**An Herrn**

Boris Angerer
LISUM
Struweg
14974 Ludwigsfelde-Struveshof

**Mathematisch-Naturwissen-
schaftliche Fakultät**

Geographisches Institut

Lehrstuhl für Didaktik der Geographie

Prof. Dr. Péter Bagoly-Simó

Lehrstuhlinhaber

**Gutachten zum Rahmenlehrplan für den Unter-
richt in der gymnasialen Oberstufe 2006
(Geographie) für das Land Berlin**

Im Nachgang des sog. „PISA-Schocks“ verschob sich das Interesse der Bildungspolitik auf messbares Endverhalten und Output. Die Einführung der an die Standardisierung geknüpften Kompetenzorientierung bildet den präferierten Weg, formelle Bildung zu gestalten.

Grundsätzlich ist die Messbarkeit von Bildungserfolg zu begrüßen, schafft sie doch eine Vergleichbarkeit und kommt einer einheitlichen Basis für das föderale Bildungssystem näher. Die letzten Jahre haben allerdings in etlichen Dimensionen der standardbasierten Kompetenzorientierung dringenden Überarbeitungsbedarf gezeigt. Der hier begutachtete Rahmenlehrplan (RLP) bildet eine gute Möglichkeit, erfolgreiche Aspekte zu stärken und problematische Entwicklungen näher zu betrachten.

Dieses Gutachten folgt dem Fragenkatalog vom 04.10.2022 und gliedert sich in vier Kapitel. Neben dem Stand der (geographie)didaktischer Forschung finden auch Perspektiven der phasenübergreifenden Lehrkräftebildung Berücksichtigung.

1. Fachprofil/Kompetenzmodell

Ehe eine Evaluation des Kompetenzmodells erfolgen kann, muss auf die Besonderheit der Kompetenzorientierung im Berliner Geographieunterricht¹ hingewiesen werden.

Die Rahmenlehrplankommission hat für den RLP 2006 ein Kompetenzmodell entworfen (Fig. 1), welches gegenwärtig den Kern des Oberstufenlehrplans bildet. Da die Berliner Lehrplanrevision parallel zur Arbeit an den Nationalen

¹ Trotz abweichender Schreibweise in Berlin verwendet dieses Gutachten die von der geographischen Community einheitlich akzeptierte Schreibweise.

Datum:

13.02.2023

Postanschrift:

Humboldt-Universität zu Berlin
Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fa-
kultät
Geographisches Institut
Didaktik der Geographie
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Sitz:

Alfred-Rühl-Haus Rudower Chaussee 16
12489 Berlin (Adlershof)
Raum 2'230
T: +49 (0)30 2093 6871
F: +49 (0)30 2093 6853
M: peter.bagoly-simo@geo.hu-berlin.de

Sekretariat:

Barbara Richter
T: +49 (0)30 2093 6813
F: +49 (0)30 2093 6853
M: barbara.richter@geo.hu-berlin.de



Bildungsstandards im Fach Geographie (DGfG 2020) lief, fand das bundesweit verhandelte Kompetenzmodell in Berlin zunächst noch keine Berücksichtigung. Dies änderte sich im Zuge der Lehrplanreform der Mittelstufe, als 2015 für die Sekundarstufe I ein neues Kompetenzmodell erstellt wurde. Die Mittelstufe arbeitet nun mit einem normativen Dokument, welches das Kompetenzmodell der Nationalen Bildungsstandards maßgeblich umsetzt, während die Oberstufe unverändert das Berliner Kompetenzmodell aus dem Jahre 2006 fortführt.

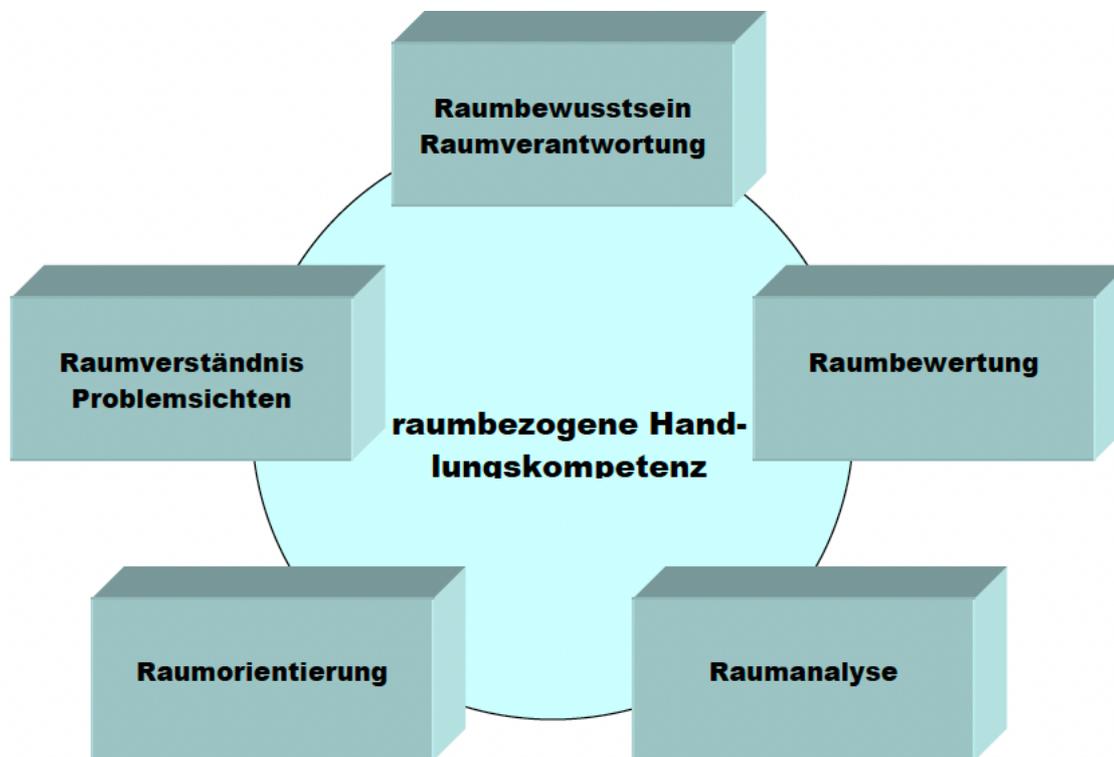


Fig. 1: Das Berliner Kompetenzmodell für den RLP 2006 (Quelle: SBJF 2006, 10)

1.1 Entsprechen das Fachprofil und das Kompetenzmodell dem aktuellen Stand der fachdidaktischen Diskussion?

Der hier begutachtete RLP beinhaltet ein Fachprofil, welches durch das ausgewiesene Kompetenzmodell (Fig. 1) getragen wird. Beide Elemente sind angesichts der (fach)didaktischen und fachwissenschaftlichen Entwicklungen der letzten 17 Jahre zu überprüfen.

