

# Mit Bildungsstandards Geographie-Unterricht planen – aber wie?

Die nationalen Bildungsstandards samt Aufgabenbeispielen liegen im Fach Geographie nunmehr vor und fließen in neue Lehrpläne ein. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Unterrichtspraxis? Wie lassen sich Lehr- und Lernprozesse in einem standardbasierten Geographieunterricht erfolgreich gestalten? Worin liegt der Mehrwert einer um Kompetenzen erweiterten Aufgabenkultur?

## Von der klassischen Wissensorientierung zur „1-4-6-Regel“ der Kompetenzorientierung

Bis PISA war scheinbar klar, dass Schüler das wissen müssen, was die Lehrpläne festschrieben und Schulbücher anboten. Das der PISA-Studie zugrunde liegende Literacy-Konzept stellte die klassische Wissensorientierung grundlegend in Frage. Es geht nicht mehr nur um die Wissensaneignung, sondern um die Fähigkeit, erworbenes Wissen anzuwenden, Fragen zu erkennen, aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen sowie Entscheidungen in komplexen Zusammenhängen zu treffen.

Auf diesem Hintergrund wird seitdem in der geographischen Fachdidaktik die Diskussion um die sechs Kompetenzbereiche geführt. Für jeden der sich ergänzenden geographischen Kompetenzbereiche wurden Standards formuliert, mit denen sich die Förderung einer geographischen Gesamtbildung planen und auch überprüfen lässt. Aufgabenbeispiele für die Hand des Lehrers veranschaulichen dies.

Grundsätzlich kann kompetenzorientierter, standardbasierter Geographieunterricht dann gut realisiert werden, wenn man einem Orientierungsrahmen, z. B. der „1-4-6-Regel“ folgt: ein Unterrichtsthema – vier Raumkonzepte – sechs Kompetenzbereiche.

## Ein Unterrichtsthema

Ausgangspunkt einer Unterrichtsreihe, einer -stunde oder einer Aufgabe bildet eine lohnende Fragestellung. Über die Aufgabenbeispiele der Nationalen Bildungsstandards für Geographie hinaus geben verschiedene Autoren dafür konstruktive Anregungen. So gehen HERZIG, TULODZIECKI, BLÖMEKE (2004) in „Gestaltung von Unterricht“ von vier Typen lernprozessanregender Aufgaben aus (vgl. Abb. 1). Sie differenzieren zwischen: komplexen Problemstellungen, komplexen Gestaltungsaufgaben, komplexen Entscheidungsaufgaben und komplexen Beurteilungsaufgaben und stellen sechs Forderungen an lernprozessanregende Aufgaben:

Vier Typen lernprozessanregender Aufgabenstellungen			
komplexe Probleme	komplexe Entscheidungsfälle	komplexe Gestaltungsaufgaben	komplexe Beurteilungen
<b>Kennzeichen:</b> → Unbefriedigender Ausgangszustand ist gegeben; → Informationsgrundlage muss erarbeitet werden; → Lösungswege und Lösungen bzw. Handlungsmöglichkeiten sollen erarbeitet werden.	<b>Kennzeichen:</b> → unter verschiedenen Handlungsmöglichkeiten ist eine auszuwählen; → unter Berücksichtigung verschiedener Kriterien sind Handlungsmöglichkeiten zu beurteilen und eine begründete Entscheidung zu treffen; → Entscheidungen können sich auf vergangene, gegenwärtige oder zukünftige Situationen beziehen.	<b>Kennzeichen:</b> → gefordert sind die Gestaltung einer Situation, eines Verfahrens oder eines Produkts; → ebenfalls ist eine sorgfältige Planung der Einzelbeiträge im Gesamtzusammenhang gefordert; → und dabei müssen gedanklich erarbeitete Handlungsmöglichkeiten bzw. Entscheidungen in angemessener Form umgesetzt werden.	<b>Kennzeichen:</b> → eine bereits vorhandene Problemlösung, Entscheidung oder Gestaltung soll bewertet werden; → Beurteilungskriterien sollen entwickelt werden; → schließlich soll eine Beurteilung durchgeführt werden.
→ Es geht um eine inhaltlich basierte Problemlösung.	→ Es geht um Abwägung und eine begründete Entscheidung.	→ Es geht darum, dass etwas gedanklich entworfen, ausgestaltet und produziert werden muss.	→ Es geht darum, verschiedene Problemlösungen, Entscheidungen oder Gestaltungsergebnisse zu beurteilen und Bewertungskriterien anzuwenden.

