



Mit den Nationalen Bildungsstandards Geographieunterricht planen und auswerten

Planning and Evaluating Geography Lessons with the National Standards
for Education

Karl Walter Hoffmann 

Zitieren dieses Artikels:

Hoffmann, K. W. (2009). Mit den Nationalen Bildungsstandards Geographieunterricht planen und auswerten. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 37(3), S. 105-119. doi 10.60511/zgd.v37i3.202

Quote this article:

Hoffmann, K. W. (2009). Mit den Nationalen Bildungsstandards Geographieunterricht planen und auswerten. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 37(3), pp. 105-119. doi 10.60511/zgd.v37i3.202

Mit den Nationalen Bildungsstandards Geographieunterricht planen und auswerten

Karl Walter Hoffmann

Planning and Evaluating Geography Lessons with the National Standards for Education

The demand for competence related assignments in geography lessons that are based on standards even increases the effort that has to be put into the didactic analysis when considering the following questions: How can spatial concepts and competences be connected? How can isolated knowledge be transferred into skills and how can the subject matters to be dealt with are combined to develop not only geographical but also interdisciplinary competences? What type and quality should the assignments correspond to?

Keywords: standards, competences, skills, geography lessons

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 standardbasiertem Geographieunterricht erfolgreich gestalten? Worin liegt der Mehrwert einer um Kompetenzorientierung erweiterten Aufgabekultur begründet? Darauf versucht der Beitrag erste Antworten zu liefern.

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

Bis PISA war scheinbar klar, dass Schüler und Schülerinnen das wissen müssen, was die Lehrpläne festgeschrieben und Schulbücher anbieten. Die Ergebnisse der PISA-Studie ließen dann aufhorchen, zeigten sie doch, dass das im Unterricht vermit-

telte Wissen zu wenig angewendet werden konnte.

Das der PISA-Studie zugrunde liegende Literacy-Konzept stellte die klassische Wissensorientierung grundlegend in Frage, denn es geht nicht mehr um die alleinige Wissensaneignung, sondern um die Fähigkeit, erworbenes Wissen anzuwenden und auf dieser Basis Fragen zu erkennen, aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen sowie begründet angemessene Entscheidungen in komplexen Zusammenhängen zu treffen.

Auf diesem Hintergrund wird seitdem in der geographischen Fachdidaktik die Diskussion um die sechs Kompetenzbereiche im Rahmen einer umfassenden geographischen Gesamtbildung 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, der „1-4-6-Regel“ folgt: *ein* Unterrichtsthema zwischen *vier* Raumkonzepten und *sechs* Kompetenzbereichen.

Ein Unterrichtsthema

Ausgangspunkt eines Unterrichtsthemas, einer -stunde, einer -reihe oder einer Aufgabe bildet *eine* lohnende Fragestellung in einer problemorientiert gestalteten Lernumgebung. Über die Aufgabenbeispiele der Nationalen Bildungsstandards für Geographie hinaus geben verschiedene Autoren dafür konstruktive Anregungen. So gehen TULODZIECKI, HERZIG, 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 sechs Forderungen an lernprozessanregende Aufgaben:

- 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 anwen-

dungsfähiges Wissen entsteht.

- 3) Die Aufgabe soll ein Bedürfnis und inhaltliche Interessen bei den Kindern und Jugendlichen 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 Kinder und Jugendlichen 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 zu erwerbenden Inhalte in exemplarischer Weise zu erschließen, wobei die Inhalte den schulischen bzw. gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden sollen.

VANKAN u.a. (2007, S. 165) entwickeln ebenfalls fünf Leitlinien, die sie für die Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen lernwirksam eingebunden wissen wollen:

- situiert und anhand authentischer Probleme lernen;
- in multiplen Kontexten lernen, d.h., das Gelernte soll auch in anderen Situationen angewendet werden;
- unter multiplen Perspektiven lernen, d.h., Inhalte und Probleme