Fachprofil

Eine Zusammenfassung des Fachprofils kann, stark reduzierend, anhand folgender Stichpunkte erfolgen:

- (a) Raumbezogene Handlungskompetenz
- (b) Raumkonzepte
- (c) Brückenfach und System Erde
- (d) Umwelterziehung/(Bildung für) nachhaltige Entwicklung
- (e) Ethische Erfahrungen und Wertvorstellungen
- (f) Traditionelle und neue Medien
- (g) Exkursionen
- (h) Wissenschaftspropädeutik

Den Kern des Geographieunterrichts in der Oberstufe soll die (a) „raumbezogene Handlungskompetenz“ (SBJF 2006, 9) bilden, die mit den Vorgaben vieler normativer Dokumente (vgl. DGfG 2003; 2006; 2007; 2009) übereinstimmt. Der Begriff ist allerdings

umstritten. Die raumbezogene Handlungskompetenz stellt die Fortführung der Raumverhaltenskompetenz (z.B. KÖCK 1997), die sowohl die fachdidaktische Debatte als auch die Lehrplanrevision der Länder prägte, dar. In einer kritischen Auseinandersetzung mit der raumbezogenen Handlungskompetenz folgert KÖCK (2011, 130), dass „[...] der Begriff Verhalten sämtliche raumbezogenen Operationen und Kompetenzen, darunter auch die Unterklasse der Handlungen, einschließt und somit dem Begriff Handlung übergeordnet und vorzuziehen ist“. Konkreter geht es um eine Banalisierung des Verhaltens durch seine Reduktion auf meist alltägliche Handlungen, die zwar zum Lösen mondäner Probleme eingeschränkt geeignet seien, allerdings den Ansprüchen einer umfassenderen Bildung (besonders in der Oberstufe) keinesfalls genügen. Dass die Betonung des Alltäglichen und vermeintlich unmittelbar Nützlichen in Berlin richtungsweisend geworden ist, zeigt auch eine Studie zur historischen Entwicklung der Mittelstufenlehrpläne für das Fach Geographie im wiedervereinigten Berlin (vgl. BAGOLY-SIMÓ i.B.). Insgesamt müsste die Ausgestaltung der Handlungsorientierung, wie weiter unten gezeigt, gründlich reflektiert werden.

Sowohl Fachprofil als auch Kompetenzmodell legen den Schwerpunkt auf den Raumbegriff, welcher in Form von vier (b) Raumkonzepten ausgewiesen wird: Räume als Container, System von Lagebeziehungen, Kategorie der Sinneswahrnehmung und soziale, technische und politische Konstrukte. Der RLP bedient sich hier an den vier Raumkonzepten nach WARDENGA (2002), die tatsächlich eine Synthese räumlichen Denkens in der Geographie darstellen. Ein Unterricht, welcher Containerräume wie zu Zeiten Humboldts vermitteln möchte, wurde bereits im Zuge der fundamentalen Reform nach 1969 verworfen. Anders verhält es sich mit den anderen drei Raumkonzepten, die in der akademischen Disziplin heute noch vorzufinden sind. Der hier begutachtete RLP beinhaltet eine gute Grundalge, um drei der vier Raumkonzepte in der Oberstufe (und nicht nur) stärker zu berücksichtigen. In einer überarbeiteten Fassung soll den Raumkonzepten, wie unten noch weiter ausgeführt, eine wichtigere Rolle zukommen, die nach Möglichkeit auch in der Begründung des allgemeinen Bildungsauftrags Eingang finden soll.

Die Idee des (c) Brückenfaches wie auch der Beitrag zur (d) Umwelterziehung/(Bildung für) nachhaltige Entwicklung knüpft an die Raumkonzepte an.

Zum Alleinstellungsmerkmal der Geographie gehört die gleichzeitige Betrachtung des Menschen und des Nicht-Menschlichen (traditionell Umwelt oder Natur). Die Metapher des (c) Brückenfaches weist auf diese Besonderheit der Geographie hin und betont damit auf eine unmissverständliche Art die Notwendigkeit einer integrativen Perspektive für die Bildung junger Menschen. Herausfordernd ist die Fokussierung auf das System Erde, welches den Raum auf Lagebeziehungen reduziert. KÖCK (2011, 130) befürwortet die systemische Perspektive, da in seiner Lesart „[...] nur das Verständnis des Raumes als eines Systems von Lagebeziehungen geosphärischer Objekte paradigmatisch begründet und lebenspraktisch schlüssig [sei]“. Sowohl die geographische Forschung als auch die aktuellen gesellschaftlichen Prozesse zeigen, dass die Ausklammerung von individuellen Wahrnehmungen und (medialen) Konstruktionen (z.B. Problemraum Alexanderplatz, Problemviertel Grunewald) keine Option darstellt. Dass die Nationalen Bildungsstandards und der Berliner RLP für die Sekundarstufe I (Kompetenzbereich „Systeme erschließen“, Fig. 2) das Mensch-Umwelt-System und somit auch den Raum als Lagebeziehungen im Kern des geographischen Fachwissens sehen, rechtfertigt keine Verarmung des Raumbegriffes, was sich letztlich negativ auf Wissenschaftspropädeutik auswirken kann. Daher ist, wie oben schon vorgeschlagen, eine Stärkung des Raumbegriffes in seiner Vielfalt bei der Überarbeitung des hier begutachteten RLP in Erwägung zu ziehen.