Abb. 1: Lernprozessanregende Aufgabenstellungen (Zusammengestellt nach: TULODZIECKI, 2004, Kap. 4)

- 1) Die Aufgabe soll auf die Erfahrungs- und Vorstellungswelt der Kinder und Jugendlichen bezogen sein, weil diese nur so adäquat verstanden werden kann.
- 2) Die Aufgabe soll hinreichend komplexe Situationen widerspiegeln, weil nur so anwendungsfähiges Wissen entsteht.
- 3) Die Aufgabe soll ein Bedürfnis und inhaltliche Interessen bei den Lernenden ansprechen, weil sie nur dann Bedeutsamkeit erhält und zu dem Handlungsziel führt, sie lernend zu bewältigen.
- 4) Die Lösung der Aufgabe muss Kenntnisse, Fähigkeiten oder Fertigkeiten erfordern, über die die Lernenden noch nicht verfügen, weil nur dann eine Weiterentwicklung möglich ist.
- 5) Die Aufgabe selbst und der unterrichtliche Zusammenhang müssen die Chance auf ihre Bewältigung zulassen, d. h. die Aufgabe muss einen angemessenen Schwierigkeitsgrad haben, weil sonst demotivierende Wirkungen zu erwarten sind.
- 6) Die Aufgabe muss geeignet sein, die Inhalte in exemplarischer Weise zu erschließen, wobei die Inhalte den schulischen bzw. gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden sollen.

### Vier Raumkonzepte

Die Nationalen Bildungsstandards für Geographie integrieren die vier verschiedenen Raumbegriffe, die in der Fachwissenschaft Geographie derzeit diskutiert werden (konkret-dinglich, thematisch geordnet, individuell wahrgenommen, sozial konstruiert; vgl. Abb. 3). Sie können oder sollten konkret in Unterrichtsplanung eingebunden werden, bestimmen sie doch das didaktische Denken der Lehrenden und beeinflussen die didaktische Inszenierung. Es gilt die verschiedenen Dimensionen von Räumlichkeit in den Blick zu nehmen. Die klassische objektive Sicht auf den Raum im Sinne des Containers und des Systems der Lagebeziehungen wird um die subjektive Sicht auf den Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung und der Konstruktion ergänzt. Dabei soll Vielperspektivität grundlegend akzeptiert und für die didaktische Inszenierung von Lehrinhalten genutzt werden. Schülerinnen und Schüler beleuchten so Inhalte und Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln. Hier öffnet sich der Geographieunterricht in besonderer Weise für die Kompetenzbereiche Kommunikation und Beurteilung und erfordert deren Integration. So gelingt es, zu einem komplexeren Verständnis von Welt zu gelangen.

### Sechs Kompetenzbereiche

Alle Stationen auf dem Weg zu einem „guten“ Geographieunterricht werden sich weiterhin an der Fragestellung orientieren müssen, wie sich Themen und Raumkonzepte mit den sechs geographischen Kompetenzbereichen zu einer neuen Lernkultur zusammenführen lassen. Wie können in einem von einer lohnenden Fragestellung ausgehenden und verschiedene Raumkonzepte gestaltenden Geographieunterricht die verschiedenen Kompetenzen einer umfassenden geographischen Gesamtbildung realisiert werden und zu weiteren Lernfortschritten führen? Hierbei muss grundsätzlich deutlich sein, dass die sechs Kompetenzbereiche der nationalen Bildungsstandards zusammenwirken, um eine geographische Gesamtkompetenz zu generieren. Die Bereiche sind nicht überschneidungsfrei. Eine direkte Hierarchie der Bereiche liegt nicht vor. Gleichwohl haben die Bereiche Fachwissen und Räumliche Orientierung eine gewisse grundlegende Funktion. Der Kompetenzbereich Handlung stellt in gewisser Weise einen übergeordneten Bereich dar und schließt an das Leitziel des Geographieunterrichts, die raumbezogene Handlungskompetenz zu fördern, an (DGFG 2008, S. 5).

