

Mit Bildungsstandards Geographie Unterricht planen – aber wie?

von Karl W. Hoffmann

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. Sie differenzieren zwischen: komplexen Problemstellungen, komplexen Gestaltungsaufgaben, komplexen Entscheidungsaufgaben und komplexen Beurteilungsaufgaben.

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). 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

Planungsinstrument Analysespinne

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 Analysespinne (DGFG 2008, S. 34). Mit ihrer Hilfe lassen sich Unterrichtsziele und die dafür formulierten Aufgaben visualisierend planen, analysieren und reflektieren. Die Funktion der Analysespinne 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 einer Stunde gut reflektieren und visualisieren lässt.

Planungsinstrument Planungsraster

Beim Planungsraster werden die verschiedenen Raumkonzepte und die Kompetenzausrichtung mit Hilfe der Analysespinne 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 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 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 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 Aufgabekultur.

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.“

Kurzfassung aus KlettMagazin Terrasse, 1. Hj.2009, S 2 – 6

Alle Inhalte und Materialien online verfügbar unter: www.klett.de/online, bitte den Link W400330-0001 eingeben.

StD Karl W. Hoffmann

Saulheim

Mitglied im Vorstand des VDSG,
Arbeitsgruppe Bildungsstandards
hoffmann@erdkunde.com