



---

## **Erdkunde-Lehrpläne der Sekundarstufe I heute – eine vergleichende Sichtung**

**Josef Birkenhauer**

**Zitieren dieses Artikels:**

Birkenhauer, J. (1999). Erdkunde-Lehrpläne der Sekundarstufe I heute – eine vergleichende Sichtung. *Geographie und ihre Didaktik*, 27(1), S. 1-31. doi 10.60511/zgd.v27i1.302

**Quote this article:**

Birkenhauer, J. (1999). Erdkunde-Lehrpläne der Sekundarstufe I heute – eine vergleichende Sichtung. *Geographie und ihre Didaktik*, 27(1), pp. 1-31. doi 10.60511/zgd.v27i1.302

# **Erdkunde-Lehrpläne der Sekundarstufe I heute – eine vergleichende Sichtung**

von JOSEF BIRKENHAUER (Seefeld)

## **1. Anforderungen an Erdkunde-Lehrpläne**

Vor knapp dreißig Jahren unterzogen HAUBRICH und Vf. (1971) die Erdkunde-Lehrpläne für Haupt- und Realschulen der damaligen (westlichen) Bundesländer im Hinblick auf die beginnende curriculare Reform im Fach einer kritischen Analyse. Aus dieser Analyse ergaben sich Erkenntnisse zur Lehrplangestaltung. Ferner ließen sich erhebliche Defizite ermitteln. Aus beiden (Erkenntnissen und Defiziten) ergaben sich Ansprüche an neu zu formulierende Lehrpläne. Ohne hier auf die seinerzeitigen detaillierten Feststellungen im einzelnen einzugehen, wurde es im nachhinein (ex post) möglich, die Ansprüche bzw. Anforderungen an Erdkunde-Lehrpläne in einer Art Katalog zu ordnen. Es kristallisieren sich fünfzehn Anforderungen an den Unterricht bzw. an die Lehrpläne heraus. Diese sind im folgenden Katalog aufgelistet.

### Anforderungskatalog an Lehrpläne auf der Grundlage 1971

1. Erziehung zu Humanität und Toleranz
2. Setzung und Begründung eindeutiger Prioritäten für über die Erdkunde zu erreichende Intentionen
3. Bereitstellen von Qualifikationen für die Lebensmeisterung, u.a.
  - 3.1. Grenzen menschlicher Inwertsetzung
  - 3.2. Wirtschaftliche Problematik
  - 3.3. Globale Sicht (sog. horizontale Abhängigkeit nach A. SCHMIDT)
4. Sicheres topographisches Mindestwissen
5. Klare Raumvorstellungen (z.B. Zonierung der Erde)
6. Erwerb erdkundlicher Arbeitsweisen (z.B. vergleichen können)
7. Berücksichtigung der Erkenntnisse der Pädagogischen Psychologie
8. Berücksichtigung des Fragehorizontes der Schüler und ihrer Lebenszusammenhänge
9. Hinweise auf Möglichkeiten zur Fächerverbindung
10. Abkehr vom HETTNER-Schema
11. Abkehr vom häufig impliziten Geodeterminismus
12. Ablehnung einer Orientierung am rein Fachlichen (Fachwissenschaft, wie z. B. Aufzählen von Küstenformen, Wüstenformen, Vulkanformen, Formen

der glazialen Abtragungslandschaft), d.h. Abkehr vom rein Geographisch-Faktischen, mithin Abkehr von „Stoffenzyklopädismus“ und „Abbild“-Didaktik

13. Verbindung von Länderkunde und Allgemeiner Geographie, von länderkundlichem Gang und thematischer Erdkunde (z.B. thematisch bezogene Fallstudie am günstigsten regionalen Beispiel; induktives Erarbeiten vom Einzelfall zur Regel; Modellbildung am Exemplarischen, z.B. vom geeigneten Beispiel zur Geozone und zur geozonalen Gliederung)
14. Vermeiden von Klischees und Leerformeln in der Formulierung des Lehrplans
15. Hilfreiche Hinweise zur unterrichtlichen Umsetzung fachlicher Inhalte, um den Lehrer „vor Ort“ mit eher abstrakt formulierten Ansprüchen nicht allein zu lassen und damit den Schulbuchautoren nicht völlig das Feld zu überlassen.

Ein 16. Punkt betrifft die Auswahl und Festschreibung von Begriffen, die zum festen Wissen der Schüler werden sollten, sozusagen ein Grundwortschatz. Dieser Punkt war zwar in Fachkreisen bereits ab etwa 1960 diskutiert worden (Tagungen in Stapelage und in der Reinhardswaldschule), aber ständig offen geblieben (vgl. BIRKENHAUER 1970.). So kann man den damaligen Lehrplänen aus diesem Defizit keinen Vorwurf machen (wie überhaupt die Defizite erst auf der Grundlage der intensiven curricularen Diskussionen 1969 und 1970 klar erfaßt werden konnten). Auf jeden Fall aber ist dieser 16. Punkt als eine Art „Merkposten“ für eine zukünftige Berücksichtigung zu werten.

## **2. Beiträge und Analysen weiterer Geographiedidaktiker**

Inzwischen liegt eine Vielzahl von Beiträgen vor, die sich mit Lehrplanfragen und ihrer Gestaltung beschäftigen. Aus dieser Vielzahl seien nur einige beispielhaft herausgegriffen. Zunächst ist auf die Arbeiten zum sog. Basislehrplan (1980) hinzuweisen, sodann z.B. auf HARD (1978), KÖCK (1988), NEWIG (1993) und RAUM (1993). Die Auffassungen bzw. Untersuchungsergebnisse dieser Autoren werden im folgenden charakterisiert.

NEWIG plädiert für eine konsequente Anwendung des Prinzips „Vom Nahen zum Fernen“ mit Herausarbeitung von solchen Raumstrukturen, die für das erdkundliche Weltbild der Schüler von tragender Bedeutung sein können, wie z. B. Kulturerdteile.

HARD hat in intensiver Weise die Lehrpläne (d.h. deren „Präambeln“ und „Vorbemerkungen“) für Real- und Hauptschulen zwischen 1945 und 1973 statistisch-empirisch auf den reformerischen Wandel der Motivik hin untersucht. Für 1973 stellt er folgende neue wesentliche Motive (die im Zusammenhang dieses Beitrags allein interessieren) fest (Reihenfolge der Nennung bei HARD):

1. Kritik an der Länderkunde bzw. an bestimmten Formen der Länderkunde
2. die Forderung, daß der Unterricht stärker thematisch als regional bestimmt sein soll
3. die Betonung des Wertes elementarer Einsichten und Grundstrukturen
4. die Betonung des Exemplarischen
5. die Betonung sozialgeographischer und raumplanerischer Thematik
6. das Aufkommen der Umweltthematik und der Ökologie
7. die Forderung, daß der Unterricht „emanzipative“ Wirkung zeitigen solle
8. die Forderung nach der Einbeziehung moderner fachlicher Arbeitsweisen (vgl. zu den acht Punkten insbesondere S. 55, 69, 83).

Nach Auffassung des Vf. sind diese „neuen“ Motive durchaus auch in dem oben aufgestellten Anforderungskatalog enthalten bzw. spezifizieren bestimmte Punkte: vgl. Punkte 1, 2, 3, 4 bei HARD mit Punkt 13; Punkt 8 bei HARD und Punkt 6; Punkt 7 bei HARD und Punkt 1; Punkte 5 und 6 bei HARD und Punkte 11 und 12.

KÖCK arbeitet in einer sehr gründlichen, sehr systematischen und daher sehr umfangreichen Studie alle grundlegenden Gesichtspunkte heraus, die bis 1987 innerhalb der alten Bundesländer diskutiert und begründet worden sind, wie z.B.

- Orientierung an begründeten Lernzielen
- Transparenz der Kriterien beim Aufbau der Lehrpläne
- Lebensrelevanz der geographischen Lernziele
- Berücksichtigung räumlicher Strukturiertheiten
- Schülerangemessenheit von Zielen, Aufbau und Unterricht
- Berücksichtigung globaler Zusammenhänge und Ordnungen
- Exemplarische Bedeutsamkeit
- Problemorientierung
- Operationalisierbarkeit der Lernziele und -inhalte
- Verwendung produktiver Methoden

(vgl. S. 56 und 57; dort auch die hier übernommene Reihenfolge)

Vergleicht man diese Kriterien nach KÖCK mit dem oben vorgestellten und bereits vorweggenommenen Anforderungskatalog, so sind nach Auffassung des Vf.

größere Übereinstimmungen zu konstatieren. Zum Vergleich ziehe man heran z.B. die Punkte 2, 3, 5, 6, 8, 12, 14 des obigen Kataloges. 1987, also sechzehn Jahre später, sind diese Punkte eher noch klarer geworden.