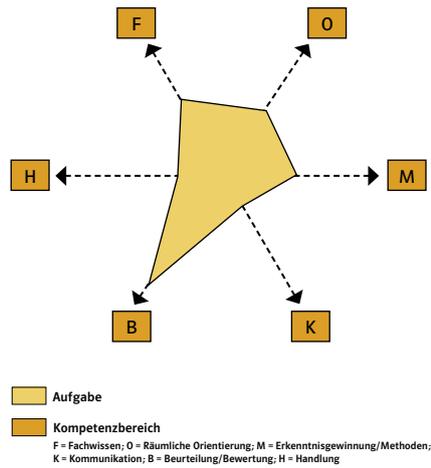
Abb. 2: Forderungen an lernprozessorientierte Aufgaben

Raumkonzepte im Geographieunterricht		
Raumdefinitionen	Beispiele	
	„Elbeflut in Dresden 2002“	„Müll“ – Umweltrisiken durch die Deponierung zivilisatorischer Abfälle
Raum als Container	Wie wirken bestimmte (Geo-)faktoren auf die Entstehung des Hochwasserereignisses?	Welche Wechselwirkungen von (Geo-)faktoren bestimmen den Risikoraum Mülldeponie?
Raum als System von Lagebeziehungen	Wie ist die Raumstruktur im Hochwassergebiet objektiv beschaffen? Welche regionalen Zusammenhänge verursachen das Hochwasserereignis?	Wie ist die Raumstruktur im Bereich von Mülldeponien objektiv beschaffen (z. B. die Verteilung von Wirtschaftsstandorten, privaten Haushalten)? Welche regionalen Zusammenhänge verursachen die Entstehung des Risikoraums Mülldeponie?
Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung	Wie werden das Hochwasserrisiko und -ereignis wahrgenommen und bewertet?	Wie wird das „Müllproblem“ subjektiv verschieden wahrgenommen und bewertet?
Raum als Konstruktion	Wie und durch wen und mit welchen Folgen wird das Hochwasserereignis an der Elbe zur Katastrophe gemacht?	Wer ist wie in das Müllproblem involviert? Was bedeutet das für das individuelle „Müll“-Handeln? Welche Folgen sind damit für die (Re-)Produktion von Risikoräumen verbunden?

Abb. 3: Raumkonzepte im Geographieunterricht (nach RHODE-JÜCHTERN, 2009, Kap. 9)

**Planungsinstrument Analysespinnne**

Ein erstes gutes Instrument, um die in der geplanten Unterrichtsstunde verwendeten Aufgaben in Bezug auf die zu fördernden Kompetenzbereiche einzuordnen und zu überprüfen und die Vernetzung der Kompetenzbereiche zu verdeutlichen, ist die vom Autor entwickelte Analysespinnne (DGFG 2008, S. 34).



**Abb. 4: Analysespinnne zur Einordnung und Überprüfung kompetenzorientierter Aufgaben im Geographieunterricht**

Mit ihrer Hilfe lassen sich Unterrichtsziele und die dafür formulierten Aufgaben visualisierend planen, analysieren und reflektieren. Die Funktion der Analysespinnne (Abb. 4) zur Einordnung und Überprüfung kompetenzorientierter Aufgaben ist eine doppelte. Zum einen verdeutlicht sie, dass, obwohl eine betonte Fokussierung auf ganz bestimmte Kompetenzen erfolgt, in jeder Aufgabe im Regelfall dennoch eine Vernetzung mit den Standards anderer Kompetenzbereiche gegeben ist. Zum anderen stellt sie für die Lehrkräfte eine Strukturierungshilfe bei der Entwicklung kompetenzorientierter Unterrichtsreihen dar, indem sie den ordnenden Überblick bei der Unterrichtsplanung unterstützt, da sich mit Hilfe der Analysespinnne der jeweilige Schwerpunkt einer Stunde gut reflektieren und visualisieren lässt.

