
Wulf Schmidt-Wulffen ■

Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht: Kommunikation – Schülerorientierung – Nachhaltiges Lernen

1 Einleitung

Schüleräußerungen aus der Gesamtschule Storkow, Brandenburg:

„Guter Unterricht ist für mich ...

- wenn nicht nur der Lehrer den Unterricht führt, sondern auch die Schüler oft mit einbezogen werden.
- wenn man selbstständig arbeitet und auch viele Gruppenarbeiten durchführt.
- Unterricht, der jedem einzelnen Schüler dazu verhilft, sich individuell zu entwickeln; dies funktioniert aber nur, wenn dieser Unterricht in kleinen Lerngruppen stattfindet.
- Unterricht, an dem man Spaß und Freude hat, sich vielleicht sogar Themen nach eigener Wahl zusammenstellt“ (Leutert/Mohr 2003, 24).

Diese Äußerungen zeigen: Schüler wünschen sich eine Veränderung ihrer gewohnten Rolle. Im Verhältnis zu ihren Lehrern möchten sie einen aktiveren Part spielen als er ihnen bisher zugestanden – und zugetraut – wird. Gegen den erlebten Schulalltag stellen sie ihre Bedürfnisse nach Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit. Ist ihr außerschulischer Alltag doch schon weitestgehend von Eigenständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstorganisation geprägt, wollen sie in der Schule gleiche Ansprüche realisieren. Im häuslichen Umfeld ist der frühere Erziehungsstil der *Verordnung* längst dem Modus der *Vereinbarung* gewichen. Deshalb hat sich nach Ansicht von Jugendforschern die Schere zwischen Selbstständigkeit und Selbstorganisation im außerschulischen Leben und Gängelung sowie Unselbstständigkeit im Unterricht inzwischen so weit geöffnet, „dass schulische Bildungsbemühungen noch nie so ins Leere gegangen seien“ (Klika 1995, 7).

Dieser gesellschaftliche Wandel legt für einen zukunftsfähigen Unterricht eine weitgehende Rückdrängung traditioneller, lehrerzentrierter Unterrichtsverfahren durch eine neue Lernkultur nahe.¹ Diese muss an der Alltagswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen orientiert sein und damit mehr Spielräume für eigenständiges Lernen öffnen. Die Jugendlichen halten Schule, Lehrer und Unterricht für wandlungsfähig. Sollten wir sie dabei nicht unterstützen? Jedoch: Ist dies eine Aufgabe der Fachdidaktik?

Die fachdidaktische Entwicklung der 70er und teilweise auch der 80er Jahre war durch den Paradigmenwechsel von der Länderkunde zur Allgemeinen Geographie ge-

kennzeichnet, in Verbindung mit der Übernahme der Lernzielorientierung. Dieser Prozess wie auch die begleitende Debatte um die Eigenständigkeit des Faches war ganz auf die Klärung der Unterrichtsgegenstände gerichtet. Diskussionen um *pädagogische* Prinzipien, in denen es um die Qualität des Lehrens und Lernens ging – etwa um Handlungs- und Schülerorientierung – liefen seit den 90er Jahren eher peripher mit. Sie waren weder ein Herzensanliegen in der Fachdidaktik noch wurden sie – abgesehen von einem engen Methodenverständnis² – überhaupt als Aufgabenfeld der Fachdidaktik begriffen. Auch der Ende der 90er Jahre in der Lehrerfortbildung einsetzende Boom bezüglich Methodentraining, Kommunikationstraining und Eigenverantwortliches Arbeiten – so die bekannten Buchtitel des Vorreiters dieser Bewegung, Heinz Klippert – fand keine Entsprechung in der fachdidaktischen Diskussion, jedoch in der Lehrerfortbildung. Erst die wenig erbaulichen Ergebnisse der PISA-Studie bewirkten ein Aufhorchen. Die Infragestellung der Zukunftsfähigkeit deutscher Schüler führte zu einer größeren „Nachfrage“ nach Unterrichtsprinzipien *in* der Fachdidaktik, die ihre Herkunft *außerhalb* dieser hatten.³

Ich vertrete die Auffassung, dass sich die Fachdidaktik nach Abschluss des Disputs um die Unterrichtsgegenstände zukünftig verstärkt um eine Veränderung der *Unterrichtskultur* bemühen sollte, um Schülerinnen und Schüler zukunftsfähig zu machen – und dies Fach für Fach, also auch im Erdkunde- bzw. Geographieunterricht. Das zentrale Anliegen: Durch verstärkte Kommunikation den individuellen Lernbedürfnissen und -möglichkeiten einer heterogenen Schülerschaft eher als im traditionellen Unterricht gerecht zu werden.

Nachfolgend werde ich

- die neue Lern- bzw. Unterrichtskultur aus verschiedenen Blickwinkeln begründen,
- deren Kernelemente vorstellen und durch verschiedene Methoden konkretisieren,
- einen idealtypischen Unterrichtsaufbau entwickeln
- und diesen an einem erdkundlichen Unterrichtsbeispiel „durchdeklinieren“
- sowie ihn im Blick einer Evaluation durch Schüler und Lehrer reflektieren.

2 Gründe für eine neue Unterrichtskultur

Für dieses veränderte, für eine *Zukunftsbefähigung* unerlässliche Verständnis von (Erdkunde-)Unterricht gibt es handfeste Gründe auf verschiedenen Ebenen:

1. Nach Abschluss ihrer Schulzeit müssen Jugendliche „auf eigenen Füßen stehen“ können, um berufs- und ausbildungsfähig zu sein. Das ist heute weitgehend *nicht* der Fall. Ein Viertel aller Azubis bricht die Lehre ab, bis zu 90 % aller Bewerber um anspruchsvolle Lehrstellen wird zurückgewiesen. Auch an den Universitäten ist die Abbrecherquote mit 24 % sehr hoch (HIS Hannover 2002: www.berlinews.de/archiv-2003/1174.shtml). Regelmäßig führe ich Studenten mit Ausbildern, Personalleitern und Azubis hannoverscher Betriebe (Conti, Reemtsma, AOK, Sparkasse) zu Gesprächen über schulisch verursachte De-

fizite zusammen. Neben unzureichenden Kenntnissen in Rechtschreibung und den Grundrechenarten werden vor allem wichtige Fähigkeiten vermisst: Selbstständige Aneignung von Lerninhalten, Anwendung schulischer Kenntnisse in neuen Zusammenhängen, Team- und Kommunikationsfähigkeit, Problemlösungskompetenz, Selbstorganisationsfähigkeit (Kasten 1).

Die besonderen Defizite der Schulabgänger

Kasten 1

Gespräche mit Ausbildern und Azubis in Ausbildungsbetrieben: Stadtparkasse, AOK, Reemtsma, Continental (April/Mai 2004)

Schulische Mängel:

- mangelnde Selbstständigkeit beim Lernen,
- Lerninhalte selbstständig erarbeiten zu können,
- fehlende Fähigkeit zur Selbstorganisation,
- ungeübt in Gruppenarbeit und bei Präsentationen,
- geringe Methodenkompetenz (Folien, Flip-Chart, Metaplan),
- unzureichende Kenntnisse in den Grundrechenarten,
- mangelnde Rechtschreibfähigkeit,
- Mängel bei der Lesefähigkeit, insbesondere dabei, das Gelesene zu verstehen und umzusetzen,
- Kenntnisse darüber, wie man lernt, fehlen (Das Lernen von Lernen),
- Dinge „auf den Punkt“ bringen können,
- Teamfähigkeit.