Die Frage nach dem Beitrag der Geographie zur (d) Umwelterziehung/(Bildung für) nachhaltige Entwicklung knüpft auch an die Raumkonzepte an. Die Reform der Sekundarstufe I hat bereits den veralteten Begriff der Umwelterziehung durch den einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ersetzt. Anders als die Umwelterziehung (und

später die Umweltbildung), berücksichtigt eine BNE nicht nur die ökologische, sondern auch die ökonomische und soziale Dimension menschlicher Gesellschaften, die sich in Raum (globale Gerechtigkeit) und Zeit (intergenerationale Gerechtigkeit) entwickeln. Mehrere Studien haben wiederholt nachgewiesen, dass die Geographie, dank ihrer begrifflichen wie thematischen Affinität zum Begriff der nachhaltigen Entwicklung zu den Fächern mit dem stärksten Beitrag zu einer BNE gehört (vgl. BAGOLY-SIMÓ 2013; 2014; BAGOLY-SIMÓ & HARTMANN 2021; BAGOLY-SIMÓ & HEMMER 2017). Vor diesem Hintergrund ist die Initiative der Deutschen Gesellschaft für Geographie, die Stärkung der Geographie als Leitfach einer BNE (DGfG 2020) zu fordern, gerechtfertigt und zeitgemäß. Denn es ist fahrlässig, BNE als fächerübergreifendes Ziel auszuweisen und in den Mittelpunkt aller Fächer zu positionieren, gleichzeitig aber das Fach mit dem empirisch belegten stärksten Beitrag in den Stundentafeln zu marginalisieren. Der vorliegende RLP zeigt, dass die Geographie einen klaren Beitrag zur BNE leistet und zwar thematisch wie konzeptionell. Die anstehende Reform sollte allerdings auf einige neuralgische Punkte achten (vgl. 1.2).

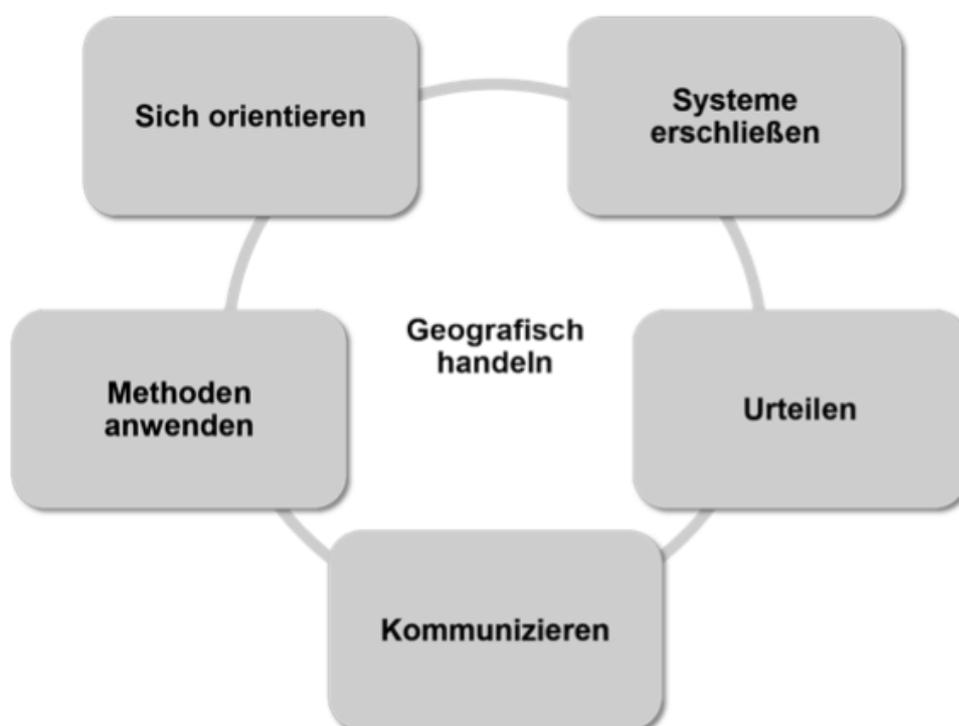


Fig. 2: Das Berliner Kompetenzmodell für den RLP 2015 (Quelle: SBJW 2015, 5)

Der hier begutachtete RLP merkt an: „[m]it dem Fach [Geographie] gewinnen die Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße aber auch ethische Erfahrungen. Sie lernen, ihr eigenes Empfinden und eigene Wertvorstellungen zu den Einstellungen und Werten anderer in Beziehung zu setzen und abzuwägen“ (SBJF 2006, 9). Tatsächlich weicht somit die Oberstufe vom reformierten RLP für die Mittelstufe bezüglich der (e) ethischen Erfahrungen und Wertvorstellungen ab. Grundsätzlich ist zwischen einem Sachurteil und einem Werturteil zu unterscheiden, wie zumindest nominell im RLP für die Mittelstufe auch vorgesehen. In der Mittelstufe haben Werturteile auf Kosten von Sachurteilen allerdings an Bedeutung gewonnen. Dies ist wenig überraschend, betrachtet man die in den letzten Jahren vorrangig unter dem Einfluss der Philosophiedidaktik entstandenen Arbeiten zur ethisch-moralischen Handlungskompetenz im Geographieunterricht (vgl. APPLIS 2012), die eindeutig eine Schlagseite aufweisen und Werturteile zu stärken beabsichtigen. Darüber hinaus, betrachtet man den jetzigen Stand der Mittelstufe zu ethischen Erfahrungen und Wertvorstellungen vor dem Hintergrund der Entwicklungen in der Mittelstufe über die letzten drei Jahrzehnte (vgl. BAGOLY-SIMÓ i.B.), so ist das im hier

begutachteten RLP ausgeprägte Primat des Sachurteils gerade in der Oberstufe sinnvoll und richtig, unbedingt beizubehalten und vorzugsweise auszubauen. Dabei muss unbedingt Beachtung finden, dass auch die Unterrichtspraxis eine Herausforderung darin sieht, Sachurteile, Werturteile und persönlicher Stellungnahmen voneinander zu unterscheiden (vgl. weiter 1.2).