Vier Typen lernprozessanregender Aufgabenstellungen	
<i>komplexe Probleme:</i>	<i>komplexe Entscheidungsfälle:</i>
Kennzeichen: → Unbefriedigender Ausgangszustand ist gegeben; → Informationsgrundlage muss erarbeitet werden; → Lösungswege und Lösungen bzw. Handlungsmöglichkeiten sollen erarbeitet werden.	Kennzeichen: → unter verschiedenen Handlungsmöglichkeiten ist eine auszuwählen; → unter Berücksichtigung verschiedener Kriterien sind Handlungsmöglichkeiten zu beurteilen und eine begründete Entscheidung zu treffen; → Entscheidungsfälle können sich auf vergangene, gegenwärtige oder zukünftige Situationen beziehen.
→→ Es geht um eine inhaltlich basierte Problemlösung.	→→ Es geht um Abwägung und eine begründete Entscheidung.
<i>komplexe Gestaltungsaufgaben:</i>	<i>komplexe Beurteilungen:</i>
Kennzeichen: → 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.	Kennzeichen: → eine bereits vorhandene Problemlösung, Entscheidung oder Gestaltung soll bewertet werden; → Beurteilungskriterien sollen entwickelt werden; → schließlich soll eine Beurteilung durchgeführt werden.
→→ 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, HERZIG, BLÖMEKE 2004)

- me sollten unter verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet werden;
- in einem sozialen Kontext lernen;
 - mit instruktionaler Unterstützung lernen.

Grundsätzlich braucht moderner Geographieunterricht die Überprüfung seiner Themen und Gegenstände anhand derartiger Leitlinien. Unter dieser Perspektive besteht ferner die Möglichkeit die 14 Aufgabenbeispiele zu den Bildungsstandards Geographie, nach dem Anstoß eines Lernprozesses durch eine komplexe und bedeutsame Aufgabe, zu systematisieren (vgl. Abb. 2).

Vier Raumkonzepte

Die Nationalen Bildungsstandards für Geographie integrieren auch die vier verschiedenen Raumbegriffe, die in der Fachwissenschaft Geographie derzeit diskutiert werden (konkret-dinglich, thematisch geordnet, individuell wahrgenommen, sozial konstruiert; vgl. DGfG 2007, S. 6). Sie können oder sollten konkret in Unterrichtsplanung eingebunden werden, bestimmen sie doch das didaktische Denken der Lehrenden, beeinflussen sie die didaktische Inszenierung.

Es gilt die verschiedenen Dimensionen von Räumlichkeit in den Blick zu bekommen, konkret ein Problem sowohl anhand objektiver Daten zu analysieren als auch in seiner subjektiven Bedeutsamkeit zu beschreiben. Die klassische objektive Sicht auf den Raum im Sinne des Containers und des Systems der Lagebeziehungen (= Ordnung der

Dinge) wird so um eine subjektive Sicht auf den Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung und der Konstruktion (= Ordnung der Blicke) ergänzt und weitergeführt.

Dabei soll Vielperspektivität grundlegend akzeptiert und für die didaktische Inszenierung von Lehrinhalten genutzt werden. Lernen Schülerinnen und Schüler unter multiplen Perspektiven, beleuchten sie 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, die geographische Wirklichkeit im Plural zu erzählen und zu einem komplexeren Verständnis von Welt zu gelangen (vgl.: www.uni-jena.de/didaktik_geo.html).

Beispielhaft seien hier die Themen „Die Elbeflut 2002“ und „Müll – Umweltrisiken durch die Deponierung zivilisatorischer Abfälle“ (vgl. Abb. 3) genannt.

