

**Die Behandlung von Kursen in der gymnasialen Oberstufe
im Fach Geographie am Kursthema „Aktionsraum Erde“
mit dem Unterrichtskonzept
„Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen“**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

doctor paedagogicae (Dr. paed.)

vorgelegt der

Mathematisch-Naturwissenschaftlich-Technischen Fakultät
(mathematisch-naturwissenschaftlicher Bereich)
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

von Frau Gudrun Weinert
geb. am 30.03.1958 in Zeitz

Gutachterin bzw. Gutachter:

1. Prof. Dr. Notburga Protze, Martin- Luther- Universität Halle- Wittenberg
2. Prof. Dr. Martina Flath, Hochschule Vechta

Die Verteidigung erfolgte am 20.Oktober 2005

urn:nbn:de:gbv:3-000009423

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=nbn%3Ade%3Agbv%3A3-000009423>]

Inhaltsverzeichnis	Seite
Zusammenfassung/ Abstract	IV
Abbildungsverzeichnis	V
Verzeichnis der Tabellen	VII
Verzeichnis der Anhänge	VIII
Abkürzungsverzeichnis	IX
1. Einführung	1
1.1 Problemsicht und Begründung der Thematik	1
1.2 Zielstellung	4
1.3 Wissenschaftliche Fragestellung und Hypothesen	5
1.4 Forschungsdesign	7
2. Die derzeitige Qualität des Geographieunterrichts in Kursen der gymnasialen Oberstufe	10
2.1 Unterrichtsqualität als „Guter Unterricht“	10
2.2 Unterrichtskonzept – eine Begriffsbestimmung	13
2.3 Empirische Untersuchungen zur Qualität des Geographieunterrichts	14
2.3.1 Befragung von Geographielehrerinnen und –lehrern	14
2.3.2 Interview und Unterrichtsbeobachtung – Zwei Fallbeispiele	16
2.3.3 Analyse von Hospitationsprotokollen des Kursunterrichts in Geographie	18
2.4 Zusammenfassung der Erkenntnisse aus den empirischen Untersuchungen zur derzeitigen Qualität des Geographieunterrichts	19
3. Der Kurs „Aktionsraum Erde“	22
3.1 Die Bedeutsamkeit des Kursthemas innerhalb der gymnasialen Oberstufe im Fach Geographie	22
3.2 Fächerübergreifende Potenzen des Kursthemas „Aktionsraum Erde“	24
3.3 Domänenspezifische Kompetenzen des Geographieunterrichts	26
3.4 Das Inhaltskonzept – eine Sachstrukturanalyse	29
3.4.1 Das Basiswissen aus der Sekundarstufe I	30
3.4.2 Die Inhalte für den Kurs „Aktionsraum Erde“	32
3.4.2.1 Situationsanalyse für Geographiekurse in Sachsen-Anhalt	32
3.4.2.2 Inhalte und ihre Struktur für den „Aktionsraum Erde“	34
3.5 Das didaktisch- methodische Konzept – eine Methodenanalyse	39

3.5.1	Geographische Prinzipien in den Rahmenrichtlinien	39
3.5.2	Theoretische Möglichkeiten aus der Diskussion um geographische Bildungsstandards	40
3.5.3	Beispiele für die Entwicklung von Kompetenzstandards im Kurs „Aktionsraum Erde“	41
4.	Das Unterrichtskonzept <i>Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen</i>	45
4.1	Begründung der Notwendigkeit eines neuen Unterrichtskonzeptes	45
4.2	Voraussetzungen aus den Rahmenrichtlinien für das Fach Geographie	45
4.3	Pädagogische und lernpsychologische Begründung der Konzeptmerkmale Selbststeuerung und Problemlösen	48
4.3.1	Selbstgesteuertes Lernen in Geographie	54
4.3.2	Problemlösendes Lernen in Geographie	57
4.4	Die Merkmale des Unterrichtskonzeptes <i>Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen</i>	62
4.5	Die schülerorientierte Kursplanung – Kernstück des neuen Unterrichtskonzeptes	63
5.	Die Erprobung des Unterrichtskonzeptes <i>Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen</i> am Kursthema „Aktionsraum Erde“ im Grundkurs 12/2 des Schuljahres 2001/2002	66
5.1	Die praktische Umsetzung aus der Sicht der Lehrerin	66
5.2	Zwei Beispiele zur Verknüpfung von inhaltlichem, methodischem und organisatorischem Konzept	73
5.3	Ergebnisse der Erprobung	76
5.3.1	Fazit für diesen Grundkurs aus der Sicht der Lehrerin	76
5.3.2	Der Kurs aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler	78
5.3.3	Zusammenfassung der Erkenntnisse	83
6.	Die Grenzen des Konzeptes in der Praxis – Bewertung der Erprobung	85
6.1	Bewertung der Rahmenbedingungen für den Geographiekurs	85
6.2	Die Kompetenzentwicklung im selbstgesteuerten, problemlösenden Lernen bei Schülerinnen und Schülern	86
6.2.1	Die Kompetenzentwicklung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler	86
6.2.2	Die Feststellung von Niveaustufen der Kompetenzentwicklung beim <i>Selbstgesteuerten, problemlösenden Lernen</i>	88

6.2.3	Zuordnung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Erreichung der Niveaustufen beim <i>Selbstgesteuerten, problemlösenden Lernen</i>	90
6.3	Die Rolle des Lehrenden	91
7.	Möglichkeiten des Transfers und der Verankerung des neuen Unterrichtskonzeptes in der Lehr- Lern- Kultur einer Schule im Rahmen von Schulprogrammarbeit	94
7.1	Zur Rolle der Geographie bei der Erstellung eines Schulcurriculums	94
7.2	Transfer und Verankerung des <i>Selbstgesteuerten, problemlösenden Lernens</i> im Fach Geographie	95
7.2.1	Einführung eines anderen geographischen Kursthemas	95
7.2.2	Zusammenarbeit mit einzelnen Kolleginnen und Kollegen des Faches Geographie	98
7.2.3	Arbeit in der Fachschaft Geographie zur Schaffung von Voraussetzungen In der Sekundarstufe I	101
7.3	Transfer auf Kurse eines anderen Faches des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes – Arbeit in der Fachkonferenz Gesellschaftswissenschaften	102
7.4	Transfer im Rahmen von Schulprogrammarbeit am Beispiel des Gymnasiums Philanthropinum im Modellversuch „Kriterien zur Erstellung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen“ (KES)	103
8	Zusammenfassung und Forschungsausblick	107
	Quellenverzeichnis	111
	Anhänge	121
	Eidesstattliche Erklärung	
	Lebenslauf	

Zusammenfassung/ Abstract

Ziel dieser Arbeit ist es, durch die Entwicklung, Erprobung und Reflexion eines durch selbstgesteuertes und problemlösendes Lernen gekennzeichneten Unterrichtskonzeptes für den Geographiekurs „Aktionsraum Erde“ einen Beitrag zur Entwicklung und Sicherung von Unterrichtsqualität in Kursen der gymnasialen Oberstufe zu leisten. Untersuchungen zur derzeitigen Unterrichtsqualität in solchen Kursen ergeben den diesbezüglichen Handlungsbedarf. Unter Berücksichtigung der aktuellen Diskussionen zu Bildungsstandards und Kerncurricula wird ein inhaltliches Konzept für den Kurs „Aktionsraum Erde“ auf der Basis eines Stufenmodells zur Entwicklung raumbezogener Handlungskompetenz erstellt und durch den Einsatz didaktisch-methodischer Arrangements zum selbstgesteuerten und problemlösenden Lernen erprobt. Als Ergebnis dieser Erprobung entsteht eine Niveaustufenbeschreibung der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern beim selbstgesteuerten, problemlösenden Lernen. Daraus ergibt sich als Schlussfolgerung die Notwendigkeit des Transfers des Unterrichtskonzeptes *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* auf Geographiekurse mit anderer Thematik und auf Kurse anderer Fächer. Dafür wird ebenso wie für die Verankerung des Unterrichtskonzeptes in Lehr-Lern-Kultur der Schule im Rahmen eines Schulcurriculums ein Vorschlag gemacht.

This paper aims to contribute to the improvement and maintenance of the teaching quality of senior class courses of grammar schools by means of development, trial and reflection of a teaching concept for the geography course “Operation field earth” the characteristic of which is a self-steering and problem-solving learning process. The need of acting in this matter results from some investigations on the present teaching quality of such courses. Under consideration of actual discussions about education standards and core curricula, a concept with regard to the contents is elaborated for the course “Operation field earth”, on the basis of a graduation model for the development of operation field relating acting competence, and it is checked by application of didactic-methodical arrangements for self-steering and problem-solving learning. As the findings of this check a level description is created for the competence development of pupils during the self-steering and problem-solving learning process. Thus, as a conclusion, it is necessary to transfer the teaching concept *Self-steering and problem-solving learning* to geography courses of different subjects and courses of different specialties too. A proposal is set for this transfer as well as for the establishment of the teaching concept within the culture of teaching and learning at school on occasion of elaboration of school curricula.

Abbildungsverzeichnis	Seite
Abb.1: Merkmale guten Unterrichts (Ergebnis der Literaturanalyse)	13
Abb.2: Definition des Begriffs „Unterrichtskonzept“ (MEYER 1994, S. 208)	13
Abb.3: Domänenspezifische Kompetenzen im Geographieunterricht	27
Abb.4: Standards der Entwicklung raumbezogener Handlungskompetenz	28
Abb.5: Klausuraufgabe (ohne Materialien)	29
Abb.6: Basiswissen aus Sekundarstufe I für „Globale Ordnungsmuster im Überblick“	32
Abb.7: Basiswissen aus Sekundarstufe I für „Räumliche Ordnungen in der Weltwirtschaft“	32
Abb.8: Basiswissen aus der Sekundarstufe I für „Räume unterschiedlichen Entwicklungsstandes“	32
Abb.9: Strukturschema der Inhalte für den Kurs „Aktionsraum Erde“	35
Abb.10: Inhalte für „Globale Ordnungsmuster im Überblick“	35
Abb.11: Geographische Mindestinhalte für „Räumliche Ordnungen in der Weltwirtschaft – Teil 1“	36
Abb.12: Ergänzungs- und Erweiterungsinhalte für „Räumliche Ordnungen in der Weltwirtschaft – Teil 2“	37
Abb.13: Geographische Mindestinhalte und Erweiterungsinhalte für „Räume unterschiedlichen Entwicklungsstandes“	38
Abb.14: Geographische Mindestinhalte und Ergänzungsinhalte für „Perspektiven des Aktionsraumes Erde“	38
Abb.15: Übersicht zu den Voraussetzungen und Bestandteilen des Unterrichtskonzeptes <i>Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen</i> Für den „Aktionsraum Erde“	49
Abb.16: Problemorientiertes Lernen nach MANDEL u.a. (2003)	53
Abb. 17: Definition des selbstgesteuerten Lernens (Merkmale nach FRIEDRICH und SIMONS)	55
Abb.18: Definition des Problemlösens (BAUMERT 2003a, S.3)	58
Abb.19: Vergleich der Phasen des Problemlösens mit der didaktischen Konzeption des <i>Selbstgesteuerten, problemlösenden Lernens</i>	61
Abb.20: Das Konzept <i>Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen</i>	62
Abb.21: Interviewfragen vor Kursbeginn	79

Abb.22:	Interviewfragen nach Abschluss des Kurses	80
Abb.23:	Fragenkatalog des Grundkurses zu „Geoökologischen Prozessen“	96
Abb.24:	Fragenkatalog des Leistungskurses zu „Landschaftlichen Ökosystemen“	97
Abb.25:	Andrea Hausdörfer: Einstieg in den Kursunterricht Geographie Klasse 12 (Power- Point -Präsentation)	100

Verzeichnis der Tabellen	Seite
Tab.1: Vergleich der Inhalte „Aktionsraum Erde“ – „Globalisierung der Märkte“ – „Überwindung von Ungleichheit“	25
Tab.2: Inhaltliche Vorleistung für den Kurs „Aktionsraum Erde“ laut Rahmenrichtlinien (KULTUSMINISTERIUM Sachsen-Anhalt 2003a)	31
Tab.3: Fachbezogene Kompetenzen für den „Aktionsraum Erde“	42
Tab.4: Übersicht zur Fach- und Methodenkompetenzen am Beispiel Globalisierungstendenzen	44
Tab.5: Lernmethoden aus den Rahmenrichtlinien Geographie Sachsen-Anhalt	47
Tab.6: Übersicht zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten innerhalb der Niveaustufen	91

Verzeichnis der Anhänge		Seite
Anhang 1	Befragung der Geographielehrerinnen und -lehrer	
	a) Fragebogen	121
	b) Auswertung der Befragung	125
Anhang 2	Fragen zum Interview mit Geographiefachlehrern	140
Anhang 3	Klausuraufgabe mit Erwartungshorizont	141
Anhang 4	Planungsvorlagen	
	a) Schülerpläne Gruppe A-C	144
	b) Lehrerplan	149
	c) Synthese aus Lehrer- und Schülerplänen	151
Anhang 5	Schülerbefragung	
	a) Fragebogen	153
	b) Auswertung der Befragung	155

Abkürzungsverzeichnis

AFB	Anforderungsbereich
BLK	Bund- Länder- Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
KES	Kriterien zur Erstellung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen
PISA	Programme for International Student Achievement
QUISS	Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen
RRL	Rahmenrichtlinien
SEK I	Sekundarstufe I
SEK II	Sekundarstufe II
TIMMS	Third International Mathematics and Science Study
WBGU	Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen

1. Einführung

1.1 Problemsicht und Begründung der Thematik

Die Qualität von Schule und Unterricht ist durch das Abschneiden Deutschlands in internationalen Studien wie TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) und PISA (Programme for International Student Achievement) sowohl in der Gesellschaft als auch an den Schulen in den Fokus der Betrachtung gerückt. Die dadurch ausgelöste Diskussion sieht zum einen Lösungen in der *Entwicklung von Bildungsstandards*, wie sie in anderen europäischen Ländern, die bei PISA weitaus bessere Ergebnisse aufzuweisen hatten, bereits existieren und inzwischen für die Kernfächer Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache (Englisch bzw. Französisch) und die Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik) in Deutschland für den mittleren Schulabschluss erarbeitet wurden und zu Beginn des Schuljahres 2005/ 2006 verbindlich eingeführt werden.

Eine andere Lösung bezieht sich auf die Hauptentwicklungsrichtung im Schulwesen. Hier ist ein Umorientierungsprozess in Gang gekommen hin zur Verlagerung der Gestaltungs- und Qualitätsverantwortung auf die Schulebene und zur Vorgabe-, Sicherungs- und Gewährleistungsverantwortung auf die staatlichen Ebene (BROCKMEYER 1999). Zunehmend wird hier die *Frage nach der Qualität von Schule und Unterricht* gestellt.

Inzwischen wird auch der Beitrag von Bildungsstandards zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Schulen (KLIEME 2004) diskutiert.

In Sachsen- Anhalt haben sich die Rahmenbedingungen für die Schulen in den letzten 15 Jahren oft verändert. Trotz neuer Rahmenrichtlinien mit ihren Forderungen nach neuen Qualifikationen wie Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz, die durch „*bewusst zu planende, kreativ gestaltete, moderne Unterrichtsprozesse*“ (KULTUSMINISTERIUM Sachsen-Anhalt 2000, Vorwort) erreicht werden sollen, bleibt offen, ob und wie sich dies auf die Qualität des Unterrichts ausgewirkt hat. Nach wie vor dominiert der Frontalunterricht die Schulpraxis – JÜRGENS (2002) spricht von 75 bis 90% Anteil und eigene Hospitationserfahrungen bestätigen dies.

Besondere Bedeutung hat aus meiner Sicht der Unterricht in Kursen der gymnasialen Oberstufe. Hier muss der Auftrag des Gymnasiums, junge Menschen für das Berufsleben bis hin zu einem Hochschulstudium fit zu machen, eingelöst werden. Neben einer wissenschaftsorientierten Grundbildung (Fach- und Methodenkompetenz) soll den Schülerinnen und Schülern die Befähigung zu selbstständiger und verantwortungsbewusster Lebensgestaltung (Sozial-

kompetenz) vermittelt werden. Die Qualität des Unterrichts muss sich also normativ an den Zielen und Aufgaben orientieren, die unsere Gesellschaft an die Schule stellt. (WENZEL 1999, HARMS 1999)

Derartige Zielkriterien beinhalten innerfachliche (solides, vernetztes und anwendungsfähiges Wissen) und überfachliche Ziele (Selbstvertrauen, selbstständiges Lernen, Teamfähigkeit u.a.), die zum Teil miteinander konkurrieren. Studierfähigkeit umfasst fächerübergreifendes Wissen, vernetztes Denken und die Motivation und Fähigkeit selbstständig weiter zu lernen. Zu den ausbildungs- und berufsbezogenen Schlüsselqualifikationen gehören vor allem anwendungsbereites naturwissenschaftliches Wissen und umfassende Denkfähigkeiten sowie Kompetenzen zum Umgang mit Schlüsselproblemen der gesellschaftlichen und psychosozialen Entwicklung.

All diese Eigenschaften sind in den Kursen so zu entwickeln, dass die Schülerinnen und Schüler darüber verfügen können, wobei Kurse im Fach Geographie wegen ihrer komplexen Thematik und dem Ziel, raumbezogene Handlungskompetenz zu vermitteln, dazu einen wesentlichen Beitrag leisten können. Dafür geeignete Unterrichtskonzepte müssen so beschaffen sein, dass sie grundlegende Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler aus den vorangegangenen Schuljahren berücksichtigen, sie aber auch dahingehend ausbilden, dass sie ein solides Grundwissen erwerben und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten optimal entwickeln, um einem Studium an Universität oder Hochschule bzw. einer beruflichen Ausbildung gewachsen zu sein.

Diese Aufgaben kann allerdings ein einzelnes Unterrichtsfach, noch dazu in der Kursstufe, nicht optimal erfüllen, dazu bedarf es der gemeinsamen Anstrengung der Schulgemeinschaft. Um solche Prozesse in Gang zu bringen und vor allem die Qualität von Unterricht ins Blickfeld zu rücken, wurde von 1999 bis 2004 bundesweit in 14 Ländern der Modellversuch „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“ (QUISS)¹ der Bund- Länder- Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) durchgeführt. Alle Projekte von QUISS sollen der Qualitätsverbesserung durch Steigerung der Innovationsfähigkeit und der Selbstwirksamkeit der Schulen dienen. In der Programmskizze heißt es dazu:

„Die Qualitätssicherung der unterrichtlichen und pädagogischen Arbeit wird gewährleistet durch Schulprogramme, Selbst- und Fremdevaluation.“ (BROCKMEYER 1999, Anhang zur Expertise S.1)

¹ www.blk-quiss.de

Für den Bereich Unterricht und Erziehung werden Entwicklungsschwerpunkte wie folgt benannt:

- *„Aufbau innovativer Lernsituationen, Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens, auch unter Einbeziehung der neuen Technologien*
- *Erwerb von Schlüsselqualifikationen und allgemeinen fächerübergreifenden Kompetenzen und Stärkung der innovativen Arbeitshaltung durch lernortübergreifende Arbeitsansätze und den Aufbau intelligenten Wissens“ (BROCKMEYER 1999, Anlage zu Expertise S.3)*

Die Beteiligung Sachsen-Anhalts am Modellversuch QUISS ordnet sich innerhalb dieser Zielkategorien ein. Das Programmelement von QUISS heißt in Sachsen-Anhalt „Kriterien zur Entwicklung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen“ (KES)². Ziel dieses Modellversuches in Bezug auf die teilnehmenden Schulen ist es, diese *„... zur Erarbeitung, Selbstevaluation und Fortschreibung qualitätsfördernder Schulprogramme hinsichtlich der Verbesserung von Unterricht und Erziehung zu motivieren, zu befähigen und auf ihrem Weg zu unterstützen“*. (LANDESINSTITUT für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt 1999)

Das Gymnasium Philanthropinum, an dem ich unterrichte und wo auch die Erprobung der theoretischen Überlegungen dieser Arbeit erfolgt, hat im Rahmen des Modellversuchs KES in seinem Schulprogramm formuliert, dass man sich einem *„durch einen hohen Leistungsanspruch gekennzeichneten Unterricht zur Erzielung optimaler Abiturergebnisse“* (SCHULPROGRAMM 2000) verpflichtet fühlt. Das zu erstellende Schulprogramm sollte idealerweise auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität fokussiert werden. Da ich bereits vor Beginn des Modellversuches um eine Professionalisierung der Umsetzung fachdidaktischer Konzeptionen und deren Adaption in meine Berufspraxis bemüht war, sehe ich nun eine gute Möglichkeit, im Fach Geographie ein Beispiel zur Qualitätssicherung des Unterrichts zu erarbeiten. Dieses Beispiel der Veränderung des Unterrichts durch ein modernes Unterrichtskonzept in einem Kurs des Faches Geographie soll erprobt und dann die Frage gestellt werden, wie im Rahmen der Schulprogrammarbeit der Transfer innerhalb der Schule gelingen kann.

Für Kurse im Fach Geographie sind derartige Untersuchungen bisher nicht erfolgt, obwohl dieses Fach besondere Potenziale hat. Als Integrationsfach kann es dazu beitragen, durch

² www.kes.bildung-lsa.de

problemorientiertes, fächerverbindendes Bearbeiten von Themen anwendungsbereites Wissen zu befördern und eine breite Ausbildung von Methoden- und Sozialkompetenz zu ermöglichen. Die gymnasiale Oberstufe hat im Fach Geographie auf Grund der zu behandelnden Themen und ihrer Verknüpfung zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaften ein breites Spektrum an Möglichkeiten, diesen Anforderungen gerecht zu werden. So wird z.B. im Thema „Aktionsraum Erde“ eine vorwiegend fächerverbindende Arbeit mit Sozialkunde, im Thema „Geoökosystem- Ausstattung und Nutzungsprobleme“ mit den Fächern Biologie, Chemie und Physik erforderlich. Darüber hinaus stellt der Geographie-Unterricht in der gymnasialen Oberstufe unter dem Leitthema „Die Welt als vernetztes System und nachhaltige Raumentwicklung“ hohe Anforderungen an die Verknüpfung bereits vorhandenen Wissens aus der Sekundarstufe I, seine Vervollständigung und theoretische Begründung. Dazu bedarf es spezieller Unterrichtskonzepte, die derzeit für Kurse noch nicht vorhanden sind.

Die vorliegende Arbeit wird sich daher mit dem Problem beschäftigen, wie unter den genannten Prämissen der Einführung von Bildungsstandards und der Qualitätsdiskussion, repräsentiert durch den Modellversuch QUISS/ KES, Unterrichtskonzepte für die gymnasiale Oberstufe im Fach Geographie aussehen müssen.

1.2 Zielstellung

Aus den Aufgaben des Modellversuches KES (Erarbeitung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen) wird als Hauptziel für die Arbeit formuliert:

Durch die Entwicklung, Erprobung und Reflexion eines durch selbstgesteuertes und problemlösendes Lernen gekennzeichneten Unterrichtskonzeptes für den Geographiekurs „Aktionsraum Erde“ soll einen Beitrag zur Entwicklung und Sicherung von Unterrichtsqualität in Kursen der gymnasialen Oberstufe geleistet werden.

Für die Bearbeitung der Problematik werden folgende Teilziele bestimmt:

1. Exemplarisches Erfassen von derzeit realisierten Unterrichtskonzepten im Fach Geographie im Vergleich zu allgemeinen Qualitätsmerkmalen von Unterricht und zu Kriterien für ein modernes Unterrichtskonzept
2. Entwickeln und Erproben eines Unterrichtskonzeptes für den Kurs „Aktionsraum Erde“, das sich an Mindestinhalten und möglichen Bildungsstandards orientiert und in den didaktisch- methodischen Arrangements (selbstgesteuertes und problemlösendes

Lernen) auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität abzielt, so wie es im Rahmen des Modellversuches KES angestrebt wird

3. Praktische Erprobung des neuen Unterrichtskonzeptes einschließlich der Erfassung von Möglichkeiten und Grenzen der angestrebten Kompetenzentwicklung
4. Herausarbeiten von möglichen Begründungszusammenhängen der Ergebnisse und Lösungsansätzen hinsichtlich des Transfers des Unterrichtskonzeptes auf andere Kurse und seiner Verankerung in der Lehr-Lern-Kultur der Schule im Rahmen von Schulprogrammarbeit in Form eines Schulcurriculums

1.3 Wissenschaftliche Fragestellung und Hypothesen

Zur differenzierten Bearbeitung der Ziele wird folgenden Fragestellungen nachgegangen:

1. Welche Unterrichtskonzepte werden im Geographieunterricht derzeit eingesetzt und wie ist ihre Qualität im Vergleich zu allgemeinen Kriterien eines modernen Unterrichtskonzeptes einzuschätzen?
2. Wie muss ein Konzept zur Entwicklung und Sicherung von Unterrichtsqualität im Geographiekurs zum Thema „Aktionsraum Erde“ pädagogisch-psychologisch fundiert, in seinem Inhalt bezüglich Mindestwissen und Bildungsstandards und aus didaktisch-methodischer Sicht hinsichtlich Selbststeuerung und Problemlösen beim Lernen aufgebaut sein?
3. Welche Parameter für die Entwicklung von Selbststeuerungs- und Problemlösekompetenz können während der Erprobung erfasst werden?
4. Auf Grund welcher Ergebnisse ist ein Transfer dieses Konzeptes auf andere Kurse möglich und wie kann das Konzept in der Lehr-Lern-Kultur einer Schule im Rahmen von Schulprogrammarbeit in Form eines Schulcurriculums verankert werden?

Die nachfolgend aufgeführten Hypothesen bilden den Ausgangspunkt für die Bearbeitung des Themas.

Hypothese 1

Es wird angenommen, dass in der gymnasialen Oberstufe eigene Unterrichtskonzepte notwendig sind, um eine gute Unterrichtsqualität zu erzielen. Unterrichtsqualität und guter Unterricht werden eng im Zusammenhang mit der Forderung nach Ausbildung von Sach-, Methoden-, Medien- und Sozialkompetenz gesehen. Allgemein- didaktisch gibt es eine Reihe von

Konzepten, die z.T. in Grundschulen oder Schulen mit besonderem pädagogischem Profil (Montessori, Waldorf) zum Einsatz kommen.

Da in der Expertise des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zu den Bildungsstandards bei den Merkmalen an erster Stelle Fachlichkeit und Fokussierung (KLIEME 2003) im Sinne von fachdidaktischer Orientierung benannt werden ist zu vermuten, dass es bisher dafür noch keine Unterrichtskonzepte gibt.

Für den Unterricht in Kursen des Faches Geographie gibt es darüber hinaus bislang keine durchgängig erprobten Konzepte, die den Kriterien für guten Unterricht genügen, deshalb wird vermutet, dass in der Praxis nur konzeptionelle Ansätze vorzufinden sind.

Hypothese 2

Ein neues Unterrichtskonzept muss gestützt auf Basiswissen aus den vorhergehenden Schuljahren sowohl inhaltlich als auch methodisch die Entwicklung von Kompetenzen fördern. Als geeignet erscheint aus den inhaltlichen Vorgaben der Rahmenrichtlinien das Problemlösen auf der Basis solider Grundkenntnisse, die in Form geographischer Mindestinhalte zu formulieren sind, und aus methodischer Sicht ist durch das dort verankerte Methodentraining ein Heranführen an das selbstgesteuerte Lernen denkbar. Dies entspricht auch den neueren psychologischen Erkenntnissen zum Lernen. Wegen seines zum Fach Sozialkunde fächerübergreifenden, generell problemorientierenden Inhaltes erscheint der Kurs „Aktionsraum Erde“ als geeignete Grundlage zur Entwicklung eines neuen Konzeptes.

Hypothese 3

In der praktischen Umsetzung wird das Konzept vermutlich stark beeinflusst durch die Rahmenbedingungen und das Vorhandensein sowie die Entwicklung adäquater Kompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern. Es wird angenommen, dass einzelne Schülerinnen und Schüler unterschiedlich in der Lage sind, das Konzept zu erkennen und bewusst in ihre eigene Lerntätigkeit sowohl im Unterricht als auch beim häuslichen Lernen zu integrieren. Das Unterrichtskonzept könnte geeignet sein, dass sich Schülerinnen und Schüler durch Selbststeuerung die umfangreichen Inhalte des Kurses „Aktionsraum Erde“ individuell besser aneignen, wobei auch hier eine größere Differenzierung zu erwarten ist.

Im Ergebnis ist zu vermuten, dass die Kompetenzentwicklung zum Problemlösen und zur Selbststeuerung von Lernprozessen bei Schülerinnen und Schülern in mehreren Phasen erfolgt, wobei jede Phase begrenzt wird durch einzelne, die Ausprägung einer bestimmten

Kompetenzqualität einschränkende oder verhindernde Faktoren, die auf Seiten der Schülerinnen und Schüler und/ oder der Lehrerinnen und Lehrer liegen können.

Hypothese 4

Es wird angenommen, dass wesentliche Merkmale des Unterrichtskonzeptes nur dann wirksam zur Qualitätsentwicklung im Kursunterricht beitragen, wenn ein Transfer auf andere Kurse und Fächer erfolgt. Es sollte möglich sein, das Konzept auf andere Kurse im Fach Geographie und in anderen Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes zu übertragen. Darüber hinaus wird angenommen, dass eine dauerhafte Sicherung der Unterrichtsqualität in Kursen nur erreicht wird, wenn das Unterrichtskonzept in der Lehr-Lern-Kultur der Schule in Form eines Schulcurriculums verankert werden kann. Dabei könnte sich die Schulprogrammarbeit als förderliche Komponente erweisen.

1.4 Forschungsdesign

Die Entwicklung und Sicherung von Unterrichtsqualität kann nur durch empirische Untersuchungen erfasst werden. Daher ist eine möglichst umfangreiche Analyse von Unterricht erforderlich, sowohl zum exemplarischen Erfassen der derzeitigen Unterrichtssituation als auch während der Erprobung des neuen Konzeptes. Somit ist die vorliegende Arbeit weniger eine theoretische Darstellung von Möglichkeiten als vielmehr eine deskriptive Praxisdokumentation zur systematischen Erfahrungssicherung, der theoretische Erkenntnisse zu Grunde gelegt werden.

Um die Fragestellungen zu beantworten und die Hypothesen zu überprüfen wird das folgende Forschungsdesign gewählt.

1. Für das Erfassen allgemeiner Qualitätsmerkmale von Unterricht werden im Rahmen des Literaturstudiums aktuelle Veröffentlichungen im Zusammenhang mit oder als Folge der PISA- Studie und bereits vorhandene Ergebnisse aus BLK-Modellversuchen herangezogen. Die Kriterien für ein modernes Unterrichtskonzept werden ebenfalls mittels Literaturanalysen erfasst. Von besonderer Bedeutung sind neben den neueren psychologischen Erkenntnissen zum Lernen allgemein-didaktische und geographie-spezifische Theorien zu Unterrichtskonzepten und –prinzipien, um Qualitätskriterien

und –merkmale für *guten Unterricht* zu erfassen und geeignete Vorstellungen für das neu zu entwickelnde Konzept des *Selbstgesteuerten, problemlösenden Lernens* herauszuarbeiten. Darüber hinaus werden die in den Rahmenrichtlinien für die Kurse im Fach Geographie benannten Inhalte detailliert aufbereitet und mit denen des Faches Sozialkunde verglichen, um fächerübergreifende oder fächerverbindende Merkmale aufzudecken.

2. Im Bereich der quantitativen Verfahren dient eine Befragung von 50 Lehrerinnen und Lehrern im Frühjahr 2003 der Erfassung von Parametern zum Geographieunterricht in Sachsen-Anhalt, besonders der Lehrervorstellungen von Inhalten, Zielen, Methoden und Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis. Das Befragungsverfahren ist größtenteils standardisiert, teilweise offene Fragen dienen der Einbringung der Lehrerintentionen. Zum Erfassen des aktuellen Geographieunterrichts werden die im Schuljahr 2002/2003 durchgeführten qualitativen Verfahren Lehrerinterview (fragegeleitet) und Unterrichtsbeobachtung herangezogen. An zwei ausgewählten Fällen werden Erkenntnisse zu Lehrerkompetenzen und Unterrichtsqualität dargelegt und Schlussfolgerungen über verfolgte Unterrichtskonzepte formuliert. Zusätzlich werden unter den gleichen Gesichtspunkten 30 Hospitationsprotokolle von Geographie-Kursen aus dem Frühjahr 2004 ausgewertet.
3. Für die Entwicklung des Unterrichtskonzeptes wird eine Kombination von quantitativen und qualitativen sowie Verfahren der Aktionsforschung gewählt. Aus der Aktionsforschung kommen das pädagogische Tagebuch und teilnehmende Beobachtungen zum Einsatz. Beide dienen ebenso wie fragegeleitete Schülerinterviews zum Kurs „Aktionsraum Erde“ dazu, das Unterrichtskonzept zu erproben und weiter zu entwickeln sowie Grenzen desselben und die Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern herauszufinden. Das Konzept wird durch das Führen eines Tagebuches auf Alltagstauglichkeit in einer konkreten Lerngruppe unter konkreten Rahmenbedingungen hin überprüft. Es werden Erkenntnisse gewonnen, wie auf die jeweilige Lerngruppe (hier ein Grundkurs) eingegangen werden muss und daraus können Schlussfolgerungen für die Kompetenzentwicklung gezogen werden. Methodisch wird der Aktions-Reflexions-Kreislauf eingesetzt.

-
4. Durch Gruppendiskussion und Unterrichtsaufzeichnungen in einer Vergleichsgruppe (hier ein Leistungskurs) können weitere Erkenntnisse über Möglichkeiten und Grenzen der Kompetenzentwicklung gewonnen werden. Interviews mit fünf ausgewählten Schülerinnen und Schülern des Grundkurses werden vor Beginn und am Ende des Kurses „Aktionsraum Erde“ anhand eines Leitfadens durchgeführt und dienen dazu herauszufinden, inwieweit Schülerinnen und Schüler ein Unterrichtskonzept erkennen und für sich nutzbar machen können. Durch weitere Unterrichtsbeobachtungen in einem Grundkurs im Schuljahr 2002/2003 werden Elemente des Konzeptes in der Umsetzung erfasst und Schlussfolgerungen für die Ausprägung von Kompetenzstufen bei Schülerinnen und Schülern sowie notwendiger Lehrerkompetenzen gezogen.

 5. Um Möglichkeiten des Transfers auf andere Kurse in Geographie, aber auch auf Kurse anderer Fächer festzustellen, werden Kooperationen mit einer einzelnen Kollegin reflektiert und die Arbeit innerhalb der Fachschaft Geographie deskriptiv dargestellt. Aus den Erfahrungen des am Modellversuch KES beteiligten Gymnasiums Philanthropinum zur Schulprogrammarbeit können Schlussfolgerungen für die Verankerung von Unterrichtskonzepten in der Lehr-Lern-Kultur der Schule abgeleitet werden.

2. Die derzeitige Qualität des Geographieunterrichts in Kursen der gymnasialen Oberstufe

In diesem Kapitel werden zunächst aus der Literatur herausgearbeitete allgemeine Kriterien für guten Unterricht vorgestellt und aus der eigenen Unterrichtspraxis heraus kommentiert. Nach diesen Kriterien werden die empirischen Erhebungen aus dem Geographieunterricht beurteilt und ein Fazit zur derzeitigen Qualität des Fachunterrichts insbesondere in Kursen der gymnasialen Oberstufe formuliert.

2.1 Unterrichtsqualität als „Guter Unterricht“

Die Qualität von Unterricht soll zunächst näher beschrieben werden. Hier sind die Spielräume groß, da verschiedenste Auffassungen einfließen können.

„In die Formulierung von Zielen und Erwartungen für Schule und Unterricht gehen sowohl unterschiedliche, historisch geprägte Vorstellungen über kulturelle Traditionen (Bildungsverständnis, Menschenbild) als auch interessenabhängige Sichtweisen bezogen auf wünschenswerte Tugenden, Qualifikationen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Absolventen unterschiedlicher Schulformen ein.“ (WENZEL 1999, S.32)

Demzufolge unterliegen die Auffassungen zur Unterrichtsqualität einem gesellschaftlichen Wandel, der in unterschiedlichen Konzepten und Lehrmethoden seinen Ausdruck findet. Von deren Qualität und ihren Wirkungen (HELMKE 2004) hängt dann die Einschätzung ab, ob es sich um guten Unterricht handelt.

Eine unter diesen Überlegungen durchgeführte Literaturanalyse ergab, dass eine Reihe von Autoren Ziele guten Unterrichts nicht explizit formulieren. WENZEL (1998) und das FORUM BIDLUNG (2001) benennen die Selbststeuerung von Lernprozessen als Ziel des Unterrichts, für MILLER (2000a) sind es das Erlernen von Fakten und das individuelle Lernen. In allen analysierten Veröffentlichungen werden aber Merkmale guten Unterrichts beschrieben, wie z.B. Lernen in Alltagszusammenhängen und Umgang mit Fehlern als Lernanlass (HELMKE 2000) oder Schüler einbeziehen und mitverantwortlich machen (BUHREN u.a. 2000).

Für die konkrete Schulsituation, auf der die empirischen Untersuchungen dieser Arbeit fußen, wird in die Betrachtung das im Rahmen des Modellversuches KES erstellte Schulprogramm

des Gymnasiums Philanthropinum einbezogen. Der dort formulierte Leitbild-Schwerpunkt „Leistungsstärke“ ist der Entwicklung der Unterrichtsqualität zuzuordnen. Davon ausgehend ist Unterricht dann gut, wenn er die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern entdecken hilft und sie diese einbringen können, Schülerinnen und Schüler also gefordert, aber auch gefördert werden.

Das ist nur möglich, wenn Schülerinnen und Schüler als Subjekte im Lernprozess verstanden werden, die eine eigene Motivation für das Lernen entwickeln müssen. Wird akzeptiert, dass das Lernen ein konstruktiver, eigenaktiver und problemlösender Prozess ist, muss der Unterricht dem Rechnung tragen. (JÜRGENS 2002)

Allerdings ist nicht davon auszugehen, dass unter den Bedingungen schulischen Lernens Schülerinnen und Schülern das Lernen vollkommen selbst überlassen werden kann. Lernen in der Schule muss ausgewogen erfolgen, ausgewogen in Selbst- und Fremdsteuerung. Da die gegenwärtige Schulpraxis - wie bereits festgestellt - nahezu ausschließlich fremdgesteuertes, lehrerzentriertes Lernen aufweist, ist es notwendig, der Schülerorientierung und damit der Möglichkeit der Selbststeuerung Raum zu geben.

„Lehrerzentrierung und Schülerzentrierung sind nicht gegeneinander auszuspielen, sondern durch wechselseitige Verknüpfungen ermöglichen sie passungsfähige Lehr- und Lernarrangements.“ (JÜRGENS 2002, S. 139)

BUHREN u.a. gehen bei den Indikatoren für guten Unterricht von einem gezielten Lehrerhandeln in den Bereichen Unterrichtsorganisation, Arbeitstechniken und Methoden, Unterrichtsgestaltung und Lernatmosphäre sowie Leistungsbewertung und Förderung von Schülerinnen und Schülern aus. Auch diese Indikatoren zielen darauf ab, die Lernenden in allen genannten Bereichen aktiv einzubeziehen und sie so für den Lernprozess mit verantwortlich zu machen.

Eine konsequente Schülerorientierung bedeutet aus meiner praktischen Erfahrung heraus, sowohl Vorwissen als auch Interessen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Durch Mitentscheidungen über Inhalte und Lernarrangements können Schülerinnen und Schüler ihre Lernvorgänge selbst erfassen und möglicherweise auch steuern lernen. Über diese Arrangements ist es möglich, ein gutes Lernklima zu schaffen, das Kommunikationsmöglichkeiten für alle beinhaltet.

Dies wird im zweiten Schwerpunkt „Soziales Lernen“ des Leitbildes im Schulprogramm des o.g. Gymnasiums berücksichtigt. Zur Förderung der Kommunikation bedarf es des Einsatzes entsprechender Sozialformen, Unterrichtskonzepte und –prinzipien. Dies sind einerseits Part-

ner- und Gruppenarbeit, andererseits Projektunterricht bzw. problemlösender und schülerorientierter Unterricht.

Betrachtet man das dritte Grundelement guten Unterrichts bei UNRUH und PETERSEN (2002), die konstruktive Atmosphäre, so wird auch diese durch Partner- und Gruppenarbeit gefördert. Gerade bei diesen Sozialformen ist es notwendig, Regeln für das gemeinsame Arbeiten aufzustellen, die für alle Beteiligten (Lehrerinnen, Lehrer, Schülerinnen und Schüler) verbindlich sind. Während der Partner- oder Gruppenarbeit ist es für Schülerinnen und Schüler nach meiner Erfahrung leichter, Fragen zu stellen und Fehler zu machen. Fehler als Anlass zum Lernen zu begreifen ist ein wichtiger Schritt zum selbstgesteuerten Lernen. Außerdem ist gegenseitige Hilfe möglich. Für die Lehrerin/ den Lehrer ist es in diesen Unterrichtsarrangements notwendig, als Lernpartner ihrer/ seiner Schülerinnen und Schüler zu fungieren. Doch auch dabei gilt: es muss Konsequenz und Klarheit hinsichtlich der Aufgabenstellung und ihrer Lösung herrschen. Dazu müssen alle relevanten Schritte offen gelegt werden, einschließlich der Bewertung. Werden die Schülerinnen und Schüler in das Aushandeln von Bewertungskriterien einbezogen und diese dann ebenso konsequent, ehrlich und transparent zur Anwendung gebracht, ist eine innere Differenzierung entsprechend einzelner Schülerleistungen verständlich und möglich. Daraus sind wichtige Kenntnisse über Lernvorgänge und Lernerfolge (positiv und auch negativ) für und durch die Schülerinnen und Schüler zu gewinnen, so dass sie befähigt werden können, selbstgesteuert zu lernen. Auf diese Weise kann auch zum dritten Schwerpunkt des bereits zitierten Schulprogramm- Leitbildes „Zukunftsorientierung“ ein Beitrag geleistet werden. Mit der Befähigung zum selbstgesteuerten Lernen sollten die Schülerinnen und Schüler ihren Platz in der Gesellschaft leichter finden und den Anforderungen einer weiterführenden Ausbildung oder des Berufslebens gerecht werden können.

Als Fazit kristallisiert sich als wichtigstes, neues Ziel von Unterricht die Selbststeuerung von Lernprozessen heraus. Die Rangfolge der Merkmale ergibt sich aus der Häufigkeit der Nennung in den für die Analyse verwendeten Veröffentlichungen. (Abb.1)

Diese Merkmale sind für die gegenwärtige Situation formuliert worden (WENZEL 1999) und nicht an eine Schulform gebunden. Gerade das selbstgesteuerte Lernen muss für Absolventen eines Gymnasiums zu den Grundqualifikationen gehören, da dies eine entscheidende ausbildungs- und berufsbezogene Kompetenz (MOEGLING 2000) darstellt.

Merkmale guten Unterrichts

1. Schülerorientierung in allen Lernprozessen
2. Problemorientierung
3. Handlungsorientierung
4. methodische Vielfalt
5. Verwendung neuer Medien
6. Projektorientierung

Abb.1: Merkmale guten Unterrichts (Ergebnis der Literaturanalyse)

Vergleicht man diese Merkmale mit den bei WEINERT den Bildungszielen zugeordneten Hinweisen zu Unterrichtsmethoden wird eine hohe Übereinstimmung deutlich. Der Erwerb intelligenten Wissens wird durch lehrergesteuerten, aber schülerzentrierten Unterricht begünstigt, der Erwerb anwendungsfähigen Wissens wird erleichtert durch Projektarbeit, der Erwerb des Lernen lernens wird gefördert durch angeleitetes selbstständiges Lernen und Reflexionen über das Lernen usw. (HELMKE 2004)

Selbstgesteuertes Lernen wird auch für den Modellversuch QUISS/ KES als Entwicklungsschwerpunkt angegeben, deshalb orientiert sich die Analyse des derzeitigen Geographieunterrichts insgesamt an diesen Merkmalen.

2.2 Unterrichtskonzept – eine Begriffsbestimmung

Um den Begriff des Unterrichtskonzeptes näher zu beschreiben, wird von der folgenden Definition ausgegangen:

*„**Unterrichtskonzepte** sind Gesamtorientierungen methodischen Handelns, in denen explizit ausgewiesene oder implizit vorausgesetzte Unterrichtsprinzipien, allgemein- und fachdidaktische Theorieelemente und Annahmen über die organisatorisch-institutionellen Rahmenbedingungen und die Rollenerwartungen an Lehrer und Schüler integriert werden.“*

Abb.2: Definition des Begriffs „Unterrichtskonzept“ (MEYER 1994, S. 208)

Unterrichtskonzepte werden somit als *„normativ und präskriptiv gemeint“* (JANK, MEYER 1994) beschrieben, deren Schwerpunkt auf der Unterrichtsmethodik liegt. Es wird davon ausgegangen, dass ein solches Konzept im Prozess der täglichen Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern entwickelt wird und sich jeweils auf konkrete organisatorisch-institutionelle Rah-

menbedingungen bezieht. Entscheidungen zu Zielen, Inhalten und Methoden werden im Zusammenhang gesehen und auch so begründet. Dabei werden jeweils auch fachdidaktisch spezifische Unterrichtsprinzipien verfolgt.

Die Didaktik der Geographie geht von Unterrichtsprinzipien aus, die dazu dienen sollen

„... *Lernvorgänge und Lernergebnisse jederzeit zu optimieren*“ (HAUBRICH 1997, S. 248)

Hier werden Prinzipien benannt, wie z.B. Handlungsorientierung oder Schülerorientierung, die bei JANK/ MEYER zu den Unterrichtskonzepten gezählt würden. Für den handlungsorientierten Unterricht benennen beide lediglich Merkmale und keine Prinzipien.

Auch die weiteren Prinzipien bei HAUBRICH wie Zielorientierung, Wissenschafts- und Praxisorientierung, Anschauung, Vernetztes Denken, Gestufte Lernfortschritte, Wertorientierung und Selbstreflexion sind eher allgemein-didaktisch einzuordnen. Darüber hinaus gibt es weitere geographiespezifische didaktische Prinzipien, auf die hier noch nicht näher eingegangen werden soll, da sie sich aus den Inhalten ergeben.

2.3 Empirische Untersuchungen zur Qualität des Geographieunterrichts

Im nächsten Schritt soll durch empirische Untersuchungen exemplarisch festgestellt werden, inwieweit die Unterrichtspraxis bereits den Merkmalen guten Unterrichts gerecht wird und mit welchen Unterrichtskonzepten Lehrerinnen und Lehrer im Fach Geographie arbeiten.