Was Lehrer tun könnten/sollten:

- gemeinsame Planung, Auswertung und Reflexion des Unterrichts ermöglichen,
- innerhalb vorgegebener Themen selbstständige Schwerpunktbildung gemäß den Interessen und Bedürfnissen der Schüler ermöglichen,
- selbst gesteuertes Lernen, z. B. durch Projektarbeit und Präsentationen fördern,
- Schüler mehr mit einbeziehen, mehr miteinander kommunizieren,
- Lernergebnisse diskutieren, reflektieren und ein Feedback geben, um die Selbsteinschätzungen der Schüler zu ermöglichen,
- Grundlagenkenntnisse stärker üben (Deutsch, Rechnen, Sozialkunde),
- Schülern zeigen, wie man lernt,
- Schüler aktivierenden Unterricht durchführen.

Festzuhalten ist: Schon aus Gründen der Zukunftssicherung sollten Lehrer den ihnen anvertrauten Jugendlichen mehr Möglichkeiten für eigenständiges Lernen einräumen.

2. Was sich bereits in den Aussagen einer Klasse andeutete, bestätigte sich in der „Ersten repräsentativen Dortmunder Umfrage“. Schüler wünschen durchaus mehrheitlich, an der Planung von Unterricht beteiligt zu werden. 53 % vermissen Diskussionen und eigenes

Erforschen, 66 % wollen in Gruppen arbeiten und 74 % beklagen, dass Lehrer allein bestimmten, was im Unterricht gemacht werde (Kanders et al. 1996).⁴ Die gewünschte Mitbeteiligung, die eine freundliche, kommunikative Atmosphäre voraussetzt, würde ein Lernen ermöglichen, für das die konstruktivistische Lernforschung wirbt: Lernen ist danach nämlich kein *Hinzulernen*, etwa nach dem Nürnberger-Trichter-Prinzip, sondern ein *Hineinlernen*. Neues kann „andocken“, wenn es in bereits Vorhandenes integriert wird. Das Vorhandene – Vorwissen, Vorstellungen, Erfahrungen, Interessen – gilt es zum Ausgangspunkt zu machen („Schüler abholen“), um sie mithilfe neuer Informationen voran zu bringen („zu neuen Ufern führen“) (Kanders et al. 1996, passim).

Festzuhalten ist: Schüler sind, allen Klagen über angebliche Interesselosigkeit zum Trotz, zu „packen“, und sie sind durchaus an einer Unterrichtskultur interessiert, bei der sie selbst in erheblichem Maße Verantwortung übernehmen (müssen).

3. Ein solches Vorgehen legen auch Ergebnisse der Gehirnforschung nahe. Danach ist eine bloße „Top-Down“-Vermittlung nicht als Lernen zu betrachten. Damit Unbekanntes, Neues „anschlussfähig“, begriffen und gemerkt wird, müssen beide Gehirnhemisphären zusammen arbeiten. Neuer Stoff, der linksseitig digital verarbeitet wird (analytisch, rational, kognitiv), muss rechtsseitig durch „Bilder“ abgesichert sein (Assoziationen, Vorstellungen, Gefühle) (Birkenbihl 2000). Die auf Assoziationen beruhenden „Bilder“ sind in jeder Lerngruppe unterschiedlich und lassen sich für unterschiedliche Zugänge und Schwerpunkte nutzen. Die von Lehrern oft als Lernhindernis empfundene Heterogenität der Schüler kann so für fruchtbare Differenzierungen im Unterricht genutzt werden. Durch „Bilder“ gedeckte Begriffe und Wissensbausteine stellen Brücken zu neuen Informationen dar. Durch Nutzung assoziativer, also Brainstorming-Verfahren (s. Kap 4.1), können selbst langweilige Themen zu *Themen der Schüler* werden.

Festzuhalten ist: Nutzen Lehrer die Potentiale, die im beidhirnigen Lernen angelegt sind, kann Lernen dadurch für Schüler individualisiert und damit befriedigender werden. Das setzt allerdings die Bereitschaft der Lehrer zur Kommunikation „auf Augenhöhe“ voraus. Für eine solche Differenzierung bieten gerade die komplexen Geographiethemata hervorragende Voraussetzungen, denn hier müssen nicht alle – wie etwa in Mathematik – unbedingt das Gleiche lernen und das in der gleichen Abfolge.

4. Schließlich muss für Schüler ersichtlich sein, dass sich mit dem Lernen ein Sinn, Gewinn und Nutzen verbindet. Sinn ist gegeben,

- wenn Menschen etwas subjektiv für wichtig halten bzw. wenn der Schüler in etwas verwickelt ist, das ihm selbst wichtig ist,
- wenn das, was gefühlsmäßig besetzt ist, auch im Unterricht eine Rolle spielt,
- wenn es als existenznotwendig einsichtig ist,
- wenn man sich mit etwas befassen kann, was einem als gesellschaftliches Problem deutlich (geworden) ist,
- wenn Inhalte auf die menschliche Existenz, auf Lebensformen und Lebensverhältnisse anderer bezogen werden (Bönsch 2002, 8-11).

Festzuhalten ist: Schüler bringen Vorschläge oder Fragestellungen ein, die an ihren Vorstellungen anknüpfen, sofern sie danach gefragt werden. Sie haben für sie Sinn. So können Themen zu *ihren* Themen werden. Dadurch sind diese nicht willkürlich, sondern machen aus Sicht der Schüler einen Sinn.

3 Von der Lehrer- zur Schülerorientierung?

Was hier unter Schülerorientierung verstanden werden soll, folgt den oben entwickelten Prämissen:

Schülerorientierung heißt, eigenständiges, Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein förderndes Lernen (im Erdkundeunterricht) zu fördern. Da Schülerinnen und Schüler für entsprechende Lern- und Arbeitsformen offen sind, sollten sie über verschiedene Brainstorming-Verfahren ermutigt werden, Hinweise auf ihr Vorwissen, ihre Vorerfahrungen, Vorstellungen, damit zugleich auch über ihre Fragestellungen und Interessen zu geben. Diese sind biographisch unterschiedlich, da lebensweltlich erworben. Daraus können in einem Diskurs „auf Augenhöhe“ individuelle Wahlthemen zu einem (durch Rahmenrichtlinien oder Fachkonferenzen vorgegebenen) Rahmenthema entstehen, denen sich Schüler zuordnen.

Bedeutet das, dass sich der Lehrer „vor den Karren“ der Schüler spannen lassen muss? Das ist kaum zu befürchten. Zu recht weist Hilbert Meyer darauf hin, dass das Gelingen schülerorientierten Unterrichts von einer begleitenden Lehrerorientierung abhängt (Meyer 1987, 216). Lehrerorientierung meint, dass der Lehrer als Sachwalter der „objektiven“ Interessen der Schüler fungiert, die häufig nur ihre „subjektiven“ Interessen im Visier haben. Das erfordert seine Intervention aus didaktischer Verantwortung. Dementsprechend wird auch der herkömmliche fachdidaktische Begründungszusammenhang nicht auf den Kopf gestellt, indem etwa die Schüler die inhaltlichen Akzentuierungen bestimmen. Wozu bedürfte es sonst fachdidaktisch ausgebildeter Lehrer?

