

Stationenlernen als Unterrichtsmethode im Geographieunterricht: Exemplarische Konzeption am Beispiel Textilwirtschaft

Theresa Adam

Geographie und ihre Didaktik
Universität Trier
s6thadam@uni-trier.de

Abstract:

Based on an increasing demand for open learning strategies, this article investigates to what extent station learning in Geography lessons can promote this. Basic characteristics of learning psychology will be considered in this study and traced within the educational concept of Global Learning, referring to the topic Textile Economy.

Keywords: self-organised learning, open classroom instruction and free work, station learning, Global Learning

Zusammenfassung:

Ausgehend von der Forderung einer zunehmenden Öffnung des Unterrichtsgeschehens geht dieser Beitrag der Frage nach, inwiefern Stationenlernen innerhalb des Geographieunterrichts hierzu beisteuern kann. Dabei werden die grundlegenden lernpsychologischen Merkmale des Stationenlernens betrachtet und innerhalb des Bildungskonzeptes Globales Lernen beispielhaft an dem Thema Textilwirtschaft aufgezeigt.

Stichwörter: Selbstorganisiertes Lernen, Offener Unterricht und Freiarbeit, Stationenlernen, Globales Lernen

1. Einleitung

Es wurden vermehrt reformpädagogische Forderungen, welche die Öffnung von Unterricht generell betreffen, auch an die Gestaltung des Geographieunterrichts gestellt (Brucker, 2009, S. 114). Individualisierung und Differenzierung sollten das Unterrichtsgeschehen prägen und dadurch Lernende als Subjekte in den Mittelpunkt stellen, um diesen nachhaltiges Lernen zu gewährleisten. Ausgehend davon dient dieser Artikel dazu, das Stationenlernen als eine mögliche reformpädagogische Unterrichtsmethode, welche sich zur Öffnung des Geographieunterrichts etabliert hat, vorzustellen. Im Speziellen wird die Berechtigung der Methode Stationenlernen im Geographieunterricht dargestellt. Daher werden zunächst die lernpsychologischen Merkmale der Methode betrachtet. Dazu zählen selbstorganisiertes Lernen und nachhaltiges Lernen, das Selbstwirksamkeitskonzept und die Leistungsmotivation sowie die Metakognition. Daran schließt sich eine Darstellung des Stationenlernens mit seinem geschichtlichen Hintergrund an, da es in der heutigen Form der Umsetzung von reformpädagogischen Konzepten geprägt wurde. Nachfolgend werden die wesentlichen Charakteristika der Unterrichtsmethode erläutert sowie ein Zusammenhang zwischen dem Geographieunterricht und dem Stationenlernen hergestellt, indem auf vernetzendes und systemisches Denken sowie auf das Erstellen von Wirkungsschemata eingegangen wird. Nachdem ein Bezug zum Geographieunterricht hergestellt wurde, wird beispielhaft das Thema Textilwirtschaft für eine mögliche Umsetzung des Stationenlernens vorgestellt. Innerhalb der methodischen Analyse werden dabei die ausgewählten Materialien begründet.

2. Selbstorganisiertes Lernen

Innerhalb des selbstorganisierten Lernens entscheiden Schüler*innen individuell, was und wie sie lernen (Greif & Kurtz, 1996, S. 27). Es suggeriert einen Lernprozess, der durch eine eigene Struktur und Ordnung gekennzeichnet ist (Greif & Kurtz, 1996, S. 28). Die Selbsttätigkeit des Lernenden steht im Fokus und das Ziel ist stets dasselbe: Lernende dazu befähigen, sich in ihrem Leben zurechtzufinden (Herold & Herold, 2013, S. 41-42). Selbstorganisiertes Lernen bedeutet aber keine inhaltliche und formelle Selbstorganisation des Lernalltags durch die Schüler*innen. Vielmehr ist damit gemeint, dass Selbstorganisationsprinzipien u. a. in Lernprozessen beachtet werden (Herold & Herold, 2013, S. 42). Selbstorganisiertes Lernen bedeutet also nicht *Schüler ohne Lehrer* (Herold & Herold, 2013, S. 46). Die Lehrkraft zieht sich nicht aus dem Lehr-Lern-Geschehen zurück, sondern ist für das Vorbereiten des selbstorganisierten Lernens und das schrittweise aufeinander aufbauende Anleiten der Lernenden zuständig (Krüssel, 2003, S. 170).

Die folgenden lernpsychologischen Phänomene erscheinen für Selbstorganisiertes Lernen relevant: *Nachhaltiges Lernen*, *Selbstwirksamkeitskonzept* und *Leistungsmotivation* sowie *Metakognition*.

2.1 Nachhaltiges Lernen

Nachhaltiges Lernen kann wie folgt definiert werden:

„Ein Lernen ist nachhaltig, wenn Wissen in seinen unterschiedlichen Formen im Langzeitgedächtnis verankert ist und bei der Bewältigung von unterschiedlichen Herausforderungen im Alltag verlässlich zur Verfügung steht“ (LehrerInnenfortbildung Baden-Württemberg, 2018).

Maßgeblich für nachhaltiges Lernen ist die Sichtweise des Lernens als Informationsverarbeitung. Dabei müssen Schüler*innen sich selbst als autonom und kompetent wahrnehmen. Das Lernklima sowie die Lernmotivation beeinflussen das Lernverhalten, weswegen es wichtig ist, unterrichtliche Inhalte in Bezug zu den Lebenswelten der Lernenden zu stellen. Dabei muss Transparenz gewährleistet sein, damit die Schüler*innen den Lerninhalt in ihr Interessenfeld aufnehmen. Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, dass neues Wissen mit Vorwissen verknüpft wird. Hilfreich sind dafür metakognitive Prozesse, um über den unterrichtlichen Inhalt bezüglich seiner Relevanz und seines Ziels nachdenken zu können. Wiederholungen und Übungen fördern ferner das Speichern neuer Informationen. Ausgehend davon begünstigen Transferleistungen, dass neue Informationen vermehrt in Alltagssituationen angewandt werden (LehrerInnenfortbildung Baden-Württemberg, 2018).