Deutlich ausbaufähig ist der Beitrag der Geographie zur Nutzung von (f) „neue[n] Informations- und Kommunikationstechnologien“ (SBJF 2006, 10). Die Geoinformatik gehört zu den dynamischen Feldern der Bezugswissenschaft, die wertvolle methodische Werkzeuge für die Aneignung, Fortentwicklung und Anwendung des geographischen Wissens zur Verfügung stellen kann. Betrachtet man die Anfangsjahre der digitalen Kartographie und Geoinformation (auch in der universitären Lehre), so ist die verhaltene Positionierung des RLP verständlich. Eine Vielzahl an Unterrichtsmaterialien und Planungsvorschlägen beweist mittlerweile, dass digitale Geomedien die Phase der Vermittlung von Softwarenutzung im Sinne einer „clickology“ überwunden haben. Eine Stärkung digitaler Geomedien ist nicht nur wissenschaftspropädeutisch essentiell, sondern würde auch dem in der Region Berlin-Brandenburg mehrfach angemahnten Fachkräftemangel in kartographischen und katasteriellen Berufen entgegenwirken.

Eng an die (digitalen) Geomedien geknüpft sind die (g) Exkursionen, die in der zunehmend digitalen Welt Erfahrungen im Realraum ermöglichen. Gerade solche Erfahrungen, die jenseits der alltäglichen Erfahrungen reichen, tragen zur Entwicklung eines methodischen Repertoires bei und erlauben den Raum sachorientiert zu erschließen. Solche Erfahrungen, oft mit digitaler Medienunterstützung, ermöglichen eine bessere Navigation auch in hybriden (*augmented reality*) und digitalen Räumen.

Wie bereits an einigen Stellen angeschnitten, zeichnet sich der hier begutachtete RLP durch eine angemessene, aber leicht ausbaufähige (h) Wissenschaftspropädeutik aus. Die Fokussierung auf mehrere Raumkonzepte trotz einer dezenten Präferenz für das Mensch-Umwelt-System ist zeitgemäßer als der reformierte Mittelstufenlehrplan und ermöglicht einen klaren Beitrag zur BNE. Wie unten beschrieben, unterstützt das Kompetenzmodell eine breit ausgeprägte Sachurteilsbildung, die bei Bedarf auch ethisch-moralische Variablen berücksichtigen kann. Wie bereits angedeutet, besteht in einigen Punkten Ausbaupotential (vgl. 1.2).

Kompetenzmodell

Wie oben beschrieben, ist das Kompetenzmodell des hier begutachteten RLP parallel zu den Nationalen Bildungsstandards erarbeitet und veröffentlicht worden. Während die Nationalen Standards (Fig. 3) einen Gültigkeitsanspruch nur für die Mittelstufe erheben und somit für die Oberstufe lediglich als Orientierung dienen können, war das Berliner Modell (Fig. 1) für die gesamte Sekundarstufe konzipiert worden. Gegenwärtig befinden sich die Bildungsstandards für die Oberstufe in Erarbeitung. Der vorgestellte Zwischenstand (Sommer 2022) zeigt, dass eine modifizierte Fortführung des für die Mittelstufe erstellten Kompetenzmodells die Grundlage für die Oberstufenstandards bilden wird. Betrachtet man die Zeitpläne, so ist davon auszugehen, dass die Reform des Berliner RLP die neu vorgelegten Oberstufenstandards der Deutschen Gesellschaft für Geographie wahrscheinlich als erstes Bundesland berücksichtigen können.

Betrachtet man die fachdidaktische Diskussion im Bereich der Bildungsstandards und der Kompetenzmodelle, so setzt sich kaum ein Beitrag kritisch mit selbigen auseinander. SCHÖPS (2017) untersuchte die Implementierung der Nationalen Standards in der Bundesrepublik, glich dabei aber lediglich die einzelnen Lösungen auf der Ebene der Bundesländer mit dem Dokument der DGfG ab. Eine jüngst veröffentlichte Studie (vgl. BAGOLY-SIMÓ 2023) stellt heraus, warum das Fachwissen im Sinne des Mensch-Umwelt-Systems zu kurz greift (vgl. 1.1) und warum die erweiterte Fassung des Kompetenzmodells der DGfG (vgl. FÖGELE 2016) keine Alternative bildet. Betrachtet man die Implementierung der Bildungsstandards in den Ländern, und hier bildet Berlin leider auch

keine Ausnahme, so rezipierten Lehrkräfte die sechs Kompetenzbereiche der Nationalen Standards als gleichwertig. Dabei ist den Kompetenzbereichen Fachwissen und Räumliche Orientierung klar Vorrang zu geben.

Kompetenzbereich	zentrale Kompetenzen
Fachwissen (F)	Fähigkeit, Räume auf den verschiedenen Maßstabsebenen als natur- und humangeographische Systeme zu erfassen und Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Umwelt analysieren zu können.
Räumliche Orientierung (O)	Fähigkeit, sich in Räumen orientieren zu können (topographisches Orientierungswissen, Kartenkompetenz, Orientierung in Realräumen und die Reflexion von Raumwahrnehmungen).
Erkenntnisgewinnung/ Methoden (M)	Fähigkeit, geographisch/geowissenschaftlich relevante Informationen im Realraum sowie aus Medien gewinnen und auswerten sowie Schritte zur Erkenntnisgewinnung in der Geographie beschreiben zu können.
Kommunikation (K)	Fähigkeit, geographische Sachverhalte zu verstehen, zu versprachlichen und präsentieren zu können sowie sich im Gespräch mit anderen darüber sachgerecht austauschen und kooperieren zu können.
Beurteilung/ Bewertung (B)	Fähigkeit, raumbezogene Sachverhalte und Probleme, Informationen in Medien und geographische Erkenntnisse kriterienorientiert sowie vor dem Hintergrund bestehender Werte in Ansätzen beurteilen zu können.
Handlung (H)	Fähigkeit und Bereitschaft, auf verschiedenen Handlungsfeldern natur- und sozialraumgerecht handeln zu können.