1. Lehrer können die Vorschläge der Schüler durch eigene ergänzen oder gar die der Schüler korrigieren, wenn die fachlichen und fachdidaktischen Ansprüche an Inhalte und Ziele verloren zu gehen drohen. Bedingung hierbei ist aber, dass solche Interventionen nicht „per ordre de mufti“ erfolgen, sondern vom Lehrer *kommuniziert* werden, indem er seine Vorschläge begründet, deren Sinn und Nutzen für die Schüler plausibel macht. In der Regel folgen Schüler so begründeten Vorschlägen bereitwillig.
2. Selbstständiges Lernen will gelernt sein. Schüler, die an fremdbestimmtes Lernen gewöhnt sind, brauchen Hilfe und oft auch Ermutigung (Bastian 1992). Dies beginnt bei der Themenstrukturierung, setzt sich fort über die Beschaffung des Arbeitsmaterials, kann die Vermittlung kleinschrittiger Arbeitsmethoden bedeuten und reicht bis zu Hilfestellungen für die Ergebnispräsentation, um diese für das Klassenplenum fruchtbar werden zu lassen.

4 Kernelemente der „neuen Lernkultur“

Ich möchte noch einmal zu den Wünschen der Storkower Schüler zurückkehren: Schüler einbeziehen – Themen eigener Wahl – selbstständig in Gruppen arbeiten. Diese drei Wünsche enthalten eine zentrale Botschaft: Schüler als Lern*subjekte* anzuerkennen. Dies zu betonen ist mir wichtig, weil – so meine Erfahrungen auf Lehrerfortbildungen zum Thema „Umgang mit heterogenen Schülern“ – sich die von Heinz Klippert und der Realschule Enger propagierte neue Lernweise auf Methodenlernen verkürzt hat. Diese wird in gewohnter „Top-down“-Manier von *Lehrern* organisiert.⁵ „Damit steht aber zu befürchten, dass der begrüßenswerte Ansatz um eine entscheidende Dimension reduziert wird und damit zu kurz greift. Folge wäre ein Scheitern der hier angeregten Innovationen an einem zentralen Widerspruch: Schüler sollen vom Anspruch her in ihrer *Subjektrolle* gestärkt werden, werden aber weiterhin lehrerzentriert als *Objekte* behandelt. Damit geraten sie in die (auch von Arbeitsmarktexperten befürchtete) Falle, dass lediglich das Methodenrepertoire ausgebaut und ‘modernisiert’ wird, während das eigentliche Ziel, selbstorganisiert zu handeln, verfehlt wird. Es genügt nicht, Kinder und Jugendliche durch Erklären und Einüben von Arbeitstechniken ‘auf den aktuellen Stand’ zu bringen, sie aber durch die Festlegung aller (didaktischen und methodischen) Entscheidungen durch den Lehrer in ihrer Objektrolle zu belassen.“⁶

4.1 „Schüler abholen“

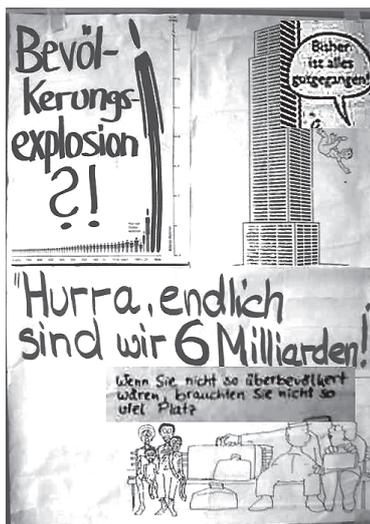
Beginnen wir daher mit dem Kernelement „Einbeziehung in die Themenwahl“: Nach Ankündigung eines neuen Themas und einem ersten einführenden Gespräch greift der Lehrer zu einem der folgenden Verfahren, die alle die gleiche Absicht verfolgen: „Schüler abholen“ und eine gemeinsame „Einfädelung“ des Unterrichts vorzunehmen. Das Ziel: Gemeinsam Schwerpunkte zu finden, die zu Gruppenarbeitsthemen in Gestalt von Wahlthemen werden. Die einfachste Form wäre ein vom Lehrer angebotenes vielfältiges Wahlangebot (s. Abb. 1: „Alltagsleben in Ghana“).⁷ Dabei können Schüler sich für eines von z. B. zehn Themenangeboten entscheiden. Schüler, die sich dem gleichen Thema zuordnen, bilden eine Arbeitsgruppe (AG). Ist die eine oder andere zu groß, kann sie geteilt werden. Bleiben Themen übrig, entfallen diese oder werden im Klassenverband gemeinsam bearbeitet. Nach Bildung der AG verteilt der Lehrer das von ihm zusammen gestellte Arbeitsmaterial. Nach dessen erster Sichtung überlegen die Teilnehmer, wie sie vorgehen wollen und entwerfen einen Arbeitsplan, der der Klasse vorgestellt wird. In der Gruppe oder in Beratung mit dem Lehrer entscheidet sich jede Gruppe für einen der vom Lehrer vorgeschlagenen Präsentationsvorschläge. Legt der Lehrer Wert auf möglichst vielfältige Präsentationsweisen, nimmt jede Gruppe die Karte mit „ihrer“ Präsentationsweise von der Tafel ab.

Abb.1: „Alltagsleben in Ghana“ (10. Schuljahr)



Bei dem hier vorgestellten Modus für „Anfänger“ unter den Lehrern behalten diese jederzeit die „Fäden“ in der Hand.

Abb. 2: Thema „Bevölkerungsexplosion!“ (9. Schuljahr)

