



Was ist geographische Bildung? Prolegomena zum Bildungswert des Geographieunterrichts

Christiane Meyer 

Zitieren dieses Artikels:

Meyer, C. (2007). Was ist geographische Bildung? Prolegomena zum Bildungswert des Geographieunterrichts. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 35(3), S. 113-134. doi 10.60511/zgd.v35i3.227

Quote this article:

Meyer, C. (2007). Was ist geographische Bildung? Prolegomena zum Bildungswert des Geographieunterrichts. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 35(3), pp. 113-134. doi 10.60511/zgd.v35i3.227

Was ist geographische Bildung? Prolegomena zum Bildungswert des Geographieunterrichts

Christiane Meyer

Summary

What is Geographical Education? Prolegomena to the Value of Education in the School Subject Geography

This article deals with the value of geographical education at schools from different points of view. First of all a concise, insightful review is given of the educational reform of the 1960s/70s in comparison to the current debate on national standards, since both initiated deeper reflections about the value of school subjects. Then the value of the subject Geography is presented in reference to the national standards on geographical education. After that two excursions are made: the destination of the first one is the value of elementary social studies and science at primary schools. The other excursion is a pedagogical-psychological field trip to a table of learning. These considerations lead to comments about the aim and development of geographical education for teachers-to-be at universities with regard to their first steps on the way to pedagogical content knowledge. This focus on professional development is necessary because the students will become multipliers for the value of Geography in the future of their teaching profession. In conclusion some first thoughts about a survey on the value of geographical education are presented.

1 Einleitung

„As soon as you mess with the world, you take on responsibility for what you've done“ (SHULMAN 2002a).

Das einleitende Zitat von Shulman weist auf die Verantwortung im Lehrerberuf hin. Es macht deutlich, dass die Lehrer¹ in Verbindung mit der zu übernehmenden Verantwortung über Analyse- bzw. Reflexionskompetenz verfügen müssen. Dieser Ausspruch gilt jedoch nicht nur

im schulischen Kontext, sondern ebenso im universitären bzw. hochschulischen Umfeld in Bezug auf die Ausbildung zukünftiger Lehrer.

Dabei sind in Bezug auf die Verantwortlichkeiten der Geographiedidaktik zwei Ebenen zu berücksichtigen. Einerseits vertritt vor allem die Lobby der Geographiedidaktiker – und hier beschränke ich mich in einem engeren Sinn auf die Vertreter an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (in einem weiteren Sinn gehört hier auch die Geographielehrerschaft dazu) – auf einer *bildungspolitischen* und *wissenschaftlichen* Ebene das Schul-

¹ Hiermit sind beide Geschlechter gemeint, sofern keine explizite Differenzierung erfolgt. Die Verwendung der maskulinen Form in diesem Sinne gilt für den gesamten Text.

fach Geographie und muss daher gegenüber den jeweiligen Bildungsministerien und der KMK, den anderen Fachdidaktiken, der Allgemeinen Didaktik, der Erziehungswissenschaft sowie der Fachwissenschaft Geographie und den übrigen Geowissenschaften über die Lehre und Forschung Verantwortung für den Bildungswert des Faches übernehmen.

Dieser Außenwirkung der Geographie als Schulfach steht die Innenwirkung gegenüber, in der die Geographiedidaktik über die Lehre und Forschung die gleiche Verantwortung in Hinsicht auf die Lehrerbildung und -ausbildung übernimmt, da vor allem die zukünftigen Geographielehrer im schulischen Alltag den Bildungswert als *Bildungsauftrag* des Faches vertreten. Die Innenwirkung der Geographiedidaktik führt somit wiederum vor allem durch die Geographielehrerschaft zu einer Außenwirkung auf einer *schulunterrichtlichen* und *gesellschaftlichen* Ebene. Der Bildungswert und -auftrag des Faches wiederum ist Teil des Grundgerüsts von *pedagogical content knowledge* (SHULMAN 1986). Hierunter wird ein zentraler Wissensbereich berufserfahrener Lehrer verstanden, der aus fachlichem, fachdidaktischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen besteht und in der wissenspsychologischen Professionsforschung untersucht wird (vgl. ARNOLD u. a. 2007, S. 29). Dieser Bereich ist bezogen auf geographische Inhalte und Methoden das interdisziplinäre Arbeitsfeld der Geographiedidaktik.

Diese Ausführungen sollten deutlich

machen, dass beim Nachdenken über den Bildungswert eines Faches sowohl die Außen- als auch die Innenwirkung auf den oben beschriebenen Ebenen betrachtet werden muss. In den folgenden Darstellungen wird daher zunächst auf die Grundzüge der gegenwärtigen bildungspolitischen Debatte über nationale Bildungsstandards eingegangen, wobei ein Vergleich mit der Reform der 1960/70er erfolgt, um die jeweilige Zielsetzung mit einem Blick zurück und einem Blick nach vorn ansatzweise einordnen zu können. Sodann wird im dritten Abschnitt über den Bildungsbeitrag und -wert von Geographie- und Sachunterricht sowie über den Prozess des Lernens und Lehrens das geographiedidaktische Grundgerüst von *pedagogical content knowledge* im Ansatz beschrieben. Zu diesem Grundgerüst werden im vierten Abschnitt ein möglicher Ausbau der geographiedidaktischen Lehrerbildung in der Ersten Ausbildungsphase sowie dessen Ziele beschrieben. Im fünften Abschnitt und im Ausblick soll schließlich anhand von Überlegungen für eine empirische Studie aufgezeigt werden, wie dieses Grundgerüst konsolidiert werden könnte.

2 Grundzüge der aktuellen Bildungsdebatte sowie der Reform der 1960/70er Jahre

„...seit 40 Jahren befinden wir uns in der deutschen Bildungskatastrophe...“ (ZIMMERLI 2006, S. 13)

Seit etwa 40 Jahren gibt es die Geographiedidaktik an Universitäten

und Hochschulen als eigene Disziplin (vgl. UHLENWINKEL 2006, S. 1), seit 40 Jahren ringt die Fachwissenschaft Geographie aufgerüttelt durch den Kieler Geographentag 1969 (vgl. ebd., S. 76ff.) mit ihrem Selbstverständnis und seit 40 Jahren versucht sich die Geographiedidaktik in ihrem Spannungsfeld (HAVELBERG 1984) zu positionieren.

Die aktuelle Diskussion im Vergleich zu den 1960er/70er Jahren

Was ist geographische Bildung? Die Antwort auf diese Frage unterlag seit der Einführung des Geographieunterrichts jeweils unterschiedlich gewichteten Einflüssen – vor allem gesellschaftlichen, bildungspolitischen, fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen – und dementsprechend different (vgl. HAUBRICH 2006, S. 14) sind chronologisch betrachtet auch die Aussagen hierzu. Dass die Frage momentan wieder sehr aktuell ist, hängt mit der durch die PISA-Studie bescheinigten erneuten ‚Bildungskatastrophe‘ zusammen. „Kein Beitrag zur bildungspolitischen Diskussion der letzten Jahre hat ganz offenkundig derart tief greifende Auswirkungen auf Zielsetzungen und Reformstrategien in der aktuellen Bildungspolitik gehabt wie die Veröffentlichung des internationalen Leistungsvergleiches PISA 2000 am 6. Dezember 2001“ (HAULER 2006, S. 6f.). Ein zentrales Ergebnis von PISA 2000 sowie anderer internationaler Vergleichsstudien war die Erkenntnis, „dass in der Bundesrepublik das tatsächliche Leistungsvermögen vieler Schülerinnen und Schü-

ler nicht dem Niveau entspricht, das nach den Vorgaben der Lehrpläne angestrebt wird“ (ebd., S. 7).

Die von GEORG PICHT (1964) beschworenen Bildungskatastrophe, auf die sich das einleitende Zitat bezieht, gründete hingegen auf einer Bedarfsfeststellung 1961-1970 der Kultusministerkonferenz, die bei einer gleichbleibenden Schülerentwicklung einen Fehlbestand von 50.000 Lehrern prognostiziert hatte. Diese Warnung machte Bildung zu einem zentralen innenpolitischen Thema (vgl. UHLENWINKEL 2006, S. 87f. mit Bezug auf Herrlitz/Hopf/Titze 1986 und Baumann u. a. 2001) und hat mittlerweile eine gelungene „Verbreiterung der akademischen Basis“ (ZIMMERLI 2006, S. 41) bzw. Breitenbildung bewirkt.

Trotz dieser Unterschiede sind – zumindest vordergründig betrachtet – vergleichbare Entwicklungen im Anschluss an die jeweilige Proklamation der Bildungskatastrophe zu verzeichnen: Damals wie heute hat der Bildungsschock curriculare Veränderungen nach sich gezogen mit dem Ziel der Qualitätssicherung, die neben der unterrichtlichen Qualitätssteigerung das bildungspolitische Gebot der Stunde ist (vgl. HAULER 2006, S. 7).

