



Ferne Räume im Erdkundeunterricht. Eine Komplexanalyse unterrichtlicher Entscheidungs- felder aus unterrichtspraktischer Sicht

Thomas Breitbach

Zitieren dieses Artikels:

Breitbach, T. (2007). Ferne Räume im Erdkundeunterricht. Eine Komplexanalyse unterrichtlicher Entscheidungsfelder aus unterrichtspraktischer Sicht. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 35(3), S. 135-149. doi 10.60511/zgd.v35i3.228

Quote this article:

Breitbach, T. (2007). Ferne Räume im Erdkundeunterricht. Eine Komplexanalyse unterrichtlicher Entscheidungsfelder aus unterrichtspraktischer Sicht. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 35(3), pp. 135-149. doi 10.60511/zgd.v35i3.228

Ferne Räume im Erdkundeunterricht. Eine Komplexanalyse unterrichtlicher Ent- scheidungsfelder aus unterrichtsprak- tischer Sicht.

Thomas Breitbach

Summary

Remote Regions in Geography Education. A Synopsis of Factors influencing Geography Lessons

Knowledge of remote regions and countries is an important topic of geographical education. Due to rapid changes all over the world and global challenges on the one hand and a lot of changes in school education on the other hand the task of teaching the geography of remote regions is facing many problems.

The following essay presents some results of an investigation into this topic which aims at developing recommendations and guidelines for teachers and students to deal with the multitude of questions connected to the topic. This investigation analyses the factors influencing this particular field of geographical education at school (ger. Unterrichtliche Entscheidungsfelder) and puts emphasis on the question in what way these factors influence each other.

The analysis shows that problems such as over- simplification, distortion of facts, stereotypes and lack of insight into possible solutions still exist in modern concepts. However, they are mostly not due to theoretical problems but to deficiencies in everyday teaching and the supply of information because lessons and schoolbooks are often influenced by topical trends that emphasize one aspect but neglect other aspects of a topic.

The study proved that the complex situation of teaching remote regions cannot be described and evaluated by means of simple input-output strategies and monostructural studies of efficiency but that decisions as well as judgements within the learning process have to be made on the basis of the complexity of the systems, standards of ethics and a "feeling" for the requirements of a particular group of learners at a particular time. The study offers demands on geographical

1 Problemstellung

Angesichts der zunehmenden Fülle von Informationen über ferne Räume, der Vielzahl fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Ansätze, der Ausrichtung des Unterrichts

auf individuelle Lern- und Arbeitsformen sowie der derzeitigen Veränderungen in Erdkundeunterricht und Schule stellen sich für die fachdidaktische Reflexion der unterrichtlichen Erschließung ferner Räume zahlreiche Fragen. Zudem treten

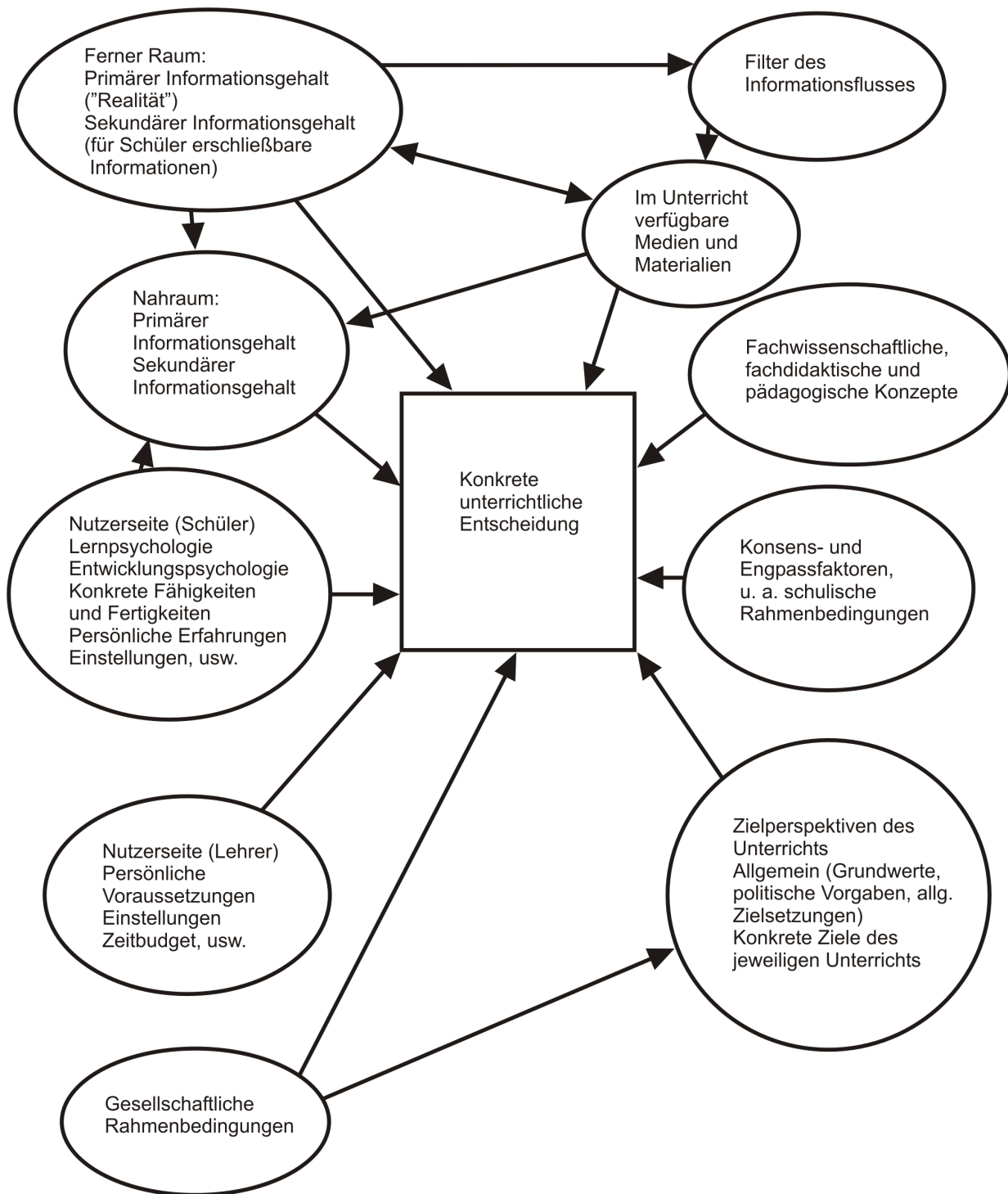


Abb. 1: Unterrichtliche Entscheidungsfelder für die Vermittlung ferner Räume (Entwurf: Th. Breitbach)