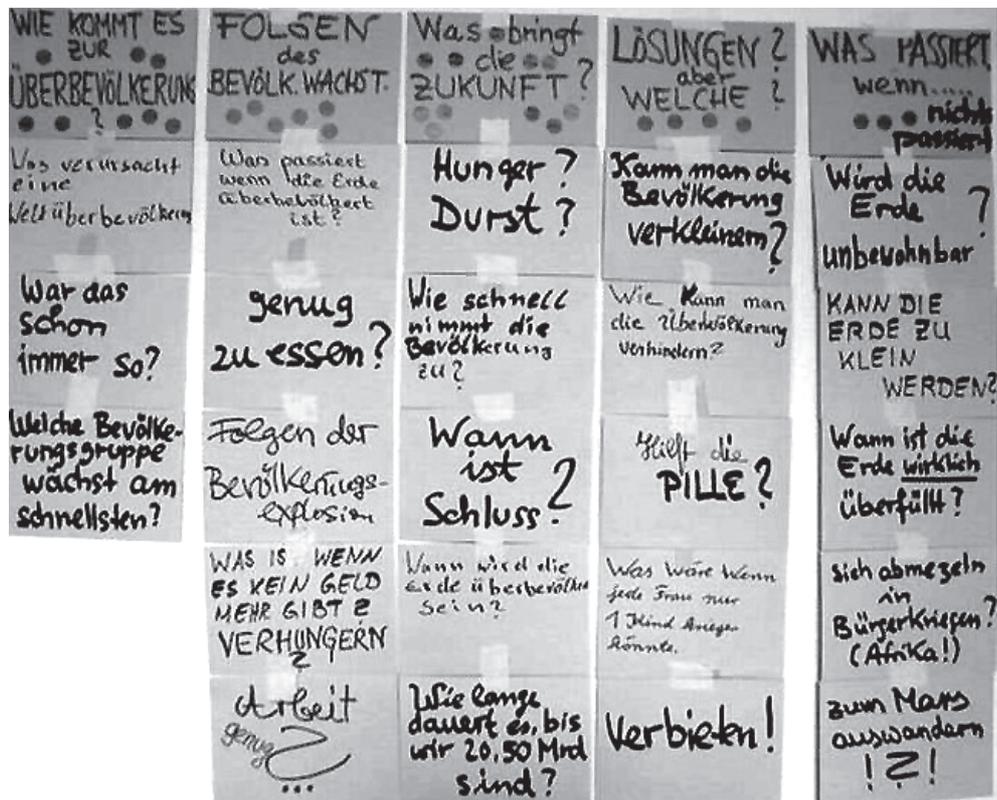


Haben sie Vertrauen zu der neuen Arbeitsweise gefasst, kann die Strukturierung des Themas zu Wahlangeboten auch in die Hände der Schüler gelegt werden. Dafür eignen sich assoziative Methoden wie z. B. die Kartenabfrage mit anschließendem Clustern, der Assoziationsstern, die Schneeballmethode, das Mind-mapping, die ABC-Methode.⁸

Beim folgenden Beispiel – „Die ‘Bevölkerungsexplosion!’?“ – wurde die Kartenabfrage als die einfachste Methode benutzt: 1. Das neue Thema wird bekannt gegeben; es kann darüber ein erstes Gespräch stattfinden. Der Lehrer kann aber auch als Denkanstoß eine von ihm gestaltete Vorlage präsentieren: z. B. einen fiktiven Zeitungsartikel, ein Potpourri von Zeitungsüberschriften, eine Zusammen-

stellung von Bildern, Karikatur, eine selbst gestaltete Collage (s. Abb. 2: „Bevölkerungsexplosion!?“).⁹ 3. Schüler notieren – je nach Vereinbarung – Begriffe oder Kurzfragen, die ihnen spontan zum Thema einfallen. Jede(r) Begriff/Kurzfrage wird auf einem DIN-A5-Blatt oder auf einer Metaplan-Karte notiert. 4. Die Karten werden an der Tafel fixiert. Dubletten werden übereinander gehängt oder herausgenommen, die übrigen clustern die Schüler entsprechend den von ihnen erkannten Gemeinsamkeiten. In Zweifelsfällen oder bei nicht leicht zuzuordnenden Karten wird der Autor um eine Erläuterung und einen Zuordnungsvorschlag gebeten. Dieser kann die Karte auch zurückziehen. 5. Mit Hilfe des Lehrers werden „peppige“ Überschriften, möglichst in Frageform, gefunden, denn sie stellen die anschließend zu bearbeitenden Gruppenarbeitsthemen dar (s. Abb. 3). Danach ordnen Schüler sich dem Thema größten eigenen Interesses zu.¹⁰

Abb. 3: Cluster „Die sortierten Karten“



Um die Abnutzung einer Methode zu vermeiden, sollten diese immer mal wieder gewechselt werden. Das nächste Beispiel zeigt den „Assoziationsstern“ (s. Kasten 2). Es wurde dabei auf jede steuernde Vorgabe verzichtet. Abb. 5 zeigt, dass hier aus fachdidaktischen Gründen eine Intervention notwendig ist, denn es fehlt jeder regionale Be-

zug. Da Entwicklungsprobleme nicht behandelt und begriffen werden können, als hätten sie alle auf der Spitze einer Stecknadel Platz, muss hier nachgefragt werden:

Assoziationsstern

Kasten 2

Jede Schülerin schreibt in die Mitte eines Din-A-4-Blattes den Zentralbegriff des Themas (z. B. Armut). Dann notiert jede um diese Bezeichnung herum Begriffe, die ihr dazu einfallen. Eine sternförmige Figur entsteht. Zum Schluss unterstreicht jede Schülerin den Begriff, der ihr persönlich am wichtigsten ist, den sie im Unterricht gern behandeln wüsste. Zuerst werden alle fünf Begriffe vorgelesen, ab der dritten Schülerin nur noch der jeweils unterstrichene Begriff. Der wird an der Tafel festgehalten (s. Abb. 4). Nach dem Clustern wird gemeinsam nach „passenden“ Gruppenthemen („Oberbegriffe“) gesucht (s. Abb. 5). Nachdem sich alle Schüler einem „Unterthema“ zugeordnet haben, beraten die Gruppen, wie sie weiter vorgehen wollen, welche Lernstrategien sie sich vorstellen. Zu den zu klärenden Fragen gehören: Wie lauten die Fragen, die wir bearbeiten wollen? Wie kommen wir zu Informationen? Auf welche Weise wollen wir unsere Ergebnisse präsentieren?

Schneeball

Die Schüler werden gebeten, zum angekündigten Unterrichtsthema alle Fragen aufzuschreiben, die jeder gern bearbeiten würde (5 Minuten). Ein jeder sucht sich nun einen Nachbarn, mit dem er seine Fragen vergleicht und diskutiert. (mit Zeitvorgabe). Hat jeder Schüler durchschnittlich vier Fragen aufgeschrieben, sollen durch die Partnerdiskussion die insgesamt acht Fragen auf sechs gemeinsame Fragen reduziert werden. Danach setzen sich je zwei Pärchen zusammen, gleichen ihre Fragen ab und wählen die ihnen wichtigsten vier Fragen aus. (Falls die Gesamtschülerzahl nicht durch vier teilbar ist, können sich auch fünf Schüler zusammen setzen). Ziel ist, pro Gruppe zu insgesamt vier gemeinsamen Fragen zu gelangen. (Abwahlkriterien und mögliche Konflikte werden im Anschluss an das Verfahren erörtert.) Jede Gruppe hat auf diese Weise ihr „Programm“ gefunden. Ein Clustern und Zuordnen zu dabei entstandenen Themen entfällt. Eine Variante besteht darin, die Fragen eines Gruppentisches an die Tafel zu schreiben. Aus der Vielzahl dieser Fragen können dann in Partner- oder Gruppenarbeit 2-4 Fragen freier Wahl bearbeitet werden.

ABC-Methode

Jeder Schüler schreibt auf ein kariertes Din-A-4-Blatt das ABC von oben nach unten auf. Innerhalb einer vom Lehrer vorgegebenen Zeit versucht jeder zu jedem Buchstaben einen Begriff zu finden, den er mit dem Unterrichtsthema assoziiert, etwa: Aetna, ... Erdplatte, ... Vulkan zum Thema „Naturkatastrophen“. Nach Ablauf der vorgegebenen Zeit setzen sich die Schüler zu Kleingruppen zusammen, vergleichen ihre Begriffe, füllen die Lücken und verzichten bei Mehrfachbesetzung eines Buchstabens (Aetna, Asche,

ausbrechen) auf den/die weniger wichtigen Begriff/e. In einem dritten Schritt bilden sie aus zwei bis drei Begriffen ihrer nun homogenen Liste eine Frage bzw. eine Behauptung, an deren Untersuchung sie interessiert sind. Diese Frage/Behauptung muss allerdings ein Kriterium erfüllen: „Bildet solche Fragen oder Behauptungen, die ihr selbst untersuchen und bei denen ihr selbst etwas herausfinden könnt.“ Wie viele solcher Fragen gebildet werden sollen, wird vom Lehrer entsprechend dem Zeitdeputat für das Thema vorgegeben. Das weitere Verfahren entspricht dem der Schneeball-Methode. Dieses Verfahren empfiehlt sich nur für Oberstufenklassen, weil das Eignungskriterium „selbst untersuchen und etwas herausfinden“ in Unterstufenklassen meist nicht verstanden wird. Beispiel: Wo liegt der Vulkan Aetna? Das kann man natürlich mit Hilfe des Atlas *herausfinden*, entspricht aber nicht der gewünschten Bearbeitung eines Problems, etwa: „Erhalten die Betroffenen Unterstützung oder bleiben sie auf ihren Schäden sitzen?“