Bei der Reform des Unterrichts in den 1960/70er Jahren erlebte daher vor allem der lernzielorientierte Unterricht einen Siegeszug durch Richtlinienkommissionen und Lehrerseminare (JANK/MEYER 1991, S. 300). Mit der Konkretisierung von Lernzielen auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus, der Einstufung in unterschiedliche Lernzieldi-

mensionen – kognitiv, affektiv und psychomotorisch – sowie der Hierarchisierung innerhalb der Lernzielbereiche (Taxonomie nach Bloom) war die Verbesserung von Unterricht durch eine Intensivierung und Steigerung der Effektivität intendiert. Ihren Höhepunkt erreichte die Lernzielorientierung in Kombination mit dem programmierten Unterricht, der mit Robert F. Magers Buch „Preparing Objectives for Programmed Instruction“ von 1965 aus den USA importiert wurde. In der deutschen Übersetzung „Lernziele und programmierter Unterricht“ spielte dieses Werk bei der Reform des Geographieunterrichts und auch anderer Unterrichtsfächer eine wichtige Rolle (vgl. NIEMZ 1989, S. 5f.). Die Konkretisierung von Lernzielen war vor allem notwendig, um den Lernerfolg mit Hilfe von Tests messen zu können und somit letztendlich die Wirksamkeit der Maßnahmen zur Steigerung der Effektivität von Unterricht zu überprüfen. Für die Konstruktion valider Testaufgaben war daher die Formulierung detaillierter Lernziele erforderlich (vgl. ebd.). Für den Geographieunterricht bilanziert G. Niemz rückblickend: „Diese Tests wurden in den 1970er Jahren auch entwickelt (...), haben aber wegen verbreiteter Abneigung der Lehrkräfte – die z. T. auf Vorurteilen beruht – sowie aufgrund von Vorschriften mancher Kultusbehörden und auch aus anderen Gründen bisher keine größere Anwendung gefunden“ (NIEMZ 1989, S. 6).

Bildungsstandards als Ausweg aus der Bildungsmisere

Lehrplänen und Rahmenrichtlinien wird eine Input-Orientierung (vgl. KLIEME 2003, S. 11f.) bescheinigt, wohingegen sich in der aktuellen Diskussion der Blickwinkel zu einer Output-Orientierung an den Lernergebnissen verschoben hat: „Der Output (...) umfasst (...) im Wesentlichen den Aufbau von Kompetenzen, Qualifikationen, Wissensstrukturen, Einstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen – also von Persönlichkeitsmerkmalen bei den Schülerinnen und Schülern, mit denen die Basis für eine lebenslanges Lernen zur persönlichen Weiterentwicklung und gesellschaftlichen Beteiligung gelegt ist“ (ebd., S. 12). (Das Verhältnis von Input und Output kann im Rahmen dieses Beitrags nicht problematisiert werden.) In der aktuellen Diskussion mit dem veränderten Blickwinkel sollen Bildungsstandards einen Ausweg aus der Bildungsmisere ermöglichen. Bei der Erarbeitung dieser Standards kristallisierte sich folgende Schrittfolge heraus (vgl. RINGEL 2005, S. 26, Herv. i. O.²):

1. Bestimmung des *Bildungsbeitrages des Faches* und Einigung über zentrale Ideen, Basiskonzepte des Faches,
2. Entwicklung eines *Kompetenzmodells* für das Fach durch die Bestimmung der *Kompetenzbereiche*, die Ermittlung *einzelner*

² Auf Bedenken und Probleme bei der Entwicklung der Standards kann hier nicht eingegangen werden. Sie werden von RINGEL (2005) kritisch und sachangemessen herausgestellt sowie exemplarisch verdeutlicht.

Kompetenzen sowie der *Kompetenzstufe* für jede einzelne Kompetenz.

3. Festlegung einer bestimmten Kompetenzstufe als *Bildungsstandard* (Maßstab), der von allen Schülern zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht werden soll,
4. Entwicklung und Erprobung von *Musteraufgaben*, die den Ansprüchen von Testverfahren genügen, um zu illustrieren, wie ein Standard überprüft werden kann.

Diese Abfolge spiegelt sich in Bezug auf die ersten drei Schritte in den 2006 von der DGFG publizierten „Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss“ wider. Die *Musteraufgaben* sind in Bearbeitung.

Ob die Erarbeitung der Bildungsstandards ein Erfolgsmodell in Hinsicht auf die Außenwirkung auf bildungspolitischer und wissenschaftlicher Ebene wird oder eine „Büchse der Pandora“ (REINFRIED 2005), wie die Entwicklungen in England und in den USA zeigen (vgl. ebd., S. 41), bleibt abzuwarten. In Bezug auf die Innenwirkung ist zu konstatieren, dass damit – um in der griechischen Symbolik zu bleiben – keine Eulen nach Athen getragen wurden, da die Bildungsstandards für die Lehrerbildung als Fachbesinnung und Zielvorstellung der geographischen Schulbildung eine geeignete Orientierung und *Diskussionsgrundlage* darstellen. Im Hinblick auf die Wirksamkeit der *Musteraufgaben* und dem eigentlichen Ziel, das mit derartigen Testaufgaben verbunden ist,

könnte sich jedoch möglicherweise die von NIEMZ (1989) beschriebene Erfahrung wiederholen. Eine Qualitätskontrolle durch standardisierte Tests sagt nichts über die eigentlichen Bildungsprozesse aus, die im Unterricht bzw. der Ausbildung angeregt wurden. Schon die Begriffskonstruktion *Bildungsstandard* – das sei hier nur angedeutet – ist ein Widerspruch in sich, denn Bildung im Sinne eines individuellen Prozesses der Selbstentfaltung und -entwicklung lässt sich nicht normieren oder gar messen. Hinsichtlich der angestrebten Testverfahren kritisiert Herrmann daher mit einer Metapher: „Das Schwein wird nicht vom Wiegen, sondern vom Füttern fett“ (HERMANN 2005, S. 10).

Nebenbei soll noch angemerkt werden, dass der Ausweg aus der Bildungsmisere über Bildungsstandards von Kritikern in Frage gestellt wird. So titelt beispielsweise G. Becker sein bilanzierendes Werk zu diesem Themenbereich: „Bildungsstandards – Ausweg oder Alibi?“ (BECKER 2004). Auch U. Herrmann stellt die kritische Frage: „Fördern ‚Bildungsstandards‘ die allgemeine Schulbildung?“ (HERRMANN 2005).

3 Teile des geographiedidaktischen Grundgerüsts von *pedagogical content knowledge*

Im Folgenden wird auf den Bildungswert des Geographieunterrichts eingegangen, so wie er gegenwärtig auf nationaler Ebene präsentiert wird. Da der Sachunterricht in der Primarstufe dem Geographieunterricht in seinen Perspektiven nahe

steht, wird im Anschluss daran die aktuelle Diskussion um seinen Bildungswert in Auszügen präsentiert. Dieser ‚Ausflug‘ ist nicht nur aufgrund gemeinsamer Fachinhalte und -methoden sinnvoll und notwendig, sondern auch aus Gründen der Kontinuität einerseits sowie der Differenzierung andererseits. Während sich die ersten beiden Abschnitte dieses Kapitels vor allem auf das Fachgenuine beziehen, wird im dritten Abschnitt der Schwerpunkt auf das Lernen und Lehren als Bildungsprozess gelegt, so dass mit diesen Ausführungen Teile des geographiedidaktischen Grundgerüsts von *pedagogical content knowledge* umschrieben sind.

3.1 Der Bildungsbeitrag des Geographieunterrichts – Nationale Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss

„*Non scolae, sed vitae discimus*‘ (Seneca). Fürs Leben lernen heißt auch ‚nachhaltig Geographie lernen.‘“ (HAUBRICH 2006, S. 12)

Haubrich knüpft mit seinen Darstellungen zur Bedeutung des Geographieunterrichts an die „UN-Dekade zur Bildung für nachhaltige Entwicklung“ von 2005-2014 an (vgl. HAUBRICH 2006, S. 10). Anhand der Bildungsprojekte der UNESCO stellt er heraus, dass sie eine geographische, d. h. räumliche Dimension besitzen, so dass der Geographieunterricht nicht nur in der Lage, sondern „auch aufgefordert [ist], einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung und Zukunftssicherung

von Erde und Menschheit zu leisten“ (ebd.).

In den folgenden Ausführungen beschränke ich mich auf die nationalen Bildungsstandards des Faches Geographie für den Mittleren Schulabschluss (DGFG 2006), da diese im Zuge der aktuellen Reform in Hinsicht auf die Außenwirkung des Faches eine besondere Bedeutung haben. Auf andere Vorstellungen zum Bildungsbeitrag des Faches (z. B. SCHMIDT-WULFFEN/SCHRAMKE 1999, CGE-IGU 2006) einzugehen, würde den Rahmen dieser Ausführungen sprengen.

