

Gutachten

zum

Entwurf des Fachteils C (Geographie)

Jahrgangsstufe 7-10

der Anhörungsfassung des Berlin-Brandenburger Lehrplans

Prof. Dr. Anke Uhlenwinkel

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Allgemeine Rahmung	2
2.1. Kompetenzorientierte Lehrpläne	2
2.2. Szenarien curricularer Entwicklung	4
2.3. Besonderheiten des Faches Geographie	6
3. Analyse der Anhörungsfassung	9
3.1. Das Verhältnis von Fachkonzepten, Kompetenzen, Standards und Themen	9
3.2. Die Kompetenzbereiche	12
3.3. Relevanz der Themen	14
3.4. Anordnung der Themen	19
3.5. Raumbezüge	22
4. Empfehlungen zur Implementierung	24
4.1. Professionalisierung der Lehrkräfte in Aus- und Fortbildung	25
4.2. Themenerschließung durch Vignettes	26
4.3. Aufgabenbeispiele	26
5. Fazit	27
Literaturverzeichnis	
Anhang	

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Die Geographie der Schulgeographie	7
Abb. 2.: Migrationsrouten durch die Sahara	10
Abb. 3: Boubas Migrationswege	12
Abb. 4: Häufigkeit der Kernbegriffe der Lehrplanthemen der Anhörungsfassung und der unter Einbezug der Vorstellungen des Landesverbandes der Schulgeographen veränderten Fassung in Titeln fachwissenschaftlicher Publikationen	17
Abb. 5: Anordnung von Themen im länderkundlichen Durchgang und im allgemeingeographisch orientierten Unterricht	19
Abb. 6: Anordnung von Themen auf der Grundlage geographischer Konzepte	21
Abb. 7: Idealtypische Darstellung der fragmentierten Raumerfahrung eines Grundschülers	24

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Korrelation von Standards und Themen	11
Tab. 2: Mögliche Zuordnungen der in der Anhörungsfassung genannten Themen zu den im Berliner Schulgesetz benannten Zielen schulischer Bildung und Erziehung	15

1. Einleitung

Im November 2014 veröffentlichte das LISUM die Anhörungsfassungen der neuen Rahmenlehrpläne zum Zwecke der Konsultation auf seiner Homepage. Unabhängig von den hier eingeräumten Möglichkeiten, Verständnisprobleme zu artikulieren, Kritik zu äußern und Verbesserungsvorschläge zu unterbreiten, hat der Landesverband Berlin des Verbandes der Deutschen Schulgeographen eine Petition mit dem Titel „Ohne Geographie findest Du Dich nicht zurecht!“ auf der „openpetition“-Plattform ins Internet gestellt. Im Fazit dieser Petition wird befürchtet, dass es angesichts der zuvor benannten Monita „nur noch ein kleiner Schritt [sei], bis das Fach im schulischen Bereich endgültig verschwindet“. Bedauerlicherweise vermischt die Petition in unzulässiger Weise die Anhörungsfassung des Rahmenlehrplans für die 5. und 6. Jahrgangsstufe mit jener der Jahrgangsstufen 7 bis 10. Jedenfalls lassen sich hinsichtlich des Rahmenplans für die Jahrgangsstufen 7 bis 10 viele der genannten Kritikpunkte, soweit sie überhaupt auf diesen Plan bezogen werden können, nicht halten.

Die folgende Begutachtung der Anhörungsfassung des neuen Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplans für das Fach Geographie in den Jahrgangsstufen 7-10 wendet sich zunächst allgemeinen bildungswissenschaftlichen, curriculumtheoretischen und fachdidaktischen Aspekten zu, die in ihrer Gesamtheit einige der Bedingungen konstituieren, unter denen der neue Lehrplanentwurf entstanden ist. Es folgt eine Analyse einzelner Aspekte des Lehrplanentwurfs.

In beiden Teilen werden dabei auch die kritischen Anmerkungen des Landesverbandes Berlin im Verband Deutscher Schulgeographen diskutiert und zwar insbesondere die Behauptungen,

- dass der Mangel an inhaltlichen Vorgaben dazu führe, dass die Inhalte zukünftig durch die Schulbücher bestimmt werden (vgl. Pkt. 2.1.),
- dass die Fachkompetenz zu kurz käme (vgl. Pkt. 2.2.),
- dass die Beliebigkeit der Inhalte dazu führe, dass es schwieriger werde innerhalb Berlins die Schule zu wechseln als zwischen verschiedenen Bundesländern (vgl. Pkt. 2.3.),
- dass der Unterricht der Sekundarstufe I nicht mehr ausreichend auf die Sekundarstufe II vorbereite (vgl. Pkt. 2.3.),
- dass es an Aussagen zur Leistungsdefinition fehle (vgl. Pkt. 3.1.),
- dass raumbezogene Analysen fehlten (vgl. Pkt. 3.2.),
- dass „eindeutig geographische“ Inhalte zugunsten „nebulöser gesellschaftswissenschaftlicher Themen“ abgebaut würden (vgl. Pkt. 3.3.),
- dass die Reihenfolge der Themen keinem geographischen Konzept folge (vgl. Pkt. 3.4.).

Die zu einem späteren Zeitpunkt der Debatte von den Vertretern vermisste Zuweisung von Räumen zu den Themen wurde in der Petition nicht explizit benannt. Sie soll hier aber dennoch berücksichtigt werden (vgl. Pkt. 3.5).

Da die strittigen Punkte zumindest in Teilen auf ein unzureichendes Verständnis der Struktur und der Potentiale des neuen Lehrplans zurückgeführt werden können, schließt das Gutachten mit Empfehlungen für die Implementierung.

2. Allgemeine Rahmung

Um die in den neuen Rahmenlehrplänen erkennbaren Veränderungen nachvollziehen, aber auch um die Realitätsferne einiger der kritisch vorgetragenen Punkte erkennen zu können, sollen der konkreten Beschäftigung mit dem Entwurf drei Punkte vorangestellt werden, die das bildungspolitische und wissenschaftliche Umfeld, in dem die Pläne entstanden sind, kurz beleuchten.

2.1. Kompetenzorientierte Lehrpläne

Zu Beginn der 2000er Jahre kam es infolge der Veröffentlichung der ersten Ergebnisse der PISA-Studien (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 2004, 2007) zu grundlegenden Veränderungen im deutschen Schulwesen. Eine, und die bis heute vermutlich weitreichendste Veränderung war die Formulierung von nationalen Bildungsstandards durch die KMK. Aufgabe der Bildungsstandards sollte es sein, die Qualität von Unterricht und Lernergebnissen bundesweit zu sichern und vergleichbar zu machen (Hemmer 2012, Hemmer & Hemmer 2013). Auch wenn die Bildungsstandards zur Umsetzung ihrer Ziele darauf angewiesen sind, dass sie in den jeweiligen Lehrplänen der Bundesländer Berücksichtigung finden, kann es umgekehrt auch und gerade in den gesellschaftlichen Fächern nicht darum gehen, sie schlicht zu kopieren, da damit der Bezug zu den für diese Fächer besonders relevanten, jeweils föderal durch die Schulgesetze vorgegebenen Erziehungs- und Bildungszielen verloren gehen könnte. Dies ist – das sei hier vorweggenommen – in der Anhörungsfassung des neuen Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplans für das Fach Geographie in den Jahrgangsstufen 7-10 auch im Teil C tatsächlich nicht der Fall.

Der von außen zunächst augenscheinlichste Unterschied zwischen den alten Rahmenlehrplänen und den neuen kompetenzorientierten Lehrplänen ist ihr Umfang: Konnten die „Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen Erdkunde“ 1993 noch mit stolzen 116 Seiten plus 18 Seiten mit allgemeinen Hinweisen aufwarten (KM NRW 1993), umfasst der neue kompetenzorientierte Kernlehrplan von 2007 gerade mal 35 Seiten inklusive Vorwort und Auszug aus dem Runderlass (MSW 2007). Damit gehen inhaltliche Veränderungen einher (Hoffmann 2013): Hinsichtlich des nordrhein-westfälischen Kernlehrplans vermisst Scholl (2009) insbesondere theoretische Bezüge zu Konzepten der Erziehungswissenschaften, etwa den Bezug zum Schlüsselproblem-Ansatz von Wolfgang Klafki

(1996 [1985]), über das Fachliche hinausgehende Zielformulierungen und fehlende inhaltliche und methodische Hinweise, die die Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung unterstützen könnten. Im letzten Punkt spiegelt sich wenigstens partiell die Kritik des Berliner Landesverbandes der Schulgeographen, dass der Mangel an inhaltlichen Vorgaben dazu führe, dass die Schulbücher die Funktion des Stoffverteilungsplans übernähmen, und für einige Bundesländer, etwa Baden-Württemberg, wo am verlagseigenen Lehrbuch orientierte Vorschläge für Stoffverteilungspläne auf den Internetseiten des Klett-Verlags nachgelesen werden können (<http://www.klett.de/lehrwerk/terra-faecherverbuende/stoffverteilungsplaene>), sind Entwicklungen wie sie vom Verband befürchtet werden, auch tatsächlich zu beobachten.

Allerdings unterscheidet sich die Berlin-Brandenburger Anhörungsfassung des Lehrplans Geographie deutlich von den Bildungsstandards in Baden-Württemberg (MKJS 2004) oder auch Umsetzungen in Form eines Kerncurriculums wie es etwa in Niedersachsen (KM NDS 2008) formuliert worden ist, denn sie benennt explizit Themen und ordnet sie Jahrgangsstufen zu. Damit haben die Autoren dieses Lehrplans nicht nur die Forderung der nationalen Bildungsstandards ernst genommen, dass Lehrpläne im Gegensatz zu den Bildungsstandards, in denen die Output-Seite im Vordergrund steht, jedenfalls auch die Input-Seite beschreiben sollen (DGfG 2007), sondern sie vermeiden auch in der Forschung bereits benannte Probleme einer reinen Output-Orientierung (Uhlenwinkel 2011).

Im Vergleich zu den alten Lehrplänen erscheint die Anzahl der genannten Inhalte dabei zunächst äußerst gering. Dieser Eindruck muss allerdings revidiert werden, wenn man bedenkt, dass in einem einstündigen Geographieunterricht nach Abzug von Ferien-, Feier-, Projekt- und Krankheitstagen sowie Zeiten für Klassenarbeiten pro Schuljahr im Schnitt 30 Stunden effektiv zur Verfügung stehen (Schmidt-Wulffen 1999 – vgl. auch Alternativvorschlag des Landesverbandes der Schulgeographen). Auf die Themenvorgaben in der Anhörungsfassung bezogen heißt das, dass für jedes der vier pro Doppeljahrgangsstufe genannten Themen 15 Unterrichtsstunden angenommen werden können. Zu jedem dieser Themen werden in der Regel drei konkrete Inhalte benannt, die rechnerisch folglich jeweils ca. fünf Stunden ausfüllen. Da diese Themen in sehr unterschiedlicher Weise mit den Kompetenzen kombiniert werden können – und sollen – (vgl. Pkt. 3.1.), erscheint diese Stundenzahl für nachhaltiges Lernen nicht zu gering angesetzt zu sein, sodass dichtere inhaltliche Vorgaben kontraproduktiv erscheinen müssen.

Dichtere inhaltliche Vorgaben erscheinen weiterhin deswegen kontraproduktiv, weil sie den einzelnen Lehrenden die Möglichkeit nehmen, ihre Professionalität angemessen einsetzen zu können. In einer internationalen Vergleichsstudie (Béneker, Bladh, Tani, Uhlenwinkel in Vorb.) bezeichnet Sirpa Tani, Professorin für Geographiedidaktik an der Universität Helsinki, das Vertrauen in die Fähigkeiten der Lehrer und Lehrerinnen als einen der drei entscheidenden Faktoren für die guten finnischen

Ergebnisse bei den ersten PISA-Studien. Dieses Vertrauen drücke sich darin aus, dass den Lehrkräften „bemerkenswerte Freiheiten“ bei ihrer Unterrichtsgestaltung gelassen und sie nicht durch Inspektionen und Vergleichstests gegängelt würden.

Dass solche Bedingungen durch rein kompetenzorientierte Lehrpläne nicht notwendig garantiert werden, zeigt das britische Beispiel. Hier wurde die kleinschrittige Art der Einführung der Lehrpläne als mangelndes Vertrauen in die Fähigkeiten der Lehrkräfte interpretiert und in Kombination mit dem gleichzeitig etablierten, ausgeprägten Evaluations- und Testwesen als Beschränkung der professionellen Handlungsmöglichkeiten empfunden (Roberts 2014). Die grundsätzliche Offenheit des Curriculums konnte somit nicht ausreichend in eine verantwortungsbewusste Unterrichtsgestaltung transferiert werden.

Hinsichtlich der Befürchtung, dass die Schulbuchverlage zukünftig die Lehrinhalte bestimmen könnten, lässt dieser kurze Blick auf die internationalen Entwicklungen den Schluss zu, dass dies weniger eine Frage des Lehrplans an sich ist. Vielmehr kommt es darauf an, ob den Lehrenden genügend Freiraum für die Nutzung ihrer professionellen Fähigkeiten zugestanden wird und ob die Lehrkräfte ihrerseits das in sie gesetzte Vertrauen auch bedienen können und wollen (Hattie 2009).

Jedenfalls bietet die Anhörungsfassung des neuen Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplans für das Fach Geographie in den Jahrgangsstufen 7-10 mit ihren behutsamen fachlichen Vorgaben, sowohl hinreichende Orientierung als auch den notwendigen Freiraum für eine professionelle Unterrichtsgestaltung.

Sie entspricht damit strukturell den an die neue Generation von Lehrplänen gestellten Anforderungen, insbesondere auch im Vergleich zu anderen Umsetzungsversuchen, die weit weniger überzeugen können.