**Planungsinstrument Planungsraster**

Beim Planungsraster (Abb. 5) werden die verschiedenen Raumkonzepte und die Kompetenzausrichtung mit Hilfe der Analysespinnne in die Unterrichtsreihenplanung ergänzend integriert. Diese kann den Lehrenden auf allen Ebenen der Planung vergegenwärtigen, welcher Kompetenzbereich im Mittelpunkt des jeweiligen Unterrichtsabschnittes steht. Mit der Festlegung des neuen Stoffgebietes erfolgt eine Beschreibung der Kompetenz(en), die aus diesem Rohstoff heraus entwickelt werden soll(en). Bei der Kompetenzerwartung erfolgt eine Schwerpunktbildung, die sich an Standardformulierungen orientiert. Und als Lehrer beantworte ich mit Blick auf die notwendige Outputorientierung die Frage: „Was können meine Schülerinnen und Schüler am Ende der Unterrichtsreihe besser als vorher?“ Oder: Was sollen meine Schüler auf der Wissensebene, im methodischen Bereich, in ihren kommunikativen Fähigkeiten, bezüglich ihrer Orientierungs-, Beurteilungs- und Handlungskompetenz lernen?

**Vom Didaktischen Dreieck zum Didaktischen Sechseck der Unterrichtsplanung**

In der Didaktischen Analyse, dem „Kern der Unterrichtsvorbereitung“, geht es nach KLAFFKI (1963) im Wesentlichen um Grundfragen wie: Was ist der Inhalt, für wen und wozu, welchen Schwerpunkt setze ich, was reduziere ich, welche Voraussetzungen gibt es, wo gibt es mögliche Schwierigkeiten?

Praxisnah und realistisch lassen sich unterrichtsrelevante Lerngegenstände auf der Grundlage des sog. Didaktischen Dreiecks (Abb. 6) bestimmen. Diese erhalten, je nach Akzentuierung und Schwerpunktsetzung, eine unterschiedliche Ausprägung in den Bereichen Fachrelevanz, Schülerrelevanz und Gesellschaftsrelevanz. Das Denken im Didaktischen Dreieck beeinflusst die didaktische Inszenierung von Unterrichtsinhalten und die Vernetzungen und Einbettung von Aufgaben im Unterrichtsgeschehen. Je nach Gewichtung innerhalb des Didaktischen Dreiecks verändern sich die konkreten Unterrichtsstunden und -reihen.

Blickwinkel der Unterrichtsplanung	Thema der Unterrichtsreihe	Stundenthema 1	Stundenthema 2	Stundenthema 3	...
<b>Grundfragen:</b> Was? (- soll behandelt, unterrichtet werden?) Wie? (- sollen Schüler lernen?) Womit? (- soll gelernt werden?)					
<b>Didaktisches Dreieck:</b> Wozu? 					
<b>Vier Raumkonzepte:</b> 					
<b>Nach Kompetenzbereichen ausrichten:</b> "Analysespinnne" 					
<b>Anforderungsbereiche: Operatoren!</b> - Nenne! (Reproduktion) - Erkläre! (Reorganisation und Transfer) - Beurteile! (Reflexion und Problemlösung)					