Bei RAUM geht es um die Prinzipien der Lehrplangestaltung in den neuen Bundesländern nach 1990. Dabei verfährt er eher beschreibend mit der Absicht, diese Prinzipien klar herauszuarbeiten (was ihm durchaus gelingt). Eine didaktische Bewertung nimmt er nicht vor. Eine solche Bewertung ist jedoch notwendig, wie sich zeigen wird. Zuvor aber ist es selbstverständlich geboten, die von ihm herausgestellten Prinzipien übersichtlich zusammenzufassen. RAUMs Ausführungen lassen sich nach zwei Haupt Gesichtspunkten gliedern. Der erste Gesichtspunkt betrifft die angestrebten Ziele, der zweite die Aufbauprinzipien der Lehrpläne.

1. Die Zielvorstellungen der Lehrpläne in den neuen Bundesländern:

- Betonung der räumlichen Wechselbeziehungen zwischen Natur und Mensch/Gesellschaft
- Berücksichtigung der Weltprobleme und der Umweltproblematik sowie der Auswirkungen menschlicher Eingriffe
- Beachtung der Raumgestaltung
- Beachtung des menschlichen Zusammenlebens
- Sicherung eines geographischen Grundgerüsts
- Gegenwarts- und Zukunftsbedeutsamkeit der Lehrplanthemen
- Vermittlung eines geographischen Bildes von der Erde
- Vermittlung wichtiger Begriffe und Regelhaftigkeiten  
(vgl. S. 116 und S. 118)

2. Die Aufbauprinzipien:

- Geprägtheit „im starken Maße regionalgeographisch“ (S. 139) mit der Ergänzung durch einen „thematisch geprägten Unterricht“
- dabei aber kein Anstreben eines länderkundlichen Durchgangs (S. 144)
- Vermeiden des HETTNER-Schemas (S. 144)
- Orientierung an „wissenschaftlich begründete(n) regional geprägte(n) Geographiedurchgänge(n)“ (S. 145)

Kritisch ist anzumerken, daß das als sehr klar und wichtig herausgestellte Leitziel „Vermittlung eines geographischen Bildes von der Erde“ eher ein recht schwammiges Ziel ist. Wer kann schon sagen, was ein „geographisches Bild von der Erde“ ist?

Nach der Durchsicht der Lehrpläne der östlichen Bundesländer durch den Vf. ergibt sich, daß die Herausarbeitung der Ziele und der Aufbauprinzipien durch

RAUM sehr treffend ist. Allerdings ist zu betonen, worauf vorhin bereits hingewiesen wurde, daß es RAUM primär nicht um eine kritische Auseinandersetzung und Beurteilung geht. Eine solche kritische Sichtweise ist indessen im Sinne einer vergleichenden Würdigung der Lehrpläne geboten und notwendig. Sie wird daher an späterer Stelle vom Vf. vorgenommen.

### 3. Konsequenzen aus dem Anforderungskatalog

Nach Ansicht des Vf. sind mit den Ansprüchen, die vor knapp dreißig Jahren bereits erkennbar waren und später in wichtigen Punkten bestätigt wurden (vgl. HARD und KÖCK), Kriterien für die Lehrplangestaltung genannt worden, - Kriterien, die auch im letzten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts nicht nur Bestand haben, sondern auch Geltung besitzen. Diese 16 Punkte werden daher bei den anschließenden Überlegungen vorausgesetzt und auch dann nicht außer acht gelassen, wenn von ihnen nicht ausdrückliche Linien zum Katalog der Sichtungskriterien gezogen werden, der in den folgenden Ausführungen verwendet wird.

Es scheint nunmehr sinnvoll zu sein, vorweg *drei Hauptfragen* zu formulieren und über diese Hauptfragen die sechzehn Punkte zu gliedern und zusammenzufassen – Fragen, die auch als Suchinstrument verwendet werden können und damit teils zur Erweiterung oder teils zum Weglassen von Kriterien führen mögen. Diese Hauptfragen sind:

1. Werden räumlich-geographische *Kompetenzen* vermittelt? An welchen Kriterien kann eine solche Vermittlung festgemacht werden?
2. Wie wird der Inhalt *gestaltet*? Welche Kriterien liegen dafür vor, werden angewendet oder auch nicht angewendet?
3. Vermittelt der Lehrplan Hinweise für die *Umsetzung* in den Unterricht?

Diese Hauptfragen geben die allgemeine Richtung im Sinne eines übergeordneten Kriterienkatalogs an, auf den hin die Sichtung von Lehrplänen vorgenommen werden sollte. Um dies präziser tun zu können, werden den drei Fragen die wichtigeren Kriterien zugeordnet, wie angedeutet, in zum Teil großer Anlehnung an den obigen Anforderungskatalog. Ein darauf basierender allgemeiner *Kriterienkatalog* wird wie folgt vorgestellt.

## Allgemeiner Kriterienkatalog

### I. Kompetenzen

#### (Hauptfrage 1)

1. Zielorientierung
2. Problemorientierung
3. Sensibilisierung
4. Kognitiver Anspruch:  
Begriffe  
Transfer  
Modelle
5. Topographisches Mindestwissen
6. Einüben von Fertigkeiten
- 
- 

### II. Lehrplangestaltung

#### (Hauptfrage 2)

1. Schüler-/Altersgemäßheit
2. Regionales Vorgehen
3. Ausgewogenheit von  
Physio- und Anthropogeographie
4. Ausgewogenheit von Allgemeiner  
(thematischer) und Regionaler  
Geographie
5. Dynamisches Vorgehen statt  
HETTNER-Schema (und impliziter  
Geodeterminismus)
6. Exemplarisches Prinzip und  
systematisierende Orientierung
7. Hinweise zur Fächerverknüpfung

### III. Hinweise zur Gestaltung von Unterricht

#### (Hauptfrage 3)

#### 4. Erläuterungen

Die Erläuterungen werden in zwei Gruppierungen vorgenommen, und zwar erstens in einer *allgemeineren* Form, zweitens in einer *konkreteren* Form mit direktem Bezug auf bestimmte, beispielhaft herangezogene Lehrpläne.

##### 4.1 Allgemeinere Erläuterungen

Viele der vor knapp dreißig Jahren zwar herausdestillierten, aber damals teils nicht konsensfähigen und teils empirisch nicht eingelösten Forderungen sind inzwischen teils konsensfähig, teils auch über empirische Untersuchungen bestätigt worden.

- Im Bereich *Kompetenzen* scheint Konsens am weitesten der Fall zu sein. Einige Erläuterungen sind vorweg dennoch zweckdienlich.
  - Zielorientierung: Darunter soll die Einsicht in die Notwendigkeit verstanden werden, daß der Lehrplan intendiert, Hilfen zur Lebensmeisterung in irdisch-räumlichen Zusammenhängen zu geben, zumindest aber solche Zusammenhänge im Sinne einer allgemeinen Bildung verstehen hilft.
  - Problemorientierung: Kompetenzen sollen vor allem im Hinblick auf

- irdisch-räumliche Problemfelder bzw. Schlüsselprobleme vermittelt werden.
- Sensibilisierung: Wecken von Betroffenheit, Humanität und Toleranz
  - Im Bereich *Gestaltung* liegen Einigungen und Lösungen allerdings immer noch nicht bei allen Kriterien vor.
    - Konsens besteht m.E. bei den Kriterien Schüler-/Altersgemäßheit, Fächerverknüpfung.
    - Prinzipiell konsensfähig, aber nicht durchgehend praktiziert, erscheinen dem Vf. die Kriterien:
      - Ausgewogenheit von Physio- und Anthropogeographie
      - Ausgewogenheit von thematischer und regionaler Geographie
      - Dynamisches Vorgehen statt HETTNER-Schema
      - Exemplarisches Prinzip und systematisierende Orientierung

Weder besteht Konsens noch sind z. Zt. konsensfähige Lösungen akzeptiert beim Kriterium „regionales Vorgehen“. Obwohl das ehrwürdige Prinzip (seit HANISCH 1816) des Vorgehens „Vom räumlich Nahen zum räumlich Fernen“ häufig praktiziert wird, wird ihm oft widersprochen, und zwar aufgrund der Bekannten und erwiesenen Tatsache, daß das räumlich Nahe für den Schüler nicht das seelisch Nahe ist.

Daher wird vorgeschlagen und verschiedentlich versucht, das regionale Vorgehen vom Nahraum zum fernsten Fremdraum zu durchbrechen,

- indem *globale* Themen und Orientierungen bestimmten Lehrplaneinheiten vor- und zwischengeschaltet werden oder
- indem wenigstens „*Fenster* in die Welt“ geöffnet werden, sei es vom räumlich näherliegenden Beispiel aus oder sei es umgekehrt von einem „Fremdbeispiel“ aus auf das Nähere hin (z. B. muß ja nicht unbedingt Hamburg oder Berlin oder München als erstes Beispiel gewählt werden, um daran den Begriff Weltstadt bzw. Hauptstadt zu erarbeiten; es könnte statt dessen Paris oder London oder dgl. gewählt werden).

Lösungen des Problems des regionalen Vorgehens sind eventuell dann möglich, wenn mehr über das altersgemäße *geographische Interesse* der Schüler bekannt wäre. Zwar liegen erste umfassendere Untersuchungen durch HEMMER und HEMMER (1995) oder OBERMAIER (1997) vor – aber für die durchgehende Gestaltung von Fachplänen reichen sie noch nicht aus. Was schließlich die Bestimmung der altersgemäßen Schwierigkeit von *Begriffen* betrifft, so hat KAMINSKE (1993) einen begehbaren Weg empirisch belegt.