2.2. Szenarien curricularer Entwicklung

Die im vorherigen Abschnitt angedeutete britische Situation könnte aus der Perspektive des Landesverbands der Schulgeographen allerdings auch dahingehend interpretiert werden, dass hier nicht die relative Offenheit das Problem sei, sondern die unzureichende Berücksichtigung der Fachkompetenz. Dem scheint die Beschreibung Roberts (2014) recht zu geben, die darauf hinweist, dass die in Großbritannien mögliche Fächerwahl im Kontext der Kompetenzorientierung zu einer Abwendung von den klassischen Fächern, etwa dem Erwerb einer Fremdsprache, und einer Hinwendung zu Kursen zum „Lernen lernen“ (Umgang mit Informationen, Situationen und Menschen, Lerntechniken, gesellschaftliche Teilhabe) geführt habe. Analog werden für das Schulfach Physik in Australien die inhaltlichen Schwerpunkte „Naturwissenschaft verstehen“, „Wissenschaft als menschliche Errungenschaft“ und „naturwissenschaftliche Forschungsmethoden“ benannt, was u. a. dazu geführt habe, dass Studierende zwar mit Enthusiasmus für das Fach, aber mit falscher Vorstellung von ihm

an die Universität kommen, weil die Schulphysik die mathematischen Grundlagen vernachlässigt habe (Yates 2014). Ähnliche Hinweise auf eine zunehmende Abwendung vom disziplinären Inhalt meint Gruschka (2008) hinsichtlich der Unterrichtsform der Präsentation in Deutschland ausmachen zu können.

Auf derartige (Fehl-) Entwicklungen hat die anglophone Diskussion inzwischen mit der Unterscheidung dreier Szenarien einer möglichen curricularen Entwicklung reagiert (Young & Muller 2010), die als F1, F2 und F3 bezeichnet werden, wobei das große F für das englische Wort „future“ (Zukunft) steht.

Das F1-Szenario versteht Fächer als gegeben und stabil. Wissen wird als fertig angesehen. Wissensbestände müssen gelernt werden. Unreflektiert bleibt dabei die Frage, wer welches Wissen als relevant festlegt, da das festgelegte Wissen vor allem dazu dient, gesellschaftliche Unterschiede zu reproduzieren. Young hat dieses Wissen deswegen bereits Anfang der 1970er Jahre als „knowledge of the powerful“ bezeichnet (Morgan 2014).

Das F2-Szenario wird allgemein als „progressiv“ betrachtet. In ihm verwischen sowohl die Grenzen zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen als auch jene zwischen den einzelnen Disziplinen. Der Fokus des Unterrichts liegt auf allgemeinen Kompetenzen. Der Lehrer versteht sich nicht als Fachexperte, sondern lediglich als Moderator. Young und Muller (2010) können in diesem Szenario allerdings nicht die ihm zugeschriebene Wirkung erkennen, Lernende aus benachteiligten sozialen Verhältnissen zu fördern, sondern sie vermuten, dass die Mechanismen des Ausschlusses lediglich unsichtbarer geworden seien als im F1-Szenario.

Im F3-Szenario soll die mangelnde Fachkompetenz des F2-Szenarios korrigiert werden, ohne in die Rigidität des F1-Szenarios zurückzufallen. Grundlage ist ein konstruktivistisches Wissenschaftsverständnis, das fachliche Grenzen als notwendig für Erkenntnisfortschritte, aber dennoch nicht als unumstößlich ansieht (Young 2013). Zweck der Schule ist es, Kindern und Jugendlichen einen Einblick in diesen, von ihrem Alltagswissen unterschiedenen Wissensbestand zu geben und ihnen dadurch zu ermöglichen, die Welt mit anderen Augen zu sehen, und das bisher Undenkbare zu denken (Young 2011).

Betrachtet man die Debatte um die Anhörungsfassung des neuen Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplans für das Fach Geographie in den Jahrgangsstufen 7-10 im Kontext dieser Szenarien, lässt sich unzweifelhaft feststellen, dass sich viele Einwände hinsichtlich der mangelnden Fachkompetenz auf Wissen im Sinne des Szenarios F1 beziehen. So hat Jannsen (1982) bereits vor inzwischen über 30 Jahren betont, dass die Kategorisierung von Geozonen ihren „eigentlichen [kolonialen] Zweck [darin] hatte, langfristige agrarische Produktionsmöglichkeiten in verschiedenen Gebieten der Erde grob und später auch feiner abzuschätzen“ (ebd. S. 9). Heute (also Anfang der 1980er Jahre) diene sie lediglich dazu als „natürliches, ewig gültiges

System im Bewusstsein“ (ebd. S. 7) der Lernenden verankert zu werden und so zu einem wenig kritischen Denken beizutragen. Damit weist sich dieses geographische Wissen nicht nur eindeutig als „knowledge of the powerful“ aus, es widerspricht auch diametral zentralen Erziehungs- und Bildungszielen der Schulgesetze der Länder Berlin („sich Informationen selbständig zu verschaffen und sich ihrer kritisch zu bedienen, eine eigenständige Meinung zu vertreten und sich mit den Meinungen anderer vorurteilsfrei auseinander zu setzen“, - § 3 Abs. 2 Nr. 2 SchulG) und Brandenburg („sich Informationen zu verschaffen und kritisch zu nutzen sowie die eigene Meinung zu vertreten“ - § 4 Abs. 5 Nr. 3 BbgSchulG).

Die Leistung der Anhörungsfassung des neuen Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplans für das Fach Geographie in den Jahrgangsstufen 7-10 besteht dagegen gerade darin, die Fallstricke des F2-Szenarios vermieden und den Versuch unternommen zu haben, ein Wissen zu definieren, das zugleich wissenschaftlich begründet ist und die Entwicklung junger Menschen zu verantwortungsbewussten Staatsbürgern unterstützt. Damit passt die Anhörungsfassung nicht nur in die derzeitige bildungspolitische Landschaft Deutschlands, sondern sie ist darüber hinaus auch international anchlussfähig.

2.3. Besonderheiten des Faches Geographie

Das Ziel der nationalen Bildungsstandards, die Unterrichtsqualität bundesweit vergleichbar zu machen, erweist sich hinsichtlich des Geographieunterrichts als eine nahezu nicht zu bewältigende Herausforderung: Nachdem der Geographieunterricht in den alten Bundesländern im Zuge der Ereignisse auf dem Kieler Geographentag 1969 zunächst allgemein reformiert und an die wissenschaftliche Entwicklung angepasst wurde, begann spätestens mit Beginn der 1980er Jahre eine Ausdifferenzierung der fachlichen Zugänge, wobei verschiedene Bundesländer unterschiedlichen Traditionen folgten (Uhlenwinkel 2006). Der dadurch entstandene uneinheitliche Geographieunterricht wurde mit der Wiedervereinigung um die ostdeutsche Tradition erweitert (Kirchberg 2005) mit dem Ergebnis, dass im Rahmen einer Analyse von Schulbüchern aus dem Jahr 2009 insgesamt 5 verschiedene Schulgeographien ermittelt werden konnten (Uhlenwinkel 2013a – vgl. Abb. 1). Für einen Schüler aus Berlin oder Brandenburg, dessen Eltern aus beruflichen Gründen nach seinem sechsten Schuljahr nach Bayern ziehen und zwei Jahre später nach Nordrhein-Westfalen bedeutet diese Vielfalt der Ansätze, dass er im Geographieunterricht dreimal Europa durchnähme: in der 5./6. Klasse in Berlin oder Brandenburg, in der 7. Klasse in Bayern und in der 9. Klasse in Nordrhein-Westfalen. Die vom Landesverband der Schulgeographen vorbrachte Behauptung, die Beliebigkeit der Inhalte führe dazu, dass es schwieriger werde, im Land Berlin die Schule zu wechseln als zwischen den Bundesländern, entbehrt damit schon der unterstellten Grundlage, dass der Geographieunterricht in den verschiedenen Bundesländern halbwegs ähnlich sei. Das dahinterstehende geographiespezifische Problem der mangelnden Einheitlichkeit kann ein neu-

er Lehrplan allein nicht lösen. Die derzeitige Entwicklung bei den an den Bildungsstandards orientierten neuen Lehrplänen weist eher daraufhin, dass die verschiedenen Traditionen beibehalten werden, wobei es allerdings durchaus Verschiebungen innerhalb einzelner Bundesländer gibt (etwa in Baden-Württemberg durch die Integration der Wirtschaftslehre).

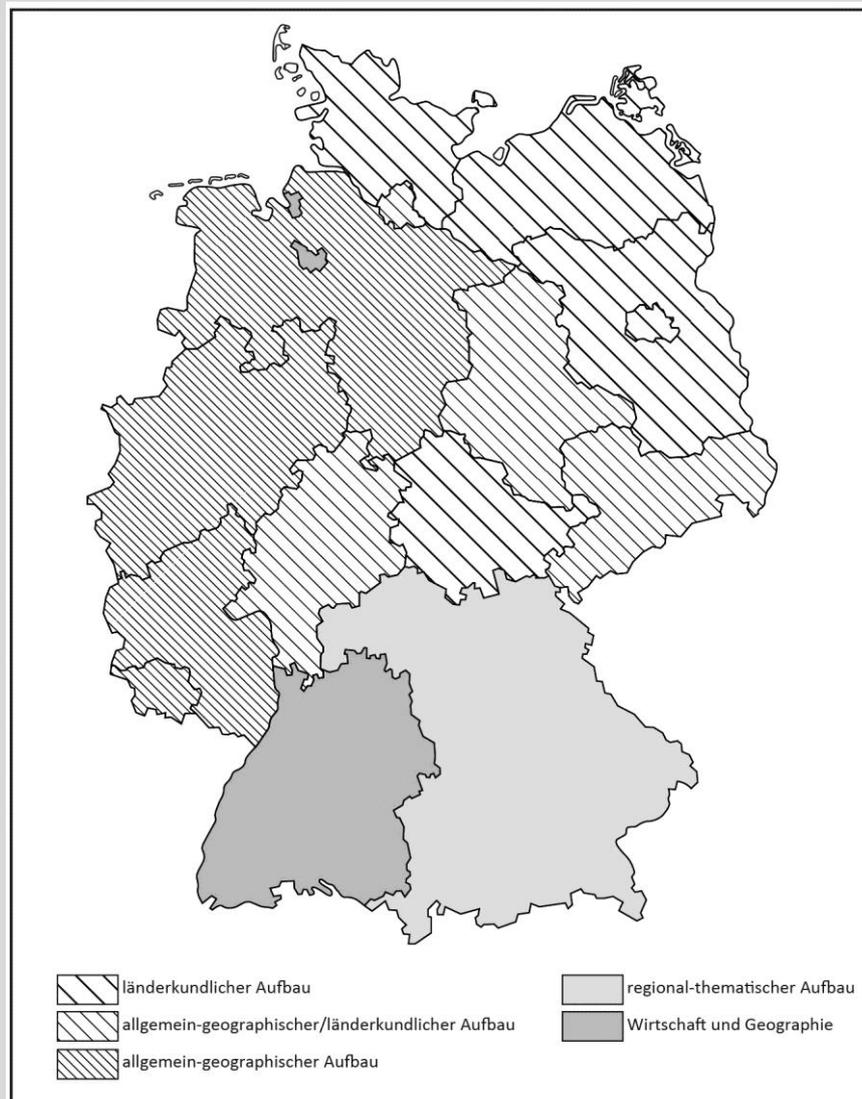


Abb. 1: Die Geographie der Schulgeographie (Quelle: Uhlenwinkel 2013a:132)

Es wäre zudem insgesamt verfehlt aus der derzeitigen Situation den Schluss ziehen zu wollen, dass man einen bundesweit nahezu stundengleichen Geographieunterricht anstreben sollte. Young weist nicht umsonst darauf hin, dass “a National Curriculum should limit itself to the key concepts of the core subjects and be designed in close collaboration with the subject specialists. This limit on National Curricula guarantees autonomy to individual schools and specialist subject teachers, and takes account of schools with different cultural and other resources, different histories and in

different contexts (for example, schools in cities and rural areas). At the same time, it ensures a common knowledge base for all students when some may move from school to school" (Young 2013)¹. Oder anders gesagt: Wenn das Thema Migration und Bevölkerung (3.2.) unterrichtet wird, dann bietet es sich an, das jeweilige Schulumfeld zu berücksichtigen. Dieses Umfeld unterscheidet sich im Geltungsbereich des Berlin-Brandenburger Lehrplans schon auf der nicht einmal 100 Kilometer langen Strecke zwischen Berlin-Kreuzberg und Angermünde in der Uckermark. Die fachlichen Kernkonzepte, mit deren Hilfe die den jeweiligen Migrationskontexten zugrundeliegenden Strukturen und Prozesse aus geographischer Perspektive beschrieben und erklärt werden können, also z. B. Veränderungen in den Herkunfts- und Zuwanderergebieten, die neu entstehenden räumlichen Verflechtungen und die nationalen und globalen Bedingungen, unter denen Migration stattfindet, bleiben in Bezug auf beide Beispiele gleich oder zumindest ähnlich. Dementsprechend wird ein Schulwechsel durch den neuen Lehrplan auch nicht erschwert. Im besten Falle erleben die Lernenden sogar eine Bereicherung und Vertiefung ihres Verständnisses durch völlig andersartige Situationen anstatt einer puren Wiederholung der Behandlung der immer wieder gleichen Region.