Dies ist im Zusammenhang mit Schule kritisch zu betrachten. Denn wird nachhaltiges Lernen im Unterricht tatsächlich gefördert? Der Fokus sollte darauf gelegt sein, einem Sachverhalt für Lernende Lebensbedeutung zuzuschreiben. Dadurch wird Sinn gestiftet und damit einhergehend Neugierde auf das Leben geweckt (Brohm & Endres, 2015, S. 82). Demnach ist es unerlässlich, das Unterrichtsthema in den Fragehorizont der Lernenden zu rücken, um zu gewährleisten, dass diese sich intensiv mit dem Inhalt auseinandersetzen. Viel zu oft ist der Schulalltag durch Frustration geprägt und Schüler*innen fragen sich, wieso sie etwas lernen. Unterricht und Lernkontrollen sind fatalerweise meist darauf ausgelegt, fachliches Wissen faktisch abzufragen, statt sich um Anwendung oder um Transfer des Inhaltes

zu bemühen. Auswendiglernen oder Bulimielernen entsprechen keinem effektiven Lernen und helfen Lernenden nicht, Informationen nachhaltig im Langzeitgedächtnis zu speichern. Dies muss in der Unterrichtspraxis beachtet werden, um eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis vorzubeugen und Schüler*innen eine angemessene Lernatmosphäre zu garantieren.

2.2 Selbstwirksamkeitskonzept und Leistungsmotivation

Wenn es darum geht herauszufinden, was Menschen erfüllt, leistungsstark und selbstwirksam macht, so gibt es dafür innerhalb der Positiven Psychologie den Ansatz des *Selbstwirksamkeitskonzepts*. Dieses umfasst zum einen das *Selbstkonzept* und zum anderen die *Selbstwirksamkeitserwartung*.

Das *Selbstkonzept* basiert auf der sozial-kognitiven Theorie von Albert Bandura und besagt, dass „Wissen über sich selbst und Eindrücke von sich selbst“ (Brohm & Endres, 2015, S. 90) zu Erfolg oder Erfolglosigkeit führen. Das, was eine Person über sich weiß, wird von ihrem Selbst affektiv bewertet (Brohm & Endres, 2015, S. 91). Des Weiteren beeinflussen vor allem Erfahrungen mit der Umwelt das Selbstkonzept. Der Mensch modelliert sich basierend auf Erfahrungen, welche er mit der Umwelt macht, ein Bewusstsein in Bezug auf verschiedene Lebensbereiche. Die Grundlagen für dieses Bewusstsein bilden das Wahrnehmen von dessen, was der Mensch kann und wie ihn andere sehen. Dadurch, dass der Mensch erfährt, wie andere ihn wahrnehmen, wird er dazu befähigt, sich mit seiner eigenen Person auseinanderzusetzen und ein Bewusstsein für sich selbst zu schaffen (Brohm & Endres, 2015, S. 92). In der Schule sollte die Lehrkraft die Selbstkonzepte der Lernen-

den stärken, da sie eng mit der Leistungsfähigkeit verbunden sind. Als Konsequenz gilt es im Unterricht positive Erfahrungen für Schüler*innen zu ermöglichen, um ihr Selbstkonzept zu bestärken (Brohm & Endres, 2015, S. 93).

Die *Selbstwirksamkeitserwartung* bezieht sich auf zukunftsorientierte Vorstellungen des Gelingens oder Misslingens. Es geht um die Frage, ob eine Person dazu bereit ist, eine Herausforderung entweder meistern zu können oder an ihr zu scheitern (Brohm & Endres, 2015, S. 90). Um erfolgreich zu sein, muss der Mensch Vertrauen in seine Fähigkeiten haben und davon ausgehen, in schweren Lebenssituationen handlungsfähig zu sein (Brohm & Endres, 2015, S. 93). Dazu ist es notwendig, das eigene Handeln zu reflektieren und zu beurteilen (Kocher, 2014, S. 77). Treten folglich beim Bearbeiten von Aufgaben Schwierigkeiten auf, kommt die Selbstwirksamkeitserwartung zum Tragen und der Lernende entscheidet, ob das Ziel aufgegeben oder weiterverfolgt wird (Kocher, 2014, S. 76). Es kann festgehalten werden: „Je höher also die Selbstwirksamkeitserwartung, desto höher ist die Bereitschaft der Schüler/innen, sich auch in schwierigen Situationen einer Aufgabe zu stellen“ (Brohm & Endres, 2015, S. 94).

Eine hohe Selbstwirksamkeit ist u. a. die Voraussetzung für Motivation (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 36), welche sich aus den Beweggründen ergibt, die eine Person innerhalb eines Entscheidungsprozesses berücksichtigt (Wüthrich, 2013, S. 52). Eine Person zu motivieren bedeutet daher, Neugier zu wecken, Interesse an einem bestimmten Inhalt hervorzurufen und Freude am Lernen zu erzeugen (Wüthrich, 2013, S. 52). Motivation lässt sich demzufolge als Motor des Lernens bezeichnen (Brucker, 2009, S. 62). Grundsätzlich ist zwischen *intrinsischer* und *extrinsischer*

Motivation zu unterscheiden (Wüthrich, 2013, S. 52), wobei vor allem die intrinsische Motivation gefördert werden soll, da diese zu nachhaltigerem Lernen führt (Rinschede, 2007, S. 64).

2.3 Metakognition

Metakognition bezeichnet das Wissen über das eigene Lernen sowie dessen Organisation und Steuerung (Seel & Hanke, 2010, S. 128). Seel und Hanke (2010) definieren Metakognition wie folgt:

„Als Metakognition wird das abwägende, planvolle und zielgerichtete Denken, das sich auf die eigenen Gedanken beim Lernen bezieht, verstanden. Metakognition umfasst die Fähigkeit, das eigene Lernen zu beobachten und darüber nachzudenken, kognitive Prozesse zielgerichtet zu regulieren und zu instrumentalisieren“ (Seel & Hanke, 2010, S. 128).

