

Sonderdruck aus

Heinz Fassmann / Thomas Glade (Hg.)

Geographie für eine Welt im Wandel

57. Deutscher Geographentag 2009 in Wien

Mit 140 Abbildungen

V&R unipress

Vienna University Press

ISBN 978-3-89971-912-3

ISBN 978-3-86234-912-8 (E-Book)

Inhalt

Grußworte und Einleitung

Grußwort des Ortsausschusses	11
Grußwort der Deutschen Gesellschaft für Geographie	13
Grußwort des Bundespräsidenten von Österreich	15
Grußwort der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur	17
Grußwort des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung	19
Grußwort des Bürgermeisters und Landeshauptmanns von Wien	21
Grußwort des Vorsitzenden des Ortsausschusses	23
Grußwort des Rektors der Universität Wien	27
Schlussworte – Resümee Wien 2009	29
Vorwort	33

Thematisch übergreifende Vorträge

Heather A. Viles Physical Geography in a Changing World: Helping to Integrate Conservation of Cultural Heritage, Geodiversity and Biodiversity	37
Peter Weichhart Wie „funktioniert“ ein Paradigma?	53

Karl W. Hoffmann Schulgeographie – quo vadis? Zur Gesellschaftsrelevanz eines standardbasierten Geographieunterrichts	65
Standorte, Mobilität, Planung	
Hans-Martin Zademach Kapital – Wissen – Standortentwicklung. Branchenübergreifende Beobachtungen aus München	95
Steffen Angenendt/Eva Hohlfeldt Zirkuläre Migration – ein Modell für künftige Arbeitsmigration? Erfahrungen und Perspektiven	121
Anja Reichert-Schick Indikatoren, Determinanten und Effekte regressiver Siedlungsentwicklung im peripheren ländlichen Raum, dargestellt an den Beispielen Vorpommern und Westeifel	139
Tobias Chilla Europäisierung durch das ESPON-Programm? „Raumbeobachtung“ im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik	161
Gebirgsräume, Klimawandel, Ökologie	
Axel Borsdorf Die Alpen in Bewegung. Räumliche, strukturelle und sozioökonomische Veränderungen im Alpenraum.	179
Luisa Vogt Dezentrale Tourismusprojekte als Chance für periphere Alpenregionen?	189
Jucundus Jacobeit Klima im Wandel: welche Risiken zeigen sich im Klimasystem?	205
Gerhard Karl Lieb / Andreas Kellerer-Pirklbauer / Ulrich Strasser Effekte des Klimawandels im Naturraum des Hochgebirges	227
Gerhard Gerold Wasserhaushalt in Regenwaldeinzugsgebieten – regionale Folgen von Landnutzungsänderung und „climate change“	255

Christina Benighaus/Ortwin Renn Wahrnehmung und Kommunikation von Naturgefahren	283
Marten Lößner Konfliktfeld Biodiversität: Zwischen Auslöschung und Milliardengewinnen?!	299
Fachdidaktik, Methodik	
Johann-Bernhard Haversath Transformation, Globalisierung und Fragmentierung. Lernen an der Welt im Blickpunkt	317
Leif Mönter Die integrative Behandlung von Phänomenen des Globalen Wandels – Ein einlösbares Versprechen des geographischen Unterrichts?	333
Christof Schuppert Archäologie im Archiv – GIS-gestützte historisch-geographische Untersuchungen im Umfeld ausgewählter frühkeltischer Fürstensitze in Südwestdeutschland	359
Andreas Lang Elektronen, Spektrometer und Umweltwandel: neue Technologien der Zeitmessung	381
Cyrus Samimi/Johan Le Roux/Hendrik Wagenseil/Tanja Kraus Quantifizierung von Ökosystemparametern in Afrika mit Satellitenfernerkundung. Möglichkeiten, Probleme und Limitierungen . .	397
Autorinnen und Autoren	409

Die in den Bildunterschriften mit einem * gekennzeichneten Abbildungen stehen zum Download bereit unter: <http://www.v-r.de/data/files/389971912/Farbabbildungen.pdf>.

Schulgeographie – quo vadis? Zur Gesellschaftsrelevanz eines standardbasierten Geographieunterrichts

1 Hintergrund

Das Bestehen in der modernen Wissensgesellschaft erfordert Können in Verbindung mit nachhaltig gesichertem Wissen in variablen Situationen. Für den Geographieunterricht ist damit ein Paradigmenwechsel verbunden, der mit dem Schlagwort „kompetenzorientierter Unterricht“ umschrieben wird. Wenn Schule auf das Leben und Handeln in einer durch demokratische Entscheidungen geprägten Gesellschaft vorbereiten soll und sich einer übergeordneten Demokratiekompetenz verpflichtet, dann ist die Einbeziehung des Politischen auch für den Geographieunterricht unvermeidlich. Welche Anforderungen werden an einen standardbasierten Geographieunterricht gestellt? Um es vorweg zu sagen: Was die uns anvertrauten Schülerinnen und Schüler lernen *sollen*, muss auch gelernt und erworben werden *können*. Die nationalen Bildungsstandards samt Aufgabenbeispielen liegen für das Fach Geographie nunmehr vor. Wenn Kompetenzorientierung ein wichtiges Fundament der Bildungsstandards ist, dann ist aktuell danach zu fragen, woran sich ein Unterricht im Sinne der Bildungsstandards erkennen lässt.

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

Bis PISA war scheinbar klar, dass Schülerinnen und Schüler das Wissen mussten, was die Lehrpläne festschrieben und Schulbücher anboten. Die Ergebnisse der PISA-Studie ließen dann aufhorchen, zeigten sie doch, dass das im Unterricht vermittelte Wissen zu wenig angewendet werden konnte.

Das der PISA-Studie zugrunde liegende Literacy-Konzept stellte die klassische Inhaltsorientierung grundlegend infrage, denn es geht nicht mehr allein um die Wissensaneignung, sondern um die Fähigkeit, erworbenes Wissen anzu-

wenden und auf dieser Basis Fragen zu erkennen, aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen sowie begründet angemessene Entscheidungen in komplexen Zusammenhängen zu treffen.

Vor diesem Hintergrund wird seitdem in der geographischen Fachdidaktik die Diskussion um die sechs Kompetenzbereiche im Rahmen einer umfassenden geographischen Gesamtbildung geführt. Für jeden der einander ergänzenden geographischen Kompetenzbereiche wurden Standards formuliert, mit denen sich die Förderung einer geographischen Gesamtbildung planen und auch überprüfen lässt. Aufgabenbeispiele für die Hand des Lehrers konkretisieren dies. Sie dienen primär der Visualisierung der Könnensleistungen der Schüler, sind also keine direkt im Unterricht einsetzbaren Aufgaben oder gar Testaufgaben. Weil sie veranschaulichen, sind sie eher Übersetzungsbeispiele der 77 Einzelstandards. Sie stellen keine finalen Endprodukte dar, sondern dienen der Weiterentwicklung und bilden Elemente zukünftigen Geographieunterrichts ab. Wenngleich noch viel Entwicklungsarbeit hinsichtlich der Konzeption von Aufgaben zur Ausbildung von Können notwendig ist, sind alle 14 Aufgabenbeispiele zugleich Instrument der Reflexion der eigenen Aufgabenkultur und des eigenen Unterrichts.

Grundsätzlich kann kompetenzorientierter, standardbasierter Geographieunterricht dann gut realisiert werden, wenn man einem Orientierungsrahmen, der „1-4-6-Regel“ (HOFFMANN 2009a) folgt: *ein* Unterrichtsthema zwischen *vier* Raumkonzepten und *sechs* Kompetenzbereichen.

3 *Ein Unterrichtsthema*

Ausgangspunkt eines Unterrichtsthemas, einer Unterrichtsstunde bzw. -reihe oder einer Aufgabe bildet *eine* lohnende Fragestellung in einer problemorientiert gestalteten Lernumgebung. Der Begriff „Lernumgebung“ kennzeichnet eine Lernsituation, die nicht den besonders effektiven Wissenstransfer zum Ziel hat, sondern herausfordernde und lernprozessinitiiierende Situationen für die konstruktiv-aktiven Schülerinnen und Schüler schaffen soll. Lernen findet im Kontext eines handelnden Umgangs mit Wissen statt. Grundsätzlich gilt für einen standardbasierten Geographieunterricht: Kompetenzen werden an ausgewählten problemgeladenen und gehaltvollen Inhalten im handelnden Umgang mit diesen Inhalten erworben. Das Leitkonzept der Problemorientierung geht davon aus, dass Lernen allgemein ein aktiv-konstruktiver Prozess ist. Eine Lernumgebung ist dann problemorientiert, wenn die Schülerinnen und Schüler hinterher sagen können: *„Das Gelernte hat mit mir etwas zu tun. Wir haben Neues erfahren und Antworten auf unsere Fragen gefunden.“* Über die Aufgabenbeispiele der Nationalen Bildungsstandards für Geographie hinaus geben

verschiedene Autoren dafür lernwirksame Anregungen. So gehen HERZIG, TULODZIECKI und BLÖMEKE (2004) in „Gestaltung von Unterricht“ von vier Typen lernprozessanregender Aufgaben aus (Abb. 1). Sie differenzieren zwischen komplexen Problemstellungen, komplexen Gestaltungsaufgaben, komplexen Entscheidungsaufgaben und komplexen Beurteilungsaufgaben und stellen sechs Forderungen an lernprozessanregende Aufgaben:

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

Abb. 1: Lernprozessanregende Aufgabenstellungen (zusammengestellt nach TULODZIECKI, 2004, Kap. 4; entn. aus: KlettMagazin Terrasse)

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

VANKAN et al. (2007, 165) entwickeln ebenfalls Leitlinien, die sie für die Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen lernwirksam eingebunden wissen wollen. Anknüpfend an die genannten Gütekriterien lernprozessanregender Aufgabentypen wird darüber hinaus ein Lernen unter multiplen Perspektiven, in einem sozialen Kontext und mit instruktionaler Unterstützung gefordert. Ganz bewusst wird hier die Balance zwischen Instruktion und Konstruktion eingefordert.