Im Hinblick auf diese leider immer noch offenen Kriterien ist vorweg festzuhalten, daß die Beurteilung der Lehrpläne in diesen Punkten daher nicht anders als subjektiv bleiben muß. Der Vf. neigt inzwischen aufgrund der Untersuchungen zum geographischen Interesse der Schüler dazu, das rigide Vorgehen nach dem Prinzip vom „Nahen zum Fernen“ zu verwerfen. Die Lehrpläne werden somit dementsprechend beurteilt. (Da diese Beurteilung ex post erfolgt, liegt es durchaus nahe, das Urteil über den einen oder anderen Lehrplan als nicht fair zu bezeichnen. So gewichtig ein solcher Einwand ist, so muß akzeptiert werden, daß es dem Vf. um die durchgehende Anwendung derselben Prinzipien geht, weil nur so ein homogener Vergleich zustandekommen kann.)

#### 4.2 Konkretisierte Erläuterungen an einigen ausgewählten Lehrplänen

- Hamburg, Kl. 5 und 6

Gang: Erde – Ballungsraum – Beziehungen zu Naturräumen Deutschlands und anderen Lebensräumen (unter Berücksichtigung des Wandels dieser Räume) mit Transfer auf Europa – Naturkatastrophen mit globalem Ausblick und Transfer „Vom Menschen aus“

Sensibilisierung und Problematisierung: Am Beispiel des Küstenraumes Interessenkonflikte zwischen Wirtschaft, Verbraucher und Umwelt.

Gestaltungshinweise: Besonderer Bezug der Schüler durch Reisen oder Herkunft mit Berücksichtigung von Alter und konkreter Situation. Umsetzung in einem Rollenspiel.

- Mecklenburg-Vorpommern, Kl. 5/6

Zielformulierung: Wechselwirkungen zwischen Mensch und Natur, Anleiten zu verantwortungsvollem raumbezogenen Verhalten.

Gang: Erde im Überblick – Deutschland – Europa. Trotz Zielformulierung immer erst die physische Geographie mit starker Berücksichtigung geologischer Aspekte – erst dann die menschenbezogenen Aspekte.

Gestaltungshinweis: „in einfacher Form“ (ohne Konkretisierung). Die Thematik wird nicht altersgemäß gestaltet; z.B. werden die Industrieräume genetisch betrachtet.

- Niedersachsen, Kl. 5/6

Gang: Orientierung – Menschen versorgen sich: bei uns – unter extremen Bedingungen – Wandel von Stadt und Land – Wandel an der Nordseeküste – Menschen verschiedener Kulturkreise leben zusammen

Abwechslung von Nähe und Ferne: Nahraum – Erde – Eskimos – Nahraum

Sensibilisierung/Problematisierung: Vom Menschen aus: Kindheiten bei uns – heute – früher - anderswo

Aspekt des Wandels: allerdings unkindgemäß-genetisch: Stadt im Mittelalter – Gliederung heutiger Städte

- Nordrhein-Westfalen, Kl. 5

Hauptübungsräume (genannt: „Bezugsraum“): Deutschland und Europa

Themen: Zusammenleben in unterschiedlich strukturierten Siedlungen – Arbeiten und Sich-Versorgen in Industrieräumen – dito in Agrarräumen

Transfer: Ballungsräume in Deutschland – Agrarlandschaften – deutsche Großlandschaften mit „Fenstern“: Alpen, Mittelmeer; Versiegelung und Wasserkreislauf

Gestaltungshinweise: Exkursion - Planspiele - Projekte

- Brandenburg, Kl. 7/8

Zielangabe: Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten, die den Schülern „bei der Ausprägung ihrer Raumverhaltenskompetenz im Sinne des globalen Denkens und lokalen Handelns entscheidend zugute kommen können“.

Gang: Gradnetz – Beleuchtungszonen – Klima- und Vegetationszonen – Erdkruste in Bewegung (bei Mecklenburg-Vorpommern hier Erwähnung jeder einzelnen Platte) – Einfluß der Religionen auf Lebensweise und Wirtschaft – rasche Industrialisierung der Schwellenländer - Probleme des Bevölkerungswachstums usw.

Räume: im Nacheinander: Asien - Afrika - Amerika

## 5. Die gesichteten Lehrpläne

Gesichtet wurden die Lehrpläne für die Sekundarstufe 1 (die Betrachtung der Sekundarstufe 2 wäre ein eigenes komplexes Thema). Dabei ist vorweg auf zwei-erlei Begrenzungen hinzuweisen:

- Die Erfassung der Bundesländer. Selbstverständlich wurde angestrebt, die Lehrpläne sämtlicher Bundesländer zu erfassen. Obwohl der Stichtag für die Bearbeitung immer weiter hinausgeschoben wurde, lagen dem Vf. schließlich die Lehrpläne für die Länder Berlin, Bremen und Schleswig-Holstein doch nicht vor. Der Lehrplan für das Saarland war nur in einer offensichtlich veralteten Fassung erhältlich. Auch wenn im folgenden auf die Berücksichtigung dieser Länder verzichtet werden muß, wirkt sich dies im Hinblick auf die allgemeine Problemstellung des Beitrages und insbesondere auf die Schlußfolge-

rungen in den späteren Kapiteln nicht gravierend aus. Es läßt sich, wie sich m.E. erweisen wird, durchaus ein abrundbares Gesamtbild gewinnen.

- Herangezogen wurden vor allem jene Lehrpläne, die für die Sekundarstufe I insgesamt (also ohne Berücksichtigung der Unterschiede der Schularten) formuliert waren. Waren in einzelnen Bundesländern die Lehrpläne für die jeweiligen Schularten konzipiert, so wurde der Lehrplan für das Gymnasium berücksichtigt. Zu dieser Entscheidung führte die Überlegung, daß die Lehrpläne für das Gymnasium in der Regel am ausführlichsten gehalten sind und somit den besten Einblick in die jeweilig obwaltenden Absichten erlauben. Die häufig verkürzten Lehrpläne für die Haupt- und Realschulen bleiben demgegenüber rudimentärer.

Folgende Lehrpläne von Bundesländern wurden ausgewertet: Baden-Württemberg: Gymnasium, Bayern: Gymnasium, Brandenburg: Sekundarstufe I, Hamburg: Sekundarstufe I, Hessen: Sekundarstufe I, Mecklenburg-Vorpommern: Sekundarstufe I, Niedersachsen: Sekundarstufe I, Nordrhein-Westfalen: Gymnasium, Rheinland-Pfalz: Orientierungsstufe (Kl. 5/6) und Gymnasium (Kl. 7 – 10), Sachsen: Gymnasium, Sachsen-Anhalt: Förderstufe (Kl. 5/6) und Gymnasium (Kl. 7 – 10), Thüringen: Gymnasium.

## **6. Vorgehen bei der Darstellung**

Für die Darstellung der Ergebnisse der Sichtung sind zwei Möglichkeiten denkbar:

- Die erste Möglichkeit besteht darin, jedes Bundesland einzeln zu betrachten und seinen Lehrplan im Hinblick auf den aufgestellten Kriterienkatalog zu beurteilen.
- Bei der zweiten Möglichkeit wird in der Reihenfolge der Kriterien im Katalog verfahren und festgehalten, inwieweit der Fachlehrplan des Bundeslandes dem jeweiligen Kriterium entspricht oder nicht.

Vf. hat sich für die zweite Möglichkeit entschieden. Als Gründe lassen sich nennen: Weg 1 ist umständlich, wenig übersichtlich (und zudem platzraubend). Weg 2 läßt bei jedem Kriterium seine Berücksichtigung im Lehrplan sofort erkennen, dazu im direkten gegenseitigen Vergleich der Bundesländer.

Um Platz zu sparen, werden die Bundesländer über Abkürzungen präsentiert. Die Bundesländer und die Abkürzungen sind:

Bayern	B	Niedersachsen	NS
Baden-Württemberg	BW	Nordrhein-Westfalen	NRW
Brandenburg	BB	Rheinland-Pfalz	RP
Hamburg	HH	Sachsen	S
Hessen	H	Sachsen-Anhalt	SA
Mecklenburg-Vorpommern	MP	Thüringen	T

## 7. Ergebnisse der Sichtung

Um die Ergebnisse vergleichen zu können, wird versucht, die „Antworten“ zu den einzelnen Kriterien tabellarisch zu ordnen. Solche tabellarischen Übersichten scheinen besonders sinnvoll zu sein hinsichtlich der beiden Kriteriengruppen „Kompetenzen“ und „Gestaltung“. Um die Tabellen so platzsparend (und somit auch übersichtlicher) zu gestalten, bieten sich zwei Wege an. Einen Weg hat HARD (1978) vorgegeben, nämlich die Verschlüsselung mit Hilfe von Zahlen (z. B. eine explizite Zielangabe in einem Lehrplan würde die Ziffer 3 erhalten, eine weniger explizite die Ziffer 2 usw.) Das verstehende Lesen würde allerdings dadurch ziemlich erschwert, weil immer erst eine u. U. langwierigere Rückübersetzung in das verbal Gemeinte notwendig wäre. Der im Hinblick auf diesen letzten Gesichtspunkt gangbarere Weg scheint daher der Rückgriff auf Buchstaben zu sein – Buchstaben, die den direkten Bezug zu einer Wertungskategorie herstellen (z.B. im Falle der Explizitheit einer Zielangabe würde diese Kategorie mit einem E versehen; je nach Stärke oder Schwäche der Explizitheit würden + oder – Zeichen hinzutreten).

