Unterrichtssprache im Aufbaukurs.

Geeignete Maßnahmen zur Vorbereitung auf die Unterrichtssprache Französisch sind in allen Klassenstufen z. B. der Einsatz bilingualer Lexika für wichtige Fachbegriffe, punktueller Einsatz des Französischen als Unterrichtssprache und/oder von Arbeitsmaterialien auf Französisch gerade wenn Frankreich oder Luxemburg thematisiert werden.

Weiterhin wird empfohlen, dass Deutsch auch weiterhin zweite Unterrichtssprache bei einigen Themen oder Arbeitsmaterialien im Erweiterungs- und Aufbaukurs bleiben soll. Im Aufbaukurs sollte dagegen das Französische dominante Unterrichtssprache sein.

Folgende Gewichtung der Sprachen in den Differenzierungskursen sollte berücksichtigt werden:

- Grundkurs: ausschließlich Deutsch
- Erweiterungskurs: Französisch und Deutsch als etwa gleichberechtigte Unterrichtssprachen; etwa ein Drittel des Lehrstoffs sollte auf Französisch behandelt werden
- Aufbaukurs: Französisch als erste und Deutsch als zweite Unterrichtssprache; mindestens zwei Drittel des Lehrstoffs sollte auf Französisch behandelt werden

Für den Erweiterungs- und Aufbaukurs wird folgendes vorgeschlagen,

- In den ersten Unterrichtsstunden des Schuljahres sollte Französisch als alleinige Unterrichtssprache verwendet werden, um die Umstellung auf eine andere Unterrichtssprache von Anfang an klar vorzugeben.
- französischsprachige Materialien sollten so „einfach“ wie möglich sein, um den noch begrenzten Wortschatz der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen: geeignet sind dazu insbesondere: Diagramme, Schaubilder, Tabellen, Karten, kurze und/oder vereinfachte Texte.
- Deutsch kann, da wo es sinnvoll erscheint, als Unterrichtssprache benutzt werden, sollte aber nicht dominant benutzt werden
- Der **erste** Themenkomplex – Frieden und Sicherheit – kann teils auf Französisch und teils auf Deutsch behandelt werden (z. B. Auslandseinsätze der Bundeswehr im Rahmen von internationalen Friedensmissionen auf Deutsch). Im Aufbaukurs sollte dieses Thema so weit wie möglich auf Französisch behandelt werden.
- Im **zweiten Themenkomplex** erscheint es als sinnvoll Deutsch als Unterrichtssprache zu benutzen wenn Deutschland (*politische, wirtschaftliche und soziale Grundordnung der BRD*) thematisiert wird. Die politische, wirtschaftliche und soziale Grundordnung Luxemburgs sollte dagegen auf Französisch behandelt werden.
- Das **dritte Thema** – die EU – sollte vollständig auf Französisch behandelt werden. Dabei sollten natürlich wichtige Fachbegriffe ebenfalls ins Deutsche übersetzt werden, um eine bilinguale Dimension beizubehalten.

2) Differenzierung des Lernstoffs:

Der Lehrplan sieht keine spezifische Differenzierung des Lernstoffs je nach Differenzierungskurs vor. Die Differenzierung erfolgt vor allem durch den Gebrauch der Unterrichtssprachen. Der Gebrauch des Französischen ist eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler des Erweiterungs- und Aufbaukurses. Die zu behandelnden Themen weisen manchmal eine gewisse Komplexität auf und verlangen eine gute Kenntnis und Anwendung vieler Fachbegriffe, die auch im Deutschen nicht immer von den Schülerinnen und Schülern beherrscht werden. Die Behandlung dieser Themen in einer „Fremdsprache“ wie dem Französischen kann deswegen als grundlegender Differenzierungsfaktor angesehen werden. Da im Aufbaukurs die Rolle des Französischen noch wichtiger ist (mindestens zwei Drittel des Lernstoffs) als im Erweiterungskurs (etwa ein Drittel des Lernstoffs) steigt damit auch automatisch der Schwierigkeitsgrad von einem Kurs auf den anderen.

Da nur etwa zwei Drittel der zur Verfügung stehenden Stunden verplant wurde, hat die Lehrkraft die notwendige Zeit um die Themen auch mit leistungsschwachen Kursen behandeln zu können und sie kann mit leistungsstarken Kursen die Themen vertiefen und mit fakultativen und frei gewählten Aspekten ergänzen.

Didaktisches Vorwort

Das Ende des Ost-West-Konfliktes konnte als Schritt zu einer friedlicheren Welt gesehen werden (z. B. Überwindung der Spaltung Europas, Reduzierung der Waffenarsenale) doch muss festgestellt werden, dass die blutigen Konflikte weltweit zu Beginn des 21. Jh. zugenommen haben. Die sicherheitspolitische Situation und die Argumentation sind komplizierter geworden. Stimmt die früheren sicherheitspolitischen Strukturen bis zu einem gewissen Grad mit einem einfachen Freund-Feind-Schema überein, so ist die Situation in der Welt undurchsichtiger geworden. Für den Unterricht bedeutet dies, dass gerade in dieser Unterrichtseinheit die Offenheit der zukünftigen Entwicklung mit ihrem Motivationspotential für die Schülerinnen und Schüler ausgenutzt werden kann. Ferner ist offensichtlich, dass Antworten, die in Politik und Gesellschaft umstritten sind, an aktuellen Materialien auch kontrovers erarbeitet werden können. Nachdem die zunehmende Multipolarisierung der Welt und die Grenzen der Hegemoniestellung der USA dargestellt wurden, sollte die Krisenregion des Nahen und Mittleren Ostens, die eine Reihe von Problemen und Konflikten mit weltpolitischer Bedeutung bündelt, behandelt werden. Die Rolle der UNO und der NATO bei der Lösung von Konflikten sollte thematisiert und kritisch hinterfragt werden. In diesem Zusammenhang kann auch ein erweiterter Friedensbegriff erarbeitet werden, der die strukturelle Gewalt mit einbezieht.