im Kontext der heutigen Schüler-, Handlungs- und Methodenorientierung manche Probleme des Erdkundeunterrichts bei der Thematik ferner Räume verstärkt auf. So ist beispielsweise die Einordnung von Informationen im Rahmen offener Unterrichtsformen bei Themen zu fernen Räumen schwieriger, da das Korrektiv der eigenen Anschauung bei Schülern und Lehrkräften zu vielen Raumbeispielen fehlt, so dass der medialen Vermittlung eine besondere Bedeutung zukommt.

In der Unterrichtspraxis muss die planende Lehrkraft die Komplexität der aufgezeigten Thematik in konkrete unterrichtliche Entscheidungen umsetzen. Diese Komplexität der Unterrichtspraxis ist bisher aber kaum Gegenstand der geographiedidaktischen Betrachtung gewesen (vgl. aber allgemein pädagogische Arbeiten wie KÖNIG 1975, SALDERN 1991), auch war die systematische Analyse ferner Räume als Unterrichtsgegenstand in den letzten Jahren nur wenig im Focus fachdidaktischer Reflexion. In einer Arbeit, welche unterrichtsbeleitend über einen längeren Zeitraum zur eigenen Tätigkeit als Lehrer entstanden ist, wurde versucht die Problematik der unterrichtlichen Erschließung ferner Räume auf der Basis der Komplexität der Unterrichtspraxis zu untersuchen (BREITBACH 2006). Ziel der Arbeit war es, die genannte Problemsituation für die Unterrichtspraxis zu analysieren und daraus ein Instrumentarium zu entwickeln, welches es der planenden Lehrkraft ermöglicht, die komplexe

Problematik besser reflektierbar und handhabbar zu machen.

Aus dieser Untersuchung seien an dieser Stelle der methodische Ansatz sowie ausgewählte Untersuchungsergebnisse vorgestellt.

2 Methoden und Gegenstände der Untersuchung

Bei der Konzeption der genannten Arbeit wurde von der Situation der planenden Lehrkraft ausgegangen, welche durch die Aufgabe gekennzeichnet ist, die Anforderungen verschiedener unterrichtlicher Entscheidungsfelder zusammenzufügen. Um diese Situation für die Analyse greifbar zu machen, wurde ein in früheren Untersuchungen verwandter Ansatz unterrichtlicher Entscheidungsfelder (BREITBACH 1996, BREITBACH/MAETZEL 1998 mit einem Ansatz von J. STEINBACH (1980, 1994)) aus der Raum-Zeit-Geographie kombiniert. Auf der Basis von Arbeiten der schwedischen Lund-Schule entwickelte STEINBACH ein Konzept, welches in der Stadt- und Fremdenverkehrsplanung angewandt und für Analyse- und Planungszwecke verwendet wurde. Dieser Ansatz geht von einer ähnlichen Situation wie Unterricht aus: einem zunehmend individualisierten Verhalten, welches in institutionelle, gesellschaftliche und wirtschaftliche Rahmenbedingungen eingebunden ist. Planung begreift sich in diesem Kontext als die Bereitstellung von Lebens- und Partizipationschancen. Der Ansatz bezieht insbesondere die Angebots- und Nutzerseite so-

wie Konsens- und Engpassfaktoren in die Analyse ein.

Dieses Analyseverfahren wurde für die vorliegende Thematik mit Hilfe schulischer und thematiskspezifischer Aspekte konkretisiert und modifiziert, so dass die unterrichtlichen Entscheidungsfelder in das Analyseschema von STEINBACH eingeordnet werden konnten (Abb.1). Bei der inhaltlichen und methodischen Füllung der Untersuchungsfelder wurden Wege gesucht, eine a priori Einengung der Betrachtung durch gängige fachdidaktische Kategorien (wie z.B. allgemein-geographischer und regional-geographischer Ansatz) zu vermeiden und allgemeinere Zugänge zur Thematik zu verwenden. Zu nennen sind vor allem lern- und verhaltenspsychologische Erkenntnisse, erkenntnistheoretische Aspekte, die Analyse von Filterstrukturen u.a. Die empirische Analyse umfasst die Vielfalt der Angebotsseite und analysiert die Nutzerseite u.a. am Beispiel einer Praxissituation. Dazu wird die aus dem STEINBACH-Ansatz übertragene Methode der Wert-Erwartungsanalyse verwandt.

Die Untersuchung wurde am Beispiel der Tropen, in Teilen mit dem Schwerpunkt Afrika, durchgeführt. Um der Praxissituation nahe zu kommen, wurden für die Analyse Quellen verwendet, welche in der Schule mit einem vergleichbar geringen Aufwand erreichbar sein dürften. Dies sind:

- Fachwissenschaftliche Quellen: Aufsätze der Geographischen Rundschau 1989-2001; Monographien

zu den Tropen (BREMER 1999; SCHOLZ 1998; MANSHARD/MÄCKEL 1995; WEISCHET 1977).

- Fachdidaktische Quellen: Fachdidaktische und unterrichtspraktische Zeitschriften 1990-2001; untersucht nach Themenschwerpunkten und Betrachtungsperspektiven, Lernzielen, Unterrichtsmethoden, Medien, publizierten Erfahrungen mit Unterrichtsbeispielen.

- Schulbücher: Auswertung publizierter Schulbuchanalysen (BREITBACH 1998; ENGEL 1972; HILLERS 1984, GEISSLER 1981, 1985, TRÖGER 1993; STÖBER 1996).