Die Kategorien und ihre Abkürzungen werden daher im Vorspann jeder Tabelle zusammengestellt.

### 7.1 Kompetenzen

Kategorien und Bedeutung der Abkürzungen (Buchstaben und Zeichen):

- A: Kategorie wird als Anspruch im „Vorspann“ des Lehrplans formuliert bzw. gefordert, aber im Lehrplan nicht umgesetzt
- A+: im Lehrplan deutlich durchgehalten
- A++: überaus deutlich
- E: in jeder Klassenstufe an geeigneten Themen praktiziert, ausdrücklich benannt, deutliches Bemühen erkennbar
- E+: stark verwirklicht, besonders betont, detailliert, konkretisiert
- E-: wenig explizit
- M++: wo immer möglich verwirklicht
- M-: gelegentlich, hin und wieder

- M--: kaum erkenntlich  
 V: vorhanden  
 V+: weithin vorhanden  
 V++: durchgehend vorhanden  
 V-: vage, kaum, wenig  
 V--: fehlend, nicht *expressis verbis* formuliert  
 + deutlich vorhanden  
 - völlig fehlend

	Ziel-Problem-orientierung		Sensibilisierg.	kognitiver Anspruch			Topogr. Raster	Arbeitsweisen
				Begr.	Transf.	Modell		
B	V+	V-	V-- Umwelt E	E	E+	-	E+	+ (Nahraum: +)
BW	E-, W	V-	V-- Umwelt E	E	-	-	E+	+
BB	A+	V- Kl.10:E	V-	E	-	-	E+	+
HH	A++	A++	M++	E	-	-	E+	+
H	A-	V	M-	E	-	-	E+	+
MV	A	A	M-	E	E+	-	E+	+ Projekte ++
NS	E	A++	M++	E	-	-	E+	+ Projekte ++
NRW	E	V	V++	E	-	-	E+	+
RP	E	V	V++	E	-	-	E+	+
S	V-A-W	V--	M--	E	-	-	E+	+
SA	V-A-W	V--	M--	E	-	-	E+	+
T	V-A-W	V-	M-- Kl. 10E	E	-	-	E+	+

Was das Kriterium *Fächerverknüpfung* anbetrifft, so erfolgen in allen Bundesländern mehr oder weniger explizit Hinweise, besonders explizit in B, BW, BB.

## 7.2 Gestaltung (Aufbau) der Lehrpläne

Kategorien und Bedeutung der Abkürzungen (Buchstaben und Zeichen):

Alters- und Schüलगemäßheit: Verwendung von E und V in der obigen Bedeutung

Regionales Vorgehen: Vom Nahen zum Fernen: NF

Globale Überblicke: GÜ

Fenster in die Welt: F

Verbunden mit globalen Ausweitungen: gA  
 Berücksichtigen von Hauptübungsräumen: HÜR  
 Ausgewogenheit von Physio-(P) und Anthro- (A) geographie: +;  
 Immer erst P, dann A: P/A  
 Leichtes Überwiegen von P: P+  
 Einbettung von P in A = „vom Menschen aus“: M  
 Ausgewogenheit von Thematischer (T) und Regionaler (R) Geographie:  
 erst R dann T: R/T  
 stärker T, R berücksichtigt: T/R  
 ausgewogene Verknüpfung: +  
 Dynamisches Vorgehen (D) oder Hettner-Schema (HS):  
 immer erst Natur, dann Mensch/Gesellschaft (mit implizitem Geodeterminismus)  
 Anwendung des Exemplarischen Prinzips (P) und Einbeziehung der systematischen Orientierung (S):  
 von P nach S: P/S  
 S in Verbindung mit P: P/S  
 P stark, S kaum: P+  
 Von S nach P: S-P

Alter Schüler	Regionales Vorgehen					Physio-/ Anthropog.	Themat. Regional	Dynam., Hettner	Exempl., System.	
	N/F	GÜ	F	gA	HÜR					
B	V	+	+			+	R/T	HS	P/S u. S/P	
BW	V--	+	+			+	R/T	HS	P/S	
BB	V--	+	+			P+ (6 u. 9)	R/T	HS	P/S u. S/P	
HH	V++			+	+	+	M	T/R	D	P/S
H	V-			+	+	+	P/A	T/R	D	P/S; S/P
MV	V-	+	+				P+	T/R	HS	P/S
NS	V++			+	+	+	M	T/R	D	P/S
NRW	V-	+	+				M	+	D	P/S
RP	E+	variabel					M	+	D	P/S
S	V-	+	+				P+	+	HS	S/P
SA	V-	+	+				P/A	+	HS	P+
T	V-	+	+				P/A	+	HS	P+

### 7.3 Hilfen zur Umsetzung im Unterricht

Solche Hilfen unterbleiben mit einer Ausnahme in allen Bundesländern. Die (löbliche) Ausnahme ist: HH. Um ausdrückliche Berücksichtigung der Schülerinteressen sind bemüht: B, HH, NS.

#### ***Kommentar zu den Tabellen/Kästen***

*Sehr an die fachlichen Traditionen sind gebunden : BB, MV, S, SA, T, aber auch BW und B. (Beispiele: Küsten- und Vulkanformen um ihrer selbst willen (z.B.), Bevorzugung der Stoffanordnung in der Zeitachse: fast immer erst früher – dann heute, anstatt das Problem in den Vordergrund zu stellen, z.B. beim Strukturwandel in Landwirtschaft und Industrie und damit schüler- und altersgemäß zu verfahren.*

*Nach einem besonderen, rigiden Drei-Schritt-Schema erfolgt die Stoffanordnung in H. Die drei Schritte sind: „Raum und Ressourcen“; „Mensch und Raum“; „Raum und Zukunft“.*

*Obwohl von (geographie-) didaktischer Seite immer wieder betont und mit begründeten Argumenten belegt worden ist, macht die Umsetzung der verstehens- und damit lernwichtigen Forderung des Gestaltungsprinzips „Vom Menschen aus“ (V.M.A) anscheinend große Schwierigkeiten. Der Grund kann nur vermutet werden: die sich als sehr konsistent erweisende Vorbildfunktion des Universitätsfaches (vgl. RAUM 1993: „Wissenschaftlichkeit“). Das häufiger anzutreffende Überwiegen der Physischen Geographie und vor allem des HETTNER-Schemas (erst die Natur als Grundlage, dann der Mensch) sind geeignet, die oben ausgesprochene Annahme einmal mehr zu belegen.*

*Demgegenüber würde eine konsequente Anwendung des Prinzips „V.M.A.“ Problemorientierung, Sensibilisierung und dynamisches Vorgehen nicht nur erleichtern, sondern geradezu aus sich hervorbringen. Das „V.M.A.“ schließt dabei die Berücksichtigung der Physischen Geographie ganz und gar nicht aus, sondern würde es um so mehr ermöglichen, diese im Horizont der Schüler als sehr bedeutsam für das Verstehen irdischer Zusammenhänge erkennen zu lassen (vgl. HH als Beispiel).*

*Sehr zu begrüßen ist, daß sich das Exemplarische Prinzip weithin durchgesetzt hat. Deutlich (und erfreulicherweise) wird gesehen, daß ein exemplarisches Vorgehen ständig mit einer systematisierenden Orientierung abzurunden ist.*

*Sehr verwunderlich aber ist es, daß der kognitive Anspruch allein im Hinblick auf einen Grundwortschatz an Begriffen verwirklicht wird, nicht dagegen hinsichtlich des notwendigen Transfers und der Erarbeitung von Modellvorstellungen.*

gen. Beide Forderungen sind lernpsychologisch und geographiedidaktisch als sehr wesentlich längst belegt – nicht nur in den alten Bundesländern. Was die neuen Bundesländer betrifft – bzw. die alte DDR –, so hat BARTH schon sehr früh und eindringlich aufgezeigt, wie notwendig es ist, jenes Wissen, das in einem ersten Lernzusammenhang (der sog. Primärordnung) kennengelernt wird, in einen übergreifenden, systematisierenden Lernzusammenhang (die sog. Sekundärordnung) zu überführen.

## 8. Allgemeine geographiedidaktische Würdigung der Lehrpläne

Die vorstehende Kommentierung kann ins allgemeinere gewendet werden, wenn man die in den Tabellen verwendeten Kriterien („Kriterien 1998“) vergleicht mit den „Kriterien 1971“ = Anforderungskatalog in Kapitel 1) und sodann zusammenstellt, in wie vielen Bundesländern die Kriterien erfüllt bzw. umgesetzt worden sind.