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

die Weltordnung nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes beschreiben, d. h. sie können

- die herausragende Stellung der USA als „Supermacht“ (Überblick über wirtschaftliche, politische, technologische und militärische Macht) sowie die Schwächen dieser „Supermacht“ beschreiben.
- die rasche Entwicklung von anderen wichtigen wirtschaftlichen, politischen und militärischen „Zentren“ (z. B. vor allem China aber auch Indien, Russland, Brasilien), die zu einer verstärkten Multipolarisierung der Welt zu Beginn des 21. Jh. führen, beschreiben.

die wichtigsten Konflikte und Spannungen in der Krisenregion des Nahen und Mittleren Ostens in ihrem internationalen Kontext beschreiben, d. h. sie können

- einige Merkmale dieser Region (z. B. Geografie, Geschichte, Staaten, politische Systeme mit meist autoritärer Ausprägung, Religionen, Völker, unterschiedliche Entwicklungsstände) beschreiben,
- einige Aspekte des komplexen Nahostkonfliktes (Israel/Palästina) beschreiben (z. B. Geschichte, Religionen, Geopolitik, Konflikte um knappe Ressourcen wie Land und Wasser, regionaler und internationaler Kontext),
- die Rolle dieser Region für die Energieversorgung der Welt beschreiben,
- die Ursachen und Auswirkungen des internationalen Terrorismus (z. B. Attentate des 11.09.2001 in den USA, Attentate in Europa) anhand der Konflikte und Spannungen in dieser Region (z. B. 1. und 2. Golfkrieg, Krieg in Afghanistan, „präventive Kriegsführung“ der USA, Nahostkonflikt, Erdölreichtum, Unterentwicklung) nachvollziehen.

Ansätze und Möglichkeiten einer friedlichen Neuordnung des internationalen Systems darstellen, d. h. sie können

- die Rolle der UNO beschreiben,
- die Rolle der NATO beschreiben,

- die Rolle der Bundeswehr und der luxemburgischen Armee beschreiben (z. B. Auslandseinsätze),
- Möglichkeiten der zivilen Konfliktlösung und friedenserhaltender Maßnahmen erläutern.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

1945 Gründung der UNO, 11.9.2001 Attentate in den USA (attentats du 11 septembre m.), 1948 Gründung Israels (création de l'Etat d'Israël f.).

Die Schülerinnen und Schüler können folgende Begriffe und Namen anwenden:

UNO (ONU f.), (internationaler) Terrorismus (terrorisme international m.), Naher Osten (Proche-Orient m.), Mittlerer Osten (Moyen-Orient), Nahostkonflikt (conflit du Proche-Orient/conflit israélo-arabe m.), Islam (islam m.), Islamistischer Fundamentalismus (fondamentalisme islamique/islamisme m.), Frieden (paix f.), George W. Bush, Osama Bin Laden.

Fakultativ: Konflikte und Konfliktherde seit 1991

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

wichtige Konflikte bzw. Konfliktherde seit 1991 nennen (Überblick Weltkarte),

d. h. sie können

- zentrale Krisenherde des Nahen und Mittleren Ostens (z. B. Irak, Israel-Palästina, Afghanistan.), aber auch andere
- Konfliktherde in Ostasien (z. B. Nordkorea, Expansionsbestrebungen Chinas Richtung Taiwan),
- Konfliktherde in Europa (die andauernden Spannungen auf dem Balkan bzw. im ehemaligen Jugoslawien wie z. B. in Bosnien-Herzegowina und dem Kosovo; wie z. B. andere Krisenherde je nach Aktualität) nennen.

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
<p>Weltordnung nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Entstehung der herausragenden Stellung der USA als „Supermacht“ (Überblick über wirtschaftliche, politische, technologische und militärische Macht) - Multipolarisierung der Welt: alte Zentren (EU), neuen Zentren (z. B. China, Indien, Brasilien, Russland) 	<p>Arbeit mit Statistiken, Diagrammen und Karten</p> <p>Möglichkeit der Gruppenarbeit (GA)</p> <p>Arbeit mit Karten und Artikeln</p> <p>Möglichkeit der Gruppenarbeit (GA)</p> <p>Dreiergespräch</p>
<p>Der Nahe und Mittlere Osten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geografie, Staaten, politische Systeme mit meist autoritärer Ausprägung, innenpolitischer Druck (seit der tunesischen und ägyptischen Revolution 2011), Religionen, Völker, unterschiedliche Entwicklungsstände - Rolle für die Weltenergieversorgung 	<p>Möglichkeit der Gruppenarbeit (GA)</p>