Demnach bildet die Fähigkeit des Nachdenkens über das eigene Denken die Grundlage der Metakognition (Seel & Hanke, 2010, S. 128). Um feststellen zu können, ob etwas gelernt wurde oder nicht, müssen Schüler*innen dazu in der Lage sein, vorher gelernte Inhalte anhand effektiver Strategien abrufen zu können (Seel & Hanke, 2010, S. 129). Hinsichtlich einer erfolgreichen Bearbeitung einer Aufgabe werden sowohl kognitive Fähigkeiten zum Erreichen eines gewünschten Lernziels als auch Strategien zur kontinuierlichen Beobachtung und Kontrolle einzelner Fortschritte benötigt. Jedoch ist Metakognition nicht ausschließlich in Zusammenhang mit kognitiven Fähigkeiten zu sehen, sondern auch mit emotionalen und motivationalen Befindlichkeiten. Aus diesem Grund werden der Metakognition *Selbstwirksamkeit*, *Selbstmanagement* und *Selbstbewertung* als Komponenten zugeschrieben (Seel & Hanke, 2010, S. 129), welche wieder-

rum den Fokus auf das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserwartung legen (vgl. Kapitel 2.2) (Brohm & Endres, 2015, S. 90). Zusätzlich reguliert Metakognition das eigene Lernen (Seel & Hanke, 2010, S. 129), denn Schüler*innen wählen die Lernstrategie aus, die am geeignetsten für das Lösen einer Aufgabe erscheint. Dadurch, dass Schüler*innen über ihren Lernprozess nachdenken, eignen sie sich weiteres metakognitives Wissen zu verschiedenen Aufgaben und Wissen über die eigene Person an. Beides können sie für künftige Aufgaben nutzen (Seel & Hanke, 2010, S. 130-131).

3. Stationenlernen als Unterrichtsmethode

Dieses Kapitel ermöglicht eine ganzheitliche Betrachtung des Stationenlernens. Daher wird zunächst der Ursprung der Unterrichtsmethode thematisiert, um charakteristische Merkmale des Stationenlernens nachvollziehen zu können, welche anschließend dargestellt werden. Danach wird das Stationenlernen in Bezug zum Geographieunterricht gestellt und gezeigt, weshalb dieser diverse Anwendungsmöglichkeiten für diese Methode bietet.

3.1 Hintergrund und Merkmale des Stationenlernens

Die Herkunft des Stationenlernens liegt in der Reformpädagogik begründet, welche in dem Zeitraum zwischen 1890/1900 und 1933 zu didaktischen Innovationen führte (Wiater, 2007, S. 56). Es kam zu einer Kultur- und Bildungskritik (Meyer, 2015, S. 202), welche Bezug auf Schule, Unterricht und Erziehung der damaligen Zeit nahm. Der *alten Schule* setzten Reformpädagog*innen, wie Peter Petersen oder Maria Montessori, eine *neue Schule* gegenüber (Wiater, 2007, S. 56). Neu war eine „didak-

tisch-methodische Orientierung an den Bedürfnissen und der Eigenart von Kindern“ (Wiater, 2007, S. 56). Charakteristisch für die unterschiedlichen pädagogischen Strömungen der Reformpädagogik ist „das Recht des Kindes auf Selbstbestimmung und Aktivität innerhalb des Lernprozesses“ (Meyer, 2015, S. 202). Ausgehend davon liegt der Erfolg der Reformpädagogik in der Individualisierung begründet (Meyer, 2015, S. 202).

Innerhalb der Reformpädagogik steht der Offene Unterricht für

„eine pädagogische, inhaltliche, methodische und organisatorische Öffnung des Lehr-Lern-Prozesses zugunsten von Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Innovation und Kreativität beim Lernen der Schüler“ (Wiater, 2007, S. 111).

Zu den Zielen des Offenen Unterrichts zählen selbstkontrolliertes Lernen, das Aneignen von Handlungsorientierung und metakognitiven Fähigkeiten (vgl. Kapitel 2.3) (Wiater, 2007, S. 111). Schüler*innen erlernen selbstständiges Arbeiten und sowohl für sich als auch für andere Verantwortung zu übernehmen (Knauf, 2009, S. 109). Die Freiarbeit, welche eine Form von Offenem Unterricht ist, fördert ebenfalls diese Aspekte (Brenner & Brenner, 2005, S. 32). Sie ermöglicht es, die individuellen Besonderheiten der Lernenden zu berücksichtigen (Brucker, 2009, S. 114) und stellt „[diesen] eine didaktisch gestaltete Lernumgebung zur Verfügung, in deren Rahmen sie frei entscheiden können, wann sie was wie lange bearbeiten“ (Uhlenwinkel, 2013, S. 71). Zudem bestimmen Lernende die Arbeits- sowie Sozialformen selbst (Brenner & Brenner, 2005, S. 32) und entscheiden, welchen Schwierigkeitsgrad der Aufgaben sie bearbeiten möchten (Wiater, 2007, S. 113). Um das Gelingen einer Freiarbeit zu garantieren, ist es ratsam, die

Schüler*innen schrittweise an das freie Arbeiten heranzuführen, da sie dafür erst bestimmte Kompetenzen erwerben müssen (von Carlsburg & Wehr, 2004, S. 257).

Die im Geographieunterricht am häufigsten verwendete Form der Freiarbeit ist das *Stationenlernen* (von Carlsburg & Wehr, 2004, S. 257). Faust-Siehl führte den Begriff *Lernen an Stationen* ein (Faust-Siehl, 1989, zit. nach Knauf, 2009 S. 146). Damit ist die Zusammensetzung mehrerer Lernangebote an Stationen gemeint, welche von Lernenden im Kontext einer vorgetzten Thematik bearbeitet und selbst gestaltet werden (Bauer, 1997, S. 59). Für das Lernen an Stationen sind im Klassenzimmer verschiedene Stationen aufgebaut. An diesen arbeiten Lernende weitgehend selbstständig und gehen zur gleichen Zeit unterschiedlichen Aufgaben nach (Haarmann, 1998, S. 160). Der Schwerpunkt liegt auf individuell voneinander abweichenden Arbeitszeiten und dem Nachgehen persönlicher Präferenzen bezüglich der verschiedenen Stationen. Demnach ist die Reihenfolge der Stationen beliebig (Haarmann, 1998, S. 160-161) und die Lernenden können eigenständig darüber entscheiden, wie lange sie an einer Station verweilen (Hegele, 2008, S. 62). Die Stationen können alleine oder in einer Gruppe bearbeitet werden. Zudem wird den Lernenden eine Gelegenheit zur Selbstkontrolle angeboten (Haarmann, 1998, S. 160). Aufgrund der frei wählbaren Reihenfolge ist darauf zu achten, dass die Inhalte der Stationen nicht direkt voneinander abhängen (Rinschede, 2007, S. 286). Dabei sind unterschiedliche Schwierigkeitsstufen der Aufgaben zu gewährleisten (Hegele, 2008, S. 62). Dadurch, dass Stationen unterschiedliche Aspekte einer Thematik behandeln, wird den Lernenden der gesamte Unterrichtsinhalt zeitgleich bereitgestellt. Dies steht im Gegensatz zum lehrerzent-

rierten Unterricht, der Unterrichtsinhalte zeitlich nacheinander behandelt (Hegele, 2008, S. 61-62). Sowohl Pflicht- als auch Wahlstationen können angeboten werden, was Schüler*innen die Auswahl der Stationen nach ihrem individuellen Interesse ermöglicht (Meyer, 2015, S. 154).