Einschließlich der Unterpunkte umfassen die „Kriterien 1998“ 19 Punkte: Diesen werden in der folgenden Tabelle die „Kriterien 1971“ gegenübergestellt (mit Hilfe der entsprechenden Nummern aus dem Anforderungskatalog in Kapitel 1). In den letzten Säulen der Tabelle wird die Anzahl der Bundesländer je nach dem Grad der Umsetzung erfaßt.

„Kriterien 1998“	„Kriterien 1971“	Umsetzung (Anzahl der Bundesländer)		Besondere Defizite
		durchaus	kaum/wenig	
Hinweise: * = Kriterien, die die Bundesländer wenig erfüllen ** = Defizite besonders groß				
I. <i>Kompetenzen</i>	2	5	7*	
1. Zielorientierung	3	5	7*	
2. 2.1 Problemorientierung				
2.2 statt Wissenschaftsorientierung	12	5	5* (mit W)	
3. Sensibilisierung	1	5	7*	
4. Kognitiver Anspruch				
4.1 Begriffe	7,8,16	alle		
4.2 Transfer	7,8,13	3 (etwas)	9*	**
4.3 Modelle	7,8,13	keines		**
5. 5.1 Topographie	4	alle		
5.2 Grobraster	3	alle		
6. Fertigkeiten	6	alle		

II. <i>Gestaltung</i>				
1. Schüler-/Altersgemäßheit	7,8	4	8*	**
2. Regionales Vorgehen	13			
2.1 V. Nah. z. Fernen		8		
2.2 „Fenster“, Ausweitung		3		**
3. Physio-/Anthropo- geographie: ausgewogen	3,11,12	4	6*	
4. Allg./themat. u. Reg. Geographie: ausgewogen	13	7	4	
5. 5.1 Dynamisches Vorgehen	10	5	7*	**
5.2 statt Hettner-Schema (erst Natur – dann Mensch)	12	7*		
5.3 und Geodeterminismus	11	7* (impizit)		
6. Exemplarisches Prinzip und systemat. Orientierung	13	9	2	
7. Fächerverknüpfung	9	alle		
III. <i>Hilfen zur Umsetzung</i>				
	15	1	11*	**

Von 19 Ländern erfüllt die Mehrzahl (\*) die geforderte Umsetzung nicht bzw. diese Länder folgen Kriterien, die geographiedidaktisch fragwürdig oder gar sehr fragwürdig sind. Hinsichtlich der langen Bekanntheit vieler Kriterien in der Geographiedidaktik ist dieses Ergebnis nicht gerade berauschend. Den Grund für dieses betrübliche Ergebnis kann man nur erschließen: Anscheinend kümmern sich viele Lehrplanmacher um das, was innerhalb von dreißig Jahren als geographiedidaktisches „state of the art“ erarbeitet worden ist, so gut wie gar nicht. Handelte es sich bei diesem „state of the art“ um nichts als bloße Mutmaßungen, so wären solche Mutmaßungen guten Gewissens durchaus in den Wind zu schlagen. Doch angesichts der Tatsache, daß diese Kriterien sehr gut begründet und auch (zumindest teilweise inzwischen) empirisch abgesichert sind, ist das Verhalten der Lehrplanmacher eher als grob fahrlässig zu bezeichnen. Besonders die mit \*\* bezeichneten Kriterien machen die allergrößten Defizite ersichtlich und haben sich anscheinend am allerwenigsten zu den Lehrplanmachern herumgesprochen.

Hier liegt eine riesige Verantwortung bei den Behörden, gerade weil sie bis heute die wenig kontrollierte Alleinzuständigkeit für die Lehrpläne besitzen und beanspruchen. Kann man angesichts der Defizite von einem verantwortungsvollen Handeln der zuständigen Behördenleiter sprechen, wenn sie die zwingenden Erkenntnisse nicht an die Lehrplankommissionen weitergeben?

## 9. Versuch einer Wertungsstufung

Für den modischen Ausdruck „Ranking“ (d.h. Herstellung einer wertenden Reihenfolge auf Grund eines vorhandenen „state of the art“) hat noch kein adäquater deutscher Ausdruck Akzeptanz gefunden. Vorgeschlagen wird hier Wertungsstufung.

Eine Stufung ist besonders sinnvoll dann, wenn es sich darum handelt festzustellen, ob ein Kriterienkatalog, der den „state of the art“ wiedergibt, für eine positive Evaluierung von Lehrplänen verwendet werden kann. Für „state of the art“ gibt es bisher ebenfalls keine akzeptierte deutsche Übersetzung. Gemeint ist, daß ein wissenschaftliches Ergebnis auf der vollen Höhe des erreichten Wissens- und Methodenbestandes ist, mithin einen hohen Standard erreicht bzw. diesen Bestand noch übertrifft. Auf einen Kriterienkatalog angewendet bedeutet die Heranziehung eines solchen Standards, daß er nicht ein bloß utopischer Forderungskatalog irgendwelcher Idealisten ist, sondern daß über ihn wirklich ein Nachweis erbracht wird, daß der jeweilige Wissenschaftsstandard (so könnte man „state of the art“ übersetzen) auch tatsächlich erreicht werden kann. Es geht also nicht darum, jene Kandidaten (sprich: Bundesländer) abzuwerten, die diesen Standard nicht erfüllen.

Um ein möglichst scharfes Profil zu erreichen, sind nach Auffassung des Vf. aus der Vielzahl der Kriterien zehn besonders gut geeignet. Diese sind:

1. Ziel- bzw. Kompetenzorientierung
2. Problemorientierung
3. Sensibilisierung
4. Transfer
5. Besondere Arbeitsweisen
6. Alters- und Schüलगemäßheit
7. Variable Gestaltung des regionalen Vorgehens
8. Einbettung physisch-geographischer Sachverhalte in menschbezogene Lebensumstände
9. Dynamisches Vorgehen
10. Exemplarisch-systematisierende Gestaltung

Man kann nun zu jeder dieser Anforderungen wertende Punkte vergeben, und zwar

- einen Punkt dann, wenn das Kriterium durchgehend im Lehrplan beachtet worden ist,
- zwei Punkte dann, wenn das Kriterium stets nachdrücklich verwirklicht wor-

den ist.

Es ergibt sich folgende Stufungs-Tabelle, in der die Ziffern in der Horizontalen den zehn oben aufgeführten Punkten in ihrer dortigen Reihenfolge entsprechen:

**Tabelle der Wertungsstufung**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Gesamtzahl
NS	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	19
HH	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	18
RP	2	1	1			1		2	2	2	11
NRW	2	1			2			2	1	2	10

Das Ergebnis der Tabelle ist eindeutig: Geographiedidaktische Anforderungen können erfüllt werden!

HH verdient insofern eine besondere Anerkennung, weil es dort gelungen ist, die Kriterien zugleich auch als konstruktive Hilfen für die Umsetzung in den konkreten Unterricht zu formulieren – und das mit sehr geringem zusätzlichem textlichen Aufwand.

#### **10. Bemühungen um einen „Grundwortschatz“**

Aus der Sicht des Vf. ist es sehr verdienstvoll, wenn sich die Lehrplanmacher bemühen, sog. Grundbegriffe zu identifizieren und damit ein fachliches Mindestwissen, als eine Art „Grundwortschatz“ (wie in den Fremdsprachen) für alle Schüler zu gewährleisten. Zwar sollte die Bezeichnung „Grundbegriffe“ aus erkenntnislogischen Gründen aufgegeben werden (vgl. BIRKENHAUER 1998). Die eigentlich intendierte Absicht bleibt von solchem Aufgeben indessen unberührt.

Bei der Festlegung solcher Begriffe für einen „Grundwortschatz“ tritt ein bestimmtes Problem auf: nämlich die Bestimmung des Kriteriums, demzufolge die Auswahl vorgenommen werden soll. Für eine solche Bestimmung haben sich in der Vergangenheit zwei Wege angeboten:

1. die Orientierung an den Bezugswissenschaften des Faches,
2. die Orientierung an den durch die Begriffe zu vermittelnden Kompetenzen.

Der erste Weg war über eine sehr lange Zeit hinweg der allein selbstverständliche Weg schlechthin und wird daher in einigen Bundesländern auch noch so praktiziert (vgl. RAUM 1993: Kriterium der „Wissenschaftlichkeit“). Seitdem indessen

immer deutlicher geworden ist, daß das Schulfach als bloßes Abbild der Bezugswissenschaft(en) seinen Bildungsauftrag verfehlt (sog. Abbild-Didaktik), ist die Orientierung an den Qualifikationen, die das Schulfach für die Lebensmeisterschaft und für die allgemeine Bildung der Schüler als späteren Erwachsenen im Sinne von Emanzipation und Mündigkeit zu erbringen hat, m. E. der allein wesentliche Weg geworden.

