

**Zeitschrift:** Regio Basiliensis : Basler Zeitschrift für Geographie  
**Herausgeber:** Geographisch-Ethnologische Gesellschaft Basel ; Geographisches Institut der Universität Basel  
**Band:** 34 (1993)  
**Heft:** 1

**Artikel:** Geographiedidaktik an der Schnittstelle von Hochschule und Gymnasium : Projektunterricht mit Schüler/innen und Studierenden  
**Autor:** Reinfried, Sibylle  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-1088581>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 14.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Geographiedidaktik an der Schnittstelle von Hochschule und Gymnasium

Projektunterricht mit Schüler/innen und Studierenden.

Sibylle Reinfried

## *Zusammenfassung*

*Die Autorin beschreibt paradigmatisch die Durchführung eines fachdidaktischen Projektes; sie tritt damit für den vermehrten Einsatz von geographischem Projektunterricht in den Mittelschulen ein. Daran anschliessend analysiert sie die angetroffenen Hindernisse sowie den nachweisbaren Gewinn für die beteiligten Mittelschüler und für die Studierenden der geographischen Fachdidaktik.*

## 1 Projektidee

Um geographische Bildung an höheren Schulen zu vermitteln, benötigt man heute nicht nur Fachkompetenz, sondern auch ein vielseitiges didaktisches Fundament. Dazu gehören auch Kenntnisse über die Vorbereitung und Durchführungen von Projekten, Projektwochen oder von projektartigem Lernen (vgl. Frey 1990, Gudjons 1984, Hänsel & Müller 1986, Meyer 1987). Projektunterricht stellt eine Form der lernenden Bestätigung dar, bei der Qualifikationen im kognitiven, affektiven, instrumentalen und sozialen Bereich vermittelt werden.

---

Adresse der Autorin: Dr. Sibylle Reinfried, Geographisches Institut ETH, Winterthurerstr. 190, CH-8057 Zürich

Obwohl Projektunterricht als eine Form des ganzheitlichen und selbstbestimmten Lernens heute in Pädagogik und Lernpsychologie in seiner Bedeutung anerkannt ist, wird er im Geographieunterricht – und nicht nur dort – höchst selten praktiziert. Untersuchungen in Deutschland ergaben, dass 86 % der Geographielehrer/innen Projektunterricht nicht anwenden, und dies trotz aller didaktischer Diskussionen seit den 70er Jahren (Niemz 1989).

Auch an den Zürcher Gymnasien ist Projektunterricht noch keine Selbstverständlichkeit. Dies liegt einerseits daran, dass offene Unterrichtsformen durch architektonische, strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen erschwert werden. Andererseits sind sie mit erheblichem Zeitaufwand verbunden und erfordern von der Lehrperson und von den Schüler/innen ein über den normalen Unterricht hinausgehendes Engagement. Ein anderer Grund dafür, dass sich die frontalen, lehrerzentrierten Unterrichtsformen hartnäckig halten, ist auch darin zu sehen, dass die Studierenden in der Gymnasiallehrausbildung im Kanton Zürich wenig Gelegenheit haben, auch nicht-lehrerzentrierte Unterrichtsformen auszuprobieren und eigene Erfahrungen damit zu machen. Als Dozentin am Geographischen Institut der ETH und Geographielehrerin am Freien Gymnasium Zürich führe ich regelmässig Projektunterricht mit Adoleszenten und Erwachsenen durch. Angeregt durch ein ähnliches Projekt, das vom Institut für Geographie in Wien durchgeführt wurde (Vielhaber 1989), entstand die Idee, zukünftige Geographielehrer/innen in die Vorbereitung und Durchführung einer Projektwoche mit Gymnasiasten einzubeziehen.

Am Projekt beteiligten sich die beiden Fachdidaktiker für Geographie von ETH und Universität Zürich, Studierende der beiden Hochschulen, eine Klasse des Freien Gymnasiums Zürich sowie die Gemeinde Einsiedeln im Kanton Schwyz. Das Projekt konnte dank der partnerschaftlichen Zusammenarbeit aller verwirklicht werden.