Stationenlernen besitzt entweder einen *gebundenen* oder einen *freien* Charakter. Das gebundene Stationenlernen meint, dass Lernende in feststehenden Gruppen Stationen innerhalb eines festgelegten Zeitplans durchlaufen. Beim *freien* Stationenlernen hingegen finden Lernende sich zu Partner*innen oder in Kleingruppen zusammen und suchen sich die Abfolge der Stationen selbst aus (Rinschede, 2007, S. 286). Das Durchführen eines gebundenen Stationenlernens bietet sich an, wenn Schüler*innen erst wenige Erfahrungen mit offenen Lernstrukturen gesammelt haben. Die Anzahl der Stationen und der Aufgaben mit variablen Lösungswegen lässt sich dann sukzessiv erhöhen, wenn diese mehr Erfahrung mit der Methode gesammelt haben (Knauf, 2009, S. 148).

Da Schüler*innen innerhalb des Stationenlernens dazu aufgefordert sind, selbstständig und eigenverantwortlich zu agieren (Klippert & Müller, 2010, S. 24), ist es notwendig, dass sie die Fähigkeiten, welche für das Stationenlernen benötigt werden, im vorausgehenden Unterricht erwerben (Klippert & Müller, 2010, S. 289-290).

Die Einführungsphase des Stationenlernens ist dazu gedacht, die Schüler*innen an die Thematik heranzuführen (Rinschede, 2007, S. 289-290), ihr Interesse zu wecken und das Thema in ihren Fragehorizont zu rücken (Hegele, 2008, S. 70). Auch das Einführen in das Arbeiten an den Stationen ist in dieser Phase von Bedeutung. Über wie viele Unterrichts-

stunden sich diese Phase erstreckt, hängt insbesondere von den Erfahrungen der Klasse mit der Methode ab (Rinschede, 2007, S. 290). Zur besseren Übersicht über das Stationenlernen erhalten die Schüler*innen einen Laufzettel (Hegele, 2008, S. 67). Dieser beinhaltet alle möglichen Stationen und weist diese als Pflicht- oder Wahlstation aus. Zudem ist die Sozialform, innerhalb welcher eine bestimmte Station bearbeitet werden soll, angegeben (Hegele, 2008, S. 71). Mithilfe des Laufzettels können Lernende also ihren Arbeitsstand dokumentieren und ihr Vorgehen transparenter planen. Ferner sind Laufzettel für die Lehrperson von Vorteil (Hegele, 2008, S. 67). Anhand dieser kann sie „auf das Arbeitstempo, das Anspruchsniveau, aber auch auf die Interessen oder auch Vermeidungsstrategien jedes einzelnen Schülers schließen“ (Hegele, 2008, S. 67).

Die Ergebnisse des Stationenlernens werden in einem Schlusskreis besprochen. Dabei sind alle Ergebnisse zur Kenntnis zu nehmen und zu würdigen, da Schüler*innen zu unterschiedlichen Erkenntnissen gelangen. Zusätzlich können Versäumnisse und Schwierigkeiten angesprochen und gemeinsam erörtert werden. Die Lernenden sind dazu angehalten, ihr Handeln und Vorgehen an den Stationen argumentativ und reflektierend zu begründen. Dabei setzen sie sich mit Einwänden von Mitschüler*innen auseinander, lernen ihre Meinung zu vertreten und mit Kritik umzugehen (Hegele, 2008, S. 73). Außerdem präsentieren sie ihre Ergebnisse (Rinschede, 2007, S. 290). Dadurch können individuelle Notizen durch den Vortrag anderer und durch unterstützende Beiträge der Lehrperson im Plenum ergänzt werden (Haarmann, 1998, S. 162). Die Lehrperson hat darauf zu achten, dass das Thema des Stationenlernens im Anschluss inhaltlich weiter vertieft wird. Zudem spielt die Re-

flexion der Arbeit an den Stationen eine bedeutende Rolle. Die Lernenden sollen rückblickend dazu in der Lage sein, sich nicht nur mit den Inhalten, sondern auch mit ihrer eigenen Arbeit kritisch auseinanderzusetzen (Rinschede, 2007, S. 290).

Dadurch bedingt, dass das Stationenlernen der Form des Offenen Unterrichts angehört, gelangen Schüler*innen nicht zwingend zu gleichen Lernergebnissen. Die Vergleichbarkeit von Schülerleistungen ist nicht das Ziel des Offenen Unterrichts, weswegen sich individuelle Lernentwicklungsberichte sowie Lernentwicklungsgespräche zur Kontrolle anbieten (Hegele, 2008, S. 69).

3.2 Bezug zum Geographieunterricht

Da durch die Auswahl an Aufgaben innerhalb des Stationenlernens vernetzendes und systemisches Denken, das Erkennen von Sachzusammenhängen sowie das Erstellen von Wirkungsgefügen gefördert wird, ist es eine geeignete und beliebte Methode für den Geographieunterricht. Stationenlernen kann einen Beitrag zur Wahrnehmung der wechselseitigen Beziehung zwischen dem System Erde und dem System Mensch leisten, indem dieses an das Vorwissen der Schüler*innen hinsichtlich human- bzw. physisch-geographischer Inhalte anknüpft. Zudem können durch einen Einsatz des Stationenlernens im Geographieunterricht verschiedene Zusammenhänge zwischen den Systemen wahrgenommen und nachvollzogen werden, was wiederum dazu beiträgt, die Systemkompetenz zu fördern (DGfG, 2017, S. 10-12). Des Weiteren soll der Geographieunterricht die Reflexionsfähigkeit der Lernenden fördern, damit sie sich mit ihrer Lebenswelt in Bezug zu dem Mensch-Umwelt-System stellen können. Stationenlernen trägt dazu durch die Selbstkont-