- Außerschulische Medien am Beispiel Afrikas: Analyse von Fernsehsendungen zu Afrika 2002; Auswertung ausgewählter populärwissenschaftlicher Bücher; sonstige Quellen, z.B. Materialien von Hilfsorganisationen.

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, aus unterschiedlichen Entscheidungsfeldern, z.B. aus der Lernpsychologie sowie aus erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten, eine Liste von Betrachtungsperspektiven der Tropen abgeleitet, welche als Grundlage für die empirische Untersuchung der Angebots- und Nutzerseite diente (z.B. Sachaspekte, Maßstabsdimensionen, Funktionen im Lernprozess wie Anschauung, Präsentation von Fakten, Einsicht in den Stellenwert von Informationen, Einsicht in Möglichkeiten der Problemlösung, Bezug zur Lebenswelt der Lernenden usw.). Die untersuchten Quellen der Angebotsseite konnten somit untereinander wie

auch im Vergleich zu dieser Aufstellung von Betrachtungsperspektiven ausgewertet werden.

3 Ausgewählte Ergebnisse der Analyse

3.1 Zur Angebotsseite

3.1.1 Das Materialangebot

Der Vergleich der theoretisch abgeleiteten Aufstellung von Betrachtungsperspektiven mit der Auswertung der unterrichtspraktischen Zeitschriften zeigt, dass für nahezu alle Betrachtungsperspektiven Fallbeispiele vorliegen. Dies ist zunächst einmal positiv und zeigt die Breite geographischer Arbeit. Die Fallbeispiele bilden jedoch nicht alle Betrachtungsperspektiven in ausgewogenem Maße ab; außerdem sind sie regional und sachstrukturell sehr weit gestreut und meist auf sehr kleine Raumausschnitte bezogen. Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass auf der Basis der zur Verfügung stehenden Quellen im konkreten Fall für die aus Sicht der Sach- oder Raumstruktur wünschenswerten Betrachtungsperspektiven oftmals kein hinreichendes Informations- und Materialangebot vorliegt, so dass, als Reaktion darauf, Unterrichtsreihen eher nach dem Kriterium tatsächlich verfügbaren Materials zusammengestellt werden. In der Konsequenz werden die Schülerinnen und Schüler dadurch mit Fallbeispielen konfrontiert, welche innerhalb einer übergeordneten Thematik einen sehr unterschiedlichen erkenntnislogischen Stellenwert haben, in der Sequenzierung des Unterrichts jedoch als mehr oder weniger gleichwertig

nebeneinander angeboten werden. Hinzu kommt, dass für manche aus fachdidaktischer Sicht gewünschte Perspektive kein schlüssiges fachwissenschaftliches Pendant vorliegt (z.B. zum Themenfeld Inwertsetzung), d.h. die Unterrichtsbeispiele werden eher nach Materialverfügbarkeit oder Fachtraditionen denn nach einer fachwissenschaftlich wie fachdidaktisch begründeten Systematik ausgewählt. Trotz der Fülle des Angebots nehmen die verfügbaren Quellen im konkreten Fall somit oft die Rolle von Engpassfaktoren, d.h. Hemmnissen für eine ausgewogene unterrichtliche Erschließung ferner Räume ein.

3.1.2 Betrachtungsschwerpunkte

Die Analyse der Angebotsseite zeigt deutliche Unterschiede in der Aufbereitung und Darstellung des fernen Raumes, hier der Tropen bzw. Afrikas. Dies wäre im Vergleich schulischer und außerschulischer Quellen durchaus nachvollziehbar; erschwerend ist jedoch die Deutlichkeit eines Perspektivenunterschiedes zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft.

Fachdidaktische Publikationen, insbesondere Aufsätze in schulpraktischen Zeitschriften, spiegeln vor allem derzeitige Trends und Paradigmen des Unterrichts. Die Mehrzahl der Darstellungen umfasst Fallbeispiele, vielfach mit dem Anspruch des Typischen und Exemplarischen. Problemorientierung, Handlungsorientierung und emotionale Nähe der Unterrichtsbeispiele zu den Schülerinnen und Schülern sollen Motivation schaffen. Hierbei

tritt der geographische Raum oft zugunsten der Präsentation individueller Lebensbilder von Menschen und Gruppen oder ausgewählter Problemsituationen zurück. Das Merkmalsprofil der Tropen spielt bei der Beurteilung von Problemen oft nur eine untergeordnete Rolle gegenüber allgemeinen Problemsituationen wie Armut oder Unterentwicklung, geht ein in übergreifende fachdidaktische Ansätze (z.B. Eine-Welt-Ansatz) oder tritt hinter methodischen Schwerpunkten zurück. Aus der Betonung der Schülerorientierung resultiert zudem das Bestreben, eher Gemeinsamkeiten und Verflechtungen zwischen dem nahen und fernen Raum herauszuarbeiten als die Eigenheiten und die Komplexität des fernen Raums zu thematisieren.

In der Fachwissenschaft ist ebenfalls eine Vielzahl von Fallbeispielen veröffentlicht; daneben liegen aber mehrere jüngere Monographien zu den Tropen vor, welche eine Synthese des Erkenntnisstandes liefern. Im Gegensatz zu den meisten fachdidaktischen Publikationen betonen jüngere fachwissenschaftliche Monographien die Eigenheiten der Tropen sowie ihre Differenziertheit und Vielfalt. Die Differenzierung wird als notwendiges Kriterium betrachtet, um zu angemessenen Problembewertungen und Problemlösungen zu kommen. Die Methode des geographischen Vergleichs bildet ein wesentliches Mittel der Erkenntnisgewinnung. Dezidiert wird auf die Veränderung von Bewertungen mit zunehmender zeitlicher Entfernung zu einem Ereignis oder z.B. im Kon-

text von Entwicklungshilfeprojekten hingewiesen. Ebenso werden zahlreiche Beispiele dargestellt, die belegen, dass viele Einschätzungen von Sachverhalten in den Tropen auf einer lokal sehr begrenzten und unsicheren Datenbasis beruhen. Es erscheint somit notwendig, der Reflexion des Stellenwertes von Raum- und Sachinformationen zu den Tropen eine wesentlich stärkere Gewichtung beizumessen als dies in fachdidaktischen Publikationen zu meist der Fall ist. Insgesamt wird das Potenzial der Tropen aus Sicht der Fachwissenschaft deutlich positiver und differenzierter bewertet als in vielen schulpraktischen Publikationen. Im Vergleich zu WEISCHET (1977) ist eine deutliche Umkehr der Perspektive von der ökologischen Benachteiligung der Tropen hin zu einem vertieften Verständnis und Einblick in die Andersartigkeit („Fremde Welt im Wandel“ (BREMER 1999)) zu verzeichnen.