## 2 Projektziele

Das Projekt, das als ein Kooperationsprojekt zwischen Hochschule und Gymnasium konzipiert war, verfolgte mehrere Lernziele.

Auf *Hochschulebene* bestand das Lernziel darin, die Praxisrelevanz der Ausbildung für das höhere Lehramt zu erhöhen und den Studierenden die Möglichkeit zu bieten, praktische Erfahrungen mit einer Projektwoche zu gewinnen. An ETH und Universität Zürich wird Projektunterricht als Unterrichtsmethode in den Vorlesungen zur allgemeinen Didaktik zwar thematisiert, die Studierenden des höheren Lehramtes der Geographie erhielten aber bis jetzt wenig Gelegenheit, projektartige Unterrichtsformen auszuprobieren. Durch “Learning by doing” sollte also im Projekt “Einsiedeln” die Handlungskompetenz der zukünftigen Geographielehrer/innen verbessert werden.

Auf *Mittelschulebene* wurden eine ganze Reihe von Lernzielen angestrebt, die prägnant mit Pestalozzis Formel “Lernen mit Kopf, Herz und Hand” umschrieben werden können. Projektunterricht bietet dem Schüler die Möglichkeit, ausserhalb der stark sezierten Systematik der traditionellen Schulfächer ausserschulische Situationen und Sachverhalte des alltäglichen Lebens kennenzulernen. Er ist eine Form des aktiven Lernens, bei der Wissen, Können, Handeln und Sozialkompetenz eingeübt werden (Haubrich et al. 1988). Die Geographie, welche sozial- und naturwissenschaftliche Fragestellungen verknüpft, eignet sich besonders gut für Projektunterricht oder projekt-

orientiertes Lernen, weil sie das dynamische Zusammenwirken von Natur und Mensch zum Inhalt hat und somit für die Erforschung von Lebenszusammenhängen geradezu prädestiniert ist (*Ittermann* 1992).

Neben der didaktischen Bedeutung des Begriffs ist das Wort "Projekt" hier also auch in dem Sinn zu verstehen, dass der Versuch unternommen wurde, die fachdidaktische Ausbildung praxisorientierter zu gestalten: Das Projektlernen wird zum Projekt.

### 3 Projektvorgaben

Viele Jugendliche aus der Stadt und der Agglomeration Zürich kennen das schweizerische Berggebiet nur als Feriengebiet, aber kaum als Lebensraum der einheimischen Bevölkerung. Deshalb sollte die Projektwoche unter dem Rahmenthema "Eine Gemeinde im Voralpenraum" stehen. Die Schülerinnen und Schüler sollten etwas über das Leben der ländlichen Bevölkerung erfahren, und es sollte ihnen am Beispiel eines überschaubaren Raumes klar werden, dass Handlungen und Entscheidungen des Menschen – ob aus individuellem oder gesellschaftlichem Interesse – strukturelle Veränderungen des geographischen Raumes zur Folge haben.

Um den Schüler/innen in ihrer Schulzeit einmal das Erlebnis zu ermöglichen, dass ihre Arbeiten auch ausserhalb der Schule auf Interesse stossen, sollten sie Themen erforschen, welche für die Gemeinde Einsiedeln von Bedeutung und von Nutzen sind. Es war mir bewusst, dass mit dieser Vorgabe die freie, selbstbestimmte Problembearbeitung nach eigenen Interessen vernachlässigt würde. Aufgrund meiner Erfahrungen sind Schüler/innen, die den grössten Teil des Unterrichts in Form des traditionellen Frontalunterrichts absolvieren, jedoch nur begrenzt fähig, ihre eigenen Interessen, Wünsche und Bedürfnisse in Bezug auf ein Sachthema zu artikulieren und müssen langsam an den Projektunterricht herangeführt werden. Da nach *Dewey* (1938, 87ff.) auch die Inhalte des Projektlernens ein Teil des pädagogischen Prozesses sind, ist es sogar die Aufgabe des Lehrers, eine Stoffauswahl zu treffen, um dem Schüler neue Erfahrungen zu ermöglichen. Deshalb stellte ich beim Projekt Einsiedeln die methodischen Elemente Produkt- und Handlungsorientierung, Situationsbezug, gesellschaftliche Relevanz, Interdisziplinarität und gemeinsame Organisation von Lernprozessen ganz in den Vordergrund. Die Schülerorientierung war aber insofern noch gewährleistet, als die Schüler/innen ihr Arbeitsthema aus einer Reihe von Vorschlägen selbst auswählen und nach eigenen Interessen gestalten konnten.