Eine weitere Besonderheit des Geographieunterrichts soll in diesem Kontext nicht unerwähnt bleiben, weil sie sich direkt auf die Frage auswirkt, wie gut oder schlecht der Unterricht der Sekundarstufe I die Schüler auf die Anforderungen der Grund- und Leistungskurse in der Oberstufe vorbereitet: Anders als der Geographieunterricht der Sekundarstufe I ist der Unterricht der Sekundarstufe II bundesweit relativ einheitlich. Er wird in dieser Klassenstufe als eine Gesellschaftswissenschaft betrachtet, was erst kürzlich, nach der Klage eines Schülers, der seine Geographiekurse ersatzweise für nicht ausreichend gut bewertete Physik-Kurse als Naturwissenschaft angerechnet bekommen wollte, vom VG Trier (5 K 643/13.TR) bestätigt wurde. Wenn die Geographie aber in der Oberstufe weitgehend als allgemeine Geographie und spezieller als Human- oder Sozialgeographie unterrichtet wird, dann sind Lernende, die auf entsprechende Kenntnisse und Fertigkeiten aus der Sekundarstufe I zurückgreifen können, besser auf die Sekundarstufe II vorbereitet als Lernende, die einen Unterricht mit einer Mischung aus Länderkunde und physischer Geographie erlebt haben. Die in der Anhörungsfassung des neuen Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplans für das Fach Geographie in den Jahrgangsstufen 7-10 benannten Zugangsweisen und Themen werden einer verantwortungsbewussten Vorbereitung auf die Sekundarstufe II deutlich besser gerecht als der bisherige Lehrplan oder auch der Alternativvorschlag des Landesverbandes der Schulgeographen.

¹ Übertragung: Ein Lehrplan sollte sich darauf beschränken, die Kernkonzepte der relevanten Unterrichtsfächer zu benennen. Er sollte in enger Zusammenarbeit mit Fachvertretern erstellt werden. Diese Beschränkung garantiert den einzelnen Schulen und Fachlehrern ihre Selbständigkeit und berücksichtigt die unterschiedlichen (kulturellen) Ressourcen, die unterschiedlichen Traditionen und die unterschiedlichen Kontexte (Lage im städtischen oder ländlichen Raum) der Schulen. Gleichzeitig stellt der Lehrplan eine gemeinsame Wissensbasis zur Verfügung, die Schulwechsel ermöglicht.

3. Analyse der Anhörungsfassung

Alle drei der oben benannten Bereiche weisen die Anhörungsfassung des neuen Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplans für das Fach Geographie in den Jahrgangsstufen 7-10 als einen gelungenen Entwurf aus, der sowohl den bildungspolitischen Anforderungen in Deutschland als auch der Entwicklung der internationalen wissenschaftlichen Diskussion gerecht wird. In den folgenden Abschnitten sollen einzelne Aspekte des Lehrplans differenzierter betrachtet werden.

3.1. Das Verhältnis von Fachkonzepten, Kompetenzen, Standards und Themen

Struktureller Kern des neuen Lehrplans ist sein Baukastenprinzip. Darin unterscheidet er sich nicht von den traditionellen Richtlinien und Lehrplänen, wie sie etwa in Nordrhein-Westfalen üblich waren (Scholl 2009). Das Baukastenprinzip eröffnet Lehrenden die Freiräume für eine kontextangemessene, professionelle Unterrichtsgestaltung, ohne sie orientierungslos zu lassen.

Die Anhörungsfassung des neuen Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplans für das Fach Geographie in den Jahrgangsstufen 7-10 enthält – um im Bild zu bleiben – vier (bzw. fünf) Bauelemente, deren Teile von den Lehrenden zusammengefügt werden müssen, um einen Stunden- oder Unterrichtseinheitsentwurf zu erstellen: die „Themen und Inhalte“, Aussagen zur fachlichen Perspektive, zu Kompetenzen und zu Standards. Genaugenommen müssten hier ebenfalls noch die Ziele von Unterricht genannt werden, die sich an den Vorgaben der jeweiligen Paragraphen aus den Schulgesetzen orientieren. Da sie in Punkt 3.3. explizit thematisiert werden, sollen sie hier nur implizit Berücksichtigung finden, um Doppelungen zu vermeiden.

Ein Großteil der Lehrenden orientiert sich bei der Unterrichtsplanung zunächst an den Themen. Allein die Tatsache, dass der hier zur Diskussion stehende Lehrplangentwurf diese Angewohnheit berücksichtigt, zeichnet ihn aus. In Bezug auf das oben bereits angesprochene Thema Migration könnte sich die Lehrkraft weitgehend unabhängig vom schulischen Kontext für die Zuwanderung durch die Sahara nach Europa als medial präsentem Beispiel entscheiden. Dieses Thema kann aus unterschiedlichen geographischen Perspektiven betrachtet werden. Der offensichtlichste Zugang wäre über die räumliche Verflechtung zwischen den Herkunfts- und den Zielregionen zu erreichen (vgl. Abb. 2). Daran anschließend könnte die Veränderung von den in diese Interaktion integrierten Orten thematisiert werden: im Regionalbeispiel Sahara etwa das entlang der Routen induzierte Städtewachstum (Fontaine 2005). Im Sinne einer Einordnung auf der globalen Maßstabsebene können abschließend die Bedeutung der europäischen Zuwandererpolitik, die Verlagerung der Migrationsströme von West nach Ost (Brachet et al. 2011) und die Errichtung „weicher“ Grenzen im Sahararaum thematisiert werden (Le Monde diplomatique 2009).

Mittels einer solchen Themenerschließung kann der Geographieunterricht im Sinne des Bundesaußenministers Dr. Frank-Walter Steinmeier (2014) einen Beitrag dazu leisten, die Fähigkeit der jungen Menschen zu vertiefter Analyse globaler Konflikte zu fördern und damit ein besseres Verständnis für die oftmals komplexe Gemengelage solcher Konfliktsituationen zu entwickeln.

Standard	Thematische Umsetzung
geographische Objekte mit Hilfe der Planquadrate im Atlas lokalisieren (D – sich orientieren)	die wachsenden Transitstädte Sabhah, Kufra, Tamanrasset, Agadez und Nouadhibou im Atlas lokalisieren
geographische Objekte in ein räumliches Ordnungssystem einordnen (E - sich orientieren)	die genannten Transitstädte in das System der alten Handelsrouten einordnen
Ursachen und Folgen räumlicher Entwicklungen beschreiben (D - Systeme erschließen)	<ul style="list-style-type: none"> Arbeitswanderung aus den Südsahara-Ländern in die Erdölförderregionen im Norden als Wegbereiter Frontex-Bemühungen als Ursache für West-Ost-Wanderung der Migrationsströme
Daten vergleichen (D / E - Methoden anwenden)	generalisierte Migrationsrouten mit individueller Route (vgl. Abb. 3) vergleichen
geographisch relevante alltags- und fachsprachliche Formulierungen unterscheiden (D / E / F - Kommunikation)	Boubas Route (vgl. Abb. 3) als Erfahrungsbericht erzählen und geographisch beschreiben
für ausgewählte Raumkonflikte den ethischen Rahmen formulieren, indem sie eigene Werte und Interessen / Normen bestimmen (D – Urteilen)	Diskussion darüber, wie durchlässig die Grenzen Europas sein sollen

Tab. 1: Korrelation von Standards und Themen

Die Offenheit der Zuordnung von Fachkonzepten, Themen und Kompetenzen ist lediglich dadurch eingeschränkt, dass im Laufe des Schuljahres alle Standards berücksichtigt werden müssen, damit den Lernenden nicht die Chance genommen wird, auf der nächsten Niveaustufe ebenfalls erfolgreich zu sein.

Mit diesem Baukastenprinzip gewährleistet der neue Rahmenplan nicht nur eine fachinhaltliche und didaktische Orientierung, wobei letztere auch eine Orientierung an Leistungserfordernissen enthält, sondern er ermöglicht zudem die flexible Anpass-

sung des Unterrichts sowohl an die jeweiligen lokalen Kontexte der Lernenden als auch an die aktuellen politischen Entwicklungen.

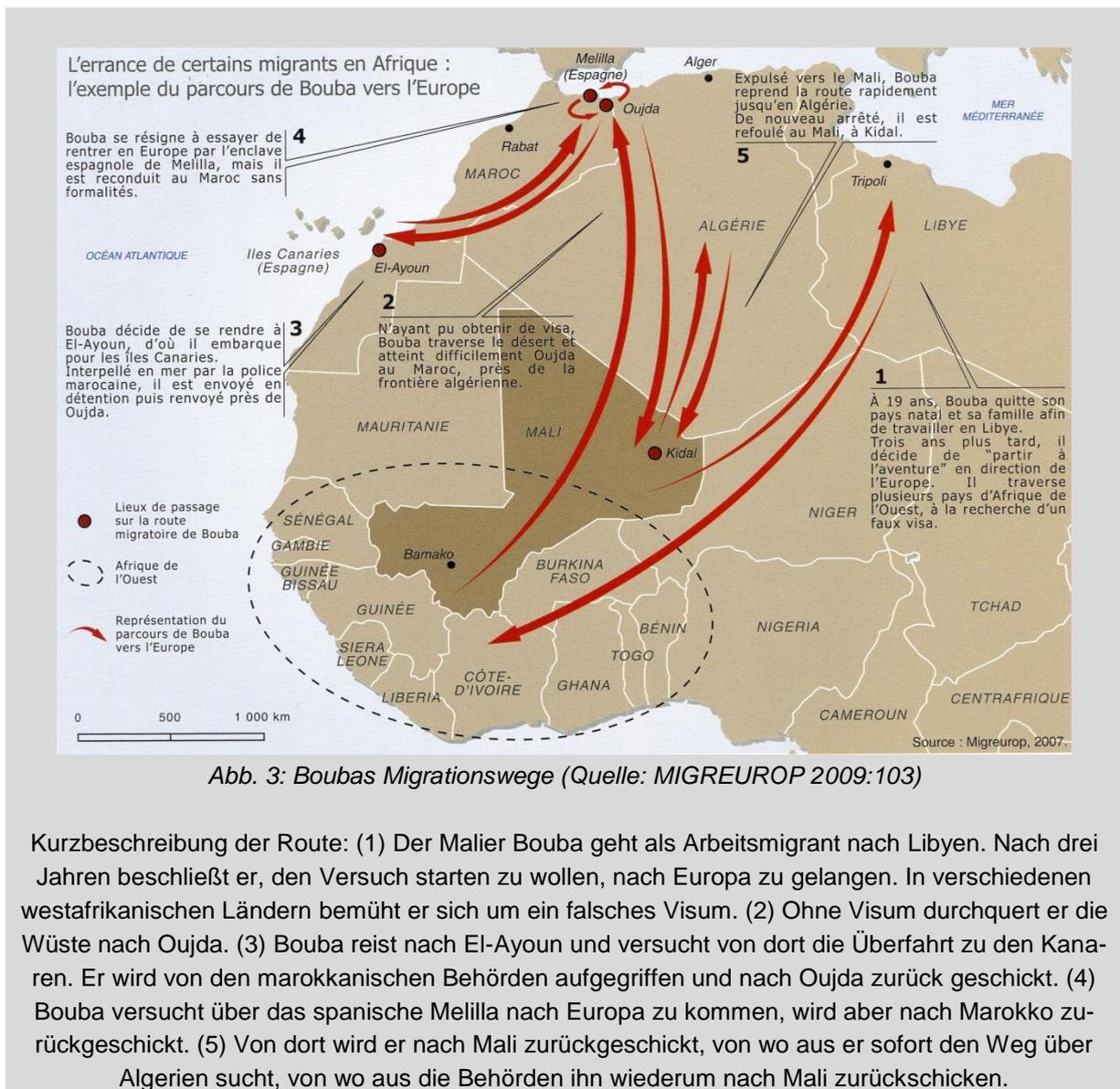


Abb. 3: Boubas Migrationswege (Quelle: MIGREUROP 2009:103)

Kurzbeschreibung der Route: (1) Der Malier Bouba geht als Arbeitsmigrant nach Libyen. Nach drei Jahren beschließt er, den Versuch starten zu wollen, nach Europa zu gelangen. In verschiedenen westafrikanischen Ländern bemüht er sich um ein falsches Visum. (2) Ohne Visum durchquert er die Wüste nach Oujda. (3) Bouba reist nach El-Ayoum und versucht von dort die Überfahrt zu den Kanaren. Er wird von den marokkanischen Behörden aufgegriffen und nach Oujda zurück geschickt. (4) Bouba versucht über das spanische Melilla nach Europa zu kommen, wird aber nach Marokko zurückgeschickt. (5) Von dort wird er nach Mali zurückgeschickt, von wo aus er sofort den Weg über Algerien sucht, von wo aus die Behörden ihn wiederum nach Mali zurückschicken.

Die Anhörungsfassung des neuen Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplans für das Fach Geographie in den Jahrgangsstufen 7-10 bietet somit die Hilfestellungen, die Scholl (2009) bei den neuen kompetenzorientierten Lehrplänen oftmals vermisst, ohne die professionelle Eigeninitiative der Lehrenden durch ein Übermaß an Vorgaben zu ersticken.

3.2. Die Kompetenzbereiche

Hinsichtlich der Bestimmung der Kompetenzbereiche orientiert sich die Anhörungsfassung des neuen Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplans für das Fach Geographie in den Jahrgangsstufen 7-10 an den in den nationalen Bildungsstandards ausgewie-

senen sechs Bereichen (DGfG 2007): Fachwissen (= Systeme erschließen), räumliche Orientierung (= sich orientieren), Erkenntnisgewinnung / Methoden (= Methoden anwenden), Kommunikation (= kommunizieren), Beurteilung / Bewertung (= urteilen) und Handlung (= geographische Handlungskompetenz). Dabei vermeiden die Autoren an drei Stellen die Unzulänglichkeiten der nationalen Bildungsstandards und überführen die Vorstellungen an zwei Stellen in eine Form, die für eine demokratische Erziehung angemessener erscheint. Diese drei Unzulänglichkeiten sollen kurz erläutert werden.