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 verschiede-

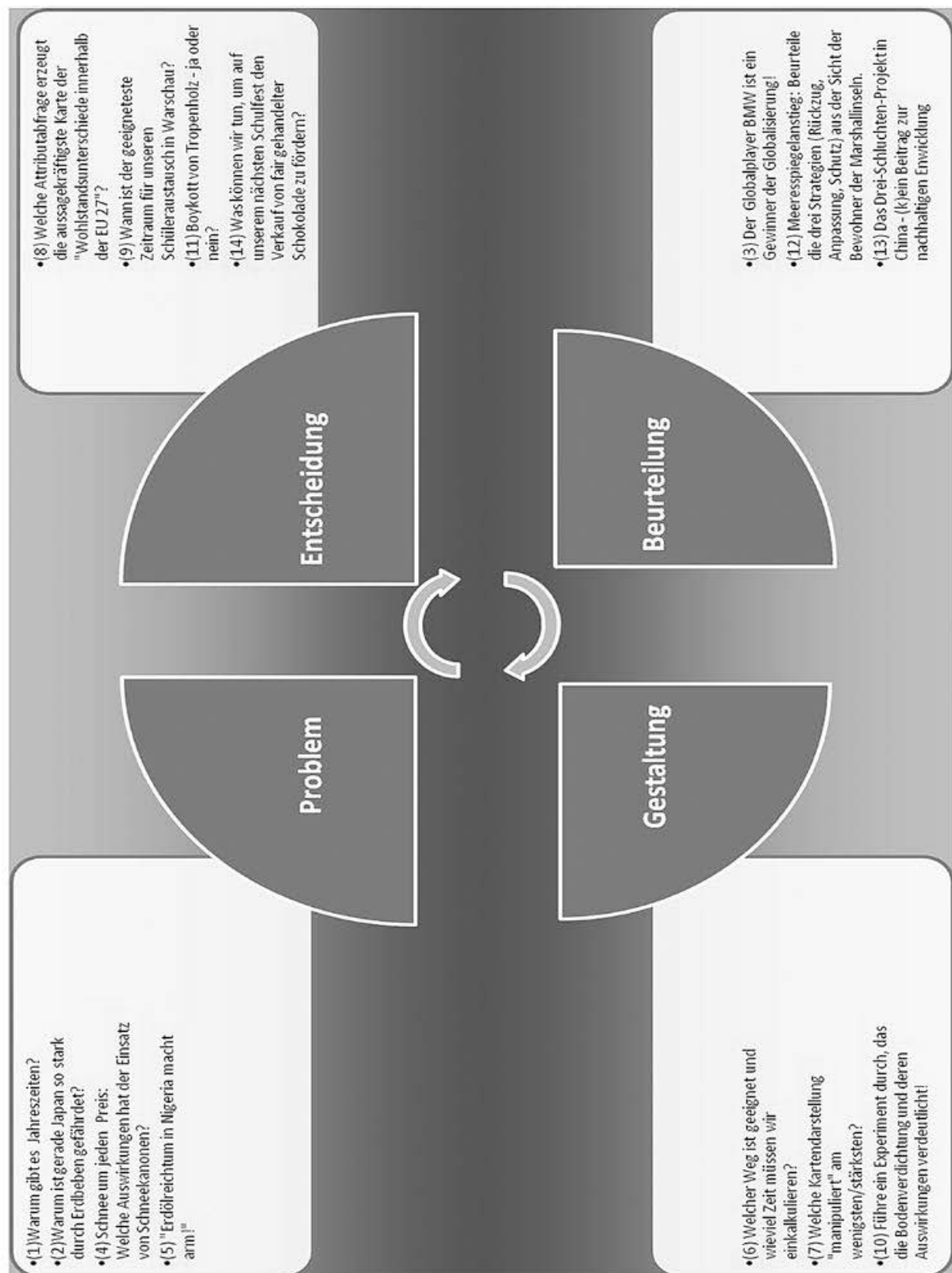


Abb. 2: Aufgabenbeispiele der Bildungsstandards Geographie im Konzept der Problemlösung

Raumkonzepte im Geographieunterricht		
Raumdefinitionen	Beispiele	
		„Elbeflut in Dresden 2002“
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 – ein Überblick
(nach RHODE-JÜCHTERN 2009, Kap. 9)

nen 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 2007, S. 5).

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 Analysespinne (DGfG 2007, S. 34).

Mit ihrer Hilfe lassen sich Unterrichtsziele und Aufgaben planen, analysieren und reflektieren.

Gute Aufgaben

Insgesamt ergeben sich auf diesem Hintergrund einige grundlegende Kriterien für gute Aufgaben. Diese sind:

- Orientierung der Aufgabe an einer geographischen Problem- oder Fragestellung,
- Einbindung des Themas in einen

lebensbedeutsamen, sinnstiftenden Kontext,

- Orientierung am Niveau des mittleren Schulabschlusses,
- Anknüpfen an Vorwissen (kumulativer Ausbau strukturierter Wissens),
- schrittweise Erörterung des Problems (über aufeinander aufbauende Teilaufgaben und Materialien),
- Formulierung der Aufgabenstellung als Arbeitsaufträge mit Hilfe eindeutiger Operatoren,
- Berücksichtigung aller drei Anforderungsbereiche,
- Nutzung verschiedener Aufgabentypen,
- aber vor allem die Forderung und Förderung verschiedener Kompetenzen entlang der sechs Kompetenzbereiche geographischer Bildung (Fachwissen, Räumliche Orientierung, Erkenntnisgewinnung/Methoden, Kommunikation, Beurteilung/Bewertung, Handlung).