Lernumgebungen müssen eine Reihe von Kriterien und Leitlinien erfüllen, damit sie die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler ermöglichen bzw. unterstützen. Sie dienen als Reflexionsrahmen der Unterrichtsplanung und der Überprüfung von Themen und Gegenständen im Geographieunterricht. Die konstruktivistische Lernmodellierung geht davon aus, dass Lernen keine passive Aufnahme von Wissen ist. Lernen wird vielmehr verstanden als ein...

- ... aktiver Prozess, der nur über die aktive Beteiligung der Lernenden möglich ist,
- ... selbstgesteuerter Prozess; letztlich ist der Lernende immer selbst für die Steuerung und Kontrolle seines Lernens verantwortlich,
- ... konstruktiver Prozess, der auf bereits vorhandenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen aufbaut,
- ... emotionaler Prozess, bei dem leistungsbezogene und soziale Emotionen einen starken Einfluss haben, insbesondere für die Motivation des Lernens,
- ... situativer Prozess, d.h. Lernen erfolgt stets im spezifischen Kontext der Lernsituation und dieser Kontext ist wichtig als Interpretationshintergrund für die Bewertung der Lerninhalte,
- ... sozialer Prozess, der von soziokulturellen Einflüssen und dem interaktiven Geschehen beim Lernen beeinflusst wird (vgl. REINFRIED 2006, 74; VANKAN 2007, 162).

Schließlich muss für Schüler ersichtlich sein, dass sich mit dem Lernen ein Sinn, Gewinn und Nutzen verbindet. Sinn ist gegeben,

- wenn Menschen etwas subjektiv für wichtig halten bzw. wenn der Schüler in etwas verwickelt ist, das ihm selbst wichtig ist,
- wenn das, was gefühlsmäßig besetzt ist, auch im Unterricht eine Rolle spielt,
- wenn es als existenznotwendig erkannt wird,
- wenn man sich mit etwas befassen kann, was einem als gesellschaftliches Problem deutlich (geworden) ist,
- wenn Inhalte auf die menschliche Existenz, auf Lebensformen und Lebensverhältnisse anderer bezogen werden (vgl. BÖNSCH 2002, 8–11).

Ist ein Lerngegenstand und -kontext für Schüler persönlich bedeutsam und besitzt Alltagsbezug, finden besonders wirkungsvolle Lern- und Wissensbil-

dungsprozesse statt. Ausgehend davon, dass Lehren und Lernen immer in Verbindung mit relevanten Inhalten und Themen stattfindet und Lernen als ein aktiver „Prozess der Bedeutungserzeugung“ (ROTH 2004) verstanden wird, sei an dieser Stelle kurz auf die neurowissenschaftlichen Grundlagen und Begründungen (Abb. 2) einer kompetenzfördernden Lernumgebung hingewiesen. „Seit über zweitausend Jahren beeinflussen gute Lehrerinnen und Lehrer wesentlich oder unwissentlich [diese] wesentlichen Determinanten des Lernens“ (FRITZ 2009, 3).

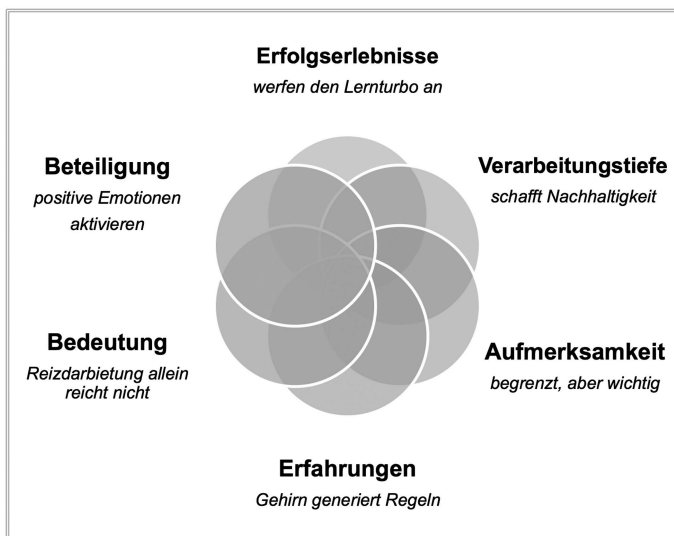


Abb. 2: Neurowissenschaftliche Binsenweisheiten in der Zusammenschau (verändert nach FRITZ 2009)

4 Vier Raumkonzepte und sechs Kompetenzbereiche

Die Nationalen Bildungsstandards für Geographie integrieren vier verschiedene Raumbegriffe, die in der Fachwissenschaft Geographie derzeit diskutiert werden (konkret-dinglich, thematisch geordnet, individuell wahrgenommen, sozial konstruiert (vgl. Curriculum 2000+, WARDENGA 2002 und DGFG 2007, 6). Sie können oder sollten konkret in Unterrichtsplanung eingebunden werden, schließlich bestimmen sie das didaktische Denken der Lehrenden und beeinflussen die didaktische Inszenierung. Worin liegt das didaktische Potenzial, der Mehrwert für den Geographieunterricht begründet?

Es gilt, die verschiedenen Dimensionen von Räumlichkeit in den Blick zu bekommen, konkret ein Problem sowohl anhand objektiver Daten zu analy-

sieren als auch in seiner subjektiven Bedeutsamkeit zu beschreiben. Die klassische objektive Sicht auf den Raum im Sinne des Containers und des Systems der Lagebeziehungen (= Ordnung der Dinge) wird so um eine subjektive Sicht auf den Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung und der Konstruktion (= Ordnung der Blicke) ergänzt und je nach didaktischer Schwerpunktsetzung neu bestimmt werden (vgl. Anmerkungen zu Abb. 8).

Dabei soll Vielperspektivität grundlegend akzeptiert und für die didaktische Inszenierung von Lehrinhalten genutzt werden. Lernen Schülerinnen und Schüler unter multiplen Perspektiven, beleuchten sie Inhalte und Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln. Hier öffnet sich der Geographieunterricht in besonderer Weise für die Kompetenzbereiche Kommunikation und Beurteilung und erfordert deren Integration. So gelingt es, die geographische Wirklichkeit im Plural zu erzählen und zu einem komplexen Verständnis von Welt zu gelangen (vgl. GÖRTZ et al. 2008). Schüler lernen so die „Sache zu durchschauen“, werden aufgefordert Stellung zu beziehen und schließlich eine gute und vielfältig argumentativ abgesicherte eigene Position einzunehmen und zu vertreten.

Beispielhaft seien hier die Themen „Die Elbeflut 2002“ und „Müll – Umweltrisiken durch die Deponierung zivilisatorischer Abfälle“ (Abb. 3) genannt (vgl. auch HOFFMANN 2009b, die Übertragung der 1-4-6-Regel auf das Beispiel „Skifahren statt Safari in einem der ärmsten Länder Afrikas?“).

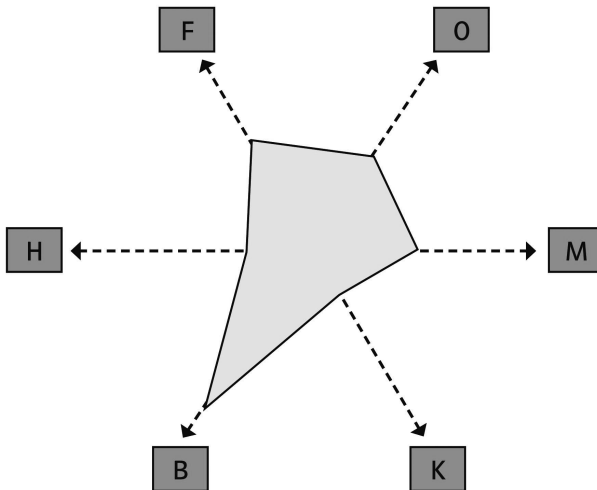
Raumkonzepte im Geographieunterricht		
Raumdefinitionen	Beispiele	
	„Elbeflut in Dresden 2002“	„Müll“ – Umweltrisiken durch die Deponierung zivilisatorischer Abfälle
Raum als Container	Wie wirken bestimmte (Geo-)faktoren auf die Entstehung des Hochwasserereignisses?	Welche Wechselwirkungen von (Geo-)faktoren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

Abb.3: Raumkonzepte im Geographieunterricht – ein Überblick (vgl. www.klett.de)

Alle Stationen auf dem Weg zu einem guten Geographieunterricht werden sich weiterhin an der Fragestellung orientieren müssen, wie sich Themen und Raumkonzepte mit den sechs geographischen Kompetenzbereichen zu einer neuen Lernkultur zusammenführen lassen. Wie können in einem von einer lohnenden Fragestellung ausgehenden und verschiedene Raumkonzepte gestaltenden Geographieunterricht die verschiedenen Kompetenzen einer um-

fassenden geographischen Gesamtbildung realisiert werden und zu weiteren Lernfortschritten führen?

Hierbei muss grundsätzlich deutlich sein, dass die sechs Kompetenzbereiche der nationalen Bildungsstandards zusammenwirken, um eine geographische Gesamtkompetenz zu generieren. Die Bereiche sind nicht überschneidungsfrei. Eine direkte Hierarchie der Bereiche liegt nicht vor. Gleichwohl haben die Bereiche Fachwissen und Räumliche Orientierung eine gewisse grundlegende Funktion. Der Kompetenzbereich Handlung stellt in gewisser Weise einen übergeordneten Bereich dar und schließt an das Leitziel des Geographieunterrichts, die raumbezogene Handlungskompetenz zu fördern, an (DGFG 2007, 5). Ein erstes gutes Instrument, um die in der geplanten Unterrichtsstunde verwendeten Aufgaben in Bezug auf die zu fördernden Kompetenzbereiche einzuordnen und zu überprüfen und die Vernetzung der Kompetenzbereiche zu verdeutlichen, ist die sogenannte Analysespinne (DGFG 2007, 34).