(1) Da Fachwissen an sich keine Kompetenz ist, sondern immer nur kompetent genutzt werden kann, umschreibt die Formulierung „Systeme erschließen“ eher eine Kompetenz als dies in den nationalen Bildungsstandards gelungen ist. Inhaltlich unterscheidet sich die Anhörungsfassung von der Fassung der nationalen Bildungsstandards vor allem durch die Ersetzung eines phänomenologischen Ansatzes, bei dem den zu erklärenden Gegenständen eine geographische Eigenschaft zugeschrieben wird, durch einen konstruktivistischen Ansatz, der die zu erklärenden Gegenstände aus einer geographischen Perspektive betrachten will. Damit entspricht die Anhörungsfassung dem im internationalen Raum üblichen Verständnis von Schulgeographie (Uhlenwinkel 2013b).

Diesem Kompetenzbereich wird folgerichtig auch die vom Landesverband der Schulgeographen vermisste „raumbezogene Analyse“ zugerechnet. Sie ist unter „Systemstrukturen analysieren“ für alle Niveaustufen ausgewiesen (S. 10).

(2) In der Beschreibung des schlicht mit „Urteilen“ benannten Kompetenzbereichs der Anhörungsfassung des neuen Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplans für das Fach Geographie in den Jahrgangsstufen 7-10 wird darauf hingewiesen, dass ein Urteil „ausgewogen, sachlich korrekt und begründet sein sowie mehrere Perspektiven berücksichtigen“ (S. 5) muss. Ein Werturteil soll sich „auf einen transparenten ethischen Rahmen“ (ebd.) beziehen. Damit werden wiederum Formulierungen aus den nationalen Bildungsstandards aufgenommen, ohne allerdings deren aus der Sicht einer demokratischen Erziehung fragwürdige Engführung zu übernehmen. Diese Engführung besteht darin, dass Lernende den nationalen Bildungsstandards zufolge Sachverhalte „vor dem Hintergrund bestehender [und damit unreflektierter – d. Verf.] Werte in Ansätzen beurteilen (...) können“ (DGfG, 2007:9) sollen, wobei diese bestehenden Werte als „geographisch [und nicht demokratisch – d. Verf.] relevante(.) Werte(.) und Normen“ aufgefasst werden. Der Berlin-Brandenburger Lehrplanentwurf formuliert hier vorsichtiger und treffender, und vermeidet damit das Problem einer kaum möglichen nichtidealen Begründung von Werten (Horn 2014).

(3) Einem den beiden bereits benannten Unterschieden ähnlichen Muster folgen die Vorstellungen zur „geographischen Handlungskompetenz“ in der Anhörungsfassung. Während die Handlungskompetenz in den nationalen Bildungsstandards als „Fähig-

keit und Bereitschaft, auf verschiedenen Handlungsfeldern natur- und sozialraumgerecht handeln zu können“ (DGfG 2007:9) definiert wird, umschreibt die Anhörungsfassung die geographische Handlungskompetenz als die Fähigkeit „begründete lebensweltliche Entscheidungen (...) treffen und an der demokratischen Entwicklung der Gesellschaft teil(...)nehmen“ (S. 4) zu können. Damit bricht der Berlin-Brandenburger Lehrplanentwurf mit der starken Anlehnung des Geographieunterrichts an die von Helmuth Köck formulierte Raumverhaltenskompetenz. Dieser Begriff ist von Köck (1980) in seiner Habilitationsschrift als Alternative zum Erziehungsziel der Emanzipation eingeführt worden und umschreibt ein Verhalten, das „selbstbestimmt sowie übertragbar ist, eine globale Reichweite besitzt, das Fließgleichgewicht erdräumlicher Systeme zu bewahren hilft und gleichwertigen räumlichen Lebensverhältnissen sowie ethischen Prinzipien verpflichtet ist“ (Köck, 1992, S. 184). Das damit implizierte Handeln, das Raumgesetzen und –modellen (Köck 1993) genügen soll, negiert bereits den zunächst zugestanden Anspruch auf Selbstbestimmung und erweist sich hinsichtlich der für die Demokratie unerlässlichen freien Willensbildung (Möllers 2009) als kontraproduktiv. Die vorsichtigeren Formulierungen des Berlin-Brandenburger Lehrplanentwurfs werden einer demokratischen Erziehung weitaus besser gerecht.

Bei der Ausweisung der Kompetenzen in der Anhörungsfassung des neuen Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplans für das Fach Geographie in den Jahrgangsstufen 7-10 handelt es sich somit um eine verständige, verantwortungsbewusste und überzeugende Weiterentwicklung der Vorgaben der nationalen Bildungsstandards.

3.3. Relevanz der Themen

Die Frage nach der Relevanz der Themen ergibt sich aus der Behauptung des Landesverbandes, dass im neuen Lehrplanentwurf „eindeutig geographische“ Inhalte zugunsten „nebulöser gesellschaftswissenschaftlicher Themen“ abgebaut würden. Dementsprechend muss die Frage nach zwei Seiten hin beantwortet werden: Zum einen in Relation zu der in der Behauptung implizierten Vorstellung, dass geographische Themen sich von gesellschaftswissenschaftlichen Themen eindeutig unterscheiden, und zum anderen hinsichtlich der Frage, ob die nun gewählten Themen tatsächlich relevant sind oder nicht. Letztere Frage lässt sich sowohl mit Bezug auf die Bildungs- und Erziehungsziele der Schulgesetze als auch mit Bezug auf die in der korrespondierenden Fachwissenschaft diskutierten Inhalte beantworten.

Ich werde im Folgenden mit der Klärung der tatsächlichen Relevanz der Themen in Anbetracht der beiden genannten Kriterien beginnen, da damit die Grundlagen für die Bewertung der implizierten Relevanz eher „nicht-gesellschaftswissenschaftlicher“, vermutlich also physisch-geographischer, Themen geschaffen werden können.

Bildungs- und Erziehungsziele (nach § 3 Abs. 3 SchulG)	Themenfelder des Geographieunterrichts gemäß Lehrplanentwurf
1. die Beziehungen zu anderen Menschen in Respekt, Gleichberechtigung und gewaltfreier Verständigung zu gestalten sowie allen Menschen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen,	<ul style="list-style-type: none"> • Stadt-Umland-Beziehungen (3.3 / Jg. 7-8) • Flächennutzungskonflikte (3.6 / Jg. 9-10) • ökonomische und soziale Disparitäten in Europa (3.8 / Jg. 9-10)
2. die Gleichstellung von Mann und Frau auch über die Anerkennung der Leistungen der Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Kultur und Gesellschaft zu erfahren,	<ul style="list-style-type: none"> • Bevölkerungszusammensetzung nach Alter, Geschlecht, Nationalität am Beispiel Deutschlands oder eines Teilraumes von Deutschland (3.2 / Jg. 7-8)
3. die eigene Kultur sowie andere Kulturen kennen zu lernen und zu verstehen, Menschen anderer Herkunft, Religion und Weltanschauung vorurteilsfrei zu begegnen, zum friedlichen Zusammenleben der Kulturen durch die Entwicklung von interkultureller Kompetenz beizutragen und für das Lebensrecht und die Würde aller Menschen einzutreten,	<ul style="list-style-type: none"> • Bevölkerungspolitik und Menschenrechte (3.2 / Jg. 7-8) • Disparitäten: Hunger und Überfluss; Entwicklungsindikatoren; Teufelskreis der Armut (3.4 / Jg. 7-8) • kulturelle, ethnopolitische und religiöse Konflikte (3.6 / Jg. 9-10)
4. ihre Aufgaben als Bürgerinnen und Bürger in einem gemeinsamen Europa wahrzunehmen,	<ul style="list-style-type: none"> • europäische Identität: Konstruiertheit von Räumen; EU in Europa; Vielfalt in Europa (3.8 / Jg. 9-10) • Grenzen übergreifende Zusammenarbeit: Euroregionen (3.8 / Jg. 9-10)
5. die Auswirkungen des eigenen und gesellschaftlichen Handelns auf die natürlichen lokalen und globalen Lebensgrundlagen zu erkennen, für ihren Schutz Mitverantwortung zu übernehmen und sie für die folgenden Generationen zu erhalten,	<ul style="list-style-type: none"> • Leben und Wirtschaften in hochwassergefährdeten Flussniederungen (3.1 / Jg. 7-8) • Handel und Produktion: Kinderarbeit; Massenproduktion; Handelsströme (3.4 / Jg. 7-8) • Überfischung – Sind die Meere bald leer? (3.5 / Jg. 9-10)
6. die Folgen technischer, rechtlicher, politischer und ökonomischer Entwicklungen abzuschätzen sowie die wachsenden Anforderungen des gesellschaftlichen Wandels und der internationalen Dimension aller Lebensbezüge zu bewältigen,	<ul style="list-style-type: none"> • schrumpfende und alternde Bevölkerung als Herausforderung für die Planung (3.2 / Jg. 7-8) • erneuerbare Energien – Möglichkeiten und Grenzen einer nachhaltigen Nutzung (3.5 / Jg. 9-10)
7. ihre körperliche, soziale und geistige Entwicklung durch kontinuierliches Sporttreiben und eine gesunde Lebensführung positiv zu gestalten sowie Fairness, Toleranz, Teamgeist und Leistungsbereitschaft zu entwickeln,	
8. zukünftiges privates, berufliches und öffentliches Leben in Verantwortung für die eigene Gesundheit und die ihrer Mitmenschen auszugestalten, Freude am Leben und am Lernen zu entwickeln sowie die Freizeit sinnvoll zu nutzen.	<ul style="list-style-type: none"> • touristische Nutzung in riskanten Natursituationen (3.1 / Jg. 7-8) • globalisierende Wirkung von Großereignissen, z. B. im Sport (3.7 / Jg. 9-10)

Tab. 2: Mögliche Zuordnungen der in der Anhörungsfassung genannten Themen zu den im Berliner Schulgesetz benannten Zielen schulischer Bildung und Erziehung²

² Analog können Zuordnungen zu Zielen der Erziehung und Bildung nach § 4 BbgSchulG erfolgen.

In seinem Alternativvorschlag für die Jahrgangsstufen 7-10 (http://www.erdkunde-berlin.de/15_7_%C4nderungsvorschl%E4ge260515.pdf) behauptet der Landesverband der Schulgeographen, die Themen der Anhörungsfassung des neuen Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplans für das Fach Geographie in den Jahrgangsstufen 7-10 setzten die Anforderungen des Berliner Schulgesetzes nicht ausreichend um. Er greift dabei auf § 1 S. 1 („Auftrag der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln.“) und den einleitenden Satzteil aus § 3 Abs. 1 („Die Schule soll Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen vermitteln...“) zurück. Letzterer ist damit um die Zwecke verkürzt, denen die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen dienen soll. Diese Zwecke sind in Fortführung des benannten Satzteils definiert als „...die die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, ihre Entscheidungen selbständig zu treffen und selbständig weiterzulernen, um berufliche und persönliche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, das eigene Leben aktiv zu gestalten, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben teilzunehmen und die Zukunft der Gesellschaft mitzuformen“ (§ 3 Abs. 1). Zur Erfüllung dieser Zwecke werden in Abs. 3 desselben Paragraphen die besonderen Aufgaben schulischer Bildung und Erziehung benannt. Ordnet man die in der Anhörungsfassung des neuen Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplans für das Fach Geographie in den Jahrgangsstufen 7-10 genannten Themen diesen Zielen zu (vgl. Tab. 2) wird leicht ersichtlich, dass der hier angestrebte Geographieunterricht die Zielsetzungen nahezu komplett berücksichtigt. Lediglich ein stark am Fach Sport orientiertes Bildungs- und Erziehungsziel kann von den Themen der Anhörungsfassung nicht bedient werden. Der Geographieunterricht wird damit aber insgesamt der ihm zugeschriebenen Rolle als gesellschaftswissenschaftlichem Fach (vgl. Pkt. 2.3.) in besonderer Weise gerecht. Dass man hierin keine unangemessene Fremdstimmung des Faches erkennen kann, zeigt ein Blick auf die Themen der Fachwissenschaft (vgl. Abb. 4).

Um eine Einschätzung der Kompatibilität der Themen des Lehrplanentwurfs mit den in der Fachwissenschaft diskutierten Problemen zu ermöglichen, wurden einige der Kernbegriffe der Anhörungsfassung (Risikoraum, Migration, Bevölkerung, Verstädterung, Armut, Ressourcen, Konflikt, Globalisierung, wirtschaftliche Verflechtung und Europa) in die Titelsuche der geographischen Literaturdatenbank GEODOK (<http://www.geodok.uni-erlangen.de/de/default.aspx>) eingegeben. Zum Vergleich wurden ebenfalls solche Themen eingegeben, die aufgrund der Reaktionen auf die Anhörungsfassung in die überarbeitete Variante aufgenommen oder dort zumindest in ihrer Bedeutung aufgewertet wurden (Geozonen, Plattentektonik, Vulkanismus, Erdbeben und Klimawandel). Die farbliche Kennzeichnung markiert das Erscheinungsjahr der neuesten aufgeführten Publikation.