Sonstige Quellen (Fernsehen, Bücher, Materialien von privaten Organisationen u.a.) sind meist durch spezifische Sichtweisen geprägt, welche sehr unterschiedliche Raumbilder hervorrufen. Die Bandbreite reicht, am Beispiel von Afrika, vom Krisenraum ohne Hoffnung bis hin zu pittoresk verklärenden Darstellungen oder bewusster Meinungsbildung.

3.2 Wechselwirkungen unterrichtlicher Entscheidungsfelder

Die in Abb.1 gezeigten unterrichtlichen Entscheidungsfelder stehen in vielfältigen Beziehungen zueinander. So können gleiche Entschei-

dungen in einem Teilbereich zu unterschiedlichen Ergebnissen führen, je nachdem, welche Entscheidungen in anderen Teilbereichen für das Unterrichtsganze getroffen werden. Solche Wechselwirkungen werden in der fachdidaktischen Forschung vergleichsweise wenig berücksichtigt, sind für die Unterrichtspraxis aber von entscheidender Bedeutung, wie u.a. Ergebnisse der allgemein-pädagogischen Systemforschung (vgl. KÖNIG 1975, SALDERN 1991) zeigen. Bei der vorliegenden Untersuchung wurden Wechselwirkungen auf mehreren Ebenen festgestellt.

3.2.1 Wechselwirkungen innerhalb von Materialien

Unterrichtsmaterialien wie z.B. Schulbücher sind das Ergebnis komplexer Entscheidungen. In Schulbüchern fließen z.B. Lehrplanvorgaben, fachdidaktische und pädagogische Paradigmen, fachwissenschaftliche Grundlagen sowie vielfältige weitere Faktoren ein. Publierte Schulbuchanalysen belegen bis in die jüngere Vergangenheit deutliche Defizite und Schief lagen. Die jüngste Generation von Schulbüchern in NRW (seit etwa 2000 im Aufbau) wurde in der vorliegenden Untersuchung nicht erfasst. Dennoch lassen sich aus den ausgewerteten Schulbuchanalysen Qualitätskriterien sowie Problematiken über einen längeren Zeitraum feststellen.

Ein deutliches Problem scheint nach wie vor die innere Passung zu sein (HILLERS 1984), d.h. die ausgewählten Materialien, deren Darstellungen bis hin zur sprachlichen Gestaltung

oder die verwendeten Methoden sind nicht im Einklang miteinander. Hierdurch kann die Situation entstehen, dass durch unkontrollierte Wechselwirkungen problematische Raumbilder vermittelt werden, welche im Extremfall trotz Lehrplankonformität die Intentionen des jeweiligen Lehrplans konterkarieren können (BREITBACH 1998). So rücken Fallbeispiele durch eine sehr enge oder vor allem methodisch begründete Materialauswahl manchmal in die Nähe von Stereotypen. Umgekehrt lassen sich aus dem Bewusstsein für solche Wechselwirkungen konkrete Hinweise zur Vermeidung von Problemen ableiten.

3.2.2 Wechselwirkungen zwischen Materialien und unterrichtlicher Einbindung

Schulische Beispiele arbeiten vielfach nach dem exemplarischen Prinzip. Dieses aus Gründen der Stofffülle nahe liegende Verfahren ist jedoch aus der Analyse der Angebotsseite (sowie auch z.B. aus lernpsychologischer Sicht) für die unterrichtliche Erschließung ferner Räume problematisch. Vielfach wird in der Unterrichtspraxis bzw. den dafür konzipierten Materialien nicht deutlich, wofür ein Fallbeispiel überhaupt typisch ist, oftmals ist Schülerinnen und Schülern kaum eine Einbindung in übergeordnete Zusammenhänge möglich. Besonders problematisch sind Beispiele, in welchen sich ein pars-pro-toto-Denken zeigt. Gemeint ist, dass einzelne Merkmale (wie z.B. Abholung) als kennzeichnend für einen großen Raum suggeriert werden,

da sie vielfach den einzigen Aspekt darstellen, unter welchem dieser Raum den Schülerinnen und Schülern bekannt wird.

Dies ist besonders bei Lehrplänen, welche nach allgemein-geographischen Themenfeldern ausgerichtet sind wie z.B. in NRW, zu beobachten. In der Konsequenz können daraus deutliche Schieflagen des vermittelten Raumbildes bis hin zu Vorurteilen entstehen, welche den Lehrplanintentionen letztlich zuwiderlaufen. Damit wird auch der Blick für Lern- und Handlungschancen verstellt. Auch zeigen sich Widersprüche zu Ergebnissen der Kultur- und Vorurteilsforschung (LÜTGES U. KLÜTER 1995; STÖBER 1996), welche dezidierte Kriterienkataloge zur Vermeidung von Vorurteilen aufgestellt hat. Insbesondere wird dort der Aspekt der Differenzierung hervorgehoben, welcher bereits Kindern vom ausgehenden Grundschulalter an vermittelt werden kann.

3.2.3 Die Problematik des vermittelten Raumbilds

Das im Unterricht vermittelte Raumbild ist abhängig von der Betrachtungsperspektive, welche Lehrpläne, unterrichtliche Zielsetzungen oder die zur Verfügung stehenden Materialien nahe legen.

