



Gemeinsam den Geographieunterricht der Zukunft andenken. Ein idealtypisches Modell für eine kompetenzorientierte Lehrerbildung in der Geographiedidaktik

A Model for a Competency-Based Teacher Education in Geography Teaching

Michael Hemmer , **Rainer Uphues**

Zitieren dieses Artikels:

Hemmer, M., & Uphues, R. (2011). Gemeinsam den Geographieunterricht der Zukunft andenken. Ein idealtypisches Modell für eine kompetenzorientierte Lehrerbildung in der Geographiedidaktik. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 39(1), S. 25–44. doi 10.18452/25268

Quote this article:

Hemmer, M., & Uphues, R. (2011). Gemeinsam den Geographieunterricht der Zukunft andenken. Ein idealtypisches Modell für eine kompetenzorientierte Lehrerbildung in der Geographiedidaktik. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 39(1), pp. 25–44. doi 10.18452/25268

Gemeinsam den Geographieunterricht der Zukunft andenken Ein idealtypisches Modell für eine kompetenzorientierte Lehrerbildung in der Geographiedidaktik

Michael Hemmer, Rainer Uphues

A model for a competency-based teacher education in geography teaching

The reform of teacher training within the Bologna process provides the opportunity to rethink the geographic-didactical education of German universities. Based on central didactical documents (e.g. standards for teacher training from the ministry of education) and empiric knowledge approaches of a renewed training concept for geography didactics are developed. Following, these approaches are presented within an ideal model of a competence-orientated teacher training. The model consists of 5 steps of progression. For each step the aimed competence focus and different forms of competence diagnostics are described. Furthermore all steps are illustrated with innovative examples.

Keywords: teacher training, skills, didactical theory, higher education, reflexive learning, learning progression

1 Anlass und Zielsetzung

Seit dem Bologna-Prozess ist in der deutschen Hochschullandschaft vieles in Bewegung. Die teils berechtigten Klagen über die Implementierung sind allerorten zu vernehmen, über die innewohnenden Chancen hingegen hört man weniger. Dabei bietet eine solch grundlegende Systemumstellung die Möglichkeit, einzelne Studiengänge von Grund auf neu zu denken. Die strukturellen Voraussetzungen für die konzeptionelle Neuorientierung der Lehrerbildung sind günstig, haben doch die fachdidaktischen und praktischen Anteile an der Ausbildung von Lehramtsstudierenden in den letzten Jahren in vielen Bundesländern eine deutliche Aufwertung erfahren.

Unabdingbar für das Gelingen eines solchen Prozesses ist im Bereich der Fachdidaktik eine intensive Auseinandersetzung mit folgenden drei Fragen: a) Über welche geographiedidaktischen Kompetenzen soll ein Lehramtsstudierender am Ende der ersten Phase der Lehrerbildung verfügen? b) Wo liegen die zentralen Defizite der bisherigen universitären Ausbildung in der Fach-

didaktik? und c) Welche Strategien sind vor dem Hintergrund eines begrenzten Stundendeputats zur Zielerreichung sinnvoll?

Die Geographiedidaktiken der Standorte Erlangen-Nürnberg und Münster sind diesen Fragestellungen bei der Neuausrichtung ihrer Studiengänge nachgegangen und haben ein idealtypisches kompetenzorientiertes Modell der geographiedidaktischen Lehrerbildung entwickelt, welches im Rahmen dieses Aufsatzes präsentiert und zur Diskussion gestellt werden soll (siehe auch Heftbeilage).

2 Herausforderungen für die fachdidaktische Ausbildung

Die empirische Datenbasis über die Lehrerausbildung und deren Wirksamkeit ist dünn (vgl. TERHART 2002, S. 4f, OSER 2004, S. 186, BLÖMEKE 2004, S. 60, MIWFT 2007, S. 13). Die Lehrerbildung ist bislang in Deutschland noch nicht im Blick auf ihre kurz- und langfristigen Wirkungen ernsthaft evaluiert worden. Dennoch deuten die wenigen vorhandenen Untersuchungen darauf hin, dass der Lehrer als Person

einen wichtigen Faktor für die Erklärung der Schülerleistungen darstellt (vgl. TERHART 2006, LIPOWSKY 2006). So zeigt beispielsweise die COACTIV-Studie unter der Leitung des Bildungsforschers BAUMERT für das Fach Mathematik eindrucksvoll eine hohe Korrelation des fachdidaktischen Wissens des Lehrers mit der Qualität seines Unterrichts und dem Lernerfolg der Schüler. Fachdidaktisches Wissen wirkt sich positiv auf das Ausmaß kognitiver Aktivierung der Schüler und die individuelle Unterstützung im Unterricht aus (vgl. BAUMERT 2009).

„Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“ (ALTMANN 1983, S. 29). In der schulischen Praxis wird wenig auf das in der Aus- und Weiterbildung erworbene fachdidaktische Wissen zurückgegriffen. An die Stelle dieses Wissens treten vielmehr Erfahrungen aus der eigenen Schulbiographie sowie die Peergroup Kollegium. Lehrer geben in der berufsbiographischen Rückschau an, dass das Lehramtsstudium kaum entscheidend für ihre pädagogischen Entscheidungen und ihr unterrichtliches Handeln ist (vgl. HAVERS 2004). KAISER (1999, S. 12) zeigt empirisch auf, dass junge Lehrkräfte ihren Unterricht in weitgehend gleicher Weise gestalten, wie sie ihn selbst als Schüler erlebt haben. HUBER (2000) legt Untersuchungen dar, die zeigen, dass sich verschiedene Gruppen (Berufserfahrene, Lehramtsstudierende und Jugendliche) in ihrem Verhalten in problematischen Unterrichtssituationen kaum unterscheiden. Nicht die in der Berufsausbildung vermittelten wissenschaftlichen Theorien steuern das jeweilige Handeln, sondern vielmehr das Alltagswissen. Solche Alltagstheorien speisen sich eben unter anderem aus eigenen Erfahrungen in der Schulzeit und aus Gesprächen mit Kollegen (vgl. OBOLENSKI 2001, S. 186). Lehrer führen die in der eigenen Schulbiographie

erfahrenen didaktisch-methodischen Muster in ihre Handlungsroutine über und tradieren sie damit (zit. nach MARTSCHINKE et al. 2007a, 2007b). Fachdidaktische Theorien hingegen haben bei der alltagsdidaktischen Konzeption von Unterricht kaum Relevanz (vgl. HARMS, BREIT 1990, S. 94, KLEE 2008, S. 233). Neue fachdidaktische Ansätze und weiterführende Ausdifferenzierungen werden in der Schulpraxis nur bedingt wahrgenommen. ZURSTRASSEN (2009, S. 39) konstatiert gar „Die Etablierung fachdidaktischer Theorie als Instrument der Unterrichtsplanung und -reflexion bei den Lehrkräften ist gescheitert.“ So generieren Studierende im Rahmen ihrer universitären Ausbildung vielfach das, was man trüges Wissen nennt (vgl. GRUBER 2006). Zwar können sie während des Studiums sehr innovative Unterrichtsarrangements konzipieren, aber mit Beginn des Referendariats und auch in der späteren Berufslaufbahn kehren sie wieder zu herkömmlichen Vorstellungen über Unterricht und Lernen zurück; ein im Übrigen internationales Phänomen (vgl. LIPOWSKY 2004).

„Studieren, nicht Lernen ist das Kerngeschäft der Universität“ (HERRMANN 2009, S. 34). Das Ziel, dass zukünftige Lehrer fachdidaktische Theorien als fruchtbares Instrument zur Unterrichtskonzeption und Reflexion einbringen, ist nicht einfach zu erreichen. Viele Studierende verfolgen häufig einen starken Praktizismus. Nicht selten reklamieren sie, dass die Praktika das Beste am Studium waren, oder wie GRAMES (2009, S. 7) es formuliert, „dass sie dort nicht studieren mussten, sondern handeln konnten.“ Studierende unterrichten gerne und sobald es sozial rund läuft, handelt es sich in ihren Augen um erfolgreichen Unterricht. Auf die Dekonstruktion der eigenen Überzeugungen und Einstellungen und die tiefgreifende Durchdringung unterrichtlicher Prozesse wird sich kaum ein-