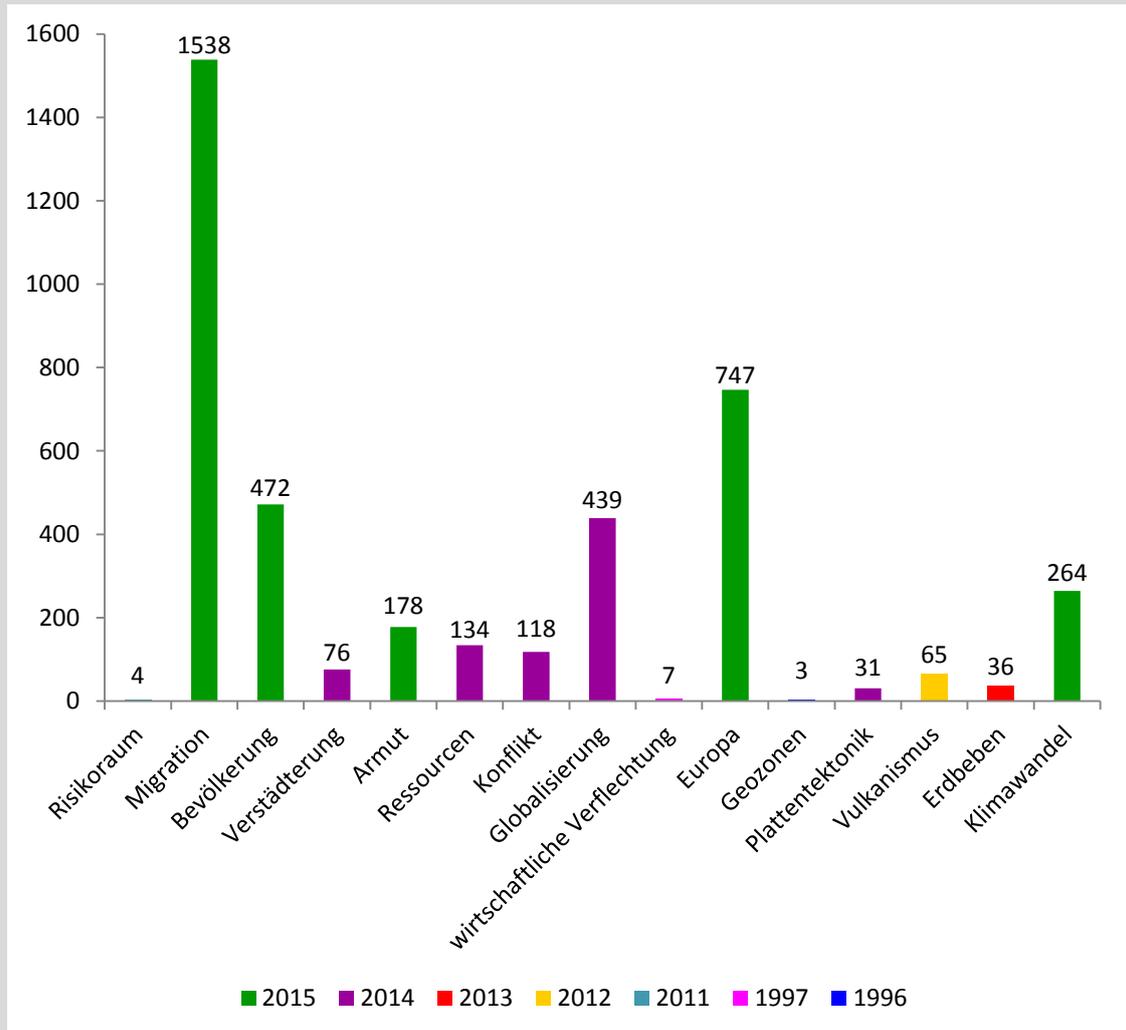


Abb. 4: Häufigkeit der Kernbegriffe der Lehrplanthemen der Anhörungsfassung und der unter Einbezug der Vorstellungen des Landesverbandes der Schulgeographen veränderten Fassung in Titeln fachwissenschaftlicher Publikationen
(Die Farben bezeichnen das Veröffentlichungsjahr der neuesten Publikation)

Im Ergebnis kann festgestellt werden, dass die Themen der Anhörungsfassung in weiten Teilen fachwissenschaftlichen Interessen entsprechen. Lediglich hinsichtlich der Themen „Risikoraum“ und „wirtschaftliche Verflechtung“ müssen hier Einschränkungen gemacht werden. Da der Begriff der „wirtschaftlichen Verflechtung“ im Korpus der Publikationen der Datenbank 1997 zuletzt in einem Titel genannt wurde, der Begriff der „Globalisierung“ hingegen sehr viele Treffer zu verzeichnen hat, kann davon ausgegangen werden, dass hier weniger das Thema als vielmehr der Begriff aus der wissenschaftlichen Diskussion verschwunden ist. Für das Thema der Risikoräume lässt sich ein entsprechender Schluss nicht ziehen. Tatsächlich verzeichnet der Begriff „Risikoräume“ nur einen Eintrag von 2003, der zudem einen direkten Unterrichtsbezug aufweist. Der allgemeinere Begriff „Risiko“ führt mit 38 Einträgen eben-

falls kaum zu besseren Ergebnissen. Andere Begriffe, wie z. B. „Verstädterung“, erzielten deutlich bessere Ergebnisse, wenn weniger spezifische Begriffe wie etwa „Stadt“ nachgefragt würden. Eine solche Abfrage, die angesichts der konkreten Themen des Lehrplanentwurfs durchaus zu rechtfertigen ist, erzielt 2399 Treffer mit der neuesten Publikation aus dem Jahr 2015.

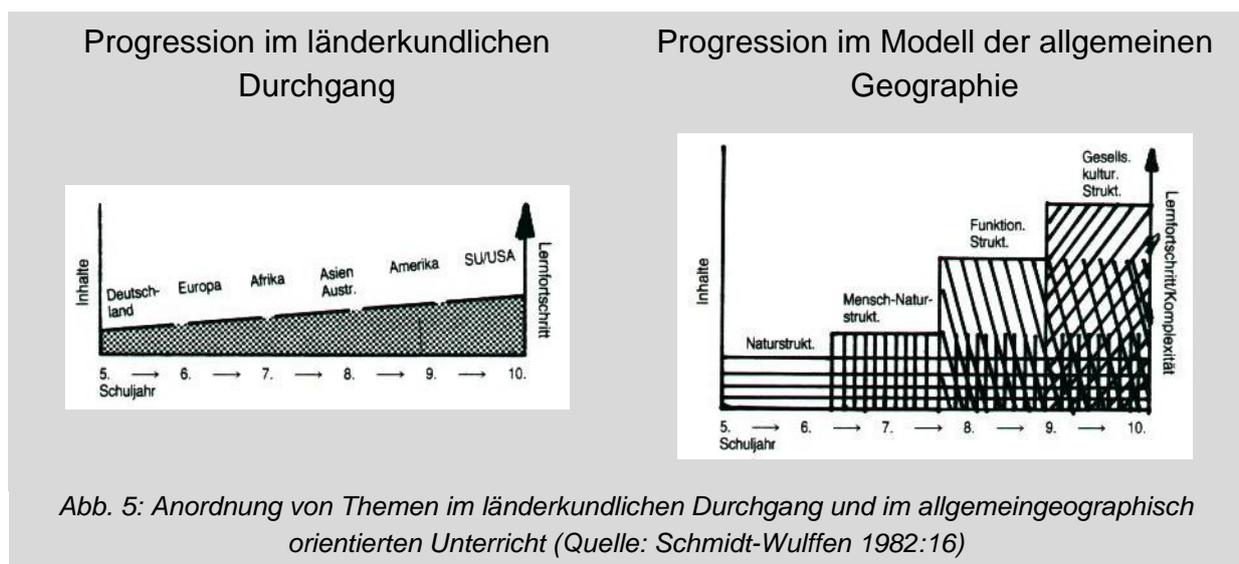
Ein nahezu entgegengesetztes Bild ergibt sich bei den aufgrund der Rückmeldungen neu bzw. wieder eingeführten Begriffen. Mit Ausnahme des Begriffs Klimawandel erzielen sie durchweg wenige Treffer und oftmals liegen die letzten Publikationen weiter zurück. Dies ist besonders auffällig beim Thema der Geozonen, das lediglich drei Treffer aufweist. Alle diese Treffer beziehen sich auf schulnahe Thematisierungen, wobei die neueste Publikation aber mit einem Erscheinungsdatum von 1996 nahezu zwanzig Jahre zurückliegt. Dieses Ergebnis ist insofern nicht erstaunlich, als dass Hard (1982) bereits im ersten Metzler Handbuch für den Geographieunterricht festgestellt hat, dass sich das Thema vor allem an Geographielehrer wende (Hard, 1982a:171), Inhalte aus anderen Naturwissenschaften popularisiere (Hard, 1982b: 234) und „ohne Pendant in der geographischen Forschung“ (ebd.) sei. Das Ergebnis dieser Eingliederung fachfremder Inhalte waren oftmals fehlerhafte Darstellungen, etwa in Form einer Schulbuchzeichnung des tropischen Regenwaldes, in der verschiedene Arten zu entdecken sind, die sich in der freien Wildbahn gar nicht begegnen würden, weil sie auf verschiedenen Kontinenten leben (Hupke 2000).

War die popularisierende Übernahme von Inhalten aus anderen Naturwissenschaften vor nunmehr über 30 Jahren somit bereits problematisch, so ist sie heute nahezu unmöglich, weil die Naturwissenschaften sich anders weiterentwickelt haben als die Geographie und weil selbst innerhalb einzelner Naturwissenschaften die Differenzierungen derart ausgeprägt sind, dass sich die Wissenschaftler eines Faches untereinander oft kaum noch verstehen können (Yates 2014). Hinsichtlich der geowissenschaftlichen Inhalte, deren Darstellung in Geographieschulbüchern ebenfalls deutliche Mängel aufweist (Sellés-Martinez 2007), deren Behandlung aber nichtsdestotrotz von vielen Schulgeographen und auch von den Fachvertretern der Geowissenschaften immer wieder gefordert wird, ist deswegen in vielen anderen europäischen Ländern ein völlig anderer, insgesamt sinnvoller erscheinender Weg eingeschlagen worden. In Großbritannien etwa werden nur solche physisch-geographischen Inhalte, die in einem *social issue context* einen Erkenntnisfortschritt versprechen im Geographieunterricht behandelt, Inhalte der *deep earth science* dagegen von den entsprechenden Naturwissenschaften übernommen (Hawley 2013). Ähnliche Umgangsweisen lassen sich in Frankreich und Portugal beobachten, wo geowissenschaftliche und biologische Themen unter der Perspektive der Evolution zu einem Fach „Wissenschaft der Erde und des Lebens“ zusammengeführt werden (beispielhaft: Ribeiro & Ferreira o. J.).

Um eine adäquate Beschreibung des dargestellten Sachverhalts zu erhalten, müsste die Behauptung des Landesverbandes der Schulgeographen somit dahingehend umformuliert werden, dass die Anhörungsfassung des neuen Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplans für das Fach Geographie in den Jahrgangsstufen 7-10 tatsächlich „nebulöse naturwissenschaftliche Themen“ zugunsten „eindeutig geographischer“ Inhalte abbaut. Diese geographischen Themen werden bei der Neuvermessung der globalisierten Welt gebraucht, denn „wo die Welt eben neu vermessen wird, da brauchen wir, und das ist noch nicht geschafft, da brauchen wir neue Karten, da brauchen wir auch einen verlässlichen Kompass, um uns darin orientieren zu können“ (Steinmeier 2014).

3.4. Anordnung der Themen

Die Anordnung der Themen – nicht der Kompetenzstufen - in einem Lehrplan erfolgt regelmäßig nach Kriterien des Schwierigkeitsgrades oder der logischen Abfolge von Inhalten, die einander voraussetzen (Solem et al. 2014). In der deutschen Geographiedidaktik ist eine sinnvolle Abfolge der Inhalte lediglich in den 1970er Jahren intensiver erörtert worden. Dabei standen insbesondere zwei Modelle zur Diskussion (vgl. Abb. 5): Das länderkundliche Modell sah die aneinandergereihte Behandlung unterschiedlicher Länder und Regionen vor. Diesem Modell folgt der alte Berlin-Brandenburger Lehrplan, obwohl es bereits zu Beginn der 1970er in der Kritik stand, weil es keinen bzw. einen kaum erkennbaren Lernfortschritt erlaubte: Jedes neu zu durchzunehmende Land wurde auf dem gleichen intellektuellen Niveau behandelt wie das vorherige. Da es sich jeweils um Singularitäten handelte, konnte kein logischer Aufbau erfolgen.



Dem setzte Arnold Schultze (1970) sein Modell der allgemeinen Geographie entgegen. Es beginnt – zumindest in seiner theoretischen Fassung, in der Praxis hat er die

ersten beiden Kategorien ausgetauscht – mit den Naturstrukturen, also den Inhalten der physischen Geographie. Darauf folgen die Mensch-Natur-Strukturen. Sie beschreiben den Umgang des Menschen mit den Naturstrukturen, wobei sowohl wirtschaftliche Nutzungen als auch Umweltzerstörungen thematisiert werden. Können diese beiden erstgenannten Aspekte noch jeweils für einen Ort beschrieben und erklärt werden, wendet sich die Behandlung der funktionalen Strukturen der räumlichen Arbeitsteilung zu. Thematisiert werden Austauschprozesse etwa zwischen Produzenten und Konsumenten sowie die zugrundeliegenden Infrastrukturen. Die gesellschaftlich-kulturellen Strukturen, die Schultze erst am Ende des Durchgangs betrachten will, beziehen sich vornehmlich auf menschliche Ideen und gedankliche Konstrukte, die bestimmte Formen der Naturnutzung bewirken, also etwa Siedlungsformen oder Wirtschaftsweisen. Obwohl in dieser Anordnung tatsächlich eine in sich logische Abfolge der Stoffanordnung vorliegt, ist sie bereits früh kritisiert worden. Hard (1982c) etwa erkennt in der den Naturstrukturen zugeschriebenen Rolle einen diffusen Geodeterminismus. Aus heutiger Sicht würde man Schultze auch einen zu wenig konzeptuellen Ansatz vorwerfen können. Nichtsdestotrotz hat er hinsichtlich der Frage nach der Themenabfolge einen wichtigen Beitrag zur theoretischen Weiterentwicklung geleistet. Einen Beitrag, der bis heute in nach wie vor länderkundlich orientierten Lehrplänen nicht berücksichtigt wurde.