### 4 Projektverlauf

Als Projektort wählte ich die Gemeinde Einsiedeln im Kanton Schwyz (vergl. Projektstruktur, Abb.1), da der Voralpenraum im Gegensatz zum Berggebiet im Mai – dem Monat, in dem die Projektwoche stattfinden sollte – weitgehend schneefrei sein würde. Es sollte gewährleistet sein, dass während der Projektwoche auch Untersuchungen im Feld stattfinden können. Ich erwartete ausserdem, dass der bekannte Wallfahrtsort Einsiedeln, der mitten in einem von Pilgern, Touristen und Landwirten gleichermaßen beanspruchten Raum liegt, einige geographisch interessante Fragen zu stellen erlauben würde.

Zur Teilnahme am Projekt lud ich jene Studierenden ein, die in den letzten zwei Jahren die Vorlesungen zur Fachdidaktik der Geographie besucht hatten, damit wir auf einem Grundstock an pädagogisch-didaktischen Kenntnissen aufbauen konnten. Da das Projekt neben der normalen fachdidaktischen Ausbildung stattfand, mussten die Studierenden auch dazu motiviert sein, einen zusätzlichen Zeit- und Arbeitsaufwand zu erbringen. Es meldeten sich eine Studentin und vier Studenten definitiv für das Projekt an.

Projektklasse war die Klasse IVE (4. Gymnasialklasse, Wirtschaftsgymnasium) des Freien Gymnasiums. Mit ihr hatte ich zuvor im Geographie-Unterricht die Berggebietsproblematik und das Thema "Räumliche Disparitäten" behandelt. Mit den sechzehn Schülerinnen und Schülern und den fünf Studierenden war es möglich, fünf Gruppen zu drei bis vier Schüler/innen zu bilden.

Die Klasse war spontan von der Idee begeistert, eine Projektwoche mit zukünftigen Geographielehrer/innen durchzuführen. An einem Informationsabend mit allen Beteiligten – der Klasse, den Studierenden, den beiden Fachdidaktikern und dem Rektor des Freien Gymnasiums – hatten die Schüler/innen und Studierenden Gelegenheit, sich in ungezwungenem Rahmen kennenzulernen.

Die Gemeindebehörde Einsiedeln zeigte sich an unserem Projekt interessiert. Sie schlug mir acht aktuelle, geographisch relevante Themen vor, die sich für kleinere Forschungsarbeiten eignen und die für Einsiedeln von Bedeutung sind. Die Klasse erhielt auch einiges Informationsmaterial über das Dorf. Als Gegenleistung sollte die Gemeinde einen Gesamtbericht mit unseren Projektergebnissen bekommen.

In der folgenden Geographiestunde erläuterte ich der Klasse die acht möglichen Themen. Nach einiger Diskussion bildeten sich spontan fünf Schülergruppen, die je einen Themenschwerpunkt auswählten. Da die Gruppen ihre Ziele, Inhalte und Arbeitsschritte soweit als möglich selbst bestimmen konnten und sollten, wurden einige Themen später noch geringfügig abgeändert. Die endgültigen Arbeitsthemen lauteten:

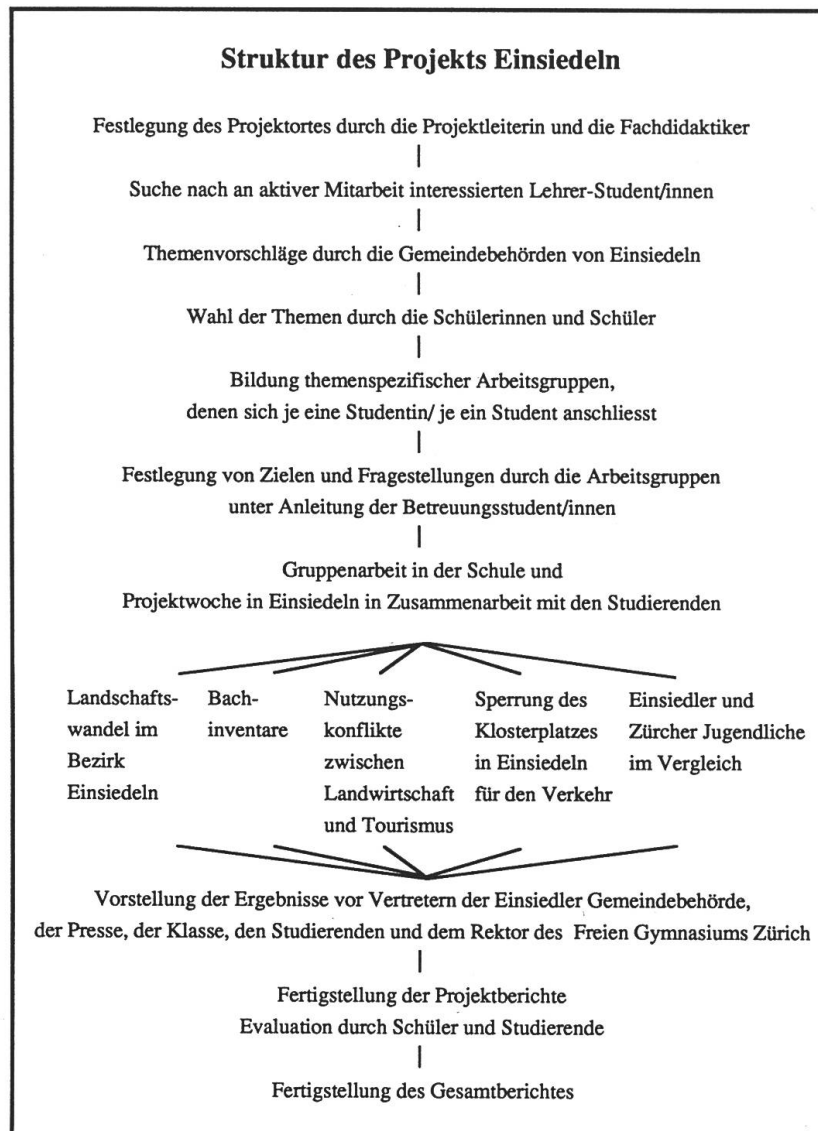
- Landschaftswandel im Bezirk Einsiedeln
- Bachinventar eines verbauten und unverbauten Zuflusses zur Alp (ein Bach, der durch Einsiedeln fließt)
- Nutzungskonflikte zwischen Landwirtschaft und Tourismus an den Ufern des Sihlsees
- Sperrung des Klosterplatzes in Einsiedeln für den Verkehr
- Einsiedler und Zürcher Jugendliche im Vergleich.

Bei der Wahl einer Schülergruppe folgten die Studierenden ihren eigenen Interessen. Bis zur nächsten Sitzung sollten sie ein didaktisches Konzept für ihr Arbeitsthema erstellen, das von den Fachdidaktikern und mir auf seine Anwendbarkeit hin überprüft wurde. Fachdidaktiker und Projektleiterin zogen sich jetzt aus der Gruppenarbeit zurück und überliessen den Studierenden das Feld. Bei der Aufnahme von sozialen Kontakten und der Einführung der Schüler/innen in die Projektarbeit waren die Studierenden somit ganz auf sich selbst gestellt, so wie dies im späteren Berufsalltag auch der Fall sein würde.

Bis zur Projektwoche gestalteten die Arbeitsgruppen ihre Treffen völlig autonom und planten eigenverantwortlich die für die Projektwoche nötigen Vorbereitungen und Voruntersuchungen, wofür sie durchschnittlich 4-5 Doppelstunden, verteilt auf mehrere Wochen, arbeiteten.