gelassen. Viele erwarten von der Universität vor allem die konsequente Fortführung schulisch angeleiteter Instruktion: Sie suchen nach fertigen Schemata und Definitionen als kodifizierten Ergebnissen, die sie nach Hause mitnehmen und lernen können. Der Wert des Lehrbuchs bemisst sich daran, wie leicht es mit ihm fällt, gut durch die Prüfungen zu kommen. Im Rahmen von Referaten dominiert im Übergang vom Gutenberg- zum Google-Zeitalter die Bereitschaft, das zu Referierende ohne eine tiefgreifende intellektuelle Durchdringung zu übernehmen. Referiert wird nicht Erarbeitetes, sondern bloß medial Bearbeitetes (vgl. GRUSCHKA 2009, S. 263ff). Beides, die verkürzte Hoffnung auf die Handlungsbedeutung praktischen Wissens (Motto „Praxis lernt von Praxis“) und jenes sich zu schnell zufrieden geben mit einfachen Erklärungsmustern, verkennen die Enge dieses Zugangs. In dem Maße, in dem das Fragen und Zweifeln sowie die Konfrontation mit wissenschaftlicher Argumentation abnimmt, wuchert die Naivität als unbekümmerte Unwissenheit. Dies unterscheidet den professionellen Lehrer vom „Profi-Lehrer“. Ersterer benutzt theoretische fachdidaktische Konstrukte für die Gestaltung seines Unterrichts. Letzterer reproduziert sehr wohl erfolgreich Routinen, dies aber auf intuitiver oder eingeübter Grundlage. Sein Handeln ist eher rezeptgesteuert und im Falle von Krisen (der Motivation, des Lernens o.ä.) der Distanzierung, der Reflexion und der Änderung kaum zugänglich. Erst das sich Einlassen auf Sinnfragen und theoretische Kontexte öffnet den Blick für ungewohnte Möglichkeiten (vgl. REINHARDT 2009, S. 27).

„Gute Theorie ist praktisch“ (MEYER 2010). Keineswegs wird hier einer einseitigen Ausrichtung der universitären Lehrerbildung auf die Theorie das Wort geredet. CZERWENKA (2004, S. 24ff) stellt zu Recht

fest, dass die analytische Durchdringung fachdidaktischer Theorien in der universitären Lehrerbildung zwar dringend geboten, aber die Theorien mit anspruchsvollen Handlungssituationen angereichert werden müssen, um dauerhaft Eingang in das Handlungsrepertoire von Lehrern zu finden. Eine Begründung liefert die Cognitive Load Theory, wonach die unterkomplexe Wissensvermittlung bei angehenden Lehrern in erster Linie mit der Überlastung des Reflexionsvermögens im Moment des Handelns begründet ist. Das bedeutet, dass der Handlungsdruck und die Aufgaben im Unterricht (Stoffvermittlung, Unterrichtsorganisation, pädagogisches Reagieren auf Unterrichtsstörungen etc.) die Handlungsalternativen auf erlebte Verhaltensmuster („Notfallreaktionen“) oder auf die Reflexionsstufe subjektiver Theorie reduzieren, falls nicht der „Ernstfall“ im Studium geprobt wird (vgl. CZERWENKA 2004, S. 30, BLÖMEKE 2006, S. 196). Alle Theorie ist unverbindlich, wenn sie nicht in der Praxis des Lehrens und Lernens erscheinen kann. Das Ziel der Bildung für die Lehrerverberufung ist daher der Erwerb theoretischer Wissensbestände und praktischer Handlungsrepertoires, in einem wechselseitigen Prozess der Vermittlung und Störung (= Reflexion) (vgl. REINHARDT 2009, S. 27). Somit richtet sich der oben implizit formulierte Vorwurf keineswegs ausschließlich an die Studierenden, sondern bezieht uns Dozenten gleichermaßen mit ein. Es gilt, dem Studierenden beim Finden und Gehen seines Weges zu unterstützen und ein Lernarrangement zu schaffen, indem er die geforderten Kompetenzen entwickeln kann. Studieren bedeutet Wechsel von der Fremderziehung zur Selbsterziehung (vgl. ROST 1999, SCHIEK 1982). Ein Lehramtsstudent muss daher zunächst und vor allem sein eigener Lehrer werden und eine reflexive Lernhaltung einnehmen (vgl. GRAMMES 2009, S. 3).