Fig. 3: Kompetenzbereiche des Fachs Geographie (Quelle: DGfG 2020, 11)

Die Berliner Lösung für die Mittelstufe unterscheidet sich lediglich in wenigen Aspekten. Abgesehen von der leicht abweichenden Denomination der Kompetenzbereiche fällt auf, dass das „Fachwissen“ als „Systeme erschließen“ umgedeutet wurde und „geographisch handeln“ den Kern des Kompetenzmodells bildet. Somit ergibt sich eine gewisse Kontinuität zwischen Mittel- und Oberstufe bezüglich der Handlungsorientierung. Gleichzeitig lässt sich, wie oben bereits ausgeführt, eine Verarmung der Raumkonzepte, eine (zu) starke Fokussierung auf die nachhaltige Entwicklung und eine Schwerpunktverlagerung auf Werturteile auf Kosten der Sachurteile feststellen.

Bewertet man das Kompetenzmodell des hier begutachteten RLP vor dem Hintergrund der Nationalen Bildungsstandards, des Berliner RLP für die Mittelstufe und der geographiedidaktischen Diskussion, so kann festgehalten werden, dass dieses eine gute Alternative zu etablierten Modellen darstellt, deren Überarbeitung in vielerlei Hinsicht einen anspruchsvolleren Geographieunterricht ermöglichen kann.

1.2 Welche Innovationen sollten erfolgen?

Fachprofil und Kompetenzmodell des derzeit gültigen RLP für die gymnasiale Oberstufe behalten weitgehend selbst nach 17 Jahren ihre Validität. Die angedachte Überarbeitung kann nun von den Erfahrungen, die andere Bundesländer bei der Implementierung der

Nationalen Bildungsstandards der DGfG machen durften, profitieren. Der Berliner RLP für die Sekundarstufe I steht für manche dieser Herausforderungen.

Vor diesem Hintergrund darf die Überarbeitung des Oberstufenlehrplans den RLP für die Mittelstufe keinesfalls als ihren unhinterfragten Ausgangspunkt betrachten. Eine leichte Anpassung des Kompetenzmodells ist zu raten, allerdings ist eine Ablösung des zentralen Raumbegriffes durch das Mensch-Umwelt-System der Mittelstufe wenig zielführend. Eine Vielfalt der Raumbegriffe bildet den Diskussionsstand in der Bezugswissenschaft (Wissenschaftspropädeutik) deutlich besser ab und erlaubt eine angemessenere Diskussion des Mensch-Umwelt-Systems gerade mit Blick auf (Bildung für) nachhaltige Entwicklung. Eine Beibehaltung des gegenwärtigen Kompetenzmodells erlaubt die Entfaltung des Potenzials, das die Geographie als Brückenfach zur Bildung junger Menschen leistet.

Essentielle neuralgische Punkte scheinen sich um die Teilkompetenz „Raumbewertung“ und die zentrale Kompetenz der „raumbezogenen Handlungskompetenz“ zu ergeben.

Die Nationalen Bildungsstandards unterscheiden zwischen Beurteilung und Bewertung – eine sinnvolle Gliederung, die bei der Überarbeitung des hier begutachteten RLP Beachtung finden muss. Während Bewertungen sich im Rahmen von Werturteilen mit verschiedenen Werten befassen, fördert die Beurteilung im Rahmen der Urteilsbildung die Kompetenz, Sachurteile fällen zu können. Im Fach Geographie haben Sachurteile und somit eine Urteilsbildung den klaren Vorrang. Werte und Werturteile dürfen hingegen lediglich eine untergeordnete Rolle spielen. Folglich muss der Kompetenzbereich im Sinne einer Raumbeurteilung fortentwickelt und klarer ausdifferenziert werden (vgl. oben).

Aus diesem Vorschlag leitet sich, unterstützt durch die unter 1.1 ausgeführten Argumente, die Notwendigkeit einer Rückkehr zur deutschen Tradition der Bildung anstelle einer Instruktion. Dass Wissen immer zur (sofortigen und alltagsrelevanten) Handlung führen muss, ist ein Trugschluss aus einer falsch interpretierten Auslegung der Alltagsrelevanz vom Wissen. Geographisches Wissen als Zielgröße beinhaltet lexikalisches, prozedurales und situatives Wissen, wodurch eine deutlich bessere Vorbereitung auf die etwaige Handlungen in der Zukunft ermöglicht werden. Daher ist ein Verzicht auf die ausgewiesene Handlungsdimension dringend zu empfehlen.

Die empirisch nachgewiesene zentrale Rolle des Geographieunterrichts in einer BNE setzt einige Anpassungen voraus. So muss einerseits die Vielfalt der Raumkonzepte im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung klarer ausformuliert werden. Dabei sind Fragen der Vereinbarkeit von systemischen Perspektiven, die maßgeblich physiogeographischen Herangehensweisen zum Raum entsprechen, mit solchen der konstruktivistisch orientierten Humangeographie zu erörtern und somit integrative Modelle zu konkretisieren. Hilfreiche Ansätze bietet hierzu z.B. CASTREE (2014a; 2014b; 2014c). Gleichzeitig ist auf die hinreichende Berücksichtigung physisch-geographischer Konzepte und Inhalte zu achten, die den Menschen durch die restliche Umwelt ergänzen. Konkret bietet es sich an, die Kompetenzbereiche auf Grundlage von geographischen Basiskonzepten (anders als bei FÖGELE 2016!, vgl. BAGOLY-SIMÓ, 2023) zu konkretisieren und entsprechende inhaltliche Entscheidungen auf der Ebene der Themen zu treffen. Vorbilder sind verschiedene europäische Länder und die angelsächsisch geprägte internationale Debatte um Basiskonzepte. Ein thematischer Unterricht, welcher sich auf einzelne Subdisziplinen der Bezugswissenschaft Geographie anstelle der Basiskonzepte des Faches stützt, ist weder zeitgemäß noch erfüllt er seinen Bildungsauftrag. Die Arbeit an Basiskonzepten anhand relevanter Themen setzt auch methodische Kompetenzen voraus, die nicht zuletzt durch eine stärkere Einbeziehung der digitalen Geomedien aber auch das Arbeiten im Raum mittels Exkursionen erfolgen kann.