In den nationalen Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss (vgl. im Folgenden DGFG 2006, S. 5ff.³; Hervorh. i. O.) wird das besondere Potenzial der Geographie in der „Verknüpfung von naturwissenschaftlicher und gesellschaftswissenschaftlicher Bildung“ gesehen, durch die die Qualifikationen „fundiertes Sachwissen“, „Urteilsfähigkeit“ sowie „Problemlösekompetenz“ aufgebaut werden können, die wiederum eine „Anpassung bisheriger Verhaltensweisen und Handlungsstrategien“ zum Ziel haben. „Der spezielle Beitrag des Faches **Geographie** zur Welter-schließung liegt in der Auseinandersetzung mit den Wechselwirkungen zwischen Natur und Gesellschaft in Räumen verschiedener Art und

³ Es handelt sich um die Seiten 5-7, auf denen der Beitrag des Faches Geographie zur Bildung beschrieben wird. Zur besseren Lesbarkeit erfolgen keine detaillierten Seitenangaben für die wörtlichen Übernahmen. Etwa das erste Drittel des Abschnitts bezieht sich auf S. 5, das zweite Drittel auf S. 6 und das dritte auf S. 7.

Größe". Zwei Leitziele werden hieraus abgeleitet: „die Einsicht in die Zusammenhänge zwischen natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten in verschiedenen Räumen der Erde" sowie „eine darauf aufbauende raumbezogene Handlungskompetenz" (vgl. auch RINGEL 2005, S. 30 und DGFG 2002, S. 8).

Der **allgemeingeographische Ansatz** wird zum einen im „Verständnis des Systems Erde, also der verschiedenen natürlichen Systeme und Teilsysteme der Geosphäre", zum anderen im „Verständnis gesellschaftlicher Systeme in ihren wesentlichen raumbezogenen Grundstrukturen" gesehen. Damit trägt der Geographieunterricht „in besonderem Maße dazu bei, ein mehrperspektivisches, systemisches und problemlösendes Denken zu fördern". Zudem erwerben die Schüler Orientierungskompetenz, d. h. „die Fähigkeit, sich auf unterschiedliche Art und Weise räumlich orientieren zu können". Grundlegende **regionalgeographische Kenntnisse** über Regionen, Staaten und Staatengruppen erhalten die Schülerinnen und Schüler durch die Analyse von Räumen der Erde auf unterschiedlichen Maßstabsebenen unter verschiedenen Frage- und Problemstellungen. Gleichzeitig erhalten sie damit die Möglichkeit, „im Spannungsfeld zwischen lokal und global ein reflektiertes Heimatbewusstsein, ein Bewusstsein als Europäer sowie Weltoffenheit zu entwickeln. Räume werden dabei in der Geographie unter verschiedenen Perspektiven betrachtet: als konkret-dingliche, als thematisch-

geordnete/systematisierte, als individuell wahrgenommene oder als sozial konstruierte Räume" (vgl. auch WARDENGA 2002).

Dadurch, dass Geographie ein methoden- und medienintensives Fach ist, erwerben die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit zum „effektiven und reflektierten Umgang mit Medien; vor allem wird der Umgang mit Karten aller Art beingeübt" und sie gewinnen Methodenkompetenz, „die für ein selbstbestimmtes Lernen und Handeln unerlässlich ist".

„Das Fach Geographie leistet wesentliche Beiträge zu **fachübergreifenden und fächerverbindenden Bildungsaufgaben**" wie z. B. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen. „Geographische Grundbildung ist (...) wesentlicher Teil von Allgemeinbildung und schafft darüber hinaus Grundlagen für anschlussfähiges berufsbezogenes Lernen in zahlreichen Berufsfeldern (...)".

Aus dem Bildungsbeitrag des Geographieunterrichts wurden sechs Kompetenzbereiche abgeleitet: Fachwissen, Räumliche Orientierung und Erkenntnisgewinnung/Methoden, Kommunikation, Beurteilung/Bewertung und Handlung (vgl. DGFG 2006, S. 9). Die ersten drei Kompetenzbereiche können als fachspezifisch, die anderen drei als fachübergreifend charakterisiert werden.

An dieser Stelle möchte ich kritisch anmerken, dass die Ausführungen zum Bildungsbeitrag die sechs Kompetenzbereiche nicht ausreichend widerspiegeln. Es fehlen beispielsweise ein Beitrag zur Sprachfähigkeit (Bereich Kommunikation) und

zur Argumentationsfähigkeit (Bereiche Kommunikation, Beurteilung/Bewertung und Handlung). Weiterhin könnte das erste Leitbild des Geographieunterrichts der fachspezifischen Gruppe von Kompetenzbereichen (vor allem Fachwissen), das zweite der fachübergreifenden Gruppe (vor allem Handlung) zugeordnet werden. Dazwischen sollte jedoch noch eine Hierarchisierung bzw. Abstufung erfolgen und zudem müsste auf die qualitativen Unterschiede dieser beiden Leitbilder hingewiesen werden – das erste betrifft eher die Kognition, das zweite zielt vor allem auf die Affektivität.

3.2 Der Bildungswert des Sachunterrichts – ein Ausflug in fachlich nahestehendes Terrain

„Es geht darum, das Ideal vernünftiger Subjektivität, die Qualität des Weltverstehens, die Spannung von universeller und partikularer Orientierung, von Bildung des Leibes und des Geistes, von Bindung und Freiheit, Engagement und Reflexion, von Enkulturation, Vergesellschaftung und Individuation zu bestimmen, welche den Sachunterricht leiten.“ (CECH, u. a. 2006b, S. 8)

Die 14. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) in Ludwigsburg hat sich mit dem Thema „Bildungswert des Sachunterrichts“ auseinandergesetzt. Die Beiträge sind in einem Sammelband erschienen, auf dessen Einband – im Sinne meiner einleitenden Bemerkungen – zu lesen ist: „Weil die Erfüllung der Bil-

dungsaufgabe des Sachunterrichts entscheidend vom Bildungsstand derer abhängen, die ihn vertreten, muss zugleich (Anm. C.M.: neben der Konzeption der Bildungsaufgabe des Sachunterrichts sowie dessen Anbindung an Fachkulturen) die Qualität der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern mit bedacht werden“ (CECH u. a. 2006a).

Nach KÖHNLEIN (2006) bestehen die Aufgaben des Sachunterrichts vor allem darin (Herv. i. O.):

- „mit den Kindern *Anfänge und Möglichkeiten des Weltzugriffs und Weltverstehens* zu erarbeiten, [...]“ (ebd., S.17). Diese Dimensionen (Anm. C.M.: gesellschaftliche, historische, geographische, ökonomische, physikalische, chemische, technische, biologische, ökologische) des Weltzugriffs „sind verbunden mit einer *Einführung in methodisches Denken*“ (ebd., S. 18).
- „den Kindern *Denkräume und Interessengebiete* zu öffnen, die *Entwicklung des sachbezogenen Wissens und Denkens* sowie *des verständigen Handelns* zu fördern und an einer *angemessenen Sprachfähigkeit* mitzuarbeiten [...],
- den Kindern *eine rationale und ethische Orientierungsleistung* in der Welt der Erfahrung und des Wissens zu ermöglichen. Damit verbunden ist immer eine *Förderung der geistigen Entwicklung, eine Erweiterung von Freiheits-spielräumen*⁴ und ein *Beitrag*

⁴ Damit meint er Aisthesis, die als didaktisches Prinzip Spielräume des Denkens und Handelns eröffnet und somit für die Ideen

zum Welt- und Selbstverständnis des Menschen" (ebd., S. 18).

Als Horizont des Sachunterrichts sieht Köhnlein die Welt der Phänomene, so dass seine Sachen zuerst die Gegenstände und Vorgänge, sodann die Relationen und Strukturen in der physischen und sozialen Welt sind. Durch Handeln, Denken und Sprechen werden diese rekonstruiert (Anm. C.M.: oder vielmehr konstruiert), um sie zu verstehen und zu gestalten (vgl. ebd.). Dabei trägt das exemplarisch-genetisch-sokratische Lehren und Lernen zur *Bildung* bei, insbesondere durch die von Wagenschein vertretenen formativen Tugenden der *produktiven Findigkeit*, des *kritischen Vermögens* und der „*Einwurzelung*“ (vgl. ebd., S. 27; unter *Einwurzelung* wird die Verankerung des Wissens im Verstehen und in der lebensweltlichen Erfahrung verstanden).