rolle, die Variation der Methoden an den Stationen sowie den Austausch über die Ergebnisse im Schlusskreis unterstützend bei (Schuler, Coen, Hoffmann, Rohwer & Vankan, 2013, S. 213). Zudem soll die Förderung eines Perspektivwechsels nicht vernachlässigt werden. Ausgehend davon ist vernetzendes Denken ein zentrales Moment des Geographieunterrichts. Dieses gilt als „eine Denkstrategie, eine Denkhaltung oder -einstellung, deren Ziel in der absichtsvollen, möglichst vielseitigen Verknüpfung analytischer Denkakte oder Denkobjekte besteht“ (Rinschede, 2007, S. 195). In deutschen Lehrplänen ist vernetzendes Denken als Ziel des Geographieunterrichts gefordert, da klassisches Lernen dazu führen kann, dass Systeme getrennt werden und es zu Lernen in Schubladen kommt. Um Auswirkungen auf Systeme oder ein Eingreifen in Systeme zu verstehen, muss ein genaues Bild dieser komplexen Systeme erzeugt werden. Dies ermöglicht das Aufstellen eines Wirkungsschemas, in welchem zu erkennen ist, welche Variablen sich auf bestimmte Aspekte beziehen und in welcher Form sich diese Variablen auswirken (Rinschede, 2007, S. 196-197). Beim Stationenlernen erstellen Lernende idealerweise ein Wirkungsggefüge des Sachthemas, da das Bilden von Teilthemen an den Stationen dazu beiträgt, dass Sinn- und Sachzusammenhänge aufgestellt werden müssen, um die Komplexität eines Inhaltes gänzlich erfassen zu können. Demnach wird die für den Geographieunterricht spezifische Kompetenz des vernetzenden Denkens durch das Selektieren einzelner Inhalte eines Sachthemas gefördert, wenn bestehende Zusammenhänge zwischen den Stationen aufseiten der Lernenden wahrgenommen werden können. Vor diesem Hintergrund bietet sich das Thema *Textilwirtschaft* als Inhalt eines Stationenlernens im Geo-

graphieunterricht an, da aufgrund seiner Komplexität spezifische Sachinhalte anhand einzelner Stationen ganzheitlich und vertiefend betrachtet werden können. Dies geschieht beispielsweise, indem die textile Wertschöpfungskette als Orientierung zur Einteilung der Stationen genutzt wird. Zusätzlich können diverse Auswirkungen in unterschiedlichen Bereichen (politisch, ökologisch, sozial, ökonomisch) auf den verschiedenen Maßstabsebenen untersucht werden.

4. Textilwirtschaft als Thema für Stationenlernen im Geographieunterricht

Dieses Kapitel stellt einen Stationenunterricht zum Thema *Textilwirtschaft* vor. Dabei bezieht sich das geplante Stationenlernen inhaltlich auf den Schwerpunkt der textilen Wertschöpfungskette. In einem ersten Teilkapitel wird begründet, wieso diese Thematik ausgewählt wurde, indem ein Bezug zu dem Lehrplan für Gymnasien in Rheinland-Pfalz hergestellt wird. Zuletzt werden in der methodischen Analyse die ausgewählten Methoden und Medien vorgestellt.

4.1 Textilwirtschaft und Bezug zum rheinland-pfälzischen Lehrplan für den Geographieunterricht an Gymnasien

Die Textil- und Bekleidungsindustrie charakterisiert ein international arbeitsteiliges Prozessverfahren (Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie GmbH, 2004). Kleidung, welche in deutschen Kaufhäusern erworben werden kann, wird zum größten Teil importiert (vor allem aus China, der Türkei und Bangladesch). Vor diesem Hintergrund haben Industrienationen Anteile am Welttextilhandel verloren, wobei der Anteil von Entwicklungsländern um ca. 40 % gestiegen ist. Einem gleichberechtigten Handel in dieser Branche wird

jedoch durch das Einführen von Importquoten, Mindeststandards oder hohen Spitzenzollsätzen entgegengewirkt. Einer weiteren Entwicklung der Länder des Südens stehen zudem internationale Vereinbarungen (GATT/WTO) im Weg (Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie GmbH, 2004). Der internationale Textilhandel wurde also lange Zeit durch ein strenges System von Importbeschränkungen reglementiert. Auf diese Weise versuchten produzierende Länder die heimische Industrie vor (günstigen) Importen zu schützen. Im Januar 2005 lief allerdings im Rahmen der Verhandlungen zu einem liberalisierten Welthandel diese Reglementierung (das sogenannte Multifaserabkommen) aus. Infolgedessen entwickelte sich eine globale Verteilung der textilen Produktionsstätten (Pan Germany Pestizid Aktions-Netzwerk e.V., 2006).

Unter dem Begriff der *textilen Wertschöpfungskette* sind nun die Schritte zusammengefasst, welche Kleidungsstücke durchlaufen, bis sie z. B. in deutschen Kaufhäusern erworben werden können. Den Anfang der textilen Wertschöpfungskette bildet der Rohstoffanbau (Erzeugung, Entkörnung), genauer der Anbau von Baumwolle. Danach folgen die Verarbeitung der Fasern (Spinnerei, Weberei bzw. Strickerei) und die Veredelung der Stoffe, woran sich die Konfektionierung anschließt. Sind diese Schritte abgeschlossen, gelangt ein Kleidungsstück über verschiedene Händler*innen zu den Konsument*innen (Gebrauch, Entsorgung) (Pan Germany Pestizid Aktions-Netzwerk e.V., 2006). Bedingt durch den globalen Textilhandel, zeichnen sich die einzelnen Produktionsschritte vom Rohstoffanbau bis zum Handel nicht durch Transparenz aus. Die einzelnen Schritte der textilen Produktion finden in verschiedenen Ländern statt, sodass der Ursprung von bestimmten Texti-

lien nicht immer nachzuvollziehen ist, da Lieferstrukturen meist unter Verschluss gehalten werden. Bestimmte Vorleistungen sowie der Einsatz von Rohstoffen können kaum nachempfunden werden. Es werden zwischen den Schritten keine Informationen, sondern lediglich Rohstoffe oder (halb fertige) Produkte weitergegeben (Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie GmbH, 2004). Es sind also in jeder Phase der textilen Wertschöpfungskette andere Bereiche der Produktion sowie andere Akteure aktiv (Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie GmbH, 2004), „sei es die Landwirtschaft, die produzierende Industrie (Faser-, Textil-, Bekleidungsindustrie), der Handel (Groß-, Versand-, Einzelhandel) oder der Verbraucher und am Ende die Entsorgungswirtschaft“ (Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie GmbH, 2004). Daher sind unterschiedliche Interessengruppen (z. B. Unternehmer*innen, Abnehmer*innen, Gesetzgeber*innen, Verbraucher*innen) dazu angehalten, ein Bewusstsein sowohl für die Umwelt als auch für soziale Angelegenheiten zu entwickeln und Verantwortung für eine nachhaltige Produktion zu übernehmen (Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie GmbH, 2004).