Zusammenfassend sieht der Gutachter die Notwendigkeit, das bestehende Kompetenzmodell vor dem Hintergrund der oben ausgeführten Aspekte fortzuentwickeln. Bleibt der

Raubbegriff im Kern des Geographieunterrichts, so müssen weitere Basiskonzepte hinzugezogen werden, auf deren Grundlage Standards formuliert werden können. Diese Standards, wie oben beschrieben, greifen durchaus die Kompetenzen der Mittelstufe auf, selbst wenn die Denomination der Kompetenzbereiche nicht erhalten bleibt. Die so etablierte Verknüpfung von Kompetenzen, Basiskonzepten, Standards und Inhalten kann den normativen Rahmen für einen Geographieunterricht bilden, welcher jenseits von (unmittelbaren) Handlungsbedürfnissen mündiger Bürger und Bürgerinnen, die an Lösungen für künftige Herausforderungen aktiv mitarbeiten können, bildet. Auf diese Weise kann der Geographieunterricht dank seiner konzeptuellen und thematischen Affinität zur (B)NE einen Beitrag zu den dringenden Herausforderungen der Gegenwart und der Zukunft leisten.

1.3 Gibt es Aspekte (Kompetenzen, Progressionsprinzipien) aus überfachlichen Kompetenzmodellen (4-K-Modell, Lernkompass 2030, auf den EU-Schlüsselkompetenzen beruhende Kompetenzmodelle, ...), die Eingang in die fachbezogenen Kompetenzen und Standards finden sollten?

Nationale und internationale Stimmen aus verschiedenen Disziplinen weisen auf die Gefahren einer Entfachlichung des Fachunterrichts hin. MARSDEN (1997) hat bspw. anhand einer historischen Analyse Britischer Lehrpläne gezeigt, dass sich eine zunehmende Pädagogisierung der Bildungspläne bei einer starken Implementierung fächerübergreifender Aufgaben negativ auf die Bildung auswirkt. Auch REH (2018) belegt starke Trends der Entfachlichung, die nicht nur traditionelle Fächer des Kanons, sondern auch neu etablierte (Verbund-)Fächer betreffen. Eine zu starke Fokussierung auf Ziele, wie sie in *21st century skills* und *labor-market-readiness* dargestellt sind, scheinen laut Analysen führender Wissenschaftler aus Großbritannien, Südafrika, Nordamerika und China aber nur kurzfristige Bedürfnisse des Arbeitsmarktes zu bedienen. Gleichzeitig, sorgen sie für einen erheblichen Fort- und Weiterbildungsbedarf, der oft mangels solider Grundkenntnisse die Individuen vor (zu) große Herausforderungen stellt.

Daher ist ein weiterer Ausbau fächerübergreifender Elemente im Geographieunterricht (und in jedem Fachunterricht) absolut zu vermeiden. Wichtiger erscheint die Aufgabe, die (bereits in der Mittelstufe) bestehenden fächerübergreifenden Elemente besser aufeinander abzustimmen und sie somit erfolgreicher in die Fächer zu implementieren. Ein sehr gutes Beispiel hierfür ist die BNE, die empirisch nachweislich durch das Leitfach Geographie getragen werden soll. Ähnlich müssen andere Fächer zu anderen fächerübergreifenden Aufgaben, wie z.B. die Wertebildung, einen fachlich fundierteren Beitrag leisten.

Deutlichen Handlungsbedarf gibt es bei der Etablierung fachspezifischer Progressionsmodelle innerhalb der einzelnen Fächer. Einen Ausgangspunkt könnte die Fortentwicklung und bessere fachliche Auslegung des Progressionsmodells des Mittelstufenlehrplans (vgl. BAGOLY-SIMÓ & UHLENWINKEL 2017) bilden.

2. Abschlussorientierte Standards

Besonders zu begrüßen ist die Zielsetzung bei der Rahmenlehrplanreform, die überarbeiteten Standards an messbare Endverhalten zu knüpfen und damit mit Operatoren zu arbeiten. Selbst wenn diese behavioristische Sicht mit manchen Facetten der Kompetenzorientierung schwer zu vereinbaren ist, hat die Praxis sowie die Lehrkräftebildung in beiden Phasen gezeigt, dass Lehrkräfte damit einen strukturierten Unterricht planen können und besonders die Formulierung der Arbeitsaufträge einfacher und einheitlicher ausfällt. In diesem Kontext bleibt die einzige offene Aufgabe, ob man die in den Bildungsstandards für die Mittelstufe (DGfG 2020) aufgeführten Operatorenliste um welche Aspekte ergänzen möchte. Eine einheitliche Regelung über die Schulstufen hinweg wäre nach wie vor sinnvoll und würde die notwendige Grundlage für zu entwerfende Konkretisierungen von Progressionsmodellen bilden.

2.1 Welche Standards, die auf angestrebte

- Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Anwendung von Wissen und
- Haltungen

gerichtet sind, fehlen im gültigen RLP bzw. wollten aufgrund der Fachspezifik ergänzt werden? (Anhang 2 Beispiele für Standards in den Bereichen *knowledge/skills/attitudes*).

Grundsätzlich möchte der Gutachter an dieser Stelle darauf hinweisen, dass diese Gliederung der Standards mit gängigen Modellen der Konzeptualisierung geographischen Fachwissens national wie international nur schwer zu vereinbaren ist. Die Reduzierung des Wissens auf Fähigkeiten und Fertigkeiten führt uns ins letzte Jahrhundert zurück. Auch ist die forcierte Trennung von vermeintlich anwendbarem und restlichem Wissen problematisch, denn die Vermutung, lediglich der Anwendung eine (Prüfungs)Relevanz beizumessen, liegt auf der Hand. Schwieriger sind die Haltungen, die an die Zeit der affektiven Ziele erinnern, deren Operationalisierung im Sinne messbarer Endverhalten, wie hier beabsichtigt, schwer zu überbrücken erscheint.

Der Verweis auf Anhang 2 und die Auflistung der drei Kategorien *knowledge/skills/attitudes* erinnert den Gutachter an die bereits oben erwähnten Wissenstypen, nämlich deklarativ, prozedural und situativ.