In einer weiteren Sitzung mit dem Leitungsteam berichteten die Studierenden über die Kontaktaufnahme mit ihrer Schülergruppe und über die Schwierigkeiten, die bis

Abb. 1 Übersicht über die Projektstruktur (verändert nach Hemmer 1992)



dahin aufgetreten waren. Es bestand auch Gelegenheit, über offene Fragen zu diskutieren und Informationen auszutauschen.

Die Woche in Einsiedeln Anfang Mai bildete den Höhepunkt des Projekts. Die Stimmung in den Teams war mehrheitlich gut bis sehr gut. Die Studierenden leiteten die Gruppen völlig selbständig und profilierten sich als fachlich und pädagogisch kompetente Begleiter. Am Ende der Woche bestritten die Jugendlichen eine zweistündige Präsentationsveranstaltung vor Vertretern der Gemeindebehörde, der Presse, dem Rektor des Freien Gymnasiums und einigen Gästen. Ihre Untersuchungsergebnisse wurden in einem halbseitigen Zeitungsartikel des Einsiedler Anzeigers gewürdigt.

Nach Zürich zurückgekehrt, stellten die Arbeitsgruppen ihre Projektberichte fertig. In einer Evaluationssitzung äusserten sie ihre Meinung zum Projekt Einsiedeln und beurteilten es mittels eines Fragebogens. Die Studierenden fassten ihr inhaltliches Konzept, ihre didaktischen Zielsetzungen und den Ablauf der Vorbereitungs- und Durchführungsphase schriftlich zusammen und reflektierten über die sozialen Prozesse in ihrer Gruppe. Alle schriftlichen Unterlagen wurden schliesslich zu einem Gesamtbericht zusammengefasst.

## 5 Ergebnisse und Erfahrungen

In der Vorbereitungsphase waren die Studierenden auf einige nicht unerwartete Schwierigkeiten gestossen. Einzelne Schüler/innen waren durch den normalen Schulunterricht und ihre ausserschulischen Termine so stark ausgelastet, dass sie für das Projekt weniger Zeit aufbringen konnten oder wollten, als in den Projekt- und Arbeitsplänen der Studierenden vorgesehen war. So fiel es zwei Gruppen oft nicht ganz leicht, Termine für Arbeitstreffen zu finden und die Vorbereitungsarbeiten fristgerecht fertigzustellen.

In allen fünf Gruppen hatten die Jugendlichen Anlaufschwierigkeiten mit ihren Themen, da sie vorher im Schulalltag wenig Erfahrungen mit offenen Lernformen hatten sammeln können. Es war ihnen nicht möglich, Probleme, die bei der Präzisierung der zu untersuchenden Fragestellungen auftraten, ohne fremde Hilfestellung zu lösen. Sie hatten auch Schwierigkeiten, ihrer Arbeit eine klare Zielsetzung zu geben und eine verbindliche Arbeitseinteilung abzusprechen und einzuhalten. Dazu bedurfte es entsprechender Anstösse von Seiten der Gruppenbetreuer/in. Oft entwickelten sie auch eine Fülle von unrealistischen Ideen, die durch Impulse von aussen in eine realisierbare Form gebracht werden mussten.

Selbst mit 16-18 Jahren zeigen die Schüler/innen – zum Erstaunen der Studierenden – noch relativ grosse Defizite beim selbständigen Lösen aufkommender Probleme. Die Schülerinnen und Schüler waren stark auf die Lehrpersonen fixiert oder verharren in einer Art “Konsumhaltung”.

Beliebt waren bei den Jugendlichen jene Studierende, von denen sie sich vollumfänglich bejaht fühlten, selbst wenn diese tendenziell dirigistisch vorgingen. Diesen Studierenden war es offensichtlich gelungen, auf die Schüler/innen einzugehen, deren Ideen aufzunehmen und Hilfestellung zur Weiterentwicklung zu geben. Selbständiges Handeln konnte so schrittweise eingeübt werden. In den Gruppen, in denen sich die Schüler/innen im unklaren darüber waren, was die Lehrperson von ihnen erwartete und wie sie vorgehen sollten, entstand schnell das Gefühl der Hilflosigkeit. Passivität machte sich dann breit.