Eine Weiterentwicklung aus beiden Ansätzen findet sich der britischen Literatur (Weeden & Butt 2009 – vgl. Abb. 6). Dort wird in den ersten zwei Grundschuljahren von der lokalen Maßstabebene und weitgehend lokalen Beispielen ausgegangen. In den nächsten Jahren bis zum Ende der Grundschule werden bereits Beispiele aus der ganzen Welt herangezogen, wobei die Analyseebene aber meist lokal bleibt mit ersten Schritten in Richtung nationaler Analysen. Wenn die Lernenden die Altersgruppe erreichen, für die auch die Anhörungsfassung des neuen Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplans für das Fach Geographie in den Jahrgangsstufen 7-10 entworfen wurde, ist die Beschäftigung mit Orten aus der ganzen Welt und den Vernetzungen zwischen ihnen vorgesehen. Bei der Betrachtung sollen zudem die Maßstabebenen gewechselt werden. In der Altersstufe der höheren Jahrgänge der SI wird der Fokus auf die Verflechtungen aller Maßstabebenen, vom Lokalen bis zum Globalen gelegt.

Die Anordnung der Themen in der Anhörungsfassung des neuen Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplans für das Fach Geographie in den Jahrgangsstufen 7-10 lässt sich am ehesten mit diesem modernen, konzeptuellen Ansatz beschreiben. Während sich das Thema „Leben in Risikoräumen“ noch weitgehend auf die lokale Analyseebene bezieht und damit die Grundschüler gewissenmaßen „abholt“, wird bereits beim nächsten Thema „Migration und Bevölkerung“ zumindest auch auf die Verflechtungen zwischen Orten eingegangen. Verflechtungen auf verschiedenen Maßstabebenen spielen bei dem Ursprungsthema „Verstädterung als globale Er-

das Thema „Klimawandel und Klimaschutz“ ersetzt wird. Beide Inhalte stellen in der Abfolge der Themen einen Rückschritt dar, weil sie in der traditionellen Form ihrer Behandlung im Unterricht geographische Komplexität reduzieren. Für die Lernenden entsteht so eher der Eindruck eines Stillstands der Lernbemühungen, was leicht demotivierend wirken kann.

Hinsichtlich des Themas Klimawandel ließe sich dies vermeiden, indem es mit dem ursprünglichen Thema Konflikte gekoppelt wird, d. h. es ginge vor allem um Verteilungskonflikte, die sich aus dem Klimawandel ergeben, etwa um die Frage, wer welche Schäden zu tragen hat, wer zahlt und wem die Klimaschutzmaßnahmen ökonomisch nützen. Ebenfalls diskutiert werden sollten globale Strukturen, wie etwa der *Clean Development Mechanism*, und ihre Bedeutung für lokale Entwicklungen in verschiedenen Regionen der Erde.

Weitaus schwieriger ist eine überzeugende Integration des Themas „System der Erde“ in die Abfolge der Themen. Von der Anlage her bewegt es sich auf derselben Ebene wie das Thema „Leben in Risikoräumen“: es beschränkt sich auf eine lokale Analyseebene, allerdings mit der Schwäche, dass diese Lokalität, da sie abstrakt gedacht ist (als Geozone), einen sehr großen Umfang hat und die Darstellung deswegen oftmals zu fehlerhaften Vorstellungen führt (vgl. Pkt. 3.3.). Vermieden werden kann dies nur, wenn die Differenzierungen innerhalb einer Zone ausreichend betont werden, und zwar nicht nur in Bezug auf die natürlichen Grundlagen, sondern auch in Bezug auf die Formen der menschlichen Nutzung. Dabei müsste auch gefragt werden, wie die Nutzungsformen durch globale Verflechtungen der Orte beeinflusst werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Anhörungsfassung des neuen Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplans für das Fach Geographie in den Jahrgangsstufen 7-10 in ihrer Ursprungsfassung eine deutlich überzeugende Anordnung der Themen aufwies als die veränderte Fassung. Zwar ist es verständlich, wenn Lehrende oder auch Verbandsvorsitzende althergebrachte Themen in ihrem Fach schützen wollen. Problematisch wird es allerdings dann, wenn damit jeglicher Fortschritt blockiert wird. Dies ist in anderen Berufen regelmäßig nicht möglich: einen Zahnarzt, der mit den Techniken und Methoden von vor 30 Jahren arbeitet, würde freiwillig vermutlich niemand mehr aufsuchen. Dass gerade in dem Beruf, der andere auf lebenslanges Lernen vorbereiten soll, die Lernbereitschaft einiger seiner Vertreter derart gering ist, darf aber kein Grund dafür sein, dass lernwilligeren Kollegen und Kolleginnen eine thematische Neuorientierung unmöglich gemacht wird.

3.5. Raumbezüge

Der Änderungsvorschlag des Landesverbandes der Schulgeographen legt ungeachtet der oben dargestellten Entwicklung theoretischer Überlegungen zur Frage der thematischen Progression im Fach Geographie großen Wert auf eine regionale Ab-

folge der Raumbispiele. Begründet wird dies im Alternativvorschlag für die Jahrgänge 5/6 (http://www.erdkunde-berlin.de/15_7_%C4nderungsvorschl%E4ge260515.pdf) damit, dass der Geographieunterricht dem Prinzip vom Nahen zum Fernen folgen solle, d. h. der Unterricht behandelt zunächst das lokale Umfeld der Lernenden, dann Deutschland und dann Europa. Unterstellt wird, dass so der Ausweitung der Aktionsreichweiten der Lernenden entsprochen wird.

Mag die Vorstellung einer solchen langsamen Ausweitung der Aktionsreichweiten in den ersten Jahren der Nachkriegszeit, also vor nunmehr 60 Jahren noch eine gewisse Plausibilität gehabt haben, so ist sie bereits mit der ersten Ausstrahlung der Tagesschau am 26. 11. 1952 fragwürdig worden: Die erste Begegnung der Lernenden mit fremden Orten fand von nun an nicht mehr über Wandbilder im Klassenzimmer statt, sondern über die sich zunehmend entwickelnden technischen Medien (1961 verfügten bereits 4 Millionen Haushalte über einen Fernseher) im Wohn- und Kinderzimmer. Durbin (2000) hat in einer einzigen Kindersendung für Grundschüler vier verschiedene Orte dargestellt gefunden: Ruanda, eine Schule in Indien, Straßburg und die Küste von Holderness, die durch Erosion immer weiter zurückverlagert wird.

Zeitgleich mit der Ausweitung der medialen Zugänge haben sich auch die tatsächlichen Aktionsreichweiten von Kindern und Jugendlichen immer weiter ausgedehnt. Neben Besuchen von Verwandten, die aufgrund von berufsbedingter Mobilität nicht mehr unbedingt am gleichen Ort leben, gehören hierher auch Freizeitaktivitäten in anderen Stadtteilen oder in der nächstgelegenen Klein- oder größeren Stadt sowie der Familienurlaub im Sommer. Diese Veränderungen haben Konsequenzen für das gesellschaftliche Zusammenleben. Der Bereich der unmittelbaren Erfahrung dehnt sich aus. Dieser Bereich ist allerdings nicht, wie es die Vorstellung der Entwicklung vom Nahem zum Fernen unterstellt, geschlossen, sondern es kommt zu einer „Verinselung“ von Aktivitäten (Schramke 1999), es entstehen „unsichtbare Territorien“ (Reutlinger 2003), die mittels Handy definiert werden, und viele Menschen bilden eine „Ortspolygamie“ (Beck 1997:129) heraus, wenn sie „Grenzen getrennter Welten – zwischen Nationen, Religionen, Kulturen, Hautfarben, Kontinenten usw. – überschreitet und deren Gegensätze in einem Leben beherbergen“ (ebd.) müssen oder dürfen. Das alles kann sowohl innerhalb einer Stadt geschehen, als auch einen beständigen Ortswechsel zwischen weit entfernten Orten bedeuten (vgl. Abb. 7). Beides führt dazu, dass emotionale Nähe nicht unbedingt in der unmittelbaren Nähe, sondern über weitere Distanzen hergestellt werden kann und wird (Beck 1997, Vielhaber 2003). Für den Geographieunterricht bedeutet das, „dass die Barrieren niedrig geworden sind, weil die Ferne sich uns förmlich aufdrängt – selbst in unserer Nähe“ (Kroß 1991: 43). Die Zeiten, in denen „die Annäherung an die Ferne ein didaktisches Problem war“ (ebd., S. 43), sind somit endgültig vorbei.

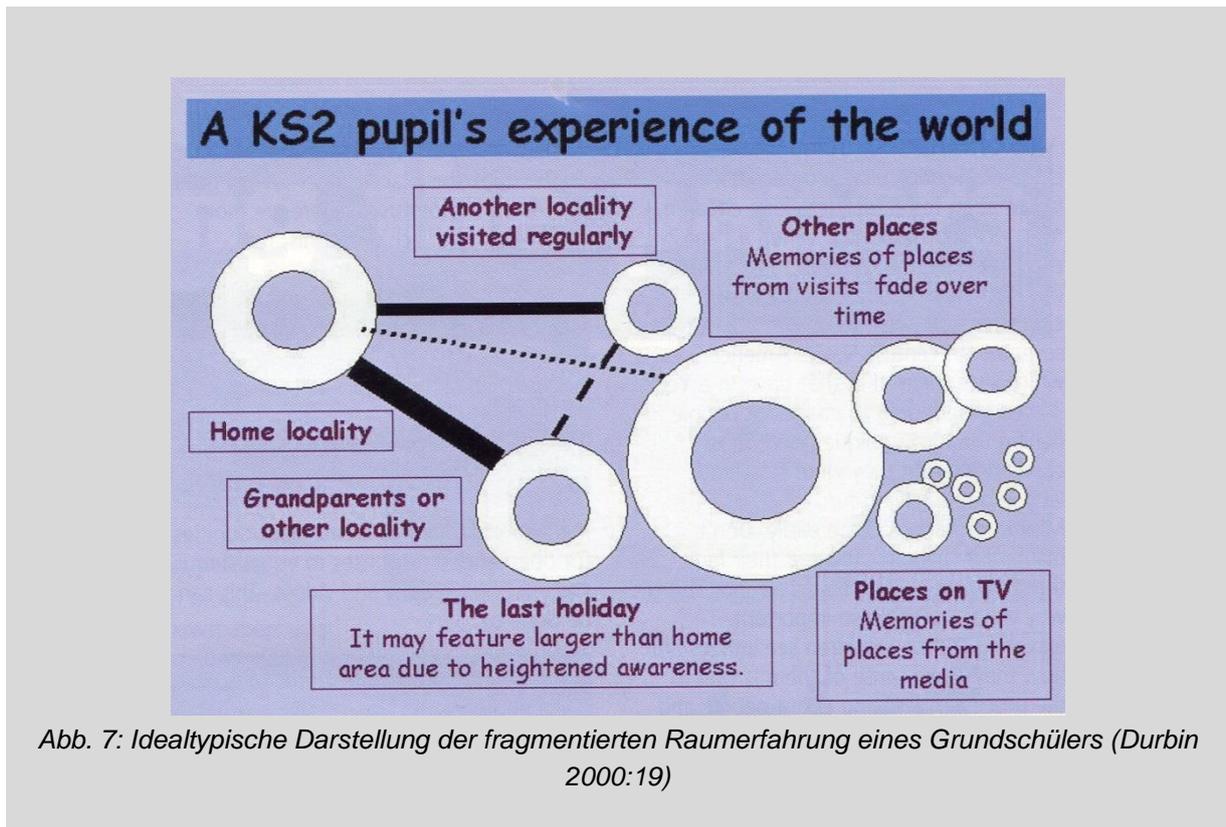


Abb. 7: Idealtypische Darstellung der fragmentierten Raumerfahrung eines Grundschülers (Durbin 2000:19)

Die Grundlage des Alternativvorschlags des Landesverbandes der Schulgeographen erweist sich damit in zweierlei Hinsicht als nicht tragbar: Sie geht zum einen an der Lebenswirklichkeit nicht nur junger Menschen vorbei, zum anderen ignoriert sie, dass dieser Wandel der Lebenswirklichkeit in der theoretischen Diskussion bereits reflektiert wurde. Der Vorschlag erweist sich damit als nicht zeitgemäß.

4. Empfehlungen zur Implementierung

Angesichts der Reaktionen während der Konsultationsphase erscheint eine Implementierung des neuen Rahmenlehrplans ohne Unterstützungsmaßnahmen wenig erfolgversprechend. Langfristig wird dazu sicherlich auch eine stärker an der Professionalisierung orientierte universitäre Ausbildung gehören. Kurzfristig betrachtet scheinen vor allem (möglichst obligatorische) Fortbildungen sowie unterstützende Materialien in Form von Themenerschließungen und Aufgabenbeispielen sinnvoll.