**Abb. 5: Planungsraster eines kompetenzorientierten Geographieunterrichts**

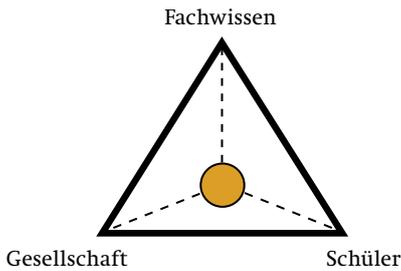


Abb. 6: Didaktisches Dreieck

Die Forderung nach kompetenzorientierten Aufgaben verstärkt den zu leistenden didaktischen Aufwand noch angesichts folgender Fragen: Wie lassen sich Raumkonzepte und Kompetenzen verbinden? Wie lässt sich isoliertes Wissen in Können verwandeln? Wie lässt sich der zu bearbeitende Inhalt in die Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen integrieren? Welcher Art und Qualität sollen die Aufgaben entsprechen? Das durch die Bildungsstandards geförderte und in den Aufgabenbeispielen veranschaulichte Konzept einer Aufgabenorientierung zielt auf Entwicklung sog. „Lernaufgaben“, bestehend aus komplexen Themen, intensiven Lernakten und lebensweltlichen Problemstellungen (vgl. HALLET 2006, S. 51).

Als Gütekriterien einer diesem Konzept folgenden Unterrichtsplanung und den Kriterien guter Aufgaben verpflichteten Aufgabencurriculums haben sich sechs Faktoren bewährt:

- **Aufgabenstellung**, d. h. Lernen an Komplexität entlang regionaler und authentischer Fallbeispiele mit Hilfe eines Entscheidungsfalls, einer Beurteilungs- oder Gestaltungsaufgabe eingebunden im Konzept der Problemorientierung;
- **Bedeutsamkeit**, d. h. die Beziehung zu den Lerninhalten mit Blick auf Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Themas für die Schülerinnen und Schüler;
- **Basiskonzepte**, d. h. ein sich an die Basiskonzepte (Struktur, Funktion, Prozess) anlehrende Entscheidung für zentrale Aspekte des Hauptbasiskonzeptes des „Mensch-Umwelt-Systems“;
- **Raumkonzepte**, d. h. die verschiedenen Dimensionen von Räumlichkeit in den Blick nehmen, die objektive um eine subjektive Sicht auf den Raum ergänzen;
- **Kompetenzbereiche**, d. h. eine nachhaltige Förderung und Forderung aller Kompetenzbereiche;

- **Schülerperspektiven**, d. h. Anknüpfung und Berücksichtigung des Vorwissens, der Alltagsvorstellungen, der Lebenswelten und des Interesses der Lernenden.

Die Verwendung der Analysespinnne, des Planungsrasters für Unterrichtsreihen und des Didaktischen Sechsecks (Abb. 7) verdeutlichen, wie im Geographieunterricht alle Kompetenzbereiche noch stärker gefördert werden können.

Neueste Schulbücher realisieren bereits wertvolle Aspekte eines kompetenzorientierten Unterrichts. So arbeiten sie etwa mit Selbsteinschätzungsbögen und Kompetenzchecks und gestalten ihre Aufgaben i. S. der neuen Aufgabenkultur.

Eine interessante Rückmeldung eines Kollegen zum Abschluss: „Gut finde ich, dass die Kompetenzorientierung nicht als etwas völlig Neues, das alles, was die Kollegen bisher gemacht haben, wertlos werden lässt, präsentiert wird, sondern als etwas, was das, was wir ohnehin schon gemacht haben, systematisiert und bewusster werden lässt. Das schafft Anknüpfungspunkte sowie Wohlwollen und Aufgeschlossenheit.“