Nach diesen Erfahrungen im Vorfeld der Projektwoche war ich auf deren Verlauf des Projektes in Einsiedeln gespannt. Heute steht fest, dass die zu Beginn festgelegten Projektziele voll und ganz erreicht wurden. Trotz des schlechten Wetters an den beiden ersten Tagen (Nebel und Kälte) war das Engagement der Arbeitsgruppen kaum zu bremsen, steigerte sich von Tag zu Tag und dauerte oft bis spät in die Nacht an. Am Freitag, dem Tag der Präsentation, setzten sie sich unter einen unglaublichen Leistungsdruck. Sie zeichneten Karten, entwarfen Plakate, beschrifteten Folien, stellten Dia-Serien zusammen und trugen sich gegenseitig ihre Referate vor. In der zweistündigen Präsentation am Abend gelang es den Schüler/innen, alle Anwesenden mit ihren präzisen Analysen zu beeindrucken.

Wie ist dieser, in einigen Gruppen krasse Wandel im Engagement zwischen Vorbereitungszeit und Projektwoche zu erklären? Endlich konnten die Jugendlichen durch eigene Erfahrungen Theorie und Praxis in Einklang bringen und sich als echte Forscher/innen fühlen. Auch das Verhältnis Lehrer/in-Schüler/in entwickelte sich partnerschaftlich. Alle hatten das gemeinsame Ziel, dem Projekt zum Erfolg zu verhelfen. Die Gruppen bestimmten selbst das Geschehen und das Arbeitstempo. Sie erlebten, dass zwischen ihrem Einsatz und dem Schlussergebnis ein Zusammenhang besteht. Dies verhinderte gelangweilte Passivität und eine ausschliessliche Erwartungshaltung. Der

Leistungsdruck kam nicht von der Lehrperson, sondern entstand durch natürliches Konkurrenzdenken der Gruppen und durch den Ehrgeiz, sich keiner Blamage am Schlussabend auszusetzen. Die Schüler/innen machten die Erfahrung, dass durch längeres Arbeiten an einem Thema in Gruppen ein sinnvolles Ergebnis und ein gemeinsames Gruppenprodukt entsteht. Die Studierenden, die in der Vorbereitungsphase auf Motivationsprobleme stiessen, konnten persönlich erleben, welche kognitiven Leistungen Schüler/innen erbringen können, die sonst vielleicht einen eher passiven und lernunwilligen Eindruck vermitteln.

Welches waren nun die wichtigsten Erfahrungen für die Schülerinnen und Schüler?

*Fachwissen:*

Die von ihnen angepackten Themen waren für sie relativ neu. Die Informationen, die sie gewonnen haben, bilden einen echten Beitrag an ihr Wissen.

*Arbeitsmethoden:*

Um zu Problemlösungen zu gelangen, mussten sie geeignete Methoden suchen, diese erproben, verbessern, anwenden und die Ergebnisse auswerten.

*Verantwortung:*

Sie mussten – manchmal auch auf sanften Druck hin – Verantwortung für ihre Arbeit übernehmen und konnten so die Erfahrung machen, dass Forschung mit Befriedigung, manchmal aber auch mit länger andauernder Frustration verbunden sein kann.

*Integration:*

Sowohl allgemeine als auch individuelle Ziele mussten in die gleiche Aktivität integriert werden. Dabei wurden kommunikative Fähigkeiten eingeübt.

Die Studierenden erlebten sich in einer ganz neuen Lehrerrolle. Anstatt nur Informationen zu vermitteln, organisierten sie den Unterricht, regten die Schüler/innen dazu an, sich Handlungsräume zu eröffnen und berieten sie in lernmethodischen Fragen. Den Studierenden brachte das Projekt nicht nur neues didaktisches Können, sondern auch einiges an sozialpsychologischem Wissen. Sie mussten

- die Gruppenstruktur in ihrer Kleingruppe erfassen lernen,
- die Gruppendynamik einschliesslich der Motivation und Teilnahmebereitschaft beobachten, beurteilen und adäquate Reaktionen darauf finden,
- die Rollenstruktur in aufgabenorientierten Gruppen ermitteln und didaktisch umsetzen,
- Gruppenprozesse didaktisch nutzen,
- die Auswirkungen des eigenen Verhaltens auf die Klasse einschätzen lernen.