 Aufgabe

 Kompetenzbereich

F = Fachwissen; O = Räumliche Orientierung; M = Erkenntnisgewinnung/Methoden;
K = Kommunikation; B = Beurteilung/Bewertung; H = Handlung

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

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

5 Gute Aufgaben

Der Zusammenhang zwischen guten Aufgaben und gutem Unterricht ist unbestreitbar. Die 14 Aufgaben der Nationalen Bildungsstandards sind keine kopierfähigen Testaufgaben und stellen auch keine Endprodukte dar, sondern sie sind Instrument zur Reflexion und Weiterentwicklung des eigenen Geographieunterrichts, sie sind Ideensammlung und zielen primär auf die Visualisierung der Kompetenzerwartungen bzw. der Standards. Insgesamt ergeben sich vor diesem Hintergrund einige grundlegende Kriterien für gute Aufgaben. Diese sind:

- Orientierung der Aufgabe an einer geographischen Problem- oder Fragestellung,
- Einbindung des Themas in einen lebensbedeutsamen, sinnstiftenden Kontext,
- Orientierung am Niveau des mittleren Schulabschlusses,
- Anknüpfen an Vorwissen (kumulativer Ausbau strukturierten Wissens),
- schrittweise Erörterung des Problems (über aufeinander aufbauende Teilaufgaben und Materialien),
- Formulierung der Aufgabenstellung als Arbeitsaufträge mithilfe eindeutiger Operatoren,
- Berücksichtigung aller drei Anforderungsbereiche,
- Nutzung verschiedener Aufgabentypen,
- aber vor allem die Forderung und Förderung verschiedener Kompetenzen entlang der sechs Kompetenzbereiche geographischer Bildung (Fachwissen, Räumliche Orientierung, Erkenntnisgewinnung/Methoden, Kommunikation, Beurteilung/Bewertung, Handlung).

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

Mit der Planungshilfe in Abbildung 5 liegt ein zweites Planungsinstrument eines kompetenzorientierten Geographieunterrichts vor.

Hier werden die verschiedenen Raumkonzepte und die Kompetenzausrichtung mithilfe der Analysespinne in die Unterrichtsreihenplanung ergänzend integriert. Diese kann den Lehrenden auf allen Ebenen der Planung vergegen-

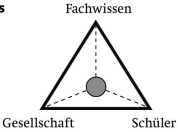

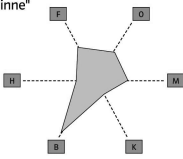
Blickwinkel der Unterrichtsplanung	Thema der Unterrichtsreihe	Stundenthema 1	Stundenthema 2	Stundenthema 3	...
Grundfragen: Was? (- soll behandelt, unterrichtet werden?) Wie? (- sollen Schüler lernen?) Womit? (- soll gelernt werden?)					
Didaktisches Dreieck: Fachwissen Wozu? 					
Vier Raumkonzepte: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

Abb. 5: Planungsraster eines kompetenzorientierten Geographieunterrichts (vgl. www.klett.de)

wärtigen, welcher Kompetenzbereich im Mittelpunkt des jeweiligen Unterrichtsabschnittes steht. Doch immer ist dabei die Frage zu stellen, was Kompetenzorientierung konkret bedeutet (MATTES 2006). Mit der Festlegung des neuen Stoffgebietes erfolgt eine Beschreibung der Kompetenz(en), die aus diesem Rohstoff heraus entwickelt werden soll(en). Bei der Kompetenzerwartung erfolgt eine Schwerpunktbildung, die sich an Standardformulierungen orientiert. Und als Lehrer beantworte ich mit Blick auf die notwendige Outputorientierung die Frage: „Was sollen meine Schülerinnen und Schüler am Ende der Unterrichtsreihe besser können als vorher?“ Oder: „Was sollen meine Schüler auf der Wissensebene, im methodischen Bereich, in ihren kommunikativen Fähigkeiten, bezüglich ihrer Orientierungs-, Beurteilungs- und Handlungskompetenz lernen und zeigen können?“

6 Vom Didaktischen Dreieck zum Didaktischen Sechseck der Unterrichtsplanung und -auswertung

In der Didaktischen Analyse, dem „Kern der Unterrichtsvorbereitung“, geht es nach KLAFFKI (1999) im Wesentlichen um Grundfragen wie: Was ist der Inhalt, für wen und wozu wird der Inhalt ausgewählt, welchen Schwerpunkt setze ich, was reduziere ich, welche Voraussetzungen gibt es, wo gibt es mögliche Schwierigkeiten z. B. in der Zugänglichkeit?

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

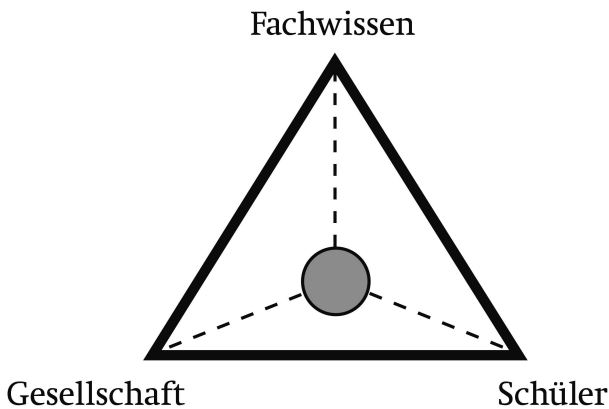


Abb. 6: Didaktisches Dreieck

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

Das in vielen Fächern neue und durch die Bildungsstandards geförderte und in den Aufgabenbeispielen veranschaulichte Konzept einer Aufgabenorientie-

rung zielt auf die „Herstellung von komplexen Lernarrangements mittels einer komplexen Aufgabe (*task*, auch als ‚Lernaufgabe‘ übersetzt), in deren Mittelpunkt die selbstständige Problembearbeitung der Lernenden in interaktionalen Formen steht“ (HALLET 2006, 51). Lernaufgaben sind Triaden aus komplexen Themen, intensiven Lernakten und lebensweltlichen Bezügen. Sie sind gekennzeichnet durch „die Bereitstellung von Materialien und Ressourcen, die Formulierung einer Problemstellung, die Initiierung von problemlösender Interaktion und die Vorgabe eines Produktes als *outcome* der Aufgabenbearbeitung, [orientieren sich an] lebensweltlichen Problemstellungen [...] und steuern den Lernprozess über eine Rahmenvorgabe“ (HALLET 2006, 51).

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

- Aufgabenstellung, d.h. Lernen an Komplexität entlang regionaler und authentischer Fallbeispiele mithilfe eines Entscheidungsfalls, einer Beurteilungs- oder Gestaltungsaufgabe eingebunden im Konzept der Problemorientierung;
- Bedeutsamkeit, d.h. die Beziehung zu den Lerninhalten mit Blick auf Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Themas für die Schülerinnen und Schüler;
- Basiskonzepte, d.h. eine sich an die Basiskonzepte (Struktur, Funktion, Prozess) anlehrende Entscheidung für zentrale Aspekte des Hauptbasionkonzeptes des Mensch-Umwelt-Systems; Raumkonzepte, d.h. die verschiedenen Dimensionen von Räumlichkeit in den Blick nehmen, die klassische objektive Sicht um eine subjektive Sicht auf den Raum ergänzen und weiterführen;
- Kompetenzbereiche, d.h. eine nachhaltige Förderung, Schulung und Forderung aller Kompetenzbereiche;
- Schülerperspektiven, d.h. Anknüpfung an und Berücksichtigung von Vorwissen, Alltagsvorstellungen, Lebenswelten und Interessen der Lernenden.

Im Didaktischen Sechseck (Abb. 7) können diese sechs Faktoren visualisiert werden. Die Verwendung der Analysespinnne, des Planungsrasters für Unterrichtsreihen und des Didaktischen Sechseckes verdeutlichen, wie im Geographieunterricht alle Kompetenzbereiche noch stärker gefördert werden können. All diese Planungswerkzeuge sind Elemente des Orientierungsrahmens der 1-4-6-6-Regel und konkretisieren diese. Ihre Hauptkennzeichen sind die große Wiedererkennung klassischer und die Übersetzung moderner Elemente in praxisnahe unterrichtliche Planungsarbeit. Sie bieten vielfältige Anschlussmöglichkeiten und laden ein Geographieunterricht mehrdimensionaler zu planen und durchzuführen.