2.3.1 Befragung von Geographielehrerinnen und -lehrern

Im Frühjahr 2003 wurde im Rahmen einer Fortbildung für Geographielehrerinnen und -lehrer eine Befragung³ durchgeführt. Folgenden Fragestellungen wurde nachgegangen:

1. Wie gut wissen Lehrerinnen und Lehrer am Gymnasium darüber Bescheid, was Schülerinnen und Schüler bei ihrem Eintritt ins Gymnasium bereits können?
(Fragen 8-11)
2. Wie klar sind den Lehrerinnen und Lehrern die Ziele der gymnasialen Oberstufe?
(Fragen 12-15)
3. Gibt es bevorzugte Unterrichtspraktiken in der Sekundarstufe I und II? Wie sind diese in Bezug auf die Merkmale guten Unterrichts einzuschätzen? (Fragen 16-19)

³ Fragebogen und detaillierte Auswertung der Befragung in Anlage 1

4. Inwieweit verwenden Lehrerinnen und Lehrer Methoden und Sozialformen, die das Selbststeuern von Lernprozessen besonders in der Sekundarstufe II fördern? (Fragen 12-31)
5. Wie gut haben Lehrerinnen und Lehrer Ziele und Inhaltskonzept des „Aktionsraumes Erde“ verinnerlicht? (Fragen 32-39)⁴

Da insgesamt nur 50 Lehrerinnen und Lehrer an der Befragung beteiligt waren, sind die Ergebnisse zwar nicht repräsentativ im statistischen Sinne, bilden aber den Schulalltag erfahrungsgemäß ab.

Dies sind die wesentlichen Erkenntnisse:

- Nach Meinung der Lehrerinnen und Lehrer haben sich in den letzten Jahren die Grundkenntnisse der Schülerinnen und Schüler im Fach beim Eintritt ins Gymnasium insgesamt verschlechtert. Für die fachspezifischen Fertigkeiten wurde eingeschätzt, dass Schülerinnen und Schüler zwar Methoden kennen, aber nicht mit ihnen umgehen können. Etwas mehr als 1/3 der Befragten bescheinigte Schülerinnen und Schülern Erfahrungen mit Gruppen- und Projektarbeit, mit anderen Verfahren, die der Selbststeuerung von Lernprozessen dienen, wurden kaum Erfahrungen festgestellt.
- Es gibt in der Literatur für die allgemeine Hochschulreife als Ziel der gymnasialen Oberstufe verschiedene Merkmalsbeschreibungen, daher verwundert es nicht, dass von den Befragten als allgemeinstes Ziel nur *Selbstständigkeit* in verschiedensten Zusammenhängen mit Lernprozessen benannt wurde. Damit ist das wesentliche Merkmal für guten Unterricht vorhanden.
- Der Beitrag des Faches Geographie zur Erlangung der Studierfähigkeit wird wegen der Vermittlung fachspezifischer und fächerübergreifender Kenntnisse, Methoden und Arbeitsweisen hoch bewertet.
- Die Unterrichtspraxis steht im Widerspruch zu diesen Ergebnissen. Der Unterricht läuft sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II meist lehrerzentriert ab. Schülerorientierte Verfahren und Sozialformen kommen nur selten zum Einsatz.
- Auch die Bewertung von Leistungen erfolgt hauptsächlich in Form von Kontrollen einzelner Schülerleistungen, wie schriftlichen und mündlichen Tests oder Schülervorträgen.

⁴ Die Erkenntnisse aus dieser Frage werden im Inhaltskonzept im Punkt 3.4.2 verarbeitet.

- Methoden und Sozialformen, die selbstständiges (selbstgesteuertes) Lernen fördern, werden in der SEK I mehr eingesetzt als in der SEK II. Sie gehören noch nicht zum selbstverständlichen Repertoire der Lehrerinnen und Lehrer.

2.3.2 Interview und Unterrichtsbeobachtung – Zwei Fallbeispiele

Mit Hilfe eines Leitfaden-Interviews⁵ sollen Erkenntnisse zu den Kompetenzen der interviewten Lehrkräfte in bezug auf das Formulieren, Umsetzen und Evaluieren von Lehr- und Lernzielen, auf die inhaltliche und didaktisch-methodische Unterrichtsplanung und die Lerngruppenorientiertheit bei diesen Prozessen gewonnen werden. Die darauf folgende Unterrichtsbeobachtung wird auf die Merkmale guten Unterrichts hin überprüft. Aus beiden Ergebnissen werden Schlussfolgerungen für das von der Lehrkraft verfolgte Unterrichtskonzept formuliert.

Fall 1: Lehrkraft A

Lehrerkompetenzen:

1. Lehr- und Lernziele formulieren, umsetzen und evaluieren

Lehrkraft A orientiert sich inhaltlich an den Rahmenrichtlinien, hat aber klare eigene Präferenzen zu den Inhalten. Sie sieht wegen der Zunahme des gesellschaftlichen Wissens ihre Aufgabe in der Vermittlung von immer mehr Stoff an die Schülerinnen und Schüler. Daraus resultiert in der Umsetzung das Bevorzugen frontaler Unterrichtsformen. Evaluiert wird der „Wissenszuwachs“ im Wesentlichen durch Wiederholungsfragen, schriftliche Tests und Klassenarbeiten. Eine Bewertung mündlicher Leistungen erfolgt eher unregelmäßig und spontan.

Die Lehrkraft erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler fächerübergreifende Kenntnisse anwenden und über methodische Fähigkeiten (z.B. Textanalyse) verfügen.

2. inhaltliche und didaktisch-methodische Unterrichtsplanung

Die inhaltliche Planung erfolgt nach den „Überthemen“ der Rahmenrichtlinien. Danach erstellt Lehrkraft A eine Stoffeinheitenplanung, die sich besonders auf den Termin der Klassenarbeit ausrichtet. Eine weitere Detailplanung ist nicht vorgesehen. Lediglich eine Schwerpunktsetzung nach stofflichen Gesichtspunkten erfolgt. Ansonsten verlässt sich die Lehrkraft auf die seit der Ausbildungszeit entwickelten Routinen, die

⁵ Fragen zum Interview im Anhang 2

seither kaum methodisch ergänzt wurden. Neuen Methoden und Unterrichtsformen steht sie eher ablehnend gegenüber. Demzufolge spielt die Ausbildung methodischer Fähigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern bestenfalls geographiespezifisch eine Rolle.

3. Lerngruppenorientiertheit

Weder bei der Zielformulierung noch bei der Planung wird die Lerngruppe durch Lehrkraft A einbezogen. Das Einbeziehen der Schülerinnen und Schüler beschränkt sich für sie auf die Mitarbeit im Unterricht durch Einzelbeiträge, Vorlesen von Texten u.ä. Zu jedem Zeitpunkt steht die Lehrkraft im Zentrum.

Unterrichtsqualität:

Lehrkraft A versucht, mittels Frontalunterricht so viel Stoff als möglich zu vermitteln. Zur Sicherung des gleichen Faktenwissens für alle setzt sie vorbereitete Tafelbilder ein, die dann von ihr ergänzt werden. Die eingesetzten Medien sind Lehrbücher, Wandkarten und Schülerhefter. Der Hauptteil des Unterrichts verläuft im Unterrichtsgespräch, das der Wiederholung dient. Es schließen sich Vortragsphasen der Lehrkraft und fragend-entwickelnde Passagen an. Phasen mit Schülerstillarbeit (Abschreiben, Lesen) erfolgen unter ständiger Kontrolle durch die Lehrkraft.

Fall 2: Lehrkraft B

Lehrerkompetenzen:

1. Lehr- und Lernziele formulieren, umsetzen und evaluieren

Lehrkraft B orientiert sich für die Formulierung von inhaltlichen Zielen an den Rahmenrichtlinien, wobei sie besonderen Wert auf aktuelle Bezüge und Fachbegriffe legt. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet sie daran, curricular aufsteigend Fachbegriffe systematisch mit den Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten. Außerdem ist B bemüht, die in den Rahmenrichtlinien vorgeschlagenen Methoden anzuwenden. Das in der Geographiefachschaft des Gymnasiums vereinbarte Methodentraining wird bewusst umgesetzt, z.B. über das Führen eines Methodenhefters durch die Schülerinnen und Schüler. Die Evaluation erfolgt einerseits durch mündliche Leistungskontrollen, Mitarbeitsnoten im Unterricht oder durch Bewerten von Text- oder Materialanalysen und andererseits durch schriftliche Tests und Klassenarbeiten.

2. inhaltliche und didaktisch-methodische Unterrichtsplanung

Die Planung des Unterrichts erfolgt zunächst nach zeitlichen Gesichtspunkten, die zu behandelnden Stoffgebiete werden auf das Schuljahr verteilt. Anhand des Inhaltes wird dann von der Lehrkraft eine Abschnittsplanung vorgenommen. Darüber hinaus gibt es bei B keine Planungsrituale, eine Feinplanung erfolgt von Stunde zu Stunde. Eine Vorausplanung des Methodentrainings wird noch nicht vorgenommen, es wird eher situativ eingesetzt.

3. Lerngruppenorientiertheit

In die Planung von Unterricht fließen Spezifika der einzelnen Lerngruppen nicht ein. Hin und wieder werden Schülerinnen und Schüler spontan zu ihren Interessen befragt, aber nicht in Zielsetzung oder Planung involviert. Die Lehrkraft steht in allen diesen Bereichen im Zentrum.

Unterrichtsqualität:

Lehrkraft B versucht, über ein gelenktes Unterrichtsgespräch vorhandenes Wissen, vor allem Fakten und Begriffe zu wiederholen und dann in fragend-entwickelndem Diskurs eine Systematisierung mit den Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten. Gesprächsphasen werden unterbrochen durch Phasen, in denen die Schülerinnen und Schüler das an der Tafel entwickelte Merkbild abschreiben. Es ist eine Rhythmisierung erkennbar. Während der ganzen Zeit erfolgt der Unterricht lehrerzentriert.

2.3.3 Analyse von Hospitationsprotokollen des Kursunterrichts in Geographie

Zur Auswertung liegen 30 Stundenprotokolle vor, die von Lehramtsstudenten im Fach Geographie im Wintersemester 2003/04 angefertigt wurden. Es handelt sich dabei um Protokolle von Geographiestunden der Klassen 11,12, und 13, umfassen also die derzeitige gymnasiale Oberstufe. In ihrer Aussagekraft sind die Protokolle sehr unterschiedlich, da sie nicht standardisiert wurden. Folgende Angaben finden sich daher nicht durchgängig in allen Aufzeichnungen:

- Zeitangaben zur Dauer bestimmter Unterrichtsphasen
- Angaben zum didaktisch- methodischen Vorgehen

Darüber hinaus sind auch unterschiedliche Textformen gewählt worden. Einerseits wurden fast wörtliche Verlaufsprotokolle angefertigt, es finden sich Tabellenformen und andererseits gibt es zusammengefasste, ungegliederte Texte.

Die Untersuchung nach den o.g. Qualitätskriterien (Ziele und Merkmale guten Unterrichts) wird zusätzlich erschwert, da für einige Stunden nicht einmal das Stundenthema notiert wurde, selten finden sich Aufgabenstellungen, aus denen Schlussfolgerungen über eine eventuelle Problemorientierung gezogen werden könnten.

Folgende Erkenntnisse werden für den Unterricht in Kursen der gymnasialen Oberstufe deutlich:

- Es werden vorwiegend schriftliche Tests mit einer Dauer von 25 bis 45 min. als Lernkontrollen eingesetzt.
- Andere Bewertungsformen, z.B. für Gruppenarbeit, Stundennoten, Präsentationen o.ä., werden nicht dokumentiert.
- Die übergroße Mehrheit der untersuchten Stunden läuft in allen Bereichen von der Aufgabenstellung bis zur Ergebniskontrolle lehrerzentriert ab. Auch in Phasen von Schülerelbsttätigkeit erfolgt eine permanente Kontrolle durch die jeweilige Lehrerin/ den Lehrer.
- Zwei Studententypen kommen besonders häufig vor:
 - a) Die Schülerinnen und Schüler erhalten eine detaillierte Aufgabenstellung, bearbeiten diese häufig in Einzelarbeit und stellen dann ihre Ergebnisse vor, welche im anschließenden Unterrichtsgespräch noch einmal diskutiert werden.
 - b) Die Lehrerin/ der Lehrer führt das Unterrichtsgespräch, z.T. fragend-entwickelnd, häufiger gelenkt zur Wiederholung und Darstellung bereits gelernten Wissens. Diese Gespräche erscheinen oft kurzschrittig und nicht durch längere Schülerantworten geprägt. Selten dokumentiert wird eine von Schülerinnen und Schülern vorgenommene zusammenhängende Darstellung von Erkenntnissen in Form eines Schülervortrages oder als Beantwortung einer Aufgabenstellung.
- Neben dem Frontalunterricht sind andere Sozialformen kaum vertreten, nur zweimal wird von Gruppenarbeit und einmal von Partnerarbeit gesprochen.

2.4 Zusammenfassung der Erkenntnisse aus den empirischen Untersuchungen zur derzeitigen Qualität des Geographieunterrichts

Die Befragung der Lehrerinnen und Lehrer ergab:

Obwohl das Ziel guten Unterrichts den Lehrerinnen und Lehrern durchaus bekannt ist, wird noch häufig lehrerzentriert gearbeitet. Besonders in der gymnasialen Oberstufe werden die dargestellten Merkmale guten Unterrichts nur selten in der Praxis verwirklicht.

Aus den Interviews und der Unterrichtsbeobachtung ist festzustellen:

Nach den Merkmalen guten Unterrichts beurteilt wird deutlich, dass keines der Kriterien von der Lehrkraft A auch nur ansatzweise erfüllt wird. Für das von ihr verfolgte Unterrichtskonzept ergibt sich, dass sich die in der Ausbildungszeit erlernte Strukturierung von Unterricht, die an der Didaktik Klingbergs orientiert war, bei Lehrkraft A zur Routine entwickelt hat. Die lehrerzentrierte Vermittlung von Stoff steht im Mittelpunkt, Nebeneffekte für die Fähigkeitsentwicklung werden von ihr erwartet. Ihr Bestreben ist darauf ausgerichtet, den eigenen Arbeitsaufwand gering zu halten.

Auch für die Lehrkraft B sieht es nicht anders aus. Nach den Merkmalen für guten Unterricht sind hier keine der Kriterien erfüllt worden. Beim Unterrichtskonzept hat Lehrkraft B Routinen entwickelt, in denen Rudimente der Ausbildungszeit deutlich werden. Darüber hinaus ist das Bemühen erkennbar, die Vereinbarungen der Geographiefachschaft umzusetzen und verstärkt Methodentraining durchzuführen. Ein eigenes, durchstrukturiertes Konzept hat B noch nicht gefunden, die Vereinbarungen dienen als Anleitung Neues auszuprobieren.

Die Schlussfolgerungen aus den Hospitationsprotokollen können etwas detaillierter dargestellt werden.

Zur Unterrichtsqualität:

Kriterium Selbststeuerung: Es wird viel Anleitung zur selbsttätigen Arbeit von Schülerinnen und Schülern durch vorgegebenes Material, eine detaillierte Aufgabenstellung und eine Zeitvorgabe, aber noch nicht zur Selbststeuerung von Lernprozessen gegeben. In keinem Fall wurden Lernmethoden oder –techniken im Unterricht thematisiert.

Kriterium Schülerorientierung: Abgesehen davon, dass durch frontales Wiederholen für alle Schülerinnen und Schüler des jeweiligen Kurses diese in gewisser Weise dort abgeholt werden sollten wo sie stehen, wird weder durch eine differenzierte Aufgabenstellung noch durch ein differenziertes methodisches Herangehen für die Schülerinnen und Schüler eine Möglichkeit eröffnet, sich ihrem persönlichen Entwicklungsstand entsprechend in den Unterricht einzubringen.

Weitere Kriterien: Eine *Problemorientierung* der Kurse wurde nicht dokumentiert, *Handlungsorientierung* ist nicht erkennbar, *Projektorientierung* nicht vorhanden. Die Methodik ist eher einseitig einzuschätzen, da Stunden bei derselben Lehrerin/ demselben Lehrer stets nach gleichem Muster abliefen. *Neue Medien* wurden nur einmal als Auftrag in die Hausaufgabe einbezogen.

Der durch die Hospitationsprotokolle dokumentierte Unterricht entsprach nicht den Kriterien für guten Unterricht.

Zu Unterrichtskonzepten:

In Anlehnung an die Definition nach MEYER (1999) ist festzustellen, dass alle diese Geographiestunden den organisatorisch- institutionellen Rahmenbedingungen der gymnasialen Oberstufe in Sachsen- Anhalt unterliegen, also als Wahlpflichtkurse auf Grundkursniveau mit zwei Wochenstunden ablaufen. Die Rahmenrichtlinien geben inhaltlich die mündlichen Prüfungsthemen vor, z.Z. ist auch noch eine schriftliche Prüfung im Rahmen des Zentralabiturs möglich. Aus dem außerdem gültigen Bewertungserlass (KULTUSMINISTERIUM Sachsen- Anhalt 2004) resultiert die Bevorzugung von schriftlichen Lernkontrollen zur Bewertung.

Erkennbar sind als grundlegende didaktische Strukturen Zielorientierung, Wiederholung, Erstaneignung, seltener Anwendung oder Transfer. Das in den Rahmenrichtlinien vorgegebene Unterrichtsprinzip der gestuften Lernfortschritte wird durchgesetzt. Das methodische Vorgehen ist gekennzeichnet durch Lehrervorträge, Unterrichtsgespräche, Schüler selbsttätigkeit und z.T. Schülervorträge.

Fast ausschließlich war die Form des Lehrgangs im Frontalunterricht zu beobachten. Nur ein Beispiel zeigt, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Texte und Materialien verwenden müssen, um eine Problematik adäquat zu bearbeiten. In keiner der dokumentierten Stunden gab die Lehrerin/ der Lehrer die Rolle als Führender und Kontrolleur des Lernvorgangs auf.

Die erkennbaren Merkmale eines Unterrichtskonzeptes zeigen, dass es sich nicht um Konzepte handelt, die einen modernen, guten Unterricht ermöglichen und die Aufgabe der gymnasialen Oberstufe der Vorbereitung auf Studium und Berufsleben erfüllen könnten.

Insgesamt ist also festzustellen, dass der Unterricht in Kursen im Fach Geographie in den exemplarischen Erhebungen nicht den Kriterien für guten Unterricht nach modernen Unterrichtskonzepten entspricht. Damit lässt sich die Notwendigkeit der Entwicklung und Erprobung eines entsprechenden Unterrichtskonzeptes für die gymnasiale Oberstufe im Fach begründen.

3. Der Kurs „Aktionsraum Erde“

Zunächst wird in diesem Kapitel die besondere Eignung des Kursthemas „Aktionsraum Erde“ für das Entwickeln eines neuen Unterrichtskonzeptes begründet. Anhand einer Sachstruktur- und einer Methodenanalyse werden die Potenziale der Thematik bis hin zur Formulierung von Kompetenzen mit dem Blick auf mögliche Bildungsstandards erarbeitet.

3.1 Die Bedeutsamkeit des Kursthemas innerhalb der gymnasialen Oberstufe im Fach Geographie

In den Rahmenrichtlinien Geographie (KULTUSMINISTERIUM Sachsen-Anhalt 2003a) wird die gymnasiale Oberstufe (hier als Qualifikationsphase bezeichnet) unter das Leitthema „Die Welt als vernetztes System und nachhaltige Raumentwicklung“ gestellt. Bereits in der Einführungsphase (hier noch Klasse 11) werden ausgewählte geowissenschaftliche Grundlagen thematisiert.

Im ersten Kurshalbjahr der 11.Klasse stehen die Grundstrukturen und Prozesse der Natursphäre im Mittelpunkt. Hier werden systematisch die in der Sekundarstufe I noch exemplarisch erworbenen Kenntnisse zu Lithosphäre, Atmo- und Hydrosphäre sowie Pedosphäre wiederholt und in wesentliche Zusammenhänge gebracht. Besonders die theoretische Verallgemeinerung in Form von Modellen, wie sie in der allgemeinen physischen Geographie benötigt wird, steht hier im Mittelpunkt der Betrachtungen. Diese werden bei der Arbeit an den Landschaftszonen an konkreten, ausgewählten Beispielen in Form des Zusammenwirkens von Geofaktoren und Komponenten umfassend angewendet. Damit erwerben Schülerinnen und Schüler ein höchstvernetztes Wissen, dass nur durch die Anwendung von Kenntnissen aus Chemie, Physik und Biologie zu einem Gesamtbild über die natürliche Beschaffenheit der Erde und damit der natürlichen Lebensumwelt der Menschen werden kann.

Im zweiten Kurshalbjahr der Klasse 11 wird dann die Anthroposphäre mit der Betrachtung räumlicher Aspekte der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Situation ins Zentrum des Unterrichts gerückt. Nachdem auch hier eine Bearbeitung von Theorien und Verallgemeinerungen erfolgen, wird im Abschlusskapitel bereits zum ersten Mal eine Zusammenschau der Kenntnisse aus der Natur- und Anthroposphäre durchgeführt. Dadurch erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Entwicklungsprozesse und Ereignisse sowie damit verbundene Probleme auf der Erde zu erkennen, zu begründen, zu beurteilen und über Lösungsvarianten im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung nachzudenken.

So vorbereitet sollen in der gymnasialen Oberstufe (Qualifikationsphase) durch Anwendung geographischer Prinzipien wie *Natur und Gesellschaft* oder *Allgemeines und Regionales* die Vernetzungen noch einmal deutlich durch die Bearbeitung der Themen „Geoökosysteme-Ausstattung und Nutzungsprobleme“, „Aktionsraum Erde- Disparitäten und Verflechtungen“, „Siedlungsentwicklung und Raumordnung“ und „Europa im Wandel“ herausgestellt werden. Während das Thema „Geoökosysteme“ aus der Betrachtung der Natursphäre hergeleitet weitere Verknüpfungen zur Anthroposphäre herstellt, sich die „Siedlungs- und Raumentwicklung“ vorwiegend auf Vorwissen aus dem Thema „Anthroposphäre“ in Verknüpfung mit der Natursphäre bearbeiten lässt und das Thema „Europa im Wandel“ eine spezifischen Raum exemplarisch in den Mittelpunkt stellt, verlangt der „Aktionsraum Erde“ ein komplexes Herangehen an geographische Probleme. Hier müssen vielfältige Vorkenntnisse aus den Schuljahren der SEK I und aus dem Fach Sozialkunde aktiviert werden, um eine adäquate Bearbeitung zu ermöglichen. Dieser Kurs nimmt daher aus meiner Sicht eine zentrale Stellung innerhalb der gesamten gymnasialen Oberstufe für das Fach ein.

In Anbetracht der weltweiten politischen und wirtschaftlichen Entwicklung, aber auch angesichts der Naturkatastrophen der letzten Jahre kommt dem Thema „Aktionsraum Erde“ eine besondere Bedeutung zu. In diesem Kurs geht es um die räumliche Ordnung und die Entwicklung der Weltwirtschaft. Globalisierungsprozesse und ihre Auswirkungen auf einzelne Regionen der Erde werden erfasst und geographische Hintergründe und Zusammenhänge erarbeitet. Damit wird ein deutlicher Bezug zur Gegenwart hergestellt. Praxisbezug und persönliche Betroffenheit erlauben es, Schülerinnen und Schüler für das Thema aufzuschließen, wodurch eine Problembearbeitung auch im Sinne von KLAFKI und den von ihm postulierten Schlüsselproblemen unserer Gesellschaft thematisiert und erlernt wird. Zukunftsbedeutsam ist die Auseinandersetzung mit den Perspektiven des Aktionsraumes Erde, welche die Schülerinnen und Schüler anhält, die gegenwärtigen Probleme genau zu analysieren, Lösungsideen zu entwickeln und ihre Umsetzbarkeit unter Beachtung des Nachhaltigkeitsaspektes zu bewerten. Wegen der weit gefassten Inhalte ist es möglich, für Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer Interessen räumliche Beispiele für die Bearbeitung auszuwählen und so den Unterricht besonders schülerorientiert zu gestalten. Exemplarisch kann bei der Betrachtung von Syndromen des globalen Wandels das möglicherweise bereits in der Sekundarstufe I am Beispiel von Indien erwähnte Grüne- Revolution- Syndrom nun selbstständig auf ein anderes regionales Beispiel übertragen und mit Entwicklungshilfeprojekten wie „Hilfe zur Selbsthilfe“ verglichen werden. Bei der Behandlung von global cities können Schülerinnen und Schüler anhand

der Merkmale solcher Städte prüfen, ob eine von ihnen ausgewählte Stadt diesen Kriterien genügt. Im Bereich der Wirtschaft bietet es sich für global player an, durch Exkursion ein solches Unternehmen im Nahraum näher kennen zu lernen und dann mit anderen zu vergleichen.

Das gesamte Kursthema ist voller Möglichkeiten, dass sich Schülerinnen und Schüler mit geographischen Problemen zunehmend selbstständig auseinander setzen lernen und so für den Eintritt in ein Studium oder eine Berufsausbildung fit gemacht werden. Die Vielfalt der Möglichkeiten, grundlegendes Wissen in neuen Zusammenhängen kennen zu lernen oder durch Anwendung neu zu strukturieren und damit vernetztes Denken zu üben, macht es mir als Fachlehrerin schwer, eine beschränkende Auswahl zu treffen. Dies ist allerdings notwendig, weil in der Regel für das gesamte Kursthema im 2. Kurshalbjahr der 12. Klasse nur ca. 30 Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen. Da im Geographieunterricht die Entwicklung einer raumbezogenen Handlungskompetenz angestrebt wird, ist es notwendig, die fächerübergreifenden Potenzen des Kursthemas näher zu betrachten und in die Behandlung zu integrieren. Dies alles muss bei der Entwicklung eines adäquaten Unterrichtskonzeptes beachtet werden.

3.2 Fächerübergreifende Potenzen des Kursthemas „Aktionsraum Erde“

In Sachsen-Anhalt können Schülerinnen und Schüler am Gymnasium mit Beginn der Einführungsphase (ab Klasse 10 seit dem Schuljahr 2003/04, vorher ab Klasse 11) zwischen den Fächern Geographie und Sozialkunde wählen. Das bedeutet, dass das Wissen im jeweils abgewählten Fach nun nicht mehr durch regulären Unterricht erweitert wird. Bei Themen, die das andere Fach tangieren, ist also nicht davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler Mindestkenntnisse besitzen. Nur in Ausnahmefällen kann es vorkommen, dass ein/e Schüler/in beide Fächer belegt hat. Dies ist dann möglich, wenn Geographie oder Sozialkunde als Ersatz für ein anderes Fach (z.B. Sport) zusätzlich belegt werden konnte.

Betrachtet man im Rahmen der Sachstrukturanalyse die Themen für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe in beiden Fächern, so scheinen sie auf den ersten Blick wenig miteinander zu tun zu haben. Doch sehr deutlich wurden mir als Fachlehrerin für Geographie und Sozialkunde fächerübergreifende Inhalte beim Thema „Aktionsraum Erde“ in Geographie und den Themen „Globalisierung der Märkte“ und „Überwindung von Ungleichheit“ in Sozialkunde. Diese Parallelen werden in der folgenden Übersicht zusammengestellt, wobei die

Formulierungen aus den Rahmenrichtlinien (KULTUSMINISTERIUM Sachsen-Anhalt 2003a und 2003b) stammen. Die Zuordnung erfolgt nach den damit verbundenen Inhalten, die jeweils als identisch bzw. sehr ähnlich in beiden Fächern anzusehen sind.

Inhalte aus Geographiekurs „Aktionsraum Erde“	Inhalte aus Sozialkundekurs „Globalisierung der Märkte“	Inhalte aus Sozialkundekurs „Überwindung von Ungleich- heit“
<u>Globale Ordnungsmuster im Überblick</u> Vielfalt der Einteilungskriterien		Inhaltlicher Wandel des Begriffs „Entwicklung“
<u>Räumliche Ordnungen in der Weltwirtschaft</u> Weltweite Hierarchie von Kern- räumen, semiperipheren und peripheren Räumen Indikatoren unterschiedlichen Entwicklungsstandes Entwicklungsdynamik Globalisierungstendenzen in der Wirtschaft: Ausweitung des Welthandels und von Marktbeziehungen Anwachsen internationaler Kapi- talströme und transnationaler Produktionsnetze Neue Kommunikations- und Informationstechnologien Global cities als Funktionszent- ren Regionalisierung vs. Globalisie- rung	 Internationalisierung des Han- dels Globalisierung der Kapitalmärk- te, Internationalisierung der Pro- duktion Globalisierung der Wissens- märkte Ökonomische Konzentration und Machtverlust der Politik Globalisierungsgegner und ihre Argumente	 Entwicklungswelten: Von „Drei Welten“ zur „Einen Welt“ Entwicklungspolitik im Wandel, neue Welt(wirtschafts)ordnung Entwicklungsperspektiven: öko- nomisch, kulturell, sozial, poli- tisch
<u>Räume unterschiedlichen Ent- wicklungsstandes</u> Maßnahmen zur Überwindung von Disparitäten zwischen An- spruch und Wirklichkeit		Bedrohung durch Ungleichhei- ten: ökonomisch, kulturell, sozi- al Entwicklungsperspektiven: öko- nomisch, kulturell, sozial, poli- tisch
<u>Perspektiven des Aktionsraumes Erde</u> Entwicklungstheorien, Entwick- lungsstrategien		Entwicklungspolitik im Wandel, neue Welt(wirtschafts)ordnung

Tab.1: Vergleich der Inhalte „Aktionsraum Erde“ – „Globalisierung der Märkte“ – „Überwindung von Ungleichheit“

Um Schülerinnen und Schülern neben dem fachlichen Wissen die Bedeutsamkeit des Themas klar zu machen, ist der „Blick über den Gartenzaun“ nötig, z.T. für das Verständnis der Problematik unumgänglich. Darüber hinaus dient er der Entwicklung des vernetzten Denkens.

Es ist deutlich zu erkennen, dass im Thema „Aktionsraum Erde“ die gegenwärtige Problematik der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung der Welt sehr umfassend, aber doch kompakt bearbeitet wird. Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich systematisch mit dem Ist- Zustand unserer Welt insgesamt, aber auch mit raumbezogenen Spezifika. Aufgrund der Vielfalt der Probleme und der Unterschiede in den Sichtweisen – vor allem wegen einer differenzierten Betroffenheit – ist es notwendig, ebenso differenziert den Unterricht zu gestalten. Sollen junge Menschen ihren Platz in der Gesellschaft finden und sich an der Lösung der Probleme beteiligen, die auch nachfolgenden Generationen ein menschenwürdiges Leben ermöglichen, also nachhaltige Entwicklung fördern, kann dies in besonderem Maße im Geographieunterricht durch die Aneignung entsprechender Sachkompetenz geschehen. Darüber hinaus ist die Ausbildung der Methoden- und Sozialkompetenz nicht davon zu trennen, so dass der Unterricht in seinem Konzept dem Rechnung tragen muss. Somit steht das Fach Geographie in der Diskussion um eine gute Unterrichtsqualität in der Pflicht, diese durch entsprechende Konzepte zu sichern.

3.3 Domänenspezifische Kompetenzen des Geographieunterrichts

Um das Hauptziel des Geographieunterrichts – die Entwicklung einer raumbezogenen Handlungskompetenz bei Schülerinnen und Schülern - zu erreichen, müssen die in den Rahmenrichtlinien enthaltenen Kernideen von Themen und Räumen näher beschrieben werden. Speziell im „Aktionsraum Erde“ wird eine thematische Orientierung favorisiert. Die zentrale Thematik leitet sich aus anthropogeographischen Gesichtspunkten her, vor allem die wirtschaftliche verbunden mit der daraus resultierenden gesellschaftlichen Entwicklung steht im Mittelpunkt der Betrachtungen. Neben globalen Erscheinungen werden immer wieder konkrete Räume analysiert, indem die spezifischen Merkmale wie Raumausstattung, Raumverflechtung und Raumnutzung sowie Raumbelastung in ihrer jeweiligen Ausprägung dargestellt werden. Anhand konkreter Beispiele sollen die Schülerinnen und Schüler Probleme erkennen und Lösungen diskutieren, um so eine auf den Raum bezogene Erkenntnis zu gewinnen. Dabei stehen die Aspekte der Nachhaltigkeit stets im Mittelpunkt der Betrachtung. Somit ergibt

sich als Potenzial das problemlösende Lernen aus der gewählten Thematik des „Aktionsraumes Erde“. Folgende Problemstellungen sind dort enthalten:

1. Einteilung der Welt nach Kriterien für den Entwicklungsstand
2. Globalisierung des Lebens
3. Syndrome des globalen Wandels
4. Möglichkeiten und Grenzen künftiger Entwicklung

Verdeutlicht werden die allgemeinen Zusammenhänge in folgender Übersicht zu den domänenspezifischen Kompetenzen des Geographieunterrichts.

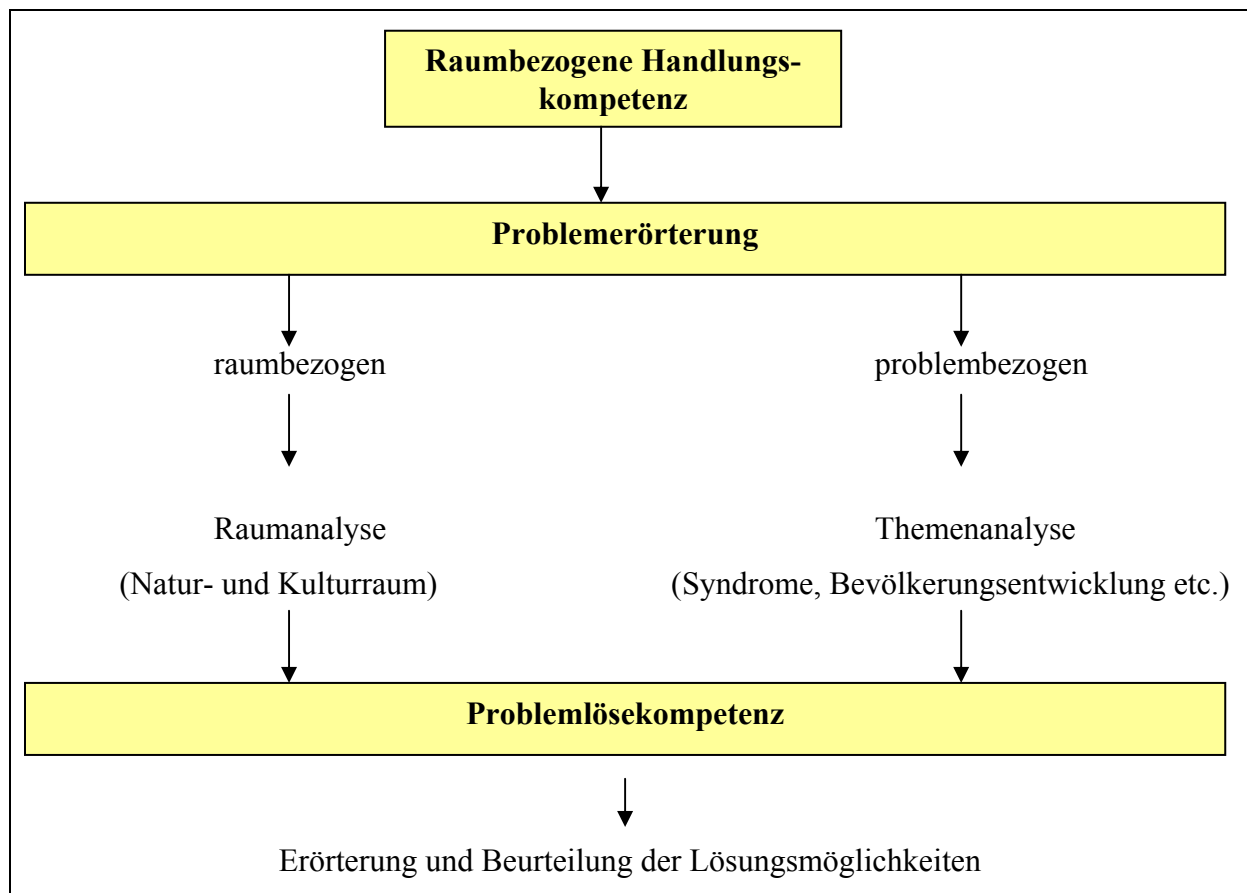


Abb.3: Domänenspezifische Kompetenzen im Geographieunterricht

Davon ausgehend ist eine Stufenskalierung der Entwicklung der raumbezogenen Handlungskompetenz auf drei Niveaus denkbar. Diese orientieren sich nur im weitesten Sinne an den Stufen naturwissenschaftlicher Grundbildung in der PISA- Studie und den Referenzniveaus des europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Für die oben genannte raumbezogene Handlungskompetenz ist es notwendig, eigenständige Formulierungen für Niveaustufen zu finden und diese mit entsprechenden Kompetenzen zu unterlegen. In ihrer Bezeichnung und inhaltli-

chen Definition folgen diese dem Verständnis der Bildungsstandards, wie sie von der Kultusministerkonferenz (Argumentationspapier vom 16.12.2004) beschrieben werden.

Grundlegende Voraussetzungen für die raumbezogene Handlungskompetenz werden in der Sekundarstufe I geschaffen, Kompetenzen der Stufe 1 (Mindeststandard) sollten daher beim Eintritt in die gymnasiale Oberstufe bei allen Schülerinnen und Schülern vorhanden sein. Die Stufe 2 stellt den Regelstandard für die Sekundarstufe II (gymnasiale Oberstufe) dar. Die Niveaustufe 3 (Maximalstandard) beschreibt die Anforderungen, die von Schülerinnen und Schülern mit sehr guten fachlichen Leistungen erreicht werden, in der Regel aber dem Niveau im Grundstudium für das Fach Geographie entsprechen könnten. Eine weiterführende Diskussion für die universitäre Ausbildung ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich und wird deshalb hier nicht weiter verfolgt.

Mindeststandard: *elementare Fähigkeiten bei der Erfassung des Problems und Ansätze zu dessen Lösung*

Die Schülerin/ der Schüler ist in der Lage, anhand eines konkreten Beispiels eine Raumanalyse vorzunehmen bzw. ein Thema anhand der Fakten zu erfassen. Sie/ er kann Ansätze für Lösungen formulieren, bleibt dabei aber eng am Beispiel (räumlich oder thematisch).

Regelstandard: *zu erwartende Fähigkeiten bei der Problemerkennung und Abwägung von Lösungen*

Die Schülerin/ der Schüler führt eine Raum- bzw. Themenanalyse durch, ordnet die Problemstellung in regionale Zusammenhänge ein und formuliert verschiedene Lösungsvorschläge, deren Auswirkungen sie/ er abwägen kann.

Maximalstandard: *gute Fähigkeiten der Problemanalyse und Lösungsdiskussion*

Die Schülerin/ der Schüler kann die Problemstellung sowohl räumlich als auch thematisch analysieren, global einordnen und eine ausführliche Lösungsdiskussion unter den Gesichtspunkten der Nachhaltigkeit führen sowie Auswirkungen beurteilen.

Abb.4: Standards der Entwicklung raumbezogener Handlungskompetenz

Diese Kompetenzentwicklung ist durch Klausuren zu testen. Als Beispielaufgaben können hier die Aufgaben der zentral erstellten, schriftlichen Abiturprüfungen für Sachsen-Anhalt herangezogen werden. Auf deren Grundlage wurde für den Kurs „Aktionsraum Erde“ im Rahmen der praktischen Untersuchungen zu dieser Arbeit eine Klausur als themenbezogene Problemerkennung zum Thema „Globalisierung am Beispiel der Autoindustrie“ erstellt und eingesetzt. (Abb.5)

Diese Aufgabenstellung und die Auswahl der Materialien orientieren sich am Regelstandard für Absolventinnen und Absolventen eines auf Grundkursniveau durchgeführten Wahlpflichtkurses. Der Erwartungshorizont (Anlage 3) macht deutlich, dass es hier vorrangig um Inhaltsaspekte ging, die Methode der Problemerkörterung wurde nur bedingt als bewertungsrelevant herangezogen.

Klausur: Themenbezogene Problemerkörterung

Thema: Globalisierung am Beispiel der Autoindustrie

Die Globalisierung ist heute in allen Bereichen der Gesellschaft zu spüren. Ihren Ausgangspunkt hat sie aber in der Verflechtung der Wirtschaft. Am Beispiel der Autoindustrie wird dies besonders deutlich.

1. Beschreiben Sie die räumlichen und wirtschaftlichen Veränderungen in der Autoindustrie seit den 80er Jahren! (M 1- M 4)
2. Erklären Sie diese Veränderungen anhand der Investitionen! (M 5, M 6)
3. Bewerten Sie die Globalisierung der Autoindustrie unter Verwendung von M 7!

Viel Erfolg!

Abb.5 : Klausuraufgabe (ohne Materialien)⁶

Doch bevor eine solche Klausur geschrieben werden kann, muss das Thema unterrichtet worden sein. Dazu wird in den folgenden Abschnitten der aus den Rahmenrichtlinien resultierende Inhalt vorgestellt.

3.4 Das Inhaltskonzept – eine Sachstrukturanalyse

Die Analyse der Sachstruktur für den Kurs „Aktionsraum Erde“ setzt sich zusammen aus dem Basiswissen, dass in der Sekundarstufe I in verschiedensten thematischen und räumlichen Bezügen behandelt wird, aus den geographischen Mindestinhalten, die im Kurs zu besprechen sind und aus den Ergänzungsinhalten aus Sozialkunde sowie Erweiterungsinhalten, die durch das neue Unterrichtskonzept in Form schülerorientierter Kursplanung ausgewählt werden können.

⁶ Die verwendeten Materialien wurden Fachzeitschriften und Tageszeitungen entnommen, die aus urheberrechtlichen Gründen hier nicht vorgestellt werden. Der Erwartungshorizont für die Klausur befindet sich in der Anlage 3.

3.4.1 Das Basiswissen aus der Sekundarstufe I

Die inhaltlichen Vorleistungen für den Kurs „Aktionsraum Erde“ werden curricular aufsteigend anhand der Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I in nachstehender Übersicht deutlich gemacht.

Kursinhalt	Inhalt der Vorleistung	Einordnung in die RRL
Globale Ordnungsmuster im Überblick: Einteilung nach natur-, wirtschafts- und sozialgeographischen, kulturellen und politischen Gesichtspunkten	Kulturerdteile Die Natur hat System Die Erde- ein unruhiger Planet Reliefformen der Erde Entwicklungsländer und ihre Merkmale Luftmassen der Erde in Bewegung Die Erde hat System Planet Erde im Überblick Bevölkerung, Migration und Ernährungssicherung Böden der Erde	Thema 4.1 F S. 54 Thema 4.1 F S. 54 Thema 5 F S. 58 Thema 6.1 A S. 61 Thema 7.2 F S. 66 Thema 7.2 A S. 67 Thema 8.3 F S. 82 Thema 10 F S. 87 Thema 10 F S. 88 Thema 10 A S. 90
Räumliche Ordnungen in der Weltwirtschaft: Weltweite Hierarchie von Kernräumen, Indikatoren unterschiedlichen Entwicklungsstandes Globalisierungstendenzen	Europäische Union: Mitgliedsstaaten, Ziele Wirtschaftsmacht, Raumausstattung, Raumenge und Landgewinnung, kulturelle Traditionen- Japan „Kleine Tiger“ auf dem Sprung? Wirtschafts- und Machtfaktor Erdöl, seine Auswirkungen auf den Raum- Golfregion Entwicklungsländer und ihre Merkmale Land im Umbruch, wirtschaftlicher Entwicklungsstand und seine Ursachen – Südafrika Entwicklungsunterschiede Strukturen und Prozesse im Vergleich- USA Welthandel und Weltverkehr Euroregionen- grenzüberschreitende Zusammenarbeit Globale Entwicklungsdisparitäten Urbane Ökosysteme	Thema 3.6 F S. 49 Thema 6.1 F S. 60 Thema 6.1 A S. 61 Thema 7.1 F S. 65 Thema 7.2 F S. 66 Thema 7.2 F S. 66 Thema 7.4 F S. 70 Thema 8.1 F S. 78 Thema 8.3 F S. 82 Thema 9.1 A S. 85 Thema 10 F S. 89 Kurs 3 S. 104
Räume unterschiedlichen Entwicklungsstandes: Strukturen und raumprägende Prozesse, ausgewählte Entwicklungsländer und außereuropäische Industrieländer	Ein ausgewählter Verdichtungsraum Bevölkerung und Sicherung der Ernährung, Industrialisierung, ökologische Probleme – China Wirtschaftsmacht, Raumausstattung, Raumenge und Landgewinnung, kulturelle Traditionen-	Thema 2.4 F S. 41 Thema 6.1 F S. 60 Thema 6.1 F S. 60

Kursinhalt	Inhalt der Vorleistung	Einordnung in die RRL
	Japan „Kleine Tiger“ auf dem Sprung? Ausgewählte Probleme Indiens Menschen gestalten ihren Lebensraum Sahelzone- ein gefährdeter Lebensraum Entwicklungshilfe als „Hilfe zur Selbsthilfe“ Disparitäten (Bsp. Brasilien) Strukturen und Prozesse im Vergleich – USA Aktion TransFair	Thema 6.1 A S. 61 Thema 6.2 F S. 62 Thema 7.2 F S. 66 Thema 7.2 F S. 66 Thema 7.3 F S.68 Thema 8.1 F S. 78 Thema 8.3 A S. 83
Perspektiven des Aktionsraumes Erde: Entwicklungstheorien und -strategien	Entwicklungsländer und ihre Merkmale Disparitäten Entwicklungsunterschiede Trockenräume der Erde Aktion TransFair System Erde	Thema 7.1 F S. 66 Thema 7.3 F S. 68 Thema 7.4 F S. 70 Thema 7.4 A S. 71 Thema 8.3 A S. 83 Thema 10 F S. 87

Tab.2: Inhaltliche Vorleistung für den Kurs „Aktionsraum Erde“ laut Rahmenrichtlinien (KULTUS-MINISTERIUM Sachsen-Anhalt 2003a)

F ... Fundamentum

A ... Additum

Es ist davon auszugehen, dass alle als Fundamentum bezeichneten Inhalte mehr oder weniger vollständig in den Schuljahrgängen 7 bis 10 im Unterricht behandelt werden. Die Addita hingegen können durchaus überhaupt nicht beachtet werden, weil die Lehrkraft ein anderes Thema für die betreffende Lerngruppe auswählt. Somit sind diese nicht zwingend dem Basiswissen zuzuordnen. Bereits an dieser Stelle kann die Frage nach schulinternen Vereinbarungen innerhalb von Fachschaften erstmals gestellt werden. Sie wird im Einzelnen erst im Kapitel 7 dieser Arbeit thematisiert.