Die Funktion der Analysespinne (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 Analysespinne der jeweilige Schwerpunkt

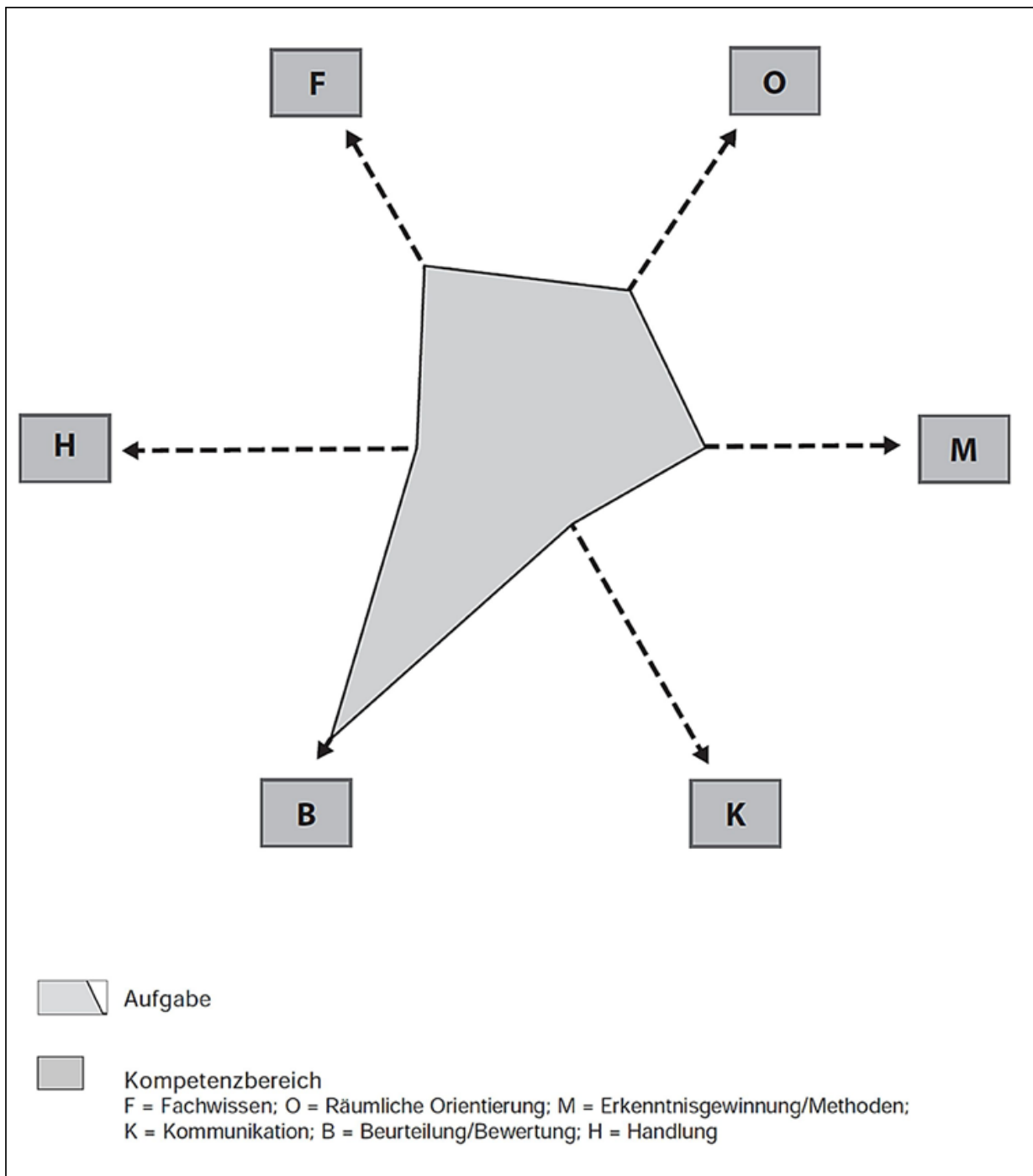


Abb. 4: Analyse spinne zur Einordnung und Überprüfung kompetenzorientierter Aufgaben im Geographieunterricht

einer Stunde gut reflektieren und visualisieren lässt. Mit der Planungshilfe in Abb. 5 liegt ein zweites Planungsinstrument eines kompetenzorientierten Geographieunterrichts vor.