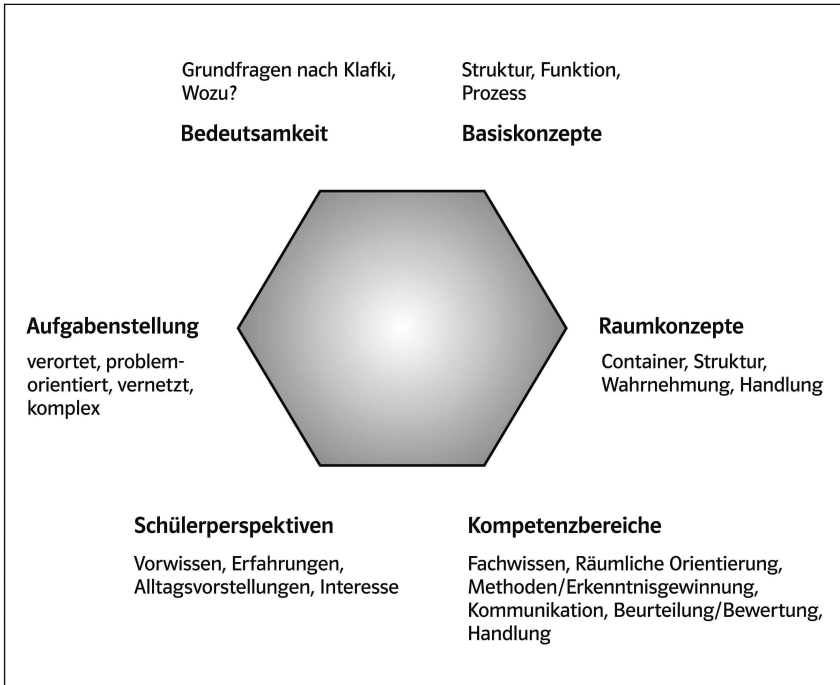


Abb. 7: Didaktisches Sechseck der Unterrichtsplanung

7 Das Unterrichtsbeispiel „Mumbai – Slumbai“ im Kontext der 1-4-6-Regel

Wie lassen sich vor dem Hintergrund eines solchen Orientierungsrahmens Lehr- und Lernprozesse in einem standardbasierten Geographieunterricht gestalten? Wie gelangen Lehrerinnen und Lehrer entlang der Vorgabe „Städtische Räume – Probleme und Ansätze nachhaltiger Stadtentwicklung: Das Fallbeispiel Mumbai“ zu lohnenden Fragestellungen? Was sollen die uns anvertrauten Schülerinnen und Schüler nach dieser Unterrichtsreihe besser können als vorher?

Lohnende Fragestellungen entstehen über Fragwürdiges, Unstimmiges, Widersprüchliches, Unerklärliches, Rätselhaftes, Zweifelhafte, Bedeutsames. Sie erzeugen Motivation, Neugierde, tragfähige Spannung, innere Notwendigkeit, Fachwissen aufzubauen, und das Bedürfnis, Stellung zu beziehen und sich auszutauschen und mitzuteilen.

Die konkrete unterrichtliche Umsetzung orientierte sich an der sachanalytischen Grundlegung entlang eines Videos „Hochhäuser statt Hütten“ (vgl.

<http://www.dw-world.de/dw/article/0,,3631388,00.html>) und an den folgenden didaktisierten Materialien:

- KOCH M. & MEEH H. (2007): Leben in Ballungsräumen – die Beispiele Mumbai und Stuttgart. In: Politik & Unterricht 3: Baustein C, 9–13; 35–47.
- OHL U. (2007): Bombay, Vom Leben in der Megastadt. In: PG 6: 10–15.
- PETERSEN B. (2007): Mumbai, Die Slum-Schlacht. In: fluter Nr. 24: 38–43.
- WAMSER J. & MÜLLER-BITTNER A. (2004): Bombay, Indiens Wirtschaftsmetropole unter internationalem Einfluss. In: gh, Sammelband Entwicklungs- und Schwellenländer, 100–105.

All diesen Basismaterialien ist gemeinsam, dass sie als Dreh- und Angelpunkte im Unterricht stets Lebensgeschichten wählen, von Akteuren und Machtstrukturen handeln, Raumwahrnehmungen und -konstruktionen bewusst thematisieren und Lebenswelten vergleichen. Motivierend für Schüler kommt hinzu, dass der Dharavi-Slum in Mumbai der Schauplatz des mit acht Oscars gekrönten Filmes „Slumdog Millionär“ ist („Armut, Missbrauch, Gewalt – und die ganz große Liebe: Danny Boyle erzählt die Geschichte des indischen Jungen Jamal als rasantes Sozial-, Bruder- und Liebesdrama“: www.fluter.de). Neben den zwischenzeitlich publizierten Unterrichtsmaterialien zum genannten Kinofilm formulierten Schüler der gymnasialen Oberstufe bei der Erprobung dieser Unterrichtsreihe zusammengefasst folgende lohnende Fragestellung:

Dharavi, mit etwa einer Million Bewohnern der größte Slum Asiens, erstreckt sich auf einer Fläche von etwa 1,75 km², eingeklemmt zwischen den zwei wichtigsten Eisenbahnlinien Mumbais. Dharavi liegt mitten in der Stadt – ist Heimat und Arbeitsplatz, für andere eine Geschäftsidee. Der Architekt Mukesh Metha will den Slum sanieren und ihn in einen lebenswerten Stadtteil verwandeln. Der größte Slum wird zum Verkauf angeboten. Aber machen die Bewohner von Dharavi auch mit? Will die Stadt in die Wirtschaft oder in die Menschen investieren, die Armut bekämpfen oder die Armen loswerden?

Nach TULODZIECKI lässt sich diese Unterrichtsreihe vierfach eröffnen. Die Lernprozessanregung (Abb. 1) kann wahlweise erfolgen über...

- ... ein komplexes Problem (Wie ist es zu erklären, dass aus dem größten Slum das erste ökologische Stadtviertel wird? Wie ist es möglich, eine Stadt innerhalb einer Stadt umzusiedeln?),
- ... eine komplexe Entscheidung (Drei Slumsanierungskonzepte, wie z. B. Site and Service-Areale, Low-Cost Housing Programme, Upgrading Programme zur Verbesserung der Verhältnisse in Dharavi werden verglichen, geprüft und befragt: Welche Vorgaben und Setzungen von „Verbesserung“ und „gutem Leben“ enthalten die Konzepte? Welches Konzept sollte realisiert werden? Welche alternativen Zugänge werden nicht mitgedacht?),

- ... eine komplexe Gestaltung (Wie lassen sich die Lebensbedingungen in Dharavi verbessern? Welche Maßnahmen sollten zuerst durchgeführt werden? Auf der Grundlage einer Umrisskizze bzw. eines Lageplans planen, entscheiden und gestalten die Schüler eine eigene Karte mit Verbesserungsvorschlägen und -maßnahmen.),
- ... eine komplexe Beurteilung (Ist der Masterplan von M. Mehta förderungswürdig, ein nachhaltiges Konzept mit Vorbildfunktion? Oder weiterführend „Der Blick des Westlers“: Hinterfrage abschließend, mit welcher Absicht Dharavi im Kinofilm auf diese Weise medial vermittelt wird.).

Die Fragen haben gesellschaftliche Relevanz, es sind Fragen, die die Handlungsweisen und Konzeptionen betreffen. Je nach didaktisch-methodischer Ausrichtung und Schwerpunktsetzung ist nach dem Ausgangspunkt von Unterricht zu fragen. Orientieren sich die Lehrenden an lohnenden gesellschaftlichen Schlüsselproblemen und subjektiven Problemfragen und Interessenslagen von Schülern oder an räumlichen Strukturen und materiellen Raumbedingungen? Kurz: Raum Aspekte und/oder Gesellschaftsrelevanz?

Um zu begründeten Antworten auf diese Fragen zu gelangen, muss die klassische objektive Sicht auf Dharavi im Sinne des „Containers“ und des „Systems der Lagebeziehungen“ um die subjektive Sicht auf Dharavi als „Kategorie der Sinneswahrnehmung“ und der „Konstruktion“ ergänzt, weitergeführt werden. Diese Perspektiven müssen je nach Zielsetzung miteinander verknüpft, gewichtet und vertieft werden (Abb. 8). Bestimmend hierbei ist die Passung zur jeweils angestrebten Kompetenz. So können Aufgaben, die Fachwissen, Räumliche Orientierung und Erkenntnisgewinnung/Methoden fördern, eher aus den objektiven Raumkonzepten heraus abgeleitet, Aufgaben, die Kommunikation, Beurteilung/Bewertung und Handlung fördern, dagegen eher aus den subjektiven Raumkonzepten heraus entwickelt und didaktisiert werden (Abb. 9).

Die Raumfragen haben hier weiterhin einen Stellenwert, aber in veränderter Perspektive und Bedeutung. Kurz: Es geht nicht mehr um die Raum-Perspektive *an sich*, sondern um den Zweck der Perspektive, der darin besteht, diese Fragen beantworten zu können. Für die konkrete Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen muss der Stellenwert der klassischen Raumfragen von Mal zu Mal neu bestimmt werden und zwar im Hinblick auf die – den Lernprozess tragende und lohnende – Frage. Unterrichtsplanung erfordert je nach Zielsetzung ein Ausbalancieren zwischen objektiven und subjektiven Raumkonzepten, zwischen physisch-materieller Raumgliederung und subjektiven und gesellschaftlichen Problemfeldern. Bisherige Inhalts- und Raumfragen sollen auf ihre Zukunftsausrichtung hin befragt werden. Sie sollen nicht über Bord geworfen, sondern neu verortet und didaktisch in Beziehung zueinander gesetzt werden. Eine

solche Re-Orientierung der vier Raumkonzepte im Geographieunterricht kann anhand konkreter Arbeitsaufträge und Aufgaben verdeutlicht werden.

Mumbai/Dharavi wird erfasst...	Dharavi wird in Beziehung gesetzt...
tropische Zone; Küste des Arabischen Meeres; morphologische Form einer Halbinsel; Teile unter dem Meeresspiegel; Dahravi, 1,75 km ² entlang des Flusses Mahim; Krankheitsbilder“ (Syndrome) als Folgen der Urbanisierung; Landgewinnung; Kolonialzeit; Industrialisierung; Wirtschaftsmetropole; z.B. Landflucht; Push-/Pull-Faktoren; Globalisierung; Slumsanierung;	im Norden am Rand der Kernstadt; Bahnlinien; Nähe Flughafen; zentral; Kaufpreise von Wohnungen; Standortfaktoren für ausländische Investoren; Megastädte; Verwaltungsgliederung und Bevölkerungsverteilung; Export nach Deutschland; ... machen Dharavi zu einem ausbaufähigen Immobilienkomplex, Slumsanierungsprojekt mit Zukunft (?)
Anwendung der vier geographischen Raumbegriffe auf Dharavi	
„Ein Wasserhahn für 100 Familien“, „Mein Vater verdient als Tagelöhner 160 Rupien/28 Euro im Monat“ (Indira) „Meine Formel funktioniert...“ (M. Mehta) „Wenn Sie uns diese Struktur nehmen, dann stehen wir vor dem Nichts.“ (R. Singh) „Es ist immer noch besser, in einer selbst gebauten Hütte zu wohnen als auf der Straße.“ (Sheela Patel)	Mumbai ist „Slumbay“ (Koch 2007); „... die reinigende Leber der Stadt“ (U. Woltron) „Ein Traum von Hoffnung“; „Pornographie der Armut“; „Britisches Produkt, indisches Problem“ (Slumdog Millionär) „Der Slum als Kampfzone“; „best city for business“ (J. Wamser) „Wollt ihr die Armut los werden oder doch nur die Armen?“ (Anwohner, Kunz 2007)
Dharavi wird wahrgenommen...	Dharavi wird in Diskursen „gemacht“...