Werden nun die Lebenswelten der Schüler*innen in Augenschein genommen, sind diese von einem Wandel betroffen (z. B. veränderte Kommunikation, wachsender Konsum). Aus diesem Grund ist es eine Aufgabe der Lehrperson, den Blick auf die Lebenswelten und -verhältnisse der Lernenden zu richten, um dadurch für diese sinnstiftende Anwendungsangebote zu den Inhalten des Lernfelds der Globalisierung zu schaffen (KMK & BMZ, 2016, S. 55). In erster Linie soll die Persönlichkeitsentwicklung im Welthorizont anhand einer methodischen Ausrichtung auf selbstorganisiertes Lernen bei Schüler*innen

gefördert werden. Deswegen bietet sich für dieses Lernfeld Stationenlernen als Unterrichtsmethode besonders an. Lernende sollen ein verantwortungsvolles Leben in ökologischer und sozialer Hinsicht führen können (Hoffmann, 2015, S. 382), weswegen sie spezifische Kompetenzen für das Leben in der Weltgesellschaft benötigen. Hierzu zählt u. a. das vernetzende Denken, mit dessen Hilfe Systemzusammenhänge analysiert werden können (Applis, 2012, S. 28) und Lernende globale Prozesse mit ihren Auswirkungen nachvollziehen sowie darauf basierend Lösungsansätze entwickeln, diskutieren und anwenden können (Brucker, 2009, S. 48). Eine ethische Dimension (Applis, 2012, S. 27) und die Sozialkompetenzen, wie „Anerkennung, Inklusion, Geduld, Toleranz und Solidarität“ (Brohm, 2009, S. 137), bilden dabei immer ein zentrales Moment. Lernende sollen zu kritischem Denken befähigt werden (Brohm, 2009, S. 133), denn in einer immer globaler werdenden Welt müssen sie sich mit wachsenden Herausforderungen auseinandersetzen (KMK & BMZ, 2016, S. 23), die durch die Ursachen und Dynamik der Globalisierung bedingt sind (Applis, 2012, S. 27).

Das Thema *Textilwirtschaft* kann innerhalb des Lernfeldes III. 6 *Globalisierung* umgesetzt werden, welches im Lehrplan Rheinland-Pfalz der Klassen fünf bis zehn für Realschule Plus und Gymnasium für das Fach Geographie in der neunten bzw. zehnten Jahrgangsstufe vorgesehen ist (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur in Rheinland-Pfalz, 2016, S. 22). Es geht vor allem darum, welche Rohstoffe Lernende im Alltag nutzen, woher diese stammen, wo sie verarbeitet werden und darum, den Umgang mit Ressourcen zu reflektieren (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur in Rheinland-Pfalz,

2016, S. 52). Weiterhin sind das eigene Konsumverhalten und der eigene Lebensstil mit lokaler bzw. globaler Auswirkung innerhalb dieser Unterrichtsreihen zu betrachten. Diesbezüglich ist die Frage nach dem nachhaltigen Beitrag, den jedes Individuum und die Gesamtgesellschaft leisten können, zu stellen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur in Rheinland-Pfalz, 2016, S. 66).

Anhand des Themas *Textilwirtschaft* kann Schüler*innen ihr Konsumverhalten mittels eines Lebensweltbezugs näher gebracht werden. Jugendliche nutzen den Konsum unterstützend für ihre Persönlichkeitsentwicklung und sind damit selbstentscheidende Konsument*innen. Als solche muss ihnen die Verantwortung, die sie als Käufer bestimmter Produkte haben, aufgezeigt werden. Zusätzlich besteht ein Zusammenhang zwischen Konsumverhalten und sozialer Anerkennung in der Peer-Group. Jugendliche definieren sich durch ihren Konsumstil, was sich im Kauf textiler Produkte und in ihrer Verbundenheit zu Markenprodukten spiegelt. Demnach kann der Geographieunterricht das Ausbilden eines nachhaltigen, verantwortungsvollen Konsumverhaltens fördern. Außerdem kann es für Lernende interessant sein zu erfahren, woher ihre Kleidung stammt, welchen Weg diese zurückgelegt hat und welche (globalen) Probleme und Herausforderungen mit der Produktion, dem Transport oder mit der Entsorgung von Kleidung zusammenhängen. Um mit Spannungen in Bereichen der Kommerzialisierung, Selbstbestimmung und zukunftsfähigen Entwicklung im Sinne eines verantwortungsvollen Konsumverhaltens umgehen zu können, müssen Schüler*innen jedoch zunächst für diese Konflikte sensibilisiert werden (KMK & BMZ, 2016, S. 64). Aufgrund der verschiedenen Phasen und Standorte, welche die textile Wert-

schöpfungskette bedingen, eignet sich das Thema besonders für ein Stationenlernen, da diese Orientierung für die Inhalte der Stationen bieten und zu einem ganzheitlichen Betrachten damit verbundener politischer, ökologischer, sozialer sowie ökonomischer Aspekte führen kann.

4.2 Methodische Analyse

Die einzelnen Stationen sind an die unterschiedlichen Phasen und Standorte der textilen Wertschöpfungskette angelehnt. Dadurch erhalten die Schüler*innen eine inhaltliche Orientierung. Zusätzlich wird ihnen ein ganzheitliches Betrachten des Themas *Textilwirtschaft* mit den damit verbundenen politischen, ökologischen, sozialen sowie ökonomischen Aspekten ermöglicht. Zudem ist es möglich im Zusammenhang mit der textilen Wertschöpfungskette, globale Herausforderungen aufzudecken und zu betrachten. Für eine bessere Übersicht erhalten die Lernenden einen Laufzettel (vgl. Anhang II), der alle Pflicht- und Wahlstationen mit der jeweilig geforderten Sozialform aufweist. Zusätzlich bekommen die Schüler*innen eine stumme Weltkarte (vgl. Anhang I), die an jeder Station um eine weitere Markierung eines Herkunftslandes (Rohstoffe, Arbeitskräfte, Produktion, Verkauf, Entsorgung) ergänzt werden kann und zugleich als eine erste Sicherung der zurückgelegten Wegstrecke eines Kleidungsstücks dient.