Für die ersten drei Teilthemen des Kurses „Aktionsraum Erde“ ergeben sich folgende konkrete Basisinhalte, die vorausgesetzt werden müssen, für das vierte Teilthema „Perspektiven des Aktionsraumes Erde“ gibt es solches Basiswissen aus der Sekundarstufe I nicht.

Globale Ordnungsmuster im Überblick

Naturgeographisch: Klimazonen (nach Neef), Vegetationszonen (polare Eiswüste, Tundra, borealer Nadelwald, sommergrüner Laub- und Mischwald, winterkalte Steppen, winterkalte Halbwüsten und Wüsten, Hartlaubgewächse, Passatwüsten, Savannen, tropischer Regenwald, Hochgebirgsvegetation)
 Plattentektonische Gliederung
Wirtschafts- und sozialgeographisch:
 Bevölkerungsverteilung (dicht und dünn besiedelte Gebiete, unbesiedelte Gebiete)
 Industrieländer (hohes BSP, hoher Alphabetisierungsgrad, gute medizinische Versorgung)
 Schwellenländer (mittleres BSP, hohe Wirtschaftswachstumsraten, Fortschritte im Sozialbereich: Alphabetisierung, medizinische Versorgung, Ernährung)
 und Entwicklungsländer verschiedener Entwicklungsstufen (geringes BSP, große soziale Probleme: Analphabetismus, geringe medizinische Versorgung, Nahrungsmangel)
Kulturell- politisch: Kulturerdteile (Angloamerika, Lateinamerika, Europa, Schwarzafrika, Russland, Orient, Südasien, Ostasien, Südostasien, Australien/ Ozeanien)

Abb.6: Basiswissen aus Sekundarstufe I für „Globale Ordnungsmuster im Überblick“

Räumliche Ordnungen in der Weltwirtschaft

Die Einteilung der Welt nach sozialen und wirtschaftlichen Kriterien:
 Anwenden der Kenntnisse über die demografische Entwicklung (Transitions-Modell)

Abb.7: Basiswissen aus Sekundarstufe I für „Räumliche Ordnungen in der Weltwirtschaft“

Räume unterschiedlichen Entwicklungsstandes

Strukturen und raumprägende Prozesse: Wiederholung der Methode Raumanalyse und der Standorttheorien (v. Thünen, Weber, Christaller und Lösch)
Ziel der nachhaltigen Entwicklung Vergleich „Grüne- Revolution- Syndrom“ mit Konzept „Hilfe zur Selbsthilfe“ am Beispiel Indien, Bewerten der Nachhaltigkeit des Vorgehens

Abb.8: Basiswissen aus der Sekundarstufe I für „Räume unterschiedlichen Entwicklungsstandes“

3.4.2 Die Inhalte für den Kurs „Aktionsraum Erde“

3.4.2.1 Situationsanalyse für Geographiekurse in Sachsen-Anhalt

Wie unter 3.2 bereits ausgeführt, sind die Fächer Geographie und Sozialkunde in Sachsen-Anhalt ab der Einführungsphase (Klasse 10 bzw.11) für die gymnasiale Oberstufe miteinander konkurrierende Wahlfächer. Ausgehend von dieser Rahmenbedingung entstehen theoretisch drei Modelle für den Erwerb des relevanten Wissens bei künftigen Abiturienten.

Modell A: Die/ der Schüler/in hat nur Geographie belegt.

Dann kommt für sie/ ihn nur der Inhalt aus der Tabelle1/ Spalte 1: Geographiekurs „Aktionsraum Erde“ im Unterricht zur Sprache. Ein Teil der Inhalte wird aber nicht in den gängigen Geographie-Lehrbüchern angeboten. Dazu ist es geboten, Lehrbücher des Faches Sozialkunde einzusetzen oder andere Quellen zu erschließen. Darüber hinaus sind Inhalte aus dem Sozialkunde-Kurs für das Verständnis von Zusammenhängen unbedingt notwendig.

Modell B: Die/ der Schüler/in hat nur Sozialkunde belegt.

Dann könnte sie/ er die Inhalte aus der Tabelle1/ Spalten 2 und 3 kennen lernen. Da die thematische Einheit „Globalisierung der Märkte“ dem Kursthema „Wirtschaft“ und die thematische Einheit „Überwindung von Ungleichheit“ dem Kursthema „Internationale Beziehungen“ zugeordnet wird, könnte die/ der Schüler/in im Idealfall beide Kursinhalte im Unterricht behandeln. Dies ist nicht zwingend vorgeschrieben, da in beiden Kursthemen noch jeweils zwei weitere thematische Einheiten zur Auswahl angeboten werden.

Für das Verständnis der beiden genannten Einheiten ist Raumkenntnis notwendig. Diese müsste mindestens durch den Einsatz von Atlanten mit thematischen Karten unterstützt werden.

In der Praxis treten in der Regel diese beiden Modelle auf. Es ist davon auszugehen, dass die/ der Geographielehrer/in fächerübergreifende Kenntnisse aus Sozialkunde selbst beherrschen und an die Schülerinnen und Schüler vermitteln muss. Die/ der Sozialkundelehrer/in sollte zumindest in der Lage sein, in ihrem/ seinem Fach auch raumbezogene Inhalte sachgerecht weiter zu geben.

Für die Erprobungen, die dieser Arbeit zu Grunde liegen, trifft das Modell A zu. Da ich als Geographielehrerin im Zweifach Sozialkunde lehre, ist die Qualifikation auf Seiten der Lehrkraft vorauszusetzen. Für das Arbeiten mit den Schülerinnen und Schülern liegt daher aus meiner Sicht die methodische Lösung im schüler- und projektorientierten Unterrichten, um so die Inhalte beider Fächer zu verbinden und das Denken in Zusammenhängen zu fördern.

Ein dritter Fall ist zumindest theoretisch denkbar.

Modell C: Die/ der Schüler/in hat sowohl Geographie als auch Sozialkunde belegt und in Sozialkunde werden die genannten thematischen Einheiten ausgewählt.

In diesem Falle kann die/ der Schüler/in mit den Materialien beider Fächer arbeiten und so die fächerübergreifenden Aspekte vereinen, wäre als potenzieller Ansprechpartner zur Behandlung der fächerübergreifenden Themenkomplexe heranzuziehen.

In der Praxis trifft dieses Modell nur auf einzelne Kursschülerinnen oder –schüler zu, nämlich dann, wenn sie ein anderes Wahlfach wie Ethik oder Sport nicht belegen können, für die Abiturzulassung aber ein weiteres Wahlfach benötigen. Dies ist allerdings ein „Auslaufmodell“ und wird daher in die praktischen Überlegungen nicht weiter einbezogen.

3.4.2.2 Inhalte und ihre Struktur für den „Aktionsraum Erde“

In vielen Fachbereichen wird nach den Bildungsstandards sofort die Frage nach einem Kerncurriculum gestellt. Bundesweit existiert seit 1998 ein „Basislehrplan für den Geographieunterricht in den Klassen 5-10“, herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Geographie e.V. in Zusammenarbeit mit den dort vertretenen Fachverbänden, der allerdings bestenfalls empfehlenden Charakter für die Erstellung von Rahmenrichtlinien und Lehrplänen in den einzelnen Bundesländern hat. Er könnte die Vorlage für ein Kerncurriculum in Geographie darstellen, da er das „Wissensfundament“ oder auch die „Kernbestände des Wissens“⁷ für die Sekundarstufe I erfasst. Für die gymnasiale Oberstufe liegt diesbezüglich nichts vor.

Demzufolge muss für die Analyse der Rahmenrichtlinien für den Kurs „Aktionsraum Erde“ eine eigene Begriffsstruktur entwickelt werden. Die Bezeichnung Geographische Mindestinhalte erfasst alle fachspezifischen Kenntnisse, die möglicherweise künftig in einem Kerncurriculum enthalten sein könnten.

Wie bereits ausgeführt, können die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe zwischen Geographie und Sozialkunde wählen. Es wird deshalb davon ausgegangen (vgl. Modell A im Abschnitt 3.4.2.1), dass gerade die Inhalte aus dem sozialkundlichen Bereich im Geographie-Kurs nicht zur Verfügung stehen, also das Mindestmaß für das Verstehen der geographischen Problematik im Inhalt (Ergänzungsinhalte) hinzugefügt werden muss. Die in der Sekundarstufe I behandelten Inhalte (vgl. Basiswissen) werden vorausgesetzt, darüber hinaus werden Erweiterungsmöglichkeiten (Erweiterungsinhalte) im Rahmen einer schülerorientierten Kursplanung ausgelotet.

Die Mindestinhalte werden einmal durch Kooperation mit einer im Parallelkurs unterrichtenden Kollegin abgestimmt und zum anderen werden Erkenntnisse aus der Befragung der Leh-

⁷ www.uni-magdeburg.de/iew/web/dgfe/kerncurriculum 28.12.2004

rerinnen und Lehrer⁸ hinzugezogen. Somit ergibt sich der Inhalt, der hier in Übersichten zusammengefasst wurde. Alle Übersichten sind gleichermaßen strukturiert und ergeben zusammen die Inhalte für den Kurs „Aktionsraum Erde“.

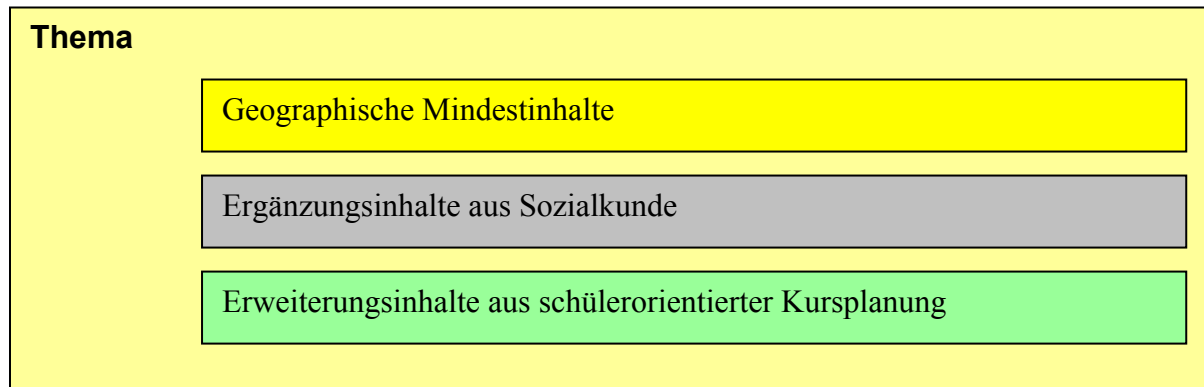


Abb.9: Strukturschema der Inhalte für den Kurs „Aktionsraum Erde“

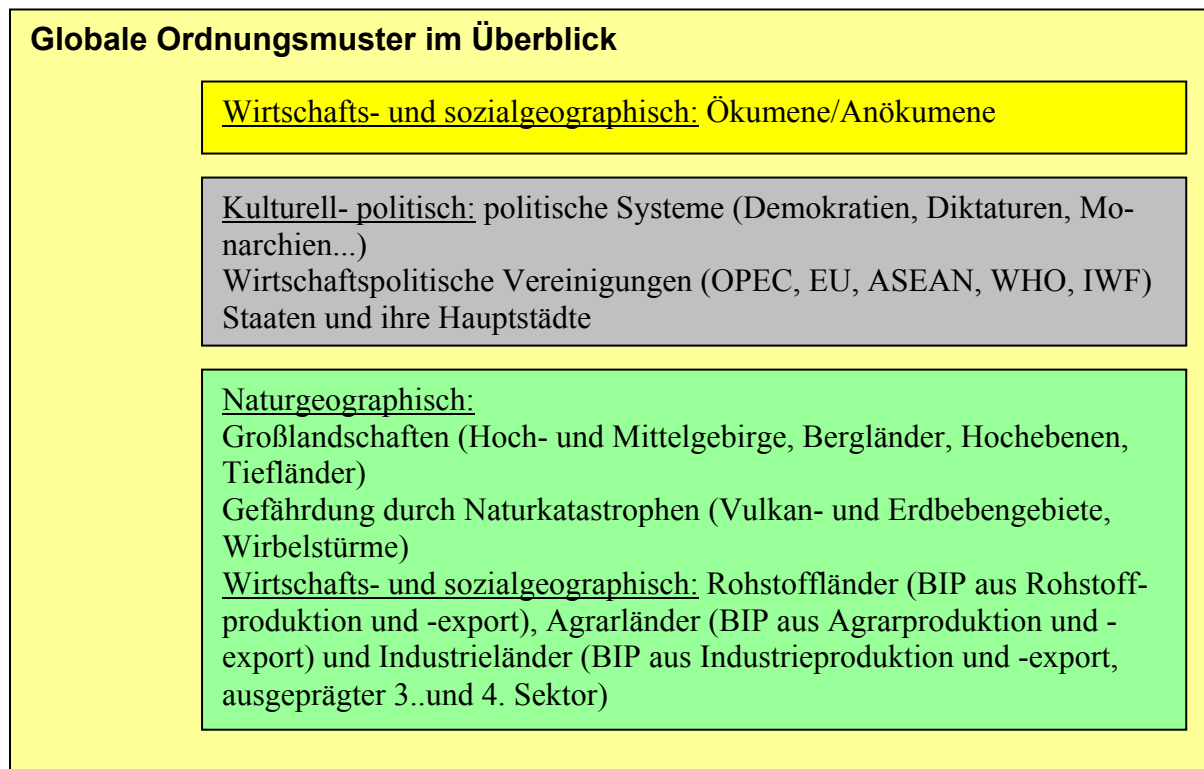


Abb.10: Inhalte für „Globale Ordnungsmuster im Überblick“

⁸ siehe Anlage 1

Räumliche Ordnungen in der Weltwirtschaft – Teil 1

Die Einteilung der Welt nach sozialen und wirtschaftlichen Kriterien

Indikatoren wirtschaftlicher Entwicklung: BIP und BSP, Pro- Kopf- Einkommen,

Indikatoren sozialer Entwicklung: Human- Development- Index der UNDP

Überblick über die räumliche Verteilung dieser Indikatoren Klassifikationssysteme der Erde nach dem Entwicklungsstand: Weltbank, HDI, UN

Klassifizierung nach Kern-, semiperipheren und peripheren Räumen

Kernräume: Triade

Semiperiphere Räume: Schwellenländer, kleine Tiger, MOE- Staaten

Periphere Räume: Länder mit Merkmalen deutlicher Unterentwicklung besonders in Afrika, Mittelamerika und Südostasien

Disparitäten und Verflechtungen:

einfache Darstellung des Zentrum- Peripherie- Modells sowohl global als Ergebnis des Kolonialismus als auch regional als Ergebnis postkolonialer Entwicklungen,

Ursachen regionaler Ungleichheit als Hypothesen formulieren

Globalisierungstendenzen

Merkmale der Globalisierung

(zunehmende weltweite wirtschaftliche, politische und kulturelle Verflechtung, Annahme einer zunehmenden ökonomischen Interdependenz, zunehmende internationale Steuerung, weniger Einfluss nationaler Strukturen, soziales Leben unter Anpassungsdruck globaler Prozesse)

Global cities:

allgemeine Merkmale (übernationale Funktion in Politik, Handel und Wirtschaft, Telekommunikation, Verkehrsanbindung, Wissenschaft, Kultur, Tourismus, Einwohnerzahlen, starke Auslandsverflechtungen)

Global player

allgemeine Merkmale (Firmen, die weltweit arbeiten, fusionieren, produzieren, handeln, finanzieren), Internetanalyse zu konkretem Beispiel

Abb.11: Geographische Mindestinhalte für „Räumliche Ordnungen in der Weltwirtschaft – Teil 1“

Räumliche Ordnungen in der Weltwirtschaft – Teil 2

Globalisierungstendenzen: historische Einordnung der Phasen wirtschaftlicher Entwicklung bis zur Globalisierung (Phase 1 – ca. 1975: erste globale Produkte und Warenexporte, Phase 2 – 80er Jahre: erste Auslandsfirmen entstehen, Phase 3 – 90er Jahre: globale Informations- Struktur entsteht, neue Märkte mit kompletter Auslandsfertigung, Phase 4 – 21.Jhd.: planetare Vision globaler Gruppen, globale Strategien bei Partnerschaften und Wissenserwerb)

Beispiele für Dimensionen der Globalisierung in verschiedenen Bereichen: Ökonomie (Produktionsnetze, Transportaufkommen, Handelsbeziehungen, Kapitalmärkte), Kommunikation (Mobilfunk, Internet, Fernseh- und Rundfunkberichte via Satellit), Gesellschaft (ai – weltweite Menschenrechte, Unicef, persönliche Kontakte), Kultur (Musik, Filme, Religionen), Umwelt (Klimaveränderungen, Wasser, Desertifikation),

Global player: allgemeine Merkmale (Firmen, die weltweit arbeiten, fusionieren, produzieren, handeln, finanzieren), Internetanalyse zu konkretem Beispiel

Die Rolle von GATT, OPEC einerseits und EU, EFTA, ASEAN u.a. regionalen Wirtschaftsverbänden andererseits im Prozess der Globalisierung:

Bedeutungsverlust durch internationale operierende Konzerne, die nur bedingt auf regionale Absprachen eingehen, diese aus wirtschaftlichem Interesse eher unterlaufen als akzeptieren, nur bei vorteilhaften Regelungen; aus nationalstaatlicher und sozialer Sicht sind Wirtschaftsverbände notwendig, um negative Auswirkungen der Globalisierung auffangen zu können

Die Einteilung der Welt nach sozialen und wirtschaftlichen Kriterien: Wachstumsraten des Einkommens , Grenzen der Vergleichsmöglichkeiten anhand dieser Indikatoren

Klassifizierung nach Kern-, semiperipheren und peripheren Räumen:

Erarbeiten von exemplarischen Beispielen (z.B. Japan als Kernraum, China als semiperipherer Raum, Nigeria als peripherer Raum)

Beispiele für Dimensionen der Globalisierung in verschiedenen Bereichen: die konkrete Themenwahl erfolgt durch die Schüler

Global cities:

Beispiele werden von den Schülern ausgewählt

Global player

wird von den Schülern selbst ausgewählt

Gegentrend der Regionalisierung:

Kultur (Nationalismus, Traditionen)

Handel (Protektionismus)

Wirtschaft (Verbände zum Schutz gemeinsamer Interessen)

Abb.12: Ergänzungs- und Erweiterungsinhalte für „Räumliche Ordnungen in der Weltwirtschaft – Teil 2“

Räume unterschiedlichen Entwicklungsstandes

Strukturen und raumprägende Prozesse Entwickeln eines Fragenkataloges unter Beachtung der in den RRL vorgeschlagenen Aspekte (Naturpotenzial, Bevölkerung, Wirtschaftssektoren, zentrale und periphere Räume, Strukturwandel, Stellung in der Weltwirtschaft, Maßnahmen zur Überwindung von Disparitäten zwischen Anspruch und Wirklichkeit) in bezug auf Theorien und Methode

Ziel der nachhaltigen Entwicklung

Wiederholung des Modells der Nachhaltigkeit und des Syndromkonzeptes aus KI.11

Bewerten der Raumentwicklungskonzepte Japans in bezug auf Nachhaltigkeit
Diskussion zu Fragen der Raumverflechtung und Möglichkeiten der Überwindung von Disparitäten

Strukturen und raumprägende Prozesse

Anwenden der Raumanalyse und der Standorttheorien an einem Industrieland unter Einsatz des Fragenkataloges, die konkrete Auswahl des Beispiellandes treffen die Schüler selbst

Übertragung der Untersuchungsmethode auf ein Schwellenland und ein wenig entwickeltes Land. Beispielen wählen Schüler aus

Abb.13: Geographische Mindestinhalte und Erweiterungsinhalte für „Räume unterschiedlichen Entwicklungsstandes“

Perspektiven des Aktionsraumes Erde

Entwicklungstheorien und –strategien: Modernisierungstheorien: Modell der demografischen Transition, Terms of Trade
Dependenztheorien: Zentrum- Peripherie- Modell
neuere Konzeptionen: Grundbedürfnisstrategie, Angepasste Entwicklung, Hilfe zur Selbsthilfe
Diskussion der Potenziale dieser Theorien in bezug auf die Nachhaltigkeit der Entwicklung
Entwickeln eines Strukturschemas zu den Perspektiven des Aktionsraumes Erde

Entwicklungstheorien und –strategien

Modernisierungstheorien: Traditionelle (endogene: Teufelskreise, Kapitalmangel, und exogene: Terms of Trade) und neue Theorien (Polarisation und ausgeglichenes Wirtschaftswachstum)

Dependenztheorien: Dependenzia (Marxismus) und Imperialismustheorien (Klassischer Imperialismus, Moderne: Strukturelle Gewalt, ungleicher Tausch)

Strategien, die aus den Theorien folgen:

Polarisations-strategie- Schaffung von Entwicklungspolen mit trickle down effect,

Strategie des Balanced growth- dezentralisierte Entwicklung,

Abkopplungsstrategie- Herauslösen der Entwicklungsländer aus dem Weltmarkt mit autozentristischer Entwicklungsperspektive,

Revolution- politische Veränderung, Machtverlagerung von den Zentren zur Peripherie

neuere Konzeptionen: Frauenförderung

Abb.14: Geographische Mindestinhalte und Ergänzungsinhalte für „Perspektiven des Aktionsraumes Erde“

Inhaltlich ergeben sich sehr umfassend formulierte Problemstellungen, die sich konstitutiv auf das zu erstellende Unterrichtskonzept auswirken. Eine ausführliche theoretische Begründung erfolgt im Abschnitt 4.3.2.

3.5 Das didaktisch- methodische Konzept – eine Methodenanalyse

An dieser Stelle ist nun zu prüfen, welche theoretischen Potenziale im Bereich der Entwicklung von Methoden- und Sozialkompetenz für Kurse in den Rahmenrichtlinien Geographie enthalten sind und welche Möglichkeiten durch die Entwicklung nationaler Bildungsstandards für die Qualität des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe eröffnet werden.

3.5.1 Geographische Prinzipien in den Rahmenrichtlinien

Die in den Rahmenrichtlinien verankerten fachdidaktischen Prinzipien werden nun in Bezug auf das Kursthema näher beleuchtet.

Insgesamt zeichnet sich die Kursthematik durch ein hohes Abstraktionsniveau aus, da eher allgemeingeographische Fragestellungen untersucht werden. Diese sind dann durch regionale Beispiele zu untersetzen, womit die *Einheit von regionalgeographischer und allgemeingeographischer Betrachtungsweise* gewahrt wird. Bei den Raumanalysen wird als Grundlage der Betrachtung immer wieder die Verwendung von Analysemerkmalen verlangt, die die *Einheit von physiogeographischer und anthropogeographischer Betrachtungsweise* deutlich werden lässt. Das Thema der nachhaltigen Raumentwicklung ist das zentrale Thema im Kurs, wodurch die *Einheit von struktureller und prozessualer Betrachtungsweise* in den Mittelpunkt gerückt wird. *Das Prinzip der Progression vom Einfachen zum Komplexen* wird hier sicher auf der höchsten Stufe erfüllt, da die Betrachtung der Ordnungssysteme, nach denen die Erde zu gliedern ist, die höchste Form der Komplexität repräsentieren, die im Geographieunterricht erreicht werden kann. *Maßstabswechsel* und *das wechselseitige Beziehen von Nähe und Ferne* werden realisiert durch die Auswahl geeigneter Beispiele weltweit und das in Beziehung setzen zum Heimatraum. Ebenso gewährleistet ist das *globale, ökologische und interkulturelle Lernen* allein schon wegen der thematischen Schwerpunkte. Diese Prinzipien beziehen sich vor allem auf die Auswahl der Inhalte für den Kurs „Aktionsraum Erde“.

3.5.2 Theoretische Möglichkeiten aus der Diskussion um geographische Bildungsstandards

Die Rahmenrichtlinien in ihrer angepassten Form erfüllen noch nicht die Ansprüche, die wohl künftig an geographische Bildungsstandards gestellt werden, da Formulierungen wie :

„Die Schülerinnen und Schüler besitzen Kenntnisse über dynamische Prozesse im Weltwirtschaftsraum und können Disparitäten und Verflechtungen zwischen Kernräumen und Peripherien aufzeigen.“ (KULTUSMINISTERIUM Sachsen-Anhalt 2003a, S. 102) noch nicht spezifisch und detailliert genug Auskunft über die Art der Kenntnisse, wie sie in einem Kerncurriculum stehen müssten, geben und Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht deutlich genug beschreiben. Aber sie bilden eine gute Grundlage für deren Formulierung.

Für Deutschland gibt es für das Fach Geographie noch keine Festlegungen, wegweisend dahin sind die Aussagen, die in der BMBF- Expertise getroffen wurden. Als Merkmale guter Bildungsstandards werden dort benannt: Fachlichkeit, Fokussierung, Kumulativität (in Bezug auf systemisch vernetztes Denken), Verbindlichkeit für alle (Mindestanforderungen), Differenzierung, Verständlichkeit und Realisierbarkeit. (KLIEME 2003)

Es wird ausdrücklich betont, dass Bildungsstandards ergebnisbezogen sind. *„Sie orientieren sich an allgemeinen Bildungszielen, und sie sind prinzipiell umsetzbar (operationalisierbar) in Aufgaben und Testskalen.“* (KLIEME 2003, S.25) Sie sollen in sogenannten Kompetenzmodellen formuliert werden, die von einem Mindeststandard ausgehend als Stufenmodell konzipiert werden. *„Die Systematik der Beschreibung der Kompetenzstufen kann je nach Domäne sehr unterschiedlich aussehen.“* (KLIEME 2003, S.62) Im Mittelpunkt muss aber die starke fachliche Bindung von Kompetenz stehen. Es reicht nicht aus, die Komponenten der Methoden-, Personal- oder Sozialkompetenz zu beschreiben.

Das Kultusministerium Sachsen-Anhalts orientiert für die Qualitätssicherung des Unterrichts auf die Einführung von Bildungsstandards. Hierzu geht die Entwicklung zunächst auch in Richtung niveaubestimmende Aufgaben und Vergleichsarbeiten. Dazu wurde formuliert:

„Mit niveaubestimmenden Aufgaben und ergänzenden didaktisch-methodischen Hilfen werden Lehrkräften in Sachsen- Anhalt Orientierungen zur Entwicklung von grundlegenden Kompetenzen in den Kernfächern gegeben.

Vergleichsarbeiten und zentrale Klassenarbeiten (sowie zentrale schriftliche Abiturprüfungen) müssen durch gründliche Auswertung und Analyse sowie Ableiten von Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung an allen Gymnasien zu einem Instrument der Qualitätsentwicklung von Lehr- und Lernprozessen werden.“ (WILLEMS 2003, S.17)

Beide Vorgaben betreffen nicht das Fach Geographie, da es nicht zu den Kernfächern in Sachsen-Anhalt zählt und ab 2007 keine schriftlichen Abiturprüfungen mehr absolviert werden. Folglich gibt es keine landesweiten Vergleichsarbeiten im Fach. Geographische Inhalte werden zur Zeit unter „Naturwissenschaften“ subsummiert und dort in Vergleichsarbeiten in Form einzelner Aufgaben abgefordert. Auch an den Schulen wird zunächst nur für die Kernfächer das Schreiben von einheitlichen Klassenarbeiten in einer Jahrgangsstufe gefordert.

Demnach könnte für die Geographie eine Orientierung nach außen erfolgen.

Aus dem angelsächsischen Raum sind bereits Standards für die geographische Bildung bekannt. Besonders interessant sind in diesem Zusammenhang die „National Geographical Standards“ der USA aus den 1990er Jahren. Dort wurden achtzehn Standards aus verschiedenen geographischen Themenbereichen formuliert und den einzelnen Schulstufen (I. Kindergarten – Kl.4, II. Kl. 5-8, III. Kl. 9-12) auf einem entsprechenden Leistungsniveau zugeordnet. (HAUBRICH 1996)

Auf der Grundlage der Rahmenrichtlinien scheint es allerdings angebracht und notwendig, für das für diese Arbeit ausgewählte Thema „Aktionsraum Erde“ selbst Standards zu formulieren, welche sich auf die in den Rahmenrichtlinien geforderten Kompetenzen beziehen. Durch die Formulierung von Standards ergibt sich dann auch die Möglichkeit, ein Stufenmodell für einen Geographiekurs im Zusammenhang mit einem neuen Konzept zu entwickeln.

Darüber hinaus ist das Ausweisen von Standards als verbindlich zu erreichendes Niveau der erste Schritt, um die Qualität des Geographieunterrichts zu sichern. Wird der Unterricht an den Standards ausgerichtet und durch entsprechende Tests geprüft, kann zunächst der Ist-Zustand und später auch die Entwicklung der ausgewiesenen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern sowohl im Bereich der Sachkompetenz als auch in Bezug auf die Umsetzung eines neuen Unterrichtskonzeptes erfasst werden.

3.5.3 Beispiele für die Entwicklung von Kompetenzstandards im Kurs „Aktionsraum Erde“

Es wird nun der Versuch unternommen, die im Kurs zu entwickelnden Kompetenzen mit dem Blick auf die Merkmale von Bildungsstandards zu formulieren. Dabei wird unterschieden nach fachbezogenen Kompetenzen (Fachlichkeit, Fokussierung und Kumulativität bei KLIE-ME 2003), fächerübergreifenden und allgemeinbildend/ methodischen Kompetenzen.

Aus methodischer Sicht sollen nachfolgend zusammengestellte Fähigkeiten und Fertigkeiten besonders gefördert werden, dabei werden bereits die Bezüge zu den theoretischen Merkmalen des Unterrichtskonzeptes (Abschnitt 4.4) dokumentiert.

Fachbezogene Kompetenzen:

Bezug zum Inhalt	Bezug zum Unterrichtskonzept
<p>1. <u>Arbeit mit thematischen Karten</u> <i>Die Schülerinnen und Schüler können</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Inhalte aus thematischen Karten erfassen und Zusammenhänge zu anderen geographischen Sachverhalten herstellen. - Sachverhalte in Karten darstellen. 	<p><u>Vernetztes Denken</u> <i>Die Schülerinnen und Schüler können</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Erkenntnisse aus verschiedenen Darstellungsarten (Karten, Texten, Übersichten etc.) zu einem Gesamtbild verknüpfen. - Zu den Kartendarstellungen Erläuterungstexte formulieren.
<p>2. <u>Perspektivwechsel</u> <i>Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kenntnisse aus globaler Sicht auf die regionale Ebene zu übertragen und zu modifizieren. 	<p><u>Vernetztes Denken</u> <i>Die Schülerinnen und Schüler können</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - allgemeine Kenntnisse an Einzelfällen spezifizieren.
<p>3. <u>Raumanalyse</u> <i>Die Schülerinnen und Schüler</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - kennen die Raumanalyse als Methode und können diese themenbezogen anwenden - kennen die entsprechenden Theorien (Standort-, Entwicklungstheorien), die zur Bewertung der Analyseergebnisse herangezogen werden können. 	<p><u>Vernetztes Denken</u> <i>Den Schülerinnen und Schülern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - gelingt es, raumbezogene Erkenntnisse zusammenhängend darzustellen und ihre Ergebnisse zu begründen.
<p>4. <u>Arbeit mit Modellen</u> <i>Die Schülerinnen und Schüler</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - kennen Modelle zur Erklärung von Zusammenhängen und können diese sachgerecht verwenden. 	<p><u>Problemorientierung</u> <i>Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - aus geographischer Sicht (z.B. aus der Analyse der Syndromkonzeptes heraus) Möglichkeiten menschlicher Entwicklung zu bewerten. - Hypothesen im Zusammenhang mit inhaltlichen und prozessbezogenen Problemen zu formulieren und - Lösungsvorschläge für Problemstellungen zu diskutieren.

Tab.3: Fachbezogene Kompetenzen für den „Aktionsraum Erde“

Fächerübergreifende Kompetenzen:Problemorientierung

Die Schülerinnen und Schüler ordnen politische Sachverhalte in die geographische Perspektive ein.

Vernetztes Denken

Die Schülerinnen und Schüler verknüpfen wirtschaftspolitische und soziale Sachverhalte mit geographischen Merkmalen.

Allgemeinbildend/ methodische Kompetenzen:Projektorientierung

Die Schülerinnen und Schüler

- präzisieren aus einem Rahmenthema ein für sie interessantes Untersuchungsthema.
- recherchieren selbstständig in der Literatur zu einem Thema.
- präsentieren ihre Ergebnisse auch im freien Vortrag.

Einsatz neuer Medien

Die Schülerinnen und Schüler

- erlernen die themenbezogene Recherche im Internet.

Vernetztes Denken

Die Schülerinnen und Schüler

- können Mind Map und Strukturschemata erstellen und nutzen.

Handlungsorientierung

Die Schülerinnen und Schüler können

- Ergebnisse in verschiedener Form (Plakate, Arbeitsblätter, szenisches Spiel o.a.) präsentieren.
- eine Diskussion eigenständig vorbereiten, durchführen und evaluieren.
- ein Planspiel vorbereiten, durchführen und evaluieren.

Die – in Anlehnung an die im Bildungsplan 2004 von Baden- Württemberg (Kompetenzen und Inhalte)- formulierten Beispiele könnten ein schulinternes Curriculum für den Kurs „Aktionsraum Erde“ darstellen, das aus möglichen Bildungsstandards für Geographie in der gymnasialen Oberstufe resultieren müsste.

Im Folgenden wird an einem exemplarischen Beispiel vorgestellt, wie das inhaltliche Konzept mit dem methodischen verknüpft wurde.

Beispiel: Globalisierungstendenzen

Fachkompetenzen	Methodenkompetenzen
<p><i>Die Schülerinnen und Schüler können</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Merkmale der Globalisierung (Abb.11) benennen und an Beispielen aus ihrem Alltag illustrieren - Phasen wirtschaftlicher Entwicklung historisch bis zur Globalisierung einordnen (Abb.12) - einzelne Beispiele aus den verschiedenen Bereichen der Ökonomie, Kommunikation, Gesellschaft, Kultur und Umwelt (Abb.12) als Dimensionen der Globalisierung beschreiben und ihre Auswirkungen exemplarisch auf den Einzelnen und die gesamte Welt darstellen 	<p><i>Die Schülerinnen und Schüler</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - können Informationen aus Lehrervorträgen, Übersichten, Texten und ihrer Allgemeinbildung gewinnen und sachgerecht interpretieren - wählen einen Bereich der Globalisierung aus und bestimmen ein fachspezifisches Thema zur Darstellung der Dimension der Globalisierung - sammeln Informationen aus Texten, Statistiken, Karten, Diagrammen, Übersichten etc. und bereiten diese für die Darstellung in einer thematischen Karte auf - erstellen auf einer vorgegebenen Grundkarte eine Legende, tragen entsprechende Sachverhalte ein und formulieren einen erläuternden und interpretierenden Begleittext - beurteilen die Karten und Texte der Mitschülerinnen und Mitschüler

Tab.4: Übersicht zur Fach- und Methodenkompetenzen am Beispiel Globalisierungstendenzen

Die Entwicklung der in der Tabelle dargestellten Kompetenzen wird in verschiedener Form überprüft. Informationen dazu finden sich am Abschnitt 5.1 zur praktischen Umsetzung des neuen Unterrichtskonzeptes.

4. Das Unterrichtskonzept *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen*

Nach einer zusammenfassenden Begründung für die Notwendigkeit eines neuen Unterrichtskonzeptes und den Voraussetzungen, welche die Rahmenrichtlinien Geographie dafür bieten, werden aus pädagogischer und lernpsychologischer Sicht die Konzeptmerkmale Selbststeuerung und Problemlösen entfaltet. Im zweiten Schritt wird deren Eignung für ihren Einsatz im Geographieunterricht dargestellt und daraus das Unterrichtskonzept *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* entwickelt.

4.1 Begründung der Notwendigkeit eines neuen Unterrichtskonzeptes

Im Kapitel 2 wird als wesentliches Ziel guten Unterrichts für die Gegenwart die Selbststeuerung von Lernprozessen herausgearbeitet. Die empirischen Erhebungen dazu ergaben, dass mit dem Geographieunterricht in Kursen dieses Ziel zurzeit nicht erreichbar ist, weil wesentliche Merkmale wie Schüler-, Handlungs- und Projektorientierung nicht ausreichend ausgeprägt sind. Noch dominiert der Frontalunterricht, mit dem die vielfältigen Anforderungen und hohen Ansprüche der gymnasialen Oberstufe nicht zu bewältigen sind. Die Vermittlung fächerübergreifenden Wissens und die Befähigung zu vernetztem Denken stehen beispielhaft für die Merkmale der Studierfähigkeit, die in den Kursen zu entwickeln sind. Diese wurden am Kurs „Aktionsraum Erde“ im Kapitel 3 herausgearbeitet. Neben der Notwendigkeit, fächerübergreifend zumindest mit Sozialkunde zu arbeiten, wurde die inhaltliche Breite der Thematik erörtert. Beide Merkmale verlangen danach, den Unterricht konzeptionell darauf einzustellen.

Es ist also zu klären, wie ein Unterrichtskonzept beschaffen sein muss, dass aus gegenwärtiger Sicht eine hohe Unterrichtsqualität und damit die Studier- und Berufsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ermöglicht und dabei die benannten didaktischen Probleme wie die unterrichtliche Umsetzung von Stofffülle, Wissenszuwachs und fächerübergreifenden Inhalten löst.

4.2 Voraussetzungen aus den Rahmenrichtlinien für das Fach Geographie

Ende der 1990er Jahre wurden in Sachsen- Anhalt für alle Fächer neue Rahmenrichtlinien entwickelt, die besonders dem Konzept des fächerübergreifenden Lernens und einem konkreten Methodenkonzept folgen sollten. Soziales Lernen sollte einhergehen mit der Entwicklung der Leistungsfähigkeit. Die in den Rahmenrichtlinien enthaltenen Unterrichtsziele und

–inhalte wurden im Mai 2003 als verbindlich erklärt. Dazu heißt es:

„Entscheidend für eine erfolgreiche Vermittlung von Wissen und Schlüsselkompetenzen ist, dass dem Erwerb elementarer Grundkenntnisse und –fertigkeiten ausreichend Zeit und Raum gewidmet wird.“ (KULTUSMINISTERIUM Sachsen-Anhalt 2003a, Vorwort)

Das Methodenkonzept und der Ansatz vom fächerübergreifenden Lernen wurden dabei nicht verändert.

Als Hauptaufgabe des Faches Geographie wird in den Rahmenrichtlinien die Entwicklung der raumbezogenen Handlungskompetenz formuliert. Im Zusammenhang damit werden als wesentliche, den Geographieunterricht am Gymnasium prägende Problemkreise genannt: Bevölkerungswachstum und Ernährungssicherung, Verstädterung, Umwelterhaltung, Nahraum als Erfahrungs- und Handlungsraum, Raumplanung und Bürgerbeteiligung.⁹ Darüber hinaus werden die Werte des Faches als Integrationsfach deutlich gemacht, das besonders häufig fächerverbindende oder fächerübergreifende Themen bearbeitet.

In den Rahmenrichtlinien werden neben dem Fachwissen curricular aufsteigend Sach-, Methoden- und Sozialkompetenzen formuliert, welche die Schülerinnen und Schüler speziell im Fach Geographie erwerben sollen. Ausgehend von der oben bereits genannten Hauptqualifikation, der raumbezogenen Handlungskompetenz, wird in allen Schuljahrgängen der Sekundarstufe I mit Fundamentum und Additum gearbeitet, wobei das Fundamentum sowohl das geographische Grundlagenwissen als auch grundlegende methodische Kompetenzen umfasst und das Additum seiner Ergänzung und Erweiterung dient.¹⁰

Für die Sekundarstufe II (Qualifikationsphase) soll die wissenschaftspropädeutische geographische Grundbildung durch vertiefte Erkenntnisse in Schwerpunktbereichen der Geowissenschaften vervollkommen werden. Hier steht noch einmal das Methodentraining im Vordergrund, das in einem Methodenkonzept dargestellt wird.

„Das den Rahmenrichtlinien zugrunde liegende Methodenkonzept orientiert auf die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu lebenslangem Lernen, indem Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Analyse von Räumen und Sachverhalten ausgeprägt werden.“ (KULTUSMINISTERIUM Sachsen-Anhalt 2003a, S.12)

Für das Erlangen der Sachkompetenz wird von den *Prinzipien des Geographie-Unterrichts*

⁹ Vgl. KULTUSMINISTERIUM Sachsen-Anhalt 2003a, S. 6

¹⁰ vgl. KULTUSMINISTERIUM Sachsen-Anhalt 2003a, S.11

ausgegangen. Diese als fachdidaktische Prinzipien formulierten Grundsätze stellen eine aktuelle Erweiterung der von RICHTER (HAUBRICH u.a. 1997) formulierten dar. Sie integrieren die verschiedenen Ansätze für Lehrplaninhalte, die bei RICHTER im sogenannten Spiralmmodell münden.

Das Methodenkonzept soll durch allgemeine didaktische Prinzipien des Lehrens und Lernens gefördert werden. Benannt werden: Schülerorientierung, Handlungsorientierung, Wissenschaftsorientierung, Problemorientierung, kooperative und individuelle Verfahren sowie Medienkompetenz. Darüber hinaus wird den inhaltlichen Schwerpunkten in den Rahmenrichtlinien ein konkretes Methodentraining zugeordnet. Dazu werden in curricularer Reihenfolge sowohl geographietypische, also Fachmethoden als auch sozialwissenschaftliche und fächerübergreifende allgemeine Lernmethoden aufgeführt. In der folgenden Übersicht wird eine Zuordnung nach diesen genannten Kriterien vorgenommen.

Geographiespezifische Methoden	Sozialwissenschaftliche Methoden	Fächerübergreifende, eher allgemeine Lernmethoden
Arbeit mit Atlas	Befragung	Arbeit mit Bildern
Arbeit mit Karten	Arbeit mit Statistiken	Arbeit mit Sachtexten
Arbeit mit Kartenskizzen (mental maps)		Informationsbeschaffung, -verarbeitung und -aufbereitung
Arbeit mit Profilskizzen		Arbeit mit Karikaturen
Arbeit mit Klimadiagrammen		Problemdiskussion
Arbeit mit Handstücken		Exkursion
Gesteinsbestimmung		Vernetztes Denken
Räumlich- geographischer Vergleich		Mind Map
Raumanalyse		Arbeit mit Hypothesen
Arbeit mit Luft- und Satellitenbildern		Arbeit mit theoretischen Modellen
Geoökologische Systemanalyse		
Standortanalyse		

Tab.5 : Lernmethoden aus den Rahmenrichtlinien Geographie Sachsen-Anhalt

Wie an der Spalte fächerübergreifende, eher allgemeine Lernmethoden deutlich wird, zielt das Methodenkonzept darauf ab, die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Lernen zu befähigen, und dies über konkret geographische Inhalte.

Zusammenfassend ist festzustellen:

In ihrer fachlich- inhaltlichen Orientierung liefern die Rahmenrichtlinien Potenziale für problemlösendes Lernen in einem Unterrichtskonzept und für die Entwicklung eines Konzeptes für guten Unterricht mit dem Merkmal selbstgesteuertes Lernen sind die Methodenvorschläge der Rahmenrichtlinien geeignet.

Demzufolge soll das neue Unterrichtskonzept das selbstgesteuerte und problemlösende Lernen favorisieren.

4.3 Pädagogische und lernpsychologische Begründung der Konzeptmerkmale Selbststeuerung und Problemlösen

Aus der Definition für Unterrichtskonzepte nach MEYER (1994) ergeben sich die Merkmale für das Unterrichtskonzept *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen*. Das Konzept verwendet Aspekte aus verschiedenen Unterrichtskonzepten und favorisiert einzelne Unterrichtsprinzipien. Da eine ausführliche theoretische Diskussion hier nicht möglich ist, sollen beide als „Merkmale“ des Konzeptes bezeichnet werden.

1. Das Konzept beruht auf den konkreten organisatorisch- institutionellen Rahmenbedingungen der Kurse in der gymnasialen Oberstufe im Fach Geographie. Es bezieht sich auf die gesetzlichen Regelungen der Oberstufenverordnung (KULTUSMINISTERIUM Sachsen-Anhalt 2003c), auf die Rahmenrichtlinien und die spezielle schulische Situation (Grund- oder Leistungskurs, Wahlpflichtfach).
2. Das Konzept wurde im Prozess der täglichen Arbeit als Lehrerin entwickelt. Konkret wurden Erfahrungen mit einem „Huckepack- Kurs“ (Grund- und Leistungskurs gemischt, gemeinsam zu unterrichten) übertragen auf die Arbeit mit zweistündigen Kursen als Grundkurs im Schuljahr 2001/02.
3. Der Schwerpunkt liegt auf der Kombination der Vermittlung von Mindestinhalten mit der Unterrichtsmethodik. Alle Entscheidungen zu Zielen, Inhalten und Methoden wur-

den so getroffen, dass sie ein überwiegend problemlösendes und selbstgesteuertes Lernen der Schülerinnen und Schüler ermöglichen sollen.

4. Es werden sowohl allgemeine als auch fachspezifische didaktische Prinzipien verfolgt. Alle Prinzipien der allgemeinen Didaktik wurden unter dem Gesichtspunkt der Schulung zu selbstgesteuertem Lernen ausgewählt. Die fachspezifischen Prinzipien ergeben sich aus den zu bearbeitenden Inhalten und damit unter dem Aspekt des problemlösenden Lernens.

Die theoretische Begründung für Selbststeuerung und Problemlösen aus pädagogischer und lernpsychologischer Sicht und der Zusammenhang zu den Inhalten des Kurses wird durch das neue Unterrichtskonzept hergestellt.