Abb. 8: Dharavi im Kontext der vier Raumkonzepte

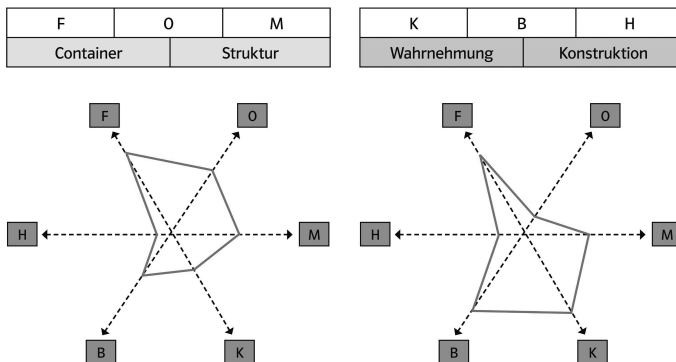


Abb. 9: Einordnung kompetenzorientierter Aufgaben

Aufgaben, die eher aus den objektiven Raumkonzepten heraus entwickelt werden können:

- Stelle die Bevölkerungsentwicklung Mumbais in einem Kurvendigramm dar.
- Mumbai ist die bedeutendste Metropole Indiens. Begründe und erkläre dies.

- Vergleiche die Megacities Indiens hinsichtlich ihrer Lage und Bevölkerungsentwicklung.
- Wie beurteilt ihr den geringen Verstärterungsgrad Indiens?
- Welche Eigenschaften muss ein Standort wie Bombay haben, um für ausländische Investoren attraktiv zu sein? Erarbeite fünf Standortfaktoren, die dir am wichtigsten erscheinen. In Mumbai leben etwa sechzig Prozent der Einwohner in 1.200 Slums oder sind obdachlos.
- Errechne mithilfe der Daten (Einwohner der Region in Millionen), wie viele Menschen in Mumbais Elendsvierteln leben.
- Vergleiche die Einwohnerzahl der Elendsviertel in Mumbai mit der Einwohnerzahl von Rheinland-Pfalz.
- Wie viele Menschen leben in Dharavi auf einem Quadratkilometer? Vergleiche mit deiner Heimatstadt.
- Textilstadt Bombay und Suezkanal. Erkläre den Zusammenhang.
- Erstelle ein Beziehungsgeflecht, das die Auswirkungen veranschaulicht. Benutze dabei die Vorlage mit den neun Analysebereichen (Biosphäre, Atmosphäre, Pedosphäre, Bevölkerung, Wirtschaft, Hydrosphäre, psychosoziale Sphäre, gesellschaftliche Organisation und Technik/Wissenschaft). Zeichne Beziehungspfeile ein.

Aufgaben, die eher aus den subjektiven Raumkonzepten heraus entwickelt werden können:

- Vergleiche die Lebensläufe von Herrn Broacha und Herrn Pathkar. Inwieweit haben Globalisierungsprozesse auf die beiden Lebensläufe Einfluss gehabt? Welche Auswirkung haben Globalisierungsprozesse auf die Raumstruktur Bombays?
- Vergleiche die drei Lebensbeschreibungen von Indira, Atal und Simon. Haben alle drei gleiche Chancen? Welche Lebenswege haben die drei vermutlich vor sich?
- Erarbeitet in Partnerarbeit ein Gespräch zwischen einem Slumbewohner und einem Bauern, der gerade mit seiner Familie in Dharavi angekommen ist. Spielt das Gespräch in der Klasse nach.
- In Mumbai werden in den nächsten Jahren Milliarden von US-Dollar investiert. Wenn es darum ginge, in den Bau einer U-Bahn-Linie zu investieren oder stattdessen in neue Wasserleitungen für die Slums, wie würdest du entscheiden? Diskutiert in der Klasse.

Die Vielfalt einer solchen Aufgabensammlung verdeutlicht, dass das Raumbispiel Dharavi als „Klassiker“ unterrichtet, aber auch zum „TatOrt“ (DICKEL 2006) im Geographieunterricht werden kann. Alle Aufgaben beruhen auf einer Wissensbasis, dem grundlegenden Kompetenzbereich des Fachwissens, von

dem aus weitere Kompetenzbereiche eingebunden und vereinigt werden. Die Entwicklung und der Einsatz solcher Aufgabentypen ist nicht unbedingt neu, verlangt jedoch eine bewusstere Sicht auf die Lernprozesse der Schüler und rückt deutlicher als bisher neben den Lernangeboten die Lerngelegenheiten in den Fokus. Formelhaft ausgedrückt: Geographieunterricht bewegt sich von der Angebotsqualität zur Anwendungsqualität, vom Input zum Output, von der Instruktion zur Konstruktion. Kompetenzorientierung ist dem Kern nach Schülerorientierung und geleitet von der Doppelfrage für die Kompetenzexegese: „Was können Schülerinnen und Schüler, die über diese Kompetenz verfügen?, und: Wann können sie dies hinreichend, wann können sie es ‚ordentlich‘, und wann können sie es ‚gut‘?“ (ZIENER 2006, 36). Dies erfordert ein „Neues Lernen“, das neben didaktisch reduzierten Vorgaben im Sinne einer Sachorientierung eher komplexe Aufgabenstellungen und authentische Handlungssituationen im Sinne einer Kompetenzorientierung als Ausgangspunkt von Lehr- und Lernprozessen verlangt. Im Zentrum des Lernprozesses stehen das Wissen und der handelnde Umgang mit Wissen, das Können. Es bleibt immer wichtig, Wissen aufzubauen, aber gleichwertig gesellt sich der Aspekt des „Wie wende ich dieses Wissen an?“ hinzu. Nur durch die Anwendung von Wissen kann neues Wissen erst aufgebaut werden. Der „Rohstoff“ Wissen soll in Können verwandelt werden, und das zu Lernende soll als bedeutsam für die eigene Welterschließung und -deutung erkannt und erfahren werden. Will man die Wirksamkeit guter Wissensangebote erhöhen, muss man den Anwendungsbezug, die Nutzungsqualität steigern und noch deutlicher als bisher Wissen ins Leben setzen.

8 Objektorientierung *und* Subjektorientierung

Die Erweiterung subjektorientierter Raumkonzeptionen rückt das Subjekt, die jeweils einzelne Lebensgeschichte, den Akteur in das Zentrum des Unterrichts. Damit wird eine grundlegende (Planungs-)Voraussetzung für die Ausrichtung von Aufgaben an den Kompetenzbereichen Kommunikation, Beurteilung/Bewertung und Handlung geschaffen, weil viel leichter an subjektiven Erfahrungs- und Erlebniswelten angeknüpft und persönliche Sinnstiftungen und Bedeutungszuweisungen in den Blick genommen werden können. Kurz: Ohne Subjektorientierung keine Beurteilungskompetenz!

Mit welchen Methoden und Arbeitswerkzeugen für Schüler lassen sich Aufgaben lernwirksamer an den Kompetenzbereichen Kommunikation und Beurteilung/Bewertung ausrichten? Wichtige Lernmethoden während dieser Unterrichtsreihe stellen der „Meinungsstrahl“ und das „Wertequadrat“ (Vankan et al. 2007) dar, mit denen Lernende zuerst Expertenmeinungen analysieren, ihre

eigene Meinung formulieren und begründet zuordnen, um schließlich auf einer Metaebene die Fähigkeit zu erlernen, das eigene Bewerten selbst zu reflektieren. Verschiedene Statements mehrerer Experten zur geplanten Slumsanierung (vgl. hierzu das Interview mit Mukesh Mehta: „Meine Formel funktioniert. [...] Von allen Lösungsvorschlägen, wie man das Problem mit Slums lösen könnte, ist dieser einfach der beste“ (Prange 2007)) werden neu sortiert und nach verschiedenen Wertmaßstäben eingeteilt. Interpretieren und Reflektieren werden geübt und die Fähigkeit und die Bereitschaft zum Bewerten und Beurteilen werden im Unterricht ausgelöst. Gilt es den Kompetenzbereich der Kommunikation zu stärken, so bietet die Anwendung eines „Argumentationsbaumes“ (BUDKE & WIENECKE 2008) wesentliche Lernmöglichkeiten und Hilfestellungen. Auch die vom Autor entwickelten Arbeitswerkzeuge für Schüler (Abb. 10 und 11) zur Förderung der Kommunikations- und Beurteilungskompetenz wurden in der Unterrichtsreihe zu „Mumbai-Slumbai – Oder möchten Sie in einen Slum investieren?“ erprobt. So kann mithilfe der „Fünf-Satz-Methode“ (Abb. 10) das strategische Reden entlang eines Argumentationsschemas geübt und verschiedene Perspektiven der jeweiligen Akteure („Wer sagt was, wann, wo und mit welcher Absicht?“) können berücksichtigt werden. Auch die Analyse- und Beurteilungsmatrix (Abb. 11) fordert und fördert die Reflexionskultur im Geographieunterricht. Eine mögliche unterrichtliche Umsetzung zeigt ZEITLER (2008) auf und schlägt vor das Thema „Für wen strahlt Mumbai? Syndromverknüpfungen am Beispiel der Entwicklung Mumbais“ im Gruppenpuzzelverfahren zu behandeln. Eingangs entscheiden sich die Schüler, ob sie als Experte entweder das Suburbia-Syndrom (Landschaftsschädigung durch geplante Expansion von Stadt- und Infrastrukturen), das Kleine Tiger-Syndrom (Vernachlässigung ökologischer Standards im Zuge hochdynamischen Wirtschaftswachstums) oder das Favela-Syndrom (ungeregelte Urbanisierung, Umweltgefährdung und Verelendung menschlicher Siedlungen) bearbeiten wollen. Zunächst muss zwischen Symptomen und Syndromen unterschieden werden und verschiedene Argumente und Aussagen zur geplanten Slumsanierung den neun Bereichen (Sphären) zugeordnet werden. Evtl. kann bei dieser Zuordnung auch schon zwischen positiven und negativen Auswirkungen unterschieden werden. Mehrfachnennungen sind möglich und sinnvoll. Die Entwicklung hin zu einem eigenen „Krankheitsbild“ (vgl. Favela-Syndrom versus nachhaltige Slumsanierung) kann nach der Analyse und Zuordnung durch die Schüler kritisch beleuchtet werden. Ziel ist es, nicht nur die Ursachen und Wechselwirkungen von Umwelt- und Entwicklungsproblemen zu erkennen, sondern auch Maßnahmen zur Minderung oder Vermeidung aufzuzeigen und im Geographieunterricht ein zukunftsorientiertes Denken zu fördern. Für die Gestaltung derartiger Lehr- und Lernprozesse zur Stärkung der Beurteilungs-