Es geht nach dem heutigen Forschungsstand zum Problem der Bildung sowohl um Persönlichkeits- als auch Sachbildung. In Hinsicht auf den Bildungswert des Sachunterrichts beruft sich HINRICHS (2006) u. a. auf den 2. Band des Kosmoswerkes von A. v. Humboldt, der die Frage behandelt, „wie die sinnliche Anschauung der Naturwelt, der äußeren Welt, der Natur-,Objekte“ auf das emotionale Innere des Menschen wirkt, auf die ‚innere Welt‘, die Seele. (...) Erst im Bewusstsein dieser anthropo- und subjektzentrischen Sicht kann die Welt mehr

der Kinder, ihre Fragen, Interessen offen ist. Gerade die Verbindung von Struktur und Offenheit zeichne gute Unterrichtsbeispiele aus (vgl. ebd., S. 32f.).

werden für menschliche ‚Empfindungen‘ (Humboldt, vgl. ebd.) als sinnlose Materie-Anhäufung“ (HINRICHS 2006, S. 63). Daher konstatiert er, dass es wichtig sei, aufzuklären, wie der „Schwebezustand zwischen Subjektivität und Objektivität, Emotio und Ratio in angemessener Form in den ersten Schuljahren zum nötigen Übergang in die für Kinder neue Denkform, die Sachlichkeit führen und diese *Bildungswert* gewinnen kann“ (ebd.). Nach seinem Dafürhalten ist dieser Wandel nur „aus der kindlichen Grundhaltung des Staunenkönnens von innen heraus“ (ebd., S. 65) möglich, „ohne die unsere Kulturbasis wegbrechen würde“ (ebd.), denn der „mit Wortwissen und auswendig Gelerntem ‚aufgeklärte‘ Mensch kann sich nicht mehr wundern. Er weiß gar nicht, was der Schritt in die Sachlichkeit bedeutet“ (ebd. S. 64).

Abschließend soll in diesem Zusammenhang noch auf den von der GDSU (2002) veröffentlichten „Perspektivrahmen Sachunterricht“ hingewiesen werden, in dem für die fünf Perspektiven – historisches Lernen, technisches Lernen, naturbezogenes Lernen, sozial- und kulturbezogenes Lernen sowie raumbezogenes Lernen – Kompetenzen bzw. Anforderungen an die Kinder auf der Ebene von Sach- und Faktenwissen, Orientierungswissen, verfahrensbezogener und arbeitsmethodischer Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert werden (vgl. MICHALIK 2006, S. 145f.). K. Michalik hat in ihren Darstellungen zum Aufbau von Kompetenzen für Lehrende das naturbezogene Lernen in unbelebte und

belebte Natur differenziert, so dass sich für die Qualifikation von Lehrkräften sechs Kompetenzbereiche ergeben (MICHALIK 2006, S. 146 mit Bezug auf SCHREIER 2004a).

Im Vergleich zu den Ausführungen zum Bildungsbeitrag der Geographie wird der Bildungswert für den Sachunterricht subjektbezogener beschrieben bzw. der Aufbau von Persönlichkeitsmerkmalen als Basis für die persönliche Weiterentwicklung (vgl. Abschnitt 2), wird stärker berücksichtigt. Zudem werden die Dimensionen bzw. Perspektiven des Sachunterrichts in verschiedenen Publikationen auch im Hinblick auf die Lehrerbildung reflektiert. Dieser letztgenannte Aspekt ist m. W. ein Desiderat in der Geographiedidaktik.

3.3 Shulman's Table of Learning – ein Ausflug in pädagogisch-psychologisches Terrain

„Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung – nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht die Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat.“ (v. HENTIG 1999, S. 9)

Wenn über den Bildungswert eines Faches reflektiert wird, so ist es hilfreich, ‚über den Tellerrand‘ zu schauen. Das eingangs beschriebene Umfeld der Geographiedidaktik bietet hier viele Perspektiven. Ich möchte mich im Folgenden auf einen Beitrag von Lee S. Shulman beziehen, in dem er Schritte bzw. Stufen des Lernens im Bildungspro-

zess beschreibt.

3.3.1 Shulmans Taxonomie im Hinblick auf die Kompetenzbereiche des Geographieunterrichts und geographische Bildung gedeutet

In einem Artikel in der Fachzeitschrift *Change* (Heft 6/2002⁵) präsentiert Shulman *A Table of Learning*, eine Art Lernstufenabfolge, die er – wie die Taxonomie von Bloom – als *tool for thought* charakterisiert (vgl. SHULMAN 2002b, S. 1f.). Shulmans Taxonomie zielt jedoch nicht wie die eher inhaltsbezogene Bloom'sche Taxonomie auf die anzustrebenden Ziele des Lernens, sondern mit einem eher subjektbezogenen Blick auf den Erwerb von neuem Wissen, das in einem personalen Entwicklungsprozess letztlich zu Bildung bzw. Gelehrsamkeit führt. Er unterscheidet dabei folgende Stufen:

Engagement and Motivation
Knowledge and Understanding
Performance and Action
Reflection and Critique
Judgment and Design
Commitment and Identity

„Learning begins with student engagement, which in turn leads to knowledge and understanding. Once someone understands, he or she becomes capable of performance or action. Critical reflection on one's practice and understanding leads to higher-order thinking in the form of a capacity to exercise judgment in the face of uncertainty and

⁵ Ich beziehe mich im Folgenden auf den Text, der von der *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* online zur Verfügung gestellt wurde (vgl. SHULMAN 2002b).

to create designs in the presence of constraints and unpredictability. Ultimately, the exercise of judgment makes possible the development of commitment. In commitment, we become capable of professing our understandings and our values, our faith and our love, our scepticism and our doubts, internalising those attributes and making them integral to our identities" (ebd., S. 2).

Hiermit beschreibt Shulman zugleich den Prozess der Bildung im herkömmlichen Sinne, demnach gilt Bildung "als Potential, als selbstreferentielle *autopoiesis*, im Hinblick auf situatives Verhalten und kreative Selbstreflexivität als *kontingenter* und *emergenter* Prozess" (HERMANN 2005, S. 8; Herv. i. O.). Es geht somit beim Lehren und Lernen auch in Bezug auf den Bildungswert eines Faches vor allem „um die Anregung und Förderung gelingender *persöner* Bildungsprozesse, die über *Interesse* an einer *Sache* und *Motivation* an einem *Tun und Gelingen* eingefädelt werden, die allesamt mit dem jungen Menschen selber als Person etwas zu tun haben müssen" (ebd., S. 9), damit diese nicht „*äußerlich* und damit *bedeutungslos* und damit *bildungsunwirksam*" bleiben (ebd., S. 9; Herv. i. O.). Dies gilt in gleicher Weise für die Schüler im Geographieunterricht als auch für die Lehramtsstudierenden in der Geographiedidaktik. Verschiedene, weitere Aspekte sind im Hinblick auf Geographieunterricht und Geographiedidaktik interessant und werden im Folgenden dargestellt.

Zunächst einmal sieht Shulman seine Kategorisierung als Handwerks-

zeug „to make the world more manageable" (SHULMAN 2002b, S. 1). Dies gilt in analoger Weise für die Bildungsstandards des Geographieunterrichts und die in der Broschüre der DGFG (2006) aufgelisteten Kompetenzbereiche. Betrachtet man die Räumliche Orientierung als Teilmenge des dritten Kompetenzbereichs, die aufgrund ihrer fachgenuinen Bedeutung einen eigenen Kompetenzbereich begründet, so könnten auf einer *formalen* Ebene die Kompetenzbereiche seinen Kategorien zugeordnet werden (wohl wissend, dass sowohl die Stufen als auch die Kompetenzbereiche miteinander verwoben sind). Ausgenommen werden müsste vermeintlich *Engagement and Motivation* – diese taucht aber im Kompetenzbereich Handlung zum einen als Bereitschaft (DGFG 2006, S. 9 und 26ff.) sowie als Kompetenz „Motivation und Interesse für geographische/geowissenschaftliche Handlungsfelder" (ebd., S. 28) auf. Damit ergäbe sich feine Darstellung wie in Tab.1.

Die Handlungskompetenz ist dabei nicht der Stufe *Performance and Action* zugeordnet, da es hierbei um eine persönliche Grundhaltung geht, d. h. um die Bereitschaft, für das eigene Verhalten und Handeln-Verantwortung zu übernehmen. Mit diesem Vergleich soll deutlich werden, dass auch die Kompetenzbereiche der Bildungsstandards für den Geographieunterricht eine Stufung aufweisen.

Auf der *inhaltlichen* Ebene ist zu berücksichtigen, dass die Taxonomie

Tab. 1: Shulmans Taxonomie (SHULMAN 2002b, S. 2) im Vergleich zu den Kompetenzbereichen zu den Bildungsstandards für Geographie (DGfG 2006, S. 9)

Shulmans Taxonomie	Kompetenzbereiche in den Bildungsstandards der DGfG (2006)
1. <i>Engagement and Motivation</i>	Handlung
2. <i>Knowledge and Understanding</i>	Fachwissen
3. <i>Performance and Action</i>	Räumliche Orientierung
4. <i>Reflection and Critique</i>	Kommunikation, Beurteilung/Bewertung
5. <i>Judgment and Design</i>	Beurteilung/Bewertung, Handlung
6. <i>Commitment and Identity</i>	Handlung

als Kreislauf (s. Abb. 1) und somit als Prozess – wie bei einer Lernspirale – dargestellt werden kann (vgl. Shulman 2002b, S. 7). Aufgrund des obigen Vergleichs mit den Kompetenzbereichen, möchte ich anregen, diese ebenfalls in analoger Weise als Kreislauf zu betrachten, denn z. B. Motivation und Interesse für geographische/geowissenschaftliche Sachverhalte (im Kompetenzbereich Handlung) sind sowohl Grundlage als auch Ziel von Lernprozessen.