D.h.: In der Schule zu vermittelnde Begriffe müssen den Anspruch erfüllen, für solche Qualifikationen aufschließende Wirkung zu haben. Vf. nennt daher solche Begriffe Schlüsselbegriffe (vgl. BIRKENHAUER 1996). Es sei in diesem Zusammenhang nicht verschwiegen, daß KÖCK mit der Verwendung dieser Bezeichnung in diesem Kontext nicht einverstanden ist (briefl. vom 8.6.1998). Für ihn sind Schlüsselbegriffe allein jene, die eine genuin zentrale geographische Bedeutung haben (Zone, Feld, Gradient, Netz, Distanz und dgl.: vgl. KÖCK z. B. 1984 sowie in einer Reihe weiterer Veröffentlichungen). Demgegenüber ist allerdings zu bedenken zu geben, daß damit die Gefahr der Abbilddidaktik durch die Hintertür wieder hineinkommt, und daß diese Begriffe wenig schülernah sind. Darauf hat KÖCK selbst aufmerksam gemacht (vgl. 1984).

Da es dem Vf. allein um die zu leistende Aufgabe geht, ist er der letzte, der an dem Ausdruck Schlüsselbegriff klebt. Was gewollt ist, ist auch ohne ein Feilschen um Wörter klar: die Einigung auf einen Katalog von Begriffen, den man so oder so bezeichnen kann, z.B. als Grundwortschatz oder auch als Katalog bedeutensamer Begriffe.

Wie auch immer – es ist durchaus von großem geographiedidaktischen Interesse, welche Begriffe in diesem Sinne als bedeutsam angesehen werden. Es ist daher eine zwingende Aufgabe, zu diesem Problemfeld eine Liste erstmals zu erarbeiten und vorzustellen. Daß diese sehr notwendige Arbeit allerdings auch sehr langweilig ist und daher zähes Sitzfleisch erfordert, sei am Rande erwähnt. Diese Liste wird in der Form eines Anhangs diesem Aufsatz beigegeben.

## **Anhang: Begriffe in Erdkunde-/Geographie-Lehrplänen von Bundesländern**

### Vorbemerkungen

Die in der folgenden Liste erfaßten Begriffe sind zusammengestellt nach zwei Kriterien:

1. Begriffe, die ausdrücklich als „Grundbegriffe“ bzw. „Grundwortschatz“ bezeichnet werden.
2. Darüber hinaus Begriffe, die die jeweilige Thematik in zentraler Weise beschreiben und von denen somit angenommen werden muß, daß sie im Unterricht als bedeutensame Begriffe verwendet werden.

Beispiel: Bei den Grundbegriffen im Lehrplan wird aufgenommen Bevölkerungsexplosion; hingegen wird die Thematik auch bezeichnet mit: Bevölkerungsdruck, Bevölkerungswachstum, demographische Entwicklung oder dgl. (wobei der eine oder der andere der nachgesetzten Begriffe in dem einen oder anderen Bundesland auch wieder in der Liste der „Grundbegriffe“ erscheint).

Die Begriffe werden in alphabetischer Reihenfolge angeordnet und bei jedem das Vorkommen im jeweiligen Bundesland vermerkt. Die Bundesländer werden mit den bereits erläuterten Abkürzungen gekennzeichnet.

Denkbar wäre auch eine Ordnung der Begriffe nach Bundesländern, also ähnlich wie bei den Tabellen im Haupttext. Während im Haupttext dadurch der übersichtliche Vergleich ermöglicht wird, ist diese Absicht jedoch bei einer so langen Liste nur schwer zu erreichen. Wichtiger als dieser eher äußerliche Grund ist aber der, daß nicht der Vergleich der Länder der eigentliche Zweck der Auflistung ist, sondern die Erfassung der Begriffe als solcher und in ihrer Vielzahl sowie auch in der Vergleichbarkeit sachlich verwandter Begriffe (vgl. oben das Beispiel zu Bevölkerungsexplosion). Ferner sind beim Anfertigen der Liste Begriffe aus den Lehrplänen aufgenommen worden, bei denen das jeweilige Bundesland in den Urlisten nicht ausdrücklich vermerkt wurde – sicherlich ein unterlaufener Mangel, der aber doch im Hinblick auf den eigentlichen Zweck der Liste als ziemlich untergeordnet gelten muß.

Bestimmte Begriffe, die als Merkstoff oder u.U. auch als Grundbegriffe in dem einen oder anderen Bundesland aufgeführt sind, sind in der nachfolgenden Liste nicht aufgenommen worden. Es handelt sich um Begriffe wie Atoll, Artesischer Brunnen u. dgl. Nach Auffassung des Vf. gehören solche Begriffe zu den eher konventionell überlieferten Fachbeständen, tragen indessen wenig zum eigentliche Ziel aufschließender und daher zentraler Begriffe bei, nämlich dem Erreichen von Qualifikationen für die angestrebte geographische Kompetenz („Kompetenznachweis“). Vf. ist indessen für jedes Argument zugänglich, das einen Kompetenznachweis erbringt.

Der Vollständigkeit halber werden solche Begriffe am Schluß aufgeführt. Die Bundesländer, in denen diese Begriffe ausdrücklich vermerkt sind, werden allerdings nicht genannt.

Schließlich ist darauf hinzuweisen, daß alle Begriffe (bzw. Begriffsgruppen), die in der Liste von BIRKENHAUER (1996) zusammengestellt worden sind, vorweg mit einem \* versehen sind.

### **Begriffsliste 1**

<b>Agrarkolonisation</b>	NRW
Agrarland	einige
Agrarmarkt	NS
* Agrobusiness, industrial farming, technisierte Landwirtschaft, hochindustrialisierte Landwirtschaft	B, BW, NRW, SA
Agrostruktur	SA
* Arbeitsteilung, Arbeitsteiligkeit (auch weltweite, international)	B, BB, NS, RP, T

* Globalisierung	NS
Armutsgürtel, Arm und Reich, Hungergürtel	NS, NRW, RP
Artenvielfalt	BW
* <b>Ballung</b> Ballungsraum, Agglomeration	B, BB, BW, MV, NS, SA
Bevölkerungsballung	BW
Aktiv-/Passivraum	NRW
Verdichtungsraum	B, H, MV, NRW, RP, T
Bergbauern, Bauernwirtschaft	einige
* Bevölkerungsdichte, Bevölkerungsverteilung	BB, HH, MV, NRW, SA
Bevölkerungsdruck	S
* Bevölkerungsexplosion	B, BB, MV, T
Bevölkerungspolitik, Regulierung, Familienplanung,	
Bevölkerungsbremse	u. a. NRW, S, SA, T
* Bevölkerungspyramide, Altersaufbau,	
Alterspyramide	BB, HH, MV, NRW, T
* Bevölkerungswachstum, Bevölkerungsentwicklung	H, HH, MV, NS, S
demographische Entwicklung, d. Faktoren	BB, SA
* Bewässerung, Bewässerungswirtschaft, intensive B.	NS, NRW, RP
Huerta	BB, BW, MV, NRW, T
Stromoase, Flußoase, Niloase, Fremdlingsfluß	BB, MV, NS, S, SA
Boden, Bodenart	B, BW
* Bodenerosion	H, HH, RP
Bodenverarmung	RP
Bundesstaat	einige
<b>Daseinsfunktionen</b> Daseinsgrundfunktionen	H, T
Grundbedürfnisse	NRW
täglicher Bedarf	NS
* Disparitäten, Disproportionen	B, H, MW, NS, NRW, S, T
* Druckgebiete, Hoch(-druck), Tief(-druck), Zyklone	T
Front, Inversion, Wetterlage, Wetterprozesse	BB, NS, T
* <b>Einkommen</b> pro Kopf, Verteilung, BSP	HH
Emission	HH
* Endogen, exogen (- Kräfte); erdinnere, erdüußere	H, NS, RP, SA, T
* Energie, Energieträger, Energiequelle	B, BB, H, HH, MV, NRW, RP, SA
regenerativ	BB
Entwicklungsmodell, Entwicklungsstrategie,	
Entwicklungshilfe	H, NRW, SA, T
* Entwicklung, E.-land	B, HH, MV, NRW, RP, SA, T

Dritte Welt	NS, NRW, RP, T
Unterentwicklung, Hilfe zur Selbsthilfe	S
Erholungsraum	RP
* Erosion	RP, S, T
Euregio	NRW, T
Europa, EU, Einigung, Integration	verschiedene
Export, Exportorientierung, Import	einige
* Extensität, extensiv (Landw.)	B, BB
Fertigprodukt	NRW
Fischfarm	MV
* Flächenverbrauch (Flächenbedarfstransfer)	B
* Freizeitgestaltung	NRW
* Fruchtwechsel	RP
* Funktion, zentrale F., zentrale Räume, funktionale Gliederung, Einzugsbereich, innere Strukturierung, Zentralität, zentrale Orte, zentralörtliche Bedeutung, räumliche Differenzierung, periphere Räume	B, BW, MV, NRW, RP, SA, T
City, Stadtstruktur, Stadtviertel, Wohnviertel	B, BB, BW, NS, T
Peripherisierung	nirgends
Gastarbeiter	NS
Geopotential	NRW
Geosystem	SA
Geotektonik, Platten, *Plattentektonik, *Faltengebirge, *Gebirgsbildung	B, BB, BW, MV, NRW, RP, S, SA, T
*Vulkanismus, Erdbeben	BW, HH, NS, S, SA, T
*Erdgeschichte	H
Urkontinent, Pangäa	S, T
Subduktion, Verschluckungszone	einige
Lithosphäre	T
*Schalenbau (der Erde)	BB, MV, S, SA, T
Gewässerverschmutzung	RP
* Gezeiten	BB, HH, MV, NS, S, SA, T
Glaziale Serie, Glaziallandschaft	BB, MV, NS, RP, S, SA, T
* Eiszeitalter, Eiszeit, Vergletscherung	B, BB, BW, HH, NS, SA
* Globus	B, BB, BW, H, HH, MV, NS, RP, S, SA
Erdachse	T
Planet	BB, H, HH, MV, NS, RP, SA