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
<p>Der Nahostkonflikt (Israel/Palästina)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geschichte (Jerusalem als heilige Stadt für die drei großen monotheistischen Religionen, Israel – das gelobte Land der Juden, jüdische Kolonisation, Kriege zwischen Israel und seinen arabischen Nachbarn) - Geopolitik, Konflikte um knappe Ressourcen wie Land und Wasser 	<p>Arbeitsteilige GA: Karten, Artikel, Diagramme</p> <p>Einsatz von Karten, Diagrammen (z. B. Jüdische Einwanderung, palästinensische Flüchtlinge, Bevölkerungsentwicklung, natürliche Ressourcen wie Wasser)</p> <p>Friedensinitiativen und -verträge (z. B. Vertrag von Oslo 1993, Camp David)</p>
<p>Der internationale Terrorismus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ursachen: Konflikte und Spannungen im Nahen und Mittleren Osten (z. B. Nahostkonflikt, Golfkriege, Afghanistan, Erdölreichtum, Unterentwicklung, „präventive Kriegsführung“ der USA) - Auswirkungen: Terrornetzwerk Al Kaida u. a., Attentate (z. B. USA, Spanien, Irak), Islam und Islamismus (z. B. Frage des „Heiligen Krieges“ im Islam, Vergleich mit Kreuzzügen, Bild des Islams in der „westlichen Welt“) 	<p>Einstieg: Attentate in den USA am 11.09.2001, Herkunft und Motive der Terroristen, Reaktion der USA und der NATO, Spirale der Gewalt</p> <p><i>Projekt: Erarbeitung eines Fragebogens für Umfrage. Befragung im Heimatort/Stadtteil und kritische Auswertung der Ergebnisse (Themen: z. B. Terrorismusangst, Gründe für den Terrorismus, Vision des Islams und des radikalen Islamismus)</i></p> <p>Einsatz von Karten, Presseartikeln, audiovisuellen Medien</p>
<p>Ansätze und Möglichkeiten einer friedlichen Neuordnung des internationalen Systems</p> <ul style="list-style-type: none"> - UNO, NATO, Auslandseinsätze der Bundeswehr und der luxemburgischen Armee - andere internationale Organisationen, Initiativen und Gipfel (z. B. WTO, Weltbank, G7, G20, internationales soziales Forum) - Erweiterter Friedensbegriff: Gefahr der „strukturellen Gewalt“ (z. B. Armut, Abhängigkeit, Ausbeutung) für den Weltfrieden 	<p>Analyse der UN-Charta in Auszügen, Sammlung aktueller Presstexte und/oder Internetrecherche zur Rolle der UN, der NATO, der Bundeswehr/der luxemburgischen Armee</p> <p>Diskussion: Frieden – was ist das?</p> <p>Friedensbegriffe: Negativer Frieden (Abwesenheit von Krieg und personaler Gewalt), positiver Frieden (Zustand der sozialen Gerechtigkeit und der vernünftigen Konfliktregelung).</p> <p>Frieden- und Sicherheitspolitik kann sich nicht nur auf diplomatische und militärpolitische Maßnahmen beschränken</p>

Kooperationshinweise

- DE Kl. 9: Dialektische Erörterung (Problemerkörterung)

Material- und Literaturhinweise

Die Beispiele für Konflikte und Spannungen mit weltpolitischer Bedeutung können sich im Laufe der Zeit ändern. Ein aktuelles Thema sollte ausgewählt werden.

www.lpm.uni-sb.de/typo3/index.php?id=lpmlbsodim (Landesinstitut für Pädagogik und Medien)

www.bpb.de (Bundeszentrale für Politische Bildung) Dossier über Israel und den Nahostkonflikt

Didaktisches Vorwort

Diese Unterrichtseinheit soll dazu beitragen den Schülerinnen und Schüler ein grundlegendes Verständnis unserer heutigen Gesellschaft zu vermitteln. Als zukünftige mündige und wahlberechtigte Bürger und Konsumenten brauchen sie Grundkenntnisse über die politische, wirtschaftliche und soziale Ordnung in der BRD und Luxemburg.

Das **politische Orientierungswissen** wurde schon in Ansätzen in einigen vorherigen Themenkomplexen erworben (z. B. „6/2: Demokratie früher und heute“; „7/3: Die Französische Revolution und ihre Folgen“). Keinesfalls sollte sich jedoch der Unterricht auf eine reine Institutionenkunde beschränken, sondern der Lernbereich sollte möglichst schülernah, gesellschaftsbezogen und politisch erschlossen werden. Der Gesetzgebungsprozess und damit zusammenhängend die Rolle von Parteien, Verbänden und Massenmedien kann am Beispiel eines aktuellen, kontrovers diskutierten Gesetzes, Gesetzesentwurf oder Gesetzesvorhaben aufgezeigt werden. Neben der politischen Ebene bestimmen auch ökonomische Sachverhalte und Prozesse sowohl das öffentliche wie das private Leben in starkem Maße.

Der **Strukturwandel in unserer Großregion** kann als Fallbeispiel für die Auswirkungen der Globalisierung und der internationalen Konkurrenz behandelt werden. Das Thema des Strukturwandels kann wie das darauffolgende Thema zur **sozialen Ordnung** an dem Thema „7/4 Die Industrialisierung und ihre Folgen“ anknüpfen. Bei der Behandlung des Problems der Rentenfinanzierung kann die Interdependenz von demographischer Entwicklung, Wirtschafts- und Sozialsystemen aufgezeigt werden, um so die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, aktuelle Konflikte angemessen zu beurteilen.

Kompetenzerwartungen

Das politische System Luxemburgs und Deutschlands:

(Aufbauend auf Themen wie „6/2 Demokratie früher und heute“ oder „7/4 Die Französische Revolution und ihre Folgen“)

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

über ein Grundverständnis des politischen Lebens verfügen, d. h. sie können

- Staatsform (und Verfassung) beschreiben,
- die Rolle der wichtigsten Institutionen auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene beschreiben,
- die wichtigsten Parteien benennen und einordnen,
- das aktuelle politische Leben beschreiben (z. B. Wahlen, Debatten, Ereignisse).