Hier werden die verschiedenen Raumkonzepte und die Kompetenzzusrichtung mit Hilfe der Analyse spinne in die Unterrichtsreihenplanung ergänzend integriert. Diese kann den Lehrenden auf allen Ebe-

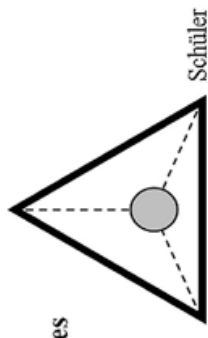
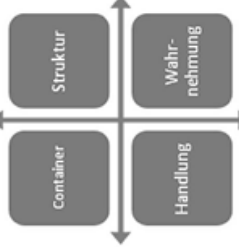
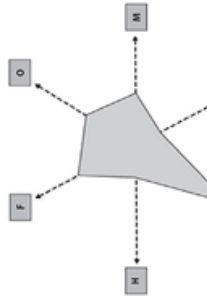
Blickwinkel der Unterrichtsplanung	Thema der Unterrichtsreihe	Stundenthema 1	Stundenthema 2	Stundenthema 3	...
<p>Grundfragen: Was? (- soll behandelt, unterrichtet werden?) Wie? (- sollen Schüler lernen?) Womit? (- soll gelernt werden?)</p>
<p>Fachwissen</p>  <p>Didaktisches Dreieck: Wozu? Gesellschaft</p> <p>Schüler</p>					
<p>Vier Raumkonzepte:</p> 					
<p>Nach Kompetenzbereichen ausrichten: „Analysespinne“</p> 					
<p>Anforderungsbereiche: Operatoren!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nenne! (Reproduktion) • Erkläre! (Reorganisation und Transfer) • Beurteile! (Reflexion und Problemlösung) 					

Abb. 5: Planungsrastrer eines kompetenzorientierten Geographieunterrichts

nen der Planung vergegenwärtigen, welcher Kompetenzbereich im Mittelpunkt des jeweiligen Unterrichtsabschnittes steht. Doch immer ist die Frage dabei zu stellen, was Kompetenzorientierung konkret bedeutet (MATTES 2006). 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 sollen meine Schülerinnen und Schüler am Ende der Unterrichtsreihe besser können als vorher? Oder: Was sollen meine Schüler auf der Wissens-ebene, im methodischen Bereich, in ihren kommunikativen Fähigkeiten, bezüglich ihrer Orientierungs-, Beurteilungs- und Handlungskompetenz lernen?

Vom Didaktischen Dreieck zum Didaktischen Sechseck der Unterrichtsplanung und -auswertung

In der Didaktischen Analyse, dem „Kern der Unterrichtsvorbereitung“, geht es nach KLAFFKI (1999) 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 z.B. in der Zugänglichkeit?

Praxisnah und realistisch lassen sich unterrichtsrelevante Lernge-

genstände 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.

Die Forderung nach kompetenzorientierten Aufgaben in einem standardbasiertem Geographieunterricht verstärkt den in der Didaktischen Analyse zu leistenden didaktischen Aufwand noch angesichts folgender Fragen: Wie lassen sich Raumkonzepte und Kompetenzen verbinden, wie lässt sich isoliertes Wissen in Können verwandeln und wie lässt sich der zu bearbeitende Unterrichtsstoff in die Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen integrieren? Welcher Art und Qualität sollen die Aufgaben entsprechen?

Das in vielen Fächern neue und durch die Bildungsstandards geförderte und in den Aufgabenbeispielen veranschaulichte Konzept einer Aufgabenorientierung zielt auf die „Herstellung von komplexen Lernarrangements mittels einer komplexen Aufgabe (*task*, auch als ‚Lernaufgabe‘ übersetzt), in deren Mittelpunkt die selbstständige Problembearbei-