Commitment und *Identity* sind verknüpft mit dem Aufbau von Werten und Überzeugungen, mit dem Vertreten von Standpunkten in bestimmten Gruppen und dem Entwickeln einer sozialen Identität in Wechselwirkung mit einer personalen Identität. „Therefore, commitment is both moving inward **and** connecting outward“ (SHULMAN 2002b, S. 6). Die Überzeugungen und Standpunkte sowie die aufebaute Identität zu

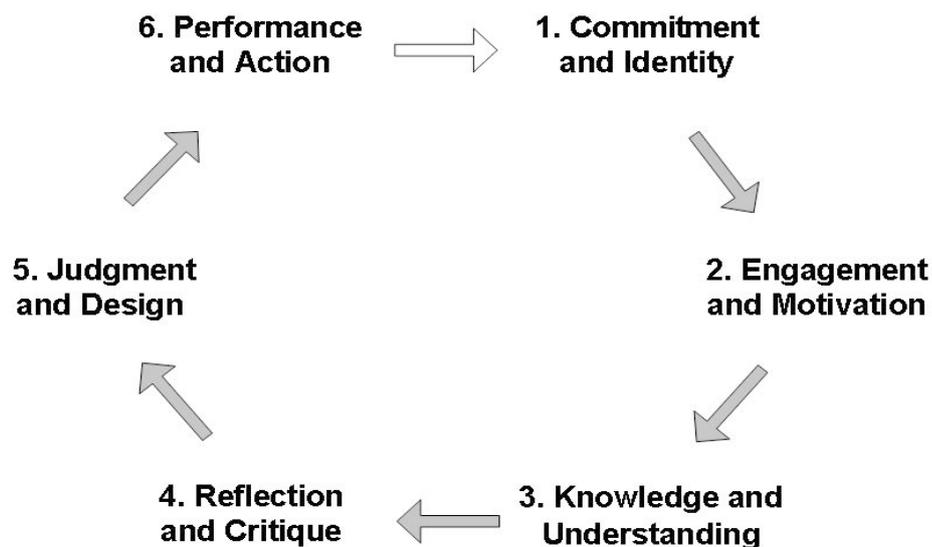


Abb. 1: Shulmans Taxonomie als Kreislauf (nach SHULMAN 2002b, S. 2; Entwurf C. Meyer)

einem bestimmten Zeitpunkt und in Hinsicht auf bestimmte soziale Rollen werden im Laufe des Lebens ausgefeilt, gefestigt oder verändert, wenn eine Person motiviert und engagiert immer wieder aufs Neue in den Kreislauf einsteigt (Abb. 1). In dieser Darstellung kann der Kreislauf die Aneignung von neuem Wissen bzw. Können systematisiert veranschaulichen. Insofern ist er in Hinsicht auf die zu lernenden Inhalte mit der Bloom'schen Taxonomie: *Knowledge, Comprehension, Application, Analysis, Synthesis, Evaluation* (ebd., S. 4) vergleichbar. Dennoch geht er darüber hinaus, indem die Taxonomie von Shulman nicht nur die Kognition betrifft, sondern diese in eine personale Bildung integriert, indem einerseits Emotionen und Interesse, andererseits Einstellungen und Werthaltungen einer Sache oder anderen Personen gegenüber berücksichtigt werden. Dennoch merkt Shulman diesbezüglich kritisch an: „Although engagement and commitment are certainly constructs intended to convey a strong component of emotion and feelings, I worry that the table as a whole feels overly cognitive“ (ebd., S. 10).

3.3.2 Shulmans Taxonomie im Hinblick auf die geographiedidaktische Ausbildung gedeutet

Der oben dargestellte Kreislauf muss nicht notwendigerweise auf der Stufe „Engagement and Motivation“ beginnen und kann auch in einer anderen Reihenfolge durchlaufen werden. Wenn bestimmte

Überzeugungen und Standpunkte schon aufgebaut wurden, dann kann der Kreislauf an dieser Stufe ansetzen. Shulman beschreibt seine Beobachtungen und Erfahrungen am Messiah College, an dem religiös aufgewachsene Studierende in „moral and civic education“ (ebd., S. 7) ausgebildet wurden. Hier sieht er folgende Reihenfolge (ebd.): „Commitment (to religious beliefs and practices), Performance (of rituals and prosocial actions), Engagement (with new texts and ideas), Understanding (of new texts and doubt of certainty), Reflection (on tension between faith and „reason“), Judgment (deliberations, dialectics, debates), New Commitment (to beliefs, practices, faith, and reason)...“

Im Hinblick auf die geographiedidaktische Lehrerbildung und den Aufbau von *pedagogical content knowledge* könnte ebenfalls eine permutierte Version des Kreislaufs beschrieben werden (s. Abb. 2).

Die Lehramtsstudierenden kommen schon mit bestimmten Schulerfahrungen an die Universität, d. h. sie haben z. B. eine Vorstellung davon, welche Inhalte im Geographieunterricht behandelt werden, wie Geographieunterricht gestaltet werden kann und letztlich vermutlich auch, wenngleich vage bzw. unreflektiert, welchen Bildungswert dieses Fach für sie besitzt. Zudem werden sie sich i. d. R. überlegt haben, ob sie dieses Fach unterrichten möchten und könnten. Bei diesen Überlegungen mögen auch eigene Lehrerfahrungen z. B. im Rahmen von Nachhilfe oder bei der Leitung

von Jugendgruppen o. ä. eine Rolle gespielt haben. Auf Basis dieser Vorstellungen und Vorüberlegungen werden sie sich wohl für das Studium des Lehramts im Fach Geographie entschieden haben (*Commitment and Identity*). Daher sollten sie motiviert sein (*Engagement and Motivation*), sich im Laufe des Studiums geographisches, geographiedidaktisches und pädagogisches Wissen und Können anzueignen (*Knowledge and Understanding*). (Hierbei würde der zuvor beschriebene Kreislauf aus Abschnitt 3.3.1 immer wieder durchlaufen werden.) Im Rahmen eines studienbegleitenden Praktikums und im Referendariat werden sie dann auf dieser Basis bei der konkreten Unterrichtsplanung darüber reflektieren, was die jeweilige Lerngruppe lernen soll und wie dies bestmöglich geschieht (*Reflection and Critique*). Schließlich finden bei der Planung Beurteilungen statt, die überwiegend auf vorherigen persönlichen Erfahrungen basieren und die auch das im Studium Gelernte mit einbeziehen⁶. Zudem werden auch Beur-

6 Dies bestätigt eine Studie über situationsübergreifende Orientierungen, die im Mai und Juni 2000 bei 605 Referendaren und erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt wurde (vgl. HARTMANN-KURZ u. a. 2001). Als Ergebnis sollen hier nur die ersten sechs Rangplätze vorgestellt werden: 1. Schülerinnen und Schüler mit 69,3%; 2. Eigene Unterrichtserfahrungen mit 59,0%; 3. Bildungsplan/Lehrplan mit 56,2%; 4. Vorbildliche Lehrpersonen mit 37,7%; 5. Kindheitserfahrungen/Sozialisationserfahrungen mit 34,9%; 6. Erfahrungen als Schülerin bzw. Schüler mit 33,1% (ebd., S. 43). „Die Probanden gaben an, sich in erster Linie an eigenen Erfahrungen zu orientieren, an

teilungen in Hinsicht auf die Gestaltung des Unterrichts getroffen, die u. a. bestimmten schulbezogenen Restriktionen (z. B. Ausstattung, Räume) unterliegen (*Judgment and Design*). Beim Unterrichten machen sie neue Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Lehren und Lernen im Geographieunterricht (*Performance and Action*). Diese Erfahrungen haben wiederum Einfluss auf ihr Selbstverständnis als Lehrer im Geographieunterricht und letztlich auch auf ihre Vorstellung zum Bildungswert des Faches (*Commitment and Identity*).

Letztlich führt das Durchlaufen dieser Stufen zu einer Standfestigkeit der Lehrperson in ihrem zu unterrichtenden Fach. „To become a professional, one must learn not only to think in certain ways but also to perform particular skills, and to practice or act in ways consistent with the norms, values, and conventions of the profession. Thus, to learn to be a lawyer, one needs to **think** like a lawyer, **perform** like a lawyer, and **act** like a lawyer“ (SHULMAN 2002b, S. 3; Herv. i. O.). Diese Standfestigkeit beschreibt Shulman als „**formation** – the development of an identity that integrates one’s capacities and dispositions to create a more generalized orientation to practice“ (ebd., S. 3; Herv. i. O.).