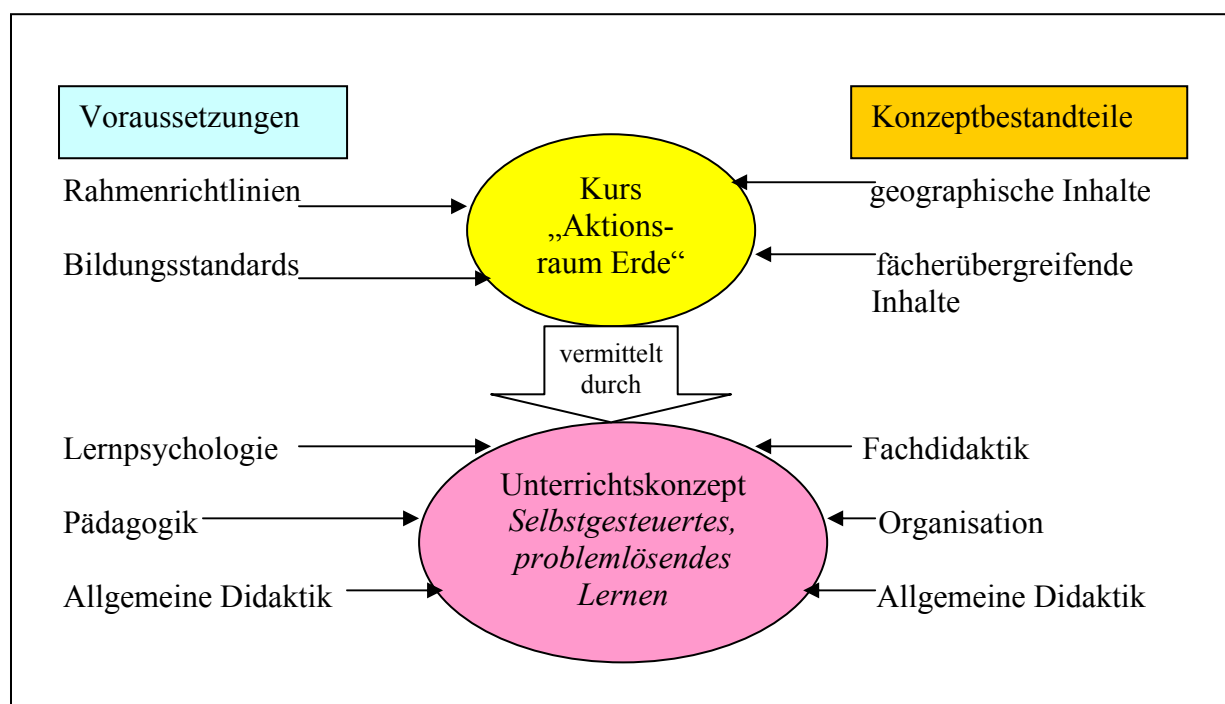


Abb.15: Übersicht zu Voraussetzungen und Bestandteilen des Unterrichtskonzeptes *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* für den „Aktionsraum Erde“

Aus Sicht der Psychologie ist die Frage „Wie lernt der Mensch?“ verschieden beantwortet worden. Für die Entwicklung eines modernen Unterrichtskonzeptes mit Schwerpunkt auf der Selbststeuerung von Lernprozessen wird Literatur unter dem Gesichtspunkt analysiert, welche Ansätze in der Lernpsychologie dafür zu finden sind.

Bislang ist der Geographieunterricht in der Praxis, wie bereits beschrieben, vorwiegend durch Instruktion von Seiten der Lehrerin/ des Lehrers gekennzeichnet. Sie wird in der Psychologie auch als *direkte Instruktion* bezeichnet. Allerdings ist diese Art der Instruktion in der heutigen Schulpraxis nicht extrem als externe Steuerung des Lernalers durch die Lehrerin/ den Lehrer zu

sehen. Die Schülerinnen und Schüler werden in das Unterrichtsgeschehen einbezogen und beeinflussen es dadurch. Dies geschieht auch dann, wenn vorwiegend frontal unterrichtet wird. In fragend- entwickelnden Lehrer- Schüler- Gesprächen ist die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler offenkundig gegeben. Von Vorteil ist die direkte Instruktion wegen der zeitlichen und inhaltlichen Berechenbarkeit des Lerngeschehens in größeren leistungsheterogenen Lernergruppen, weshalb sie von vielen Geographielehrerinnen und -lehrern am Gymnasium favorisiert wird. Ihr Nachteil liegt im geringen Einfluss der Lerner auf den Lernstoff und seine zeitliche Behandlung. Dies führt zu wenig anwendungsbereitem, häufig nahezu transferunfähigem Wissen.

Geht man davon aus, dass der Anteil der Instruktion in allen ihren Formen in der Schule sehr hoch ist, der Mensch in seinem Berufsleben aber darauf angewiesen, lebenslang autonom/ selbstgesteuert zu lernen, wird hier ein Widerspruch deutlich. Einerseits werden Schülerinnen und Schüler fremdgesteuert lernend vorbereitet, andererseits sollen sie nach Schulabschluss selbstgesteuert lernen. Aufgabe der Schule muss es also sein, diesen Bruch zu glätten. Eine besondere Gelenkfunktion kommt hier am Gymnasium der gymnasialen Oberstufe zu. Hier müssen zunehmend Formen des Unterrichts zum Einsatz kommen, die selbstgesteuertes Lernen ermöglichen. Dies bedeutet natürlich auch, den unterschiedlichen Lerntypen bei den Schülerinnen und Schülern mehr gerecht zu werden.

Unter der aktuellen gesellschaftlichen Forderung nach lebenslangem Lernen stellt sich daher die Frage nach der *Instruktion bei selbstgesteuertem Lernen*. Dieses Lernen stellt hohe Anforderungen an die Selbstverantwortung, Selbstdisziplin und Selbstbewertung des Einzelnen. Doch diese können nur erfüllt werden, wenn der Lerner vorher durch Anleitung, also fremdgesteuerte Instruktion, bereits Strategien und Verfahren erworben hat, die ihm das ermöglichen.

Obwohl die Idee des autonomen/ konstruktivistischen/ selbstgesteuerten Lernens nicht neu ist hat sie sich in der Praxis bislang kaum durchgesetzt. Durch die Verknüpfung von Konstruktion und Instruktion wie sie der pragmatische Konstruktivismus vorschlägt sollte eine praktische Anwendung in einem Unterrichtskonzept möglich sein.

Der *pragmatische Konstruktivismus* (MEIXNER/ MÜLLER 2001) geht davon aus, dass selbstgesteuertes Lernen der Anleitung und Unterstützung bedarf, aber flexible Wissensstruk-

turen nur über individuelle Konstruktionsleistung entwickelt werden können. Demzufolge wird die konstruktivistische Auffassung vom Lernen als aktiver, selbstgesteuerter und subjektorientierter Prozess vertreten. Die Rahmenbedingungen institutionalisierten Unterrichts ermöglichen nicht den ausschließlichen Einsatz von Lehr- und Lernverfahren, die für Schülerinnen und Schüler handlungsorientierte Lernumgebungen schaffen und auf die Lehrerin/ den Lehrer verzichten könnten. Dies wird vor allem auch durch den Auftrag der Schule begrenzt, kollektiv gültiges Standard- und Alltagswissen (MEIXNER/ MÜLLER 2001) zu vermitteln. Darüber hinaus verlangt das Lernen in großen Gruppen (Klassen- und Kursverbänden mit 25 bis 30 Schülerinnen und Schülern), auf die Unterschiede in den Lerngruppen einzugehen, also nicht ausschließlich auf Selbststeuerung beim Lernen zu orientieren. Es ist aber sehr wohl möglich und in der Sekundarstufe II auch nötig, die Anteile konstruktiver Lernumgebungen zu vergrößern und die Lehrerin/ den Lehrer zum Lernberater werden zu lassen. Dies begründet sich aus MÜLLERS Ausführungen zum pragmatischen Konstruktivismus, wo das „... *Lernen im konstruktivistischen Ansatz als ein Prozess gesehen wird, in dessen Verlauf Menschen ihr Wissen aktiv handelnd und fühlend in komplexen, authentischen Situationen sowie in Abhängigkeit von ihren Vorerfahrungen und im Austausch mit anderen erwerben.*“ (MEIXNER/ MÜLLER 2001, S.7)

Diesem konstruktivistischen Ansatz ist problemlösendes Lernen immanent, vor allem da es nicht nur darum geht, gesellschaftlich anerkannte Probleme (Schlüsselprobleme bei KLAFKI) vom Lerner bearbeiten zu lassen, sondern bereits das Finden eines Problems, das für den einzelnen Lerner von Bedeutung ist, mit einschließt.

Die bei HERZIG (1999) aufgeführten Gestaltungsprinzipien für Lernumgebungen genügen dem Anspruch der Verknüpfung von Instruktion und Konstruktion bei MEIXNER/ MÜLLER. Sie bilden deshalb eine Grundlage für das *Konzept des selbstgesteuerten, problemlösenden Lernens*.

1. Ausgangspunkt der Lernprozesse sollen authentische Problemsituationen sein.

Um Schülerinnen und Schülern in der gymnasialen Oberstufe im Fach Geographie den Einstieg in das Kursthema und seine Teilthemen zu ermöglichen ist es notwendig, die für sie potentiellen Probleme herauszufinden, die der Ausgangssituation der Lerngruppe entsprechen. So zeigt meine Erfahrung, dass im gleichen Jahrgang Schülerinnen und Schüler eines Leistungskurses andere Grundvoraussetzungen im fachlichen Wissen, aber auch in der Motivation mitbrachten als die Schülerinnen und Schüler des

Grundkurses. Dies wurde an den zu Beginn des Kurses formulierten Fragen der jeweiligen Lerngruppe deutlich.(vgl. Abschnitt 7.2.1)

2. Wissen soll stets in neue Zusammenhänge eingebettet und/ oder durch andere Aspekte eines Inhaltes ergänzt werden.

In den Kursen wird im Fach Geographie das in der Sekundarstufe I erworbene, regional- oder themengebunden strukturierte Wissen zur Erklärung komplexer Beziehungsgefüge zwischen Mensch, Natur und Gesellschaft herangezogen (KULTUSMINISTERIUM Sachsen-Anhalt 2003a). Die Beurteilung dieser Gefüge soll nun im Hinblick auf ökonomische, soziale und ökologische Zielsetzungen erfolgen, damit werden neue Aspekte dem bereits behandelten Inhalt hinzugefügt.

3. Die Lernumgebungen müssen kooperatives Lernen und Problemlösen unterstützen.

Im *Konzept für selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* werden vielfältige Organisationsformen für den Unterricht verwendet. Zum Einsatz kommen Partner- und Gruppenarbeit, Gruppenpuzzle (Jigsaw- Methode) und Schüler lehren Schüler (collaborative learning) sowie Problemdiskussionen und Lernpatenschaften.

4. Die Lehrerin/ der Lehrer muss Schülerinnen und Schüler anregen, anleiten, unterstützen und beraten.

Sobald kooperative Lernformen zum Einsatz kommen verändert sich die Rolle der Lehrerin/ des Lehrers. Trotz konkreter Aufgabenstellungen, die aus den Rahmenrichtlinien gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern abgeleitet werden, wird der Instruktionsbedarf bei einzelnen Schülerinnen und Schülern, Partnern oder Gruppen immer unterschiedlich sein. Dem muss die Lehrerin/ der Lehrer gerecht werden. Auch bei besonders kommunikativen Unterrichtsabschnitten z.B. beim Aushandeln von Arbeitsstrategien oder bei Problemdiskussionen sollte sich die Rolle der Lehrerin/ des Lehrers so gestalten, dass er als Partner/in und Berater/in, aber nicht als Belehrer/in den Schülerinnen und Schülern gegenüber auftritt.

Eine ähnliche Strukturierung hinsichtlich der Merkmale konstruktivistisch orientierten Unterrichts wird in den „Säulen“ des problemorientierten Lernens (MANDL u.a. 2003) vorgenommen:

1. Lernen anhand authentischer Probleme und Fälle
2. Lernen in multiplen Kontexten und unter multiplen Perspektiven
3. Lernen im sozialen Kontext
4. Lernen mit instruktionaler Unterstützung

Abb.16: Problemorientiertes Lernen nach MANDL u.a. (2003)

Dieses Leitkonzept des problemorientierten Lehrens und Lernens wurde im Modellversuch SEMIK für das Fach Mathematik erfolgreich erprobt und kann daher als Beleg für die Entwicklung eines Unterrichtskonzeptes für das Fach Geographie in der gymnasialen Oberstufe herangezogen werden.

Bereits hier wird deutlich, dass selbstgesteuertes Lernen eng mit problemlösendem Lernen verknüpft ist, das eine ohne das andere nicht erreicht werden kann.

Neben den dargelegten Merkmalen, die sich auf Vorlagen in der Literatur beziehen, soll hier ein weiteres, an der Praxis orientiertes Kriterium aufgenommen werden:

5. Verankerung des problemorientierten Lernens in der Lehr-Lern-Kultur der Schule

Wie bereits erläutert ist davon auszugehen, dass Unterrichtskonzepte, die dem pragmatischen Konstruktivismus folgen, nicht durch einzelne Lehrkräfte in nur einem Fach angewendet werden können, wenn eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts generell angestrebt wird.

„Konstruktion im lerntheoretischen und didaktischen Sinne meint (...) die eigenständige Konstruktion von Strukturen in besonderen Lernumgebungen, in denen Lernprozesse durch instruktionale Prozesse begleitet werden.“ (HERZIG 1999, S.16)

Somit ergibt sich deutlich die Frage nach der Veränderung des Unterrichts, sowohl aus schulorganisatorischer Sicht als auch aus der Lehrerperspektive. Es ist wenig hilfreich für Schülerinnen und Schüler, wenn ein Unterrichtskonzept nur von einer Fachlehrerin/ einem Fachlehrer verfolgt wird. Zumindest innerhalb einer Fachschaft, in diesem Falle der Geographie, muss das Konzept in der Lehr- Lern- Kultur der Schule verankert werden. Darüber hinaus müssen alle anderen in der gymnasialen Oberstufe unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer das Konzept kennen, m.E. muss problemorientiertes Lernen zum Merkmal möglichst vieler Fächer werden, weil nur so anwendungsbereites Wissen erworben werden kann. Es wäre also zu fragen, in wie weit ein neues Unterrichtskonzept auf andere Fächer übertragbar ist und welche Voraussetzungen in der Sekundarstufe I geschaffen werden müssen, damit das Kon-

zept erfolgreich eingesetzt werden kann. Das kann nur im Rahmen schulinterner Entwicklung z.B. durch Schulprogrammarbeit geklärt werden. Daher wird dieser Frage im Kapitel 7 nachgegangen.

4.3.1 Selbstgesteuertes Lernen in Geographie

In der Psychologie versteht man Lernen als Prozess, der zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotenzial führt und auf Erfahrung aufbaut. Die erworbene Allgemeinbildung findet ihren Niederschlag allerdings nicht in typischen Verhaltensänderungen. Aus pädagogischer Sicht bedeutet das für das schulische Lernen, welches vorwiegend auf den Erwerb von Allgemeinbildung ausgerichtet ist und wozu das Fach Geographie einen hervorragenden Beitrag leistet, dass das Lernen nur an der Verbesserung der Leistungen ablesbar ist. Daraus ergibt sich, dass in der Schule die Möglichkeit geschaffen werden muss, diese Leistungen zu testen. Im Allgemeinen geschieht dies durch das Erteilen von Noten. Doch nicht immer spiegeln die erbrachten Testleistungen wirklich das Maß des Gelernten wieder, denn wir beobachten durchaus auch Leistungsversagen z.B. unter Prüfungsdruck. Dies bekräftigt die psychologische Aussage, dass jedes Individuum individuell lernt.

Wie bereits bei den Ausführungen zum pragmatischen Konstruktivismus erklärt, verlangt das konstruktivistische Verständnis vom Lernen eine aktive Rolle des lernenden Individuums. Da sich in unserer Wissensgesellschaft das Wissen rasant vermehrt, müssen die Bildungsbestände laufend ergänzt bzw. sogar erneuert werden. Das bedeutet für das Lernen im engeren Sinne, dass neue Informationen mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft werden müssen. Dies muss jeder Lerner selbst tun.

Aus den verschiedenen Formen der in der Literatur zu findenden Begriffe zum „Selbst lernen“ wird hier nur das *selbstgesteuerte Lernen* näher untersucht, da selbstständiges, selbstorganisiertes und selbstreguliertes Lernen aus meiner Sicht für ein neues Unterrichtskonzept in der gymnasialen Oberstufe nicht genügend Potenzial aufweisen.

Das Thema des selbstgesteuerten Lernens findet sich in der Literatur häufig. Einige Gründe dafür sind:

- Die derzeitige Wissensexplosion lässt unser Wissen schnell veralten und verlangt damit Fähigkeiten und Fertigkeiten weiteres Lernen zu ermöglichen.

- Der Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien erfordert von Lernenden entsprechende Kompetenzen.
- Wissenschaftsintern fand ein Perspektivenwechsel statt. Theoretische Ansätze gehen jetzt von einer aktiven, konstruktiven Rolle des Lernalters aus.
- Die Erfahrungen mit selbstgesteuerten autonomen Lernformen in der Erwachsenenqualifizierung wirken sich auf die Diskussion um das schulische Lernen aus.
- Selbstgesteuertes Lernen ist auf allen Stufen des Bildungssystems wichtig. Entsprechende Fähigkeiten, die in der Schule erworben wurden, können in der Berufsausbildung und beim Studium genutzt und erweitert werden. (FRIEDRICH 2003)

Der erste Punkt trifft im Besonderen auf das Fach Geographie zu. Wir wissen heute über alle Kontinente/ Regionen der Erde grundlegend mehr und werden durch die neuen Informationstechnologien ständig über geographisch relevante Themen informiert. Neben den rein fachlichen Inhalten ist auch der Umgang mit diesen neuen Informationsmöglichkeiten zu einer wesentlichen Aufgabe für den Geographieunterricht geworden.

Darüber hinaus müssen sich auch die Geographielehrerinnen und –lehrer den neuen Erkenntnissen der Lernpsychologie und der Didaktik zum autonomen Lernen zuwenden, wollen sie Schülerinnen und Schüler optimal auf Studium oder Berufsausbildung vorbereiten.

Demzufolge wird das selbstgesteuerte Lernen zum ersten konstitutiven Bestandteil des neuen Unterrichtskonzeptes. Die Möglichkeiten für selbstgesteuerte Lernangebote im Unterricht werden durch die Erprobung des Konzeptes ausgelotet.

Als Vorlage für die Entwicklung des Unterrichtskonzeptes dient die folgende Zusammenstellung von Kennzeichen für selbstgesteuertes Lernen, da diese Form des Lernens alle notwendigen Schritte umfasst, die für lebenslanges Lernen notwendig sind. (FRIEDRICH 2003)

Das selbstgesteuerte Lernen ist gekennzeichnet durch die Lernmotivation, die Zielbestimmung, die Planung von Inhalten und Methoden, die Ausführung der Lernhandlung, das Feststellen des Lernergebnisses und dessen Abgleich mit der Zielsetzung (Evaluation) bis hin zur Kontrolle des eigenen Lernfortschrittes (Meta- Lernen). Damit werden hier alle Bereiche des Lernvorganges erfasst.

Abb.17: Definition des selbstgesteuerten Lernens (Merkmale nach FRIEDRICH und SIMONS)

Für die Darstellung der Merkmale des neuen Unterrichtskonzeptes werden aus den Konzepten bei JANK/ MEYER und den Unterrichtsprinzipien bei HAUBRICH jeweils die ausgewählt und kurz vorgestellt, die m.E. relevant sind. Wie bereits ausgeführt, soll eine nähere Definition aus theoretischer Sicht hier nicht erfolgen, da es vor allem um die praktische Anwendung im Geographieunterricht geht.

Selbstgesteuertes Lernen wird gefördert oder ermöglicht durch:

- Schülerorientierten Unterricht

Während bei HAUBRICH die Schülerorientierung vor allem darauf ausgerichtet ist, Schülerinnen und Schüler im Unterricht dort abzuholen, wo sie gerade stehen, orientieren sich JANK/ MEYER im Rahmen des handlungsorientierten Unterrichts darauf, Schülerinteressen zu berücksichtigen und die Schülerinnen und Schüler an allen Entscheidungen im Unterricht in Bezug auf das zu erstellende Handlungsprodukt zu beteiligen.

Schülerorientierter Unterricht ist demnach gekennzeichnet durch eine Schülermitbestimmung und –beteiligung an der Unterrichtsplanung und –gestaltung. Er erfordert partnerschaftliche Strukturen in der Lehrer- Schüler- Beziehung, knüpft an Erfahrungen, Vorwissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler an und ermöglicht so die Selbsttätigkeit des Schülers (SCHULTZE 1996).

In dem Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert sind, die für sie relevanten Fragen an ein Unterrichtsthema zu stellen, daraus ihren Bedarf an Wissen und Können zu ermitteln und dann eine Strategie für die Beantwortung der Fragen zu entwickeln, wird die Verantwortung für den Unterricht auch in die Hände der Schülerinnen und Schüler gelegt. So wird es möglich, selbstgesteuertes Lernen zu fördern.

Allerdings wird die Schülerorientierung in Bezug auf die Auswahl der Inhalte durch die Rahmenrichtlinien begrenzt. Ein Mindestmaß an Wissen und Können muss gesichert werden. Dies wird für den Kurs „Aktionsraum Erde“ in Form der Inhalte (3.4.2) und der Beispiele für die Entwicklung von Kompetenzen (3.5.3) formuliert.

- Projektunterricht

Dieser Unterricht fordert und fördert die Selbstorganisation von Lehr- und Lernprozessen und ist damit eine hervorragend geeignete Methode, selbstgesteuert zu lernen. Die Projektmethode hat allerdings ihre Grenzen in der Organisation des Unterrichts. Da die Stundentafel i.d.R. nur zwei Wochenstunden für Geographie pro Jahrgang in Sachsen-Anhalt

vorsieht, muss die Methode dem Zeitrahmen angepasst werden. Dies kann in Form des projektorientierten Unterrichts erfolgen. Hier wird die Möglichkeit der Themenwahl und des Umfangs der Bearbeitung begrenzt, was auch die Orientierung an den Rahmenrichtlinien- Inhalten erfordert.

- Handlungsorientierten Unterricht

Dieser zielt auf die Erstellung eines Handlungsproduktes ab. Dabei werden die Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, sie werden selbst aktiv, um die Aufgaben im Zusammenhang mit der Erstellung des Produktes zu lösen und so wird ihre Initiative gefördert und selbstgesteuertes Lernen angeregt. Besonders förderlich ist hier die Kooperation mit anderen Schülerinnen und Schülern. Im Geographieunterricht der Kursstufe gibt es dafür zahlreiche Möglichkeiten im Zusammenhang mit der Präsentation von selbstständig erarbeiteten Themen. Durch das Anfertigen von Plakaten, Handouts oder Power-Point-Präsentationen und deren Vorstellung in der Lerngruppe wird zusätzlich das freie Sprechen geschult, was wiederum eine direkte Vorbereitung auf die mündliche Abiturprüfung darstellt.

- Selbstreflexion

Die Selbstreflexion ist gerade beim selbstgesteuerten Lernen unabdingbar, um den Lernprozess optimal zu gestalten. Bisher haben unsere Schülerinnen und Schüler noch wenig Erfahrung mit Evaluation, weder mit der eigenen Lernens auf der Metaebene noch mit der des Unterrichtsprozesses durch Lehrerinnen und Lehrer, gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern. Um das Lernen selbst zu steuern sind gerade hier besondere Anstrengungen notwendig.

4.3.2 Problemlösendes Lernen in Geographie

Bereits 1916 entwickelte DEWEY mit seiner Auffassung vom *learning by doing* ein Konzept problemlösenden Lernens. Aktuell wurde das Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz durch die PISA- Studie den Schlüsselqualifikationen zugeordnet. Dort wird von folgender Definition ausgegangen:

*„**Problemlösen** ist zielorientiertes Denken und Handeln in Situationen, für deren Bewältigung keine Routinen verfügbar sind. Der Problemlöser hat ein mehr oder weniger gut definiertes Ziel, weiß aber nicht unmittelbar, wie es zu erreichen ist. Die Inkongruenz von Zielen und verfügbaren Mitteln ist konstitutiv für ein Problem. Das Verstehen der Problemsituation und deren schrittweise Veränderung, gestützt auf planendes und schlussfolgerndes Denken, sind konstitutiv für den Prozeß des Problemlösens.“*

Abb. 18: Definition des Problemlösens (BAUMERT 2003a, S.3)

Diese Definition wird von der psychologischen Auffassung etwas detaillierter beschrieben was für die praktische Anwendung genutzt wird.

Ein Problem definiert sich durch A, den Ausgangs- und Z, den Zielzustand sowie einer Reihe von Optionen, welche die Schritte darstellen, um von A nach Z zu gelangen. Dabei unterscheidet man zwischen unvollständigen Informationen oder einem unbefriedigenden Zustand als Ausgangslage. Das Ziel ist dann entweder die Aufnahme von Informationen, d.h. Erweiterung des Wissens oder das Erreichen eines erwünschten Zustandes.

Darüber hinaus muss ein Problem vom Standpunkt der Pädagogik aus subjektiv einen gewissen Schwierigkeitsgrad aufweisen, es muss so stören, dass man es lösen möchte (BUGDAHL 1995). Die Lösung eines Problems muss man sich vorstellen wie die Suche nach dem richtigen Weg in einem Labyrinth: Man steht am Ausgangspunkt und möchte zum Ziel gelangen – dorthin geht es auf verschlungenen Wegen. Aufgabe des Problemlösers ist es, das Problem möglichst genau zu definieren, einen Ausgangszustand, eine ideale Lösung und mögliche Mittel klar festzulegen. Je nach Art des Problems werden diese Entscheidungen variiert werden müssen. BUGDAHL unterscheidet drei Arten von Hindernissen, die den Weg von A nach Z kennzeichnen:

„Es fehlt eine Information oder eine bessere Technik für den Umgang mit der Information.

Oder:

Die vorhandene Information ist ausreichend. Sie muss aber umstrukturiert werden.

Oder:

Die Verbesserungsfähigkeit der Situation wird nicht erkannt.“ (BUGDAHL 1995, S.17)

Diese Theorie wird am Beispiel des Sequenzthemas „Globale Ordnungsmuster im Überblick“ aus dem Kurs „Aktionsraum Erde“ veranschaulicht.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten als Arbeitsauftrag:

„Erstellen Sie für das von Ihnen ausgewählte Ordnungsmuster der Erde ein Informationsplakat und präsentieren Sie die Inhalte durch Einbeziehung von geeigneten Karten vor der Lerngruppe!“

Jede Arbeitsgruppe muss für sich das Problem zunächst näher definieren. Dies besteht zum einen in dem ausgewählten Ordnungsmuster, zum anderen in der Feststellung der bereits vorhandenen Kenntnisse. Da das Ziel genau formuliert ist, muss nun der individuelle Weg dorthin bestimmt werden. In der Regel sollten die erforderlichen Informationen bereits vorhanden sein, da sie als Basiswissen aus der Sekundarstufe I zu erwarten sind. In einzelnen Fällen, die sehr schülerspezifisch sein können, müssen fehlende Informationen noch beschafft werden. Insgesamt sind diese dann neu zu strukturieren, um das geforderte Plakat zu gestalten. Darüber hinaus erfordert die Präsentation der Inhalte eine weitere Strukturierung des Wissens, um dieses in Verbindung mit einer thematischen Karte darzubieten. So wird der Weg der einzelnen Arbeitsgruppen bis zur Erreichung des Zieles sehr verschieden ausfallen.

Das Beispiel macht deutlich, dass das Lösen von Problemen mit selbstgesteuertem Lernen einhergeht. Folglich ist die Kompetenz des Problemlösens eine wesentliche, im schulischen Lernen zu entwickelnde Kompetenz.

Als Werte problemlösenden Unterrichts können angeführt werden:

- der hohe Anteil selbstbestimmten, schöpferischen Lernens
- Förderung von Phantasie und Kreativität
- Ausbildung kognitiver Motive
- Originalität im Denken
- Fähigkeit zum Operieren mit angeeigneten Kenntnissen, zu Kommunikation und Kooperation

In der Praxis wird das Konzept des problemorientierten Unterrichts bereits angewendet. Es vereint in sich eine Balance von Instruktion und Konstruktion, die einem gemäßigten, auch dem pragmatischen Konstruktivismus entspricht.

Damit wird auch hier das psychologische Verständnis vom Problemlösen als kognitiven Prozess dargelegt. Demnach müssen Problemlöseprozesse vorstrukturiert werden. Das bedeutet für die Schule, dass ein didaktisches Konzept notwendig ist. Aus den bereits bekannten Unterrichtskonzepten und –prinzipien werden folgende als geeignet angesehen:

- Problemlösender Unterricht

Dieses Unterrichtskonzept verwendet Methoden und stellt Strukturen bereit, die den Lernenden zur Eigeninitiative und zum selbstständigen Denken anregen (WERNING, KRIEWET 1999). Das Finden von Problemen in den Inhalten des Geographieunterrichts ist durch die Rahmenrichtlinien in Sachsen-Anhalt bereits angelegt, da sie sich am Syndromkonzept des globalen Wandels (WBGU Jahresgutachten 1998) orientieren und diese thematisieren. Wird das darin enthaltene Potenzial konsequent genutzt, kann durch die Arbeit in Problemkreisen das entdeckende Lernen, geistige Flexibilität, Kreativität und kooperatives Arbeiten gefördert werden.

Darüber hinaus liefert die problemorientierte Behandlung von Regionen in der Geographie (COLDITZ 1990) wichtige Hinweise für die Benennung von Schwerpunkten, die zur Problemfindung herangezogen werden können.

- Vernetztes Denken

Das vernetzte Denken wird besonders in Geographie als Integrationsfach gefordert und gefördert. Es ist notwendig, Wissen und Erfahrungen aus allen Lebensbereichen zusammen zu tragen, um Lösungsansätze für die globalen Probleme zu erarbeiten. Hier werden besonders problemlösende Verfahren eingesetzt, also problemlösendes Lernen mit dem Ziel der Erarbeitung und Diskussion von Lösungen für eine nachhaltige Entwicklung gefördert.

Problemlösendes Lernen ist stets an konkrete Inhalte gebunden. Die Rahmenrichtlinien für das Fach Geographie sehen für die gymnasiale Oberstufe vor, das in der Sekundarstufe I erworbene Grundwissen in neuen Zusammenhängen anzuwenden. Die von KLAFKI vorgeschlagenen Schlüsselprobleme sind im Syndromkonzept (WBGU- Jahresgutachten 1998) aktualisiert und präzisiert in den Kursen zu behandeln. Damit ist die Problemorientierung als didaktischer Grundsatz bereits für das Fach Geographie in den Rahmenrichtlinien verankert.

Für das Problemlösen im Unterricht werden in Anlehnung an die „Phasen des Problemlösens“ folgende Phasen benannt, die gleichzeitig konstitutiv für die didaktische Konzeption des selbstgesteuerten, problemlösenden Lernens sind:

Phasen des Problemlösens	Didaktische Konzeption des <i>Selbstgesteuerten, problemlösenden Lernens</i>
Bestimmung des Zieles	<i>Formulierung einer konkreten Fragestellung</i>
Analyse der Ausgangssituation	<i>Feststellen von Vorkenntnissen und Wiederholungsbedarf</i>
Bestimmen der Lösungsstrategie	<i>Festlegen konkreter Inhalte</i>
Planung von Lösungsschritten	<i>Bestimmen von Methoden und Arbeitstechniken</i>
Ausführen des Lösungsplanes	<i>Erarbeiten neuen oder Umstrukturieren vorhandenen Wissens</i>
Begleitende Kontrolle	<i>Teilzusammenfassungen, Meta-Lernen, Leistungskontrollen</i>
Evaluation der Lösung	<i>Erstellen von Übersichten, Mind Maps, Zusammenfassungen</i>
Neu: Vergewissern über das Vorgehen zur Kontrolle der Lösungsschritte	<i>Meta- Lernen</i>

Abb.19: Vergleich der Phasen des Problemlösens mit der didaktischen Konzeption des *Selbstgesteuerten, problemlösenden Lernens*

Darüber hinaus wird in dieser Arbeit Problemlösen verstanden im umfassenden Sinne der Bearbeitung unterrichtlicher Inhalte. Die Schülerin/ der Schüler hat eine Aufgabe, ein Thema zu bearbeiten und muss einen Lösungsweg finden, und dies möglichst durch selbstgesteuertes Lernen. Sie/ er muss herausfinden, wo für ihn persönlich das Problem im Lernprozess im Zusammenhang zu einem konkreten Thema liegt. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben muss dabei dem Niveau der Schülerin/ des Schülers angepasst sein. Sie/ er sollte selbst Fragen im Zusammenhang zum Thema formulieren. Die Lehrerin/ der Lehrer erfährt außerdem durch späteres Nachfragen der Schülerinnen und Schüler oder durch Beobachtung, ob das Problem für dieselben bedeutsam und damit lösungswürdig ist. Sollen Schülerinnen und Schüler zunehmend in die Lage versetzt werden, ihren Lernprozess selbst zu steuern, muss die Lehrerin/ der Lehrer die Voraussetzungen dafür schaffen. Eine Veränderung der Lehrerrolle und der Auffassung von den Aufgaben der Lehrperson ist damit unumgänglich.

4.4 Die Merkmale des Unterrichtskonzeptes Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen

Nach diesen Überlegungen wird das eigentliche Unterrichtskonzept formuliert. Aus der Literatur erscheinen die Überlegungen zum selbstgesteuerten Lernen bei SIMONS (1992) und FRIEDRICH (2003) sowie zum problemlösenden Lernen bei BUGDAHL (1995) als besonders geeignet. Daraus ergibt sich eine neue Schrittfolge, die mit Erläuterungen für die Schülerseite versehen ist.

Inhaltliche und methodische Schwerpunkte werden mit dem Ziel, Schülerinnen und Schüler zu selbstgesteuertem Lernen zu befähigen, im Konzept *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* umgesetzt.

Schrittfolge	Erläuterung
1. Lernmotivation finden	Problemorientiert Fragen stellen, das eigene Interesse am Thema finden
2. Lernen vorbereiten	Ziel bestimmen, Vorwissen aktivieren, Orientieren an problemlösendem Vorgehen (fehlendes Wissen feststellen, vorhandene Kenntnisse neu strukturieren), Planung von Inhalten und Methoden
3. Lernhandlung durchführen und gleichzeitig	Material beschaffen und auswerten, Fragen beantworten
4. Lernen regulieren	Teil- Ergebnisse feststellen, Lernfortschritt kontrollieren
5. Lernleistung bewerten	Ergebnisse präsentieren, mit Zielsetzung abgleichen und Wissenszuwachs feststellen
6. Lernvorgang evaluieren	Reflexion des Vorgehens, Feststellen von Veränderungsbedarf, Strategien neu bestimmen (Meta-Lernen)

Abb.20: Das Konzept *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen*

Für jeden der Schritte sind spezifische Methoden einsetzbar, um mit den Schülerinnen und Schülern den Weg zum selbstgesteuerten Lernen zu beschreiten. Als Kernstück des Unterrichtskonzeptes wird die schülerorientierte Kursplanung neu entwickelt und erstmals einge-

setzt. Mit ihrer Hilfe werden alle Schritte nach den Bedürfnissen der jeweiligen Lerngruppe methodisch konzipiert, was konkret im Kapitel 5 beschrieben wird.

4.5 Die schülerorientierte Kursplanung – Kernstück des neuen Unterrichtskonzeptes

Die nachfolgend formulierten Ziele der schülerorientierten Kursplanung sind das Ergebnis der Unterrichtsbeobachtungen in den letzten Schuljahren im eigenen Unterricht, nicht nur aber vor allem in der Kursstufe.

Ziel 1: Fragen stellen

Schülerinnen und Schüler sind es gewöhnt, im Unterricht Fragen zu beantworten. Diese werden aber zum größten Teil von der Lehrerin/ vom Lehrer gestellt. Schülerinnen und Schüler selbst sind selten in der Lage, Fragen an ein Thema zu formulieren. Dies wird bisher nur wenig geübt, also muss damit begonnen werden.

Ziel 2: Thema strukturieren

Aus den gestellten Fragen ergibt sich oft schon die Struktur, die bei der Bearbeitung des Themas sinnvoll erscheint. Hier muss durch gezielte Anleitung Struktur für die Schülerinnen und Schüler deutlich gemacht und diese zum Erkennen der Strukturierung befähigt werden.

Ziel 3: Schwerpunkte festlegen

Die erkannte Struktur muss noch nicht zwangsläufig auch die Schwerpunkte des Themas, insbesondere die in den Tabellen 10-14 beschriebenen Mindestinhalte deutlich aufzeigen. Mitunter ist es nützlich, Schwerpunkte nach den Interessen der Schülerinnen und Schüler auszuwählen. Diese wurden im Inhaltskonzept als Ergänzungs- und Erweiterungsinhalt aufgenommen. In der Planung sollten jetzt dieselben genau formuliert werden.

Ziel 4: „Portionen“ bestimmen

Bei der Bearbeitung eines Themas ist es für den Unterricht notwendig, aufgrund seiner Organisation in Stundeneinheiten eine sinnvolle Portionierung vorzunehmen. Nützlich ist dies auch

für die spätere selbständige Bearbeitung von Themen, damit man sich in der Zeiteinteilung nicht verzettelt. So können Schülerinnen und Schüler exemplarisch lernen, ihre Lerntätigkeit im häuslichen Bereich zu organisieren.

Ziel 5: Hilfsmittel erschließen

Bisher ist es die Hauptaufgabe der Lehrerin/ des Lehrers gewesen, die notwendigen Materialien zur Bearbeitung des Lernstoffes auszuwählen und zur Verfügung zu stellen. Für Schülerinnen und Schüler ist das der bequemste, aber unproduktivste aller Wege. Bereits in der Sekundarstufe I müssen Schülerinnen und Schüler gezielt an die Erschließung und Nutzung von vielfältigen Materialien, die über das übliche Schulbuch hinausgehen, herangeführt werden. Während dies dort noch unter Anleitung geschieht, sollten in der Kursstufe die Fähigkeiten schon so weit entwickelt sein, dass nur noch eine Vorüberlegung zur Auswahl der Medien notwendig wird.

Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, Erkundungen, Befragungen, Literaturrecherchen in Bibliotheken und im Internet selbst zu planen und durchzuführen.

Ziel 6: Methoden auswählen und verwenden

Dieses Ziel ist aus gegenwärtiger Sicht noch am schwierigsten zu verwirklichen. Die Wahl einer Methode setzt deren Kenntnis und Beherrschung voraus. Dies kann nicht explizit erst in der Kursstufe erreicht werden. Hierfür ist ein kontinuierlicher Lehr- und Lernprozess in den vorhergehenden Schuljahren notwendig. Mit den Rahmenrichtlinien im Fach Geographie existiert eine solche Forderung an den Unterricht bereits. Entscheidend ist die Umsetzung an der einzelnen Schule, wo sich innerhalb der Fachkonferenz klare Festlegungen notwendig machen, um den Schülerinnen und Schülern ein gutes „Handwerkszeug“ zu vermitteln.

Nach der Formulierung der Ziele wird deren Sinngehalt dargestellt. Zunächst geht es darum, die Schülerinnen und Schüler für ein Thema aufzuschließen. Die Rahmenrichtlinien geben nur den „Rahmen“ vor, d.h. es gibt immer Möglichkeiten, die Interessen der Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Themas auszuloten. Daraus ergibt sich die Motivation zur Beschäftigung mit einem Thema. Die Lernenden werden angeregt und befähigt Probleme zu lösen. Sie werden „Herr des Verfahrens“, d.h. sie selbst legen die Lernschritte fest. Dabei kann auf individuelle Besonderheiten eingegangen werden, spezifische Bedingungen finden Beachtung.

Sie lernen für das lebenslange Lernen. Durch gezielte Rückbesinnungsphasen zum Feststellen von Lernfortschritten wird auch für die Lehrerin/ den Lehrer die Evaluation des Lernprozesses möglich. Gesteigert werden kann und soll die Mitbeteiligung der Lernenden durch ein gemeinsames Festlegen von Terminen und Arten von Lernkontrollen. So kann zur Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler beigetragen werden. Voraussetzung für diese Mitbeteiligung ist zunächst der Konsens darüber, dass auf Lernkontrollen im System unserer Schule nicht verzichtet werden kann. Zum anderen müssen die Schülerinnen und Schüler bereits in der Praxis vielfältige Kontrollmöglichkeiten erlebt haben, um eine Auswahl zu treffen. Die Konsequenz für die Lehrerin/ den Lehrer heißt aber, dass es nicht immer „bequem“ ist, Noten zu erteilen. Schriftliche Tests sind Ausnahmen, dagegen muss das Repertoire mündlicher Bewertungen durch Gruppenarbeiten, Präsentationen, Plakate, Schautafeln, Vorträge, Diskussionen, Lernzirkel oder Stationen lernen etc. ergänzt werden.

Somit wird durch die schülerorientierte Kursplanung das didaktisch- methodische Konzept des *Selbstgesteuerten, problemlösenden Lernens* wesentlich geprägt.

5. Die Erprobung des Unterrichtskonzeptes *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* am Kursthema „Aktionsraum Erde“ im Grundkurs 12/2 des Schuljahres 2001/2002

In diesem Abschnitt wird das Vorgehen in einem Grundkurs zum Thema „Aktionsraum Erde“ deskriptiv, aber verkürzt tabellarisch dargestellt. Dazu werden Unterlagen zum Stundenverlauf (Kursprotokolle), Schüler- und Lehrermaterialien der Planungsphase sowie Aufzeichnungen aus meinem pädagogischen Tagebuch als unterrichtende Lehrerin herangezogen. Etwas ausführlicher wird an zwei Beispielen (Planungsphase und projektorientierter Phase) die Verknüpfung von inhaltlichem, methodischem und organisatorischem Konzept vorgestellt. Es schließt sich ein erstes Fazit zur Umsetzung des Konzeptes *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* in diesem Grundkurs an.

5.1 Die praktische Umsetzung aus der Sicht der Lehrerin

Der Grundkurs bestand im Kurshalbjahr 12/2 aus 11 Teilnehmerinnen und 7 Teilnehmern aus vier verschiedenen Klassenverbänden. Mit Beginn der 12. Klasse wurde der Kurs von mir übernommen. Das Kurshalbjahr 12/1 diente dazu, sich gegenseitig kennen zu lernen und verschiedene Arbeitsweisen gemeinsam zu erproben. So wurde z.B. daran gearbeitet, gezielt Fragen an ein Thema zu stellen und verschiedene Möglichkeiten der Präsentation von Arbeitsergebnissen zu testen.

Im Folgenden wird der Ablauf des Kurshalbjahres mittels einzelner Unterrichtssequenzen dargestellt. Diese entsprechen nicht immer der üblichen Einheit von einer Doppelstunde à 90 Minuten.