Bei allen diesen Maßnahmen sollte aber auch bedacht werden, dass die Eingaben zur Anhörungsfassung des neuen Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplans für das Fach Geographie in den Jahrgangsstufen 7-10 der Antwort auf eine Schriftliche Anfrage der Linken Berlin vom 5. 3. 2015 zufolge zahlenmäßig eher gering waren. Zu anderen Fächern, etwa Deutsch, Mathematik und selbst Sport, gab es zum Teil deutlich mehr Eingaben. Für die vom Landesverband der Schulgeographen über das Internet verbreitete Petition gilt – wie oben bereits dargestellt –, dass die unzulässige

Verquickung von zwei sehr unterschiedlichen Problemen (Integration des Faches in ein gemeinsames Fach bzw. überfällige inhaltliche Modernisierung des Faches als selbständigem Fach) für eine allgemeine Zustimmung gesorgt hat, die sich oftmals nur auf das erste Problem, also auf die Veränderungen in der Jahrgangsstufe 5/6 bezieht. Als Beleg für diese These können Begründungen für Unterschriften gelten wie etwa „Geschichte wird auch geopfert“, „Weil meine Freundin Lehramt studiert und ich ihr wünsche, dass sie später auch ihr gewähltes Studienfach unterrichten kann!“. „Lehramt Studentin“ oder „Erhalt des klassischen Unterrichtsfach Geographie“. Eine fundierte fachwissenschaftliche oder fachdidaktische Auseinandersetzung hat hier offenkundig nicht stattgefunden.

4.1. Professionalisierung der Lehrkräfte in Aus- und Fortbildung

Dass die Professionalisierung von Lehrkräften ein zunehmend relevantes Problem ist, zeigt nicht nur die Fülle an Literatur, die in den letzten Jahren insbesondere in Großbritannien (Brooks 2010, 2011, 2015) und in Deutschland (Gryl 2013, Kanwischer 2013, Uhlenwinkel 2013c) zu dem Thema erschienen ist, sondern auch der Sachverhalt, dass auf dem im Oktober in Berlin stattfindenden Deutschen Kongress für Geographie von 26 geographiedidaktischen Sitzungen drei sich explizit mit Lehrerprofessionalisierung befassen (http://www.dkg2015.hu-berlin.de/index.php?article_id=60). Dabei geht es u. a. um Vorstellungen junger Geographielehrer von ihrem Beruf, um das Verhältnis von Theorie und Praxis sowie um die Wahrnehmung des Faches durch die zukünftigen Lehrer und Lehrerinnen. Die Probleme der zunehmenden Entakademisierung der Erstausbildung werden im Rahmen der Einführung eines neuen Rahmenlehrplans allerdings nicht zu lösen sein, sodass es hier vor allem um die Fortbildung gehen muss.

Zielgerichtete Fortbildungen für bereits im Beruf stehende Lehrer sollten einen hohen professionellen Standard aufweisen und drängende Fragen diskutieren. Einige dieser Fragen sind in der Konsultationsphase bereits deutlich artikuliert worden. Sie betreffen das nicht erst durch die neuen Rahmenlehrpläne relevant gewordene Problem der - differenzierten - Leistungsbewertung ebenso wie rein fachliche Fortbildungen, die den Kollegen den Stand der Fachwissenschaft vermitteln, und fachdidaktische Fortbildungen, die zeigen, wie man diese Inhalte mittels konzeptueller Ansätze für den Unterricht bewertet und gegebenenfalls nutzbar macht.

Daneben dürften sehr grundsätzlich auch Veranstaltungen von Nöten sein, die den neuen Rahmenlehrplan und seine möglichen Umsetzungen verdeutlichen und bei der Formulierung schulinterner Curricula sowie der Verknüpfung des Fachteils mit dem Basiscurriculum Medien behilflich sind.

Da Fortbildungsveranstaltungen immer zeitlich gebunden sind und sich hier oftmals größere Kompatibilitätsprobleme ergeben, könnte überlegt werden, auf der Homepage des LISUMs einen betreuten und geschlossenen Blog einzurichten, auf dem Kol-

legen und Kolleginnen auch individuelle Fragen stellen und Anregungen aus ihrer Praxis geben können. Dies würde das individuelle Lernen, das Lehrende praktizieren sollen, auch ihnen selbst zugutekommen lassen. Als Grundlage für einen solchen Blog sollten Vignettes und Aufgabenbeispiele erstellt werden.

4.2. Themenerschließung durch Vignettes

Ein sehr einfaches Instrument um insbesondere die Frage nach der zeitgemäßen Erschließung der Inhalte zu beantworten, sind sogenannte Vignettes. Sie wurden im Kontext des GeoCapabilities-Projekts (www.geocapabilities.org), einem internationalen Projekt zur Professionalisierung von Geographielehrenden, entwickelt. Sie sollen Lehrenden auf nicht mehr als zwei Seiten zeigen, wie aus einzelnen Themen „powerful knowledge“ (vgl. Pkt. 2.2.) werden kann. Dabei liefern sie keine fertigen Unterrichtsstunden. Vielmehr sollen die Lehrenden angeregt werden, über mögliche inhaltliche Aufarbeitungen zu reflektieren und für sich selbst Wege zu finden, ihren Unterricht kognitiv anregend zu gestalten. Ein Beispiel für eine im Rahmen des GeoCapabilities-Projekts entwickelte Vignette zu dem auch in der Anhörungsfassung des neuen Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplans für das Fach Geographie in den Jahrgangsstufen 7-10 benannten Thema „Erneuerbare Energien – Möglichkeiten und Grenzen einer nachhaltigen Nutzung“ findet sich im Anhang. Sie ist nur aufgrund der Übersetzung einige Zeilen länger als vorgesehen.

Solche Vignettes könnten zu jedem der im Rahmenlehrplan benannten Themen erstellt und auf der für die Implementierungsphase vorgesehene RLP-Online-Plattform des LISUMs eingestellt werden. Sollte sich das Angebot als attraktiv erweisen, könnte es für Zwecke des CPDs (continual professional development / fortdauernde professionelle Entwicklung) später verstetigt werden.

4.3. Aufgabenbeispiele

Ein auch von den nationalen Bildungsstandards genutztes Mittel der Implementierung ist die Formulierung von Aufgabenbeispielen. Dieses Mittel eignet sich besonders für solche Kollegen, denen die Vignettes noch zu offen sind. Anders als bei den nationalen Bildungsstandards sollte hier allerdings weniger die Überprüfung des Outputs am Ende einer Ausbildungsphase im Mittelpunkt stehen, als vielmehr der Versuch, eine mögliche lernprozessbegleitende, progressive Aufgabenentwicklung im Sinne der in den USA derzeit stattfindenden Forschung zu GeoProgressions (Solem et al. 2014) zu konkretisieren. Die dabei entstehende Schwierigkeit liegt vornehmlich darin, einen an eine abstrakte Lerngruppe gerichteten Vorschlag so überzeugend zu gestalten, dass er sich auf eine konkrete Lerngruppe beziehen könnte. Diese Schwierigkeit kann mithilfe von Überlegungen zur lernprozessbegleitenden und -unterstützenden Leistungsbewertung zumindest angesprochen werden.

Wie die Vignettes sollten diese Aufgabenbeispiele über die RLP-Online-Plattform des LISUMs allgemein zugänglich gemacht werden. Beide Formen können selbstredend auch im Kontext von Fortbildungsveranstaltungen genutzt werden.

5. Fazit

Die Anhörungsfassung des neuen Berlin-Brandenburger Rahmenlehrplans für das Fach Geographie in den Jahrgangsstufen 7-10 stellt in ihrer Ursprungsfassung einen sehr überzeugenden Entwurf dar, der nicht nur den deutschen Anforderungen an eine kompetenzorientierte Lehrplangestaltung gerecht wird, sondern auch im Rahmen der internationalen Debatte als überzeugend bewertet werden kann. Es wäre schade, wenn dieser Entwurf aufgrund von gelegentlich theoretisch wenig informierten Einwänden so sehr verwässert würde, dass er eher einen Stillstand als eine Weiterentwicklung markieren würde.

Insbesondere hinsichtlich der Vorbereitung junger Menschen auf die Herausforderungen einer sich zunehmend globalisierenden Welt kann ein am Entwurf der Anhörungsfassung orientierter Geographieunterricht ein besseres Verständnis für die oftmals komplexen regionalen und globalen Debatten und Konflikte fördern, das von Frank-Walter Steinmeier in seinem Vortrag im Rahmen der Gießener Ringvorlesung vermisst wurde. Langfristig kann dadurch auch vermittelt werden, dass schnelle Lösungen oft nicht zu haben sind. Vielleicht würde der Geographieunterricht so sogar etwas zur Verminderung der Politikverdrossenheit beitragen, die er in den letzten Jahren mit seinen allzu schlichten Lösungsvorstellungen vermutlich häufig eher gefördert hat.

Dessen ungeachtet wird es notwendig sein, die Implementierung des Lehrplans durch geeignete Fortbildungsmaßnahmen zu unterstützen. Das gilt sowohl für die Ursprungsversion, für die an manchen Stellen eine ausreichende Akzeptanz erst noch hergestellt werden muss, als auch für eine eventuell abgeänderte Fassung, für die dargelegt werden müsste, wie man trotz der Missachtung der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Entwicklung mit den dann wieder vorliegenden Themen einen halbwegs verantwortungsbewussten Unterricht gestalten könnte. Letztere Aufgabe dürfte sich allerdings als schwieriger erweisen als erstere, weswegen der Ursprungsfassung soweit wie eben möglich der Vorzug gegeben werden sollte.

Literaturverzeichnis

- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung?* Frankfurt am Main: suhrkamp.
- Béneker, T., Bladh, G., Tani, S. & Uhlenwinkel, A. (in Vorb.). *GeoCapabilities and curriculum leadership: balancing the priorities of aims-based and knowledge-led curriculum thinking in schools.*
- Brachet, J., Choplin, A. & Pliez, O. (2011). Le Sahara entre espace de circulation et frontière migratoire de l'Europe. In *Hérodote. Revue de géographie et de géopolitique* 142, S. 163-182.
- Brooks, C. (2010). Developing and reflecting on subject expertise. In Brooks, C. (Hrsg.), *Studying PGCE Geography at M Level. Reflection, research and writing for professional development.* London, New York: Routledge, S. 66-76.
- Brooks, C. (2011). Geographical Knowledge and Professional Development. In Butt, G. (Hrsg.), *Geography, Education and the Future.* London, New York: continuum, S. 165-180.
- Brooks, C. (2015). Research and Professional Practice. In Butt, G. (Hrsg.) *Master-Class in Geography Education. Transforming Teaching and Learning.* London. New York: Bloomsbury, S. 31-44.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Opladen: Leske + Budrich.
- DGfG (2007). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Mit Aufgabenbeispielen.* Bonn: Selbstverlag.
- Durbin, C. (2000). Access all areas. In *Primary Geographer* 42, S. 18-20.
- Fontaine, J. (2005). Infrastructures et oasis-relais migratoires au Sahara algérien. In *Annales de Géographie* 644, S. 437-448.
- Gruschka, A. (2008). *Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode.* Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Gryl, I. (2013). Geographielehrende – Biographie und Kompetenzentwicklung. In Kanwischer, D. (Hrsg.), *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts.* Stuttgart: Borntraeger, S. 70-80.
- Hard, G. (1982a). Landschaftsgürtel / Landschaftszonen / Geozonen. In Jander, L., Schramke, W. & Wenzel, H.-J. (Hrsg.): *Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung.* Stuttgart: Metzler-Verlag, S. 171-174.
- Hard, G. (1982b). Ökologie / Landschaftsökologie / Geoökologie. In Jander, L., Schramke, W. & Wenzel, H.-J. (Hrsg.): *Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung.* Stuttgart: Metzler-Verlag, S. 232-236.

Hard, G. (1982c). Geodeterminismus / Umweltdeterminismus. In Jander, L., Schramke, W. & Wenzel, H.-J. (Hrsg.): *Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Stuttgart: Metzler-Verlag, S. 104-110.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London, New York: Routledge.

Hawley, D. (2013). What is the rightful place of physical geography? In Lambert, D. & Jones, M. (eds.), *Debates in Geography Education*. London, New York: Routledge, pp.89-102.

Hemmer, I. (2012). Standards und Kompetenzen. In Haversath, J.-B. (Hrsg.), *Geographiedidaktik*. Braunschweig: Westermann, S. 90-106.

Hemmer, I. & Hemmer, M. (2013). Bildungsstandards im Geographieunterricht - Konzeption, Herausforderung. Diskussion. In Rolfes, M. & Uhlenwinkel, A. (Hrsg.), *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Braunschweig: Westermann, S. 24-32.

Hoffmann, K. W. (2013). Lehrpläne und Bildungsstandards für den Geographieunterricht. In Kanwischer, D. (Hrsg.), *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts*. Stuttgart: Borntraeger, S. 94-104.

Horn, C. (2014). *Nichtideale Normativität. Ein neuer Blick auf Kants politische Philosophie*. Berlin: suhrkamp.

Hupke, K.-D. (2000). *Der Regenwald und seine Rettung. Zur Geistesgeschichte der Tropennatur in Schule und Gesellschaft*. Duisburg: Selbstverlag.

Jannsen, G. (1982). *Die Rettung der physischen Erdkunde durch die politische Bildung*. Oldenburg: GHM.

Kanwischer, D. (2013). Fachbezogenes Wissen in der geographischen Lehrerbildung. In Kanwischer, D. (Hrsg.), *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts*. Stuttgart: Borntraeger, S. 46-56.

Kirchberg, G. (2005). Die Geographielehrpläne in Deutschland heute - Bestandsaufnahme und Ausblick. In *Geographie und Schule* 27 (156), S. 2-9.

Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.

KM NDS (Niedersächsisches Kultusministerium) (2008). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Erdkunde*. Hannover: Selbstverlag.

KM NRW (Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen) (1993). *Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen. Erdkunde*. Frechen: Verlagsgesellschaft Ritterbach.

Köck, H. (1980): Theorie des zielorientierten Geographieunterrichts. Köln: Aulis Verlag.

Köck, H. (1992). Der Geographieunterricht - ein Schlüsselfach. In *Geographische Rundschau* 45 (3), S. 183-185.

Köck, H. (1993). Raumbezogene Schlüsselqualifikationen – der fachimmanente Beitrag des Geographieunterrichts zum Lebensalltag des Einzelnen und Funktionieren der Gesellschaft. In *Geographie und Schule* 15 (84), S. 14-22.