Der Strukturwandel in der Großregion :

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

den regionalen Strukturwandel darstellen, d. h. sie können

- die Gründe beschreiben (z. B. Erdöl ersetzt Kohle, internationaler Wettbewerb, Globalisierung, Verlagerung der Produktion ins Ausland),
- die Folgen des Strukturwandels beschreiben (z. B. Arbeitslosigkeit, Abwanderung),
- wirtschaftspolitische Maßnahmen beschreiben (z. B. Entwicklung des Dienstleistungssektors, Entwicklung zum Finanzplatz in Luxemburg, Ansiedlung neuer Industriezweige, Wirtschaftsfaktor Kultur),
- die Veränderung des Anteils der Beschäftigten nach Wirtschaftssektoren beschreiben.

die Fähigkeit entwickeln, Räume unterschiedlicher Art und Größe als humangeografische Systeme zu erfassen, d. h. sie können

- vergangene und gegenwärtige humangeografische Strukturen in Räumen beschreiben; sie kennen Vorhersagen zu zukünftigen Strukturen (Folgen des Strukturwandels heute und morgen auf die wirtschaftliche Raumstrukturen, Bevölkerungsverteilungen),
- Funktionen von humangeografischen Faktoren in Räumen (z. B. moderne Verkehrswege und -netze, Flughäfen) beschreiben,
- den Ablauf von humangeografischen Prozessen in Räumen (z. B. Strukturwandel, Pendlerströme Richtung Luxemburg) beschreiben.

Die Grundzüge der sozialen Sicherung (Aufbauend auf „7/4 Die Industrialisierung und ihre Folgen“):

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

den Sozialstaat darstellen, d. h. sie können

- die Prinzipien des Sozialstaats nennen,
- die gegenwärtige Ausprägung und die Probleme der Sozialversicherungssysteme beschreiben: Alterung der Gesellschaft (Renten-, Kranken- und Pflegeversicherung), längere Ausbildungszeiten, höhere Arbeitslosigkeit, weniger sozialversicherungspflichtige Beschäftigung

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

1949 Grundgesetz, 1848/1868 Verfassung Luxemburgs.

Sie können folgende Begriffe und Namen anwenden:

Rechtsstaat (*État de Droit m.*), repräsentative Demokratie (*démocratie représentative f.*), direkte Demokratie (*démocratie directe/plébiscitaire f.*), parlamentarische Monarchie (*monarchie parlementaire f.*), Partei (*parti politique m.*), Institution (*institution f.*), Namen der wichtigsten Institutionen: Bundestag/ -rat, Abgeordnetenversammlung (*Chambre des Députés f.*), Staatskammer (*Conseil d'Etat m.*), Namen der wichtigsten Parteien (CDU/CSU, SPD, FDP, Grüne, Die Linke usw. ; CSV, LSAP, Déi Gréng, DP, ADR usw.), *Föderalismus (fédéralisme m.)*, Medien (*médias m.*), Sozialstaat/Wohlfahrtsstaat (*Etat-providence m.*), Strukturwandel (*reconversion économique f.*), Produktionsverlagerung (*délocalisation f.*), Pendlerströme (*flux pendulaires/flux de migration pendulaire m.*), internationaler/globaler Wettbewerb (*concurrence internationale f.*), Finanzplatz bzw. -zentrum (*place financière f.*), Wirtschaftssektor (*secteur économique*), primärer Sektor (*secteur primaire*), sekundärer Sektor (*secteur secondaire*), tertiärer Sektor (*secteur tertiaire*). Namen der gegenwärtigen Staatsoberhäupter und Regierungschefs Luxemburgs und Deutschlands.

Fakultativ: Die Medien

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

die Rolle der Medien in einer demokratischen Gesellschaft beschreiben, d. h. sie können

- die verschiedenen Medien (Presse, Fernsehen, Radio, Internet) nennen und jeweils einige Beispiele deutscher und luxemburgischer Medien aufzählen,
- die Rolle der Medien bei der Meinungsbildung erkennen,
- die verschiedenen Etappen der Informationskette (Verarbeitung der Information: von einem Ereignis zu einer Information in den Medien) beschreiben und kritisch hinterfragen.

Fakultativ: Die Grundzüge der wirtschaftlichen Ordnung:

Die Schülerinnen und Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

die Marktwirtschaft darstellen, d. h. sie können

- die Prinzipien der Marktwirtschaft nennen,
- das Modell der sozialen Marktwirtschaft beschreiben (Sozialstaatsprinzip),
- die Prinzipien der Konsumgesellschaft nennen und sich selber als Konsument wahrnehmen,
- die Auswirkungen der Globalisierung auf das Modell der sozialen Marktwirtschaft skizzieren (Welthandel, internationale Konkurrenz, Delokalisierungen).

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

1949 Grundgesetz, 1848/1868 Verfassung Luxemburgs.

Sie können folgende Begriffe und Namen anwenden:

Informationskette (*chaîne de l'information f.*), Ökonomie (*économie f.*), Marktwirtschaft (*économie de marché f.*), soziale Marktwirtschaft (*économie sociale de marché f.*), Bedürfnisse (*besoins m.*), Grundbedürfnisse (*besoins vitaux m.*), Bedarf (*besoin lié au pouvoir d'achat*), Nachfrage (*demande f.*), Angebot (*offre f.*), Preis (*prix m.*), Konsumgesellschaft (*société de consommation f.*),

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
<p><u>Die politische Ordnung</u> Beispiel eines möglichen Einstiegs in das Thema Demokratie und Rechtsstaat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grund- und Menschenrechte – Barrieren gegen Machtmissbrauch und Willkür - Menschen- und Bürgerrechte im Überblick - Menschenrechtsverletzungen, z. B. im „Dritten Reich“, in der ehemaligen DDR, in gegenwärtigen autoritären oder totalitären Staaten wie Nordkorea - Debatte zum Folterverbot 	<p>Anknüpfen an Vorwissen (z. B. Französische Revolution)</p> <p>Arbeitsteilige GA: Auswertung von Materialien (z. B. Berichte von Amnesty International, Presseberichte)</p> <p>Einsatz von Filmen zur Menschenrechtssituation in verschiedenen Ländern</p>