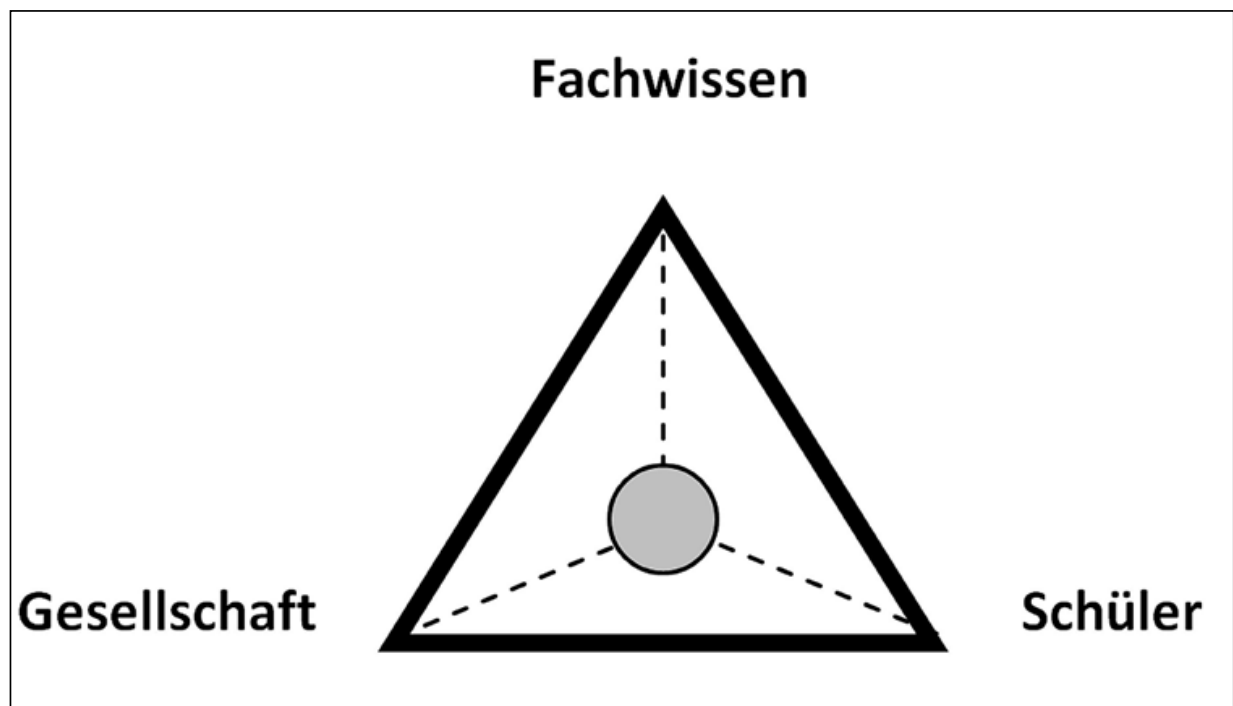


Abb. 6: Didaktisches Dreieck

„... der Lernenden in interaktionalen Formen steht“ (HALLET 2006, S. 51). Lernaufgaben sind Triaden aus komplexen Themen, intensiven Lernakten und lebensweltlichen Bezügen. Sie sind gekennzeichnet durch „die Bereitstellung von Materialien und Ressourcen, die Formulierung einer Problemstellung, die Initiierung von problemlösender Interaktion und die Vorgabe eines Produktes als *outcome* der Aufgabenbearbeitung, (und orientieren sich an) lebensweltlichen Problemstellungen (...) und steuern den Lernprozess über eine Rahmenvorgabe“ (HALLET 2006, S. 51).

Als Gütekriterien einer diesem Konzept folgenden Unterrichtsplanung und der Idee eines so konstruierten 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 Beurteilungsaufgabe 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. eine 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