Der organisatorische Verlauf des Kurshalbjahres

Stundenthema	Schritte im Konzept	Inhaltlich- organisatorische Beschreibung	Bemerkungen
Planung des Kurshalbjahres	Lernmotivation finden und Lernen vorbereiten	Schülerorientierte Kursplanung	Ergebnisse in Anlage 4a-c
Globale Ordnungsmuster im Überblick	Lernmotivation finden Lernen vorbereiten Lernhandlung durchführen und Lernen regulieren Lernvorgang evaluieren	Gemeinsames Erstellen einer inhaltliche Gliederung : Naturgeographische, wirtschaftsgeographische, sozialgeographische, politische und kulturelle Muster Organisatorische Klärung: in Partnerarbeit werden Vorträge mit Hilfe thematischer Karten erarbeitet Materialien werden von den Paaren selbstständig ausgewählt und bearbeitet , z.T. als häusliche Aufgabe Präsentation der Ergebnisse durch die Lernpaare, Reflexion durch die nun wieder anwesenden Skikursteilnehmer Bewertung der Vorträge durch Schülerinnen und Schüler, Verabredung des ersten Tests abweichend von der Planung für übernächste Stunde	Abweichung von der methodischen Planung (Plakate), da 9 Schüler wegen des Skikurses fehlten Hilfen durch die Lehrerin zur Literatur, Hinweise zum Vorgehen wurden von einigen Schülerinnen und Schülern erwartet Gemeinsame Reflexionsübung
Gliederung der Weltwirtschaft	Alle Schritte des Lernvorganges	Schülerinnen und Schüler bearbeiten das Thema z.T. als Wiederholung, z.T. als Neuaneignung selbstständig anhand der Aufgabenstellung: „Die Einteilung der Welt nach verschiedenen Indikatoren, sowie Disparitäten und Verflechtungen innerhalb der Weltwirtschaft“	Fachlehrerin zur Fortbildung

Stundenthema	Schritte im Konzept	Inhaltlich- organisatorische Beschreibung	Bemerkungen
Indikatoren wirtschaftlicher Entwicklung	Lernvorgang evaluieren	Ergebnispräsentation zeigt, dass die Aufgabenstellung unzureichend bewältigt wurde, wesentliche Kenntnisse fehlen Methodenkorrektur: Lehrervortrag, da Mindestinhalte bearbeitet werden müssen Zeitplanung muss verändert werden: zunächst wird Topographietest geschrieben, der inhaltliche Test wird verschoben	Gemeinsame Reflexion
Erarbeitung von Globalisierungsdimensionen	Lernen vorbereiten Lernhandlung durchführen und regulieren	Schülerpaare formulieren ihr Thema, suchen Fakten, überlegen Darstellungsmöglichkeiten, gestalten die Karte und entwerfen den Begleittext Durch Konsultationen mit der Lehrerin wird das Regulieren des Lernvorganges moderiert: Hinweise zum Vorgehen, zu Inhalten, möglichen Quellen, Darstellungsprinzipien u.ä. werden individuell gegeben Abgabe nach insgesamt 5 Stunden	Projektorientiertes Vorgehen Das unterschiedliche Arbeitstempo führt zur Modifikation von Aufgabenstellungen und Hinweisen zur Differenzierung weiterer Lernaufgaben

Stundenthema	Schritte im Konzept	Inhaltlich- organisatorische Beschreibung	Bemerkungen
Global cities und global player	Lernen vorbereiten	Ergebnisse der häuslichen Vorbereitung sind nicht ausreichend, Anleitung zur themenbezogenen Recherche ist notwendig, Material kann im Unterricht in ausreichender Menge beschafft werden – häusliche Bearbeitung nun aber notwendig	Zugang zum Internet nicht für alle gleichermaßen gewährleistet
	Lernen bewerten und regulieren	Zusammenfassung für Klausur erfolgt in Form einer Mind Map, die von Schülerinnen und Schülern selbstständig „gefüllt“ wird	Persönliche Defizite sollen jedem deutlich werden, damit die Osterferien zum Lernen genutzt werden können
	Lernhandlung durchführen	Vorträge werden zu ausgewählten Themen gehalten: London, Frankfurt, New York, Coca Cola, ARBED, Siemens	Methode der Vorträge war zwar nicht geplant, wurde aber akzeptiert
	Lernleistung bewerten	Einschätzung der Vorträge durch die Schülerinnen und Schüler bilden die Bewertungsgrundlage	
Grundlagen der Raumanalyse, nachhaltige Entwicklung, Syndromkonzept	Lernen motivieren, vorbereiten, durchführen, regulieren	Selbstständige Wiederholung zu den Inhalten aus vorangegangenen Schuljahren	Wegen Erkrankung der Fachlehrerin wurden Aufgaben erteilt
Klausur		Schuleinheitlich festgelegter Klausurtermin, Thema: „Globalisierung am Beispiel der Automobilindustrie“ (Durchschnitt 7,4 Punkte)	

Stundenthema	Schritte im Konzept	Inhaltlich- organisatorische Beschreibung	Bemerkungen
Räume unterschiedlichen Entwicklungsstandes – Strukturen und raumprägende Prozesse	Lernhandlung durchführen	Anwendung der Kenntnisse zur Raumanalyse auf Japan	Methodenkenntnisse erscheinen nicht zufriedenstellend
	Lernen regulieren	Gespräch zur Anwendung der Methode soll wesentliche Schritte in Erinnerung rufen	
	Lernhandlung durchführen	Übertragen der Anwendung auf das Raumbispiel Brasilien, Ergebnisse noch nicht bei allen Schülerinnen und Schülern akzeptabel Empfehlung häuslicher Übung am Beispiel eines anderen Entwicklungslandes	Anregung zum Überdenken des bisherigen Lernvorganges und ziehen von Schlussfolgerungen für persönliche Arbeit
Nachhaltige Raumentwicklung als Ziel	Lernmotivation finden	Material zu nachhaltiger Raumentwicklung und Syndromkonzept wurde von den meisten Lerngruppenmitgliedern nicht besorgt Zur Bearbeitung der Aufgabe, Entwicklungskonzepte auf Nachhaltigkeit zu überprüfen, werden zwei Vorgehensweisen und zwei Beispiele angeboten	Lehrerin stellt Informationen wiederholt zur Verfügung, um arbeiten zu können
	Lernhandlung durchführen	Schülerinnen und Schüler wählen ihr Thema, bearbeiten es und bereiten einen freien Vortrag vor	
	Lernen evaluieren	Zu jedem Raumbispiel wird ein Vortrag gehört und bewertet Zum Schluss wird für die Bearbeitung der nächsten Themen ein handlungsorientiertes Vorgehen mit der Lerngruppe vereinbart: rollenbezogene Diskussion	

Stundenthema	Schritte im Konzept	Inhaltlich- organisatorische Beschreibung	Bemerkungen
Perspektiven des Aktionsraumes Erde	Lernmotivation finden	Wegen der Ergänzung der Inhalte aus Sozialkunde erfolgt ein Lehrervortrag zu den theoretischen Erklärungsversuchen über die Entwicklungstheorien	
	Lernen vorbereiten	Im Gespräch werden Interessen einzelner Staatengruppen hinsichtlich der künftigen Entwicklung zusammengetragen	Methodisch gehen die Gruppen unterschiedlich vor: Einzelarbeit vs. Gesprächsform
	Lernhandlung durchführen	Das Ergebnis ist eine Rollenbeschreibung für die Diskussionsrunde Zwei Gruppen bereiten sich inhaltlich auf die Diskussion vor Die Diskussion wird zu vorher gemeinsam festgelegten Fragen mit sehr unterschiedlichem Engagement einzelner Gruppenmitglieder durchgeführt	
	Lernen evaluieren	Protokollanten fassen wesentliche theoretische Inhalte zusammen und entwickeln ein Strukturschema, das von allem ergänzt wird	Übung im vernetzten Denken
Auswertung des Kurshalbjahres	Evaluation	Reflexion zur inhaltlichen Arbeit anhand der Planungstabelle durch Verwenden der Zusammenfassungen (Mind Maps) Feedback- Fragebogen für jede/n Schülerin/ Schüler zur Selbsteinschätzung des Lernens im Kurshalbjahr	

5.2 Zwei Beispiele zur Verknüpfung von inhaltlichem, methodischem und organisatorischem Konzept

Beispiel 1: Planung des Kurshalbjahres

Ausgangspunkt und Kernstück des Konzeptes *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* ist die schülerorientierte Kursplanung, wie sie im Abschnitt 4.5 beschrieben und nun in der praktischen Umsetzung vorgestellt wird.

Dazu wird der Kurs in drei nahezu gleich große leistungsheterogene Gruppen aufgeteilt, die jeweils einen Auszug aus den Rahmenrichtlinien zum Kursthema „Aktionsraum Erde“ und dazu eine Planungstabelle (Sequenzthema, Stundenanzahl, Stundenthema, Fragen zum Thema und zum Inhalt, Methoden/ Arbeitstechniken, Bewertungsmöglichkeiten) erhalten. Als Planungshilfe wird den Schülerinnen und Schülern die tatsächlich zur Verfügung stehende Anzahl der Unterrichtsstunden im Kurshalbjahr genannt und der voraussichtliche Klausurtermin, der schulintern zentral festgelegt wird, mitgeteilt. Auf Grund ihrer eigenen Einschätzung zu Vorkenntnissen sollen sie entscheiden, wo eventuell eigenständige Wiederholungen möglich sind. Durch das Stellen von Fragen soll das Thema genauer erfasst werden, wobei die „Hinweise zum Unterricht“ in den Rahmenrichtlinien Möglichkeiten individueller Fragestellungen anregen können. Vorschläge zu Methoden und Arbeitstechniken sollen mit dem Ziel erfolgen, solche auszuwählen, welche die Schülerinnen und Schüler als geeignet erachten würden, denn in der Kursstufe sollten dahingehend eigene Erfahrungen bei ihnen vorliegen. Mit der Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in die Planung der Arten und Termine für Leistungserhebungen wird bezweckt, ihnen solche Arten zuzugestehen, bei denen sie selbst glauben, gute Leistungen erbringen zu können und durch die Terminplanung das selbstgesteuerte Lernen im häuslichen Bereich und im Unterricht anzuregen. Deshalb werden vor allem bei den Bewertungsmöglichkeiten in der endgültigen Planungsvorlage Schüler-, Lehrer- und gemeinsame Vorschläge kenntlich gemacht.

Innerhalb von 90 min. erstellen die Gruppen ihre Planungsvorschläge. Bereits im Vorfeld liegt die Lehrerplanung vor, die den Schülerinnen und Schülern aber nicht bekannt ist. Zur nächsten Unterrichtsstunde wird aus den drei Schülervorschlägen¹¹ und dem Lehrvorschlag¹² durch die Lehrerin eine verbindliche Planungsvorlage¹³ erstellt und jeder Kursteilnehmerin/ jedem Kursteilnehmer ausgehändigt. Auf dieser Grundlage erfolgt dann der Kursunterricht.

¹¹ siehe Anhang 4a

¹² siehe Anhang 4b

¹³ siehe Anhang 4c

Meine Planung als Lehrerin orientiert sich am Mindestinhalt, wie er im Abschnitt 3.4.2.2 dargestellt wurde, einschließlich an den aus Sozialkunde als notwendig erachteten Ergänzungsinhalten. Bei der Planung der Methoden wird die in den Rahmenrichtlinien vorgesehene Behandlung von Modellen und Theorien sowie die Eignung zur Anleitung selbstgesteuerten Lernens berücksichtigt.

Die drei Schülerplanungen weisen eine sehr unterschiedliche Qualität auf. Dies ist zum Teil der Zusammensetzung der Gruppen geschuldet, da Gruppe A vor allem die im Fach Leistungsschwächsten, Gruppe B Schülerinnen und Schüler mit zufriedenstellenden und Gruppe C mit den besten Leistungen vereint. Während in der Gruppe C eine rege Diskussion und auch eine nahezu vollständige Planung zu Stande kommt, gelingt es in Gruppe A nur bedingt, überhaupt einzelne Sequenzen zu bearbeiten. Das beobachtete Interesse ist relativ gering, die Schülerinnen und Schüler scheinen mit der ungewohnten Aufgaben überfordert.

Damit dient diese Doppelstunde insgesamt dazu, den ersten und zweiten Schritt im Unterrichtskonzept für das gesamte Kurshalbjahr zu gehen: Lernmotivation finden und Lernen vorbereiten. Hier wird außerdem darauf geachtet, Merkmale guten Unterrichts zu berücksichtigen. Eine größtmögliche Schülerorientierung in der Kursplanung und die Auswahl geeigneter Methoden zur Anregung selbstgesteuerten Lernen stehen dabei im Vordergrund.

Beispiel 2: Projektorientierte Phase zur Behandlung von Globalisierungstendenzen

Zum Einstieg in die neue Thematik wird wegen der fächerübergreifend zu Sozialkunde notwendig zu vermittelnden Kenntnisse ein Lehrervortrag zu Merkmalen und historischer Einordnung der Globalisierung gewählt. Die Dimensionen der Globalisierung eignen sich dazu, dass Schülerinnen und Schüler sich nach eigenen Interessen mit einzelnen Themen auseinander setzen können. Dies ist ein Weg, die eigene Lernmotivation zu finden. Zur Ausbildung und Förderung fachspezifischer Fähigkeiten wird als Technik das Erstellen von thematischen Karten mit Begleittexten von mir ausgewählt.

Die Aufgabenstellung lautet:

„Erstellen Sie in Partnerarbeit eine thematische Karte mit einem Begleittext (max. eine A4 – Seite) zu einer von Ihnen ausgewählten Dimension der Globalisierung.“

In der folgenden Arbeitsphase müssen die Schritte Lernen vorbereiten, Lernhandlung durchführen und gleichzeitig Lernen regulieren von den Schülerinnen und Schülern durchgeführt

werden. Noch in der ersten Doppelstunde finden sich die Paare und beraten über ein mögliches Thema. Methodisch stellt dies eine Orientierung an der Projektarbeit dar.

Die einzelnen Paare arbeiten während der nächsten Doppelstunde selbstständig. Durch mich erfolgt eine Beobachtung der Arbeitsweise, die Rückschlüsse auf die Qualität des selbstgesteuerten Lernens ermöglichen sollen. Diese werden im Abschnitt 5.3 dieser Arbeit dargestellt.

Zu Beginn der dritten Doppelstunde wird der Arbeitsstand der einzelnen Paare durch Konsultationen festgestellt. Diese Bestandsaufnahme (Lernvorgang evaluieren) führt zur Differenzierung der Aufgabenstellung. Alle sollen zunächst ihre Arbeit an Karte und Begleittext beenden. Da einige bereits weit fortgeschritten sind in dieser Arbeit, erhalten sie die Möglichkeit, selbstständig ihr Wissen zum Thema Gliederung der Weltwirtschaft und Ursachen regionaler Ungleichheit zu vertiefen und sich so auf den Test in der nächsten Stunde vorzubereiten. Am Stundenende werden alle Karten und Begleittexte abgegeben.

In der darauffolgenden Stunde wird in den ersten 35 min. der verschobene Test (siehe Abschnitt 5.1) geschrieben. In den darauf folgenden 20 min. erhalten die Lernpartner gemeinsam den Auftrag, anhand eines von der Lehrerin vorbereiteten Fragebogens die Karte und den Begleittext eines anderen Paares zu bewerten. Damit soll erreicht werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler im Lernleistung bewerten üben. Durch die Vorgabe von Kriterien für die Einschätzung der Arbeit soll ihnen deutlich gemacht werden, dass man seine Ergebnisse selbst auch bewerten kann. Darüber hinaus werden diese Bewertungen in die Beurteilung der Arbeiten einbezogen und den Schülerinnen und Schülern in einer Besprechung mitgeteilt.

Mit Hilfe der Planungstabelle wird dann das Lernen reguliert. Es wird festgestellt, dass zwei Stunden mehr für das Thema aufgewendet werden als ursprünglich geplant worden waren. Die Schülerinnen und Schüler tragen die aus ihrer Sicht vorhandenen Kenntnisse zusammen und benennen Lücken bzw. Unklarheiten. Besonders zu den individuellen Lernfortschritten bei den Globalisierungstendenzen werden Unsicherheiten deutlich artikuliert. Daraufhin stellt jedes Paar kurz den Inhalt seines Beispiels vor und in Form einer Mind Map entsteht für alle eine Übersicht, womit gleichzeitig vernetztes Denken angeregt und geübt wird.

5.3 Ergebnisse der Erprobung

Die Aufnahme für die Erprobungsergebnisse erfolgt in Form der Auswertung des pädagogischen Tagebuchs und der fragegeleiteten Schülerinterviews. Sie ist vor allem darauf ausge-

richtet darzustellen, inwieweit Schülerinnen und Schüler das neue Unterrichtskonzept als Veränderung bislang gewohnten Unterrichts wahrnehmen, es für sich nutzen können und damit aus ihrer Sicht zu besseren Ergebnissen im Geographieunterricht gelangen.

Eine Vergleichsstudie zur Auswirkung auf die Schülerleistungen steht noch aus.

5.3.1 Fazit für diesen Grundkurs aus der Sicht der Lehrerin

Für den Unterricht im Grundkurs ist festzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler einen individuellen Zugang zur Thematik des „Aktionsraumes Erde“ entwickelt haben.

- a) Die Sequenz zu den „Globalen Ordnungsmustern im Überblick“ wird von Lernpartnern überwiegend selbstständig bearbeitet. Die naturgeographische Gliederung z.B. wird entsprechend den Mindestinhalten und dem Basiswissen aus der SEK I mit Hilfe von Kartenmaterial umfassend vorgestellt. Ähnlich gehen die anderen Lernpaare bei der Präsentation weiterer Ordnungsmuster vor.
- b) Die auf Grund des Fehlens der Fachlehrerin völlig eigenständige Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit der „Gliederung der Weltwirtschaft“ weist erhebliche Mängel auf, da die gestellte Aufgabe teilweise überhaupt nicht gelöst wurde. Hier fehlt eindeutig die Eigenverantwortung für das Lernen.
- c) Demgegenüber zeigt die schülerorientierte Auswahl von Aufgaben und Inhalten bei den „Globalisierungsdimensionen“, dass alle Schülerinnen und Schüler (unter Aufsicht – Anwesenheit der Lehrerin) selbstständig an die Lösung der Probleme herangehen sowie aktiv und intensiv im Unterricht arbeiten. Informationen aus Statistiken, Texten oder anderen Materialien umzusetzen in thematische Karten, ist eine enorme Herausforderung, die von allen durchaus erfolgreich gemeistert wird, allerdings mit differenziertem Zeitaufwand.
- d) Ähnliches gilt für die Sequenz „global cities“ und „global player“. Hier muss zuerst der Umgang mit der Internetrecherche geübt bzw. sogar in Einzelfällen erst erlernt werden, bevor die entsprechenden Vorträge erstellt werden können.
- e) Im Themenbereich „Räume unterschiedlichen Entwicklungsstandes – Strukturen und raumprägende Prozesse“ wird Wissen aus vorhergehenden Schuljahren eigenverantwortlich wiederholt und dann eine Raumanalyse auf mehrere Beispiele übertragen. Darüber hinaus sind Entwicklungskonzepte auf ihre Nachhaltigkeit zu prüfen und zu beurteilen, was nur zum Teil gelingt.

Betrachtet man die Entwicklung der Schülerleistungen in bezug auf das neue Unterrichtskonzept, ergeben sich weitere Erkenntnisse.

Am wenigsten entwickelt war und ist das Meta- Lernen (Lernvorgang evaluieren), da Schülerinnen und Schüler bislang damit kaum Erfahrungen gesammelt haben. Erst im Rahmen der Schulprogrammarbeit unter KES werden sie mit Feedback- Wünschen von Lehrerinnen und Lehrern vereinzelt konfrontiert. Sie haben noch nie Auskunft zu ihrer persönlichen Einschätzung des Lernens geben müssen, Urteile darüber fällen stets Lehrerinnen und Lehrer. Darüber hinaus wird es ihnen wohl gründlich abgewöhnt, Fragen zu stellen, dies ist die Domäne der Lehrkräfte. So fällt es ihnen unwahrscheinlich schwer, Inhalte zu strukturieren, Defizite zu erkennen, Problemstellungen zu formulieren und damit Lernen zu planen. Da Schülerinnen und Schüler häufig den Sinn des Lernens für sich selbst nicht definieren können, fehlen Antrieb und Motivation, dies spiegelt sich in den Kurserfahrungen deutlich wider.

Ein großer Teil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gab in einer Befragung zu Kursbeginn an, das Fach gewählt zu haben, weil sie/ er das andere Wahlfach Sozialkunde „nicht kann“, „nicht mag“ oder „keine Lust drauf hat“ (9x). Für Geographie sprach das „etwas größere Interesse“ (11x) oder die „besseren Leistungen“ (2x). Die Einschätzung der eigenen Leistungen im Fach fiel zwischen gut und zufriedenstellend aus. Die Vorleistungen lagen bei 5x Note 2, 9x Note 3, 4x Note 4 (wobei ein Schüler das Fach in Klasse 11 nicht belegt hatte).

Um eine eigene Lernmotivation langsam wieder zu entwickeln müssen m.E. stufenweise Lernerfahrungen thematisiert werden. In einem Stundenfeedback z.B. nach dem Einsatz der Jigsaw- Methode (Gruppenpuzzle) stellen die Schülerinnen und Schüler fest, dass sie am meisten gelernt hätten im Gruppengespräch und in der gemeinsamen Besprechung der Lösungen im Unterrichtsgespräch. Hier wird deutlich wie groß das Sicherheitsbedürfnis ist, „nur ja die richtigen Antworten zu haben“ und wie gering dagegen Selbstvertrauen und Vertrauen in die Leistung der Mitschülerinnen und Mitschüler. Ebenso ist für die Mehrheit eine Schritt- für- Schritt- Anleitung wichtig, so dass alle mit den Anforderungen gut zu Recht kommen können.

Insgesamt wird am pädagogischen Tagebuch deutlich, dass Schülerinnen und Schüler bereit sind, Lehrerinnen und Lehrern ein Feedback über deren Leistung zu geben. Sie verstehen es, Arbeitsschritte und methodisches Vorgehen einzufordern, eine Evaluation der eigenen Lernvorgänge gelingt hingegen noch nicht.

Dies bedeutet für die weitere Ausformung des *Selbstgesteuerten, problemlösenden Lernens*, dass besonders viel an der Reflexion von Lernvorgängen, vor allem den Schritten 4, 5 und 6 des Konzeptes gearbeitet werden muss.

5.3.2 Der Kurs aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Ergebnisse der fragegeleiteten Interviews

Für die Interviews wurden drei Schülerinnen (B, C, E) und zwei Schüler (A, D) des Kurses ausgewählt. Drei von ihnen (A, B, C) hatten bereits in der 11. Klasse bei mir Geographieunterricht, während zwei (D, E) mich aus dem Unterricht bis dahin nicht kannten. Die Leistungseinschätzung nach dem ersten Kurshalbjahr sah für die einzelnen Schülerinnen und Schüler wie folgt aus:

Schüler A: im mündlichen Bereich sehr aktiv und interessiert, verfügt über recht gutes Allgemeinwissen, im Schriftlichen sind die Ergebnisse ausreichend und im häuslichen Bereich ist die Anstrengungsbereitschaft nicht sehr groß, der Aufwand für das Fach wird nach Möglichkeit gering gehalten, Note: 07 Punkte

Schüler D: sehr am Fach interessiert, verfügt über gute Kenntnisse, die Beteiligung am Unterricht ist gleichmäßig gut, ebenso die Ergebnisse, Note: 11 Punkte

Schülerin C: leistungsorientiert und daher anstrengungsbereit, für das Fach etwas zu tun, hat großes Interesse an der Veränderung der Unterrichtsführung und artikuliert ihre Ansichten und Bedürfnisse auch gegenüber der Lehrerin, Note: 10 Punkte

Schülerin B: sehr bemüht und fleißig, vor allem im häuslichen Bereich, im Unterricht eher zurückhaltend, fachliches und allgemeines Wissen sind zufriedenstellend, Note: 07 Punkte

Schülerin E: schwankende Mitarbeits- und Leistungsbereitschaft sowohl im Unterricht als auch im außerunterrichtlichen Bereich, ebenso schwanken die Ergebnisse im mündlichen und schriftlichen Bereich zwischen sehr gut und nicht ausreichend, Note: 09 Punkte

Die Interviews werden fragegeleitet durchgeführt, mit nahezu gleich lautenden Fragen vor Beginn und nach Abschluss des Kurshalbjahres. In diesem Abschnitt werden nur die Ergeb-

nisse verarbeitet, die mit der Wahrnehmung, Einschätzung und den Veränderungsvorschlägen für das Unterrichtskonzept zu tun haben, darüber hinaus konnten Erkenntnisse zur Wahrnehmung des eigenen Lernens, zu Grenzen des Konzeptes beim Schüler/ bei der Schülerin und zum Zusammenhang zwischen Selbststeuerung und schülerorientierter Kursplanung gewonnen werden. Diese werden im Kapitel 6 verwendet.

1. Interview

Du hast jetzt ein halbes Jahr Erfahrung mit der Kursstufe gemacht.

1. Welche Veränderungen gab es für dich?
2. Was kennzeichnet den Geographie- Unterricht aus deiner Sicht?
3. Welche Rolle spielt die Kenntnis der Rahmenrichtlinien für dein Verständnis von Themen und Zusammenhängen?
4. Wie schätzt du den Unterrichtsablauf und deinen Wissenszuwachs in 12/1 in Geographie ein?
5. Wie zufrieden bist du mit dem Ergebnis des 1.Kurshalbjahres? Was war positiv, was negativ?
6. Wenn du Einfluss auf den Unterricht nehmen könntest, was wäre für dich wichtig?

Abb.21: Interviewfragen vor Kursbeginn

2. Interview

Das erste Jahr der gymnasialen Oberstufe ist geschafft. In Anlehnung an unser erstes Gespräch möchte ich dir die Fragen in etwas veränderter Form noch einmal stellen.

1. Wie schätzt du den ersten Teil der gymnasialen Oberstufe ein?
2. Was kennzeichnet den Geographie- Unterricht aus deiner Sicht? Gab es Veränderungen zum ersten Halbjahr?
3. Welche Rolle spielt die Kenntnis der Rahmenrichtlinien für dein Verständnis von Themen und Zusammenhängen?
4. Wie schätzt du den Unterrichtsablauf und deinen Wissenszuwachs in 12/2 in Geographie ein?
5. Welche Bedeutung hatte die Planungsvorlage für deine persönliche Arbeit? Wie bist du damit umgegangen?
6. Wie zufrieden bist du mit dem Ergebnis?
7. Hast du den Eindruck, dass deine Vorschläge vom Halbjahr beachtet wurden?
8. Welche Vorschläge möchtest du noch machen?

Abb.22: Interviewfragen nach Abschluss des Kurses

Zur Wahrnehmung des Unterrichtskonzeptes

Alle Befragten stellen fest, dass vor allem Gruppenarbeit und selbstständiges Arbeiten im Mittelpunkt des Geographieunterrichts stehen. Im Vergleich zu anderen Fächern werden beide Arbeitsweisen als mehr praktiziert beurteilt. Andere Merkmale werden nur von einzelnen Befragten festgestellt.

D hinterfragt die Rolle des Lehrers im Konzept: „...dass eben dieses einzelne, selbstständige Arbeiten aneinandergereiht wird und dass da bei einigen Leuten das Gefühl aufkommt, wozu steht denn Frau W. noch da vorn, die könnte uns auch ... am Jahresanfang den Zettel geben, dann arbeiten wir das selber durch und dann haben wir das auch alles gekonnt.“

E empfindet positiv „... das allgemeine Auf- das- Thema- ... draufhin- Arbeiten und nicht so: in den anderen Fächern hat man ja dieses Der- Lehrer- sagt- das- man- schreibt- mit und damit ist das dann erledigt. Ich denke mal, das wird dadurch mehr verinnerlicht.“

Zum Nutzen von Rahmenrichtlinien und schülerorientierter Kursplanung stellt B fest: „Na ja, man kann sich besser darauf vorbereiten. Man weiß, was auf einen drauf zukommt.“

C befürchtet anhand der Zeitplanung Verwirrung, denn „... es wäre möglich, dass sich irgendjemand verkalkuliert, ob nun von der Lehrerseite oder meiner Seite her...“ „... das mag ich ehrlich gesagt auch nicht so...“

„Na, wenn ich mich an die letzte Stunde in Geographie erinnere, war's ja so, dass wir dann uns dieses Cluster oder was immer auch das – oder Mind Map zusammen stellen und somit noch mal ne grobe Übersicht über das gesamte Stoffgebiet kriegen und das ist in den anderen Fächern eigentlich nicht der Fall.“ stellt C fest.

Zur Einschätzung des Unterrichtskonzeptes

Zu Beginn stellt D fest: „... dieses selbstständige Arbeiten hat mir auch einige Nerven gekostet“, aber auch „... ich denke mal, dass mir jetzt dieses Jahr ... mehr gebracht hat, weil eben auch die Arbeitsmethoden anders sind und aufs Studium ausgerichtet und ich denke mal, dass ist auch besser als Vorbereitung aufs Abi.“ Darüber hinaus enthielten die Tests zu 95% das, was von D aufgrund der Planung erwartet wurde.

E schätzt die Arbeitsweise im Kurs als total anders ein als in vorherigen Schuljahren, besonders die Diskussionen in der Gruppe bringen gute Ideen. Wenn die Leistungsbewertung gut ausgefallen ist werden von E auch die Arbeitsweisen als gut empfunden.

Die Unterrichtsführung ist für A „eigentlich sehr zufriedenstellend“ gewesen. Besonders Gruppenarbeit wird positiv bewertet, weil „man sich austauschen kann“ und Kenntnisse, die durch Mitschüler vorgetragen werden besser verständlich sind als manche Lehrererklärung.

Dies erschließt sich für B nicht so. Nach dem Vergleichen der Gruppenarbeitsergebnisse blieben Unsicherheiten bezüglich der Exaktheit der Erkenntnisse.

„... na ja was positiv an ihrem Unterricht ist, dass sie vor dem Stoff und nach dem Stoffgebiet jeweils ne Übersicht machen. ...“ (C)

Einflussnahme auf das Unterrichtskonzept

Die Vorschläge der Befragten zielen zum großen Teil auf eine Verbesserung des Unterrichtskonzeptes ab, weniger auf dessen Revidierung.

Die Partner- und Gruppenarbeit soll aus Sicht aller fünf Schülerinnen und Schüler beibehalten werden, weil der persönliche Einfluss des Lernenden auf die Ergebnisse als groß bewertet wird (D). Da aber bei fast allen eine Unsicherheit bezüglich der Richtigkeit und Vollständigkeit der Ergebnisse besteht, werden verschiedene Verfahrensweisen vorgeschlagen:

D schlägt vor, Zeit aufzuwenden um die Ergebnisse mit der Lehrerin abzugleichen, damit man nicht „nur in eine Richtung denkt“ und die wichtigsten Punkte noch mal erfasst werden, vor

allem vor Klausuren. Hier wird sehr deutlich das Spannungsfeld zur Leistungsbewertung als Rahmenbedingung thematisiert. Auch E braucht „am Ende ein Schema, wo ich genau weiß, was ich wissen muss“ mit Bestätigung durch die Lehrerin. C könnte sich vorstellen, dass die Lehrerin beim Vortragen von Ergebnisse (z. B. bei der Jigsaw- Methode) dabei sitzt und „mitbekommt, was erzählt wird“.

B hält Tafelbilder für hilfreich, „damit auch mal was im Hefter drin steht“ und für A wäre eine Verstärkung reiner Topographiekontrollen mit Bewertung wünschenswert.

Ergebnisse aus der Befragung des gesamten Grundkurses nach Beendigung des Kurshalbjahres 12/2¹⁴

Die Befragung zielt darauf ab, die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zum Verlauf des Unterrichts im Kurs zu erfassen und eine Bewertung des methodischen Vorgehens aus ihrer Sicht zu erhalten. Besonderer Wert wird auf die Reflexion der schülerorientierten Kursplanung als Kernstück des Unterrichtskonzeptes *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* gelegt.

Mehrheitlich wird der Wissenszuwachs im Fach insgesamt, sowohl was die Vermittlung neuen Stoffes als auch die Verwendung bereits vorhandenen Wissens in neuen Zusammenhängen betrifft, hoch eingeschätzt. Die durch die schülerorientierte Kursplanung erlangte Kenntnis der Rahmenrichtlinien für Geographie finden mehr als 50% der Schülerinnen und Schüler nützlich. Allerdings haben sie die Planungstabelle als Instrument für selbstgesteuertes Lernen sehr unterschiedlich wahrgenommen. Nur für ein Viertel der Beteiligten kommt die Tabelle oft zum Einsatz, die Hälfte nutzt sie hin und wieder. Besonders für die Vorbereitung auf Lernkontrollen und für die Schaffung eines Überblicks nach Abschluss einer Thematik geben sie deren Verwendung an. Für die Steuerung weiterer Lernaktivitäten wie die Planung eigener Wiederholungen oder Vorbereitung auf die nächste Stunde kommt die Planungstabelle nach den Angaben der Schülerinnen und Schüler nur vereinzelt zum Einsatz. Bei der methodischen Gestaltung sehen die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer den Schwerpunkt auf fachspezifischen Methoden und weniger auf fächerübergreifenden. Ob hier die verschiedenen Sozialformen adäquat betrachtet werden, wird nicht explizit erfasst. Beliebteste Unterrichtsmethode/ Sozialform ist das Unterrichtsgespräch, gefolgt von Gruppenarbeit und Partnerarbeit. Weniger beliebt sind Lehrervortrag, selbstständige Erarbeitung und Schülervortrag. Die Arbeit mit diesen Unterrichtsmethoden/ Sozialformen im Kurshalbjahr wird wie folgt reflektiert: am häufigsten finden Gruppenarbeit und selbstständige Erarbeitung statt, gefolgt von Unter-

¹⁴ Befragungsbogen und detaillierte Auswertung finden sich in der Anhang 5

richtsgespräch und Schülervortrag. Die Partnerarbeit ist am wenigsten vertreten. Als besonders gut geeignet für Bewertungen werden Ergebnisse der Gruppenarbeit, Schülervortrag und schriftliche Tests empfunden. Unterrichtsgespräche, Mitarbeit im Unterricht und mündliche Kontrollen werden als weniger geeignet angesehen. Bei den Wünschen dominiert die bessere Leistung, die in Punkten messbar ist. Darüber hinaus wünschen sich zwei mehr Topographie-Kontrollen, zwei die Beibehaltung der Zusammenfassungen am Ende eines Themas, eine/r mehr Unterrichtsgespräche und eine/r etwas weniger Gruppenarbeit. In der Kritik werden mehr Tafelbilder und damit Notizen für den Hefter eingefordert, „damit man nicht so viel selbst erarbeiten muss“.

5.3.3 Zusammenfassung der Erkenntnisse

Aus inhaltlicher Sicht ist zu bilanzieren, dass die Schülerinnen und Schüler im regulären Unterricht bereit und in der Lage sind, sich mit Themen entsprechend der Aufgabenstellung auseinander zu setzen. Darüber hinaus entwickelt nur ein Teil von ihnen bereits genügend Initiative, dies auch ohne die Aufsicht einer Lehrkraft zu tun.

Ein Vergleich der inhaltlichen Aneignung mit einer Lerngruppe, die nicht nach dem Unterrichtskonzept *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* gearbeitet hat, steht noch aus. Die erbrachten Leistungen in Form von Bewertungspunkten waren im Durchschnitt denen anderer Kurse angemessen. Allerdings ist es nicht angebracht, die Wirksamkeit des Unterrichtskonzeptes nach einmaliger Durchführung zu bewerten, da viele Faktoren einwirken. Diese werden im Kapitel 6 näher untersucht.

Das Unterrichtskonzept reduziert sich in der Wahrnehmung, Einschätzung und Einflussnahme bei den befragten Schülerinnen und Schülern auf die verwendeten Unterrichtsmethoden und Arbeitsweisen und deren Tauglichkeit für erfolgreiches Lernen aus ihrer Sicht. Der Ansatz, selbstgesteuertes Lernen anzuleiten wird von ihnen zum Teil als Veränderung wahrgenommen und die damit verbundenen Vorgehensweisen als anstrengend thematisiert. Sie versuchen durch ihre Vorschläge die eigene Verantwortung für das Lernen zum Teil wieder an den Lehrer/ die Lehrerin zurückzugeben. Außerdem wird deutlich, dass sie das eigene Lernen nur bedingt reflektieren. Damit wird die bereits aus Sicht der Lehrerin formulierte Schlussfolgerung erhärtet.

Auch die schriftliche Befragung macht deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler ein verändertes Unterrichtskonzept wahrgenommen haben. Es wird als ungewohnt und anstrengend empfunden, da die entsprechenden methodischen Vorgehensweisen wie selbstständiges Erarbeiten weniger beliebt sind und Forderungen an die Lehrerin formuliert werden, die eigene Verantwortung für das Lernen geringer zu halten. Schlussfolgerungen zur Reflexion der eigenen Lernvorgänge bei den Schülerinnen und Schülern sind aus dieser Befragung nicht ableitbar.

6. Die Grenzen des Konzeptes in der Praxis – Bewertung der Erprobung

Bereits während der Arbeit mit dem Grundkurs erfolgen in der didaktisch- methodischen Umsetzung Modifikationen, die eine weitestgehende Verwirklichung des Unterrichtskonzeptes ermöglichen sollen. Es wird deutlich, dass die Qualität dieser Verwirklichung von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Als tragende Einflüsse werden im folgenden Kapitel die Rahmenbedingungen mit Hilfe der Schülerinterviews und der Beobachtungen der Fachlehrerin, die Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern anhand der Schülerinterviews sowie die Rolle der/ des Lehrenden aus einem Lehrerinterview und Unterrichtsbeobachtungen heraus näher betrachtet.

6.1 Bewertung der Rahmenbedingungen

Aus schulorganisatorischer Sicht stellen die Wahlpflichtkurse im Fach Geographie eine Mischung von Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen Stamm- Lerngruppen (z.B. Leistungskursen) dar. Die Lerngruppe muss sich zu Beginn der 12.Klasse neu finden. So formuliert die Schülerin E im Interview: „*Die Kurszusammensetzung ruft Hemmungen hervor*“. Außerdem empfindet sie die Anforderungen wegen der Einbringung in die Abiturnote höher, im Inhalt wird viel tiefer gegangen (Schülerin A), was überhaupt nicht den Erwartungen entspricht. Um selbstgesteuert zu lernen, d.h. die schülerorientierte Kursplanung bewusst einzusetzen, müssen die Schülerinnen und Schüler in ihrer Lernorganisation völlig umdenken. Noch wird die Vorbereitung auf den Unterricht am nächsten Tag sehr eng und zeitlich abhängig von den Aufgaben, die für andere Fächer zu erledigen sind, gesehen. Hinzu kommt aus objektiver Sicht, dass Schülerinnen und Schüler das Lerntempo insgesamt nicht wirklich selbst bestimmen können. Vorgeschriebene Klausuren laut Leistungsbewertungserlass (KULTUSMINISTERIUM Sachsen-Anhalt 2004) und die Möglichkeit der mündlichen/ schriftlichen Prüfung engen zeitliche Spielräume ein. Darüber hinaus kann es bei den Mindestinhalten keine eigene Wahl geben, um das eigene Interesse am Thema zu finden. Hier muss „Motivation vermittelt werden“. Dass dies äußerst schwierig ist wird deutlich, wenn Schülerinnen und Schüler diese Lernangebote nicht annehmen.

Für das Unterrichtskonzept *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* heißt das, dass es nur möglich ist, Schülerinnen und Schüler zum selbstgesteuerten Lernen anzuleiten und Unterrichtsphasen zu organisieren, in denen diese Technik geübt wird. Idealtypisches selbstgesteuertes Lernen ist im Rahmen der Schulpflicht nicht zu erwarten. Die Potenziale des Unter-

richtskonzeptes liegen vielmehr in den Veränderungen des Unterrichts hinsichtlich der Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern und darüber hinaus in der veränderten Rolle der Lehrenden, die diese Kompetenzentwicklung ermöglichen muss.

6.2 Die Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern

Im Rahmen der Diskussion um mögliche Bildungsstandards wird für den Geographie- Kurs „Aktionsraum Erde“ unter 3.5.3 der Versuch unternommen, kompetenzorientierte Aussagen zu fachlichen, fächerübergreifenden und allgemeinbildenden Merkmalen im Zusammenhang zum Unterrichtskonzept *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* zu formulieren. Eine Stufenskalierung für die zu erwerbenden Kompetenzen wird im Vorfeld nicht explizit erarbeitet, da die Felduntersuchungen bereits vor der Bildungsstandard- Diskussion erfolgen. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass eine Stufenskalierung möglich ist. Diese wird im folgenden Abschnitt anhand der Schülerinterviews und der Beobachtungen in einem Leistungskurs (Prètest) als Phasen der Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern herausgearbeitet. Diese Niveaustufen verdeutlichen die Grenzen des Konzeptes im regulären Unterricht.

6.2.1 Die Kompetenzentwicklung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Nachfolgende Bemerkungen werden aus den noch nicht ausgewerteten Antworten der oben vorgestellten Schülerinterviews gewonnen.

Zur Wahrnehmung des Lernens

Der Wissenszuwachs wird von allen Schülerinnen und Schülern hoch eingeschätzt. „Also ich habe gemerkt, dass ich doch in den letzten Jahren recht viel gelernt habe,...“ (E)

Vor allem wird festgestellt, dass bereits vorhandene Kenntnisse in neuen Zusammenhängen bearbeitet werden. Für D und C „... ist die systematische Betrachtungsweise besser“, denn „... selbstständiges Arbeiten favorisiere ich, weil ich so einfach besser lerne.“ Bei den anderen Befragten fällt die Einschätzung des eigenen Lernens differenzierter aus.

Alle haben das Lernen als individuellen Prozess thematisiert und ihre verschiedenen Strategien benannt. D setzt für die Materialbeschaffung Bibliothek und Internet ein. E lernt nur nach dem eigenen Hefter: „...ich kopiere alles, lese alles durch, aber man weiß nicht das wirklich wichtige.“ Insgesamt wird bei E Unsicherheit im Umgang mit selbstgesteuerten Lernprozessen deutlich. Obwohl sie sich nach eigenen Aussagen regelmäßig mit dem Stoff befasst, ist sie sich ihrer eigenen Potenzen nicht sicher. Auch B lernt durch Aufschreiben, was nach ihren

Aussagen sehr zeitaufwändig ist, aber zum Erfolg führt. Sie thematisiert ebenfalls Unsicherheit in Bezug auf die Ergebnisse selbstgesteuerter Unterrichtsphasen: „... wir hatten zu wenig im Hefter stehen.“ Schülerin C arbeitet zwar kontinuierlich („... normalerweise bereitet man sich auf jede Stunde vor“), erwartet aber die Ankündigung von Lernkontrollen, um ihre Arbeit dann zum Termin zu intensivieren. Sie macht besonders auf ihre Angst vorm Leistungsversagen aufmerksam, die für sie darin liegt, „...Aufgaben nicht richtig gelesen oder verstanden...“ zu haben. Schüler A hat nach eigener Einschätzung wenig für das Fach getan. Für ihn waren die Leistungskurse wichtiger. Er hat mit dem vorhandenen Wissen der vergangenen Schuljahre („... Grundwissen, was man so fast immer braucht, ist eigentlich da...“) versucht, durch den Kurs zu kommen.

Jeder der Befragten hat sein eigenes Lernkonzept entwickelt. Es wird nicht deutlich, inwieweit verschiedene Lernstrategien verfügbar sind, um mit Erfolg zu lernen. Allerdings lassen sich Defizite vermuten, welche die Schülerinnen und Schüler als ihre Grenzen erkannt haben und durch Beobachtung im Unterricht offenbar werden.

Grenzen beim Schüler/ bei der Schülerin

Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler mit anderen Lehrkonzepten gemacht haben, verunsichern sie, sobald selbstgesteuertes Lernen gefordert wird. So thematisieren alle Befragten ihr Misstrauen gegenüber Schülerergebnissen und erwarten eine Bestätigung durch die Lehrkraft. Weitere Unsicherheiten werden deutlich beim Erkennen des Wesentlichen und in der Einschätzung des bereits Gelernten. Das Lernen ist am konkreten Ergebnis orientiert („... was ich genau lernen muss“ – E), Lernziele sind unwichtig. Damit stellt sich die Frage nach der Lernmotivation, die oft von der persönlichen „Tagesform“ abhängig gemacht wird. Ein rationales Umgehen mit der Planungstabelle gelingt nicht (C), so ist sie als Instrument für effektives Lernen nicht nutzbar. Darüber hinaus fehlt die Kompetenz, Themen zu hinterfragen („... Also ich weiß, was auf mich zu kommt, aber wie viel ich davon vielleicht schon weiß oder nicht weiß...?“- E)

Diese Probleme werden auch während der schülerorientierten Kursplanung von mir beobachtet. Schülerinnen und Schüler haben zu wenig inhaltlichen Vorstellungen von den Formulierungen in den Rahmenrichtlinien und sie sind es nicht gewohnt, Unbekanntes zu hinterfragen. Nach entsprechenden Übungen gelingt dies auch sehr unterschiedlich. Am häufigsten werden Fragen gestellt, die sich auf Begriffsinhalte beziehen, während Fragen nach Prozessen oder Zusammenhängen nur selten gelingen. Außerdem wird bei der methodischen und Bewer-

tungs-Planung deutlich, dass Schülerinnen und Schüler dahingehend nur Vorschläge machen können, wenn sie verschiedene Methoden und Bewertungsformen bereits kennen.

Zum selbstgesteuerten Lernen und schülerorientierter Kursplanung

Das Vorliegen der Kursplanung bei den Schülerinnen und Schülern wird insgesamt positiv bewertet: „... ich weiß ungefähr, was mich erwartet“ (D). Der Nutzen für das eigene Lernen allerdings wird sehr differenziert dargestellt. Während D und B die Planung für ihre Vorbereitung auf schriftliche Kontrollen bewusst nutzen, haben A und E dies nur im Überblick getan. Für C spielt sie hingegen dafür keine Rolle.

Für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts zu Hause findet D die Planung nützlich als Hilfe für den Lernumfang. A hat vor jeder Geographiestunde „... mal reingeguckt was drankommt“, dies hat aber keinen Einfluss auf die Lernmotivation. E kann mit der Kursplanung nichts anfangen: „...das ist ja sehr allgemein gefasst und man hat ja nicht alles von dem noch mal behandelt.“

6.2.2 Die Feststellung von Niveaustufen der Kompetenzentwicklung beim *Selbstgesteuerten, problemlösenden Lernen*

Neben den eben dokumentierten Einschätzungen durch die Befragten ergeben sich aus meinen Beobachtungen in einem Leistungskurs (Prétest) deutliche Differenzierungen hinsichtlich der Kompetenzentwicklung bei einzelnen Schülerinnen und Schülern, so dass für das Unterrichtskonzept *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* nachfolgend eine Stufenskalierung formuliert werden kann.

Die Niveaustufen beschreiben die für das *Selbstgesteuerte, problemlösende Lernen* nötigen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern und die Rolle der Lehrperson. Abhängig sind die Stufen von der Lehrauffassung und dem Unterrichtskonzept der Lehrerin/ des Lehrers. Entscheidend ist dabei, welche Möglichkeiten zur Problemlösung und Selbststeuerung die Lehrerin/ der Lehrer den Schülerinnen und Schülern im Unterricht einräumt.

Es werden drei Niveaustufen festgelegt:

Stufe 1: *Selbstständiges Lernen unter gezielter Anleitung und Führung durch die Lehrperson*

In allen Phasen des Unterrichts - von der Auswahl der Problemstellung, der Planung über die Gestaltung bis zur Lernerfolgskontrolle - führt die Lehrerin/ der Lehrer die Regie. Sie/ er ist

verantwortlich für die Wahl der Mittel und Methoden, für die zeitliche Abfolge und Dauer der Behandlung der Einzelaufgaben und muss für die Bewertung der Schülerleistungen sorgen.

Die Schülerin/ der Schüler kann Aufgabenstellungen selbstständig bearbeiten, die eine Strukturierung des Themas beinhalten und die eine detaillierte Schrittfolge vorgeben. Die Schülerin/ der Schüler wird in allen Bereichen angeleitet. Materialien werden größtenteils zur Verfügung gestellt, werden aber auch von der Schülerin/ vom Schüler besorgt. Die Kooperation mit Mitschülern ist nur bedingt erforderlich.

Stufe 2: Weitgehend selbstgesteuertes Lernen mit phasenweiser Lernberatung

Die Schülerinnen und Schüler werden in die Findung der Fragestellungen für den Unterricht einbezogen. Sie können Verständnisfragen an ein Thema stellen. Darüber hinaus werden sie auch in der Planung des Unterrichts beteiligt. Sie können über den Einsatz von Methoden und Mitteln sowie die Form der Lernerfolgskontrolle oder der Bewertung von Schülerleistungen mitentscheiden. Über längere Strecken arbeiten die Schülerinnen und Schüler selbstständig, z.B. in Form von projektorientierten Aufgaben, bei Facharbeiten oder ähnlichem. In diesen Arbeitsphasen beobachtet die Lehrerin/ der Lehrer die Arbeit, verschafft sich einen Überblick über das Fortschreiten der Arbeit durch Konsultationen und berät im konkreten Einzelfall den Schüler/ die Schülerin für den weiteren Lernprozess. Sie/ er kann den Stand der Lerntätigkeit diagnostizieren und der Schülerin/ dem Schüler Hinweise zur eigenen Lernarbeit geben. Durch eine gemeinsame Planung haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihre individuelle Lerntätigkeit zu kontrollieren und zu steuern.

Die Schülerin/ der Schüler kann aus einer komplexen Aufgabenstellung Teilaufgaben extrahieren und für diese bereits vorhandenes Wissen reaktivieren. Unter gelegentlicher Anleitung gelingt es zunehmend selbstständiger den Lernprozess zu gestalten. Besonders auf der Metaebene benötigt die Schülerin/ der Schüler die Unterstützung der Lehrkraft. Materialbeschaffung, -auswertung und Präsentation gelingen durch regelmäßige Konsultation mit der Lehrerin/ dem Lehrer weitgehend eigenständig.

Die Lehrerin/ der Lehrer fungiert als Lernberater. Die Schülerin/ der Schüler wird mehr angeleitet und weniger belehrt.