- „Die ‘Dritte Welt’ ist riesig, sie umfasst mehrere Kontinente. An was denkt ihr, wenn ihr an Waisenkinder denkt?“ („... da denke ich an AIDS-Waisen, an Südafrika.“)
- „Und bei Kindersoldaten?“ („... auch an Afrika, irgendwo, wo mal gerade wieder Bürgerkrieg ist.“)
- „Ich persönlich denke, wenn das Wort ‘Straßenkinder’ fällt, eigentlich nicht zuerst an Afrika!“ („...ja, an Südamerika, da gibt es viele, die schnüffeln Leim und so was.“)
- „Gibt es eigentlich Straßenkinder auch bei uns?“ („...in Berlin, habe ich mal im Fernsehen gesehen – ganz viele!“)
- „Ich denke, ihr habt nun sehr viele Auswahlmöglichkeiten: Ihr könnt nicht nur zwischen ‘Kindern im Krieg’, ‘Armut in der Dritten Welt’ und ‘Heimatlos’ wählen, sondern das Thema, das euch von diesen am meisten interessiert, auch noch auf unterschiedliche Regionen beziehen – auf Afrika oder eines seiner Länder, oder auf Südamerika oder auch auf Deutschland. Wenn wir später bei euren Präsentationen zwischen verschiedenen Länderbeispielen vergleichen können, wird das ganz schön spannend: Wir können herausfinden, was gleich ist, was unterschiedlich und warum das so ist.“

Zentrales Element der Schülerorientierung ist das Angebot von *Wahlmöglichkeiten*. Mit der Wahl rückt das *Interesse* der Schüler in den Vordergrund. Hier gilt es aber einem möglichen Missverständnis vorzubeugen. Ich würde den Aspekt „Schülerinteresse“ nicht zu hoch hängen. Brainstorming-Verfahren zielen eigentlich auf etwas anderes, was erst durch die Erkenntnisse der Gehirnforschung Beachtung gefunden hat. Die von Schülern offenbarten Assoziationen bekunden nur, dass ihre assoziativen Begriffe durch Bilder und Vorstellungen gedeckt sind. Ein darauf basierender Unterricht fußt also auf Begrifflichkeiten, die beidhirnig präsent sind, nicht aber – wie es sonst all zu häufig passiert – nur im (wissenschaftlich geschulten) Gehirn des Lehrers mit seinen z. T. ganz anderen Vorstellungen zum gleichen Thema. Es wird dadurch gesichert, dass die Schüler „abgeholt“ werden, wo sie „zu Hause“ sind.

Abb. 4. Thema „Was ist für dich Armut?“ (unsortiert, 7. Schuljahr)



Abb. 5: Zu „Unterthemen“ sortiert



Abgeholt werden, heißt aber nicht, dort stehen zu bleiben, wo sie abgeholt wurden. Durch neue Informationen und Sichtweisen, die an das Bekannte bzw. an ihre Vorstellungen anschließen („andocken“), gelangen sie zu neuem Wissen, neuen Erkenntnissen, neuen Bildern und möglicherweise auch zu neuen Interessen – allegorisch ausgedrückt: „zu neuen Ufern“.

4.2 Schüler „zu neuen Ufern führen“

Diese neuen Erkenntnisse bilden sich in den Gruppenpräsentationen ab sowie in der sich daran anschließenden Diskussion, Reflexion und der Weiterverarbeitung. Das heißt: Die Präsentation stellt einen markanten Zwischenschritt im Unterrichtsprozess dar, nicht dessen Abschluss.¹¹ Einer der wesentlichen Vorteile dieser Unterrichtskultur besteht darin, dass es zu den Arbeitsergebnissen fachlich-inhaltliche Rückmeldungen gibt wie auch Diskussionen über Schwierigkeiten, geeignete Arbeitsstrategien und Einschätzungen des Lernfortschritts für die Schüler.¹²

Von den Lehrkräften werden nicht in erster Linie Anregungen für Präsentationen gefordert. Die Schüler kennen meist unterschiedliche Muster aus dem Unterricht anderer Lehrer; Lehrern wird hingegen eine professionelle Moderation abverlangt, um die in den einzelnen AGs erarbeiteten Teilaspekte zusammenzuführen und zu visualisieren – vor allem durch ein strukturiertes Tafelbild.

Von den Schülern werden eigenständige Strukturierungsleistungen erwartet, was ihnen einiges an Denkanstrengungen abverlangt. Sie müssen sich Gedanken zu folgenden Fragen machen:

- Wen wollen wir erreichen?
- Was interessiert unsere Zuhörer?
- Wie können wir sie interessieren?
- Wie wollen wir den anderen das uns Wichtige vermitteln?
- Wie „steigen“ wir „ein“?
- Wie machen wir unsere „Botschaft“ anschaulich?
- Wie können wir die anderen Gruppen mit einspannen?
- Wie teilen wir die Präsentation untereinander auf?

Viele Präsentationen zeigen ein typisches Anfängerproblem: Schüler verfassen ausführliche handgeschriebene Texte, die dann, von Bildern umgeben, auf ein Plakat geklebt – und vorgelesen werden. Dieses Muster zeigt sich auch auf vielen Folien. Schüler bemerken die damit verbundene Schwierigkeit erst während des Vortrags. Es ist ihnen peinlich, abzulesen; das Geschriebene spontan in andere Worte zu fassen, überfordert sie aber. Die Beschränkung auf Stichworte, die sich dann in vollständigen Sätzen ausführen lassen, lässt sich aber wohl nur längerfristig erreichen. Selbst redegewohnte Erwachsene haben häufig Schwierigkeiten, den Referatsstil zugunsten freien Sprechens zu verändern

In Augen vieler Lehrer ist die Ergebnissicherung das Hauptproblem der Präsentation. Das visualisierte Arbeitsergebnis hängt an einer Wand oder ist samt Kommentarstichworten an der Wandtafel fixiert – aber eben nicht in der Erdkundemappe. Dieses Problem sollte aber der Vergangenheit angehören. Schüler verfügen heute im allgemeinen über eine eigene e-mail-Adresse oder sind über die von Eltern oder Freunden erreichbar. So kann der Lehrer die visualisierten Ergebnisse mit einer Digitalkamera aufnehmen und als e-mail-Anhang verschicken. Die Schüler brauchen sie dann nur noch auszudrucken.