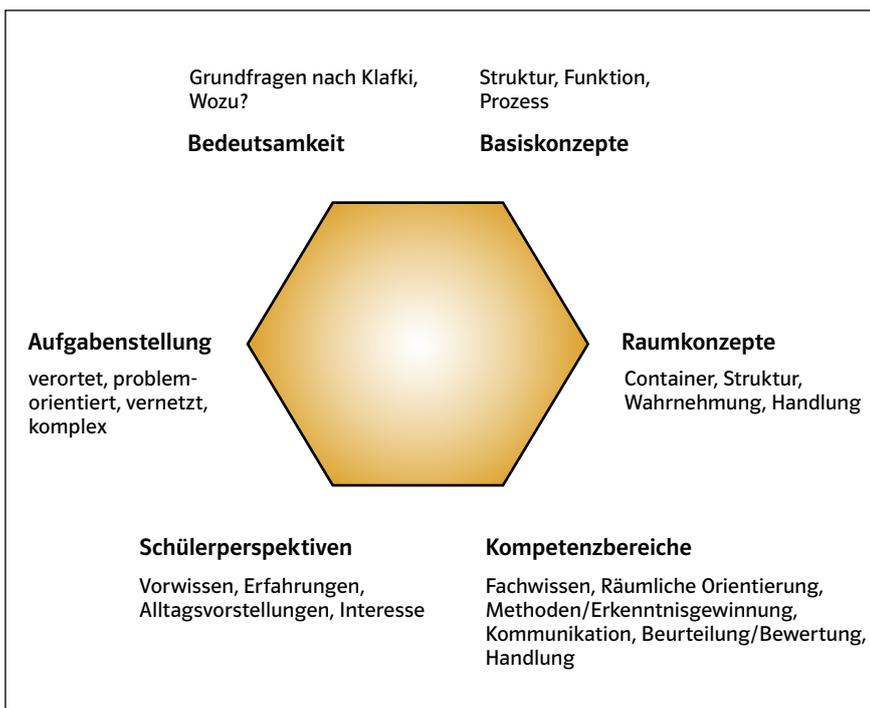


Abb. 7: Didaktisches Sechseck der Unterrichtsplanung

**Der Autor:** Karl W. Hoffmann, Fachleiter für Erdkunde, Lehrbeauftragter für Fachdidaktik am Geographischen Institut der Universität Mainz

Die Aufgaben zu Lesotho wurden auf der Grundlage der „1-4-6-Regel“ von den Fachleiterinnen Annette Coen und Hedi Wenz (Studienseminar Kaiserslautern) entwickelt und mit dem Autor in Seminar übergreifender Zusammenarbeit (Mainz-Kaiserslautern) im Unterricht erprobt.

**Literatur:**

- DFG (Hrsg. 2008): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen. Berlin
- HALLET, W. (2006): Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart.
- KLAFKI, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2009): Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik. Seelze-Velber.
- TULODZIECKI, G., HERZIG, B., BLÖMEKE, S. (2004): Gestaltung von Unterricht, Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn.

## Die „1-4-6-Regel“ anwenden



Material 10



Material 11

### Ein Thema – eine lohnende Aufgabe

„Skifahren statt Safari“ in einem der ärmsten Länder Afrikas. Hier in Lesotho lebt die Hälfte der Menschen unter der Armutsgrenze und muss mit weniger als zwei Dollar am Tag auskommen, die Lebenserwartung beträgt 36 Jahre und 23 % der 15-49-jährigen sind HIV-infiziert. Seit 2006 gibt es in dem Königreich im Süden Afrikas das Skigebiet Afri-Ski. Das Tourismusprojekt wirbt mit „ski adventure for the whole family“. Wie ist das möglich? Kann man in Afrika überhaupt Ski fahren? Und ist Afri-Ski wirklich „an African ski experience“ und ein „Traum in Weiß“?

### Vier Raumkonzepte

Um zu begründeten Antworten auf diese Fragen zu gelangen, muss die klassische objektive Sicht auf Lesotho im Sinne des „Containers“ und des „Systems der Lagebeziehungen“ um die subjektive Sicht auf Lesotho als „Kategorie der Sinneswahrnehmung“ und der „Konstruktion“ ergänzt und weitergeführt werden (Abb. 8).