Die in Materialien vermittelten Raumbilder sind sehr unterschiedlich. In schulischen Materialien spiegeln diese Raumbilder vor allem Paradigmen und Fachtraditionen, in außerschulischen Medien stehen weitere Einflussfaktoren wie das Abzielen auf verkaufsfördernde Darstellungen oder gar bewusste Ein-

flussnahme dahinter. Solche außerschulischen Medien spielen in einem offenen Unterricht eine zunehmende Rolle. In den untersuchten außerrichtlichen Quellen konnten, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, allein 15 verschiedene Raumbilder Afrikas ermittelt werden, angefangen von pittoresk-verklärenden Darstellungen bis hin zu einer äußerst pessimistischen Sicht Afrikas als Krisenkontinent ohne Hoffnung. Problematisch werden die an Fallbeispielen dargestellten Raumbilder, wenn sie innerhalb von pars-pro-toto-Darstellungen auf große Räume übertragen werden. In der Konsequenz ergibt sich hieraus die Forderung, den Stellenwert eines Fallbeispiels jeweils kritisch zu hinterfragen und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, das vermittelte Raumbild einzuordnen.

Jedes in den Quellen festgestellte Raumbild Afrikas hat prinzipiell seine Berechtigung. Es zeigt jeweils eine spezifische Facette Afrikas, eine andere wiederum nicht. Jedes Raumbild ist dabei aus seiner Entstehung zu verstehen. Aus schulischer Sicht kann jede Sichtweise positive Erkenntniswerte haben, birgt aber auch Gefahren der Einseitigkeit oder Verzerrung. Auf der Sachebene (vgl. Fachwissenschaft) ist beispielsweise der Fall beschrieben, dass Lösungsmöglichkeiten für eine Problematik, die für eine Region möglich sind, für eine andere Region eher schädlich sein können. Das o.g. pars-pro-toto-Prinzip im Unterricht weist jedoch einzelnen Beispielen eine Allgemeingültigkeit

zu, die sie nicht haben, so dass der Blick für Handlungschancen verstellt wird. Aus diesem Grunde fordert die Fachwissenschaft die Kategorie der Differenzierung. Eine differenzierte Sichtweise von Großräumen oder thematischen Fragestellungen (z.B. Auswirkung von Bewässerung) ist daher auch für den Unterricht unter dem Aspekt des vermittelten Raumbildes zu fordern.

Umgekehrt lässt sich aus dieser Erkenntnis allerdings nicht ableiten, dass z.B. ein Großraum vor allem in einer kleinmaßstäbigen Differenzierung dargestellt werden soll, denn in dieser Maßstabsdimension können Probleme zur Bedeutungslosigkeit reduziert werden, eine Notwendigkeit zum Handeln erscheint nicht gegeben. Die Zerstörung von 500000 ha Ackerland beispielsweise ist regional von großer Bedeutung, auf Gesamtafrika bezogen jedoch kaum. Für die Menschen der betroffenen Regionen nutzt der Verweis auf den Gesamtrahmen hingegen wenig.

Diese Beispiele zeigen, dass es ein Richtig oder Falsch bezogen auf die vermittelten Raumbilder nicht gibt. Hieraus folgt aber auch, dass Raumbilder, die, wie in der Schule oft zu beobachten, vor allem aus Paradigmen und Fachtraditionen resultieren, welche sich in fachdidaktischen oder pädagogischen Orientierungen niederschlagen, eine sehr eingeschränkte Gültigkeit haben. In der Schule sollten Raumbilder daher in ihrer Aussagekraft und mit ihren Grenzen gleichermaßen betrachtet werden.

Am Beispiel der Tropen zeigt sich eine weitere Problematik vermittelter

Raumbilder: die Funktion von Merkmalsausprägungen eines Raumes, z.B. einer Landschaftszone. Dabei lassen sich mehrere Problemtypen unterscheiden:

- Ein Raum wird zu wenig in seinen Eigenheiten, z.B. als Raum in den Tropen, erkannt, z.B. durch die Fokussierung auf eine allgemeingeographische Fragestellung. Dies ist z.T. in Paradigmen der Fachwissenschaft begründet, andererseits aber auch durch schulische Schwerpunktsetzungen evoziert. Als Folge werden von den Lernenden Vorstellungen des eigenen Erfahrungsraumes unkritisch auf ferne Räume übertragen.

- Falsche Beurteilungen von Sachverhalten und Problemsituationen resultieren des Weiteren daraus, dass das Merkmal tropisch für eine Problemstellung zu wenig berücksichtigt wird oder dass im umgekehrten Fall Problemsituationen auf das Merkmal tropisch als Ursache zurückgeführt werden, ohne dass tatsächlich ein ursächlicher Zusammenhang besteht. Diese Schief lagen lassen sich durch eine kritische Sicht von Einflussfaktoren auf eine Problemsituation vermeiden.

4 Schlussfolgerungen für die unterrichtliche Erschließung ferner Räume

Die Thematik ferner Räume ist in den komplexen Kontext der derzeitigen Situation von Schule und Erdkundeunterricht eingebunden, welche nicht zuletzt durch individuelle Lernwege geprägt ist. Vor diesem Hintergrund belegen die Untersu-

chungsergebnisse, dass es einen idealen Weg der Vermittlung ferner Räume nicht gibt, sondern dass jedes Konzept und jede Betrachtungsperspektive einen eigenen Wert innerhalb des Unterrichtsgeschehens haben kann, wobei Möglichkeiten und Grenzen ausgewiesen werden sollten. Auch legt die derzeitige konzeptionelle Vielfalt von Lehrplänen allein aus unterrichtspraktischer Sicht keinen idealen Weg bzw. ein idealtypisches Modell nahe. Für die Unterrichtspraxis ist es daher wichtig Kriterien für die Planung und Reflexion des komplexen Unterrichtsgeschehens aus den Untersuchungen abzuleiten. Dabei hilft auch die Analyse von Problemen der unterrichtlichen Erschließung ferner Räume.