<p>Aspekte des politischen Prozesses in Luxemburg und der BRD</p> <ul style="list-style-type: none"> - Überblick über die Verfassung/das Grundgesetz: Verankerung von demokratischen Grundprinzipien und Grundrechten - Verschiedene Staatsformen (z. B. Republik, Parlamentarische Monarchie) - Wozu Wahlen? (repräsentative Demokratie, Wahlen auf den verschiedenen politischen Ebenen). Wie funktionieren Wahlen? (z. B. Mehrheitswahlrecht, Verhältniswahlrecht, personalisierte Verhältniswahl) 	<p>Diskussion mit Anknüpfung an Vorwissen.</p> <p>Lektüre des Verfassungsschemas beider Länder (z. B. Institutionen, politische Rechte der Bürger)</p> <p>Mögliche Einstiege: Wahl des Klassen-/Schulsprechers, der Klassen-/Schulsprecherin, aktuelle Kommunal-, Landtags-, Bundestagswahl, bzw. Wahl zur Abgeordnetenkammer (Chambre des Députés)</p> <p>Verfassungsschema im Ausschnitt</p>
---	--

Inhalte	Hinweise zur Umsetzung
<ul style="list-style-type: none"> - Wie wird die Regierung gewählt? (Wahl des Ministerpräsidenten/Premier Ministre bzw. des Bundeskanzlers, Bildung der Regierung) - Aufgaben des Bundespräsidenten/des Großherzogs - Die Parteien: Aufgaben im politischen Prozess (Rolle nach Verfassung/Grundgesetz, Programmatik in Auszügen) - Gesetzgebungsprozess: Ein Problem wird gesetzlich geregelt - BRD: Föderalismus – die Teilung der Macht im Bundesstaat: der Bundesrat 	<p>Meinungen über Parteien, selbstständiges Beschaffen von Parteiprogrammen, selektive Auswertung in arbeitsteiliger GA</p> <p>Aktuelles Beispiel eines neuen Gesetzes in BRD oder Luxemburg (z. B. Debatten, Prozess).</p> <p>Besuch des saarländischen Landtages, der luxemburgischen Abgeordnetenammer (Chambre des Députés)</p>
<p><u>Der Strukturwandel:</u></p> <p>Eine Herausforderung für die Großregion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gründe: Gemeinsames montanindustrielles Erbe in Wallonien, Lothringen, Luxemburg und dem Saarland; Traditionelle Wirtschaftsstruktur im Umbruch seit den 60er Jahren des 20. Jh. durch internationalen Wettbewerb (Kostenvorteile durch leichteren Zugang zu Rohstoffen, geringere Sozial- und Umweltstandards), Nutzung anderer Energieträger (z. B. weniger Kohle, mehr Erdöl) und Werkstoffe (z. B. Kunststoffe ersetzen Metalle) - Auswirkungen: Schließungen, Produktionsverlagerung, Spezialisierung, Arbeitslosigkeit, Förderung neuer wirtschaftlicher Aktivitäten (z. B. Finanzwesen in Luxemburg, Automobilindustrie und IT-Branche im Saarland, Tourismus), Renaturierung und Entsiegelung; Berufswahl - Luxemburg, neuer wirtschaftlicher Mittelpunkt: Finanzbranche, EU-Institutionen, Grenzgänger, Pendlerströme, Zuwanderung 	<p>Sammlung und Auswertung aktueller Materialien (z. B. Presstexte, Internetseiten über die Großregion),</p> <p>Lehrfahrt: Besichtigung eines stillgelegten Montanindustriestandortes (z. B. Weltkulturerbe Völklingen), einer ehemaligen Industriebranche mit neuer Nutzung (z. B. Saarterrassen Saarbrücken), eines heutigen Hüttenbetriebes (z. B. Dillinger Hütte, Saarstahl Völklingen)</p> <p>Erstellen einer thematischen Karte: Rohstofflieferanten und Abnehmer unserer Stahlindustrie früher und heute</p> <p>Atlasarbeit: Heutige Produktionsstätten der Montanindustrie</p> <p>SPOS zum Thema berufliche Orientierung (z. B. Informationen über Berufe der Zukunft)</p>

Inhalte	Methodische Hinweise zur Umsetzung
<p>Die Soziale Sicherung: Das System der sozialen Sicherung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Komponenten: Individualversicherungen, Sozialversicherungen (Kranken-, Pflege-, Unfall-, Renten- und Arbeitslosenversicherung) und staatliche Sozialleistungen - Subsidiaritätsprinzip, Solidarprinzip - Einfluss der alternden Gesellschaft auf die Rentenversicherung - Interessenkonflikt: Beitragssätze, Höhe der Rente, Renteneintrittsalter als mögliche "Stellschrauben" zur Problembegrenzung. - Formen der Alterssicherung (umlagefinanziert und/oder kapitalgedeckt): Vor- und Nachteile <p><i>Frankreich: Ein zentralistischer Staat</i></p> <p><i>Die Europäische Union als vierte politische Ebene</i></p> <p><i>Bürgerinitiativen</i></p>	<p>Erarbeitung des Systems der sozialen Sicherung anhand von Überblicksmaterialien (z. B. Schaubilder)</p> <p>Selbstständige Beschaffung von Informationen bei Institutionen wie Arbeitskammer, Krankenkassen, Parteien, Verbände</p> <p>Bevölkerungspyramiden analysieren Wandel in der Altersstruktur der deutschen und luxemburgischen Bevölkerung über die letzten 50 oder 100 Jahre (von der Pyramiden- zur Pilz-/Urnenform)</p> <p>Konfliktanalyse und Diskussion: „Der demographischen Herausforderung begegnen – höhere Beiträge, länger arbeiten oder niedrigere Renten?“</p> <p><i>Erarbeitung einer möglichst aktuellen Entscheidung der EU; mögliche Auswirkungen auf Luxemburg und BRD. (Die EU-Institutionen werden in 9/3 genauer behandelt), Sammlung und Auswertung von Materialien zu einer Bürgerinitiative möglichst aus der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler</i></p>