Vor dem Hintergrund dieser etwas herausfordernden und nicht widerspruchsfreien Rahmenbedingungen soll hier auf die unter 1.2 und 1.3 ausgeführten Aspekte zurückverwiesen werden.

Kern der Standardüberarbeitung soll eine Konkretisierung des Fachwissens entlang von Basiskonzepten und Themen sein. Entsprechende Kompetenzen, die im RLP der Berliner Mittelstufe wie den Nationalen Bildungsstandards (DGFG 2020) ausgewiesen sind, sollen in die Überarbeitung der bestehenden Standards des hier begutachteten RLP einfließen. Den Rahmen sollte der thematisch-regionale oder regional-thematische Ansatz bilden.

Möchte man im Gedankenspiel auf die drei oben ausgewiesenen Standardtypen eingehen, so könnten Standards der Mittelstufe, wie etwa „Kommunizieren“ und „Methoden anwenden“ primär zur Erreichung von Anwendung von Wissen gesehen werden. Gleichzeitig stehen sie aber auch für Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dies zeigt nochmals die Herausforderungen, die sich aus der hier vorgeschlagenen Terminologie und den in Berlin bereits bestehenden Strukturen auf der Ebene des Mittelstufenlehrplans ergeben.

Abrundend soll noch auf die Ausgestaltung der Standards hingewiesen werden. Empirische Studien aus unterschiedlichen Fächern und Ländern haben den negativen Effekt von erfolgsmaximierenden Strategien (*teaching to the test*) betont. In der Praxis werden Regelstandards oft als Maximalstandards definiert. Gerade in der Oberstufe ist es daher fragwürdig, ob eine Ausweisung von Regel- und Maximalstandards sinnvoll ist. Vielmehr bietet sich die Einführung von Progressionsmodellen an, die z.B. den Berliner Niveaustufen zwar zugeordnet werden können, eine Deckelung des Kompetenzerwerbs im Sinne von Maximalstandards aber nicht zwingend vorsehen.

3. Themenfelder und Inhalte

Es liegt in der Natur der Rahmenlehrpläne, den Lehrkräften mehr Gestaltungsspielraum einzuräumen und somit für eine Vielfalt des Fachunterrichts im Land Berlin zu sorgen. Gleichzeitig haben Erfahrungen mit sog. *high-autonomy curricula*, wie etwa in Neuseeland gezeigt, dass ihre Einführung und Implementierung einer intensiven Begleitung bedürfen. Die Fortbildung von Lehrkräften hat sich als eine weitere essentielle Dimension erwiesen. Einige dieser Voraussetzungen fanden im Zuge der Reform der Mittelstufenlehrpläne leider nur bedingt Berücksichtigung, was letztlich die intendierte Offenheit einschränkte und die Entscheidung der konkreten Ausgestaltung den Schulbuchverlagen

überließ. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, bei der Veröffentlichung des überarbeiteten RLP den Kollegen und Kolleginnen in der Schule gleich mehrere Konkretisierungsvorschläge und weitere unterstützende Maßnahmen zur Verfügung zu stellen.

3.1 Sollte die Auswahl der Themenfelder und Inhalte im Hinblick auf den Bildungsbeitrag des Fachs ausgewogener/anders gestaltet werden?

Folgt man den in den ersten beiden Kapiteln dargelegten Vorschlägen, so bedarf es einer Neuausrichtung der Themenfelder und Inhalte.

Gerade unter Berücksichtigung des eindeutigen Beitrags der Geographie zu einer BNE muss sowohl die menschliche als auch die nicht-menschliche Komponente stärker in den Fokus geraten. Es müssen sowohl physisch-geographische als auch humangeographische Grundlagen vorliegen, die eher mittels regionalgeographischer Perspektiven ausgewählte Themenfelder besonderer Aktualität behandelt werden können.

Die Mittelstufe zeichnet sich gegenwärtig durch aktuelle, aber eher eklektische Themen aus, die nur Teile eines geographischen Wissens, wie im Kompetenzmodell der Oberstufe ausgewiesen, vermitteln können. Daher müssen Basiskonzepte dabei unterstützen, physisch-, human- und regionalgeographisches Wissen zunächst zu systematisieren. Unter Berücksichtigung der Wissenschaftspropädeutik eignet sich eine lineare thematische Struktur, die zunächst physisch-geographische Inhalte (z.B. System Erde) aufgreift und sich anschließend der Humangeographie (z.B. Siedlungsräume) widmet. Integrative Themenfelder könnten eine umweltgeographische Sicht einnehmen und so die beiden Säulen zusammenführen. Hierbei wäre es besonders wichtig, die systemische Sicht der Physiogeographie (Raum als Lagebeziehung) durchaus im Kontext der restlichen Raumkonzepte zu betrachten und daraus Schlussfolgerungen zu ziehen. Weitere offene Themen könnten nach dem Beispiel der integrativen Kapitel aufgebaut sein und somit einen methodisch wie inhaltlich anspruchsvollen Unterricht wie in den nordischen Ländern Europas ermöglichen.

3.2 Welche Themenfelder und Inhalte sollten aus fachlicher Perspektive entfallen/neu hinzukommen/gekürzt/umfangreicher/verbindlich/unverbindlich gestaltet werden?

Die konkrete Ausgestaltung aller Themenfelder ist zu überdenken. Die bestehenden Themen eignen sich zwar zur Einlösung des „Brückenfachversprechens“, ihre konkrete Ausgestaltung fordert die Schüler und Schülerinnen jedoch zu wenig heraus, genuin geographisch zu denken. Sie dienen primär einer starken Vertiefung in bedeutsamen und aktuellen Themenfeldern der Geographie, wirken aber in ihrer Reihenfolge eher sprunghaft, diffus und wenig progressiv. Die thematische Öffnung entlang integrativer Perspektiven im letzten Halbjahr ist besonders zu empfehlen.

3.3 Welche Themenfelder und Inhalte sollten aus fachlicher Perspektive aktualisiert werden? Inwiefern?

Anknüpfend an die beiden oberen Punkte kann festgehalten werden, dass eine grundsätzliche Überarbeitung der Themen einer Aktualisierung vorzuziehen ist.