und Bewertungskompetenz ist eine Grundhaltung erforderlich, „die weltkundig und reflexiv ist“ (RHODE-JÜCHTERN 2004b, 57).

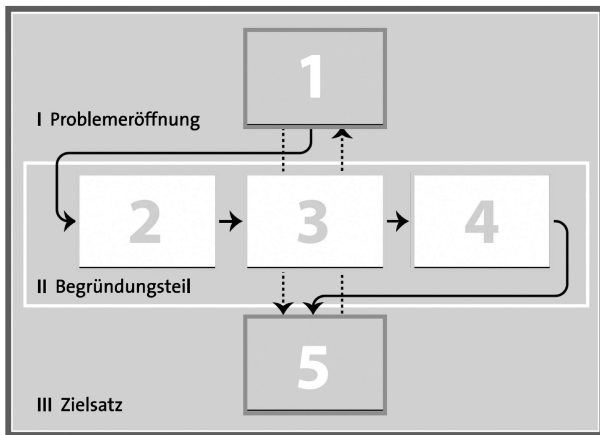


Abb. 10: Redeablauf bei der Fünfsatzmethode (leicht verändert und entn. aus: KlettMagazin Terrasse)

Natur (Pflanzen, Tiere)	Luft; Klima	Boden
(+)	(+)	(+)
(-)	(-)	(-)
Bevölkerung	Wirtschaft	Wasser
(+)	(+)	(+)
(-)	(-)	(-)
Verhalten; Gefühle	Politik; Gesellschaft	Technik; Wissenschaft
(+)	(+)	(+)
(-)	(-)	(-)

Abb. 11: Analyse- und Beurteilungsmatrix für Schüler auf der Grundlage des Syndrom-Ansatzes

9 Raumbezogene und wertorientierte Handlungskompetenz

Eine kleine Umfrage entlang eines Selbsteinschätzungsbogens zu den 77 Standards der DGFG, durchgeführt an der Universität Mainz, an der 90 Geographiestudenten des Lehramtes im 2. Semester mit Blick auf den selbst erlebten vergangenen Geographieunterricht:

Die geringsten Könnensleistungen wurden im Kompetenzbereich Räumliche Orientierung (O3, Standard 10) ermittelt. Knapp 70 % der Studierenden können

nicht „einfache Karten mit WebGIS erstellen“ (DGFG 2008, 18). Sicherlich kann dies ein Hinweis sein auf den unterschiedlichen Stellenwert und die Einsatzmöglichkeiten der neuen Medien im Schulfach Geographie. Nur ein Viertel der Befragten kann „mögliche ökologisch, sozial und/oder ökonomisch sinnvolle Maßnahmen zur Entwicklung und zum Schutz von Räumen (z. B. Tourismusförderung, Aufforstung, Biotopvernetzung, Geotopschutz) erläutern“ (DGFG 2008, 15, hier: F4, S20). Dies lässt die Frage aufkommen, mit wie vielen positiven Beispielen und gelungenen Maßnahmen zur Entwicklung von Räumen Schüler im Laufe ihrer Schulzeit konfrontiert werden. Knapp die Hälfte der Befragten konnte keine „geographisch relevanten Werte und Normen (z. B. Menschenrechte, Naturschutz, Nachhaltigkeit) nennen“, und „geographisch relevante Sachverhalte und Prozesse (z. B. Flussregulierung, Tourismus, Entwicklungshilfe/ wirtschaftliche Zusammenarbeit, Ressourcennutzung) in Hinblick auf diese Normen und Werte bewerten“ (DGFG 2008, 26, hier: B4, S7 und S8). Auch dies kann nur dazu anregen, die Reflexionskultur im Geographieunterricht zu stärken.

Warum sollen Lehrer wertorientiert unterrichten? Welchen Stellenwert hat das „Denken und Handeln in raumethischen Kategorien“ (Köck 1993)? Wie lässt sich „geographisches Wissen“ in der Schule aus einer wertorientierten Perspektive befragen?

Zunächst ist zwischen der „Sachebene“ und der „Beziehungsebene“ im Unterricht zu unterscheiden. Werden Schülerinnen und Schüler nach Kennzeichen guten Unterrichts gefragt, so werden sehr oft das fachlich relevante Thema („*Das hat mit mir etwas zu tun/ mir etwas gebracht!*“) und der rote Faden, das Engagement und der Humor des Lehrers, das Interesse des Lehrers an seinen Schülern und die Lernatmosphäre genannt. Zwei Schlüsselwörter für die Erzeugung einer konstruktiven Arbeitsatmosphäre lauten: Vertrauen und Verantwortung. Schüler vertrauen ihren Lehrern und wissen sehr wohl, wie sie agieren und sich fachlich engagieren. Sie spüren sehr genau, wie sie mit Schülerbeiträgen umgehen und loben. Die gemeinsame Lernzeit in der Schule soll sinnstiftend sein und in einem Klima gegenseitigen Respekts stattfinden. Der Lehrer soll nicht der reine Stoffvermittler sein, sondern „Chef“ und „Coach“. Auch Lehrer sind Lernpartner der Schüler. Dieses im Klassenraum geknüpfte Beziehungsnetz schließt den Austausch mit anderen und deren Argumenten ein, fördert *mit* (Menschen) zu entscheiden, schafft Lerngelegenheiten und bietet Handlungsfreiräume an. Die Gestaltung solcher Lernumgebungen erzeugt ein „gesellschaftliches“ Klima, in dem sich Lehrende und Lernende als Lehr- und Lerngemeinschaft in gemeinsamer Verantwortung stehend erkennen können. Auf diesem sozialen Weg wird Gelerntes über Partizipation, Auseinandersetzung und Kooperation zur Grundlage eines (zukünftigen) verantworteten raumbezogenen und gesellschaftlichen Handelns. Schule, verstanden als Lebensraum

der Lehrenden und Lernenden, ist der Ort, wo täglich Partizipation geübt und realisiert werden kann.

Das Schulfach Geographie, das sich dem Lebensraum des Menschen in seiner vielgestaltigen und immer wieder neuen und schwierigen Komplexität im Spannungsfeld Mensch – Umwelt widmet, verpflichtet sich zum Aufdecken der Maßstäbe und Kriterien für Entscheidungen im komplexen Mensch-Umwelt-Gefüge und zielt nach Erarbeitung eines soliden Fachwissens auf transparente und bewusste Urteilsfindung und Bewertung (COEN & HOFFMANN 2010). Ein reflektiertes Urteil erfordert analytisches und mehrperspektivisches Denken. Daraus lassen sich folgende Konsequenzen für den Geographieunterricht ableiten: „Wertbezogener Unterricht ist nur dann bildend, wenn er auf solidem Sachverstand fußt. Ohne Sachverstand wird wertorientierter Unterricht zum Gesinnungsunterricht, zur Manipulation“ (LADENTHIN 2010, 5). Geographisches Schulwissen kann aus einer wertorientierten Perspektive befragt und bewertet werden: Was können Schüler mit dem erkannten Wissen (oder Können) machen? Welchen Zweck kann es (heute oder später) haben? Inwiefern trägt das erkannte Wissen (oder Können) zur *Conditio Humana*, das heißt zur Gestaltung einer menschenwürdigen Welt bei? Welche ethischen Implikationen hat das gelernte Wissen – oder der lebensweltliche Umgang mit dem Wissen? Und schließlich: Welchen Sinn könnte das erkannte Wissen für die Gestaltung eines gelingenden Lebens eröffnen? Für die Lehrenden gilt es, das Beurteilen und Bewerten im Unterricht zu üben und ganz bewusst die Fragen „Welche Natur/ Umwelt wollen wir?“, „Welches Menschenbild vermitteln wir?“ und „Wie stellen wir die Mensch-Umwelt-Beziehungen dar?“ zuzulassen. Für die Gestaltung einer menschenwürdigen Zukunft braucht Wissen ein menschliches Maß. Kompetenzorientierter Geographieunterricht zielt sowohl auf eine raumbezogene als auch wertorientierte Handlungskompetenz. Formelhaft ausgedrückt: Es geht um erdgerechtes und menschengerechtes Handeln, um Raumbezogenheit und Gesellschaftsrelevanz. So kann LADENTHIN (2010, 5) die Geographie als „Wissenschaft von den räumlichen und sozialen Bedingungen der *Conditio Humana*“ beschreiben. Für die Lernenden soll deutlich werden, dass hinter Handlungen stets Wertentscheidungen stehen. Sie sollen diese herausfinden und kritisch fragen, auf welcher Grundlage ein Urteil gefällt wurde und welcher Wert realisiert werden soll. Sie sollen eine kritische Haltung entwickeln und verborgene Wahrheiten aufdecken. „Geographie ist (...) die Kunst, die Welt zu enthüllen, verborgene Tendenzen und verdeckte Veränderungen fassbar zu machen“ (RAMONET 2003, 5). Fest steht, dass reines raumbezogenes Fachwissen alleine nicht ausreicht für kompetentes raumverantwortliches Handeln. Kompetente Lebensraumgestaltung verlangt Wissen und Können, Haltung und Handlung.