Die Rolle der Medien

- Welche Medien? (z. B. Presse, Fernsehen, Radio, Internet), Beispiele für Medien in BRD und Luxemburg
- Medien und Meinungsbildung (Meinungsinstitute können mit einbezogen werden)
- Etappen der Informationskette (Verarbeitung der Information: Von einem Ereignis zu einer Information in den Medien)

Diskussion mit Anknüpfung an Vorwissen, Pressekiost: Analyse von mehreren mitgebrachten Zeitungen (z. B. Layout, Schlagzeilen) und/oder Analyse von Medien auf Internet (z. B. Zeitungen, Nachrichtenauszug der Fernsehsender, Radiosender)

Beispiel einer aktuellen Debatte bzw. Polemik in den verschiedenen Medien

Beispiel eines Ereignisses: Quellen der Medien (Eigener Korrespondent vor Ort, Nachrichtenagentur, Pressedepeschen?)

Anschließende Bewertung und Präsentation des selben Ereignisses in verschiedenen Medien: Presseschau

Besuch einer Zeitungsredaktion, Einladung von Journalisten/Redakteuren

Inhalte	Methodische Hinweise zur Umsetzung
<p><u>Die wirtschaftliche Ordnung</u></p> <p>Grundbegriffe der Wirtschaftslehre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Markt: Zusammentreffen von Anbietern und Nachfragern eines bestimmten Gutes oder einer Dienstleistung - Bedürfnisse: Alle (materiellen) Wünsche eines Menschen - Bedarf: Teil der Bedürfnisse, der mit den zur Verfügung stehenden Mitteln (Kaufkraft) befriedigt werden könnte - Nachfrage: Teil des Bedarfs, der am Markt als Kaufabsicht wirksam wird 	<p>GA: Sammlung der Bedürfnisse der Schüler, Einteilung in Existenz-, Luxus- und Kulturbedürfnisse</p> <p>Wer/was beeinflusst unsere Bedürfnisse (Bezugsgruppe, Interessen, Mode, Werbung...)? Ändern sich die Bedürfnisse?</p> <p>Bedürfnis-Pyramide von Maslow</p> <p>PA: Welche Luxusbedürfnisse könnten aus eigenen Mitteln (z. B. Taschengeld, Ersparnisse) befriedigt werden</p> <p>EA: Wofür gibst du dein Taschengeld aus? Übersicht für eine Woche, einen Monat</p>
<p>Wie funktioniert eine Marktwirtschaft?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Angebot und Nachfrage, Preisbildung am Markt, Wettbewerb - Wirtschaftskreislauf - Rahmenbedingungen: (weitgehende) Gewerbe-, Berufs-, Vertrags- und Konsumentenfreiheit - Einschränkungen: Preisabsprachen/Kartell, Monopol 	<p>Rollenspiel oder Gedankenexperiment: Marktsituation mit Angebots- bzw. Nachfrageüberhang (z. B. Obst im Supermarkt am Samstag-abend, Karten für ein ausverkauftes Konzert), dabei Begriffe der Wirtschaftslehre anwenden</p> <p>Arbeit mit Diagrammen, Strukturskizzen, Diskussion: Bestimmt der Konsument, was produziert wird?</p>

<p>Die Aufgaben des Staates in der sozialen Marktwirtschaft.</p> <p>Probleme in Marktwirtschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konjunkturschwankungen/Wirtschaftskrisen - Tendenz zu wachsender Ungleichheit in der Einkommens-, Vermögens- und Güterverteilung - Druck auf soziale/ökologische Standards durch weltweite Konkurrenz - Eingriffe des Staates in Marktabläufe: Tarifverhandlungen als „erlaubte Preisabsprachen“ zum Schutz des sozialen Friedens - Bereitstellung öffentlicher Güter und Dienstleistungen (z. B. Infrastruktur), Konjunkturpolitik/Arbeitsmarktpolitik, Umweltpolitik, Sozialpolitik 	<p>Selbstverstärkende Prozesse in Marktwirtschaften: Abschwung/Wirtschaftskrise; ungleiche Vermögensverteilung (Mathematik: Zinseszinsseffekt)</p> <p>Diskussion: Wann ist ein Einkommensunterschied gerecht(fertigt)?</p> <p>Einladung eines Unternehmers (z. B. exportorientierter Betrieb),</p> <p>Erarbeitung der Staatsausgaben ausgehend vom Bundes- bzw. Staatshaushalt,</p> <p>Handlungsmöglichkeiten des Staates und der Arbeitnehmer in Zeiten der Globalisierung</p> <p>Ziel- und Interessenkonflikte in der Wirtschaftspolitik an einem aktuellen Beispiel (z. B. Ausstieg aus der Kernenergie)</p>
---	---