Kroß, E. (1991). „Global denken – lokal handeln“. Eine zentrale Aufgabe des Geographieunterrichts. In *geographie heute* 12 (93), S. 40-45.

Le Monde diplomatique (2009). *Atlas der Globalisierung. Sehen und verstehen, was die Welt bewegt*. Berlin: taz-Verlag.

MIGREUROP (2009). Atlas des migrants en Europe. Géographie critique des politiques migratoires. Paris: Armand Colin.

MKJS (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (2004). *Bildungsplan 2004. Realschule*. Stuttgart: Selbstverlag.

Möllers, C. (2009). *Demokratie – Zumutungen und Versprechen*. Berlin: Wagenbach.

Morgan, J. (2014). Michael Young and the Politics of the School Curriculum. In *British Journal of Education Studies*. DOI: [10.1080/00071005.2014.983044](https://doi.org/10.1080/00071005.2014.983044).

MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2007). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen Erdkunde*. Frechen: Verlagsgesellschaft Ritterbach.

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004). PISA 2003. *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007). *PISA `06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.

Reutlinger, C. (2003). *Jugend, Stadt und Raum. Sozialgeographische Grundlagen einer Sozialpädagogik des Jugendalters*. Opladen: Leske + Budrich.

Ribeiro, S. & Ferreira, E. (o. J.). *Ciências da Terra a da Vida*. Porto: Porto Editora.

Roberts, C. (2014). Curriculum leadership and the knowledge-led school. In Young, M. & Lambert, D. (2014), *Knowledge and the Future School. Curriculum and Social Justice*. London: Bloomsbury Academy, S. 139-158.

Schmidt-Wulffen, W. (1982). Allgemeine Geographie. In Jander, L., Schramke, W. & Wenzel, H.-J. (Hrsg.): *Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. – Stuttgart: Metzler-Verlag, S. 15-21.

Schmidt-Wulffen, W. D. (1999). Im Käfig des Stoffkanons: Schlüsselprobleme und Schlüsselqualifikationen als Türöffner. In Schmidt-Wulffen, W. D. & Schramke, W. (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung*. Gotha, Stuttgart: Klett, S. 26-66.

Scholl, D. (2009). *Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schramke, W. (1999). Erdkunde: Der Zustand des Faches. Traditionelles Fachverständnis im gesellschaftlichen Gegenwind. In Schmidt-Wulffen, W. D. & Schramke, W. (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung*. Gotha, Stuttgart: Klett, S. 7-25.

Schultze, A. (1970). Allgemeine Geographie statt Länderkunde! Zugleich eine Fortsetzung der Diskussion um den exemplarischen Erdkundeunterricht. In *Geographische Rundschau* 22 (1), S. 1-10.

Sellés-Martinez, J. (2007). Misleading analogies that lead to the belief that the mantle of the earth is liquid. In *Geographie und ihre Didaktik* 35 (4), S. 207-217.

Solem, M., Hyunh, N. T. & Boehm, R. (Hrsg.) (2014). *Learning Progressions für Maps, Geospatial Technology and Spatial Thinking: A Research Handbook*. Washington, DC: Association of American Geographers.

Steinmeier, F.-W. (2014). *Politik als Verwaltung, Gestaltung oder Krisenmanagement – ein Erfahrungsbericht*. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung des Präsidenten „Homo Conflictus – Zwischen Harmoniebedürfnis und Konfliktrealität“. Giessen: Authors.

Uhlenwinkel, A. (2006). *Blick zurück nach vorn. Zur Entwicklung der Geographiedidaktik in Deutschland seit 1969*. Bremen: Unveröffentlichte Habilitationsschrift.

Uhlenwinkel, A. (2011). Defining Standards Through Assessment – Bright Idea or Big Illusion? In Whewell, C.; Brooks, C.; Butt, G.; Thurston, A. (Hrsg.): *Curriculum Making in Geography*. London: Institute of Education, S. 223-230.

Uhlenwinkel, A. (2013a). Lernen im Geographieunterricht: Trends und Kontroversen. In Kanwischer, D. (Hrsg.), *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts*. Stuttgart: Borntraeger, S. 130-140.

Uhlenwinkel, A. (2013b). Geographieunterricht im internationalen Vergleich. In Kanwischer, D. (Hrsg.), *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts*. Stuttgart: Borntraeger, S. 232-246.

Uhlenwinkel, A. (2013c). To see the world with a different view – den Übergang von der Alltagsperspektive zur Wissenschaftsperspektive gemeinsam gestalten. In Neeb, K., Ohl, U. & Schockemöhle, J. (Hrsg.), *Hochschullehre in der Geographiedidaktik. Wie kann die Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer optimiert werden?* Aachen: Shaker Verlag, S. 13-21

Vielhaber, C. (2003). Räumliche Nähe ist keine Kategorie, wenn es um Wahrnehmung und Verständnis geht. In *GW-Unterricht* 91, S. 2-12.

Weeden, P. & Butt, G. (2009). *Assessing Progress in Your Key Stage 3 Geography Curriculum*. Sheffield: Geographical Association.

Yates, L. (2014). *Disciplines and Subjects: Content Selection as a Curriculum Issue*. Paper presented at the European Conference of Educational Research, Porto: Authors.

Young, M. (2011). What Are Schools For? *Educação, Sociedade & Culturas*, 18 (32), 145-155.

Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. In *Journal of Curriculum Studies* 45 (2), S.101-118.

Young, M. & Muller, J. (2010). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. In *European Journal of Education* 45 (1), S. 11-27.

Anhang

Vignette zum Thema "Technologische Neuerungen im Kontext lokaler Bedingungen bewerten"

Titel: Technologische Neuerungen im Kontext lokaler Bedingungen bewerten

Autor: Anke Uhlenwinkel (Humboldt Universität zu Berlin, Deutschland)

Beschreibung (max.150 Wörter): Eines der Basiskonzepte der Geographie ist die Interaktion zwischen Mensch und Umwelt. Leider wird in Stunden, denen dieses Konzept zugrunde liegt, oftmals implizit noch ein anderes, längst für überholt erachtetes geographisches Konzept propagiert: der Geo- oder Umweltdeterminismus. Im folgenden Beispiel soll explizit betrachtet werden, welche Rolle die lokalen sozio-ökonomischen Bedingungen und die Machtrelationen bei Entscheidungen für oder gegen die Nutzung als umweltfreundlich geltender Technologien spielen. Um das zu erreichen, werden zwei Orte mit grundverschiedenen sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen verglichen.

Sowohl in Spanien als auch in Mexiko werden Windräder auf traditionellem Gemeinschaftsland gebaut. Während diese Entwicklung in Spanien kaum kritisiert wird, führt sie in Mexiko zu ausgedehnten Protesten. Das liegt nicht daran, dass die Spanier grundsätzlich umweltfreundlicher Denken würden als die Mexikaner. Vielmehr ist es eine Folge des sozio-ökonomischen Kontextes, in dem das Gemeinschaftsland in den beiden Ländern genutzt wird.

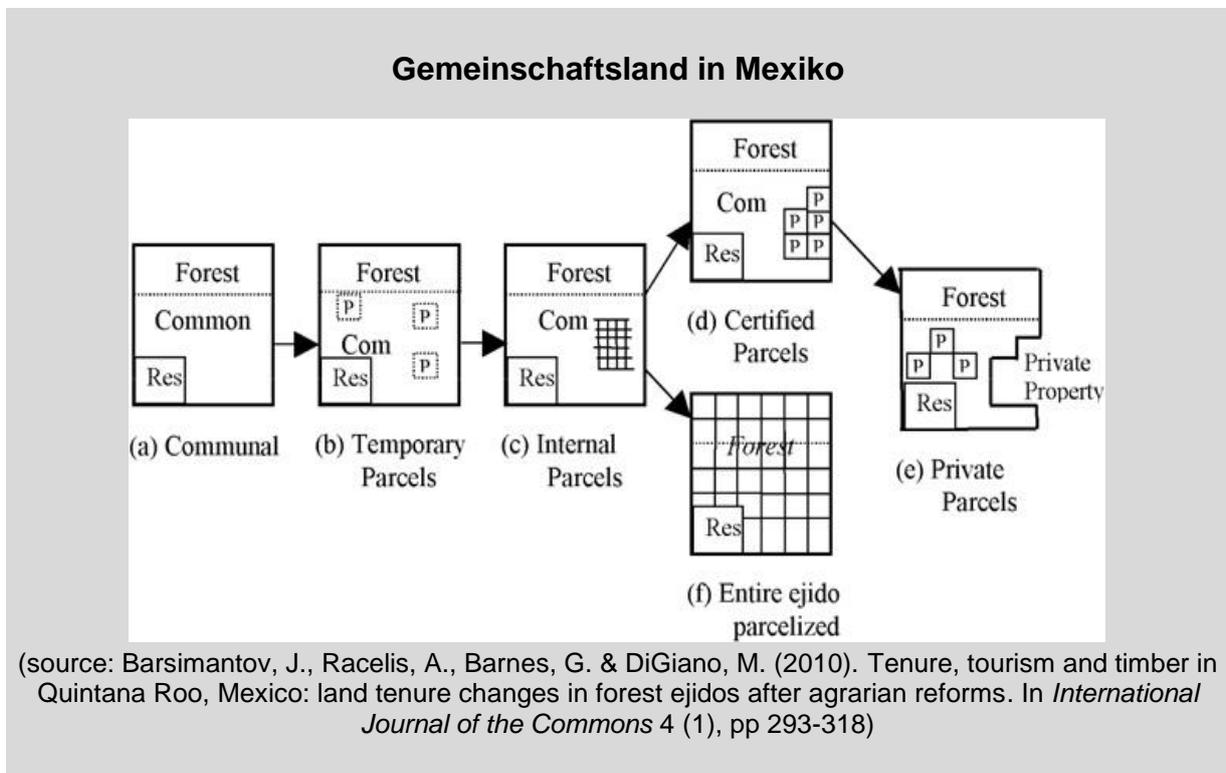
Die Allmende (tierras comunales) in Spanien



(source: <http://asignaturasociales.blogspot.de/2012/01/las-partes-de-un-feudo.html>)

(1) In Spanien wurde die Allmende traditionell für die Holzversorgung und als Viehweide genutzt. Sie lag regelmäßig in den Gebieten einer Kommune, die für die Agrarnutzung nicht geeignet waren, in Castilla y León folglich oft auf Hügeln, von denen die Felder überblickt werden konnten. Bis heute gehört dieses Land der Gemeinde. Gelder, die aus diesem Land erwirtschaftet werden, können nur für gemeinschaftliche Zwecke ausgegeben werden. Aufgrund der Abnahme der Einwohnerzahlen sind die Allmenden zu einer der Haupteinnahmequellen der Gemeinden geworden – Geld, über dessen Ausgabe (anders als bei Steuern) alle lokalen Hausbesitzer mitentscheiden können. Dieser Umstand hat dazu geführt, dass Gemeinden angefan-

gen haben, ihre Allmende zwecks Windparkerrichtung an Energieerzeuger zu verpachten. Das so verdiente Geld fließt in den Bau lokaler Einrichtung, wie etwa Zentren zur Tagesbetreuung für ältere Menschen oder Schwimmbäder, wenn die Gemeinde einen großen Anteil von jungen Menschen aufweist, die an den Wochenenden oder im Urlaub in ihr Heimatdorf zurückkehren.



(2) In Mexiko ist Gemeinschaftsland entstanden, nachdem der Staat beschlossen hatte, landlosen Bewohnern Möglichkeiten der Holzproduktion und der Subsistenzwirtschaft durch Landzuweisungen zu eröffnen. Ein Teil des Agrarlandes wurde schon bald parzelliert, um es zunächst zeitlich begrenzt, dann als Dauerpacht individuell nutzen zu können. Als eine spätere Regierung das Land privatisierte, fiel es an diejenigen, die es zuvor gepachtet hatten. Da viele der Pächter vom Land in die Stadt abgewandert waren, entschlossen sie sich, das Land an (oft spanische) multinationale Firmen zu verpachten oder zu verkaufen, die es nutzen wollten, um darauf Windräder zu errichten. Das so verdiente Geld half den Migranten, ihren Umzug in die Stadt zu finanzieren und Zeiten mit wenig oder gar keinem Einkommen zu überbrücken. Diese Verkäufe führten allerdings zu Protesten derjenigen, die in den Gemeinden zurückblieben, weil (1) das bisher noch nicht parzellierte Land drohte ebenfalls verteilt zu werden und (2) die Windräder mitten in ihren Siedlungen gebaut wurden, ohne dass sie einen individuellen oder gemeinschaftlichen Nutzen davon hätten. Windräder wurden so zu einer unerwünschten Technologie, die den Gemeinden von außen übergestülpt wurde.

Die Auswirkungen neuer Technologien hängen folglich auf der einen Seite von der sozialen und ökonomischen Umwelt ab, in der sie implementiert werden, und auf der

anderen Seite von den Entscheidungen, die Menschen vor Ort zu ihrer Nutzung treffen. Oder, um es mit Martha Nussbaum zu sagen: „(...) but as biology changes medical possibilities, we must be constantly alert to the fact that some possibility that used to belong to the realm of chance or nature now might belong to the social realm, the realm shaped by justice“ (2007:181f).³

³ Übertragung: (...) aber wo die Biologie unsere medizinischen Möglichkeiten erweitert, müssen wir uns immer bewusst sein, dass einige Situationen, die früher dem Schicksal oder der Natur zugeordnet wurden, heute dem Sozialen zugeordnet werden müssen, also dem Reich, das durch Ideen der Gerechtigkeit geformt wird.
Quelle: Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge MA, London: The Belknap Press of Harvard University Press.