10 Thesenartige Zusammenfassung

Kompetenzorientierter Geographieunterricht...

- ... folgt der „1-4-6-Regel“, ein Unterrichtsthema zwischen vier Raumkonzepten und sechs Kompetenzbereichen,
- ... orientiert sich an Schlüsselproblemen und Syndromen;
- ... öffnet und erweitert das „Didaktische Dreieck“ hin zum „Didaktischen Sechseck“,
- ... verpflichtet sich in besonderer Weise einem konstruktivistischen Lernbegriff,
- ... erkennt den „Kern der Geographie“, die Mensch-Umwelt-Beziehungen, als durchgängiges Unterrichtsprinzip an,
- ... zielt sowohl auf eine raumbezogene als auch auf eine wertorientierte Handlungskompetenz ab,
- ... fördert und fordert die Verknüpfung von natur- und gesellschaftswissenschaftlicher Bildung und betont so einen besonderen Fokus des Schulfaches Geographie,
- ... braucht kompetente Lehrerinnen und Lehrer.

11 Kompetenzorientierung und Gesellschaftsrelevanz

Die Geographie ist voll von gesellschaftlichen und politisch relevanten Fragen und Problemen. Im Geographieunterricht können der Bezug zur täglichen Lebenswelt der Lernenden, wirtschaftliche und gesellschaftliche Themen gar nicht außer Acht gelassen werden, baut dieser doch „auf der Überzeugung auf, dass geographische Kenntnisse und Fähigkeiten zu *persönlichem Weltverstehen* sowie zu *individueller und gesellschaftlicher Lebensbewältigung* beitragen“ (KIRCHBERG 2005, 9). Ein kompetenzorientierter Geographieunterricht ist per se persönlich und gesellschaftlich relevant, steht dieser doch für den Anspruch, dass die Resultate schulischen Lehrens und Lernens handlungsrelevant und praktisch anwendbar sein sollen. Ein Geographieunterricht, der die „Kernideen“ und die „Weltsicht“ des Faches berücksichtigt und auf raumverantwortliches Handeln abzielt, beschäftigt sich mit der schwierigen Komplexität im Spannungsfeld Mensch – Umwelt, den Wechselbeziehungen zwischen Politik und Raum, und stellt sich der Frage, welche Möglichkeiten die Lehrenden haben, den Lernenden Haltungen und Handlungsoptionen offenzulegen und anzubieten, die zukunftsweisend sind. Bedingt durch seine Inhalte und Funktionen ist der Geographieunterricht der Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie dem Globalen Lernen besonders verpflichtet. Für die unsere Gegenwart prägenden Herausforderungen kommt dem 1992 in Rio de Janeiro verabschiedeten Nachhaltigkeitsprinzip als universelle Lösungsstrategie und Wertmaßstab eine zentrale Bedeutung zu. Ein Blick in die gängigen Lehrpläne verdeutlicht die

Berücksichtigung „epochaltypischer Schlüsselprobleme“ und die Orientierung an den wichtigsten zukünftigen Problembereichen (hier in alphabetischer Reihenfolge) wie Ausbildung, Bevölkerung und Migration, Hunger und Ernährung, Hygiene und Wasser, Instabilität der Finanzmärkte, Klimawandel, militärische Konflikte, politische Führung und Korruption, Protektionismus und Seuchen (BIRKENHAUER et al. 2009). Lehrplaninhalte und besonders die Themen der Oberstufengeographie spiegeln die zentralen Probleme unseres Jahrhunderts wider „und das Interesse an ihnen ist Grundlage für politische Partizipation und der Bewusstwerdung der Notwendigkeit einer Verhaltensänderung z.B. in Bezug auf nachhaltiges Wirtschaften“ (LÖSSNER & LÜDEMANN 2009, 5). Diese Einschätzungen und Forderungen nach geographischer Bildung sollen im Folgenden durch eine Auswahl an Zitaten namhafter Politiker – „anonymer Geographen“ – verdeutlicht werden:

„Der Geographieunterricht trägt dazu bei, die Entwicklungen in der Welt genauer wahrzunehmen und besser zu verstehen. Ob Umweltprobleme, Verstädterung, Minderheitenkonflikte oder Rohstoffmangel – das sind Themen, die uns alle angehen. Je früher Menschen dafür sensibilisiert werden, desto differenzierter und verantwortungsvoller können sie handeln.“ (Wolfgang Thierse, Bundestagspräsident)

„Im Zeitalter der Globalisierung rückt die Welt zusammen. Die Auswirkungen globaler Veränderungen beeinflussen unser Leben unmittelbar. Das gilt besonders augenfällig für die Folgen der Klimaveränderung und wirtschaftlicher Prozesse. Wenn im Amazonas der Urwald abgeholzt wird, hat dies Auswirkungen auf das Klima insgesamt. Wenn Arbeitsleistungen in Asien zu einem sehr viel geringeren Preis angeboten werden als in Deutschland, bleibt dies nicht ohne Folgen für die Arbeitsbedingungen auch in diesem Land. Wer über solche Zusammenhänge nichts weiß, wird heute Schwierigkeiten haben, die Welt um sich herum zu begreifen. Wer gar nicht in solchen Zusammenhängen denken kann, ist auf das Leben unzulänglich vorbereitet und wird sich kaum gestaltend einmischen können.“ (Senator Prof. Dr. E. Zöllner, 2007)

An die Lehrerinnen und Lehrer: Ziel ist es, „den Menschen das Wissen zu vermitteln, das sie brauchen, um den globalen Herausforderungen zu begegnen. Wer versteht, dass wir in einer Welt leben, in der alles zusammenhängt und keiner auf Dauer sein Glück auf Kosten der anderen machen kann, der wird auch bereit sein, Verantwortung für die Eine Welt zu übernehmen.“ (Horst Köhler, Bundespräsident 2009)

Der Präsident der Deutschen UNESCO-Kommission, Walter Hirche, erklärte: „Das Ziel der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ ist es, jedem Einzelnen die Kompetenzen und Werte zu vermitteln, die für die Gestaltung einer menschenwürdigen Zukunft erforderlich sind.“

Die Kultusministerkonferenz und die Deutsche UNESCO-Kommission (Gemeinsame Empfehlung zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“): „Ziel ist es, das Verständnis junger Menschen für die komplexen Zusammenhänge zwischen Globalisierung, wirtschaftlicher Entwicklung, Konsum, Umweltbelastungen, Bevölkerungsentwicklung, Gesundheit und sozialen Verhältnissen im Unterricht zu fördern.“

Mit all diesen Aussagen lassen sich die Forderung nach den sechs geographischen Kompetenzbereichen und die Konkretion des Beitrages des Faches Geographie zur Bildung legitimieren. Indirekt wird hierbei das Hauptbasiskonzept, das Mensch-Umwelt-System, erläutert und aktuelle Herausforderungen im Wechselspiel der Auswirkungen der menschlichen Aktivitäten auf die Umwelt und deren Rückwirkungen dieser Veränderungen auf die Gesellschaft werden auf sämtlichen Maßstabsebenen thematisiert. Solche Fragestellungen und Themen repräsentieren den Kern geographischer Bildung.

Gesellschaftlich bedeutsam und politisch bildend ist Geographieunterricht, wenn vier Dimensionen (Abb. 12) berücksichtigt und aktiviert werden.

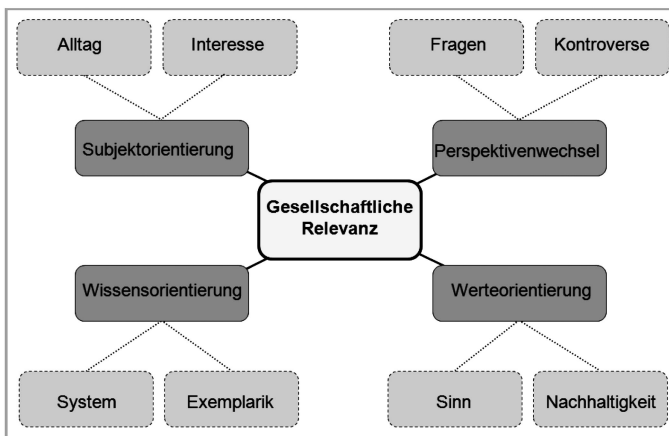


Abb. 12: Dimensionen eines gesellschaftlich bedeutsamen und politisch bildenden Geographieunterrichts

Wissensorientierung (System und Exemplarik): Die Basiskonzepte im Geographieunterricht bilden die Grundlagen eines systematischen Wissensaufbaus unter fachlicher und gleichzeitig lebensweltlicher Perspektive. Die Lernenden können z. B. in nachfolgenden Unterrichtsreihen dem exemplarischen Prinzip folgend ähnliche Strukturen und Prozesse in anderen Räumen und Zusammenhängen entdecken.