5 Der idealtypische Unterrichtsaufbau – die Schrittfolge

<p>1. Ankündigung des neuen Rahmenthemas</p>	<p>Erläuterung von Zweck und Ziel des Vorgehens: Ausgangspunkt ist das vorgeschriebene Lehrplanthema. Die Lehrkraft bietet an, dieses einzeln, paarweise oder in Gruppen an selbst gewählten Teilthemen zu bearbeiten.</p>
<p>2. Erwartungen und eigene Fragestellungen zum Thema/Problem</p>	<p>Auswählen einer Ermittlungsmethode wie ABC, Schneeball, Assoziationsstern, Anzetteln. Das Clustern wird von den Schülern selbst vorgenommen.</p>
<p>3. Bildung von Überschriften (-> Gruppenthemen)</p>	<p>Überschriftenbildung, möglichst als offene Fragestellung mit einem Fragezeichen versehen. Das überfordert ungeübte Schüler infolge der damit verbundenen Abstraktion. Daher sollte der Lehrer Formulierungshilfe leisten.</p>
<p>4. Bildung von Themen- gruppen</p>	<p>Zuordnung zu einem Teilthema. Zu große Gruppen werden geteilt; nicht angewählte Themen entfallen oder werden im Klassenverband behandelt. Die Zuordnung erfolgt durch Aufklebepunkte mit Vornamen.</p>
<p>5. Ausdifferenzierung des Themas</p>	<p>Bei allgemein formulierter Themenstellung („Armut in Afrika“ / „in unserer Heimatstadt“) entwickeln die Schüler Fragestellungen, die im Rahmen des Themas verfolgt werden können. Diese kann der Lehrer durch von ihm zu begründende Vorschläge erweitern.</p>
<p>6. Klärung der Arbeitsweise</p>	<p>Gemeinsame Erörterung des Vorgehens, der Arbeitsweisen, etwa: Auswertung von (Schul-)Büchern, Zeitschriften, Werbematerial; Internetrecherche, Befragungen von Bekannten, Nachbarn, Passanten; Besuch von Institutionen.</p>
<p>7. Vereinbarung von „Handlungsprodukten“ und einer Präsentations- weise</p>	<p>Ein pfiffiges „Produkt“, eine ansprechende Präsentation erhöht die Motivation: Plakat, selbst gestaltete Wandkarte, Folie, Collage, Brief, Ich-Text, Zeitungsartikel, Rollenspiel, Streitgespräch, ein nachgestelltes Interview, ein ausführliches Lexikonstichwort, ein Brief etc.</p>

8. Informationsbeschaffung	Auch hier erfolgt eine gemeinsame Klärung: Sollen Schüler selbst Material beschaffen? Soll der Lehrer es mitbringen? Kann im Netz recherchiert werden?
9. Entwerfen eines Arbeitsplanes	Freiheit kann anstrengend sein! Was passiert, wenn eine Gruppe trödelt? Verpflichtung der Schüler zur Einhaltung z. B. des vereinbarten Präsentationstermins.
10. Bearbeitung	Die Bearbeitungsmethoden müssen bekannt und eingeübt sein. Hier ist der didaktische Ort für die bekannten „Klippert-Methoden“.
11. Präsentation	Vorstellung der Ergebnisse. Dazu gehört auch die Darstellung des Lernweges und der Lernschwierigkeiten.
12. Diskussion – Reflexion – Feedback	Nichts ist enttäuschender als fehlende Rückmeldungen. Das betrifft den Inhalt, die Arbeitsweise und Lob/Kritik über die Arbeitshaltung.
13. Bewertung und Benotung	Schüler haben ein Recht auf Benotung. 1. Vorherige Kriterienbildung: Engagement/Kooperation in der Gruppe, Organisation der Arbeit, Qualität der Ergebnisse, ästhetischer Eindruck der Präsentation, Selbstständigkeit bei der Ergebnispräsentation. 2. Gruppen-, nicht Einzelbewertung: Zuerst Selbstbewertung der Gruppe, dann die Bewertung durch die anderen Gruppen und schließlich die Bewertung durch den Lehrer → Mittlung der dabei gegebenen Noten.

6 Unterrichtsbeispiel „Wie Kinder und Jugendliche in Ghana leben“ (6. Schuljahr)

- Einstieg: Vorführen und Spielen mit afrikanischen Spielzeugautos. Zwei Doppelstunden Basteln von Autos aus Abfallmaterial. Prämierung der schönsten Modelle.
- Die Schüler stellen Vermutungen zum Thema an. Sie schreiben ihre Themenwünsche auf Zettel (mehrere Wünsche möglich). Mindestens fünfmal genannt: Ernährung, Wohnen, Schule, Geld, Freizeit. → Gruppenbildung.
- Jede Gruppe erhält einen Schuhkarton mit Fotos (13x18) aus meiner Bildersammlung, das Erdkundeschulbuch „Er(d)kunde“ (Cornelsen) sowie Textkopien zu den gewählten Themen.¹³

- Austeilen und Besprechen des Arbeitsblattes (Abb. 6) -> Arbeits- und Präsentationsweise.
- Bearbeitung der Materialien und Vorbereitung der Präsentation (3 Doppelstunden).
- Durchführung der Präsentationen mit nachfolgender Diskussion, Klärung von Fragen aus anderen Gruppen sowie Gruppenbewertung (5 Stunden für 5 Gruppen).
- Evaluation über Fragebögen.

Abb. 6: Arbeitsblatt zum Thema „Wohnen“

Ihr habt euch für das Thema: Wie wohnen die Menschen in Ghana entschieden?

→Arbeitsauftrag←

1. **Lest die Texte und unterschreibt** danach auf der Liste!
2. **Beachtet** bei der Gruppenarbeit die Gesprächsregeln.
3. Wenn ihr Fragen habt und die Informationen nicht ausreichen, könnt ihr euch an uns wenden. **Versucht erst die offenen Fragen in eurer Gruppe zu klären!!!**
4. Ihr bekommt Grundlageninformationen, könnt die jedoch auch mit eigenen Recherchen vervollständigen. (Bibliothek, Internet etc.)

5. Erstellt zu dem obengenannten Thema eine Wandzeitung.

Folgende Punkte sollen in der Präsentation vorhanden sein:

- Wohnen in der Stadt (Slums, Straßenkinder, Stadthäuser)
- Wohnen auf dem Land
- Wie Häuser gebaut werden
- Bedeutung des Wohnens
- Hauseinrichtung, Hof auf dem gearbeitet und gelebt wird.

Die Informationen könnt ihr im Schulbuch Seite 38 bis Seite 40 entnehmen.

6. Anhand der Fotos die euch zur Verfügung stehen, überlegt euch einen 15 Minutenvortrag mit 10 Schlüsselwörtern. Karteikarten liegen bei den Materialien. Für die Erarbeitung habt ihr 6 Unterrichtsstunden Zeit. Am Ende suchen wir einen/eine von euch heraus, der/die über die Gruppenarbeit berichten soll.

Ich habe alle Texte gelesen:

Viel Spaß bei der Bearbeitung!!!!!!!

Abb. 7: Präsentation zum Thema „Ernährung“: Die Fotos sind den regionalen Nord-Süd-Unterschieden entsprechend der Karte zugeordnet und aufgeklebt. (Stichworte an der Tafel durch den Lehrer, entsprechend den Schülererläuterungen)



7 Unterrichtsevaluation durch Schüler und Lehrer (8 Jungen, 13 Mädchen)

Die Schüler- und Lehrerfragebögen können aus Platzgründen hier nicht abgebildet und die Ergebnisse auch nur ausschnittsweise wiedergegeben werden.¹⁴

7.1 Unterrichtsbewertung durch die Schülerinnen und Schüler¹⁵

Als *anders* gegenüber dem Normalunterricht empfanden die Schüler „viel Spaß, ... bessere Stimmung, ... konzentrierteres und entspannteres Lernen, ... interessanter als sonst, ... dass man auswählen durfte, ... den Stoff, ... die Gruppenarbeit, ... die gegenseitige Hilfe, ... wir durften auch raus gehen, ... mehr geschafft, ... viel gelernt, ... genug Zeit, ... die Präsentation, ... die Kritik der anderen, ... es war einfach ein besserer Unterricht, ... wie die Menschen dort leben“.