Die festgestellten Problembereiche und Schief lagen, welche im Einzelfall als durchaus gravierend bezeichnet werden können, resultieren weniger aus grundlegenden theoretischen Defiziten der angewandten Konzepte, sondern eher aus unkontrollierten Wechselwirkungen unterrichtlicher Entscheidungsfelder im konkreten Fall sowie daraus, dass einzelne Betrachtungsperspektiven i.S. von Paradigmen innerhalb des Gesamtsystems des Unterrichts überbetont werden, so dass Auswirkungen auf die anderen unterrichtlichen Entscheidungsfelder eher zufällig sind. Aus diesen Feststellungen leiten sich mehrere grundlegende Forderungen für die Behandlung ferner Räume im Unterricht ab.

4.1 Eröffnen von Lernchancen durch verschiedene Betrachtungsperspektiven

Die Untersuchungen zeigen, dass ein umfassendes Bild ferner Räume durch Präsentation vielfältiger Betrachtungsperspektiven sowie einen möglichst differenzierten Erkenntnisprozess erreicht wird. Der Unterricht sollte daher möglichst viele Angebote verschiedener Betrachtungsperspektiven machen. Dies würde auch der Tatsache Rechnung tragen, dass in der empirischen Analyse der Praxissituation, welche an dieser Stelle nicht näher ausgeführt werden kann, mehrere Lern- und Interessentypen innerhalb der untersuchten Lerngruppen ausgewiesen werden konnten. Durch Einbringen verschiedener Betrachtungsperspektiven in den Unterricht kann damit die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, die verschiedenen Interessentypen anzusprechen. Allerdings muss sich hieraus ein sinnvolles Ganzes des Unterrichts ergeben.

Aus der Zusammenschau der Analysen der unterrichtlichen Entscheidungsfelder wird aber auch deutlich, dass das Schülerinteresse nicht alleiniges Kriterium der Auswahl von Unterrichtselementen sein kann. So zeigte sich in den empirischen Untersuchungen, dass Interesse und Lernerfolg sehr stark von Wechselwirkungen mit anderen Faktoren abhängen, z.B. dem Materialangebot und der unterrichtlichen Aufbereitung. Prinzipiell scheint es möglich zu sein, Schülerinnen und Schüler für nahezu alle Themen zu begeistern, nur mit sehr unterschiedlichem

Aufwand, je nachdem wie nahe ein Unterrichtsthema am vorgefassten Interessen- und Erfahrungshorizont liegt. Wenn aus z.B. fachwissenschaftlichen oder anderen Gründen bestimmte Aspekte einer Thematik notwendig erscheinen, resultiert daraus die Notwendigkeit Schülerinnen und Schüler mit Aspekten zu konfrontieren, welche nicht von vornherein in ihrem Interessenhorizont liegen.

Dies wird bei der vorliegenden Thematik unterstützt durch die Tatsache, dass verschiedene Sichtweisen ferner Räume in mehreren unterrichtlichen Entscheidungsfeldern gleichermaßen als wesentlich zur Erkenntnisfindung abgeleitet werden können und daher in den Unterricht einbezogen werden sollten. Einige dieser Betrachtungsperspektiven sind derzeit aber eher unterrepräsentiert, sollten also wieder verstärkt berücksichtigt werden.

So sollte neben die gängige Herausarbeitung des Typischen verstärkt die Darstellung der räumlichen und sachlichen Differenzierung treten. Weitere Forderungen aus den Untersuchungsergebnissen sind eine stärkere Gewichtung des geographischen Vergleichs, insbesondere auch zwischen verschiedenen Teilräumen des fernen Raumes, die Verknüpfung mehrerer Maßstabebenen, die kritische Reflexion der Validität von Informationen, insbesondere der zeitlichen Validität (d.h. der Zeitpunkt oder Zeitraum, für welchen eine Information gilt) sowie die Reflexion der Methode der Erkenntnisgewinnung und der Kriterien und Intentionen, welche bei

der Beurteilung eines Sachverhaltes eine Rolle spielen. Insgesamt erscheint es notwendig, Fallbeispiele stärker in Raum- und Sachstrukturen einzubinden. Hierzu zählt auch, Raumkontinuen wieder deutlicher zu machen.

4.2 Eröffnen von Lern- und Handlungschancen durch Vermeiden von Schieflagen und Fehlern

Wie bereits erwähnt, resultieren Schieflagen vor allem aus problematischen Darstellungen im konkreten Fall. Um Schieflagen und Stereotype zu vermeiden, muss das Kriterium der Strukturierung und Ordnung sowie der Einsicht in den Stellenwert von Fallbeispielen und Materialinformationen viel deutlicher als in vielen Fällen üblich berücksichtigt werden. Hierfür lassen sich zudem lernpsychologische Argumente anführen. So konnte festgestellt werden, dass moderne Unterrichtsformen durch unkontrollierte Wechselwirkungen Schieflagen des vermittelten Raumbildes evozieren können. Beispielsweise werden bei der eigentlich positiv zu sehenden Schüler- und Handlungsorientierung sowie bei offenen Unterrichtsformen in der Unterrichtspraxis einige aus fachwissenschaftlicher Sicht wünschenswerte Betrachtungsperspektiven derzeit weitgehend ausgeblendet (vgl. 4.1). Das vermittelte Raumbild ist im konkreten Fall großen Zufällen unterworfen und hängt vor allem von den Inhalten und der Qualität zur Verfügung stehenden Materials und weniger von der expliziten Zielsetzung oder Intention einer Unterrichtseinheit ab.

Ein weiteres Beispiel: Der Vergleich

von Nah- und Fernraum ist z.B. aus motivationalen Gründen wünschenswert. Werden innerhalb solcher Vergleiche aber Sachverhalte verglichen, die auf unterschiedlichen erkenntnislogischen Ebenen angesiedelt sind, entstehen leicht sachliche Schief lagen, zumal beim fernen Raum das Korrektiv eigener Anschauung meist fehlt. Auch können alte Fehler wie eine utilitaristische Perspektive ferner Räume unter modernen Konzepten, welche aus motivationalen Gründen gewünscht werden (z.B. Herkunft agrarischer Produkte als Unterrichtsaspekt) wiederaufleben, wenn die Thematik nicht sehr kritisch hinterfragt wird. Ob dies im konkreten Fall geschieht, hängt nicht nur vom Material, sondern auch von der im Unterricht zur Verfügung stehenden Zeit und anderen Engpassfaktoren der unterrichtspraktischen Arbeit ab. Um diese Engpassfaktoren im Gesamtkontext beurteilen und aufzufangen zu können, ist die Entscheidungskompetenz der Lehrkraft von großer Bedeutung.