Inhalte	Methodische Hinweise zur Umsetzung
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ziele staatlicher Wirtschaftspolitik: Magisches Sechseck (Wirtschaftswachstum, Vollbeschäftigung, stabile Preise, außenwirtschaftliches Gleichgewicht, soziale Gerechtigkeit und Schutz der Umwelt)</i> <p>Geht der Arbeitsgesellschaft die Arbeit aus?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Arbeitslosigkeit: Struktur, Hauptbetroffene, Ursachen, Folgen</i> - <i>Finanzierung</i> - <i>Arbeitsmarkt der Zukunft/Zukunft der Arbeit</i> 	<p><i>Diskussion: Wie sozial ist die soziale Marktwirtschaft? Anspruch und Wirklichkeit</i></p>
Kooperationshinweise	
<ul style="list-style-type: none"> - Mathematik in Klassenstufe 7 und folgende: Prozent- und Zinsrechnung - Französisch in Klassenstufen 9/10 (Bereich Interkulturelle Kompetenz): Die Großregion (Kultur, Wirtschaft, Zusammenarbeit). - DE Kl. 9: Lyrik (Politische Lyrik): Politische Grundordnung in der BRD und Luxemburg; Texterschließung (Sach- und Gebrauchstexte): Politische Rede; Sprachebenen (z. B. Gruppensprachen, Jargons). 	
Material- und Literaturhinweise	
<ul style="list-style-type: none"> - www.bpb.de (Bundeszentrale für Politische Bildung) - www.destatis.de (Statistisches Bundesamt Deutschland) - www.statec.public.lu/fr/index.html (Statistisches Amt Luxemburgs auf Französisch oder Englisch) 	

Didaktisches Vorwort

Die privilegierte Lage des Schengen-Lyzeums im Dreiländereck, im Herzen der Großregion, und die europäische Dimension durch die binationale Zusammenarbeit machen aus unserer Schule ein Stück gelebtes Europa. Dem Thema „Europäische Union“ sollte deshalb ein besonderer Stellenwert zukommen. Die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in einer Grenzregion können viele Anregungen für die Behandlung dieses Themas liefern.

Wichtigstes Ziel dieser Unterrichtseinheit ist es, den Schülerinnen und Schülern unter Berücksichtigung ihrer Alltagserlebnisse die Einsicht zu ermöglichen, dass die europäischen Staaten heute im Zuge der Internationalisierung von Politik und Wirtschaft mehr denn je voneinander abhängig sind und dass die supranationale Integration, verbunden mit einem regionalen und globalen Ausgleich, in wirtschafts-, friedens- und sozialpolitischer Hinsicht Chancen bietet.

Die in der Öffentlichkeit kontrovers geführte Diskussion über die politische Union (Staatenbund oder Bundesstaat) oder generell über eine Verfassung der EU bieten die Möglichkeit, mit den Schülerinnen und Schülern anhand von Fallbeispielen und Rollenspielen die Vorteile wie auch die Probleme in einer der Altersstufe gemäßen Form zu erarbeiten.

Beispielhaft kann die gegenseitige Abhängigkeit und die Notwendigkeit der Kooperation auch an der Umwelt-, Energie- und Entwicklungspolitik sowie der grenzüberschreitenden regionalen Zusammenarbeit (Euroregionen) aufgezeigt werden – Problemfelder, die schon lange nicht mehr ohne den supranationalen Lösungsansatz auskommen.

Kompetenzerwartungen

Die Schüler erwerben **Sachkompetenz**, indem sie:

Kenntnisse über grundlegende topografische Wissensbestände entwickeln,

d. h. sie verfügen

- auf den unterschiedlichen Maßstabsebenen über ein grundlegendes Orientierungswissen (z. B. Staaten und Hauptstädte in Europa, EU-Länder, Nicht-EU-Länder).

die Fähigkeit entwickeln, Räume unterschiedlicher Art und Größe als humangeografische Systeme zu erfassen, d. h. sie können

- vergangene und gegenwärtige humangeografische Strukturen in Räumen beschreiben; sie kennen Vorhersagen zu zukünftigen Strukturen (z. B. politische Gliederung/Erweiterung, wirtschaftliche Raumstrukturen).

die Fähigkeit entwickeln, individuelle Räume unterschiedlicher Art und Größe unter bestimmten Fragestellungen zu analysieren, d. h. sie können

- Räume nach bestimmten Merkmalen kennzeichnen und sie vergleichend gegeneinander abgrenzen (z. B. Verdichtungs- und Peripherieräume, reiche und arme Regionen Europas).

die Ursprünge, den Weg und die Auswirkungen der Europäischen Einigung im Überblick darstellen, d. h. sie können

- Europa im Wandel der Zeit (z. B. Römisches Reich, Frankenreich und seine Teilung, christliches Abendland) skizzieren,
- den Prozess der europäischen Einigung nach 1945 beschreiben,
- die Rolle Deutschlands, Luxemburgs und Frankreichs in der europäischen Einigung beschreiben,
- wesentliche Stationen und Ergebnisse des europäischen Integrationsprozesses beschreiben,

- die Rahmenbedingungen für den Binnenmarkt und die Währungsunion beschreiben,
- die Institutionen der EU nennen und deren Rolle beschreiben,
- Perspektiven und Herausforderungen der EU zu Beginn des 21. Jh. Beschreiben (z. B. Stellung der EU in der Welt, Erweiterung und Grenzen Europas, EU-Verfassung, Europa der Nationen versus föderalistisches Europa, demographische Alterung und Einwanderung)
- die grenzübergreifende und regionale Zusammenarbeit (Euroregionen) am Beispiel unserer Großregion beschreiben.

Die Schülerinnen und Schüler kennen folgende Daten:

1951 Montanunion (Communauté européenne du Charbon et de l'Acier), 1957 Römische Verträge (Traité de Rome), 1985 Schengener Abkommen (Accord/Traité de Schengen), 1992 Maastrichter Vertrag/Vertrag über die Europäische Union (Traité de Maastricht), 2002 Euro als europäische Währung (Euro: devise de l'UE), 2009 EU-„Verfassung“: Vertrag von Lissabon (Traité de Lisbonne).