Tab. 1: Zentrale Bezugsdokumente für die Konzeption einer kompetenzorientierten Lehrerbildung | 1997-2009

Jahr	Dokument	Herausgeber
1997	Nürnberger Empfehlung zur Optimierung der Lehrerausbildung im Fach Geographie	Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik (HGD)
1997	Inhalte und Fähigkeiten, die Studierende für das Lehramt an Gymnasien in der Fachdidaktik nach Beendigung ihres Studiums beherrschen sollten	Arbeitskreis der Didaktiker der Geographie an bayerischen Universitäten
2002	Standards für die Grundkompetenzen in Geographie nach dem ersten Staatsexamen in Niedersachsen	Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik (HGD) & Verband deutscher Schulgeographen
2004	Empfehlungen für Standards in der Geographielehrerausbildung: Grundwissen/Grundfähigkeiten/ Grundkompetenzen der Geographie nach dem Ersten Staatsexamen in Bayern	Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik (HGD), Verband deutscher Schulgeographen & Verband der Geographen an deutschen Hochschulen
2004	Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – Erziehungswissenschaft, Fachdidaktiken –	Kultusministerkonferenz (KMK)
2004	Kerncurriculum Fachdidaktik – Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken	Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD)
2005	Fachdidaktische Kompetenzen, fachdidaktische Standards und ein fachdidaktisches Kerncurriculum für die 1. Phase der Lehrerbildung	Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD)
2005	Modularisierung in der Geographiedidaktik	Arbeitskreis der Didaktiker der Geographie an bayerischen Universitäten

2006	Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen	Hochschulrektorenkonferenz (HRK)
2007	Fachdidaktik und Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht	Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD)
2007	Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung	Kommission der europäischen Gemeinschaften
2008	Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	Kultusministerkonferenz (KMK)
2009	Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung an deutschen Universitäten und Hochschulen im Fach Geographie	Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG)

3 Leitbilder eines erneuerten Ausbildungskonzeptes

Vor dem Hintergrund dieser Herausforderungen haben die Geographiedidaktiken an den Standorten Erlangen-Nürnberg und Münster im Rahmen der Umstellung auf modularisierte Studiengänge versucht, die Lehramtsausbildung noch einmal grundsätzlich zu durchdenken. Grundlagen für die Neukonzeption waren die zahlreichen Strategiepapiere zur Lehrerbildung, die als Konsequenz aus der Bildungsmisere in Deutschland von unterschiedlichen Akteuren vorgelegt wurden (s. Tab. 1). Herausgekommen ist ein fünfstufiges Modell der Lehrerbildung, welches im Folgenden präsentiert werden soll (siehe Heftbeilage). Es konzentriert sich ausschließlich auf die Rolle der Geographiedidaktik und lässt die weiteren Bestandteile einer professionellen Lehrerbildung, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaft, außen vor.

Als leitend bei der Neukonzeption der

Lehrerbildung in der Geographiedidaktik gelten folgende Ansatzpunkte:

Kompetenzorientierung:

In Anlehnung an die jüngeren Dokumente zur Lehrerbildung ist die Kompetenzorientierung eine zentrale Zielperspektive und Handlungsmaxime, die sich aus den Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften ableitet (vgl. KMK 2008). Dies bedeutet a) die Lehrerbildung „vom Ziel her zu denken“, b) sich auf den Kern fachdidaktischer Kompetenzen zu konzentrieren und c) Möglichkeiten einer institutionalisierten und persönlichen Kompetenzdiagnostik mitzudenken. Intensive Überlegungen wurden angestellt, welche Kompetenzen der zukünftige Geographielehrer braucht und in welchem Stadium des Ausbildungskonzeptes diese idealerweise schwerpunktmäßig vermittelt werden können. Mit Hilfe ausgewiesener Kompetenzen auf unterschiedlichen Progressionsstufen soll ermöglicht werden,

dass ein entsprechendes Lehrangebot passgenau konzipiert werden kann. Das bedeutet, dass die jeweils auf einer Stufe angesiedelten Veranstaltungen thematisch unterschiedlich sein können (z.B. Globales Lernen, Räumliche Orientierungskompetenz etc.), jedoch im Ausbildungsgang auf die gleichen Kompetenzen abzielen. An die Stelle einer häufig redundanten Addition von Lehrveranstaltungen tritt in der Progression ein kumulativer Kompetenzaufbau. Um einen Lehramtsstudierenden im Rahmen seiner Ausbildung optimal fördern zu können, ist die Rückspiegelung seines jeweiligen Entwicklungsstandes auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe im Sinne eines Stärken-Schwächen-Profiles konstituierend. Diese Rückmeldungen erlauben dem Studierenden einerseits eine spezifische Schwerpunktsetzung in der eigenen Ausbildung vorzunehmen und geben dem Dozierenden andererseits ein Feedback über die Qualität der fachdidaktischen Ausbildung im Allgemeinen sowie der einzelnen Lehrveranstaltungen im Speziellen. Bei sich häufenden Defiziten an bestimmten Stellen besteht somit die Chance der Nachjustierung des jeweiligen Ausbildungsangebots.