Als *vorteilhaft* empfunden wurde „mehr Leistung, ... besser gelernt, ... Überlegungen in der Gruppe, ... wir lernten selbstständiger zu werden, ... man versteht mehr, ... es ist interessanter und lustiger, ... jeder durfte seine Meinung sagen, ... die Präsentation vorzubereiten (ich glaube, das hilft auch für das spätere Leben)“.

Als *nachteilig* wurde gesehen „die Aufregung/Nervosität bei der Präsentation, ... sauber schreiben müssen, ... manchmal zu viele Texte zu lesen, ... dass man sich nur mit einem Thema beschäftigen konnte, ... dass wir leise sein sollten. ... manchmal gab es Streit“.

5 der 8 Jungen und 12 der 13 Mädchen würden diese Art Unterricht gern oft machen.

Die Schülerreaktionen zeigen, dass Schüler offen für Herausforderungen, für anspruchsvolleres Lernen sind. Es bestätigt die eingangs dieses Beitrages zitierten Schüleräußerungen der Gesamtschule Storkow. Die Praxis deckt aber auch schonungslos auf: Den hoch motivierten, leistungsbereiten Schülerinnen und Schülern stehen solche gegenüber, die sich verweigern. Für letzteres mag es viele Ursachen geben: Im Lauf der Jahre eingetretene Entmotivierung, Schulunlust, das Gefühl fehlender Anerkennung durch Mitschüler wie Lehrer, persönliche und häusliche Schwierigkeiten oder Unfähigkeiten beim Erfassen, Strukturieren und Verarbeiten der Lernmaterialien zum Beispiel. Auf der anderen Seite bleibt abzuwarten, ob die erhöhte Lernmotivation nicht nur dem Neuigkeitseffekt zu danken ist. Erfahrungen beim Computerlernen lassen diesen Gedanken zumindest nicht abwegig erscheinen.

7.2 Der Unterricht im Urteil der Klassenlehrerin

Die Bildung der AG nach Interessenthemen führte zu neuen Gruppenbildungen. Dabei klappte die Zusammenarbeit zwischen lernstärkeren und lernschwächeren Schülern sehr gut. Die Motivation war stärker, die Auseinandersetzung mit den Themen intensiver als sonst. Das mag z. T. auf die Möglichkeiten der Themenwahl zurück zu führen sein, z. T. auch auf das didaktische Konzept, die Ghana-Themen auf der konkreten Alltagsebene zu behandeln.

Vorteilhaft gegenüber dem normalen Unterricht waren „die erhöhte Lernfreude, das Erreichen der angestrebten Lernziele, der Erkenntnisgewinn, die Kreativität (bei den Präsentationen) und das eigenverantwortliche und selbstständige Lernen, *nachteilig* die größere Unruhe. Anspruchsvoller erschien der Lehrerin der Unterricht nicht; *Schwierigkeiten* sah sie im Bereich der Selbstorganisation der Gruppen. Bezüglich der eigenen Rolle stellte sie einen höheren Vorbereitungsaufwand fest. Dem standen eine größere Befriedigung über die Lernergebnisse sowie eine geringere psychische Belastung entgegen.

8 Unterrichtsforschung – eine Aufgabe der Fachdidaktik?

Die Fachdidaktik will unterrichtsbezogene Handlungskompetenzen in fachlichen Zusammenhängen vermitteln – mit dem Ziel der Handlungsfähigkeit im öffentlichen, privaten und beruflichen Leben.¹⁶ Sie nimmt dabei eine Brückenfunktion zwischen den Fachdisziplinen und den Erziehungswissenschaften (Pädagogik, Psychologie) wahr. Die Perspektive für Lehrer/innen und Student/innen ist die Befähigung zu modernem Erdkunde/Geographie-Unterricht. Über viele Jahrzehnte lag der fachdidaktische Schwerpunkt im Bereich *Erdkunde/Geographie* (Ziele-Inhalte-Methoden).¹⁷ Angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen im letzten Jahrzehnt, die vor allem ihren Ausdruck in veränderten Einstellungen und Verhaltensweisen von Jugendlichen gefunden haben, ist eine verstärkte Hinwendung zum Erdkunde/Geographie-Unterricht festzustellen. Dafür steht am eindrucklichsten die Erforschung der Schülerinteressen. Lehrer (auf Fortbildungsveranstal-

tungen) und Studierende fordern heute vehement praxisfähige Antworten auf solche Veränderungen, vor allem auf das Phänomen der Heterogenität Jugendlicher. Begreift man die Brückenfunktion der Fachdidaktik als die zum „Stricken“ notwendige Verbindung von „Wolle“ und „Nadel“, dann verdienen beide Aspekte gleichermaßen Beachtung und bedürfen einer ständigen Überprüfung ihrer Zeitgemäßheit. Nach weitgehender Klärung vor allem der Ziel-Inhalts-(Fach-)Methoden-Fragen scheinen derzeit Rezeption und Anwendung der erziehungswissenschaftlichen Konzepte in den Fachdidaktiken verstärkt notwendig. Erdkunde/Geographie kann die Vielfalt ihrer Themen und inhaltlichen Betrachtungsweisen durchaus durch einen weiten Fächer interessanter unterrichtlicher Zugangsweisen ergänzen. Dazu soll dieser Erfahrungsbericht einen Beitrag leisten. Es sei allerdings auch nicht verhohlen, dass derzeit einige Indizien zu Sorge Anlass geben: Der Zug kann auch in die falsche Richtung fahren. Ungeachtet der Forderungen aus der Wirtschaft, allen voran des Präsidenten des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks, Dieter Philipp, nach einer zentralen Rolle von Schlüsselqualifikationen im Unterricht, scheint die bloße Faktenvermittlung wieder Vorrang zu genießen. Die von den Landeskultusbehörden in Folge von PISA verordneten Bildungsstandards mit ihren Vergleichsarbeiten und Zentralabschlüssen spielen hierbei eine maßgebliche Rolle.¹⁸ Immer wieder berichten mir Lehrer, dass sich der Unterricht auf das Pauken der für verbindlich gehaltenen Begriffe konzentriert. Das gehe auf Kosten der offenen, schülerorientierten Lernformen und zeitlich der „kleinen Fächer“, zu denen ja auch Geographie gehört. Dies wäre eine Fehlentwicklung, die niemanden voran brächte.