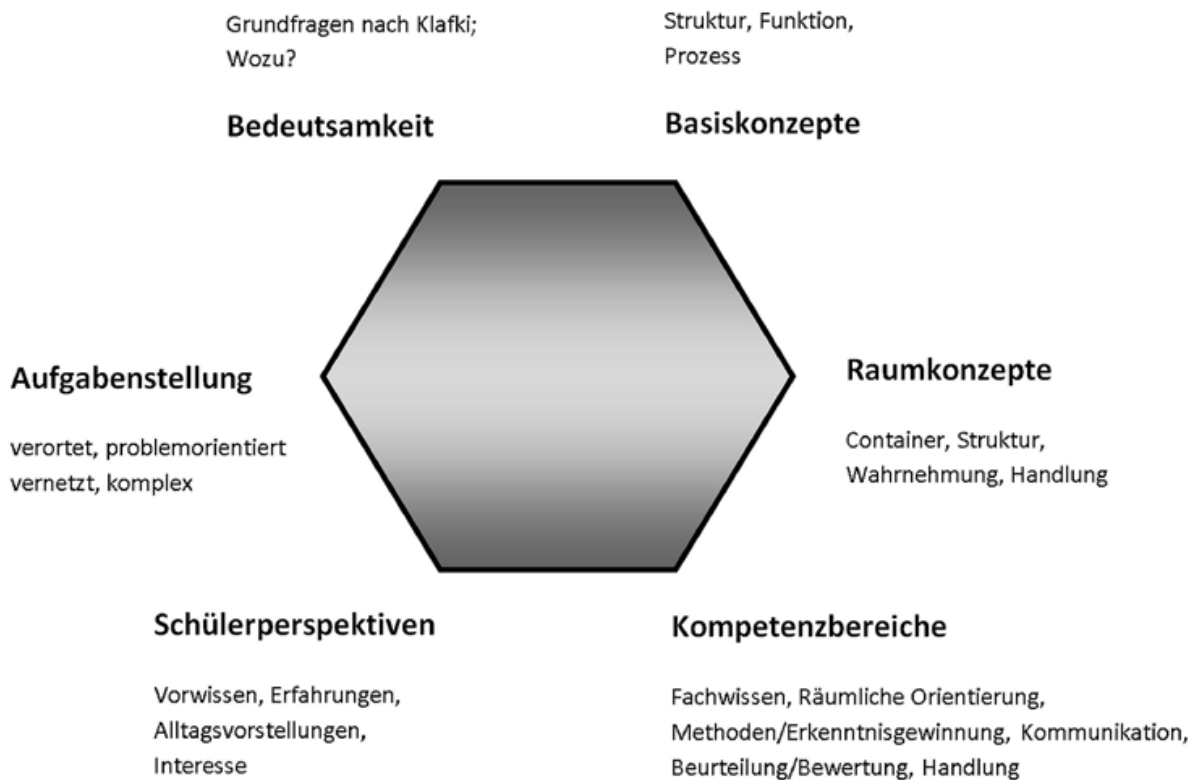


Abb. 7: Didaktisches Sechseck der Unterrichtsplanung

Räumlichkeit in den Blick nehmen, die klassische objektive Sicht um eine subjektive Sicht auf den Raum ergänzen und weiterführen;

- **Kompetenzbereiche**, d.h. eine nachhaltige Förderung, Schulung und Forderung aller Kompetenzbereiche;
- **Schülerperspektiven**, d.h. Anknüpfung und Berücksichtigung des Vorwissens, der Alltagsvorstellungen, der Lebenswelten und des Interesses der Lernenden.

Im Didaktischen Sechseck können sie visualisiert werden.

Anregungen für die Analyse und Reflexion gehaltenen Unterrichts

Die Verwendung der Analysespinnne, des Planungsrasters für Unterrichtsreihen und des Didaktischen Sechseckes verdeutlichen und machen bewusster, wie im Geographieunterricht alle Kompetenzbereiche noch stärker gefördert werden können. Zu fragen ist dabei immer auch, welche Kompetenzbereiche im Unterricht häufig(er) vernachlässigt bzw. sehr schwer zu berücksichtigen/zu realisieren sind und warum dies so ist.

Um den Bezug zur angestrebten bzw. jeweils geförderten Kompetenz vor allem auch im Rahmen der Ausbildung klarzustellen, gibt es im Fall der schriftlichen bzw. ausgear-

beiteten Unterrichtsplanung mehrere Möglichkeiten:

- Die Lehrenden geben hinter dem Lernziel (Teil- bzw. Feinlernziel; ggf. auch Stundenziel) in Klammern den jeweils schwerpunktmäßig zu fördernden Kompetenzbereich an, z.B. *Die Schüler sollen anhand des Textes wesentliche Gründe für die Standortwahl des Betriebes x nennen können* (Kompetenzbereich Fachwissen).
- Die Lehrenden geben hinter dem Lernziel den zentralen Kompetenzbereich und die zu realisierenden Standards an, z.B. *Die Schülerinnen und Schüler sollen den Bau des Kok-Aral-Damms aus der Perspektive von Kasachen bzw. Usbeken beurteilen können.* (DGfG 2007, S. 25, [Standard 2]).
- Die Lehrenden reflektieren am Ende ihres Unterrichtsentwurfs, welchen Beitrag ihre Stunde zum Erwerb geographischer Kompetenzen leisten soll. Sie hinterfragen, welcher Kompetenzzuwachs durch die ausgewählten Inhalte, Methoden, Medien und Handlungsmuster erreicht werden kann.

Vertiefend könnte von den Lehrenden die geplante Stunde in Bezug auf das überwiegend zugrunde liegende Raumkonzept reflektiert werden. Dies zeigt folgendes aus Lehrprobenentwürfen extrahierte Beispiel: *Zusammenfassend kann man sagen, dass in der Stunde den Bereichen Beurteilung/Bewertung*

und Kommunikation besondere Bedeutung zugemessen wird. Das Beurteilen und Bewerten der xyz-Inhalte wird unter Einbeziehung der fachlichen Kompetenz kommuniziert, wobei die Methodenkompetenz ebenfalls geschult wird. Der Bereich der Orientierung tritt innerhalb der Stunde nur hintergründig auf, als lokale Verortung der xyz-Region innerhalb eines globalen Kontextes. Auch der Kompetenzbereich Handlung kommt in dieser Stunde nur indirekt zum Tragen, nämlich durch die Sensibilisierung bezüglich der Missstände bei den Menschenrechten und Umweltproblemen in xyz, denen entgegenzuwirken ist. Im Hinblick auf das Raumkonzept kann die Stunde „Der Raum als Element von Kommunikation und Handlung“ eingeordnet werden, da vor allem xyzs Seite der Selbstdarstellung im Kontext der xyz-Ereignisse durch die ebenfalls subjektiv zu bewertende Sichtweise der Medien kritisch hinterfragt wird.