Stufe 3: Selbstgesteuertes Lernen mit Begleitung auf der Meta- Ebene

Die Schülerin/ der Schüler ist in der Lage, aus einem Thema die inhaltliche Struktur zu erkennen. Sie/ er stellt selbstständig eine Gliederung zum Thema auf und legt eine Lernstrategie fest. Diese umfasst das Aufarbeiten bereits vorhandenen Wissens, die Erarbeitung neuer Kenntnisse, ihre Einbettung in bzw. Anwendung auf ihren/ seinen Kenntnisstand. Sie/ er ist in

der Lage, vielfältige Materialien zu besorgen und auszuwerten. Die Schülerin/ der Schüler kann die Ergebnisse seiner Arbeit präsentieren und ist fähig in kooperativen Strukturen zu arbeiten. Bereits in der Planung werden Entscheidungen über Bewertungskriterien und Arten der Leistungserhebungen von Lehrkraft sowie Schülerinnen und Schülern gemeinsam getroffen.

Die Lehrerin/ der Lehrer ist in der Lage, die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und gezielt zu fördern. Sie/ er muss ähnlich einem Mentor nur beratend tätig werden. Durch regelmäßige Selbstdiagnosen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrperson wird der Lernfortschritt festgestellt und das weitere Vorgehen beraten. Der Lernprozess wird vor allem auf der Meta-Ebene begleitet, d.h. neben die fachlich- inhaltliche Komponente gehört eine lerndiagnostische Komponente. Der Lernfortschritt wird nicht nur im Fach sondern auch in der Methodik erörtert und durch Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerin oder Lehrer gemeinsam Schlussfolgerungen daraus formuliert. Es erfolgt eine individuelle Lernberatung.

6.2.3 Zuordnung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Erreichung der Niveaustufen beim *Selbstgesteuerten, problemlösenden Lernen*

Die in der Tabelle 6 vermerkten Fähigkeiten und Fertigkeiten sind von Stufe zu Stufe aufsteigend zu lesen, d.h. Eintragungen in der Stufe 1 werden in Stufe 2 vorausgesetzt und als immanenter Bestandteil gesehen usw.

Allgemein sollen in jeder Lerngruppe durch geeignete Tests die individuellen Niveaustufen bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern festzustellen sein, wobei diese Tests auf der Messung von Schülerleistungen beruhen. Einzelne Beispiele dazu werden im bearbeiteten Kurs in Ansätzen praktiziert, eine durchgängige Testbasierung existiert noch nicht. Nach den vorliegenden Erfahrungen können in einem Jahrgang durchaus verschiedene Niveaustufen erreicht werden.

Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Bearbeitung der Aufgabenstellung laut Vorgaben	Planung von Unterrichtssequenzen sowohl inhaltlich als auch methodisch	Planung und Strukturierung eines Kursthemas
Verständnisfragen ans Thema stellen	Feststellen von Wiederholungsbedarf bei Vorwissen	Reaktivierung von Ausgangswissen, Erarbeitung neuer Kenntnisse, Einbettung in vorhandenes Wissensgerüst
Findung von Fragestellungen für den Unterricht	Eigenständige Bearbeitung von Teilthemen, auch in Partner- oder Gruppenarbeit	Materialbeschaffung umfasst auch neue Medien
Eigenverantwortliche Materialsammlung (Bibliothek – Nachschlagewerke und Fachliteratur, Datenträger wie CD – Rom)	Entwickeln von Vorstellungen zum Zeitpunkt und zur Art und Weise von Lernerfolgskontrollen	Lernprozessanalyse und –steuerung auf der Meta-Ebene unter Anleitung der Lehrkraft

Tab.6: Übersicht zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten innerhalb der Niveaustufen

6.3 Die Rolle des Lehrenden

Wie bereits bei der Beschreibung der Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern deutlich wird, muss sich die Rolle des Lehrenden im vorgestellten Unterrichtskonzept stark verändern. Die grundsätzlich notwendige Schülerorientierung führt weg vom lehrerzentrierten Unterricht und damit von der Rolle der Lehrerin/ des Lehrers als Führer im Lernprozess. Der Lehrende muss *„als Organisator von Lernprozessen Lernsituationen schaffen, in denen die Schüler in der Auseinandersetzung mit den Inhalten sich diese individuell und in Gruppen weitgehend bzw. zunehmend selbstständig aneignen können“* (WENZEL 1998, S. 141) Daraus ergeben sich Auswirkungen auf die notwendige methodische Kompetenz der Lehrkräfte.

Nachfolgend werden Erkenntnisse zusammengefasst, die aus Hospitationen in einem Grundkurs im Schuljahr 2002/03 bei einer Lehrkraft, die Teile des Konzeptes *Selbstgesteuertes*,

problemlösendes Lernen umgesetzt hat, und Beobachtungen des eigenen Unterrichts resultieren.

Zur Unterrichtsplanung

Sobald Schülerinnen und Schüler in die Planung eines Kurshalbjahres oder auch nur einer Unterrichtssequenz einbezogen werden sollen, müssen sie zunächst aktiviert werden. Es muss ihnen plausibel vermittelt werden, welchen Zweck dieses Planungsgeschehen für ihre Lerntätigkeit hat. Sowohl die Lehrerin/ der Lehrer als auch die Schülerinnen und Schüler sollten zunächst getrennt voneinander ihre Planungen entwickeln. Die Lehrerin /der Lehrer hat dabei die Verantwortung für die Erfüllung der Mindestinhalte im Rahmen von Zentralabitur und schulinternem Curriculum. Die Schülerinnen und Schüler werden eher Inhalte nach ihren Interessen formulieren und dabei mögliche Defizite feststellen. Bei der Synthese beider Planungsvarianten muss die Lehrkraft in der Lage sein, den spezifischen Bedarf der Lerngruppe mit den Mindestinhalten in Einklang zu bringen, immer vordergründig die Schülerinteressen im Auge behaltend. Nur so kann eine Planungstabelle ein sinnvolles Arbeitsinstrument für den Schülergebrauch werden und zur Erzeugung von Selbstverantwortung für das Lernen führen.

Zur methodischen Gestaltung

Sollen Schülerinnen und Schüler Vorschläge für die methodische Gestaltung des Unterrichts in der Planungsphase machen, setzt dies eine Kenntnis verschiedenster Methoden und Arbeitstechniken sowie Sozialformen voraus. Nur wenn Erfahrungen vorliegen sind Schülerinnen und Schüler in der Lage, geeignete Vorgehensweisen auszuwählen. Diese Kompetenzen müssen sie im Unterricht vorher erworben haben. Dafür hat der Lehrende bereits im Vorfeld die Verantwortung. Ein gezieltes Methodentraining bereits in der Sekundarstufe I muss Schülerinnen und Schüler mit einem nutzbaren Repertoire ausgestattet haben, und dieses muss durch die Lehrkraft vermittelt und geübt worden sein. Also muss auch die Lehrkraft über ein entsprechendes Repertoire verfügen. Selbst im bereits praktizierten Repertoire stecken oft große Reserven, Schülerinnen und Schüler zur Selbsttätigkeit beim Lernen anzuregen. In Unterrichtsbesuchen fällt vor allem auf, dass es entscheidend von der Fragetechnik und Geduld beim Warten auf Antworten auf der Lehrerseite abhängt, ob Schülerinnen und Schüler eigene Wege zur Lösung der Aufgaben finden und gehen. Nicht zuletzt wird durch die Einführung von Bildungsstandards genau dieses Problem aufgegriffen und sollte ein Umdenken auf Seiten der Lehrkräfte in Gang setzen.

Zur Planung von Lernkontrollen

Die in der schülerorientierten Kursplanung vorgesehene Planung von Lernkontrollen und Bewertungen dient der Evaluation der Lernvorgänge. Damit soll die Ebene des Meta- Lernens eingeführt werden. Zur bisherigen Praxis stellt dies die gravierendste Veränderung dar. Bislang ist das Festlegen von Lernkontrollen in ihrer Art und Weise, im Inhalt und Umfang sowie ihrem Zeitpunkt die Domäne von Lehrerinnen und Lehrern. Um mit Schülerinnen und Schülern über Lernfortschritte ins Gespräch zu kommen, sie in ihrem Lernprozess beraten zu können ist es m.E. auch notwendig, sie in die Planung von Leistungsüberprüfungen einzubeziehen. Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe sind durch die Fächervielfalt und deren spezifische Anforderungen erheblichen Belastungen ausgesetzt, da es häufig vorkommt, dass sich Lernkontrollen zeitlich konzentrieren. Dadurch werden sie nicht in die Lage versetzt, ihren Lernprozess kontinuierlich zu beobachten, zu analysieren und zu steuern, denn sie können nur auf die Anforderungen reagieren. Wird diese Fähigkeit im Unterricht konsequent eingeübt ist es auch möglich, Tests zur Überprüfung der Kompetenzstandards beim Meta-Lernen durchzuführen.

Fazit

Das Unterrichtskonzept *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* verlangt eine Umstellung im Rollenverständnis der Lehrerin/ des Lehrers. Durch ihre/ seine Arbeit kann selbstgesteuertes Lernen ermöglicht, aber auch verhindert werden. Da bisherige schulische Lernerfahrungen nicht auf das *Lernen lernen* ausgerichtet waren, ist eine Umstellung auch auf der Schülerseite erforderlich. Die Reflexion von Lernprozessen verlangt neue Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erst langsam Einzug im Unterricht halten.

7. Möglichkeiten des Transfers und der Verankerung des Konzeptes in der Lehr- Lern- Kultur einer Schule im Rahmen von Schulprogrammarbeit

7.1 Zur Rolle der Geographie bei der Erstellung eines Schulcurriculums

Die Rahmenrichtlinien im Fach Geographie sind so aufgebaut, dass in der Sekundarstufe I erworbenes Wissen in der gymnasialen Oberstufe direkt als Basis für die weitere Arbeit vorausgesetzt werden muss. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass alle im Fach unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer bestrebt sein müssen, allen Schülerinnen und Schülern diese gleiche Basis zu vermitteln. Somit wird eine Kooperation innerhalb der Fachschaft Geographie mit dem Blick auf die Erstellung schulintern verbindlicher Pläne notwendig.

Diese Tatsache gilt mit Sicherheit auch für alle anderen Fächer. Was der Geographie eine besondere Bedeutung verleiht ist der Umstand, dass es vielfältige fächerübergreifende Themen gibt, bei denen das Fach darauf angewiesen ist, mit Lehrerinnen und Lehrern anderer Fächer zu kommunizieren. Dies bezieht sich nicht vordergründig auf die ohnehin als fächerübergreifend ausgewiesenen Themen, sondern auf Mindestinhalte der Geographie. Die naturwissenschaftlichen Anteile des Faches sind nur durch Anwendung von Kenntnissen aus den entsprechenden Fachwissenschaften zu vermitteln, oft liefert der Geographieunterricht Vorleistungen oder praktische Anwendungsbeispiele für Naturwissenschaften. Ähnlich sieht es bei der Behandlung anthropogeographischer Sachverhalte aus. Auch hier profitieren die anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächer von einer engen Zusammenarbeit. Die Domänenspezifika der Geographie verlangt die Vernetzung vielfältigen Wissens, so dass Fachlehrerinnen und Fachlehrer natürlicherweise häufig Absprachen mit den Kolleginnen und Kollegen der anderen Fächer treffen müssen.

Somit ist das Fach Geographie von seiner Anlage (auch bezüglich des Methodentrainingskonzeptes) aus meiner Sicht besonders geeignet, ein Vorreiter für die Erstellung schulinterner Curricula im Rahmen von Schulprogrammarbeit zu sein. Beispiele dafür werden im Folgenden vorgestellt.

Zunächst wird dargelegt, welche Möglichkeiten es gibt, das Konzept *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* auf ein anderes Kursthema im Fach Geographie (eigene Erfahrungen) oder beim selben Kursthema auf den Unterricht einer anderen Kollegin/ eines Kollegen zu übertragen. Vor allem der zweite Fall wird durch Reflexion kollegialer Kooperation darge-

stellt. Darüber hinaus wird deskriptiv die Arbeit der Fachschaft Geographie im Zusammenhang mit der Etablierung eines konkreten Methodentrainings in der Sekundarstufe I zur Vorbereitung auf die Anforderungen in der gymnasialen Oberstufe vorgelegt.

Es wird überprüft, inwieweit sich das Konzept auf einen Kurs konkret im Fach Sozialkunde übertragen lässt. Dabei werden Bedingungen in der Arbeit der Fachkonferenz Gesellschaftswissenschaften näher beleuchtet.

Abschließend werden Potenzen der Verankerung eines neuen Unterrichtskonzeptes in der Lehr- Lern- Kultur einer Schule im Rahmen von Schulprogrammarbeit anhand von Erfahrungen im Modellversuch KES erörtert.

7.2 Transfer und Verankerung des *Selbstgesteuerten, problemlösenden Lernens* im Fach Geographie

7.2.1 Einführung eines anderen geographischen Kursthemas

Die Übertragung des Unterrichtskonzeptes auf andere Kursthemen ist grundsätzlich möglich. Für jedes einzelne Thema muss zunächst das Inhaltskonzept präzisiert werden. Dies ist in Form schulinterner Absprachen innerhalb der Fachschaft Geographie schon jetzt denkbar. Mit der Einführung von Bildungsstandards und für Sachsen-Anhalt möglicherweise dazu gehörenden Lehrplänen wird die Erarbeitung schulinterner Curricula durch die jeweilige Fachschaft zur unumgänglichen Notwendigkeit. Eine neue Qualität erhalten diese schulinternen Curricula durch den Einsatz der schülerorientierten Kursplanung, die aus ihnen ein lerngruppenspezifisches Curriculum entstehen lässt, welches entscheidend zur Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler beitragen kann.

Das methodische Konzept ist auf die jeweilige Lerngruppe anzupassen. Einerseits erfordern bestimmte Inhalte den Einsatz fachspezifischer Methoden, so muss z.B. im Kurs „Geoökosysteme – Ausstattung und Nutzungsprobleme“ zwingend die Geoökologische Systemanalyse angewendet werden, andererseits soll der individuelle Entwicklungsstand der Lerngruppe den Ausschlag für die Auswahl und das Training weiterer Methoden geben.

Das Kernstück des Konzeptes – die schülerorientierte Kursplanung – ist in jedem Falle übertragbar. Diese ist unabhängig vom Thema, wird aber stark bestimmt von den Vorleistungen in der Sekundarstufe I und der daraus resultierenden Stufe der Kompetenzentwicklung im selbstgesteuerten Lernen bei den Schülerinnen und Schülern. So sollte die Kursplanung zu-

nächst als Sequenzplanung für die einzelnen Themenabschnitte im ersten Kurshalbjahr der gymnasialen Oberstufe eingesetzt werden, um die Schülerinnen und Schüler mit der Methodik vertraut zu machen und bei ihnen eine Motivation für die Evaluation von Lernvorgängen und damit das Meta- Lernen zu erzeugen. Das zweite Kurshalbjahr verläuft dann wie beschrieben und in den darauf folgenden beiden Halbjahren kann bereits eine Routine entwickelt werden, die den Schülerinnen und Schülern beim Beginn einer Berufsausbildung oder bei der Aufnahme eines Studiums zur Planung von Lernprozessen zur Verfügung stehen sollte.

Eigene Erfahrungen zeigen, dass es notwendig ist, die Schülerinnen und Schüler an die Planung schrittweise heranzuführen. Erste Übungen sind besonders wichtig im Formulieren von Fragen an den Lerngegenstand. Schon hierbei werden Kompetenzunterschiede deutlich, wie nachfolgende Beispiele¹⁵ belegen:

Grundkurs

Für den Grundkurs lautet das Thema „Geoökologische Prozesse“¹⁶.

Die Schülerinnen und Schüler des Grundkurses können zunächst mit der Aufgabe, Fragen ans Thema zu stellen, nichts anfangen. Nach ausführlicher Diskussion über Sinn und Zweck des Herangehens wurde dann mit der Formulierung von Fragen begonnen. Dies ist das Ergebnis:

1. Was ist Umwelt?
 2. Was ist Landschaft?
 3. Was ist Ökologie?
 4. Was ist ein Geoökosystem?
 5. Was gibt es für Störfaktoren?
 6. Anthropogene Störfaktoren?
 7. Wodurch ist eine Geoökosystem-Analyse gekennzeichnet?
 8. Welche Dimensionen sind gemeint?
 9. Umweltprobleme: Welche? Wo?
- Mögliche Lösungen?

Abb. 23: Fragenkatalog des Grundkurses zu „Geoökologischen Prozessen“

¹⁵ Die Aussagen beziehen sich auf den Prétest im Schuljahr 2000/2001

¹⁶ KULTUSMINISTERIUM Sachsen- Anhalt 2000, S. 86

Wie an den Fragestellungen zu erkennen ist, fällt diesen Schülerinnen und Schülern die Lösung der Aufgabe sehr schwer. Zur Bedingungsanalyse muss gesagt werden, dass hier ausnahmslos Schülerinnen und Schüler den Kurs gewählt haben, die nicht unbedingt zu den leistungsstärksten im Fach gehören. Das anfängliche Interesse an aktiver Unterrichtsarbeit ist sehr gering. Die Erwartungen gehen mehr in die Richtung, dass von der Lehrerin bestimmt wird, was wann wie und wo zu bearbeiten ist. Allerdings sind die Schülerinnen und Schüler durchaus bereit sich anzustrengen und Aufgaben auch umfangreich zu bearbeiten.

Leistungskurs

Das Thema des Leistungskurses lautet: „Landschaftliche Ökosysteme – Geoökosysteme“.¹⁷

Hier setzt unter den Schülerinnen und Schülern sofort eine intensive Diskussion ein, welche Hintergründe zum Thema gehören sollen. Im Ergebnis entsteht folgender Fragenkatalog:

1. Wie werden die Schlüsselbegriffe definiert?
2. In welchem Zusammenhang stehen diese zueinander?
3. Welche Geoökosysteme und Modelle gibt es?
4. Was versteht man unter Fließgleichgewicht und Regelkreis?
5. Welche Störfaktoren gibt es?
6. Wie beeinflussen sie die Stoff- und Energiekreisläufe?
7. Inwieweit stellt der Mensch einen Störfaktor dar?
8. Was sind Syndrome des globalen Wandels?
9. Was ist eine Geoökosystemanalyse?
10. Wie bereitet man sich darauf vor?
11. Welche Voraussetzungen aus dem Biologieunterricht sind nötig, um Geo- und Biosysteme zu vergleichen und Begriffssysteme zu erstellen?

Abb.24: Fragenkatalog des Leistungskurses zu „Landschaftlichen Ökosystemen“

Die Schülerinnen und Schüler des Leistungskurses sind alle stark am Fach interessiert. Die Leistungen der Vorjahre waren befriedigend bis sehr gut, außerdem kannten einige von ihnen bereits die Art und Weise des Herangehens aus dem Unterricht in Klasse 11.

Die Beispiele machen die Niveauunterschiede zwischen beiden Lerngruppen bezüglich der Fähigkeiten, Fragen an den Lerngegenstand zu stellen, deutlich und zeigen die Notwendig-

¹⁷ KULTUSMINISTERIUM Sachsen- Anhalt 2000, S. 94

keit, zunächst Voraussetzungen schaffen zu müssen, bevor eine schülerorientierte Kursplanung im beschriebenen Sinne erfolgen kann.

7.2.2 Zusammenarbeit mit einzelnen Kolleginnen/ Kollegen des Faches Geographie

Ein nächster Schritt zur Implementierung des Unterrichtskonzeptes an der Schule ist die Übertragung auf eine/n andere/n Fachlehrer/in. Dazu wird das Konzept zunächst vorgestellt und vor allem die Idee der schülerorientierten Kursplanung ausführlich erläutert. Durch Hospitationen wird die Umsetzung des Konzeptes beobachtet und gemeinsam mit der Lehrerin/ dem Lehrer reflektiert. Dabei ist es von wesentlicher Bedeutung, gemeinsam über eventuell notwendige Veränderungen in der didaktisch- methodischen Unterrichtsgestaltung nachzudenken und gegebenenfalls für die Lehrkraft noch neue Methoden auszuprobieren. Nach der Planungsphase folgen projektorientierte oder handlungsorientierte Arbeitsphasen, in denen besonders Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrerin/ der Lehrer hinsichtlich ihrer Kompetenzen zur Selbststeuerung von Lernprozessen bzw. zur Ermöglichung derselben beobachtet werden. Bei Akzeptanz der hospitierenden Lehrkraft durch die Schülerinnen und Schüler kann phasenweise sogar die Situation entstehen, dass diese Lehrkraft als Berater ebenfalls herangezogen wird, sich eine Art Lehrkraft- Tandem bildet. Wesentlich ist die gemeinsame Evaluation der Umsetzung des gesamten Unterrichtskonzeptes durch die beteiligten Lehrkräfte. Hier ist z.B. auch die gemeinsame Bewertung von Schülerleistungen bei Lernkontrollen oder der Präsentation von Gruppenarbeitsergebnissen hilfreich. Durch eine solche kollegiale Kooperation kann das Unterrichtskonzept von anderen Lehrerinnen und Lehrern intensiv erfahren und in ihrem Repertoire verankert werden.

Als konkretes Beispiel kann hier der Einstieg in den Kursunterricht in Klasse 12 zu Beginn des Schuljahres 2004/2005 vorgestellt werden. Mit diesem Lehrervortrag (Abb.25) sollen die Schülerinnen und Schüler motiviert werden, eine schülerorientierte Sequenzplanung zu erstellen und danach zu arbeiten.

Es ist festzustellen, dass die betreffende Lehrerin die schülerorientierte Kursplanung in ihr Unterrichtskonzept integriert hat und die didaktisch- methodischen Angebote für die Schülerinnen und Schüler lassen vermuten, dass das Methodentraining zu den Intentionen dieses Konzeptes gehört. Grundsätzlich verlangt die Übertragung des Unterrichtskonzeptes auf eine/n andere/n Lehrer/in die Adaption in deren eigene Unterrichtsrouinen und eine begleitende Evaluation z.B. in Form von kollegialen Unterrichtsbesuchen.

Unterrichtsarbeit in der Abiturstufe

Warum wir es „etwas anders“ machen

„Dauerhafter Konsum macht dumm“

*Wir konsumieren ständig und überall, gegen die Fülle an Informationen wehrt sich
unser Gehirn durch VERGESSEN*

Was man sich selbst erarbeitet hat, prägt sich besser ein, das Schlagwort heißt:

HANDLUNGSORIENTIERTES LERNEN

Forderungen aus der Arbeitswelt:

*Viele Unternehmen haben ihre Ausbildungskonzepte auf die veränderten Anforderun-
gen in der Produktion und im Dienstleistungsbereich zugeschnitten:*

*In Bewerbungsverfahren gehören nicht mehr abrufbares Wissen zu den
Auswahlkriterien, sondern SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN*

Schlüsselqualifikationen sind

Selbständigkeit und Selbstverantwortung

Entscheidungs- und Problemlösungsfähigkeit

Kreativität und Engagement

Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit

Lernfähigkeit, Methodenkompetenz

Deshalb unser System:

Wir planen die Unterrichtsabschnitte für einen Themenkomplex gemeinsam

*Jeder ist anhand seines Planes in der Lage, sich optimal auf den Unterricht
vorzubereiten, soll aber bei Defiziten auch Nachbesserungen fordern!!*

Jeder kennt die Forderungen der RRL und kann sich danach orientieren

Auf geht`s!!

*Macht euch mit den ersten Kapiteln der RRL vertraut -
verbindliche Inhalte stehen links, die rechte Seite enthält Hinweise zur Ideenfindung
Welche Begriffe sind völlig unklar? Versucht, sie euch gegenseitig zu deuten,
bevor ihr fragt.
Welche Sozialformen, Arbeitstechniken und Darstellungsformen könnten zur
Anwendung kommen?*

Unterrichtsmethoden**Sozialformen**

Frontalunterricht
Gruppenarbeit
Gesprächskreis
Partnerarbeit

Arbeitstechniken

Kartenarbeit
Textauswertung
Arbeit mit Statistiken
Internetrecherche

Darstellungsformen

Präsentation durch Schülervortrag
Mind Map
Concept Map
Wandzeitung
Folie.....

Und jetzt geht`s los!

Viel Spaß und viel Erfolg!

Abb.25: Andrea Hausdörfer: Einstieg in den Kursunterricht Geographie Klasse 12 (Power- Point - Präsentation)

7.2.3 Arbeit in der Fachschaft Geographie zur Schaffung von Voraussetzungen in der Sekundarstufe I

Bevor das neue Unterrichtskonzept *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* in der gymnasialen Oberstufe erfolgreich durchgesetzt werden kann, müssen Vorleistungen in den vorhergehenden Schuljahren erbracht werden. Die Notwendigkeit dazu wurde bereits in den Abschnitten 4.2.1 und 4.3 verdeutlicht, als es um die Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern, aber auch Lehrerinnen und Lehrern ging. Diese Kompetenzen sind durch die Einführung eines fachspezifischen Methodentrainings systematisch zu entwickeln. Auch hier wird die Einführung von Bildungsstandards die Arbeit der Fachschaften zur Erstellung schulinterner Curricula veranlassen. Durch einen Abgleich mit den Kompetenzen zur Arbeit mit Texten im Fach Deutsch kann sich die Fachschaft Geographie auf diese berufen und im Weiteren vor allem die Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen durch die Auswahl entsprechender Methoden und deren Zuordnung zu einzelnen Klassenstufen befördern. Nach erfolgter Methodenauswahl sollten für die Hand der Schülerinnen und Schüler altersgerechte Arbeitsanweisungen formuliert werden. Es ist wichtig, dass alle im Fach unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer bereit sind, nach gleichen Arbeitsanweisungen vorzugehen, weil dies sowohl einen unproblematischen Fachlehrerwechsel als auch ein kontinuierliches Lernen für Schülerinnen und Schüler ermöglicht. Wenn nicht Jahr für Jahr von den Schülerinnen und Schülern erwartet wird, dass sie sich für spezielle fachliche Sachverhalte stets ein wenig voneinander verschiedene Arbeitstechniken aneignen sollen, wird Zeit gewonnen für Reflexionen des Lernprozesses und so kann bereits in der Sekundarstufe I das Meta- Lernen begonnen werden.

Damit diese Zielsetzung erreicht werden kann, sollen Schülerinnen und Schüler über alle Schuljahre fortlaufend einen „Methodenhefter“ führen. So stehen ihnen die Arbeitsanweisungen kontinuierlich im Unterricht zur Verfügung, die Lehrkräfte können darauf zurückgreifen und es ergibt sich die Möglichkeit der Evaluation. Einen adäquaten „Methodenhefter“ muss es für die Lehrkräfte auch geben, in dem außer der Verfügbarkeit der Schülerarbeitsblätter auch die Verwendung in den einzelnen Klassen durch die Lehrerinnen und Lehrer dokumentiert wird. Auch dies dient der Möglichkeit zu evaluieren.

Um die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu testen müssen schulinterne Vergleichsarbeiten entwickelt, geschrieben und ausgewertet werden. Erfahrungsgemäß fallen diese Verabredungen den Lehrerinnen und Lehrern am schwersten, da sie neue und hohe An-

forderungen an die kollegiale Kooperation stellen. Einen Anhaltspunkt und eine Hilfe könnten hierfür die zu erwartenden niveaubestimmenden Aufgaben für Geographie in Sachsen- Anhalt liefern.

Fachschaften müssen sich bezüglich der Einführung eines neuen Unterrichtskonzeptes darüber verständigen, welche Schwerpunkte (möglicherweise eine schrittweise Einführung) gesetzt werden sollen, an welchen Kriterien deren Bearbeitung zu überprüfen ist, wann und wie ihre Erfüllung evaluiert werden soll. Darüber hinaus wird sich der interne Fortbildungsbedarf ergeben, der sowohl zu Teilen des Unterrichtskonzeptes als auch zu Methoden der Evaluation entstehen kann.

7.3 Transfer auf Kurse eines anderen Faches des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes – Arbeit in der Fachkonferenz Gesellschaftswissenschaften

An dieser Stelle soll die Möglichkeit des Transfers auf einen Kurs im Fach Sozialkunde dargestellt werden. Die Rahmenrichtlinien sehen drei Pflichtkurse der Lernfelder *Demokratie*, *Gesellschaft* und *Wirtschaft* für drei Kurshalbjahre und einen Kurs zur Auswahl aus den Lernfeldern *Internationale Beziehungen*, *Recht* und *Medien* für das vierte Kurshalbjahr vor. Eine Reihenfolge der Lernfelder für die Kurshalbjahre ist nicht verbindlich festgelegt. Innerhalb der Lernfelder kann zwischen verschiedenen thematischen Einheiten gewählt werden.

Bereits hier liegt die erste Chance für eine schülerorientierte Kursplanung. Die Wahl der thematischen Einheit und ihre Behandlung in den Kurshalbjahren kann durch die Schülerinnen und Schüler oder gemeinsam mit ihnen erfolgen. In der Behandlung der Themen verlangen die Rahmenrichtlinien den Dreischritt *Problemaufriss – wissenschaftspropädeutische Bearbeitung – Urteilsbildung*, eine Festlegung, die auf problemlösendes Lernen als vorrangige Methode abzielt. Nach erfolgtem Problemaufriss muss der Inhalt der Thematik genauer bestimmt werden, es ist das Vorwissen der Lerngruppe zu erfassen, das Mindestwissen zu umreißen und das methodische Vorgehen abzuklären. Dies alles lässt sich durch schülerorientierte Kursplanung organisieren. Da Sozialkunde lediglich ein mündliches Prüfungsfach im Abitur ist, sind die Spielräume für die inhaltliche Ausgestaltung bezüglich der Schülerinteressen größer als in Geographie. Eine wissenschaftspropädeutische Bearbeitung verlangt den Einsatz

sozialwissenschaftlicher Methoden, die ebenfalls in den Rahmenrichtlinien¹⁸ dokumentiert sind, gleiches gilt für den Prozess der Urteilsbildung.

So können Schülerinnen und Schüler bei entsprechenden Kompetenzen aus der Sekundarstufe I im Kursunterricht Sozialkunde sehr ausgeprägt selbstgesteuerte Lernphasen absolvieren, in dem sie z.B. Befragungen oder Interviews durchführen. Darüber hinaus werden fächerübergreifende Methoden geübt und professionalisiert, wenn z.B. Präsentationen oder Facharbeiten angefertigt werden. Bislang bedurfte es einer arbeitsaufwändigen Abstimmung innerhalb der Fachkonferenz Gesellschaftswissenschaften, um einheitliche Anforderungen für solche Methoden zu verabreden. Dies wird künftig erleichtert, wenn man sich auf die Bildungsstandards Deutsch berufen kann, da hier bereits eine Grundlage vorhanden ist, die nur noch spezifiziert werden muss.

Als Fazit ist festzustellen, dass sich das Konzept *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* auf das Fach Sozialkunde in der gymnasialen Oberstufe übertragen lässt, da sich auf Grund der Anlage in den Rahmenrichtlinien alle Schritte des Konzeptes verwirklichen lassen.

7.4 Transfer im Rahmen von Schulprogrammarbeit am Beispiel des Gymnasiums Philanthropinum im Modellversuch „Kriterien zur Erstellung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen“ (KES)

Wie in 1.1. bereits erwähnt, wird das Unterrichtskonzept *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* an einem Gymnasium entwickelt und erprobt, das im Rahmen des Modellversuches KES ein Schulprogramm erarbeitet, umgesetzt und evaluiert hat. Da sich das Gesamtinteresse der Schulgemeinschaft anfangs noch nicht auf die Sicherung von Unterrichtsqualität gerichtet hat, beschränkt sich die Diskussion zunächst auf die Fachschaft Geographie. Dementsprechend wird der Zyklus der Schulentwicklung (LANDESTINSTITUT für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt 2002, S.174) auf die Entwicklung der Unterrichtsqualität im Kursunterricht Geographie angewendet.

Nach einer Bestandsaufnahme und Reflexion der Ergebnisse wird das Konzept entwickelt und in einzelnen Kursen erprobt. Um den Kreis der Beteiligten zu erweitern und mit Lehrerinnen und Lehrern anderer Fachbereiche in eine Diskussion eintreten zu können, wird das Konzept

¹⁸ KULTUSMINISTERIUM Sachsen-Anhalt 2003c, S.19-21

interessierten Kolleginnen und Kollegen vorgestellt und besprochen. Im Rahmen einer Informationsveranstaltung stellen Schülerinnen und Schüler Arbeitsergebnisse vor und beschreiben ihren individuellen Lernweg ebenso wie das Vorgehen im Unterricht. Durch eine Offenlegung der Arbeitsweise und der Anforderungen im Geographie- Kurs entsteht eine Diskussion mit den Fachlehrerinnen und –lehrern anderer Kurse in der gymnasialen Oberstufe über deren Unterricht. Es werden die sich zum Teil häufenden Arbeitsaufträge und ihr Umfang thematisiert und so ein Nachdenken über notwendige Absprachen innerhalb des Kollegiums in Gang gesetzt. Entscheiden sich darüber hinaus einzelne Lehrkräfte, das Konzept ebenfalls zu erproben, wird durch Hospitationen und deren Auswertung ein erster Einblick geschaffen, der dann zur Ableitung des weiteren Vorgehens führen. Hier soll eine Kooperation auf der Basis der Fachkonferenzen erste Verabredungen zu Zielen und Standards liefern. Daraus lassen sich Maßnahmen ableiten und diese sind nach ihrer Umsetzung zu evaluieren. Die Evaluation soll von Anfang an mitgedacht und mit vorbereitet werden, damit man verwertbare Ergebnisse erhält.

Im vorliegenden Fall einigt sich die Fachschaft Geographie darauf, zunächst wie bereits beschrieben ein Methodentraining in der Sekundarstufe I zu etablieren und in einem Fall in Form einer Vergleichsarbeit¹⁹ zu evaluieren. Dabei werden hohe Anforderungen an die Kooperationsbereitschaft und –fähigkeit der Lehrkräfte gestellt, die nicht immer unproblematisch sind. Es ist sinnvoll, nur überschaubare Maßnahmen zu vereinbaren und diese dann auch konsequent zu evaluieren. Nur so wird der Stand der Entwicklung erfasst, werden weitere Maßnahmen sinnvoll zu beschließen sein.

Einige Inhalte des Methodentrainings werden künftig durch die Umsetzung der Bildungsstandards in den Kernfächern und die Einführung des Faches „Das Lernen lernen“ im Wahlpflichtbereich der Schuljahrgänge 5 und 6 am Gymnasium in Sachsen- Anhalt abgefangen, so dass sich das Training auf fachspezifische Methoden und Arbeitsweisen konzentrieren kann.

Werden im Rahmen von Schulprogrammarbeit neue Unterrichtskonzepte entwickelt und eingeführt, müssen diese mit dem Schulprogramm kompatibel sein.

¹⁹ Es handelt sich hierbei um die Methode Mindmapping, die in Klasse 9 verbindlich trainiert werden sollte und am Ende des Schuljahres zum Thema „Die Erde hat System“ in einer Vergleichsarbeit abgeprüft wird.

Am Beispiel des Leitbildes²⁰ aus dem Schulprogramm des o.g. Gymnasiums wird aufgezeigt, welchen Beitrag das Unterrichtskonzept *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* in Bezug auf die Kompetenzentwicklung innerhalb der Schulgemeinschaft und der Kurs „Aktionsraum Erde“ aus inhaltlicher Sicht leisten kann.

Leitbildschwerpunkt *Leistungsstärke*:

„Jeder kann seine Fähigkeiten entdecken und einbringen. Wir fordern und fördern uns gegenseitig.“

Ausgehend von den Stärken bei Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern bietet das Unterrichtskonzept die Möglichkeit, das Herangehen an den Erkenntniserwerb zunehmend auf die Individualität abgestimmt zu gestalten. Selbstgesteuertes Lernen setzt Lern-diagnose voraus und erfordert sie im gesamten Lernprozess. Als Unterstützungssystem kann die gemeinsame, aber durchaus schülerorientierte Planung aller Arbeitsschritte bis hin zu den Lernkontrollen genutzt werden. So lässt sich Problembewusstsein entwickeln und Informiertheit über alle am Lehr- und Lernprozess Beteiligten anstreben. Nur so wird es möglich, sich gegenseitig zu fördern, aber auch zu fordern.

Leitbildschwerpunkt *Soziales Lernen*:

„Wir organisieren einen kommunikationsfreundlichen Schulalltag. Wir bringen uns in die Entwicklung humanistisch progressiver Werte der Gesellschaft ein.“

Bezogen auf den Unterricht bedeutet dies, im Rahmen des Unterrichtskonzeptes vor allem solche Sozialformen einzusetzen, die Problemlösen und selbstgesteuertes Lernen fördern. Die hohen Leistungsansprüche gemäß Rahmenrichtlinien und Abiturprüfungsanforderungen gehen inhaltlich einher mit der Frage nach der Erhaltung unseres Lebensraumes, sie richten sich auf das Erkennen von Gefahren und die Sensibilisierung für Lösungsmöglichkeiten im Rahmen einer humanistischen Gesellschaft. Besonders die Diskussion von Fragen nachhaltiger Entwicklung leistet dazu einen wesentlichen Beitrag.

Leitbildschwerpunkt *Zukunftsorientierung*:

„Wir sind offen für Neues und bereit uns zu entwickeln. Unsere Schüler finden ihren Platz in der Gesellschaft.“

²⁰ Das Schulprogramm war für die Dauer des Modellversuches KES ein unveröffentlichtes, schulinternes Arbeitspapier. Auf Grund von Schulzusammenlegungen und Fusionen sind die Ausgangsbedingungen so verändert worden, dass sich die Schulgemeinschaft grundsätzlich neu orientieren muss, d.h. auch Motto und Leitbild des Schulprogramms müssen neu verhandelt werden. Zum Zeitpunkt dieser Arbeit ist der Prozess erst neu in Gang gesetzt worden, Ergebnisse liegen noch nicht vor.

Aus konzeptioneller Sicht bedeutet dies eine Veränderung der methodischen Praxis. Lehrerinnen und Lehrer müssen ihren eigenen Unterricht evaluieren und ihn so verändern, dass selbstgesteuertes Lernen ermöglicht wird. Dazu gehört auch das Erschließen von neuen Medien und die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zum Umgang mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten, wenn zum Beispiel die Recherchefähigkeiten entwickelt werden sollen, Gesprächspartner im öffentlichen Dienst oder in Firmen aber nicht bereit sind, mit den Schülerinnen und Schülern zu sprechen.

Der geographisch- inhaltliche Beitrag besteht in dem untersuchten Kurs vor allem darin, dass mit dem „Aktionsraum Erde“ die unmittelbare Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler thematisiert wird. Sie erwerben Wissen über natürliche Gegebenheiten, wirtschaftliche Zusammenhänge und politische Einflüsse, die dazu beitragen, globale Probleme zu erkennen und Lebensbewusstsein für diese Welt zu entwickeln. Damit sollte es ihnen möglich sein, den eigenen Platz in dieser Gesellschaft zu finden.

Letzten Endes ist die Arbeit mit einem Schulprogramm der geeignete Rahmen, um in einer Schulgemeinschaft zu entscheiden, welche Entwicklungen in Bezug auf die Unterrichtsqualität in Gang gesetzt werden sollen. Die Einführung eines neuen Unterrichtskonzeptes wird unter diesen Voraussetzungen leichter. Es wird davon ausgegangen, dass das Konzept *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* aus der Sicht guten und zeitgemäßen Unterrichts dafür geeignet ist. Potenziale ergeben sich darüber hinaus aus der Einführung von Bildungsstandards und der damit verbundenen Notwendigkeit, schulintern Curricula zu erarbeiten. Vergleichsarbeiten u.a. „output- orientierte“ Maßnahmen werden dazu führen, dass die Kooperation und Kommunikation innerhalb von Lehrerkollegien intensiviert werden muss. Dies kann über einzelne Transferschritte in ähnlicher Reihenfolge wie in diesem Kapitel beschrieben erfolgen oder direkt über den Einstieg in die Schulprogrammarbeit initiiert werden.

8. Zusammenfassung und Forschungsausblick

Die theoretischen und empirischen Untersuchungen zur Entwicklung und Implementierung des Unterrichtskonzeptes *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* für Kurse der gymnasialen Oberstufe im Fach Geographie erbrachten folgende Hauptergebnisse:

1. Die Qualitätsmerkmale für Unterricht werden in den verschiedenen Veröffentlichungen sehr vielfältig beschrieben. Was als guter Unterricht anzusehen ist, hängt von den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen ab. Demnach ist heute ein wesentliches Ziel von Unterricht die Selbststeuerung von Lernprozessen, die durch Merkmale wie Schülerorientierung, Problemorientierung, Handlungsorientierung, methodische Vielfalt, Verwendung neuer Medien und Projektorientierung in den Unterrichtskonzepten erreicht werden soll.

Die empirischen Untersuchungen ergaben, dass sie gegenwärtig zum Einsatz kommenden Unterrichtskonzepte, sofern sie überhaupt erkennbar waren, den aktuellen Anforderungen an guten Unterricht nicht gerecht werden.

2. Die Untersuchung von Unterrichtskonzepten aus lernpsychologischer Sicht ergab, dass die Verknüpfung von Konstruktion und Instruktion - wie sie der pragmatische Konstruktivismus vorschlägt - geeignet ist, problemlösendes und selbstgesteuertes Lernen in einem Konzept zu verbinden. Da das selbstgesteuerte Lernen theoretisch durch FRIEDRICH und SIMONS begründet alle Schritte für lebenslanges Lernen und die Rahmenrichtlinien die Problemorientierung als didaktischen Grundsatz für das Fach Geographie enthalten, werden die Merkmale Selbststeuerung und Problemlösen für ein neues Unterrichtskonzept definiert. In bereits entfalteteten Unterrichtskonzepten finden sich förderliche Potenziale für diese Merkmale, so wird selbstgesteuertes Lernen gefördert durch Schülerorientierung, Projektunterricht, Handlungsorientierung und Selbstreflexion und problemlösendes Lernen wird ermöglicht durch problemlösenden Unterricht und vernetztes Denken.

Das Kursthema „Aktionsraum Erde“ ist inhaltlich so erfasst worden, dass - das Basiswissen der SEK I vorausgesetzt – anspruchsvolle Aufgaben zu exemplarisch ausgewählten Problemen und Regionen der Erde gelöst werden müssen. Die fachlich-inhaltliche Orientierung der Richtlinien liefert besonders für die Kurse der gymnasialen Oberstufe Potenziale für problemlösendes Lernen, ihre Methodenvorschläge für

ein Unterrichtskonzept, das selbstgesteuertes Lernen favorisiert. Dabei ist es notwendig, problemorientiert vernetztes Denken zu praktizieren. Wegen der Fülle möglicher Raumbeispiele und inhaltlicher, fächerübergreifender Erweiterungen ist es angebracht, die Schülerinnen und Schüler zu selbstgesteuertem Lernen anzuhalten. Das neue Unterrichtskonzept wurde bestehend aus drei Komponenten entwickelt. Anhand des geographischen Inhaltes des Kurses „Aktionsraum Erde“ wurden domänenspezifisch Standards zur Entwicklung der raumbezogenen Handlungskompetenz in Anlehnung an die Definition der Kultusministerkonferenz in Form von Mindest- Regel- und Maximalstandard formuliert. Die Sachstrukturanalyse weist Basiswissen der SEK I, geographische Mindestinhalte, Ergänzungsinhalte aus Sozialkunde und Erweiterungsinhalte aus schülerorientierter Kursplanung aus. Das didaktisch-methodischen Konzept erfasst fachbezogene, fächerübergreifende und allgemeinbildend-methodische Kompetenzen und entfaltet die nachfolgend aufgeführten Schritte für selbstgesteuerte Lernvorgänge:

- a. Lernmotivation finden
- b. Lernen vorbereiten
- c. Lernhandlung durchführen
- d. Lernen regulieren
- e. Lernleistung bewerten
- f. Lernvorgang evaluieren

Die Ausführung dieser Schritte wird eingeleitet durch eine schülerorientierte Kursplanung, bei der Schülerinnen und Schüler Überlegungen zum Inhalt, zu den Methoden, zur zeitlichen und räumlichen Organisation und zur Durchführung von Lernkontrollen entwickeln.

Das organisatorischen Konzept ist in seiner Durchführung abhängig von der Lerngruppe, was durch die Erprobung nachgewiesen werden konnte.

Die Erprobung des Konzeptes war darauf ausgerichtet, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Problemlösen und die Selbststeuerung von Lernprozessen zu erfassen.

3. Die Ergebnisse der Schülerinterviews und der Beobachtungen anhand des pädagogischen Tagebuchs machen deutlich, dass einzelne Schülerinnen und Schüler eine individuelle Förderung wahrnehmen und größere Motivation zum eigenen Lernen entwickeln. Dies trifft besonders auf Leistungsstärkere sowie am Fach Interessierte zu, die

sich somit auch die Inhalte komplexer aneignen. Weniger Leistungsstarke/ Interessierte werden zwar zu größerer Lernaktivität im Unterricht angehalten, können oder wollen dies aber scheinbar nicht auf das häusliche Lernen ausdehnen. Hier wird weitergehender Forschungsbedarf deutlich.

Die Evaluation des erprobten Unterrichtskonzeptes ergab aus Sicht der Lehrerin große Defizite in der Wahrnehmung, Regulierung und Veränderung des Lernprozesses auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Diese wiederum bezeichneten das Konzept, soweit es von ihnen in Unterrichtsmethoden und Arbeitsweisen erkannt wurde, als ungewohnt und anstrengend. Sie formulierten Forderungen an die Lehrerin, die eigene Verantwortung für das Lernen geringer zu halten.

Als mögliche Begründungszusammenhänge dieser Ergebnisse sind festzustellen:

Das Konzept hat seine Grenzen in den Rahmenbedingungen und in der Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern und den Lehrenden. Im Rahmen der Schulpflicht und der inhaltlichen Vorgaben ist idealtypisches selbstgesteuertes Lernen nicht zu erwarten. Das Unterrichtskonzept kann aber entscheidend zur Entwicklung von Kompetenzen des selbstgesteuerten und problemlösenden Lernens beitragen. Diese Entwicklung lässt sich in drei Stufen beschreiben:

Stufe 1: Selbstständiges Lernen unter gezielter Anleitung und Führung durch die Lehrperson

Stufe 2: Weitgehend selbstgesteuertes Lernen mit phasenweiser Lernberatung

Stufe 3: Selbstgesteuertes Lernen mit Begleitung auf der Meta- Ebene

Um eine solche Entwicklung zu ermöglichen, muss die Lehrperson über methodisch notwendige Kompetenzen bei der Unterrichtsplanung, der methodischen Gestaltung des Unterrichts und der Lernkontrollen verfügen. Die Reflexion von Lernprozessen verlangt neue Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erst erworben werden müssen.