Kindheitserfahrungen (Rangplatz 5), eigenen Schulerfahrungen (Rangplatz 6) sowie eigenen Unterrichtserfahrungen (Rang 2)“ (ebd., S. 43; Herv. i. O.). Diese Orientierungen herrschen „über alle Schularten, Altersgruppen und Geschlechter hinweg bei Lehramtsanwärtern bzw. Referendaren und erfahrenen Lehrern“ vor (ebd., Herv. i. O.).

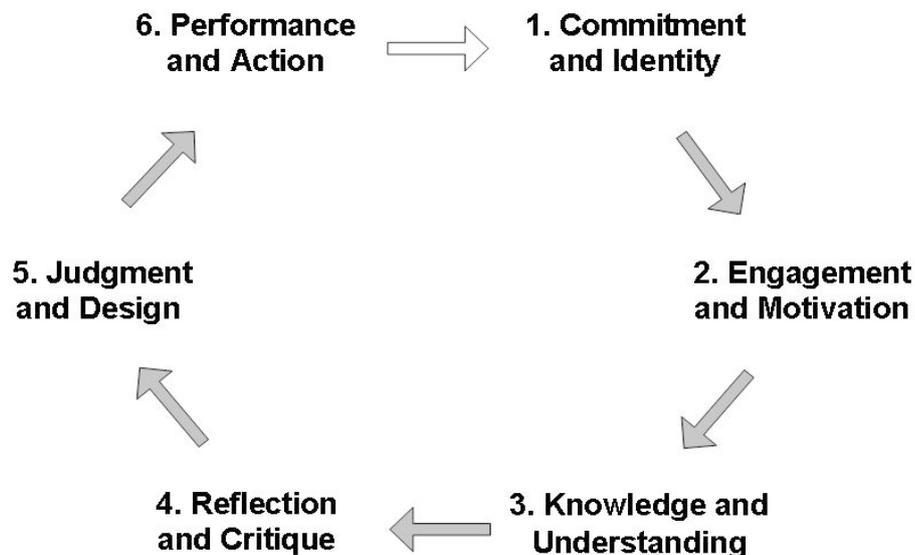


Abb. 2: Eine permutierte Version von Shulman's Taxonomie im Hinblick auf die Lehrerausbildung (nach SHULMAN 2002b, S. 7; Entwurf C. Meyer)

4 Ziel von Geographiedidaktik in der Ersten Phase der Lehrerausbildung – ein Ausbau des Grundgerüsts von *pedagogical content knowledge*

„Das ganz Neue, (...) ist ersichtlich etwas ganz Altes, allerdings in neuem Gewand: zur Führung befähigende Persönlichkeitsbildung und Urteilskraft.“ (ZIMMERLI 2006, S. 38)

Was hat der oben dargestellte Ausflug in das pädagogisch-psychologische Terrain mit der Ausbildung in Geographiedidaktik und dem Bildungswert des Geographieunterrichts zu tun? Die Geographiedidaktik ist als Bindeglied zwischen den unterschiedlichen Fachdisziplinen das prädestinierte Fachgebiet, das in eine konkrete fach- und berufsbezogene Ausbildung in der Ersten Phase der Lehrerbildung weist. Da-

her ist es unabdingbar, dass schon in der universitären bzw. hochschulbezogenen Ausbildungsphase der Aufbau einer Identität sowohl mit dem Schulfach Geographie als auch als angehende Lehrkraft in diesem Fach erfolgt, um damit eine wichtige fach- und professionsbezogene Grundlage zur Entwicklung einer geographisch-pädagogischen Führungspersönlichkeit (s. obiges Zitat) zu schaffen.

Im deutschsprachigen Raum wird das Expertenwissen eines Lehrers in Anlehnung an *pedagogical content knowledge* als eine Art Topologie des professionellen Wissens von Lehrkräften (BROMME 1992) beschrieben. Diese differenziert fünf Inhaltsbereiche: (a) das fachliche Wissen, (b) das curriculare Wissen; (c) die Philosophie des Schulfaches; (d) das pädagogische Wissen und (e) das fachspezifisch-pädagogische

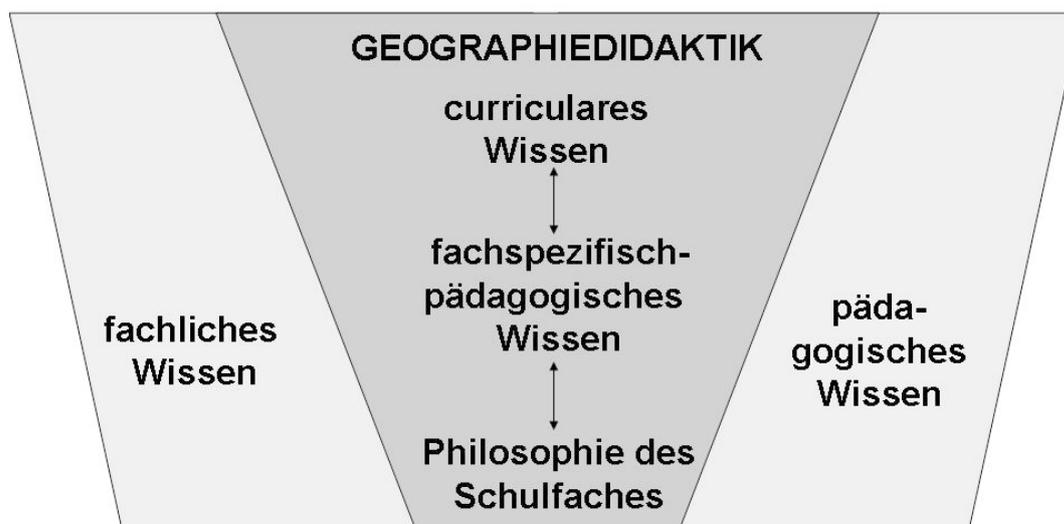


Abb. 3: Das Expertenwissens eines Lehrers (nach BROMME 1992) mit Bezug zur Geographiedidaktik

Wissen. Die Geographiedidaktik ist vor allem für die Felder (b), (c) und (e) zuständig (s. Abb. 3). Der Bildungswert des Geographieunterrichts betrifft letztlich alle Bereiche, ist aber übergeordnet in (c) einzuordnen.

Das Studium der Geographiedidaktik dient vor allem dazu, dass die Studierenden des Lehramts Geographie im Hinblick auf personale Kompetenzen und Bildung beginnen, auf einer übergeordneten, situationsübergreifenden Ebene eine persönliche und soziale Identität mit der zukünftigen Rolle als Geographielehrkraft zu entwickeln. Hierzu ist es unter anderem notwendig, durch Kommunikation, Beurteilung und Reflexion einen eigenen Standpunkt hinsichtlich des Bildungswertes sowie der Bildungsaufgaben des Faches zu gewinnen.

Bezogen auf die didaktisch-methodischen Kompetenzen sollen auf einer eher theoretischen fachdidaktischen Ebene vor allem die Interdependenz von Kompetenzen, Zielen,

Inhalten und Methoden sowie die Gestaltung von Lernumgebungen in Hinsicht auf das Schulfach Geographie reflektiert werden⁷.

Die Geographiedidaktik an der Universität bzw. Hochschule verbindet aber auch die Theorie mit der Praxis, um zur Entwicklung von professionsbezogenen Kompetenzen (*pedagogical content knowledge* nach SHULMAN 1986) beizutragen. Auf einer praxisbezogenen und schulnahen Ebene werden die Studierenden durch die Planung und Analyse von Unterrichtsstunden und -einheiten in ihrer persönlichen Entwicklung des Lehr-Lernverhaltens bzw. -handelns gefördert, um sie auf ihre Rolle als Führungspersönlichkeit und die Übernahme von Verantwortung für ihr Tun vorzubereiten. Auf einer wissenschaftlichen Ebene ist zudem „die stärkere Forschungsorientiertheit des Studiums und der Lehre“

⁷ Hierunter fällt auch eine reflektierte Positionsbestimmung mit Blick auf neuere Entwicklungen in den Wissenschaften (vgl. HAVERSATH 2007).

(GIEST 2003, S. 13) erforderlich. Genauso wie die angehenden Lehrkräfte für ihren (zukünftigen) Geographieunterricht Verantwortung übernehmen müssen, tragen die Lehrenden der Geographiedidaktik an den Universitäten bzw. Hochschulen die Verantwortung dafür, dass die Studierenden in dieser Ausbildungsphase im oben beschriebenen Sinne auf ihren Lehrberuf bzw. die Schulpraxis vorbereitet werden⁸.