Insgesamt zeigt sich, dass die Angemessenheit der vermittelten Eindrücke von Raum- und Sachstrukturen weniger von der Qualität des zu Grunde liegenden Konzepts, sondern von seiner konkreten Umsetzung abhängt. Hervorragende Konzepte und wohlmeinende Ansätze können konterkariert werden und sich in ihr Gegenteil verkehren, wenn sie mit unzureichenden Materialien oder nicht stimmigen Methoden verbunden werden, wenn Wechselwirkungen unreflektiert auftreten oder wenn das Konzept

nicht in die zur Verfügung stehenden Rahmenbedingungen passt.

Aus diesem Grunde sollten Konzepte zur unterrichtlichen Erschließung ferner Räume auch nach ihrer Fehlerwahrscheinlichkeit beurteilt werden, vor allem vor dem Hintergrund, dass Raumbilder, Einstellungen und Handlungsdispositionen durch die Einbindung neuer Elemente in vorhandene Wissens- und Handlungskonzepte beeinflusst werden. Gerade diese Einbindung ist in Materialien und in der Praxis aufgrund vielfältiger Engpassfaktoren ein Problem. So konnte in einer früheren Untersuchung (BREITBACH 1998) festgestellt werden, dass der allgemein-geographische Ansatz vor dem Hintergrund zahlreicher Engpassfaktoren in der derzeitigen Unterrichtspraxis weit mehr korrigierende Maßnahmen der Lehrkraft erfordert, um Zusammenhänge deutlich zu machen und Schief lagen zu vermeiden, während regional-geographisch angelegte Unterrichtseinheiten von vornherein zumindest eine grundlegende Verklammerung bieten, die den Lernenden einsichtig ist. Dies schließt die Bearbeitung von z.B. Schlüsselproblemen keineswegs aus.

4.3 Berücksichtigung des Gesamtkontextes von Unterricht

Es muss nochmals betont werden, dass es eine sehr große Breite von Betrachtungsperspektiven der Tropen und viele hervorragende Unterrichtsbeispiele gibt. Die unterrichtspraktische Schwierigkeit besteht eher in der Zusammenstellung zu sinnvollen Unterrichtssequenzen

und der Vermeidung von Schief-
lagen, die aus den aufgezeigten
Problemfeldern resultieren. Ins-
besondere bei offenen Ansätzen er-
scheint diese Problematik deutlich.
Um die unbestrittenen Vorteile of-
fener Ansätze (wie z.B. Hinführung
zur Eigenständigkeit, Kreativität,
emotionale Nähe, Motivation usw.)
nicht durch Schief-lagen zu gefähr-
den, welche aus unbeabsichtigten
Wechselwirkungen unterrichtlicher
Entscheidungsfelder (z.B. zwischen
Merkmalen der Quellen und unter-
richtlichen Einsatzbereichen) resul-
tieren, müssen unterrichtliche Ent-
scheidungen, Lehrpläne und Unter-
richtskonzepte wieder verstärkt auf
den Gesamtkontext des Unterrichts
Bezug nehmen. Tatsächlich lässt
sich aber eher feststellen, dass zeit-
weise einzelne Teile des Gesamtsys-
tems in Form von Paradigmen oder
Orientierungen betont werden, wel-
chen die Unterrichtspraxis nur bis
zu einem gewissen Grade folgen
kann, denn sie muss permanent
die Gesamtheit der unterrichtlichen
Entscheidungsfelder in ihrer An-
wendung für konkrete Lerngruppen
und lernende Individuen im Blick
haben.

5 Schlussbetrachtung

Um die beschriebene Komplexität der
Thematik für die Unterrichtspraxis
zu bewältigen, ergeben sich zwei
Schlussfolgerungen:

(1) Es ist ein Instrumentarium er-
forderlich, welches Defizite und
Schief-lagen für die Unterrichtspra-
xis durchschaubar macht. Die hier
vorgestellte Arbeit (BREITBACH 2006)

entwickelt dazu einen Kriterien- und
einen Forderungskatalog zur Ver-
mittlung ferner Räume. Auch wird
eine didaktische Raumtypologie
entwickelt, welche als Hilfe zur Be-
wältigung der Komplexität und zur
Verbindung verschiedener Betracht-
ungsperspektiven intendiert ist.

(2) Es muss ein Weg gefunden
werden, die Komplexität unterricht-
lichen Handelns in eine sinnvolle
zeitliche Abfolge von Unterrichtsein-
heiten umzusetzen. Dazu entwickelt
die Arbeit einen Katalog von Unter-
richtselementen.

Beide Forderungen werden in der
zitierten Arbeit kombiniert in einem
Modell, welches nicht normierend,
sondern zur Reflexion und Planung
von Unterricht eingesetzt werden
kann im Sinne eines Unterrichts, der
auf die Bereitstellung von Lern- und
Handlungschancen ausgerichtet
ist. Dieser Ansatz wurde als Modell
des chancenaufzeigend-perspekti-
vierenden Erdkundeunterrichts be-
zeichnet, welches als Grundmodell,
Organisationsmodell und Reflexions-
modell (BREITBACH 2006, Kap.6) vor-
gestellt wird.

In der Gesamtbetrachtung der The-
matik zeigt sich, dass die Proble-
matik der unterrichtlichen Erschlie-
ßung ferner Räume nicht aus der
Sicht von Paradigmen oder Orientie-
rungen, sondern nur aus der Gesamt-
sicht von Unterricht gelöst werden
kann. Viele Problembereiche lassen
sich durch eine sorgfältige Reflexion
von Wechselwirkungen unterricht-
licher Entscheidungsfelder mindern
oder gar auflösen. Dies bedingt
aber, dass unterrichtliche Entschei-
dungen nur auf der Basis einer kla-

ren Zieldefinition im konkreten Fall getroffen werden können.