Sonnensystem	B, NS, RP
Weltall	NS
Kontinent	B, BB, BW, H, HH, MV, NS, RP, S, SA, T
Ozean	B, BB, BW, H, HH, MV, NS, RP, T
* Gradnetz (Meridian, Breitenkreis, Längenkreis, Äquator)	
Pol, Polarkreis,	
Wendekreis	B, BB, BW, H, HH, MV, NS, RP, S, SA, T
Großfamilie	MW
Großlandschaft(en) (gemeint: naturräumliche: Küsten, Tiefland, Mittelgebirge, Hochgebirge = *Reliefregionen)	B, BB, BW, H, HH, MV, NS, NRW, S, SA, T
Grundstoffindustrie	S
Grundwasser	RP
Grüne Lunge	NRW
* Grüne Revolution	B, BB, S, SA
* Gunstfaktoren (natürliche)	
Gunst und Ungunst (natürliche)	B, BW, MV, NRW, S, SA, T
Potential, landwirtschaftliches	T
Agrarregionen	NRW
Ertrag/ha	NRW
Börde	BW, NRW, RP, S, T
(Gäu, Gäulandschaft ? gleichbedeutend: fehlt!)	
Löß, Schwarzerde	einige
* <b>Hafen</b> Hafengunst, Hafeneignung, Hafenwirtschaft u. a.	HH, MV, RP, SA, T
Heimatlandschaft (!)	RP
* High Tech	einige
Hochkultur	SA
* Höhenstufen	BB, BW, MV, RP, S, SA, T
<b>Industriegigant</b>	NRW
* Industrieland	u. a. NRW, RP, SA, T
* Industrialisierung	NS
* Industrielle Revolution	keines
Industrieregion	RP
Industrieverlagerung (Globalisierung, Peripherisierung)	HH
* Infrastruktur	H, NRW, S, SA, T
Innovation (Bereitschaft zu)	BW
Integration	NRW
* Intensivierung (intensiv, kapitalintensiv)	B, BB, HH, MV

Inwertsetzung (ausgedrückt über: Verfügungsraum, Nutzungsanspruch, Raumwirksamkeit, Gestaltung von Räumen, Umwertung, Raumveränderung)	alle
Inwertsetzung, randorientiert (Australien)	SA
Isolationseffekt (Australien)	S
<b>Karst</b>	BW, MV, SA
Kaste	B. BW, MV, S, SA, T
Kibbuz	T
* Kolonie, Kolonialisierung, Kolonialismus, Entkolonisierung	B, MV, SA, T
Komplexität von Raumstrukturen und Raumprozessen	T
Konkurrenz	H
Konsumanspruch, Konsumverhalten	HH, NRW
* Kontinentalität (Landklima, Kontinentalklima)	B, H, HH, MV, RP, S, SA, T
Kreisläufe	HH
Krisenräume	NRW
* Kulturen (Kulturräume, Kulturerdteile, Kulturkreise, Verbreitungsgebiete größerer Kulturen)	B, BB, BW, H, MV, NRW, RP, S, SA, T
Kulturtradition, kulturelles Erbe	NRW, T
Kulturlandschaft	B, BW, RP, T
<b>Landschaftshaushalt</b> (Naturhaushalt)	NRW, EP, T
Landschaft	T
Landflucht, Bergflucht	einige
* Push/Pull	keines
Länderanalyse	T
* Landesplanung (Raumplanung, Raumordnung) (Stadtplanung)	BB, H, HH, SA, T RP
Landnutzung, kollektive	NRW
Landschaftsschutz, Naturschutz	H, HH, S, SA
Logistik	T
* Luv - Lee	T
Stauregen, Steigungsregen	BB, MV, S, SA, T
<b>Marktpolitik</b>	NRW
* Massengut	RP
* Massentourismus (Tourismus, Fremdenverkehr) (Sanfter Tourismus)	B, BB, BW, H, HH, MV, NS, NRW, S, SA, T T
Meere: Bedeutung für Klimaentwicklung, für Wasserhaushalt	S

* Megalopolis („Siedlungskomplex“ für M.)	BB, MV, S, T
* Metropole	BB, BW, MV, NS, NRW
* Metropolisierung (vgl. Push/Pull)	B, BB, MV, S, SA, T
Migration	MV
* Milchwirtschaft, Grünlandwirtschaft	BW, NRW, S
* Minderheit(en); Ethnien, ethnische Durchmischung	B, BB, HH, MV, NRW
* Mobilität	H, HH, NS, SA, T
Monokultur (auch Beispiel: Fichten)	B, BW, H, HH, T
Nährstoffkreislauf (Stoffkreislauf)	BW, HH
Nationalität	BW, HH
Nationalismus	RP
Nationalpark	MV, NS, NRW, S, SA, T
* Naturkatastrophen	B, BB, BW, HH, MV, NRW, S, T
Naturlandschaft	BW, RP
Naturpotential	H, NS, RP
Neue Städte	NRW
Neulandgewinnung (u. dgl.)	einige
* Nord-Süd-Gefälle, Nord-Süd-Konflikt, Nord-Süd-Gegensatz	B, MV, NS, RP, S, T
Nutzungswandel	NS
* <b>Ökologie:</b> Gefährdung, Belastbarkeit, Grenzen Gleichgewicht	H, HH, MV, NS, RP, S
Ökologischer Anbau, integrierter Pflanzenbau	NS, NRW
* Ökosystem	B, BB, BW, S, SA
Ökonomische Interessen	H
Ozeanität, ozeanisches Klima, Seeklima	B, BW, HH, MV, RP, S, SA, T
* <b>Pendler</b>	B, BW, H, HH, RP, SA, T
* <b>Plantage</b>	B, BW, HH, MV, RP, SA, T
Planungsraum	RP
Produktionsstruktur, einseitige	S
Produktivität	NRW
Prozeßfeld	RP
* <b>Raubbau</b>	B, RP
Raumnutzung, Muster der Raumnutzung	H, NRW
Raumwirksamkeit	RP
Rationalisierung	BW, HH
* <b>Recycling</b> (besser: Wiederverwertung, Wertstoffkreislauf)	RP
Regionale Struktur	RP

* Reichweiten (Distanz, Entfernung)	B
Rekultivierung	einige
* Ressource, Endlichkeit der R.	B, BB, H, NS
= Bodenschatz	SA
Bodenschätze, Holz, Wasser, Mineralstoff	BB, S
* Rohstoff(e)	B, BW, H, NRW, RP
= Ressource	MV
Rollenkonflikt	NS
Revolution (der Erde)	östliche Bundesländer
Rotation (der Erde), Erddrehung	BB, BW, HH, RP, S, SA, T
* Schwellenland	B, BB, MV, SA, T
Segregation	B
* Subsistenz-, Selbstversorger- wirtschaft	B, BB, BW, H, HH, NS, NRW, RP, SA
Slum (!) (= Favela)	T
* Sonderkultur	B, HH, RP
Spezialisierung, regionale	NRW
* Staat, Staatsaufbau (* föderal, * zentral)	RP, NRW
* Standort, -faktor(en), -bedingungen	B, BB, BW, H, HH, MV, NS, RP, SA, T
* Stückgut	RP
* Suburbanisierung	T
* Sun belt, „sun cities“	BW, HH, MV
* Territorium (Staatsterritorium, staatsräumliche Gliederung)	S, T
Territorialer Produktionskomplex	einige östliche
Teufelskreis (z. B. der Armut)	B, BB, RP
Toleranz	SA
* Tragfähigkeit	RP
Transitraum (Alpen)	einige östliche
Treibhauseffekt, Klimawandel, -veränderung	BB, NS
* Tropo-, Stratosphäre	BB, T
Überfischung	RP
Überproduktion	NRW
Übernutzung	NRW
* Umwelt, Umweltprobleme, global, Umweltschutz, Umweltzerstörung, Umweltbelastung, Umweltverschmutzung	östliche, NS, NRW, RP
Umwertung	NRW, T
* Unternehmen, transnationale	BB, HH
Verflechtung	NRW