5 Begründung für eine empirische Studie über den Bildungswert des Geographieunterrichts

„Die Philosophie des Schulfaches ist auch impliziter Unterrichtsinhalt. (...) Mit dem Begriff der ‚Philosophie‘ für diesen Teil des Lehrerwissens wird hervorgehoben, dass damit eine bewertende Perspektive auf den Inhalt des Unterrichtes gemeint ist.“ (BROMME 1992, S. 97)

Die vorherigen Ausführungen haben Entwicklungen, Konzepte und Positionen behandelt, die von mir exemplarisch vor allem in Hinsicht auf den Bildungswert des Faches Geographie ausgewählt und im Überblick dargestellt wurden. An dieser Stelle möchte ich nun Position beziehen und ein Forschungsvorhaben zum Bildungswert des Geographieunterrichts begründen.

Es gab in der Geographiedidaktik

⁸ Als weiterführende Anregung in diesem Sinne sei auf fünf Kompetenzstufen hingewiesen, die in Hinsicht auf Studium, Referendariat und lebenslanges Lernen voneinander abgegrenzt werden (vgl. MICHALIK 2006, ebd., S. 150; SCHREIER 2004a und 2004b).

schon einige Versuche (z. B. Basislehrplan Geographie vom ZENTRALVERBAND DER DEUTSCHEN GEOGRAPHEN 1980, Grundlehrplan VDSG von 1999 bzw. 2005, DGFG 2002), um den Bildungsbeitrag richtungsweisend festzuhalten, aber gerade im Zuge der aktuellen Bildungsreform in Deutschland ist eine gute Basis gegeben, um geschlossen auf nationaler Ebene eine Fachbesinnung mit Außen- und Innenwirkung zu erreichen. Dabei reicht es aber nicht aus, nur den Geographieunterricht in Hinsicht auf Standards zu reflektieren, sondern es muss auch, wie eingangs schon beschrieben, vonseiten der Geographiedidaktik eine Besinnung auf die Lehrerbildung auf nationaler Ebene stattfinden (vgl. hierzu die ersten Schritte auf der Homepage des HGD – Dokumente zur Lehrerbildung), die durch Professionsforschung begleitet wird. Damit müssen auch vonseiten der Geographiedidaktik neue Wege in der Lehrerbildung eingeschlagen werden.

Die von der DGFG (2006) publizierten Bildungsstandards stellen den Bildungsbeitrag des Faches in aller Kürze dar. Es ist aber auch notwendig, über den Bildungswert zu reflektieren. Wenn der Begriff ‚Beitrag‘ der Bildung angeheftet wird, dann erfolgt eher eine sachlich-neutrale Betrachtung von außen. Wird hingegen von einem Wert im Zusammenhang mit *Bildung* gesprochen, so kann es sich zwar ebenfalls um einen eher objektiven Wert handeln, aber vor allem geht es dabei um ein subjektives Werturteil. Gerade diese subjektive Seite kommt in den

vorangegangenen Ausführungen zum Bildungswert des Sachunterrichts sowie in der Taxonomie von Shulman deutlich zum Vorschein. Die subjektive Wertzuschreibung ist eng verknüpft mit den persönlichen Erfahrungen, Erkenntnissen und Bedeutungskonstruktionen sowie letztlich der jeweiligen Persönlichkeit. Durch das Reflektieren über den Wert von geographischer Bildung können sich angehende Geographielehrer einen eigenen Standpunkt bzw. eine persönliche Grundlage für eine Fachidentität aufbauen. „Lehrerkognitionen zu betrachten, macht nur Sinn, wenn man sie als Bedingungen und nicht nur als Begleitphänomene unterrichtlichen Handelns betrachten kann“ (HAAG/LOHRMANN 2006, S. 624). In Bezug auf das Beziehungsgeflecht zwischen Lehrerkognitionen und Lehrerhandeln konnte für das Praxisfeld *Gruppenunterricht* nachgewiesen werden, dass subjektive Theorien eine Sonderform von Lehrerkognitionen darstellen, die sich auf unterrichtliches Handeln und die Qualität von Unterricht auswirken (ebd., S. 625; mit Bezug auf Haag & Dann 2001). Daher liegt die Vermutung nahe, dass auch Subjektive Theorien zum Bildungswert des Faches dem unterrichtlichen Handeln zugrunde liegen und sich auf die Unterrichtsqualität auswirken. Ein erster Schritt ist somit das Erheben von Subjektiven Theorien als einem Beitrag zur Grundlagenforschung. Diese Subjektiven Theorien sind als Theorien mittlerer Reichweite einzuordnen (vgl. WAHL 2006, S. 20). Insofern haben sie einen Einfluss

auf die Unterrichtsplanung und die Gestaltung von Lernumgebungen.

Als übergeordnete Begründungen für eine Studie zum Bildungswert möchte ich zudem exemplarisch zwei Stellungnahmen aus der Geographiedidaktik anführen. Haubrich listet in dem von ihm herausgegeben Lehrwerk zu Beginn Kompetenzen von Geographielehrern auf, die der *International Charta on Geographical Education* von 1992 bzw. 2006 entstammen. Unter anderem sollten demnach zukünftige Geographielehrer folgende Werte und Einstellungen aufbauen: ein Engagement für den Bildungsauftrag der Geographie und ein Engagement für persönliches und berufliches Wachsen in der geographischen Bildung (vgl. HAUBRICH 2006, S. 8). Auch Reinfried weist entschieden darauf hin: „Fachwissen und Fachidentität sind wichtige Waffen im Kampf um die Stellung im Curriculum – und gerade deshalb muss sich die ganze Fachgemeinde auch um den Stellenwert der Schulgeographie im Bildungswesen kümmern“ (REINFRIED 2005, S. 42). Derartige Werte und Einstellungen sowie Fachidentität können aber nur auf Basis eines reflektierten Verständnisses über den Bildungswert von Geographie aufgebaut werden.

6 Ausblick

„Wir verwenden den Begriff ‚Sandwich-Prinzip‘ zur Charakterisierung der Grundidee, dass zwischen die Phasen der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens unbedingt Phasen der

subjektiven Auseinandersetzung mit diesem Wissen geschoben werden müssen. Geschieht dies nicht, so wird der Lernprozess unfruchtbar, weil keine Beziehung hergestellt wird zwischen den einzigartigen subjektiven Theorien und den allgemeingültigen wissenschaftlichen Theorien.“ (WAHL 2006, S.31)

Eine empirische Studie zum Bildungswert der Geographie kann nur eine kleine Forschungsbohrung darstellen, wenn solch ein großes Terrain betreten wird. Dieses Terrain beinhaltet unter anderem verschiedene Standpunkte vonseiten der Geographiedidaktiker, unterschiedliche Leitbilder, die voneinander abgegrenzt werden müssen, einen Überblick über die historische Entwicklung, das Präsentieren zentraler Forschungsergebnisse im Zusammenhang mit dem Thema oder – wenn eine Expansion aus bestimmten Gründen sinnvoll und hilfreich erscheint – auch das Betreten internationalen Terrains. Vor diesem Hintergrund sollen die nachfolgenden Darstellungen, die sich allein auf diese erste Forschungsbohrung beziehen und zum jetzigen Zeitpunkt noch skizzenhaft sind, erfolgen.

Welchen Bildungswert weisen angehende Geographielehrkräfte ihrem Schulfach zu? Diese Fragestellung soll in einer explorativen Studie mit dem Ansatz der Subjektiven Theorien untersucht werden. Dabei wird folgende Definition von Subjektiven Theorien im Zusammenhang mit dem Erkenntnisinteresse dieser

Studie zugrunde gelegt (vgl. MEYER 2003, S. 114, dort in Anlehnung an KALLENBACH 1996, S. 49f.):

Subjektive Theorien über den Bildungswert des Geographieunterrichts sind komplexe Wissensstrukturen, die der/die Einzelne aus der persönlichen Erfahrung im Umgang mit Geographieunterricht in und außerhalb der Schule sowie mit der Geographiedidaktik und ihrem wissenschaftlichen Umfeld in und außerhalb der Ausbildung an der Universität bzw. Hochschule aufbaut. Sie stellen subjektiv wahrgenommene und relevante Aspekte im Zusammenhang mit dem Lernen und Lehren von Geographie in einen individuellen Sinnzusammenhang. Sie sind spezifisch im Hinblick auf das Lernen und Lehren von Sachfachinhalten und -methoden, aber nicht losgelöst von Lebens- und Lernerfahrungen in anderen Kontexten. In subjektiven Theorien werden Erfahrungen verbalisiert, bewusst gemacht, strukturiert und bewertet. Subjektive Theorien haben das Potenzial, in nachfolgende Lern- und Anwendungssituationen hineinzuwirken.

Als Ziel der Arbeit ist vorgesehen, einen Kompetenzrahmen zu entwickeln, der die Messlatten von „Meistern“ und „Novizen“ (HERMANN 2005, S. 4) gleichermaßen berücksichtigt und sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden im Grundbau der Lehrerausbildung als Orientierung dienen soll (vgl. SCHREIER 2004b). Dabei geht es aber nicht darum, „über ‚Standards‘ (z. B. KMK 2004) eine Kunstfigur ‚Lehrer‘ herstellen zu wollen“ (HERMANN

o. A.; S. 10), sondern darum, einen Beitrag sowohl für die individuelle als auch die berufsspezifische Professionalität (vgl. ebd., S. 11) angehender Geographielehrer vonseiten der Geographiedidaktik zu leisten. Dieser würde somit sowohl die einleitend beschriebene Innenwirkung als auch schließlich die Außenwirkung der Geographiedidaktik betreffen.