4. Offene Perspektiven

In der Lesart des Gutachters sind in den vorigen drei Kapiteln mehrere Vorschläge unterbreitet worden, die eine Weiterentwicklung des RLP für die gymnasiale Oberstufe ermöglichen können.

An dieser Stelle soll zum zweiten Punkt der Beauftragung, nämlich

[...] die Fächer des Aufgabenfeldes 2 (Gesellschaftswissenschaften) miteinander kombinieren, modularisieren und aufeinander abstimmen, sodass unabhängig von der Fächerwahl im Aufgabenfeld 2 relevante Kompetenzen (das schließt den Umgang mit fachlichem Wissen ein) von allen Lernenden in der gymnasialen Oberstufe erworben werden

kurz Stellung bezogen werden:

Ein vom Gutachter geleitetes Forschungsvorhaben des BMBF setzt sich derzeit mit sog. Verbundfächern, wie Gesellschaftswissenschaften in der Berliner Grundschule (Jgst. 5/6) auseinander. Da es sich um ein globales Projekt handelt, liegen Rückmeldungen aus Nordamerika, Ozeanien und verschiedenen europäischen Ländern vor.

Die Integration von Fächern wird auch in Berlin aus unterschiedlichen politischen und ökonomischen Gründen vorangetrieben. Betrachtet man aber die sich diversifizierende Fächerlandschaft der Hochschulen, die rasante Produktion neuen Wissens (vgl. allein die Fortschritte in der Virologie während der Covid-19-Pandemie), so scheint eine weitere Entfachlichung eines Unterrichts, welches sich der Wissenschaftspropädeutik besonders verpflichten sollte, fahrlässig. Es ist das Bildungsrecht der Schüler und Schülerinnen, sich spätestens in der Oberstufe tiefes *Fachwissen* aneignen zu können und letztlich in den von ihnen gewählten Fächern vertiefen zu dürfen. Eine Harmonisierung der Fächer jenseits der bereits bestehenden (nicht wenigen) fächerübergreifenden Ziele und Kompetenzen würde weiter bevormunden und die Berliner Schüler und Schülerinnen im Bundesvergleich wie global nur benachteiligen.

Literatur

APPLIS, S. (2012). *Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 51. Selbstverlag des HGD.

BAGOLY SIMÓ, P., & HARTMANN, J. (2021). „Sind wir schon nachhaltiger? Eine Längsschnittstudie von BNE-Implementierung in Curricula auf der Grundlage von BNE-Themen-Indikatoren“. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education (ZGD)*, 49(3), 128–147.

BAGOLY SIMÓ, P., & HEMMER, I. (2017). [Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Sekundarschulen – Ziele, Einblicke in die Realität, Perspektiven](#). KU Eichstätt-Ingolstadt.

BAGOLY-SIMÓ, P. (2013). Tracing Sustainability: An International Comparison of ESD Implementation into Lower Secondary Education. *Journal of Education for Sustainable Development*, 7(1), 91–108.

BAGOLY-SIMÓ, P. (2014). Tracing Sustainability: Concepts of Sustainable Development and Education for Sustainable Development in Lower Secondary Geography Curricula of International Selection. *International Research in Geographical and Environmental Education (IRGEE)*, 23(2), 126–141.

BAGOLY-SIMÓ, P. (2023). Geography's Unkept Promises of Education for Sustainable Development (ESD). On Geography's Wasted Potential to Educate for a More Sustainable Future. *International Research in Geographical and Environmental Education (IRGEE)*, 32(1), 53–68.

BAGOLY-SIMÓ, P. (i.B.). Von Stadt, Land, Fluss zur Nachhaltigkeitskunde: (Irr-)Wege der Schulgeographie (in Begutachtung).

BAGOLY-SIMÓ, P., & UHLENWINKEL, A. (2017). Germany: The Need for Rigorous Conceptualization of Progression. In O. MUÑIZ SOLARI, M. SOLEM & R. BOEHM (eds.), *Learning Progressions in Geography Education. An International Perspective. A Volume in the International Geography Education Series. The Gilbert M. Grosvenor Center for Geographic Education, The National Center for Research in Geography Education* (pp. 19–33). Springer.

CASTREE, N. (2014a). The Anthropocene and Geography I: The Back Story. *Geography Compass*, 8, 436–449.

- CASTREE, N. (2014ba). Geography and the Anthropocene II: Current Contributions. *Geography Compass*, 8, 450–463.
- CASTREE, N. (2014c). The Anthropocene and Geography III: Future Directions. *Geography Compass*, 8, 464–476.
- DGfG (¹⁰2020). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*. Deutsche Gesellschaft für Geographie.
- FÖGELE, J. (2016). *Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen. Rekonstruktive Typenbildung / Relationale Prozessanalyse / Responsive Evaluation*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 61. MV-Verlag.
- KÖCK, H. (1997). Raumverhaltenskompetenz in der Kritik und die Frage nach möglichen Leitzielalternativen. IN F. FRANK, V. KAMINSKE & G. OBERMAIER (Hrsg.), *Die Geographiedidaktik ist tot, es lebe die Geographiedidaktik. Festschrift zur Emeritierung von Josef Birkenhauer* (S. 17–19). LMU.
- KÖCK, H. (2011). Raumbezogene Handlungskompetenz – eine begriffskritische Betrachtung. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 39(3), 113–133.
- MARSDEN, B. (1997). On Taking the Geography Out of Geographical Education. *Geography*, 82, 241–253.
- REH, S. (2018). Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64, 61–70.
- SBfJ (2006). *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Teil C. Geografie*. SBfJ.
- SBfJ (2015). *Rahmenlehrplan. Teil C. Geografie*. SBfJ.
- SCHÖPS, A. (2017). Die paper implementation des Kompetenzmodells der Bildungsstandards Geographie (DGfG) – Eine Analyse der Weiterentwicklung des bayerischen Gymnasiallehrplans Geographie zum kompetenzorientierten LehrplanPLUS. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education (ZGD)*, 45(2), 3–36.
- WARDENGA, U. (2002). Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. *geographie heute*, 23(200), 8–11.