Subjektorientierung (Alltag und Interesse): Auf die Interessenslage und die lebensweltliche Situation der Lernenden und die Anbindung an Alltagswissen ist Rücksicht zu nehmen. Schülerinnen und Schüler mit ihren Alltagsvorstellungen sind nicht *Objekte* des Lehrens, sondern *Subjekte* des persönlichen Lernens. Sie werden als selbstbestimmte Individuen und „von Natur aus“ als neugierig und interessiert und als soziale Wesen gesehen, die die Herausforderungen ihrer alltäglichen Lebensführung selbst bestimmen. Sie entwickeln eine Haltung gegenüber

ihrer Zukunft und erkennen, dass es sich für jeden Einzelnen lohnt, an deren Gestaltung mitzuarbeiten.

Perspektivenwechsel (Frage und Kontroverse): Kontroverse Inhalte und komplexe Fragestellungen sollen auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden. Probleme sollen aus multiplen Perspektiven betrachtet und die weiterführende, eine neue Perspektive schaffende Frage nach dem möglichen Gegenentwurf, der „Gegen-Sicht“ ganz bewusst zugelassen und lernwirksam eingebunden werden.

Wertorientierung (Sinn und Nachhaltigkeit): Geographieunterricht trägt dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit aufbauen, Eingriffe des Menschen in die Natur und Umwelt nach ihrer ökologischen, sozialen/politischen und wirtschaftlichen Verträglichkeit zu bewerten. All dies mündet ein in die Prinzipien, das Leitbild der Nachhaltigkeit. Ohne Antworten auf die Frage nach der künftigen Entwicklung Dharavis und darauf, was denn menschliche Lebensbedingungen sind, kann man auch die Frage nicht beantworten, ob/wie man einen Slum sanieren soll. Geographische Sachthemen im komplexen Spannungsfeld der Mensch-Umwelt-Beziehung sind stets wertebeladen und bergen also stets die Grundfrage, wie die Menschen leben sollten, damit sie menschlich – sinnvoll – leben können.

12 Schulgeographie – quo vadis?

Kompetenzfördernder Geographieunterricht zielt auf eine raumbezogene *und* wertorientierte Handlungskompetenz. Noch bewusster als es bereits im bisherigen Geographieunterricht lernwirksam umgesetzt wurde, geht es künftig neben der Vermittlung anspruchsvoller Inhalte auch um die absichtsvolle Berücksichtigung subjektorientierter Raumkonzepte, die Ausbildung einer noch kapitaleren geographischen Beurteilungs- und Reflexionskultur und die Stärkung der Kommunikation in einem zeitgemäßen Unterricht. Lohnende Fragen, die dem Alltag entspringen, führen zum Aufbau eines Relevanzwissens. Das Fachwissen im Schulfach Geographie und die Basiskonzepte der Geographie gelten sowohl für die humangeographischen als auch für die naturgeographischen und regionalgeographischen Bereiche sowie für das Gesamtsystem Mensch – Erde auf sämtlichen Maßstabsebenen. Die Zusammenführung der vier Raumkonzepte, die eine Multiperspektive auf die Eine Welt und eine ganzheitliche Bewertung politischer Strategien ermöglicht, trägt so wesentlich dazu bei, die gesellschaftliche Bedeutung des Faches Geographie zu erhöhen. Das didaktische Potenzial der sechs Kompetenzbereiche gilt es zu aktivieren, bauen diese doch eine Gesamtkompetenz auf, die elementare Grundlagen für weit-sichtiges politisches Handeln liefert, die Kompetenz, mit Geographie die Welt enthüllen und mit offenen Augen sich orientieren zu können.

Literatur

- Birkenhauer J., Brucker A. & Dress G. (2009): Denkschrift für eine zukunftsfähige Bildung. Regensburg, 16 S. (Hrsg.: Landesverband Bayern im VDSG).
- Bönsch M. (2002): Begründung und Konzipierung einer Didaktik selbstverantworteten und selbstbestimmten Lernens. In: Bönsch M. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule, 1 – 17.
- Budke A. & Wienecke M. (2008): Wasserkonflikte an Euphrat und Tigris. In: Praxis Geographie, Heft 3, Jahrgang 38: 37 – 43.
- Coen A. & Hoffmann K. W. (2008): „Wir können sie noch nicht einmal besuchen“ – Interkulturelle Bildung und szenisches Arbeiten im Rahmen der Lehrerbildung. In: Budke A. (Hrsg.) (2008): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdamer Geographische Forschungen. Bd. 27. Magdeburg, 151 – 170. (Online-Version abrufbar unter: [HTTP://OPUS.KOBV.DE/UBP/VOLLEXTE/2008/2451/](http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/2451/))
- Coen A. & Hoffmann K. W. (2010): Beurteilen und Bewerten, in: PG 5: 10 – 11.
- DGFG (Hrsg.) (2008): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen, Berlin. (Download: [WWW.GEOGRAPHIE.DE](http://www.geographie.de))
- Dickel M. (2006): TatOrte – zur Implementation neuer Raumkonzepte im Geographieunterricht. In: Dickel M. & Kanwischer D. (Hrsg.) (2006): TatOrte, Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. Berlin, 7 – 20. (= Praxis Kulturgeographie 3)
- Fritz M. (2009): Neurowissenschaftliche Grundlagen des Lernens – Wie lernt das Gehirn und was heißt das für die Schule? Vortrag abrufbar unter: www.klett.de
- Götz C., Meerbach K., Müller S., Nehrdich T., Paul T., Petersheim C., Rüllicke B., Schneider A., Sroka K. & Vogler R. (2008): Raumkonzepte im Geographieunterricht. Ein- und Ausblicke – Raumkonzepte praktisch im Dialog. In: Der Thüringer Schulgeograph, H. 44. ([HTTP://WWW.SCHULGEOGRAPHEN-THUERINGEN.DE/RAUMKONZEPTTE.PDF](http://www.schulgeographen-thueringen.de/raumkonzepte.pdf))
- Hallet W. (2006): Didaktische Kompetenzen, Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart.
- Hoffmann K. W. (2009a): Mit den Nationalen Bildungsstandards Geographieunterricht planen und auswerten. In: GuiD 3: 105 – 119.
- Hoffmann K. W. (2009b): Mit Bildungsstandards Geographieunterricht planen – aber wie? In: KlettMagazin Terrasse, 1. Hj.: 2 – 6. (Download: [HTTP://WWW.KLETT.DE](http://www.klett.de))
- Kirchberg G. (2005): Die Geographielehrpläne in Deutschland heute. Bestandsaufnahme und Ausblick. In: GS 27, H. 156: 2 – 9.
- Klafki W. (1999): Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Gudjons H. & Winkel R. (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg, 13 – 34.
- Koch M. & Meeh H. (2007): Leben in Ballungsräumen – die Beispiele Mumbai und Stuttgart. In: Politik & Unterricht 3, Baustein C: 9 – 13; 35 – 47. (Download unter: [WWW.POLITIKUNTERRICHT.DE3_07/FAECHERVERBUND.HTM](http://www.politikunterricht.de3_07/faecherverbund.htm))
- Köck H. (1993): Raumbezogene Schlüsselqualifikationen. In: Geographie und Schule. H. 84: 14 – 22.
- Ladenthin V. (2010): Werteerziehung im Geographieunterricht. In: PG 5: 4 – 6.
- Ladenthin V. & Rekus J. (Hrsg.) (2008): Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht. Münster.

- Mattes W. (2006): Routiniert planen – effizient unterrichten. Braunschweig.
- Ohl U. (2007): Bombay, Vom Leben in der Megastadt. In: PG 6: 10 – 15.
- Petersen B. (2007): Mumbai, Die Slum-Schlacht. In: fluter Nr. 24: 38 – 43. (Download unter: WWW.BPB.DE/MEGASTAEDTE)
- Ramonet I. (2003): Im Labyrinth der Gegenwart. In: LEMONDE diplomatique (Hrsg.). Atlas der Globalisierung. Berlin, 5.
- Reinfried S. (2006): Berücksichtigung von Interessen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen. In: Haubrich H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. München, 74 – 75.
- Rinschede G. (2003): Geographiedidaktik. Paderborn.
- Rhode-Jüchtern T. (2004a): „Klima ist doch auch nur eine Konstruktion!“. In: PG 9: 55 – 57
- Rhode-Jüchtern T. (2004b): Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung. Wien.
- Rhode-Jüchtern T. (2009a): Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik. Seelze-Velber.
- Rhode-Jüchtern T. (2009b): „Global Warming Ready“: Ein postmodernes Sprachspiel. (Download: WWW.UNI-JENA.DE), 1 – 8.
- Rhode-Jüchtern T. (2010): Wissen – Nichtwissen – Nicht-weiter-Wissen? Sieben Versuche zu einem angestregten Begriff. In: zdg, H. 1: 11 – 41.
- Roth G. (2004): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Zeitschrift für Pädagogik Heft 4: 496 – 506.
- Tulodziecki G., Herzig B. & Blömeke S. (2004): Gestaltung von Unterricht, Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn.
- Vankan L., Rohwer G. & Schuler S. (2007): Diercke Methoden – Denken lernen mit Geographie. Braunschweig.
- Wamser J. & Müller-Bittner A.: Bombay, Indiens Wirtschaftsmetropole unter internationalem Einfluss. In: gh, Sammelband Entwicklungs- und Schwellenländer, 100 – 105.
- Wardenga U. (2002): Räume der Geographie – zu Raumbegriffen im Geographieunterricht. In: Geographie heute 200, 23: 8 – 10.
- Ziener G. (2006): Bildungsstandards in der Praxis. Seelze.
- Zeitler H. (2008): Für wen strahlt Mumbai?, Syndromverknüpfungen am Beispiel der Entwicklung Mumbais. In: PG 6: 28 – 35.

Internet (Februar 2011):

- <http://www1.ku-eichstaett.de/hp/> („Bildungsstandards Geographie power point“)
- http://www.uni-jena.de/didaktik_geo.html
- <http://geo.uni-mainz.de>
- http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/ute_wardenga_raeume.htm
- <http://geographie.de>
- <http://politikunterricht.de>
- <http://klett.de>
- <http://bpb.de>