Um an die Lebenswelten der Lernenden anzuknüpfen, geht es in einem Gespräch innerhalb des Klassenverbands zunächst darum, auf einer stummen Weltkarte die Herkunft der eigenen Kleidung zu verorten.

Station 1 behandelt das Kaufverhalten der Lernenden (vgl. Anhang III). Diese kategorisieren anhand eines Tests ihren Einkaufstyp. Dabei reflektieren sie ihren Kon-

sum und sollen durch die beiden letzten Aufgaben dazu angeregt werden, einen kritischen Blick auf das Konsumverhalten der Gesellschaft zu werfen. Dies gelingt unterstützend durch einen Text zu „Konsum, Konsumgesellschaft und Konsumismus“.

Station 2 beschäftigt sich inhaltlich mit dem Rohstoff Baumwolle, prüft das individuelle Vorwissen und fördert die Recherchefähigkeit der Lernenden (vgl. Anhang IV). Zudem besteht die Möglichkeit, sich mit dem Thema *Virtuelles Wasser* auseinanderzusetzen. An dieser Stelle können Lernende eine der Herausforderungen der textilen Wertschöpfungskette anhand eines Textes und einer Abbildung vertiefen.

Station 3 ermöglicht einen kritischen Austausch bezüglich der Produktion und Arbeitsbedingungen (vgl. Anhang V). In der ersten Aufgabe sollen die Lernenden emotional angesprochen werden und ihre Gefühle und Assoziationen zu den Arbeitsbedingungen äußern. Weiterhin geht es um die Länder, in denen Textilien produziert werden, und es werden Maßnahmen gegen unfaire und prekäre Arbeitsbedingungen aufgestellt.

Station 4 bildet die Entsorgung von Kleidung ab. Mithilfe eines Films über Altkleiderspenden wird zum einen eine methodische Abwechslung geboten und zum anderen wird das Thema durch die Frage, ob die Lernenden Altkleider spenden, in ihrer Lebenswelt verortet. Auf diese Weise werden sie dazu angeregt, ihr bisheriges Verhalten in Bezug auf Altkleiderspenden zu hinterfragen und zu reflektieren.

Station 5 thematisiert den fairen Handel sowie die Qualitäts- und Gütesiegel von Produkten. Von den eigenen Vorstellungen ausgehend informieren sich Lernende über fairen Handel und erhalten die Chance neue Qualitäts- und Gütesiegel

kennenzulernen.

Station 6 fasst die textile Wertschöpfungskette mit ihren einzelnen Stationen zusammen, um herauszufinden, inwiefern die Lernenden den Zusammenhang der Stationen erfasst haben. Außerdem soll der Weg, den ein Kleidungsstück zurücklegt, nicht nur anhand der Länder, die es durchläuft, visualisiert werden, sondern auch anhand einer ungefähren Berechnung der Wegstrecke. Zusätzlich kann ein weiteres Teilgebiet der textilen Wertschöpfungskette, die Textilveredelung, von den Lernenden vertieft werden.

In einem Schlusskreis werden dann die Ergebnisse der Schüler*innen präsentiert und durch die Lehrperson ergänzt.

5. Fazit

Ein Ziel des Unterrichts ist es, schülergerechtes Arbeiten zu garantieren, was bedeutet, die Lernenden als Subjekte in den Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens zu rücken (Bauer, 1997, S. 9). Stationenlernen erfüllt diese Forderung, stellt Lernende verstärkt in den Fokus des Unterrichts und fördert diese mit ihren Erfahrungen und Bedürfnissen so, dass sie ihr Lernen eigenständig gestalten können. An konventionellen Formen des Unterrichts wird die Kritik geübt, dass bei steigenden Klassengrößen Lehrkräfte die individuelle Betreuung einzelner Schüler*innen nicht gewährleisten können und Lernende daher nicht angemessen auf ihrem jeweiligen Leistungsniveau gefördert werden. Stationenlernen wirkt dieser Kritik entgegen, weil es Lernen optimiert und Schüler*innen trotz zunehmender Klassengrößen in den Mittelpunkt des Unterrichts rückt (Bauer, 1997, S. 9). Es ermöglicht zudem, die Interessen der Lernenden zu beachten sowie ein ganzheitliches Betrachten spezifischer Themengebiete, weil es die Vielschichtigkeit von Inhalten

an einzelnen Stationen deutlich herausarbeitet (Bauer, 1997, S. 16). Ferner werden die Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Lernmotivation von Schüler*innen positiv unterstützt, da durch Differenzierung und Individualisierung der Aufgaben sowohl eine Unter- als auch einer Überforderung vermieden wird (Bauer, 1997, S. 173). Die Lehrperson fungiert im Lernprozess als Berater und Lernbegleiter (Meyer, 2015, S. 202) und rückt daher, im Gegensatz zum Frontalunterricht, mehr in den Hintergrund des Unterrichtsgeschehens (Brenner & Brenner, 2005, S. 32). Frontalunterricht ist jedoch weiterhin gefordert, da dieser wichtige Kompetenzen (u. a. Fach-, Methoden, Kommunikation- und Sozialkompetenz) für das selbstorganisierte Lernen vermittelt und Stationenlernen schrittweise einleitet (Gudjons, 2006, 36-37). Denn eine Gefahr der Formen des Offenen Unterrichts ist, dass Lernenden wenig Ordnungsstrukturen sowie eine mangelnde Orientierung im Lernprozess an die Hand gegeben werden. Daraus resultiert keine effektive Verarbeitung neuen Wissens (Meyer, 2015, S. 203).

Aus den angeführten Gründen eignet sich der Geographieunterricht durch ein Spiralcurriculum besonders für die Umsetzung eines Stationenlernens (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur in Rheinland-Pfalz, 2016, S. 33). Im Zusammenhang des Themas *Textilwirtschaft* innerhalb des Globalen Lernens werden das Verstehen globaler Prozesse und deren Auswirkungen gefördert, wodurch Schüler*innen lernen, Lösungsansätze zu entwickeln und zu fundiertem Urteilen und Handeln aufgefordert werden. Daraus geht hervor, dass der Geographieunterricht vernetzendes und systemisches Denken fördert und Sinn- und Sachzusammenhänge verdeutlicht, was an den geplanten Stationen zur textilen

Wertschöpfungskette beispielhaft zu erkennen ist.