Die Kleingruppenbetreuung war für die Studierenden ein gutes Übungsfeld und brachte ihnen verglichen mit dem, was ein einzelner Lehrer in einer Projektwoche mit einer Klasse von ca. 20 Schüler/innen leisten muss, unübersehbare Vorteile und Entlastung.

Eine wichtige Frage nach Projektabschluss ist die nach dem fachlichen Ertrag. Die Arbeitsergebnisse sind qualitativ sehr unterschiedlich. Nicht alle Gruppen konnten ihr Konzept konsequent umsetzen, teils aufgrund der Witterung und Jahreszeit, teils aus mangelnder Erfahrung. Dies war von der Klasse, in der zum ersten Mal Projektunterricht stattfand, auch nicht erwartet worden. Ihre Leistungen können sich jedoch durchaus sehen lassen. Ganz im Sinne des forschenden Lernens zeigten die Gruppen Ansätze dazu, durch kritische Auseinandersetzung mit empirisch erhobenen Daten zu Einsichten



zu gelangen. Auch wenn keine grundlegend neuen Erkenntnisse gewonnen wurden, so haben die Untersuchungsergebnisse für Einsiedeln doch informativen Nutzen.

In ihrer Projektbewertung beurteilten sowohl die Schüler/innen als auch die Studierenden das Projekt als gelungen. Die Lehrenden erlebten die Klasse fachlich engagiert, als mutig, kooperativ und kreativ. Die Klasse ihrerseits empfand die Studierenden als partnerschaftlich, dialog- und kompromissbereit. Die Arbeiten vor Ort, also z.B. das Kartieren, Fotografieren und Befragen, haben ihr Spass gemacht, auch wenn Frustrationen nicht immer zu vermeiden waren. Ein grosses Erlebnis war auch die Präsentationsveranstaltung, die allen das Gefühl vermittelte, einen wichtigen Beitrag geleistet zu haben. Fazit: Das Projekt bleibt ein unvergessliches Erlebnis, das niemand der Beteiligten missen möchte.

Das Projekt Einsiedeln verdeutlicht die Vorteile der offenen Lehr- und Lernformen im Unterricht. "Learning by doing" führt nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern, sondern auch bei den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern zur gewünschten und notwendigen Handlungskompetenz. Nur dann, wenn angehende Gymnasiallehrer/innen Erfahrungen mit diesen Unterrichtsformen sammeln und darüber reflektieren können, ist gewährleistet, dass projektorientiertes Lernen im Schulalltag zu einer Selbstverständlichkeit wird. Es bleibt deshalb zu hoffen, dass ähnliche Projekte von den Fachdidaktikern vermehrt durchgeführt werden.

## Literatur

- Dewey J. 1938. Erfahrung und Erziehung. In: Dewey J. et al. 1963: *Reform des Erziehungsdenkens* 27-99. Weinheim.
- Frey K. 1990. *Die Projektmethode*. Beltz Grüne Reihe. Weinheim.
- Gudjons H. 1984. Was ist Projektkunterricht? Begriffe – Merkmale – Abgrenzungen. *Westermanns Pädagogische Beiträge* 36, 260-266.
- Hänsel D. & Müller H. 1986. *Das Projektbuch Sekundarstufe*. Beltz Grüne Reihe. Weinheim.
- Haubrich H. et al. 1988. *Didaktik der Geographie konkret*. München.
- Hemmer I. 1992. Freizeitmöglichkeiten und Freizeitverhalten von Jugendlichen im Landkreis Neu-Ulm. *Praxis Geographie* 22 (7/8) 31-33.
- Ittermann R. 1992. Projektlernen im Nahraum – Prinzipien, Modelle, Hilfen. *Praxis Geographie* 22 (7/8), 4-9.
- Meyer H. 1987. *Unterrichtsmethoden III*. Frankfurt.
- Niemz G. 1989. *Das neue Bild des Geographieunterrichts*. Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie 11.
- Vielhaber Ch. 1989. *Projektwoche Sellrain. Territoriale Verfügbarkeit als raumstrukturelles Gliederungsmerkmal*. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 5. Wien.