Anmerkungen

- 1 Um Missverständnissen vorzubeugen: Es ist natürlich klar, dass konkreter Unterricht immer aus einer Mischform mit lehrerbestimmtem und frontalem Unterricht besteht. Vgl. hierzu Gudjons 2003.
- 2 Die Interessen-Untersuchungen von Hemmer/Hemmer, durchgeführt zwischen 1995 und 1998, versuchen auch, die Attraktivität von Unterrichtsmethoden zu ermitteln. Hierbei zeigt sich jedoch, dass Methoden auf Fachmethoden verengt wurden (auf z. B. Grafiken, Statistiken, Diagramme, Experimente, Exkursionen). Nicht erfasst wurden hingegen Unterrichtsmethoden, die den Bedürfnissen nach Selbstständigkeit und Selbstorganisation entsprochen hätten wie z. B. Recherche- und Präsentationsmethoden.
- 3 In „Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht – Trittsteine für Unterricht und Ausbildung“ haben die Herausgeber versucht, erstmals in der Geographiedidaktik konsequent einen Begründungszusammenhang zwischen den Ergebnissen der Jugendforschung, einer gesellschaftsorientierten Fachdidaktik (Orientierung an Schlüsselproblemen), aktuellen Lernbedingungen (schülerorientierte bzw. subjektive Didaktik) und zukünftigen Qualifikationserfordernissen herzustellen.

- 4 Man kann diese Zahlen natürlich auch anders „lesen“, dass ein beträchtlicher Schüleranteil diese Ansprüche *nicht* teilt – ein zusätzliches Problem!
- 5 Die Realschule Enger verfolgt ein streng für alle Fächer vorgegebenes Methoden-Curriculum, das Lehrer und Schüler strikt einzuhalten haben.
- 6 Auf dieses Missverständnis, das neue Lernen auf das „Unterrichtsziel Methodenkompetenz“ zu verkürzen – so der Titel des Themenheftes der Praxis Geographie 1/1998 –, habe ich in einer Erwiderung in Nr. 3/1998, S. 42 bereits hingewiesen. Das Zitat ist aus dem Leserbrief übernommen.
- 7 Ich beginne mit Methoden, die das Maß an Lehrerkontrolle noch hoch, den Entscheidungsspielraum der Schüler noch gering halten, um skeptische Lehrer vorsichtig an die „neue Lernkultur“ heranzuführen.
- 8 Ausführliche Beschreibungen dieser Methoden finden sich in Schmidt-Wulffen/Schramke 1999, Kapitel 5.1.3, S. 275-279 und in Schmidt-Wulffen 1999a, Kapitel 3, S. 23-35 (mit erdkundlichen Beispielen).
- 9 Aus Angst vor „Reinfällen“ habe ich auch mit solchen „Absicherungen“ begonnen, jedoch bald feststellen können, dass bei Verzicht auf solche steuernden Vorlagen das Ergebnis kaum ein anderes ist.
- 10 Als ökonomischstes Verfahren bietet es sich an, jedem Schüler einen handelsüblichen großen Aufklebepunkt zu vergeben, der mit dem Vornamen versehen auf die Themenkarte des gewählten „Unterthemas“ geklebt wird. Werden für die Dauer der Unterrichtseinheit die aneinander geklebten Stichwortkarten dann an eine Seitentafel gehängt, weiß der Lehrer stets, wer zu welcher Themengruppe gehört, ohne darüber Listen anfertigen zu müssen.
- 11 ausführlich in Schmidt-Wulffen 1999a, S. 45-53.
- 12 Die Phase der Informationsaneignung und -verarbeitung überspringe ich hier. Eine gute Zusammenfassung der Voraussetzungen (ausreichende arbeitsmethodische Kompetenzen bei den Kleinmethoden) und Probleme (vor allem, dass eine solche Kompetenz häufig Schülern unterstellt wird, obwohl sie diese Arbeitstechniken nie gelernt haben) findet sich bei Gudjons, A. 2004.
- 13 Alle Materialien aus: Schmidt-Wulffen, W. 1998a.
- 14 Abgedruckt in: Vielhaber, Ch. (Hrsg.) 2004: Fachdidaktik alternativ-innovativ. Materialien zur Didaktik der Geographie Bd. 17, S. 71-74.
- 15 Die Klasse ist an vom Lehrer delegierte Gruppenarbeit und auch an Freiarbeit gewöhnt.
- 16 Ich teile nicht die Auffassung vom Ziel der „Raumverhaltenskompetenz“ Köcks, die dieser infolge der Kritik stillschweigend in eine „Raumhandlungskompetenz“ verwandelt hat. Handeln ist umfassender als nur auf den Raum bezogen, hat auch in vielen Bereichen keine räumliche Ausdrucksform.
- 17 Es ist nicht übertrieben, von einem gewissen Defizit hinsichtlich der Rezeption von *Unterrichts*-Konzepten zu sprechen. In den bekannten Pädagogik-Fachzeitschriften

fehlen bei Themenheften etwa zum Offenen- und Projektunterricht, zur Handlungsorientierung usw. Beiträge der Geographiedidaktik.

- 18 Man überprüfe daraufhin einmal die Bildungsstandards für Erdkunde im „Vorreiterland“ Baden-Württemberg!

Literatur

- Bastian, Johannes 1992: Schülerorientierung. Ein kritischer Blick nach vorn. In: *Geographie heute* Nr. 100. S. 45-51.
- Birkenbihl, Vera 2000: Das „neue“ Stroh im Kopf? Vom Gehirn-Besitzer zum Gehirn-Benutzer. Speyer.
- Bönsch, Manfred 2002: Begründung und Konzipierung einer Didaktik selbstverantworteten und selbstbestimmten Lernens. In: Bönsch, Manfred (Hg): *Selbstgesteuertes Lernen in der Schule*. S. 1-17.
- Gudjons, Arne 2004: Gelungene Präsentationen setzen arbeitsmethodische Kompetenzen voraus. In: *Pädagogik* Nr. 3. S. 20-23.
- Gudjons, Herbert 2003: Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn.
- Hemmer, Ingrid, Michael Hemmer 1997: Arbeitsweisen im Erdkundeunterricht – Ergebnis einer empirischen Untersuchung zum Schülerinteresse und zur Einsatzhäufigkeit. In: Frank, F. u. a. (Hg): *Die Geographiedidaktik ist tot, es lebe die Geographiedidaktik*, München S. 67-78.
- Kanders, Michael, Hans-Günter Rolff, Ernst Rösner 1996: Schülerschelte für die Lehrer. Erste Dortmunder Umfrage In: *ZEITpunkte* Nr. 2.
- Klika, Doris 1995: Bessere Lehramtsausbildung für die Zukunft unserer Kinder. In: *Bündnis 90/Die Grünen, Niedersächsischer Landtag*.
- Leutert, Hans, Elke Mohr 2003: Wunschbilder von Unterricht. Wie können Schülerinnen und Schüler in die Entwicklung des Unterrichts einbezogen werden? In: *Pädagogik* Nr. 7/8. S. 23-25.
- Meyer, Hilbert 1987: *Unterrichtsmethoden, Bd. I Theorien*. Frankfurt am Main.
- Schmidt-Wulffen, Wulf 1998: Unterrichtsziel Methodenkompetenz – ein Leserbrief. In: *Praxis Geographie* Nr. 3/1998, S. 42.
- Schmidt-Wulffen 1998a: *Leben in Afrika – (k)ein Kinderspiel? Lebensverhältnisse und Visionen afrikanischer Jugendlicher. Ein Arrangement für einen interkulturellen Projektunterricht in der 5. bis 8. Schulstufe. Materialien zur Didaktik der Geographie*. Geogr. Institut der Universität Wien.
- Schmidt-Wulffen, Wulf, Wolfgang Schramke (Hg) 1999: *Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung*. Gotha, Stuttgart.
- Schmidt-Wulffen, Wulf 1999a: *Schüler- und Alltagsweltorientierung im Erdkundeunterricht*. Gotha, Stuttgart.