Die geplante Lehr-Lern-Einheit bildet eine Idealvorstellung ab. Das Stationenlernen erstreckt sich wahrscheinlich über fünf Unterrichtsstunden, wenn jeweils eine Stunde zur Vor- und Nachbereitung einbezogen werden. Der Wechsel zwischen den angegebenen Sozialformen kann sich bei einer Umsetzung als problematisch erweisen, da immer wieder Schüler*innen mit gleichem Arbeitsstand benötigt werden, Stationenlernen jedoch vor allem durch das Ermöglichen eines individuellen Arbeitstempos gekennzeichnet ist. Zudem eignet sich die Podiumsdiskussion bei Station 5 eher für einen Abschluss des Stationenlernens, da diese erst nach Bearbeitung der restlichen Stationen durchgeführt werden kann.

Abschließend ist festzuhalten, dass Lehrpersonen in der Ausbildung an das Planen und Durchführen von offenen Unterrichtsformen heranzuführen sind. Der Stellenwert und die Effektivität des Stationenlernens als Methode der Freiarbeit sind kontinuierlich weiterzuentwickeln, um eine verbesserte Unterrichtsqualität sowie eine verbesserte Lernaktivität der Schüler*innen zu generieren (Hegele, 2008, S. 74).

6. Materialien

Die Unterrichtsmaterialien lassen sich unter folgendem Link abrufen: <https://tinyurl.com/y2s4l963>

7. Literatur

Applis, S. (2012). Wertorientierter Geographielehrunterricht im Kontext Globales Lernen: Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode. (Geographiedidaktische Forschung, Bd. 51). Weingarten: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik.

Bauer, R. (1997). Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen. 6. Aufl., Berlin: Cornelsen Scriptor.

Brenner, G. & Brenner, K. (2005). Fundgrube Methoden I: Für alle Fächer (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Brohm, M. (2009). Sozialkompetenz und Schule: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen, Weinheim: Juventa-Verlag.

Brohm, M. & Endres, W. (2015). Positive Psychologie in der Schule: Die „Glücksrevolution“ im Schulalltag, Weinheim: Beltz.

Brucker, A. (2009). Geographiedidaktik in Übersichten, Köln: Aulis-Verlag Deubner.

Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGFG) (2017). Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen (7. Aufl.). Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie.

Greif, S. & Kurtz, H. (1996). Selbstorganisation, Selbstbestimmung und Kultur. In Greif, S., Kurtz, H. (Hrsg.), Handbuch Selbstorganisiertes Lernen (S. 19-31). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Gudjons, H. (2006). Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Haarmann, D. (1998). Wörterbuch Neue Schule: Die wichtigsten Begriffe zur Reformdiskussion, Weinheim: Beltz.

Hegele, I. (2008). Stationenarbeit – Ein Einstieg in den offenen Unterricht. In Wiechmann, J. (Hrsg.), Zwölf Unterrichtsmethoden: Vielfalt für die Praxis (4. Aufl., S. 61-76). Weinheim: Beltz.

Herold, C. & Herold, M. (2013). Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf: Gestaltung wirksamer und nachhaltiger Lernumgebung (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Hoffmann, T. (2015). Globales Lernen – ein Projekt (Sekundarstufe II). In Reinfried, S., Haubrich, H. (Hrsg.), Geographie unterrichten lernen: Die Didaktik der Geographie (S. 382-385). Berlin: Cornelsen.

Klippert, H. & Müller, F. (2010). Methodenlernen in der Grundschule: Bausteine für den Unterricht (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Knauf, T. (2009). Einführung in die Grundschuldidaktik: Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kocher, M. (2014). Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität: Unterricht und Persönlichkeitsaspekte von Lehrpersonen im Berufsübergang. (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 51). Münster: Waxmann.
- Krüssel, H. (2003). Pädagogikunterricht neu sehen: Grundlagen einer reflexiven Fachdidaktik Pädagogik für den berufsbildenden Bereich. (Didactica Nova, Bd. 10). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehen.
- Kultusministerkonferenz (KMK) & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2016). Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (2. Aufl.). Bonn: Cornelsen.
- Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg (2018). Nachhaltiges Lernen. Abgerufen am 21.11.2018 von https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/religion-ev/gym/bp2004/fb1/8_nach/infotext_nachhaltiges_lernen.pdf
- Meyer, C. (2015). Offener Unterricht und Individualisierung. In Reinfried, S., Haubrich, H. (Hrsg.), Geographie unterrichten lernen: Die Didaktik der Geographie (S. 202-203). Berlin: Cornelsen.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur in Rheinland-Pfalz (2016). Lehrplan für die Gesellschaftswissenschaftlichen Fächer: Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde, Mainz: Johnen-Druck GmbH & Co. KG.
- Pan Germany Pestizid Aktions-Netzwerk e.V. (2006). Vom Baumwollfeld bis in den Kleiderschrank. Abgerufen am 11.01.2018 von http://www.pan-germany.org/download/fs_bw_b_schrank.pdf
- Reinert von Carlsburg, G. & Wehr, H. (2004). Selbstbestimmtes Lernen lernen, Donauwörth: Auer-Verlag.
- Rinschede, G. (2007). Geographiedidaktik (3. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. Zeitschrift für Pädagogik, 44, 28-53.
- Seel, N. & Hanke, U. (2010). Lernen und Behalten, Weinheim: Beltz.
- Schuler, S., Coen, A., Hoffmann, K., Rohwer, G. & Vankan, L. (2013). Diercke Methoden 2: Mehr Denken lernen mit Geographie, Braunschweig: Westermann.
- Uhlenwinkel, A. (2013). Freiarbeit im Geographieunterricht. In Rolfes, M., Uhlenwinkel, A. (Hrsg.), Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung (S. 71-78). Braunschweig: Westermann.
- Wiater, W. (2007). Unterrichten und Lernen in der Schule: Eine Einführung in die Didaktik, Donauwörth: Auer-Verlag.
- Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie GmbH (2004). Am Beispiel Baumwolle: Flächennutzungskonkurrenz durch exportorientierte Landwirtschaft. Abgerufen am 11.01.2018 von https://wupperinst.org/globalisierung/pdf_global/baumwolle.pdf
- Wüthrich, C. (2013). Methodik des Geographieunterrichts, Braunschweig: Westermann.

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.17185/duepublico/77343

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20230316-064339-1

Erschienen in: OpenSpaces 2019, Heft 1, S. 46 - 59



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Lizenz (CC BY 4.0) genutzt werden.