### Sechs Kompetenzbereiche

Um eine neue Lernkultur realisieren zu können, werden lernprozessanregende Aufgaben nach den sechs geographischen Kompetenzbereichen ausgerichtet. Dabei ent-

F	O	M
Container		Struktur

K	B	H
Wahrnehmung		Konstruktion

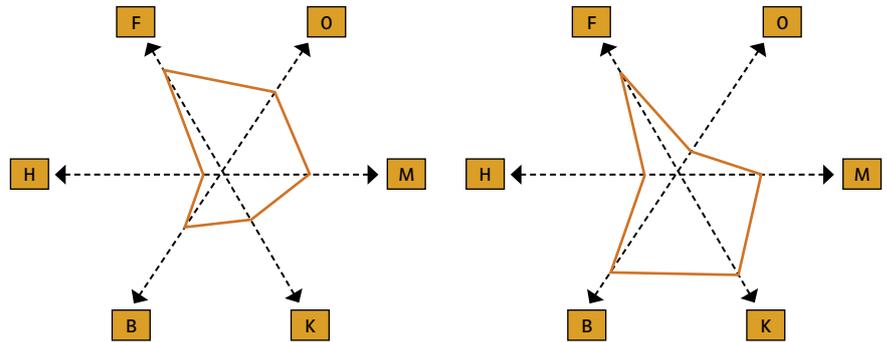


Abb. 8: Einordnung kompetenzorientierter Aufgaben

— = Aufgaben (1.–6.) mit der Hauptausrichtung auf die Kompetenzbereiche Fachwissen, Orientierung und Methoden und zunächst auf der Grundlage der Raumkonzepte „Container“ und „System“

— = weiterführende Aufgaben (7.–12.) mit der Hauptausrichtung auf die Kompetenzbereiche Kommunikation, Beurteilung und Handlung auf der Grundlage der Raumkonzepte „Wahrnehmung“ und „Konstruktion“

springen Aufgaben, die Fachwissen, Räumliche Orientierung und Erkenntnisgewinnung/Methoden fördern, eher den objektiven Raumkonzepten, Aufgaben, die Kommunikation, Beurteilung/Bewertung und Handlung fördern, dagegen eher subjektiven Raumkonzepten (vgl. Abb. 8).

Alle in den Aufgaben genannten Materialien sind unter dem Online-Link W400330-0001 abrufbar.

1. Erstelle einen Steckbrief des Königreichs Lesotho: Lage, Klimazone, Relief und Höhe, Naturräume. (Atlas und M1)
2. Stelle Chancen und Risiken für die landwirtschaftliche Nutzung in einer Tabelle gegenüber.
3. 2007 musste in Lesotho der Notstand ausgerufen werden und eine halbe Million Einwohner von den Hilfsorganisationen der Vereinten Nationen mit Lebensmitteln versorgt werden. Nenne mögliche Ursachen.
4. Untersuche (mithilfe von M2 und M3) das Klima in Lesotho und im Skigebiet genauer. Beschreibe die Skisaison in Bezug auf Dauer und Schneesicherheit.
5. Nenne Einrichtungen, die notwendig sind um die Skisaison zu garantieren.

6. Begründe, warum die Skipisten in Lesotho nach Süden ausgerichtet sein müssen (M4).
7. „Dies wird das größte Skigebiet in Afrika“, schwärmt der Manager von Afri-Ski, Ollie Esplin. Nimm Stellung.
8. Interpretiere die Metaphern „Österreich Afrikas“, „Schweiz des Südens“, „Königreich im Himmel“!
9. Beurteile die Einschätzungen Ollie Esplins, des Managers von Afri-Ski: „Schi fahren in Afrika ist Realität geworden! Der Traum vom Urlaub im Schnee ist für jeden erreichbar!“ (M5 und M6)
10. Entscheide dich für eine der Rollen (M8) und entwickle eine begründete Meinung zum Projekt „AfriSki“ mit Hilfe der 5-Satz-Methode (M7). Suche dir aus den Informationskärtchen (M9) passende Argumente zusammen. Präsentiere.
11. Vergleiche das Foto aus dem Skigebiet (M10) mit dem Logo (M11). Beurteile die Wirkung des Logos auf den Betrachter, z. B. im Internet.
12. In You Tube findest du „The Snow Must Go On – Afriski Lesotho“. Poste einen Kommentar oder eine Videoantwort.