Auch rückt aus der gesamtheitlichen Sicht von Unterricht der Mensch als Entscheidungsinstanz, im vorliegenden Kontext Lehrkräfte und Lernende, wieder in das Zentrum der Betrachtung, denn nur Menschen können Entscheidungen auf der Basis zugrunde liegender Werte sowie unter Berücksichtigung der konkreten Situation treffen. Aus diesem Grunde wurden in das Modell des chancenaufzeigend-perspektivierenden Unterrichts menschliche Kriterien wie z.B. das Merkmal des Augenmaßes bei der Entscheidungsfindung sowie das pädagogische Gespür der Lehrkraft, erworben im Diskurs mit den Schülerinnen und Schülern, als Kriterium der Entscheidungsfindung innerhalb eines komplexen unterrichtlichen Prozesses aufgenommen. Diese erweisen sich nicht als Hemmnis, sondern als unabdingbare Voraussetzung für die Vermeidung von Schief lagen sowie für ein effizientes Handeln im Unterricht, wie an konkreten Fällen am Beispiel ferner Räume festgestellt werden kann. Vor diesem Hintergrund müssen derzeitige Entwicklungen in Richtung Messbarkeit von Unterricht, Standardsetzungen, aber auch der konstruktivistische Ansatz in seiner puristischen Form kritisch reflektiert werden, da sie in der Tendenz einen ausgewählten Teil des Gesamtsystems Unterricht betonen, aber kaum Hinweise auf die Bewältigung der komplexen Anforderungen im konkreten Fall geben. Das entscheidende Kriterium bei der unterricht-

lichen Erschließung ferner Räume kann nur sein, ob der Unterricht dem fernen Raum und den dort lebenden Menschen sowie den Bedürfnisse der am Lernprozess beteiligten Personen, d.h. Lernenden und Lehrenden, gleichermaßen gerecht wird. Standards, Orientierungen und Paradigmen sollten als Hilfen verstanden, aber nicht zum Selbstzweck werden, wie das komplexe Beispiel ferner Räume zeigt.

Literatur

- BREITBACH, T. (1996): Stellenwert und Handhabung der Fernerkundung im Geographieunterricht. In: Geographie und Schule, H. 104, S.26-39.
- BREITBACH, T. (1998): Wechselwirkungen zwischen fachwissenschaftlichen Inhalten, Medien, Lern- und Erziehungszielen bei der Vermittlung globaler Ordnungsmuster. In: RINSCHÉDE, G. U. J. GAREIS (Hrsg.): 26. Deutscher Schulgeographentag in Regensburg 1998, Tagungsband I, = Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie Bd. 4, S.53-76.
- BREITBACH, T. (2006): Untersuchungen zur Vermittlung ferner Räume im Erdkundeunterricht: Theoretische Überlegungen und empirische Untersuchungen zur Ableitung einer konzeptionellen Fundierung eines chancenaufzeigend-perspektivierenden Erdkundeunterrichts, dargestellt am Beispiel der Tropen. Regensburger Beiträge zur Didaktik der

- Geographie, Bd. 7, Regensburg.
- BREITBACH, T. U. R. MAETZEL (Hrsg.) (1998): Satellitenbilder im Unterricht, Bd. 2. Europa in der Welt. Folienmappe und Handbuch. Bonn.
- BREMER, H. (1999): Die Tropen. Geographische Synthese einer fremden Welt im Umbruch. Berlin, Stuttgart.
- ENGEL, J. (1972): Afrika im Schulbuch unserer Zeit. Hamburg.
- GEISSLER, J. (1981): Die Darstellung Ostafrikas in neueren Geographielehrbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Didaktik der Geographie, H. 4. Trier.
- GEISSLER, J. (1985): Tropische Entwicklungsräume – ihre Darstellung in neueren Geographielehrbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Europäische Hochschulschriften IV, 7. Frankfurt.
- HILLERS, E. (1984): Afrika in europäischer Sicht. Die Behandlung außereuropäischer Völker und Kulturen am Beispiel Afrikas in ausgewählten europäischen Erdkundelehrbüchern. Internationale Schulbuchforschung, Bd. 32, Braunschweig.
- KÖNIG, E. (1975): Theorie der Erziehungswissenschaften. 3 Bde. München.
- LÜTGES, CHR. U. M. KLÜTER (1995): Ein Blick auf fremde Kulturen. Ein Plädoyer für völkerkundliche Themen im Geographieunterricht. Münster/New York.
- MANSHARD, W. U. R. MÄCKEL (1995): Tropen – Entwicklung und Umwelt. Darmstadt.
- REUBER, P. (2002): Die politische Geographie nach dem Ende des Kalten Krieges. Neue Ansätze und aktuelle Forschungsfelder. In: Geographische Rundschau, H. 7/8, S.4-9.
- RINSCHÉDE, G. (2003): Geographiedidaktik. Paderborn.
- SALDERN, M.V. (1991): Erziehungswissenschaft und neue Systemtheorie. Berlin.
- SCHOLZ, U. (1998): Die feuchten Tropen. Braunschweig.
- STEINBACH, J. (1980): Theoretische und methodische Grundlagen für ein Modell des sozialbestimmten räumlichen Verhaltens. Wiener Beiträge zur Regionalwissenschaft 3.
- STEINBACH, J. (1994): Urbanität – Beiträge zu einem verhaltens-theoretischen und planungsbezogenen Konzept. In: Raumforschung und Raumordnung H. 3, S.212-221.
- STÖBER, G. (1996): „Fremde Kulturen“ und Geographieunterricht. In: Internationale Schulbuchforschung 18, Frankfurt, S.175-210.
- TRÖGER, S. (1993): Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern. Sozialwiss. Studien zu internat. Problemen, Bd.186, Saarbrücken.
- WEISCHET, W. (1977): Die ökologische Benachteiligung der Tropen. Stuttgart.