Von Kompetenzorientierung als Planungsprinzip zur Umsetzung im Schulbuch

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. Diese neuen Schulbücher und Medien sind in ihrer Konzeption bis in die klassischen Felder der Topographie und Orientierung hinein geleitet von der Doppelfrage für die Kompetenz-

exegese: „Was können Schülerinnen und Schüler, die über diese Kompetenz verfügen?, und: Wann können sie dies hinreichend, wann können sie es ‚ordentlich‘, und wann können sie es ‚gut‘?“ (ZIENER 2006, S. 36).

Erste Rückmeldungen von Kollegen zeigen Interesse an und Motivation für einen neu konzipierten Unterricht mit neuen Lehr- und Arbeitsmitteln (Vgl. dazu das Aufgabenbeispiel „Lesotho: Skifahren statt Safari“, das auf der Grundlage der „!-4-6-Regel“ von den Fachleiterinnen Annette Coen und Heidi Wenz (Studienseminar Kaiserslautern) und mit dem Autor in Seminar übergreifender Zusammenarbeit (Mainz-Kaiserslautern) entwickelt und im Unterricht erprobt wurde: www.klett.de/online; Klettmagazin 1/2009, S. 6): Hier die interessante und wichtige Rückmeldung eines Kollegen nach einer Fortbildungsveranstaltung:

„Gut fand ich auch, dass die Kompetenzorientierung nicht als etwas völlig Neues, das alles, was die Kollegen bisher gemacht haben, wertlos werden lässt, präsentiert wurde, sondern als etwas, was das, was wir ohnehin schon gemacht haben, systematisiert und bewusster werden lässt. Das schaffte Anknüpfungspunkte sowie Wohlwollen und Aufgeschlossenheit bei den Teilnehmern.“

Literatur:

- DGFG (Hrsg., 2007): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen*. Berlin
- HALLET, W. (2006): *Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart.
- KLAFKI, W. (1999): *Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. In: GUDJONS, H., WINKEL, R. (Hrsg.): *Didaktische Theorien*. Hamburg. S. 13-34.
- MATTES, W. (2006): *Routiniert planen – effizient unterrichten*. Braunschweig.
- TUDLOZIECKI, G., HERZIG, B., BLÖMEKE, S. (2004): *Gestaltung von Unterricht, Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn.
- VANKAN, L., ROHWER, G., SCHULER, S. (2007): *Diercke Methoden – Denken lernen mit Geographie*. Braunschweig.
- ZIENER, G. (2006): *Bildungsstandards in der Praxis*. Seelze.

Internet:

- <http://www1.ku-eichstaett.de/hp/>
(„Bildungsstandards Geographie power point“)
- http://www.uni-jena.de/didaktik_geo.html
- http://www.uni-jena.de/data/uni-jena_/faculties/chgeo/inst_geo-

*gr/Didaktik/Projekte/Begleit-
heft+14.10.pdf*
*[http://homepage.univie.ac.at/
Christian.Sitte/FD/artikel/ute_
wardenga_raeume.htm](http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/ute_wardenga_raeume.htm)*
*[http://www.klett.de/sixcms/list.
php?page=lehrwerk_extra&tit
elfamilie=TERRA%20WZG&ex
tra=Klett%20Symposium%20-
%20Geographie%20und%2
0Schule&inhalt=kss_klett01.
c.278956.de&modul=inhaltsa
mmlung&kapitel=278959](http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=lehrwerk_extra&titelfamilie=TERRA%20WZG&extra=Klett%20Symposium%20-%20Geographie%20und%200Schule&inhalt=kss_klett01.c.278956.de&modul=inhaltsammlung&kapitel=278959)*

Autor:

StD. K. W. Hoffmann
Fachleiter für Erdkunde am Staatli-
chen Studienseminar für das Lehr-
amt an Gymnasien
Otto-Hahn-Straße 33
55291 Saulheim

kwh.hoffmann@gmx.de