Die Schülerinnen und Schüler können folgende Begriffe und Namen anwenden:

Europäische Union/EU (*Union européenne/UE*), Rat der Europäischen Union (*Conseil de l'Union européenne*) im Vergleich zum Europarat (*Conseil de l'Europe*), Europäisches Parlament (*Parlement européen*), Europäische Kommission (*Commission européenne*), Europäischer Gerichtshof (*Cour de justice des Communautés européennes*), Rechnungshof (*Cours des comptes européenne*), Binnenmarkt (*marché intérieur*), Währung (*monnaie, devise*), Robert Schuman, Konrad Adenauer, Charles de Gaulle, aktuelle Amtsinhaber in den europäischen Institutionen

Inhalte	Methodische Hinweise zur Umsetzung
<p>Wo begegnet uns Europa?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reisen, Medien, Sprachen, Geschichte <p>Die Länder der Europäischen Union im Überblick</p> <ul style="list-style-type: none"> - Naturräumliche und politische Gliederung, räumliche Differenzierung nach sozioökonomischen Merkmalen <p>Stellung der EU in der Welt: Wirtschaftskraft, Bevölkerung</p> <p>Die Geschichte der Europäischen Integration</p> <ul style="list-style-type: none"> - Europarat, - Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl - Euratom - Europäische Wirtschaftsgemeinschaft - Europäische Gemeinschaft - Europäisches Währungssystem und Währungsunion, Binnenmarkt 	<p>Möglicher Einstieg: Schüler berichten aus ihrer Erfahrung (z. B. Dreiländereck, Schengener Abkommen, Europäischer Reisepass, Euro)</p> <p>Auswertung von z. B. Karikaturen</p> <p>Kartenauswertung, Anfertigung von Karten und Diagrammen: Arbeitsteilige GA.</p> <p>EU und Europa als Kontinent voneinander unterscheiden.</p> <p>Erstellen einer Zeittafel mit den wichtigsten Daten und Fakten.</p>

Inhalte	Methodische Hinweise zur Umsetzung
<p>Das Regierungssystem der EU</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organe: Europäisches Parlament, Europäischer Rat, EU-Ministerrat, Europäische Kommission, Europäischer Gerichtshof (Luxemburg), Europäischer Rechnungshof (Luxemburg) - Gesetzgebungsprozess, Haushalt - demokratische Defizite der EU - Union, Erweiterungen 	<p>Erstellen einer schematischen Darstellung mit den wichtigsten Kompetenzen der verschiedenen Organe als Wandzeitung, Vergleich mit dem Regierungssystem der BRD und/oder Luxemburgs (Zuordnung: Exekutive, Legislative, Judikative)</p>
<p>Wichtige Politikbereiche der Europäischen Union</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsame Agrarpolitik, Strukturpolitik, Handelspolitik, Sozialpolitik, Entwicklungspolitik, Währungspolitik 	<p>Exemplarische Erarbeitung der Vorteile und Probleme mindestens eines Bereiches in arbeitsteiliger GA</p>
<p>Der Binnenmarkt und die Währungsunion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vorteile des Freihandels, Vier Grundfreiheiten der EU (freier Warenverkehr, Freizügigkeit, Dienstleistungsfreiheit, freier Kapital- und Zahlungsverkehr), wirtschaftliche Vor- und Nachteile durch den Binnenmarkt (Produzenten, Verbraucher) - Funktionsweise einer Währungsunion, Stabilitätskriterien, Europäische Zentralbank, Verhältnis Euro/Dollar 	<p>Beispiel Handelspolitik: Handel mit China (z. B. zwischen Freihandel und Protektionismus, Gefahr des Handelsdefizit, Anti-Dumping-Politik mit Einfuhrzöllen, Delokalisierung)</p> <p>Vorteile: z. B. Exportland Deutschland, Finanzplatz und Arbeitsmarkt Luxemburg, grenzüberschreitende Einkäufe (Dreiländereck)</p> <p>Nachteile: z. B. Wirtschaftliche Konkurrenz, Steuerkonkurrenz</p> <p>Wiederholung: Rolle des Geldes in einer Volkswirtschaft</p> <p>Auswertung von vereinfachten Materialien</p>
<p>Wie wird die Europäische Union in Zukunft aussehen?</p> <p>Kerneuropa – Randeuropa, Bundesstaat oder Staatenbund („Europa der Nationen“), „Festung Europa“, Wie groß darf Europa werden?</p>	<p>Auswertung von aktuellen Meinungsbeiträgen, Diskussion</p>

<p>Die Euroregionen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grenzübergreifende „Euroregionen“: regionale Zusammenarbeit. (Bestehen unabhängig von der EU, beteiligen sich aber häufig an europäischen Projekten der territorialen Zusammenarbeit.) - Beispiel Großregion (Saar-Lor-Lux): Luxemburg, Saarland, Lothringen, Rheinland-Pfalz, Wallonien, Französischsprachige Gemeinschaft Belgiens, Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens 	<p>Auswertung von aktuellen Beiträgen und Internetrecherche in den Internetseiten über die Großregion</p>
--	---

Kooperationshinweise

- Französisch in Klassenstufen 9/10 (Bereich Interkulturelle Kompetenz): Die Großregion (Kultur, Wirtschaft, Zusammenarbeit).

Material- und Literaturhinweise

- http://europa.eu/index_de.htm (Portal der Europäischen Union)
- www.coe.int/DefaultDE.asp (Portal des Europarates)
- www.granderegion.net/de/ (Portal der Großregion)
- www.saarlorldlux.biz/cgi-bin/cms (Wirtschaftsportal der Großregion)
- http://publications.europa.eu/about_us/index_de.htm (Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft mit Sitz in Luxemburg)
- www.bpb.de (Bundeszentrale für politische Bildung >Rubrik Themen >Dossiers über EU)