4. Die Überlegungen zum Transfer des Unterrichtskonzeptes und seine Implementierung in der Lehr- Lern- Kultur einer Schule basieren teilweise auf Möglichkeiten, die am Gymnasium Philanthropinum im Rahmen der Schulprogrammarbeit bereits erprobt wurden und dann theoretisch „weiter gedacht“ werden. Die Übertragung des Konzeptes auf andere Kursthemen im Fach Geographie ist grundsätzlich möglich, wenn je-

weils das Inhalts- und Methodenkonzept entsprechend ausformuliert wird. Über die Zusammenarbeit mit einzelnen Lehrerinnen und/ oder Lehrern im Fach Geographie ist durch enge Kooperation und fortlaufende Kommunikation das Konzept an deren Lehrstil adaptierbar. Soll das Konzept generell von allen Lehrkräften im Fach oder sogar in der gymnasialen Oberstufe anderer Fächer eingesetzt werden, bietet sich die Erstellung schulinterner Curricula im Rahmen von Schulprogrammen an. Für das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld ist eine Übertragung relativ problemlos möglich, die Implementation in der Lehr- Lern- Kultur einer Schule bedarf langfristiger Anstrengungen und mehrfacher Durchläufe des Schulentwicklungszyklus’.

Die Erarbeitung eines Unterrichtskonzeptes für Kurse im Fach Geographie der gymnasialen Oberstufe stellt ein Novum in der Fachdidaktik dar. Im Zusammenhang mit der Qualitätsdiskussion bezüglich guten Unterrichts und der Einführung von Bildungsstandards sind folgende weiterführende Forschungsarbeiten denkbar:

- Erarbeiten und Erproben eines Konzeptes für die Sekundarstufe I zur Vorbereitung auf das Unterrichtskonzept *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* in der gymnasialen Oberstufe
- Langzeituntersuchungen und Vergleichsstudien zur Umsetzung des Unterrichtskonzeptes *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* in verschiedenen Kursen und/ oder an verschiedenen Gymnasien mit dem Ziel der Evaluation und Weiterentwicklung des Konzeptes
- Untersuchungen der Wirksamkeit des Unterrichtskonzeptes *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen* bei unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Möglichkeiten zur Aktivierung und Motivierung von Lernprozessen – Langzeitstudie
- Entwickeln von Konzepten zur Umsetzung von Bildungsstandards im Fach Geographie in schulinterne Curricula und zum Erstellen von Vergleichsarbeiten anhand niveaubestimmender Aufgaben im Rahmen der Fachschaftsarbeit unter der Voraussetzung der Nutzung des Unterrichtskonzeptes *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen*

Quellenverzeichnis

- ALTRICHTER, H./ POSCH, P.(1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, 3.Aufl., Bad Heilbrunn
- ARBEITSTAB FORUM BILDUNG (Hrsg.) (2001): Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht, Bonn
- BAUER, K./ KOPKA,A./ BRINDT, S.(1999): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit: eine qualitativ- empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. 2.Aufl., Weinheim, München
- BAULIG, V.(1999): Problemlösendes Lernen mit Hilfe gestalttherapeutischer Prinzipien. In: Pädagogik, 51 (10), Weinheim
- BAUMERT, J. u.a.(2003a): Erfassung fächerübergreifender Problemlösekompetenzen in PISA. URL: www.mpib-berlin.mpg.de/en/Pisa/pdfs/CCCdt.pdf am 16.12.2003
- BAUMERT, J. u.a.(2003b): Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz. URL: www.mpib-berlin.mpg.de/en/Pisa/pdfs/CCCdt.pdf am 16.12.2003
- BÖNSCH, M. (Hrsg.) (2002): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen, Neuwied
- BRACKHAHN, B.(2004): Bedeutung schulinterner Curricula im Rahmen der Selbstwirksamkeit von Schulen. URL: <http://didaktik.physik.uni-bremen.de/quiss/> am 7.12.2004
- BRACKHAHN, B./ BROCKMEYER, R./ BETHGE, T./ HORNSTEINER, A. (Hrsg.) (2004): Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen QuiSS, Band 6. Standards und Kompetenzen & Evaluation, München

- BROCKMEYER, R. (1999): Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen.
Expertise verfasst für die Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ für die
Bund- Länder- Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK),
Bonn
- BRÜCKLER- SCHACHINGER, M.(1996): Montessori – Pädagogik in der AHS.
In: AHS aktuell 97, Wien
- BÜCHTER, A./ PREUSSLER, A./ SCHULZ- ZANDER, R.(2004): Zusammenfassung der
zentralen Ergebnisse der projektspezifischen Evaluation.
URL:[www.learn- line.nrw.de/angebote/selma/brett/evaluation/ifs_zusammenfassung_](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/selma/brett/evaluation/ifs_zusammenfassung_evaluation.pdf)
[evaluation.pdf](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/selma/brett/evaluation/ifs_zusammenfassung_evaluation.pdf) am 3.2.2004
- BUGDAHL, V.(1995): Kreatives Problemlösen im Unterricht. Frankfurt am Main
- BUHREN, C.G., KILIUS; D., MÜLLER, S.(2000): Qualitätsindikatoren für Schule und
Unterricht- Ein Arbeitsbuch, Dortmund
- BÜNSTDORF, J./ KROSS, E. (Hrsg.) (1995): Geographieunterricht in Theorie und Praxis.
Beiträge zur Fachdidaktik, Arnold Schultze zum 65. Geburtstag, Gotha
- COLDITZ, M.(1990): Zur Behandlung regionalgeographischer Inhalte im
Geographieunterricht und deren Darstellung im Geographielehrbuch.
Dissertation an der Martin- Luther- Universität Halle- Wittenberg, Halle
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE e.V. u.a. (Hrsg.) (1998):
Lehrplanmodell für die Geographische Bildung und Umwelterziehung. Ein
Basislehrplan für den Geographieunterricht in den Klassen 5-10, Duisburg/Hannover
- EBERWEIN, H./ MAND, J. (Hrsg.) (1995): Forschen für die Schulpraxis: was Lehrer über
Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim

- FACHBEREICH DIDAKTIK DER GEOGRAPHIE der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg (2004): 30 Stundenprotokolle des Kursunterrichts Geographie,
Wintersemester 2003/ 2004
- FIEBERTSHÄUSER, B./ PRENGEL, A.(1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden
in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München
- FÖRDERVEREIN „Freunde des Philanthropinum zu Dessau“ e.V. (Hrsg.) (1994):
Philanthropinum Dessau 1774–1994 - eine Festschrift zum 220.Gründungsjubiläum
des Dessauer Philanthropinums. Dessau
- FRIEDRICH, H.F.(2003): Selbstgesteuertes Lernen- sechs Fragen, sechs Antworten.
URL: [www.learn-line.nrw.de/angebote/selma/medio/grundlegendes/vortraegeaufsaetze/
friedrich/friedrich.pdf](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/selma/medio/grundlegendes/vortraegeaufsaetze/friedrich/friedrich.pdf) am 24.10.2003
- FUHRMANN, E.(1996): Problemorientierter Unterricht am Gymnasium.
In: Marotzki/ Meyer/ Wenzel: Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer.
Weinheim
- GRÄSEL, C.(1997): Problemorientiertes Lernen – Strategieanwendung und
Gestaltungsmöglichkeiten. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle
- HARMS, G.(1999): Eröffnung des Modellversuches durch den Kultusminister des Landes
Sachsen- Anhalt. In: Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und
Unterrichtsforschung von Sachsen- Anhalt (Hrsg.) : Projektreport über die
Eröffnungsveranstaltung am 03.12.1999. Modellversuch KES. Programmelement
des Landes Sachsen- Anhalt im BLK-Programm „Qualitätsverbesserung in Schulen
und Schulsystemen“ Halle
- HAUBRICH, H./u.a.(1997): Didaktik der Geographie konkret. München
- HAUBRICH, H.(1996): Standards geografischer Bildung. In: geographie heute 142, Seelze

- HAUSDÖRFER, A./ WEINERT, G.(2003): Unterrichtseinheit Globalisierung im Kurshalbjahr „Aktionsraum Erde“. In: Mitteilungen des Landesverbandes Sachsen-Anhalt im Verband Deutscher Schulgeographen e.V. Heft 20, Berlin, S. 5-11
- HELMKE, A./ LÖFFLER- ANZBÖCK, U./ SCHRATZ, M. (Gespräch) (2000): Unterrichtsqualität auf dem Prüfstand. In: Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung, Seelze, 11 (3), S. 4-8
- HELMKE, A.(2004): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze
- HEPPNER, G./ OSTERHOFF, J./ SCHIERSMANN, C./ SCHMIDT, C.(1990): „Interessieren tät’s mich schon, aber...“ Wie sich Mädchen in der Schule mit Neuen Technologien auseinandersetzen. Bielefeld
- HERRMANN, J./ HÖFER, C.(1999): Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation. Berichte und Materialien aus der Praxis. Gütersloh
- HERZIG, B.(1999): Neue Lehr- und Lernformen. Lernen zwischen Instruktion und Konstruktion. Schriftliche Fassung des Vortrages zur Eröffnung des Modellversuches SelMa (Selbstlernen in der gymnasialen Oberstufe – Mathematik) am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest am 10.03.1999
- HOOF, D. (Hrsg.) (1992): Didaktisches Denken und Handeln Bd. 1. Braunschweig
- HUBER, L.(2000): Selbständiges Lernen als Weg und Ziel. Begriffe, Gründe und Formen Selbständigen Lernens und ihre Schwierigkeiten. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in NRW (Hrsg.): Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Erfahrungen und Vorschläge aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld, S. 9-38
- JANK, W./ MEYER, H.(1994): Didaktische Modelle. 3.Aufl., Berlin
- JÜRGENS, E.(2002): Von frontal bis offen- Unterrichtsentwicklung interdisziplinär begründet. In: Lernwelten 4 (3), Berlin

-
- KLIEME, E.(2004): Der Beitrag von Bildungsstandards zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Schulen – Implementation, Weiterentwicklung und Nutzung der Standards. Vortrag auf der KMK- Fachtagung „Implementation der Bildungsstandards“ Berlin 2.4.2004
- KLIEME, E. (Koordination) u.a.(2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards- eine Expertise. BMBF, Berlin
- KLIPPERT, H.(2001): Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht. Weinheim, Basel
- KONRAD, K./ TRAUB; S.(1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München
- KULTUSMINISTERIUM Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2000): Rahmenrichtlinien Gymnasium/ Fachgymnasium Geographie. Magdeburg
- KULTUSMINISTERIUM Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2003a): Rahmenrichtlinien Gymnasium Geographie, Schuljahrgänge 5-12. Magdeburg
- KULTUSMINISTERIUM Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2003b): Rahmenrichtlinien Gymnasium Sozialkunde, Schuljahrgänge 8 – 12. Magdeburg
- KULTUSMINISTERIUM Sachsen-Anhalt (2003c): Verordnung über die gymnasiale Oberstufe (Oberstufenverordnung), Bekanntmachung des MK vom 3.4.2003 – 31.111-02031, SVBl. LSA Nr. 5/2003. Magdeburg
- KULTUSMINISTERIUM Sachsen-Anhalt (2004): Leistungsbewertung und Beurteilung an allgemeinbildenden Schulen des Zweiten Bildungsweges der Sekundarstufen I und II. RdErl. des MK vom 1.7.2003 – 3-83200-202, geändert durch RdErl. vom 1.7.2004 SVBl. LSA Nr.9/2004. Magdeburg
- LANDESINSTITUT für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen- Anhalt (Hrsg.) (1999): Faltblatt zum QuiSS- Programmelement Sachsen-Anhalt. Halle

- LANDESINSTITUT für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2002): Auf dem Weg zum Schulprogramm – Prozesse und Erfahrungen der Modellversuchsschulen von KES. Halle
- LEHRKE, M.(2003): Erläuterungen zu Modul 9: Verantwortung für das eigene Lernen stärken. 1998, URL: www.blk.mat.uni-bayreuth.de/material/ipn.html am 22.3.2003
- MANDL, H./ HENSE, J./ KRUPPA, K.(2003): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Programmbegleitung und zentralen Evaluation des BLK- Programms SEMIK. München
- MANDL, H.(2003): Problemorientiertes Lernen und Lehren. In: Praxis Schule 5-10, 5/2003, Braunschweig, S. 8-11
- MEIXNER, J./ MÜLLER, K. (Hrsg.) (2001): Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht, Neuwied, Krieffel
- MEYER, H. / MEYER, M.A.(1996): Frontalunterricht und anderes – Versuch einer Unterrichtsmethodik für das Gymnasium. In: Marotzki/ Meyer/ Wenzel: Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer. Weinheim
- MEYER, H.: Unterrichtsmethoden I (1994): Theorieband. 6. Aufl., Frankfurt am Main
- MEYER, M.A./ SCHMIDT, R. (Hrsg.) (2000): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht Englisch, Geschichte, Physik und Chemie im Blickfeld von Lehrern, Schülern und Unterrichtsforschern. Opladen
- MEYER, M.A.(1999): Problemlösendes Lernen in der Pädagogik John Deweys. In: Pädagogik 51 (10), Weinheim
- MILLER, R.(2000a): Was ist „guter Unterricht“?. In: Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung. 11(3), Seelze, S. 28-33

-
- MILLER, R.(2000b): Wege zu „gutem Unterricht“. In: Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung. 11(3), Seelze, S. 34-37
- MOEGLING, K. (Hrsg.) (2000): Gymnasium aktuell. Anregungen zu einer zeitgemäßen Gymnasialen Bildung. Bad Heilbrunn
- MOSER, H.(1998): Instrumentenkoffer für den Praxisforscher. 2.Aufl., Freiburg im Breisgau
- PETERSEN, W.H.(1999): Kleines Methoden-Lexikon. München
- PHILIPP, E.(1996): Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung. 4.Aufl., Weinheim, Basel
- POY, A.(2003): Selbstorganisiertes Lernen. URL: www.wiper.de/konzept34.html
am 11.12.2003
- SCHRATZ, M./ IBY, M./ RADNITZKY, E.(2000): Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim, Basel
- SCHULPROGRAMM des Gymnasiums Philanthropinum (2000). Internes unveröffentlichtes Arbeitspapier. Dessau
- SCHULTZE, A. (Hrsg.) (1996): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Gotha
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz.
Stand 16.12.2004
URL: www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308kmk.pdf
am 21.1.2005
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER (Hrsg.) (2005): Standards für die Lehrerbildung. Bericht der Arbeitsgruppe
URL: www.kmk.org/Lehrerbildung-Bericht%20der%20AG.pdf am 21.1.2005

SIMONS, P.R.J.(1992): Lernen selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell.

In: Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien – Analyse und Intervention. Göttingen, S. 251-264

STADELHOFER,C.(1999): Selbstgesteuertes Lernen und Neue

Kommunikationstechnologien. Gutachten für das BMBF, Mai 1998. In: Dohmen, G. u.a.: Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Hrsg. Vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, S. 147-208

TERHART, E.(1999): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, A.:

Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/ Main

UNRUH, T./ PETERSEN, S.(2002): Guter Unterricht – Handwerkszeug für Unterrichts-

Profis. Lichtenau

VERDAND DEUTSCHER SCHULGEOGRAPHEN e.V. (VDSG) (2003):

Geowissenschaften und Globalisierung. Memorandum zur geographischen Bildung und Erziehung in Deutschland. Bretten

WEINERT, F.E.(1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des

Unterrichts. Unterrichtswissenschaft. 10 (2), S. 99-110, Weinheim, München

WEINERT, G.(2001): Schülerorientierte Kursplanung in Klasse 12. In: Mitteilungen des

Landesverbandes Sachsen- Anhalt im Verband Deutscher Schulgeographen e.V., Heft 16, Berlin, S. 13-15

WENZEL, H.(1998): Die methodische Kompetenz des Lehrers als Bedingung für guten

Unterricht. In: Freund, J./ Gruber, H./ Weidinger, W.: Guter Unterricht – was ist das? Wien

- WENZEL, H.(1999): Pädagogische Schulentwicklung als Entwicklung der Lehr- Lern- Kultur der Einzelschule. In: Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen- Anhalt (Hrsg.) : Projektreport über die Eröffnungsveranstaltung am 03.12.1999. Modellversuch KES. Programmelement des Landes Sachsen- Anhalt im BLK-Programm „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“ Halle
- WERNING, R. / KRIWET, I.(1999): Problemlösendes Lernen. In: Pädagogik 51 (1), Weinheim
- WILLEMS, W.(2003): Evaluation und Leistungsbewertung. In: Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen- Anhalt (Hrsg.): Qualitätssicherung im neuen gymnasialen Bildungsgang. Fachbetreuertag 2003, Halle, S. 8-27
- WINTER, F.(2000): Guter Unterricht zeigt sich in seinen Werken. In: Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung, 11 (3), Seelze, S. 42-47
- WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG Globale Umweltveränderungen (1999): WBGU Jahresgutachten 1998. Welt im Wandel: Strategien zur Bewältigung globaler Umweltrisiken, Berlin
- WYSCHKON, U.(1996): Öffnung des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe – kontraproduktiv? In Marotzki,/ Meyer/ Wenzel: Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer, Weinheim
- ZIMBARDO, P.G./ GERRIG, R.J.(1999): Psychologie. Berlin, Heidelberg, New York 7.Aufl.
- ZIMMER, G.(2003): Selbstorganisiertes Lernen in der Berufsbildung. URL: www.unibw-hamburg.de/PWEB/paebbp/veroef/texte/sol.pdf am 11.12.2003

Internetquellen

URL: www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Gymnasium/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf am 9.8.2004: Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium, Baden-Württemberg

URL: http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/bildpol/KC_HF_EW.pdf am 28.12.2004:
Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft

URL: <http://semik.bildung-rp.de/> am 24.10.2003

URL: www.lehrer-online.de/dyn/328493.htm am 8.5.2003: Der gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen

URL: www.sachsen-anhalt.de/rcs/LSA/pub/Ch1/ am 8.5.2003

URL: www.uni-magdeburg.de/iew/web/dgfe/kerncurriculum.htm am 28.12.2004:
Kerncurriculum - KC, Ein Projekt zu einer notwendigen Schulreform

URL: www.user.uni-bremen.de/~los/berichte/band8/kapitel1_2.html am 11.12.2003

Fragebogen an Geographielehrerinnen und -lehrer

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen!
 Im Rahmen der Unterrichtsforschung im
 Fachbereich Didaktik der Geographie an der
 Martin- Luther- Universität Halle- Wittenberg
 untersuche ich die Qualität des Fachunterrichtes
 am Gymnasium. Um ein breiteres Bild von den
 Bedingungen zu erhalten bitte ich Sie, folgende
 Fragen so gut als möglich zu beantworten.
 Vielen Dank für Ihre Mühe!
 Gudrun Weinert

1. Angaben zur Person

- a weiblich b männlich

2. Wie lange sind Sie schon im Schuldienst?

- a weniger als 5 Jahre e 20-25 Jahre
 b 5-10 Jahre f 25-30 Jahre
 c 10-15 Jahre g 30-35 Jahre
 d 15-20 Jahre h mehr als 35 Jahre

3. An welcher Schulform unterrichten Sie?

- A Sekundarschule C Sonderschule
 B Gymnasium D Gesamtschule

4. In welcher Klassenstufe unterrichten Sie?

Mehrfachnennungen sind möglich

- A 5./6. Klasse D 11. Klasse
 B 7./8. Klasse E Kursstufe
 C 9./10. Klasse

5. Welches Fach/ welche Fächer unterrichten

Sie neben Geographie noch?

6. Wieviele Stunden Geographie unterrichten Sie pro Woche?

_____ Stunden

7. In welcher Altersgruppe unterrichten Sie überwiegend Geographie?

- a Sekundarstufe I c genau ausgeglichen
 b Sekundarstufe II

*Bei den folgenden Fragen interessiert mich Ihre
 Einschätzung der Ausgangssituation Ihrer Schülerinnen
 und Schüler, wenn diese aus einer anderen Schulform an
 Ihre Schule kommen, z.B. der Übergang von der
 Förderstufe zum Gymnasium.*

8. Wie schätzen Sie das Grundwissen im Fach aus den vorhergehenden Schuljahren bei der Mehrzahl Ihrer Schülerinnen und Schüler ein?

umfassend 1 2 3 4 5 6 kaum vorhanden

9. Welche Veränderungen der Grundkenntnisse haben Sie in den letzten Jahren festgestellt?

- a Sind deutlich besser geworden.
 b Sind annähernd gleich geblieben.
 c Haben sich etwas verschlechtert.
 d Haben sich wesentlich verschlechtert.

10. Wie schätzen Sie die fachspezifischen

Fertigkeiten dieser Schülerinnen und Schüler ein?

- a Sie beherrschen die geforderten Methoden und
Arbeitsweisen.
 b Sie beherrschen diese zufriedenstellend.
 c Sie kennen zwar Methoden, können aber nicht damit
umgehen.
 d Wesentliche Fertigkeiten fehlen.

11. Welche allgemeinen fächerübergreifenden

Methoden und Arbeitsweisen bringen ihre
Schülerinnen und Schüler mit?

Mehrfachnennungen sind möglich

- A Kenntnisse zu Brainstorming
 B Kenntnisse über Mindmapping
 C Erfahrungen mit Gruppenarbeit
 D Erfahrungen mit Projektarbeit
 E Erfahrungen mit Wochenplänen
 F Erfahrungen mit Lernzirkel oder Stationenlernen

*Die nächsten Fragen beziehen sich auf das zu
 erreichende Niveau bis zum Abitur.*

12. Nennen Sie fünf aus Ihrer Sicht wesentliche Eigenschaften, die die Studierfähigkeit beschreiben!

Fragebogen an Geographielehrerinnen und -lehrer Seite 2

13. Welches Gewicht erhalten aus der Sicht der Geographie für die Studierfähigkeit die fachspezifischen Kenntnisse?

sehr wichtig 1 2 3 4 5 6 weniger wichtig

14. Welches Gewicht erhalten aus der Sicht der Geographie für die Studierfähigkeit die fachspezifischen Methoden und Arbeitsweisen?

sehr wichtig 1 2 3 4 5 6 weniger wichtig

15. Welches Gewicht erhalten aus der Sicht der Geographie für die Studierfähigkeit die fächerübergreifenden Methoden und Arbeitsweisen?

sehr wichtig 1 2 3 4 5 6 weniger wichtig

16. Welche Unterrichtsverfahren wenden Sie am häufigsten in der Sekundarstufe I an?

A Lehrervortrag D Einzelarbeit
 B Schülervortrag E Partnerarbeit
 C Unterrichtsgespräch F Gruppenarbeit

17. Welche Unterrichtsverfahren wenden Sie am häufigsten in der Kursstufe an?

A Lehrervortrag D Einzelarbeit
 B Schülervortrag E Partnerarbeit
 C Unterrichtsgespräch F Gruppenarbeit

18. Welche Bewertungsformen für mündliche Noten bevorzugen Sie in der Sekundarstufe I?

A mündliche Leistungskontrollen
 B schriftliche Tests
 C Schülervorträge
 D Präsentation von Hausarbeiten
 E Mitarbeit im Unterricht
 F Ergebnisse der Gruppenarbeit

19. Welche Bewertungsformen für mündliche Noten bevorzugen Sie in der Kursstufe?

A mündliche Leistungskontrollen
 B schriftliche Tests
 C Schülervorträge
 D Präsentation von Hausarbeiten
 E Mitarbeit im Unterricht
 F Ergebnisse der Gruppenarbeit

Für die Fragen 20 bis 25: Welche Rolle spielen die folgenden allgemeinen Methoden in Ihrem Geographieunterricht in der Sekundarstufe I?

20. Brainstorming

A kenne ich nicht
 B kenne ich, verwende sie aber nicht
 C habe ich schon ausprobiert
 D verwende ich gelegentlich
 E verwende ich immer dann, wenn es angemessen ist

21. Mindmapping

A kenne ich nicht
 B kenne ich, verwende sie aber nicht
 C habe ich schon ausprobiert
 D verwende ich gelegentlich
 E verwende ich immer dann, wenn es angemessen ist

22. Gruppenarbeit

A kenne ich nicht
 B kenne ich, verwende sie aber nicht
 C habe ich schon ausprobiert
 D verwende ich gelegentlich
 E verwende ich immer dann, wenn es angemessen ist

23. Projektarbeit

A kenne ich nicht
 B kenne ich, verwende sie aber nicht
 C habe ich schon ausprobiert
 D verwende ich gelegentlich
 E verwende ich immer dann, wenn es angemessen ist

24. Wochenplan

A kenne ich nicht
 B kenne ich, verwende sie aber nicht
 C habe ich schon ausprobiert
 D verwende ich gelegentlich
 E verwende ich immer dann, wenn es angemessen ist

25. Lernzirkel oder Stationenlernen

A kenne ich nicht
 B kenne ich, verwende sie aber nicht
 C habe ich schon ausprobiert
 D verwende ich gelegentlich
 E verwende ich immer dann, wenn es angemessen ist

Fragebogen an Geographielehrerinnen und -lehrer Seite 3

Für die Fragen 26 bis 31:

Welche Rolle spielen die folgenden allgemeinen Methoden in Ihrem Geographieunterricht in der Kursstufe?

26. Brainstorming

- A kenne ich nicht
 B kenne ich, verwende sie aber nicht
 C habe ich schon ausprobiert
 D verwende ich gelegentlich
 E verwende ich immer dann, wenn es angemessen ist

27. Mindmapping

- A kenne ich nicht
 B kenne ich, verwende sie aber nicht
 C habe ich schon ausprobiert
 D verwende ich gelegentlich
 E verwende ich immer dann, wenn es angemessen ist

28. Gruppenarbeit

- A kenne ich nicht
 B kenne ich, verwende sie aber nicht
 C habe ich schon ausprobiert
 D verwende ich gelegentlich
 E verwende ich immer dann, wenn es angemessen ist

29. Projektarbeit

- A kenne ich nicht
 B kenne ich, verwende sie aber nicht
 C habe ich schon ausprobiert
 D verwende ich gelegentlich
 E verwende ich immer dann, wenn es angemessen ist

30. Wochenplan

- A kenne ich nicht
 B kenne ich, verwende sie aber nicht
 C habe ich schon ausprobiert
 D verwende ich gelegentlich
 E verwende ich immer dann, wenn es angemessen ist

31. Lernzirkel oder Stationenlernen

- A kenne ich nicht
 B kenne ich, verwende sie aber nicht
 C habe ich schon ausprobiert
 D verwende ich gelegentlich
 E verwende ich immer dann, wenn es angemessen ist

32. Welche globalen Ordnungsmuster sollten ihre Schüler beherrschen?

Die nachfolgenden Fragen beziehen sich auf das Kursthema "Aktionsraum Erde". Bitte beantworten Sie die Fragen nur, wenn Sie dieses schon selbst unterrichtet haben. Bei den Fragen 32 und 33 sind Mehrfachnennungen möglich.

- A Klimazonen
 B Vegetationszonen
 C Plattentektonische Gliederung
 D Großlandschaften
 E Gefährdungsgebiete durch Naturkatastrophen
 F Einteilung in Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländer
 G Bevölkerungsverteilung
 H Kulturerdteile
 I politische Systeme
 J wirtschaftliche Vereinigungen
 K Staaten und ihre Hauptstädte

33. Welches Thema veranlasste Sie, bei einem Sozialkundekollegen nachzufragen?

- A Die Einteilung der Welt nach sozialen und wirtschaftlichen Indikatoren?
 B Merkmale der Globalisierung
 C Globalisierungsphasen
 D Dimensionen der Globalisierung
 E Global cities
 F Global player
 G Entwicklungstheorien
 H Entwicklungsstrategien

34. Bitte benennen Sie kurz, was für Sie Grundwissen zu diesem Kursthema ist!

35. Wie würden Sie die fachspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten für diesen Kurs definieren?

Fragebogen an Geographielehrerinnen und -lehrer Seite 4

36. Welche allgemeinbildenden Fähigkeiten und Fertigkeiten sollte ein Schüler bereits haben?

37. Welche allgemeinbildenden Fähigkeiten und Fertigkeiten werden aus Ihrer Sicht in diesem Kurs geübt oder erworben?

38. Was gefällt Ihnen am Kurs Aktionsraum Erde besonders?

39. Was würden Sie am Kurs Aktionsraum Erde gern ändern?

Ergebnisse der Befragung der Geographielehrerinnen und –lehrer

Im Frühjahr 2003 wurde im Rahmen einer Fortbildung für Geographielehrerinnen und –lehrer eine Befragung durchgeführt. Mit ihr sollte ein Einblick gewonnen werden in

1. die Zusammensetzung der Lehrerschaft (Frage 1 bis 7)
2. Kenntnisse und Vorstellungen über Vorleistungen vorm Gymnasium (Frage 8 bis 11) und Anforderungen nach dem Gymnasium (Frage 12 bis 15)
3. die bevorzugte Unterrichtspraxis (Frage 16 bis 19)
4. den Einsatz von Methoden zum Erreichen von Selbststeuerung (Frage 20 bis 31)
5. Vorstellungen von Inhalten und Zielen des Kursthemas „Aktionsraum Erde“ (Frage 32 bis 39)

1. Die Zusammensetzung der Lehrerschaft

An der Befragung beteiligten sich insgesamt 50 Personen, davon 34 weibliche und 16 männliche. 47 von ihnen unterrichten am Gymnasium, 3 an einer Gesamtschule. Die meisten der Befragten sind 20 - 25 Jahre im Dienst (34% - 17 Personen), mit 24 % (12 Personen) folgt die Gruppe der 25 - 30 Jahre im Dienst befindlichen. Nur eine Kollegin stieg in den letzten 5 Jahren neu in den Schuldienst mit dem Fach Geographie ein, seit 5-10 Jahren arbeiten 7 Kolleginnen und Kollegen (8%). 14 % beträgt der Anteil mit 10-15jähriger Berufserfahrung, nochmals 8% arbeiten bereits 30 bis 35 Jahre, ältere Kolleginnen oder Kollegen waren nicht bei der Befragung dabei.

Damit sind die Ergebnisse zwar nicht repräsentativ im statistischen Sinne, bilden aber den Schulalltag erfahrungsgemäß ab. Die Ergebnisse beziehen sich also nur auf diese Population und sind nicht verallgemeinernd zu verstehen.

Am häufigsten wird Geographie in Kombination mit Mathematik (19x) und Sport (15x) unterrichtet. Weitere Fächer sind Russisch (6x), Sozialkunde (4x), Französisch und Englisch (je 3x). Je 1x genannt wurden Religion, Geschichte, Astronomie und Biologie.

9 Kolleginnen bzw. Kollegen unterrichten Geographie in Kombination mit einem weiteren, dritten Fach, z.B. Sozialkunde, Wirtschaft, Psychologie, Ethik.

Die Verteilung der unterrichteten Stunden auf die Klassenstufen ist relativ gleichmäßig mit 38x Klasse 11, je 40x Stufen 7/8 und 9/10 sowie 46x Kursstufe. Lediglich 8x wurde die Stufe

5/6 unterrichtet, was zu erklären ist aus dem Nichtvorhandensein dieser Klassenstufe an Regelgymnasien in Sachsen-Anhalt. Lehrerinnen und Lehrer, die hier unterrichten, sind entweder an einer Gesamtschule oder an einem Gymnasium in freier Trägerschaft tätig.

Die Hälfte der Befragten unterrichtet zwischen 2 und 12 Stunden im Fach, 24 Personen erteilen 13 bis 23 Stunden Geographieunterricht pro Woche. 13 Kolleginnen und Kollegen unterrichten vorwiegend in der Sekundarstufe I, 19 vorwiegend in der Kursstufe, bei 17 ist der Einsatz genau ausgeglichen.

Je nach Fachkombination und Schulsituation entstehen solche Unterschiede im Einsatz, der von Jahr zu Jahr wechselt. Daher werden diese Angaben in der folgenden Auswertung nicht weiter verwendet.

Die Hypothese, dass vorwiegend Lehrerinnen und Lehrer mit längerer Berufserfahrung in der Kursstufe unterrichten lässt sich hier nicht nachweisen, da die Anzahl der Befragten in der Gruppe der Dienstälteren von vornherein am größten war, also kann auch ihr Anteil an den Kursstufenlehrern höher sein.

2.1 Kenntnisse und Vorstellungen über Vorleistungen vorm Gymnasium

Mit der Einführung der Förderstufe an den Sekundarschulen wurde die Struktur des Geographieunterrichts in Klasse 5 und 6 verändert. Insgesamt standen für beide Schuljahre noch 3 Wochenstunden statt vorher 4 zur Verfügung. Darüber hinaus wurden bestimmte inhaltliche Fragen in Projektwochen verlagert und damit einer gewissen Unverbindlichkeit ausgesetzt. Somit war bei Schülerinnen und Schülern in Klasse 7 am Gymnasium eine Veränderung ihrer geographischen Vorbildung zu beobachten.

Hypothese: Das Grundwissen ist nur zufriedenstellend. Die fachlichen Grundkenntnisse haben sich verschlechtert, fachspezifische Fertigkeiten fehlen.

Von 50 Befragten haben nur 47 die Frage nach dem vorhandenen Grundwissen beantwortet. 22 halten es für ausreichend (Note 4), 16 für zufriedenstellend (Note 3), 7 für mangelhaft (Note 5) und nur 2 für gut (Note 2).

Damit wurde das Grundwissen schlechter eingeschätzt als vermutet.

Über die Dienstaltersgruppen der Lehrerinnen und Lehrer ist die Einschätzung der zufriedenstellenden bis nur ausreichenden Kenntnisse gleichmäßig verteilt. Nur bei den 10 bis 15 und

25 bis 30 Jahre Dienst tuenden sind jeweils 50% der Ansicht, dass die Grundkenntnisse gut sind.

45,8% der Befragten sind der Ansicht, dass sich die Grundkenntnisse in den letzten Jahren verschlechtert haben, sogar wesentlich verschlechtert haben sie sich nach Meinung von 35,4%. 16,7% finden, dass sie gleichgeblieben sind und 2,1% sagen, sie sind deutlich besser geworden. Dienstaltersspezifische Besonderheiten sind nicht festzustellen.

Bei den fachspezifischen Fertigkeiten finden 47,9%, dass Schüler zwar die Methoden kennen, aber nicht mit ihnen umgehen können. 27,1% gehen von einer zufriedenstellenden Beherrschung der Methoden und Arbeitsweisen aus, aber 25 % stellen fest, dass wesentliche Fertigkeiten fehlen.

Somit wurde die Hypothese zu den verschlechterten Grundkenntnissen bestätigt, die fachspezifischen Fertigkeiten wurden etwas besser als vermutet eingeschätzt.

Mit der Veränderung der RRL in Grundschule, Förderstufe und auch im Gymnasium wurden neue Methoden und Arbeitsweisen entweder direkt in den RRL benannt und angeregt oder durch Fortbildungen an die Lehrerinnen und Lehrer herangetragen. Die Kooperation zwischen den einzelnen Schulformen ist aber sehr unterschiedlich ausgeprägt, so dass mit Frage 11 herausgefunden werden soll, welche Kenntnisse die Fachlehrerinnen und –lehrer über die vorher erworbenen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler haben.

Es wurden hier bereits Methoden und Arbeitsweisen ausgewählt, die dazu beitragen, Schülerinnen und Schüler zu selbstgesteuertem Lernen zu befähigen.

Hypothese: Am bekanntesten sind Gruppen- und Projektarbeit, da diese in der Förderstufe explizit in den Rahmenplänen verlangt wurden.

Die Befragung bestätigt die Hypothese: Mit jeweils 35,7% werden Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit Gruppen- und Projektarbeit angegeben. 11,2% bestätigen Kenntnisse zu Brainstorming, 8,2% Kenntnisse zu Mindmapping, 6,1% Erfahrungen mit Lernzirkel oder Stationen lernen und nur 3,1% Erfahrungen mit Wochenplänen (Kolleginnen oder Kollegen von Gesamtschulen).

2.2 Kenntnisse oder Vorstellungen über Anforderungen nach dem Gymnasium

In der Verordnung über die gymnasiale Oberstufe (Oberstufenverordnung).

vom 24. März 2003 wird in §2 (1) formuliert:

„Ziel der gymnasialen Oberstufe ist die Allgemeine Hochschulreife.“

Nähere Angaben über Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten des Jugendlichen werden in diesem Zusammenhang nicht gemacht. Statt dessen wird in den Medien die „mangelnde Hochschulreife“ durch Vertreter der Universitäten oder Wirtschaft beklagt. Die Rahmenrichtlinien geben für das jeweilige Fach Auskunft. Für Geographie wird auf S.6 formuliert „Der Geographieunterricht am Gymnasium ... befähigt die Schülerinnen und Schüler, ihren Bildungsweg an einer Hochschule, aber auch in berufsqualifizierenden Bildungsgängen fortzusetzen.“ Und auf S. 12 „Die Kursthemen mit ihren Inhalten, Theorien und Methoden orientieren sich an der für das Erlangen der Allgemeinen Hochschulreife notwendigen Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz.“ (KULTUSMINISTERIUM Sachsen-Anhalt 2003a) Auch hier wird eher implizit etwas zu den zu erwartenden Fähigkeiten und Fertigkeiten angeführt.

Aus diesen Gründen ist es nicht möglich eine Hypothese zu formulieren. Die Erwartungen an die Studierfähigkeit können nur allgemein benannt werden. Es werden daher die Befragungsergebnisse einfach wiedergegeben.

An erster Stelle steht mit 33 Nennungen der Begriff „Selbstständigkeit“ in verschiedensten Zusammenhängen, angefangen von „selbst Material suchen“, über „selbstständige Quellenanalyse“ bis zum „selbstständigen Präsentieren von Arbeitsergebnissen“. Mit jeweils 21 Nennungen folgen persönliche Grundeigenschaften wie Intelligenz, Zielstrebigkeit, Ehrgeiz, Fleiß, Ausdauer, Aufmerksamkeit oder Eigenverantwortung und Grundfertigkeiten wie Lesekompetenz, Schreiben, Reden, Präsentieren oder Zuhören. 18x wurden Merkmale genannt, die zu Fähigkeiten zusammengefasst wurden, z.B. Anwenden von Kenntnissen, komplexes und vernetztes Denken, Wesentliches erkennen. Die Medienkompetenz wurde 13 mal, die allgemeine Methodenkompetenz 12 mal genannt.

Weitere Eigenschaften nach Meinung der Befragten sind:

Textverständnis (9x), Teamfähigkeit (8x), Sozialkompetenz (7x), Grundwissen (6x), Sachverständnis und Analysefähigkeit je 3x und Lernkompetenz 2x. Weiterhin gab es noch einige Einzelnennungen wie Logik oder Exaktheit.

Die nächsten Fragen zielen darauf ab, die Bedeutsamkeit fachspezifischer Kenntnisse, Methoden und Arbeitsweisen sowie fächerübergreifender Methoden und Arbeitsweisen für die Studierfähigkeit auszuloten.

Hypothese: Die fachspezifischen Kenntnisse, Methoden und Arbeitsweisen sind für die allgemeine Studierfähigkeit nur von mittlerer Wichtigkeit, während fächerübergreifenden Methoden und Arbeitsweisen eine hohe Bedeutung beigemessen wird.

Das Ergebnis zur Frage 13 ist überraschend. 46,8% der Befragten halten die Fachkenntnisse in Geographie für wichtig, für 29,8% sind sie von mittlerer Wichtigkeit für die allgemeine Studierfähigkeit. 14,9% halten sie sogar für sehr wichtig. Insgesamt 8,5% der Lehrerinnen und Lehrer halten sie für mäßig bis weniger wichtig. Damit wird den Fachkenntnissen insgesamt eine eher hohe Bedeutung zugemessen. Dies erklärt sich einerseits damit, dass den Inhalten des Faches ein hoher allgemein bildender Stellenwert zuerkannt wird, andererseits aber auch, dass es für einzelne Befragte möglicherweise den Blick auf ein Fachstudium in geographischer Richtung gab.

Noch deutlicher wird dies bei der Frage 14 nach den fachspezifischen Methoden und Arbeitsweisen. Hier sind 22,5% der Meinung, dass diese sehr wichtig sind, 69,3% messen ihnen eine hohe Wichtigkeit für die Studierfähigkeit zu. 8,2% finden sie wichtig, d.h. alle Befragten räumen den fachspezifischen Fähigkeiten einen hohen Stellenwert ein.

Die Abweichung von der Hypothese lässt sich wie die bei Frage 13 erklären. Fachspezifische Methoden und Arbeitsweisen haben einen hohen allgemein bildenden Wert für die Fachlehrerinnen und Fachlehrer.

Für die fächerübergreifenden Methoden und Arbeitsweisen wird die Hypothese bestätigt. Insgesamt 93,7% der Befragten halten diese Fähigkeiten für wichtig bis sehr wichtig. (37,5% Stufe 1, 35,4% Stufe 2, 20,8% Stufe 3.)

Die Streuung über die Altersgruppen ist bei allen drei Fragen sehr ähnlich. Bemerkenswerte Unterschiede gibt es nicht.

3. Die bevorzugte Unterrichtspraxis

Gefragt wurde nach den bevorzugten Unterrichtsverfahren und Bewertungsformen für das Erteilen der sog. mündlichen Noten, getrennt nach Sekundarstufe I und II. Bei der Beantwortung fiel auf, dass es fast ausschließlich Mehrfachnennungen gab, d.h. die Lehrerinnen und Lehrer verwenden mehrere Verfahren ähnlich häufig aus ihrer Sicht.

Die mündlichen Noten können auch für schriftliche Tests erteilt werden, dies spielt eine Rolle für die Wertigkeit der Noten auf den Zeugnissen. So werden Klassenarbeiten und Klausuren

in Sachsen-Anhalt nach dem Bewertungserlass (KULTUSMINISTERIUM Sachsen-Anhalt 2004) mit 30% und in der Kursstufe im Grundkurs mit 40% (in Prüfungsfächern im 4.KHJ mit 50%) zu den anderen Formen der Leistungsbewertung gewichtet.

Für beide Fragestellungen wurden jeweils sechs verschiedene Angebote formuliert. Es handelt sich dabei um die aus praktischer Erfahrung gängigsten Methoden.

Hypothese: In der Sekundarstufe I wird am häufigsten das Unterrichtsgespräch eingesetzt. In der Sekundarstufe II wird dies ergänzt durch Lehrer- und Schülervorträge.

Für die Sekundarstufe I wird die Hypothese bestätigt. Fast 50% der Antworten entfielen auf das Unterrichtsgespräch. Gefolgt wird es vom Lehrervortrag mit 12%, sowie Einzel- und Partnerarbeit mit je 11 %. Auf die Gruppenarbeit entfielen 8% und auf die Schülervorträge 7%.

Das Unterrichtsgespräch dominiert in allen Dienstaltersgruppen. Auch die Kollegin mit den wenigsten Berufsjahren nennt es neben Lehrervortrag und Partnerarbeit.

In der Sekundarstufe II ist das Unterrichtsgespräch auch dominierend, erreicht aber nur 28% der Nennungen. Mit 19% folgt der Schülervortrag und der Lehrervortrag mit 17%. Den 4. Rang hat die Einzelarbeit mit 15%, den fünften die Gruppenarbeit mit 11% und am wenigsten mit 10% wurde die Partnerarbeit angegeben.

In den Dienstaltersgruppen über 20 Jahre werden Unterrichtsgespräch, Schülervortrag und Lehrervortrag im Vergleich zu den anderen Verfahren öfter genannt, bei den Dienstjüngeren sind die Nennungen etwas ausgeglichener.

Noch immer wird nach Aussage der Befragten so unterrichtet, dass die Schülerinnen und Schüler von den eingesetzten Verfahren her die meiste Zeit angeleitet lernen. Es werden weniger häufig Verfahren angewendet, die auf selbstgesteuertes Lernen abzielen.

Betrachtet man dieses Ergebnis liegt der Schluss nahe, dass bei den Bewertungsformen die dominieren, die Leistungen honorieren, die in den am häufigsten eingesetzten Unterrichtsverfahren erbracht wurden. In der Unterrichtspraxis des Schulalltages sieht dies aber anders aus. Wie aus dem oben zitierten Leistungserlass hervorgeht, werden Leistungen im „mündlichen“ Bereich höher gewichtet als die Klassenarbeiten und Klausuren. Da die Anzahl der Klassenarbeiten und Klausuren in ebendiesem Erlass für Geographie in der SEK I mit 2 pro Schuljahr, für den Grundkurs in der SEK II mit 1 pro Kurshalbjahr festgelegt sind, sollte die Anzahl

der „mündlichen“ Leistungen höher liegen. Immerhin sind sie in der SEK I 70% und im Grundkurs 60% der jeweiligen Zeugnisnote wert. Somit gibt es an den einzelnen Gymnasien Festlegungen der Fachkonferenzen oder der Gesamtkonferenz über die Mindestanzahl anderer Formen der Leistungsbewertung pro Schulhalbjahr. So können z.B. mindestens drei Noten pro Schülerin bzw. Schüler in einem Halbjahr gefordert werden. Bei Klassenstärken von durchschnittlich 27 Schülerinnen und Schülern muss die Fachlehrerin oder der Fachlehrer bei ein bzw. zwei Wochenstunden also etwa 80 Einzelnoten pro Halbjahr erteilen. Rechnet man mit ca. 20 Schulwochen pro Halbjahr bedeutet dies, dass in jeder Woche mindestens 4 Schüler eine Fachnote erhalten müssen. Diese einfache mathematische Rechnung macht deutlich, dass es bei den Bewertungsformen darauf ankommt, möglichst rationell zu sein. Die praktische Erfahrung zeigt, dass die rationellste Form aus Sicht der meisten Lehrerinnen und Lehrer der schriftliche Test oder die Kurzarbeit ist, da in kurzer Zeit von allen Schülerinnen und Schülern eine Leistung erbracht werden muss, die bewertet werden kann.

Hypothese: In allen Schuljahrgängen wird am häufigsten der schriftliche Test zur Gewinnung mündlicher Noten eingesetzt.

Für die Sekundarstufe I werden die schriftlichen Tests mit 38% der Nennungen am häufigsten angegeben, gefolgt von mündlichen Leistungskontrollen mit 22%, Mitarbeit im Unterricht mit 18% und Schülervorträgen mit 14%. Präsentation von Hausarbeiten und Ergebnisse der Gruppenarbeit wurden jeweils nur mit 3% genannt.

In allen Dienstaltersgruppen mit mehr als 10 Dienstjahren liegen die schriftlichen Tests auf Platz eins. Bei den dienstjüngeren Kolleginnen und Kollegen verteilt sich die Angabe auf nahezu alle Bewertungsformen gleichmäßig.