Literatur

- ARNOLD, K.-H./ KOCH-PRIEWE, B./ LINKLITZING, S. (2007): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Unterrichtsqualität. – In: ARNOLD, K.-H. (Hrsg.): Unterrichtsqualität und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn. S. 19-49.
- BECKER, G. E. (2004): Bildungsstandards – Ausweg oder Alibi. Weinheim und Basel.
- BROMME, R. (1992): Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern.
- CECH, D./ FISCHER, H.-J./ HOLL-GIESE, W. u. a. (Hrsg.)(2006a): Bildungswert des Sachunterrichts. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 16). Bad Heilbrunn.
- CECH, D./ FISCHER, H.-J./ HOLL-GIESE, W. u. a. (2006b): Bildungswert und Bildungswirkung des Sachunterrichts. In: CECH, D. u. a. (Hrsg.), S. 7-16.
- CGE-IGU – Commission on Geographical Education – International Geographical Union (2006): The International Charter on Geographical Education, First Draft, Revised 2006 Edition. <http://igu-cge.tamu.edu/cgecharter2005.pdf>
- DGFg – Deutsche Gesellschaft für Geographie (2002): Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie. (Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der Deutschen Gesellschaft für Geographie.) In: <http://www1.ku-eichstaett.de/hp/> (08.03.2007)
- DGFg – Deutsche Gesellschaft für Geographie (2006): Bildungsstandards für das Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. http://www.geographie.de/docs/geographie_bildungsstandards.pdf (01.03.2007)
- GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- GIEST, H. (2003): Was bedeutet Professionsorientierung in der Lehre und wie kommt sie bei Studierenden an? http://www.uni-potsdam.de/u/grundschule/giestweb/publik/giest_2003.pdf
- HAAG, L./ LOHMANN, K. (2006): Lehrerhandeln: Lehrerkognitionen und Lehrerexpertise. In: ARNOLD, K.-H./ SANDFUCHS, U./ WIECHMANN, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn. S. 617-626.
- HAUBRICH, H. (Hrsg.) (2006): Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret. 2. erw. u. vollst. überarb. Aufl. München/Düsseldorf/Stuttgart. S. 9-26.
- HAUBRICH, H. (2006): Ziele des Geographieunterrichts aufzeigen. In: HAUBRICH, H. (Hrsg.), S. 9-26.
- HAULER, A. (2006): Bildungsstandards zwischen reformerischem Anspruch und curricularer Wirklichkeit. Stellen die neuen baden-

- württembergischen Bildungspläne tatsächlich einen „Paradigmenwechsel“ in der Steuerung des Unterrichts dar? In: Perspektiven zur pädagogischen Professionalisierung 71. S. 5-14.
- HARTMANN-KURZ, C./ DONETSKAJA, O./ BECKER, G. E. (2001): Woran orientieren sich Lehrerinnen und Lehrer? Untersuchungsergebnisse zur situationsübergreifenden Orientierung bei der Berufsausübung. In: PÄDAGOGIK, H. 6, S. 41-45.
- HAVELBERG, G. (1984): Geographieunterricht in Spannungsfeld zwischen pädagogischer Zielnotwendigkeit und Sachanspruch. (Geographiedidaktische Forschungen, Band 11). Berlin.
- HAVERSATH, J.-B. (2007): Neue Geographien und neue Geographiedidaktik. Positionsbestimmung im System der vernetzten Wissenschaften. In: Der Schulgeograph, H. April. S. 6-12.
- HERMANN, U. (2005): Fördern „Bildungsstandards“ die allgemeine Schulbildung? (erschieden in: REKUS, J. (Hrsg.): Bildungsstandards, Kerncurricula und Aufgabe der Schule. (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 21). Münster. S. 24-52.) <http://www.evangelischer-schulbund-nord.de/Texte/Bildungsstandards.M%FCnster.pdf>
- HERMANN, U. (o. A.): Vier Bilder vom Bild des Lehrers. <http://www.hameyer.uni-kiel.de/texts/vierBilder.pdf>
- HGD (o.A.): Dokumente zur Lehrerbildung. <http://www1.ku-eichstaett.de/hp/>
- HINRICHS, W. (2006): Soll die Kulturbasis wegbrechen? – Zum Bildungswert des Sachunterrichts. In: CECH, D. u. a. (Hrsg.), S. 51-66.
- JANK, W./MEYER, H. (1991): Didaktische Modelle. Berlin.
- KALLENBACH, C. (1996): Subjektive Theorien. Was Schülerinnen und Schüler über das Fremdsprachenlernen denken. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen.
- KLIEME, E./ AVENARIUS, H./ BLUM, W. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf (08.03.2007)
- KÖHNLEIN, W. (2006): Thesen und Beispiele zum Bildungswert des Sachunterrichts. In: CECH, D. u. a. (Hrsg.), S. 17-38.
- MEYER, C. (2003): Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographieunterrichts. Studien zum zweisprachigen Erdkundeunterricht (Englisch) in Rheinland-Pfalz. Dissertation. <http://ub-dok.uni-trier.de/diss/diss45/20021118/20021118.pdf> (08.03.2007)
- MICHALIK, K. (2006): Aufbau von Kompetenzen für Lehrende des Faches Sachunterricht – unter der Zielperspektive des ‚Pedagogical Content Knowledge‘. In: CECH, D. u. a. (Hrsg.), S. 145-158.
- NIEMZ, G. (1989): Die Reform des Geographieunterrichts ab 1970.

- In: NIEMZ, G. (Hrsg.): Das neue Bild des Geographieunterrichts. Ergebnisse einer bundesweiten Umfrage. (Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie, Bd. 11). Frankfurt am Main. S. 3-18.
- PICHT, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentationen. Olten/Freiburg.
- REINFRIED, S. (2005): Geographie Curriculum International. Standardisierte Geographiecurricula in England und in den USA – Erfolgsgeschichten oder Büchse der Pandora? In: Geographie und Schule, H. 156, S. 33-43.
- RINGEL, G. (2005): Nationale Bildungsstandards für den Geographieunterricht. Möglichkeiten und Grenzen. In: Geographie und Schule, H. 156, S. 23-32.
- SCHMIDT-WULFFEN, W./ SCHRAMKE, W. (Hrsg.)(1999): Zukunftsfähiger Geographieunterricht. Gotha.
- SCHREIER, H. (2004a): Was sollen Kinder lernen – was müssen Lehrkräfte können? Vom Perspektivrahmen Sachunterricht zu Kompetenzstufen für Lehrkräfte (1. Teil). In: Grundschule, H. 10, S. 21-24.
- SCHREIER, H. (2004b): Schritt für Schritt kompetent – was müssen Lehrkräfte können? Vom Perspektivrahmen Sachunterricht zu Kompetenzstufen für Lehrkräfte (2. Teil). In: Grundschule, H. 12, S. 30-33.
- SHULMAN (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, H. 2, S. 4-14.
- SHULMAN (2002a): Foreword to Ethics of Inquiry: Issues in the Scholarship of Teaching and Learning. http://www.carnegiefoundation.org/dynamic/publications/ethics_of_inq-fore.pdf (05.03.2007)
- SHULMAN (2002b): Making Differences: A Table of Learning (Original: Change, November/December 2002, H. 6, S. 36-44.) <http://www.carnegiefoundation.org/publications/sub.asp?key=452&subkey=612&printable=true> (05.03.2007)
- UHLENWINKEL, A. (2006): Blick zurück nach vorn. Zur Entwicklung der Geographiedidaktik in Deutschland seit 1969. (bislang unveröffentlichte Habilitation). Bremen.
- VDSG – Verband der Deutschen Schulgeographen (Hrsg.) (2005): Grundlehrplan Geographie. Ein Vorschlag für den Geographieunterricht der Klassen 5-10. 3. Aufl. http://www.erdkunde.com/vdsg_lv/sh/glp2005_neu.pdf
- v. HENTIG, H. (1999): Bildung. Weinheim/Basel.
- WAHL, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 2., erw. Aufl. Bad Heilbrunn.
- WARDENGA, U. (2002): Räume der Geographie – zu Raumbegriffen im Geographieunterricht. http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/ute_wardenga_raeume.htm
- ZENTRALVERBAND DER DEUTSCHEN GEOGRAPHEN (1980): Basislehrplan „Geographie“ für Sekundarstufe I. In: Geographische Rundschau, H. 12, S. 548-556.
- ZIMMERLI, W.C. (2006): Die Zukunft denkt anders. Wege aus dem Bildungsnotstand. Stuttgart/Wien.