Verfügungsraum	RP
* Verkehrsknoten, -drehscheibe	BW, RP, S, T
* Verkehrsnetz	BW, RP
* Verkarstung (im ökol. Sinn: Waldzerstörung, Bodendegradierung)	BB, NRW, S, T
* Versalzung	B, BB, HH, NS, SA
Versiegelung	B, BB, HH, NS, SA
* Verstädterung, Urbanisierung, Städtewachstum	B, BB, BW, NS, NRW, SA
* Verursacherprinzip	BB
* Verwitterung	B, S
* Völkervielfalt, ethnische Vielfalt	BW, S, SA, T
Vielvölkerstaat (u. dgl.)	MP, S, SA
* Vorurteile	NS
* Vorräte (Energie, Bodenschätze)	H
Wachstumszeit Vegetationsperiode	NRW, RP
Warenaustausch	NRW
* Wasserhaushalt	H, MV
Wasserkreislauf	MV, NRW
Weltbild	RP, östliche
Welten: fünf	NRW
Weltbevölkerung	NRW
Welternährung	RP
Weltklima	NRW
Welthandel, * Weltmarkt, Weltwirtschaft, Weltordnung, wirtschaftliche	BB, H, HH, T
* Weltreligionen, Religionen	MV, S, SA
* Weltstadt	BW
Wirtschaftsmacht	S
* Wirtschaftssektor, Sektor, tertiärer S., Dienstleistung (nicht vorhanden: * Quartärisierung; Informations- und Wissensgesellschaft)	B, BW, MV, T
* Wirtschaftssystem, Marktwirtschaft, Planwirtschaft, Zentralverwaltungswirtschaft	B, BB, RP, SA
Zielkonflikt	H
* Zirkulation (atmosphärische, tropische, planetarische, passatische) Windsystem (planetarisch), Windgürtel	BB, BW, S, SA, T
* Zonen (Klima, Vegetation), Zonierung (der Erde), Klima-/Vegetationsgürtel, Landschaftszonen,	

* Geozonen	B, BB, BW, H, HH, MV, NS, NRW, SP, SA
Anbaugrenzen, A.-begrenzung, Nutzungsgrenze, Trockengrenze,	
Kältengrenze, Vegetationsgrenzen	verschiedene
Beleuchtungszonen, Sonneneinstrahlung,	
Strahlungs-Verhältnisse	östliche
Bioproduktion	BW
Bodentyp	BW, T
Dauerfrostboden	B, BB, HH, S, T
Brandrodung	BW, HH, NRW
Desertifikation	BW, HH, NRW
Gemäßigte Zone, g. Klima (besser: Mittelbreitenklima)	einige
Laubmischwald, -gürtel	einige
Steppe	östliche, RP
Nadelwald, borealer, Nadelwaldgürtel,	
Taiga	B, MV, NS, RP, S, SA, T
Polartag, -nacht	B, BB, BW, HH, MV, NS, S, SA
Mittelmeerklima	BB, SA
Hartlaubgewächse, -vegetation	B, BB, MV, RP, SA, T
Subtropen, -klima	MV, NS, T
Trockenraum, Wüsten, Wüstengürtel	NS, NRW, RP, SA, T
arid, humid	einige
Tropen, -klima	B, MV, NS, S
Regenwald, trop.	B, BB, BW, HH, MV, NS, NRW, RP, S, SA, T
Sahel	MV, NS, NRW
Savanne, Grasländer	MV, NS, RP, T
Tageszeitenklima	HH, NRW, T
* Jahreszeiten, -klima	B, BB, BW, HH, NS, RP, S, T
Wanderfeldbau, Wanderhackbau,	
Hackbau (u. dgl.)	B, BB, HH, RP, T
Klimaklassifikation	östliche
Zenitalregen	HH, RP, T
Zusammenleben, friedliches	NRW

### Begriffsliste 2: Katalog konventioneller Begriffe

Alm	Landrücken
Atoll	Lößgefülle
Abtragungslandschaft	Katarkt
Artesischer Brunnen (Becken)	Kerbtal

Aufschüttungsebene	Koralleninsel
Becken	Macchie
Binnenmeer	Marsch
Bodden	Muldental
Bruchstufenland (Ostasien)	Nehrung
Bruchschollengebirge	Promenade
Dauerfluß	Parklandschaft
Doline	Pampa
Dornbuschsavanne	Pleistozän
Durchbruchstal	Polje
Eisernes Tor	Pultscholle
Geysir	Randmeer
Gletscher	Same
Graben	Sandwüste
Innuït	Schäre
Inselbogen	Serir
Felswüste	Schelf
Fjord	Schild-, Schichtvulkan
Förde	Schichtstufe
Fjell	Schwelle (Afrika)
Foggara	Talform, Trogtal, Trogschulter
Geest	Tiefsee
Gesteinsklassifikation	Trichtermündung
Haff	Wadi
Hierarchisches Flußsystem	Waldgewerbe
Horst	und weitere vergleichbare

### **Allgemeinere Literatur zu Erdkundelehrplänen**

- BARTH, L. (1969): Zum Systematisieren von Wissen im Geographieunterricht. - Berlin
- BIRKENHAUER, J. (1970): Die Länderkunde ist tot – Es lebe die Länderkunde .  
In: Geographische Rundschau 22, S. 194 ff.
- BIRKENHAUER, J. (1996): Begriffe im Geographieunterricht. - In: Geographie und ihre Didaktik. 24, Teil I, S. 1-15, Teil II, S. 57 – 70.
- BIRKENHAUER, J. (1998): Schlüsselbegriff. - In: BÖHN. D. (Hrsg., 1998) Didaktik der Geographie Begriffe. - München.

- BIRKENHAUER, J. / HAUBRICH, H. (1971): Das geographische Curriculum in der Sekundarstufe I. - Düsseldorf.
- HANISCH, W. (1817): Weltkunde. - Leipzig.
- HEMMER, I. / HEMMER, M. (1995): Was interessiert Jungen und Mädchen im Erdkundeunterricht? - In: Praxis Geographie 25, H. 7/8, S. 78 ff.
- HARD, G. (1978): Inhaltsanalyse geographiedidaktischer Texte. -(= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 2). - Braunschweig.
- KAMINSKE, V. (1993): Überlegungen und Untersuchungen zur Komplexität von Begriffen. (= Münchner Studien zur Didaktik der Geographie. Bd. 4). - München.
- KÖCK, H. (1984): Schüler und geographische Begriffe. - In: KÖCK, H. (Hrsg., 1984): Studien zum Erkenntnisprozeß im Geographieunterricht, S. 166 – 237. - Köln.
- KÖCK, H. (1988): The geography curriculum in the Federal Republic of Germany after the reform circa 1970. - In: BIRKENHAUER, J./ MARSDEN, B. (1988): German didactics of geography in the seventies and eighties – a review of trends and endeavours. - München. S. 25 - 102.
- NEWIG, J. (1993): Die Bedeutung des Prinzips „Vom Nahen zum Fernen“ zur Strukturierung des Erdkundeunterrichts. - In: Zeitschrift für den Erdkundeunterricht 45, S. 28 – 32 und S. 72 – 76.
- OBERMAIER, G. (1997): Strukturen und Entwicklung des geographischen Interesses von Gymnasialschülern in der Unterstufe – eine bayernweite Untersuchung. (= Münchner Studien zur Didaktik der Geographie. Bd. 9). - München.
- RAUM, B. (1993): Die Pläne für den Geographie- bzw. Erdkundeunterricht in den östlichen Bundesländern im Spiegel fachdidaktischer Positionen. - In: Zeitschrift für den Erdkundeunterricht 45, S. 115 – 119 und S. 139 – 147.
- SCHMIDT, A. (1970): Der Erdkundeunterricht. 3. Aufl. (1968: 2. Aufl.) Bad Heilbrunn.

### **Verwendete Lehrpläne**

- Baden-Württemberg: Bildungsplan für das Gymnasium. Kultus und Unterricht. 1995.
- Bayern: Bayer. Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. Fachlehrplan für Erdkunde. Gymnasium. Amtsblatt, Sondernummer, S. 1325 - 1380.

- Brandenburg: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. Vorläufiger Rahmenplan. Lernbereich „Gesellschaftslehre“ – Erdkunde. Sekundarstufe I. Potsdam 1991.
- Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Lehrplan für das Gymnasium. Sekundarstufe I. Erdkunde. 1994.
- Hessen: Hessisches Kultusministerium. Rahmenplan Erdkunde. Sekundarstufe I. Wiesbaden 1995.
- Mecklenburg-Vorpommern: Das Kultusministerium des Landes MV. Rahmenplan Geographie. Sekundarstufe I. 1995.
- Niedersachsen: Niedersächsisches Kultusministerium. Rahmenrichtlinien für die Welt- und Umweltkunde. Hannover 1992. Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. 7 – 10. Erdkunde. Hannover 1994.
- Nordrhein-Westfalen: Kultusministerium Nordrhein-Westfalen'. Richtlinien und Lehrpläne. Gymnasium. Sekundarstufe I. Erdkunde. - In: Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1993.
- Rheinland-Pfalz: Kultusministerium, Lehrplan Erdkunde. Orientierungsstufe. Grünstadt 1991.
- Rheinland-Pfalz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung. Lehrplanentwicklung Erdkunde 7 – 10. Mainz 1995.
- Sachsen: Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Lehrplan Geographie Klasse 5 - 12. Darin: Geographie. Dresden 1992.
- Sachsen-Anhalt: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Sachsen-Anhalt. Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe. Geographie. Magdeburg 1994.
- Thüringen: Thüringer Kultusministerium. Vorläufige Lehrpläne für Realschule und Gymnasium. Geographie. 1993.