Auch in der Kursstufe liegen die schriftlichen Tests auf Platz eins mit 41% der Nennungen, gefolgt von Schülervorträgen mit 25 %. Alle anderen Bewertungsformen erhalten deutlich weniger Nennungen: 12% die Mitarbeit im Unterricht, 9% die Ergebnisse der Gruppenarbeit, 7% die mündlichen Leistungskontrollen und 6% die Präsentation von Hausarbeiten.

In der Kursstufe dominiert der schriftliche Test als Bewertungsform bei allen Dienstaltersgruppen. Die mittleren Dienstaltersgruppen zwischen 10 und 30 Dienstjahren weisen die meisten verschiedenen Bewertungsformen auf, ebenso die jüngste Kollegin.

Das Ergebnis bestätigt die Hypothese. Sie wird ergänzt durch: In SEK I kommt die mündliche Leistungskontrolle, in SEK II der Schülervortrag hinzu.

4. Der Einsatz von Methoden zum Erreichen selbstgesteuerten Lernens

Die folgenden Fragen untersuchen, wieder getrennt nach Sekundarstufe I und II, Kenntnis und Anwendungssicherheit von ausgewählten Methoden, die geeignet sind, selbstgesteuertes Lernen zu erreichen.

Das Brainstorming wurde ausgewählt als Methode, mit der ein Thema „erfragt“ werden kann. Indem man seine Vorkenntnisse und Vorstellungen zunächst ungeordnet sammelt und so ein Thema von verschiedenen Seiten „abklopft“, gelingt es den Schülerinnen und Schülern eine für sie interessante Problemstellung zu finden, die sie zur Lösung und damit zum Lernen animiert.

Mit dem Mindmapping kann vorhandenes Wissen geordnet, neu strukturiert werden. Sind Schülerinnen und Schüler mit dieser Methode vertraut, können sie eigene Lernstrategien oder Vortragskonzepte entwickeln.

Die Gruppenarbeit steht für die Entwicklung von Teamfähigkeit. Darüber hinaus kann durch gemeinsames Lernen den Schülerinnen und Schülern der Weg zum selbstgesteuerten Lernen deutlich werden.

Die Projektarbeit verknüpft die drei vorher benannten Möglichkeiten miteinander.

Der Wochenplan als klassische Freiarbeitsmethode verlangt von Schülerinnen und Schülern schon ein hohes Maß an Selbststeuerung der Lernvorgänge.

Als Einstiegsform in selbstgesteuerte Lernvorgänge in einem kürzeren Zeitraum als beim Wochenplan eignet sich der Lernzirkel oder das Stationen lernen.

Die gewählte Abstufung bei den Antworten zielt auf Kenntnis und Anwendungssicherheit der Methoden beim Lehrer. Bei der Antwort „verwende ich immer dann, wenn es angemessen ist“ wird davon ausgegangen, dass die genannte Methode zum festen Repertoire der jeweiligen Kollegin oder des Kollegen gehört und diese bewusst und regelmäßig eingesetzt wird.

Die Antwort „verwende ich gelegentlich“ deutet darauf hin, dass die Methode eher sporadisch eingesetzt wird und noch nicht zur bewussten Unterrichtsplanung gehört. „Habe ich schon ausprobiert“ bedeutet dann, dass es mehr oder weniger nur Versuche des Einsatzes gab. Die beiden anderen Antworten werden in ihrer Bedeutung so verwendet, wie sie formuliert sind.

In den RRL für Geographie wird für die Gymnasien das Mind- Map- Verfahren im Zusammenhang mit der Methode Vernetztes Denken in der Rubrik „zu entwickelnde Methodenzusammenhänge“ auf Seite 25 aufgeführt. Im Abschnitt „4.1 Didaktische Grundsätze und Unterrichtsorganisation“ werden auf Seite 21 Freiarbeit und Projektorientierte Unterrichtsabschnitte

bzw. Projekte als zu „berücksichtigende kooperative und individuelle Verfahren“ benannt. Es ist also davon auszugehen, dass die für die Befragung ausgewählten Methoden und Verfahren bei den Lehrerinnen und Lehrern nicht unbekannt sind.

Hypothese: In der Sekundarstufe I werden Brainstorming gelegentlich und Mindmapping regelmäßig verwendet. Gruppen- und Projektarbeit gibt es gelegentlich. Wochenplan und Lernzirkel sind entweder nicht bekannt oder werden nicht verwendet.

Für Brainstorming gaben 36% der Befragten an, dass sie regelmäßig damit arbeiten. 34% verwendet die Methode gelegentlich, 24% haben sie schon ausprobiert. Lediglich 6% verwenden die Methode nicht. Diese letzte Gruppe wird gebildet von einigen Lehrerinnen und Lehrern mit mehr als 25 Dienstjahren.

Das Mind – Map – Verfahren gehört für 28% der Befragten zum festen Repertoire in ihrer Unterrichtsarbeit. Für 44% gilt die gelegentliche Verwendung, 24% haben nur erste Erfahrungen gesammelt. 4% wenden das Verfahren nicht an. Diese Angaben machten die am kürzesten im Dienst befindliche Kollegin und ein Befragter mit 25 bis 30 Dienstjahren. Ansonsten gilt für alle Dienstaltersgruppen, dass die meisten zumindest gelegentlich mit dem Verfahren arbeiten.

Die Befragungsergebnisse für diese beiden Methoden sind also nicht ganz erwartungsgemäß ausgefallen. Da Mind- Maps in den RRL gefordert werden, war die Annahme entstanden, dass sich damit die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer bereits vertraut gemacht hat. Insgesamt ist mit 70% der Kolleginnen und Kollegen, die die Methoden verwenden, der Anteil doch erfreulich hoch.

Für die Gruppenarbeit ist das Ergebnis noch positiver. Alle befragten Fachlehrerinnen und Fachlehrer setzen diese Sozialform ein. 10 % haben noch wenige Erfahrungen damit gesammelt, 50% arbeiten zumindest gelegentlich in dieser Form mit ihren Schülerinnen und Schülern und für 40% ist die Gruppenarbeit fester Bestandteil des Unterrichts. Hier gibt es auch keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Dienstaltersgruppen.

Damit wurden die Erwartungen übertroffen. Dies gilt allerdings nicht für die Projektarbeit. Nur 12% der Befragten arbeiten regelmäßig mit dieser Form, 34% tun es gelegentlich und

40% haben wenigsten schon Erfahrungen. Immerhin 14% verwenden diese Methode nicht. Dies ist umso erstaunlicher als bei den Vorkenntnissen immerhin 35,7 % von Erfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler mit Projektarbeit in den vorangegangenen Schuljahren ausgingen. Hier scheinen Potentiale auf Schülerseite nicht genügend genutzt zu werden. In den Dienstaltersgruppen fällt auf, dass nur Lehrerinnen und Lehrer bis zum 25. Dienstjahr eine regelmäßige Verwendung der Methode angaben. Der Nichteinsatz der Methode verteilt sich auf alle Dienstaltersgruppen nahezu gleichmäßig.

Die Methode der Wochenplanarbeit ist 20% der Befragten nicht bekannt. 64% gaben an, sie zu zwar zu kennen, aber nicht zu verwenden. Immerhin 8% haben bereits Erfahrungen damit gesammelt, 6% arbeiten gelegentlich und 2% regelmäßig mit Wochenplänen. Alle befragten Kolleginnen und Kollegen mit bis zu 10 Dienstjahren kannten die Methode, eine Verwendungshäufigkeit lässt sich nicht auf Dienstaltersgruppen verorten.

Beim Lernzirkel bzw. dem Stationen lernen sieht es etwas günstiger aus. Nur 4% der Befragten kannten diese Lernmethode nicht, 48% kennen sie zwar, verwenden sie aber nicht. 30% der Lehrerinnen und Lehrer haben den Lernzirkel schon ausprobiert, 16% verwenden ihn gelegentlich und 2% regelmäßig. Unbekannt ist die Methode in den Dienstaltersgruppen 20- 25 und 25-30 Jahre bei jeweils einer Lehrerin oder einem Lehrer. Die praktische Verwendung der Lernzirkel verteilt sich auf alle Dienstalter.

Die Hypothese wurde hier zum Teil bestätigt. Wochenplanarbeit ist am wenigsten bekannt und verbreitet. Lernzirkel sind bekannter und werden auch mehr genutzt. Dies könnte daran liegen, dass bereits einige Beispiele in der Schulbuchliteratur (z.B. der „Lernzirkel Küste“ vom Verlag Klett Perthes) vorliegen, die diese Methode anhand von Materialien zugänglich gemacht hat.

Für den Einsatz in der Kursstufe wird auf Grund praktischer Erfahrungen erwartet, dass das Bild beim Einsatz der Methoden sich sehr verändert. Besonders seit Einführung der Möglichkeit, Geographie als schriftliches Prüfungsfach zu wählen, ist die „Experimentierfreudigkeit“ mit Methoden bei einigen Kolleginnen und Kollegen möglicherweise geringer geworden. Der selbst auferlegte Zwang, ein bestimmtes Pensum an stofflichem Inhalt schaffen zu müssen, könnte viele an bewährten Methoden festhalten oder zu ihnen zurückkehren lassen.

Hypothese: Brainstorming wird regelmäßig eingesetzt, Mind – Maps werden nur gelegentlich erarbeitet. Auch Gruppenarbeit gibt es nur teilweise, Projektarbeit eher nicht. Wochenplan und Lernzirkel sind für die Kursstufe nicht im Einsatz.

Das Brainstorming ist allen bekannt und wird von jeweils 34,7% der Befragten regelmäßig bzw. gelegentlich verwendet. 26,5% haben die Methode schon probiert, nur 4,1% verwendet sie nicht. Alle Dienstaltersgruppen weisen eine gleichmäßige Verteilung der Verwendung auf. Lediglich zwei Kolleginnen oder Kollegen mit 25- 30 Dienstjahren verwenden das Brainstorming nicht.

Auch das Mind - Map – Verfahren ist allen bekannt. 39,6% verwenden es regelmäßig, 37,5% gelegentlich. 16,7% der Befragten haben damit in der Kursstufe schon Erfahrungen gesammelt und nur 6% (also 3 Lehrerinnen oder Lehrer) verwenden es nicht. Besonders bei den Lehrerinnen und Lehrern mit 25 und mehr Dienstjahren wird eine regelmäßige Verwendung häufiger angegeben als bei jüngeren.

Mit je über 70% Gesamtwert ist eine hohe Nutzung der Verfahren zu verzeichnen. Beide Verfahren gehören also schon bei vielen Lehrerinnen und Lehrern zur täglichen Praxis. Entgegen der Annahme wird das Mindmapping regelmäßiger von den Befragten verwendet als das Brainstorming.

Auch die Gruppenarbeit wird mit 34,7% von den Befragten regelmäßig eingesetzt. 55,1% verwendet sie immerhin gelegentlich, 6,1% haben es versucht und nur 4,1% nutzen diese Sozialform nicht in der Kursstufe. Es gibt keine Besonderheiten bei der Verteilung auf die Dienstaltersgruppen. Die Nichtnutzung entfällt 1x auf die Gruppe mit 5-10 Dienstjahren und 1x auf 25- 30 Dienstjahre.

Hier wird die Annahme bestätigt, dass größtenteils nur eine gelegentliche Nutzung der Gruppenarbeit angegeben wird. Mit fast 35 % beim regelmäßigen Einsatz wird diese Annahme aber positiv übertroffen.

Bei der Projektarbeit ändert sich die Verteilung. Knapp 21% der Befragten arbeiten damit regelmäßig, ebenso viele tun es gelegentlich. 22,9% haben die Projektarbeit in der Kursstufe schon probiert, aber 35,4% verwenden sie nicht, obwohl sie allen bekannt ist. Eine besonders

häufige Verwendung gaben Kolleginnen und Kollegen mit 20- 25 Dienstjahren an. Überwiegend nicht verwendet wird die Methode von der Altersgruppe mit 25- 30 Dienstjahren.

Die Annahme ist bestätigt, dass Projektarbeit weniger zum Einsatz kommt. Die Mehrheit mit ca. 65% verwendet sie aber wenigstens auch ab und zu.

70,8% der an der Befragung beteiligten Lehrerinnen und Lehrer setzt die Wochenplanarbeit in der Kursstufe nicht ein, noch einmal 16,7% ist sie nicht bekannt. Immerhin 10,4% haben es schon ausprobiert. Eine Kollegin (2%) gab an, regelmäßig mit Wochenplänen zu arbeiten. Sie gehört zur Gruppe mit 20- 25 Dienstjahren. Da nicht klar ist, ob es sich um ein Missverständnis beim Begriff Wochenplan handelt, wird dieses Teilergebnis nicht weiter interpretiert.

Ansonsten gibt es auch hier keine Unterschiede in der Verteilung auf die Dienstaltersgruppen.

Für die Arbeit mit Lernzirkeln gaben 79,1% der Befragten an, diese Lernform zwar zu kennen, sie aber nicht zu verwenden. 6% kennen sie nicht. Zumindest 12,9% haben schon Erfahrungen damit in der Kursstufe gesammelt und 2% (eine Lehrerin oder ein Lehrer) verwendet sie gelegentlich.

Die Verteilung auf die Dienstaltersgruppen weist keine großen Unterschiede auf.

Für beide Methoden wurde die Annahme voll bestätigt.

5. Vorstellungen von Inhalten und Zielen des Kursthemas „Aktionsraum Erde“

Dieser Fragenkomplex dient dazu, die inhaltliche und methodische Auffassung der Kolleginnen und Kollegen zum konkreten Kursthema zu sammeln. Aus den RRL heraus muss an jeder Schule eine Verständigung darüber stattfinden, welches grundlegende Wissen und welche methodischen Fähigkeiten und fachlichen Fertigkeiten die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen. Ziel der Fragen ist es herauszufinden, ob es Übereinstimmungen bei Lehrerinnen und Lehrern gibt, die zwar das Fach unterrichten, aber nicht an derselben Schule tätig sind. Sollte dies so sein, könnten daraus mögliche Potenzen dieses Kursthemas für künftige Bildungsstandards abgeleitet werden.

Die Fragen sollten nur von den Kolleginnen und Kollegen beantwortet werden, die dieses Kursthema schon selbst unterrichtet haben. Von den 50 Befragten haben 48 die Frage 32 beantwortet. 10 von ihnen haben keine der folgenden Fragen beantwortet. Es kann also durchaus sein, dass die Aufgabe 32 von Fachlehrerinnen und Fachlehrern beantwortet wurde, die dieses

Kursthema noch nicht unterrichtet haben. Das könnte zu einer Verschiebung der Schwerpunkte bei der Auswertung führen.

In Frage 32 wurden alle Ordnungsmuster aufgezählt, die im Geographieunterricht ab Klasse 7 eine Rolle gespielt haben. Für die Behandlung des Stoffes im „Aktionsraum Erde“ sind folgende entscheidend: Klimazonen, Vegetationszonen, Plattentektonische Gliederung, Großlandschaften, Einteilung in Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländer, Bevölkerungsverteilung und Kulturerdteile.

Mit 13,25% wurde die Einteilung in Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländer am häufigsten genannt, gefolgt von den Klimazonen mit 13%, den Kulturerdteilen mit 12,75% und den Vegetationszonen mit 12,5%. Die plattentektonische Gliederung erhält 11,5%. Mit 9,75% wurden die Großlandschaften benannt, 8% erhielt die Bevölkerungsverteilung, 7,75% die wirtschaftlichen Vereinigungen. Es folgen mit 6,5% die Gefährdungsgebiete durch Naturkatastrophen, mit 3% Staaten und ihre Hauptstädte und mit 2,25% die politischen Systeme.

Es ist festzustellen, dass die für das Thema wichtigen Ordnungsmuster auch in der Wichtung am meisten genannt wurden.

Das Kursthema enthält eine Reihe von Schwerpunkten, die auch im Sozialkundeunterricht der Kursstufe eine Rolle spielen. Diese wurden im Inhaltsrahmen für den „Aktionsraum Erde“ genau bezeichnet. Es würde sich also anbieten, hier fächerübergreifend zu kooperieren. Es ist zu vermuten, dass diese Kooperation in der Praxis nur selten erfolgt. Sollte eine Lehrerin oder ein Lehrer selbst Sozialkunde unterrichten, sind ihm diese Parallelen bekannt und er wird die Materialien des anderen Faches möglicherweise nutzen.

Es geben von den 38 Befragten, die diesen Teil weiter beantwortet haben, nur 10 an, dass sie beim Sozialkundelehrer nachgefragt haben, drei davon unterrichten das Fach Sozialkunde selbst. Folgende Themen wurden nachgefragt:

Entwicklungstheorien 6x

Entwicklungsstrategien 4x

Merkmale der Globalisierung, Globalisierungsphasen und Dimensionen der Globalisierung je 3x

Einteilung der Welt nach sozialen und wirtschaftlichen Indikatoren, global cities und global player je 1x.

Dieses Ergebnis bestätigt die Vermutung einer nur geringen Kooperation über Fächer hinweg. Dies ist bedauerlich, da beide Fächer gerade mit dieser Thematik erheblich zur Allgemeinbildung und zum heutigen Weltverständnis beitragen und wegen des Wahlpflichtfachcharakters es auch nicht zu Dopplungen für Schülerinnen und Schüler beim Inhalt kommen kann, da jede Schülerin und jeder Schüler entweder Geographie oder Sozialkunde belegt hat.

Für die folgenden Fragen wurden freie Antworten zugelassen. Deshalb wurden in der Auswertung zunächst verschiedene Nennungen zu Schlagworten zusammengefasst und diese dann ausgezählt. Als Ergebnis werden nur die am häufigsten genannten dargestellt.

Grundwissen zum Thema „Aktionsraum Erde“

Globale Ordnungsmuster	20x
Entwicklungstheorien und –strategien	13x
Indikatoren des Entwicklungsstandes	11x
Globalisierung	11x
Disparitäten und Verflechtungen	10x
Zentrum – Peripherie - Modell	8x
Raumanalyse und Raumordnung	7x

Definition der fachspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten für diesen Kurs

Raumanalyse	14x
Kartenarbeit	11x
Arbeit mit Hypothesen	7x
Theorien verstehen und beurteilen	6x
Arbeit mit Modellen	4x

Beim Schüler bereits vorhandene, erwartete, allgemein bildende Fähigkeiten und Fertigkeiten

Lesekompetenz	17x
Arbeit mit Karten und Statistiken	16x
Problemerkörterung	3x

Im Kurs zu erwerbende allgemein bildende Fähigkeiten und Fertigkeiten

Erkennen von Zusammenhängen	6x
Arbeit mit Sachtexten	5x
Arbeit mit Karten und Statistiken	5x
Globales Denken	5x
Arbeit mit Hypothesen	4x
Vernetztes Denken	4x
Problemdiskussion	3x

Fragen zum Interview mit Geographiefachlehrern

- Welche Ziele verfolgen Sie mit Ihrem Unterricht?
- Wie gehen Sie bei der Planung des Unterrichts vor?
- Woher ermitteln Sie die Ziele des Unterrichts?
- Wie genau planen Sie im Voraus und was wird konkret geplant?
- Wie setzen Sie Ihre Schwerpunkte? (Wird dabei in Zielkategorien unterschieden?)
- Welche Rolle spielt in diesem Prozess die Lerngruppe? (Wie gehen Sie auf einzelne Klassen ein?)
- Wie setzen Sie Ihre Ziele konkret im Unterricht um?
- Welche Rolle spielt die Planung von Lernkontrollen in diesem Prozess?
- Wie überprüfen Sie die Erfüllung der Ziele?

Klausuraufgabe mit Erwartungshorizont**Klausur: Themenbezogene Problemerkörterung****Thema: Globalisierung am Beispiel der Autoindustrie**

Die Globalisierung ist heute in allen Bereichen der Gesellschaft zu spüren. Ihren Ausgangspunkt hat sie aber in der Verflechtung der Wirtschaft. Am Beispiel der Autoindustrie wird dies besonders deutlich.

1. Beschreiben Sie die räumlichen und wirtschaftlichen Veränderungen in der Autobranche seit den 80er Jahren! (M 1- M 4)
2. Erklären Sie diese Veränderungen anhand der Investitionen! (M 5, M 6)
3. Bewerten Sie die Globalisierung der Autobranche unter Verwendung von M 7!

Viel Erfolg!

Bewertung:

Erwartungshorizont

Zu 1) AFB I, 30%

Räumliche Veränderungen (80erJahre)	Wirtschaftliche Veränderungen
M1 „Entwicklung der Autobranche in den USA von 1908 bis 1997“: japanische Werke in den USA gegründet (Transplants) Mercedes und BMW gründen Werke in den USA US-Firmen werden nach Nord- Mexiko verlegt	M1: Importbeschränkungen für japanische Autos nach USA Joint-ventures US und japanische Firmen Produktions- und Marketingmethoden werden von Japan in USA übernommen
M2 „Arbeitslosigkeit in den alten und neuen Automobilregionen der USA (1982/1995)“:	M2: Arbeitslosigkeit in US-Autobranche verringert sich von 1982 bis 1995 erheblich
M3“ Marktanteile der Autofirmen in den USA“ (PKW- Verkaufszahlen):	M3: Marktanteile 1995: US-Firmen ca. 70% Japaner ca. 23% Deutschland ca. 2%
M4 „PKW_ Produktion in Nordamerika (1995)“:	M4: Produktionsanteile 1995 US-Firmen ca. 70% Japaner ca. 22% Joint-ventures ca. 8% Früher nur US-Firmen

Zu 2) AFB II, 50%

M5 „Bewegung auf dem Automarkt“:

VW produziert in Mexiko Kleinwagen für den US-Markt

Honda produziert direkt in USA und Kanada Mittelklassewagen

Toyota erhöht Produktion von Luxuslimousinen in USA

M6 „Internationale Zusammenarbeit“

GM und Daewoo: Service für GM- Fahrzeuge in Südkorea, gemeinsame Fertigung in der Ukraine, Daewoo auch in Polen

GM und KIA, Ford und KIA, Mazda und KIA: alle interessieren sich für KIA, um auf südost-asiatischen Markt Fuß zu fassen

GM und Opel: ein Modell für die ganze Welt (Corsa)

Erklärungen:

- Automobilkonzerne arbeiten häufig in mehreren Ländern
- Je nach Bedarf auf dem jeweiligen Absatzmarkt werden Firmen vor Ort als Partner gewonnen, die produzieren, verkaufen, Service anbieten
- Enge Verflechtung zwischen vielen Firmen, vor allem alte, große US-Firmen haben sich junge, kleinere Partner gesucht
- Verlagerung der Produktionsstätten in die Nähe der Absatzmärkte, um Zoll- und Handelsbeschränkungen zu umgehen, führt zur Veränderung der Produktions- und Marktanteile einzelner Firmen im jeweiligen Land
- Durch Investitionen in anderen Ländern erlangt man Zugang, weil Handels- und Zollbeschränkungen gegenstandslos werden
- Arbeitsplätze werden weltweit verteilt, es werden oft nur Teilproduktionen verlagert

Zu3) AFB III, 20%

- Globalisierung der Autobranche ist sehr weit fortgeschritten
- Die (M7 „Was ist neu an der Globalisierung?“) regionale Verteilung hat sich stark auf Länder mit großen Absatzmärkten orientiert, hier wurde viel investiert, konzernintern gibt es eine ausgeprägte Arbeitsteilung (GM und Daewoo)
- Auch in Autobranche gilt: Direktinvestitionen konzentrieren sich auf USA, Japan, Deutschland und Großbritannien
- Triade ist der Mittelpunkt, sie strahlt in Randbereiche (Mexiko, Südkorea, China) aus, erfasst aber nicht mehr die Entwicklungsländer
- Nicht alle Regionen sind gleichmäßig beteiligt

AFB Anforderungsbereich mit prozentualem Anteil an der Bewertung

Planungsvorschlag für „ Aktionsraum Erde “ – Gruppe A

Sequenz- thema	Stunden- anzahl	Stunden- thema	Fragen zum Thema und zum Inhalt	Methoden/ Arbeits- techniken	Bewertungs- möglichkeiten
Globale Ordnungs- muster im Überblick	7 h zu Beginn der Std. Topografie- Wieder- holung	Vielfalt der Einteilungs- kriterien (Vorkennt- nisse)	Kulturelle und politi- sche Ge- sichts- punkte? Schwäche- zonen?	Selbstständi- ge Wieder- holung (Zu- sammen- tragen)	Plakate, Gruppen- arbeit, Topografie
Räumliche Ordnung in der Welt- wirtschaft	6 h	Weltweite Hierarchie von Kern- räumen, semi- peripheren und peripheren Räumen Globalisie- rungsten- denzen	Indikatoren?	Erklärung vom Lehrer, Arbeit mit Hypothesen zu Ursachen regionaler Ungleich- gewichte, alle „Hin- weise zum Unterricht“	Test
Räume un- terschied- lichen Ent- wicklungs- standes	4 h	Strukturen, Prozesse von Entwick- lungs- und Industrie- ländern	Raumana- lysen, Stand- orttheorien (...)	Wiederho- lung von Syndrom- gruppen durch Lehrer	
Perspek- tiven des Aktions- raumes Er- de	6h	Entwick- lungs- theorien	Moderni- sierungs- und Dependenz- theorien	Wdhl., Literatur- recherchen, Arbeit mit Hypothesen über zukünf- tige Entwick- lung der Welt	Diskussion
	2 h	Zusammen- fassung		Mind map	

Planungsvorschlag für „ Aktionsraum Erde “ – Gruppe B

Sequenz- thema	Stun- denan- zahl	Stunden- thema	Fragen zum Thema und zum Inhalt	Methoden/ Arbeits- techniken	Bewer- tungsmöglic hkeiten
Globale Ord- nungsmuster im Überblick	1 h	Wiederho- lung	Klima- und Vege- tationszonen, Schwächezonen der Erde, Kultur- erdteile, Industrie- und Entwicklungsländer	Zusammentragen von Wissen, Grup- penarbeit, Kartenar- beit	
Räumliche Ordnung in der Weltwirt- schaft	7 h	Charakteris- tik von Kern- räumen, se- miperipheren und periphe- ren Räumen Globalisie- rungstenden- zen in der Wirtschaft	Auswerten von Statistiken, Kar- ten, Sachtexten, Arbeit mit (Hypo- thesen) Dimensionen der Globalisierung, Globalisierung- ein Phänomen der Gegenwart? Merkmale der glo- bal cities, Global agierende Unternehmen, Bedeutung von Verbänden und Austausch- Beziehungen	Kurze Wiederholung und üben, Einzelar- beit Wiederholung und Lehrerergänzung, vielleicht: Übersicht, Klärung der Zu- sammenhänge	Test
Räume unter- schiedlichen Entwick- lungsstandes	7 h	Strukturen und raum- prägende Prozesse	Durchführen von Raumanalysen Syndrome des globalen Wandels „Hilfe zur Selbst- hilfe“? Raumentwick- lungskonzepte Verflechtungen zwischen Kern- räumen, semiperi- peren und peri- peren Räumen Modernisierungs- und Dependenz- theorien Menschliche Ent- wicklung Arbeit mit (Hypo- thesen)	Übung Informationsbe- schaffung durch Ausarbeitung und Ergänzung Gruppenarbeit, Zu- sammentragen der Ergebnisse Übung	Klausur Vortrag?

			po)Thesen über zukünftige Entwicklungen der Welt		Test
					Topographie- Abfrage, da wir uns mit verschiedenen Ländern beschäftigen werden u.a. mit naturbedingten Faktoren

Planungsvorschlag für „ Aktionsraum Erde “ – Gruppe C

Sequenzthema	Stundenanzahl	Stundenthema	Fragen zum Thema und zum Inhalt	Methoden/ Arbeitstechniken	Bewertungsmöglichkeiten
Globale Ordnungsmuster im Überblick	2	Gesichtspunkte und Vielfalt der Einteilungskriterien globaler Ordnungsmuster	natur-, wirtschafts- und sozialgeographische Gesichtspunkte unter kulturellen und politischen Gesichtspunkten	Wiederholung von benötigtem Material, Zusammentragen von Kenntnissen über Klima, Kultur, Industrie- und Entwicklungsländer	
Räumliche Ordnung in der Weltwirtschaft	2 4	Gliederung der Weltwirtschaft Dynamik und Entwicklungsstand der Wirtschaft Globalisierung der Wirtschaft	Ausweitung des Handels und Marktbeziehungen Anwachsen der internationalen Kapitalströme und transnationaler Produktionsnetze, Merkmale global cities (Finanzzentren, transnationale Konzerne, Weltverkehr) Internationalisierung des Arbeitsmarktes Regionalisierung vs. Globalisierung	Statistiken und Karten auswerten, Ländereinteilung in wirtschaftlicher und sozialer Ebene, Zusammenhänge erklären Aufstellen von Hypothesen zum Ungleichgewicht der Regionen Dimensionen der Globalisierung (in Ökonomie, Kommunikation, Gesellschaft, Kultur und Umwelt) Herausarbeiten in Gruppenarbeit, Video über Globalisierungsprozess, Vortrag global cities / wo, was, Tätigkeit, Funktion Informationen über einen internationalen Konzern beschaffen, Funktionsweise untersuchen	Test mit Auswertung einer Statistik

	1	Klausurvorbereitung	Zusammenfassung des Stoffes	Befragung von Unternehmen, die von regionalem zu globalem Status übergegangen sind Mind map, Definitionserklärungen wiederholen	Auswertung der Befragung
Räume unterschiedlichen Entwicklungsstandes	3	Strukturen und raumprägende Prozesse in Entwicklungsländern Naturpotenziale, Bevölkerung, Wirtschaft Maßnahmen zur Beseitigung der Disparitäten zwischen Anspruch und Wirklichkeit	Nord- Süd- Gefälle am Beispiel der Ressourcen, Industrieverteilung Syndrome des globalen Wandels für nachhaltige Raumentwicklung	Zusammentragen vorhandener Kenntnisse Ausarbeiten von Entwicklungsprogrammen, Syndrome zusammentragen in Tabellenform	Topographietest über Verteilung der Industrie- und Entwicklungsländer Test über Syndrome

Planung Kursthema 2: Aktionsraum Erde – Disparitäten und Verflechtungen / Grundkurs

(Lehrerplan vor Beginn der Unterrichtseinheit)

Sequenzthe- ma	Stunden- gliederung (Anzahl)	Inhalte	Methoden und Arbeits- mittel	Leistungs- bewertung
Globale Ord- nungsmuster	Gliederung der Erde nach ver- schieden Gesichts- punkten (2)	Natur- und anthropo- geographische Ord- nungsmuster	Wdhl. von Vorkenntnis- sen Gruppenarbeit/ Schülervorträge Topografische Übungen	Vorträge
Räumliche Ordnungen in der Weltwirt- schaft	Einteilung der Welt nach sozialen und wirt- schaftlichen Kriterien (2)	BIP, BSP, Pro-Kopf- Einkommen HDI Klassifikationssyste- me Demographische Ent- wicklung	Wdhl. Kl.10, Arbeit mit Statistiken der Weltbank, UNO-Karten	Schriftlicher Test
	Klassifizie- rung nach Kern-, semi- peripheren und periphe- ren Räumen (2)	Triade, Schwellenlän- der, Entwicklungslän- der unterschiedlichen Entwicklungsstandes	Arbeit mit Karten und Statistiken Materialien zu konkreten Beispielen	
	Disparitäten und Ver- flechtungen (2)	Abhängigkeiten zwi- schen Kern- und Peri- pherräumen	Zentrum- Peripherie- Mo- dell	Mündliche Bewertung
	Ursachen regionaler Ungleichheit (2)	Zusammenfassung Hypothesen formulie- ren	Mind map	Schriftliche Note
Klausur (2)				
Globalisie- rungstendenzen	Globalisie- rung – Beg- riffe (2) Dimensionen der Globali- sierung (4)	Merkmale und Ent- wicklung Themen aus Ökono- mie, Kommunikation, Gesellschaft, Kultur , Umwelt	Textanalysen, Lehrervor- trag Gruppenarbeit, Internet, Anfertigen von Karten mit Informationstexten	Bewertung von Präsen- tation und Karten

	Global Cities (2) und Global Player (2) Die Rolle von Wirtschaftsverbänden (2)	Analyse von Fallbeispielen GATT; OPEC; EU; ASEAN; EFTA	Literaturrecherche, Internetrecherche Diskussion	Vorträge
Räume unterschiedlichen Entwicklungsstandes	Strukturen und raumprägende Prozesse (2) Ziel der nachhaltigen Entwicklung (4)	Raumanalyse als Methode, Standorttheorien Anwendungsbeispiele : Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsland Modell der Nachhaltigkeit, Syndromkonzept Grüne – Revolution-Syndrom Projektbewertung „Hilfe zur Selbsthilfe“ Raumentwicklungskonzept Japans Raumverflechtung und Möglichkeiten der Überwindung von Disparitäten	Wiederholung Literaturrecherche nach Raumanalysesritten, Überprüfen der Standorttheorien Wiederholung Beschaffen von Informationen zu Raumentwicklungskonzepten Diskussion	Test Präsentation
Perspektiven des Aktionsraumes Erde	Entwicklungstheorien und -strategien (2) Hypothesen zur zukünftigen Entwicklung (4)	Fachübergreifend zu Sozialkunde darstellen Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen der nachhaltigen Entwicklung	Lehrervortrag, Materialanalysen Planspiel Strukturschema	 Mündliche Bewertung des Planspiels

Planung Kursthema 2: Aktionsraum Erde – Grundkurs Jahrgang 2001/ 2002

(Synthese aus Lehrer- und Schülerplänen/ verbindlicher Arbeitsplan für das Kurshalbjahr)

Sequenz- thema	Stun- denan- zahl	Stunden- thema	Inhalte/ Fragen	Methoden/ Ar- beitstechniken	Bewertungsmög- lichkeiten
Globale Ord- nungsmuster im Überblick	2	Vielfalt/ Gesichts- punkte der Einteil- ungskrite- rien	a)Einteilung nach natur-, wirtschafts- und sozialgeografi- schen Gesichts- punkten b)Einteilung nach politischen und kulturellen Gesichtspunkten	Selbstständige Wiederholung, Topografie- Wie- derholung	Plakate in Gruppen- arbeit Topografie – Kon- trolle
	2			Vorträge	Schülervorträge
Räumliche Ordnungen in der Weltwirt- schaft	2	Gliederung der Welt- wirtschaft	Charakteristik von Kernräu- men, semiperi- pheren und peri- pheren Räumen a)Einteilung der Welt nach Indi- katoren b)Disparitäten und Verflech- tungen	Wiederholung Kl.10, Arbeit mit Statistiken von UNO und Welt- bank	Test Karten und Texte in Partnerarbeit Auswertung der Befragung?
	1			Ursachen regionaler Ungleich- heit	
	5	Globalisie- rungsten- denzen	Dimensionen der Globalisierung Beispiele aus Ökonomie, Kommunikation, Gesellschaft, Kultur, Umwelt	Erstellen von Sachverhalten in Karten mit Be- gleittexten, selbst- ständige Recher- che, gemeinsame Erstellung von Bewertungskrite- rien, bewerten der Inhalte durch Part- ner	
	3	Regionali- sierung versus Globalisie- rung	Global cities und global player Unternehmen in der Umgebung	Befragung zu Ver- änderungen	
	1	Klausur- vorberei-	Zusammenfas- sung	Mind map	

Fragebogen Klasse 12 Geo- Grundkurs

Zum Abschluss des 2. Kurshalbjahres bitte ich jeden Einzelnen im Kurs um eine ehrliche Antwort auf die folgenden Fragen. Ich möchte eure persönliche Sicht auf den Geokurs erfahren, um für das nächste Schuljahr unsere Zusammenarbeit noch weiter zu verbessern.

Vielen Dank!

1. Angaben zum Geschlecht

- a männlich b weiblich

Bei den folgenden Fragen bitte nur eine Wertigkeit ankreuzen!

2. Nach meiner Einschätzung habe ich in diesem Kurshalbjahr viel neuen Stoff vermittelt bekommen.

- sehr viel 1 2 3 4 5 6 sehr wenig

3. Ich habe nach meiner Einschätzung viel Wissen aus den vorangegangenen Schuljahren in neuen Zusammenhängen kennengelernt und so wiederholt.

- sehr viel 1 2 3 4 5 6 sehr wenig

4. So schätze ich meinen Wissenszuwachs im Fach ein:

- hoch 1 2 3 4 5 6 niedrig

5. Die Kenntnisse über die Rahmenrichtlinien waren für das Verständnis von Themen und Zusammenhängen:

- sehr nützlich 1 2 3 4 5 6 eher unwichtig

6. Ich habe die Planungstabelle selbst verwendet:

- sehr oft 1 2 3 4 5 6 nie

7. Nach meiner Einschätzung habe ich in diesem Kurshalbjahr mit fachspezifischen Methoden gearbeitet:

- sehr viel 1 2 3 4 5 6 sehr wenig

8. Ich habe aus meiner Sicht Arbeitstechniken effektiviert, die mir auch für andere Fächer nützen:

- sehr viel 1 2 3 4 5 6 sehr wenig

9. Ich habe aktiv zum Unterrichtsgeschehen beigetragen:

- sehr viel 1 2 3 4 5 6 sehr wenig

10. Ich bereite den Unterrichtsstoff zu Hause noch einmal auf:

- a regelmäßig c manchmal e sehr selten
 b oft d nur vor Kontrollen f nie
-

Fragebogen Klasse 12 Geo- Grundkurs Seite 2

Bei den folgenden Fragen sind jeweils mehrere Antworten möglich!

11. Für meine Lernen im Fach habe ich mich nach der Planungstabelle für die Themen gerichtet:

- A zur Vorbereitung auf die nächste Stunde
 B zur Vorbereitung auf eine Lernkontrolle
 C zur Planung meiner Zeit für Wiederholungen
 D um mir nach Abschluss eines Themas noch mal einen Überblick zu verschaffen

12. Für Geografie verwende ich pro Woche im Durchschnitt zur Nach- und Vorbereitung des Unterrichtsstoffes:

_____ Minuten

13. Mit diesen Unterrichtsmethoden arbeite ich am liebsten:

- A Lehrervortrag C Schülervortrag E Partnerarbeit
 B selbstständige Erarbeitung D Unterrichtsgespräch F Gruppenarbeit

14. Diese Unterrichtsmethoden wurden am meisten angewendet:

- A Lehrervortrag C Schülervortrag E Partnerarbeit
 B selbstständige Erarbeitung D Unterrichtsgespräch F Gruppenarbeit

15. Diese Bewertungsform finde ich gut:

- A mündliche Kontrollen C Schülervortrag E Mitarbeit im Unterricht
 B schriftliche Tests D Hausarbeit F Ergebnisse der Gruppenarbeit

Keine Scheu bei diesen Fragen, es ist ja anonym!

16. Für mich kommt Geografie im nächsten Jahr als Prüfungsfach in Frage:

- a nein b mündlich c schriftlich

17. Das Verhältnis zu den Mitschülern im Kurs schätze ich so ein:

- a sehr gut b geht so c distanziert d schlecht

18. Das Lehrer- Schüler- Verhältnis im Kurs schätze ich so ein:

- a sehr gut b geht so c distanziert d schlecht

19. Für das nächste Kurshalbjahr habe ich folgenden Wunsch:

20. Diese Kritik muss ich noch loswerden:

Auswertung der Befragung Geographie- Grundkurs Klasse 12 nach Beendigung des Kurshalbjahres 12/2 „Aktionsraum Erde“

1. An der Befragung nahmen 17 von 18 Schülerinnen und Schülern des Grundkurses teil. Davon waren 11 weiblich und 6 männlich.
2. Nach eigener Einschätzung meinten 41 %, dass sie im betreffenden Kurshalbjahr viel neuen Stoff vermittelt bekommen haben. Weitere 47 % fanden, es wäre mäßig viel Neues und nur 11 % empfanden den neuen Stoff als weniger viel.
3. Die Frage nach der Verwendung bereits vorhandenen Wissens in neuen Zusammenhängen und somit der Wiederholung desselben beantwortet 41% mit sehr viel, weitere 41% mit mäßig viel und 17% fanden, dass dies eher weniger der Fall war.
4. 82% der beteiligten Schülerinnen und Schüler schätzen ihren Wissenszuwachs im Fach hoch ein, 17% finden ihn mäßig hoch.
5. Die Kenntnisse über die Rahmenrichtlinien waren für 52% nützlich, für 23% bedingt nützlich und für weitere 23% weniger nützlich für das Verständnis von Themen und Zusammenhängen.
6. Über die Nutzung der Planungstabelle gaben 23% an, diese oft, 52% diese hin und wieder und 23% diese eher nicht verwendet zu haben.
7. Zur Arbeit mit fachspezifischen Methoden schätzten die Schülerinnen und Schüler ein: 41% hat viel damit gearbeitet, 35% relativ viel und 23% weniger.
8. Zur Frage nach der Effektivierung von fächerübergreifend nutzbaren Arbeitstechniken gehen die persönlichen Einschätzungen weit auseinander: ein Beteiligter hat sehr viel dafür getan, drei meinten, es sei viel gewesen und neun fanden, es war mäßig viel. Zwei Schüler schätzten dies eher weniger, für einen Schüler war es wenig und eine Schülerin fand es sogar sehr wenig.
9. Der eigene Beitrag zum Unterricht wurde ähnlich differenziert eingeschätzt. 23% glauben aktiv beteiligt gewesen zu sein, 35% schätzen ihren Beitrag zufriedenstellend ein, 29% fanden ihn ausreichend und 11% beteiligten sich nur wenig.
10. 29% der Kursteilnehmer bereitet nach eigenen Angaben den Unterrichtsstoff zu Hause oft noch einmal auf., 35% tun dies manchmal und weitere 35% nur vor Kontrollen.
11. Dabei verwendet eine Schülerin die Planungstabelle zur Vorbereitung auf die nächste Stunde, 13 Schülerinnen und Schüler dieselbe zur Vorbereitung auf eine Lernkontrolle, 2 Schülerinnen zur Planung der eigenen Zeit für Wiederholungen, und immerhin 8 Schülerinnen und Schüler verschaffen sich nach Abschluss eines Themas mit Hilfe der

- Planungstabelle noch einmal einen Überblick. Eine Schülerin gab an, die Tabelle überhaupt nicht zu verwenden.
12. Die aufgewendete Zeit für die Nach- und Vorbereitung des Unterrichtsstoffes im Fach variiert von bis zu 15 min. (4 Nennungen), 15-30 min. (6x), bis 45 min (1x), bis 60 min.(4x), ca. 120 min. (eine Nennung) bis zu gar keinen Angaben (1x).
 13. Beliebteste Unterrichtsmethode ist mit 12 Nennungen das Unterrichtsgespräch, gefolgt von Gruppenarbeit mit 11Nennungen und von Partnerarbeit mit 9 Nennungen. Weniger beliebt sind mit je 5 Nennungen Lehrervortrag und selbstständige Erarbeitung und der Schülervortrag (2 Nennungen).
 14. Die Arbeit mit Unterrichtsmethoden im Kurshalbjahr wurde wie folgt reflektiert: am häufigsten fand Gruppenarbeit (15x) und selbstständige Erarbeitung (12x) statt, gefolgt von Unterrichtsgespräch (11x) und Schülervortrag (10x). Die Partnerarbeit war am wenigsten vertreten (4 Nennungen).
 15. Als besonders gut geeignet für Bewertungen wurden Ergebnisse der Gruppenarbeit (13x), Schülervortrag (11x) und schriftliche Tests (9x) empfunden. Unterrichtsgespräche wurden 6x, Mitarbeit im Unterricht 3x und mündliche Kontrollen 1x benannt.
 16. Zwei Schüler konnten sich zu diesem Zeitpunkt vorstellen, eine schriftliche Abiturprüfung zu absolvieren, ein weiterer und eine Schülerin überlegten, eine mündliche Prüfung abzulegen. Alle anderen sahen Geographie nicht als Prüfungsfach für sich.
 17. Sowohl das Verhältnis zu den Mitschülerinnen und Mitschülern als auch das Lehrer-Schüler- Verhältnis wurden von der Mehrzahl (75%) als recht gut eingeschätzt, nur eine Schülerin empfand beide als distanziert.
 18. Nur wenige Schülerinnen und Schüler haben sich zu den Wünschen für das nächste Kurshalbjahr (10) und in der Rubrik Kritik (6) geäußert. Bei den Wünschen dominiert die besserer Leistung, die in Punkten messbar ist. Darüber hinaus wünschen sich zwei mehr Topographie- Kontrollen, zwei die Beibehaltung der Zusammenfassungen am Ende eines Themas, einmal mehr Unterrichtsgespräche und einmal etwas weniger Gruppenarbeit. In der Kritik werden mehr Tafelbilder und damit Notizen für den Hefter eingefordert, damit man nicht so viel selbst erarbeiten muss.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass die vorgelegte Arbeit „Die Behandlung von Kursen der gymnasialen Oberstufe im Fach Geographie am Kursthema „Aktionsraum Erde“ mit dem Unterrichtskonzept *Selbstgesteuertes, problemlösendes Lernen*“ von mir selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Hilfsmittel und Literatur angefertigt wurde. Die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen sind als solche kenntlich gemacht.

Halle, den 31.03.2005

Gudrun Weinert

Lebenslauf

Angaben zur Person

Name: Weinert, geb. Rohland

Vorname: Elke Gudrun

Geburtsdatum: 30. März 1958

Geburtsort: Zeitz

Familienstand: verheiratet

Anschrift: Amselweg 2
06849 Dessau
Tel. 0340/8546406

Schulbildung

1964 –1972 Polytechnische Oberschule Würchwitz/ Burgenlandkreis

1972 –1976 Erweiterte Oberschule „Geschwister Scholl“ Zeitz
Abitur

Studium

1976 – 1980 Pädagogische Hochschule „K.F.W. Wander“ Dresden
Lehrerstudium mit Abschluss als Diplomlehrer für
Geographie und Mathematik

1994 – 1998 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Berufsbegleitendes Studium im Fach Sozialkunde
Teilprüfung der Ersten Staatsprüfung für das
Lehramt an Gymnasien

Lebenslauf

Berufstätigkeit

August 1980 bis Dezember 1982	Absolventin an der 13. Polytechnischen Oberschule Dessau- Alten
1983	Mutterschaftsurlaub
Januar 1983 bis Juli 1983	Lehrerin an der 12. Polytechnischen Oberschule Dessau
August 1983 bis Juli 1991 September 1990 bis Juli 1991	Lehrerin an der 27. Polytechnischen Oberschule Dessau stellvertretende Direktorin
Seit August 1991 August 1992 bis August 1997 Seit Mai 1999	Lehrerin am Gymnasium Philanthropinum Dessau schulfachliche Koordinatorin Fachbetreuerin für Sozialkunde

Halle, den 31.03.2005

Gudrun Weinert