Selbstreflexives Lernen:

Selbstreflexives Lernen stellt gleichermaßen eine zentrale theoretische Basis wie einen wichtigen methodischen Zugang für das Konzept dar. Subjektive Theorien im Bezug auf die Lehrprofession sind auf Seiten der Studierenden in Qualität und Quantität höchst unterschiedlich ausgebildet (vgl. NEUBERT et al. 2001, S. 262). Lernen kann aber nur dann stattfinden, wenn der Lerner sich seiner Alltagsvorstellungen bewusst wird und mit wissenschaftlichen Theorien konfrontiert wird, um so seine subjektiven Theorien (Erfahrungswissen und Alltagsvorstellungen) anreichern oder modifizieren zu können. So führt idealer-

weise die Dekonstruktion zum einen zu pädagogisch wünschenswerten Denkmustern, zum anderen zu einem Habitus des sich ständig selber Hinterfragens, was im Hinblick auf die zukünftige Lehrtätigkeit im Sinne des lebenslangen Lernens unabdingbar ist. Ein Schlüsselinstrument zur Anbahnung von Dekonstruktionsprozessen ist dabei die Einführung eines studienbegleitenden Portfolios.

Transparenter Lernprozess:

Beide vorangestellten Kriterien dienen dazu, dem Studierenden eine Transparenz über seinen eigenen Werdegang zu ermöglichen. Mittels Leistungsrückmeldung durch den Dozierenden einerseits und der Reflexion eigener Überzeugungen sowie Stärken und Schwächen andererseits, ist dem zukünftigen Lehrer der Stand seiner eigenen Professionalisierung bewusst. Dies ist Grundvoraussetzung, um ihn zum Akteur (und nicht Reakteur) seines eigenen Bildungsganges werden zu lassen. Trotz der vermeintlich starren Form eines modularisierten Studiums wird er so in die Lage versetzt, individuelle Schwerpunktsetzungen in seinem Werdegang vorzunehmen, während sich der Dozent in der Rolle des Lernberaters findet. Dies führt automatisch dazu, dass er seitens der Ausbildungsinstitution Angebote und Unterstützungssysteme einfordert, die ihm wichtig erscheinen. Ein solcher Prozess sollte nachhaltig unterstützt werden, macht er doch den Studierenden zu einem Partner im Bildungsprozess. Nur so kann der selber formulierte Anspruch „Gemeinsam den Geographieunterricht der Zukunft andenken“ auch umfassend eingelöst werden.

Forschungsbezogene Studienanteile:

Alle wichtigen Dokumente bezüglich der Lehrerbildung, die in der jüngsten Zeit erschienen sind, betonen die hohe Relevanz von fachdidaktischen Forschungsanteilen

in der Ausbildung zukünftiger Lehrer („Forschungsfähigkeit“, HRK 2006, S. 6). Gerade das forschende Lernen stellt einen zentralen methodischen Zugang dar, um die Dekonstruktion von Erfahrungswissen und Alltagsvorstellungen bei Studierenden zu ermöglichen (vgl. NEUBERT et al. 2001, S. 262). Die in den Naturwissenschaften allseits bekannte Grundidee experimentellen Unterrichts, dass „Erkenntnisse [auf Seiten der Schüler] erst dann vollständig verstanden werden, wenn man weiß, wie sie zustande kommen“ (LIND et al. 1998, S. 4), kann deckungsgleich auch auf Studierende übertragen werden. So erfahren Studierende nicht nur einen Zugang zu fachdidaktischer Forschung(-sliteratur), sondern werden auch im Hinblick auf deren kritische Reflexion und Adaption gestärkt.

Ausgewogenes Theorie-Praxis-Verhältnis:

Wie oben ausgeführt, ist die zentrale Basis einer erfolgreichen Lehrerbildung die anspruchsvolle Verzahnung fachdidaktischer Theorie mit konkreten Handlungsoptionen. Die reine Addition von Theorie und Praxis, wie sie heute häufig passiert, in dem die Schulpraktika für sich alleine stehen und nicht auf die Inhalte von fachdidaktischen Lehrveranstaltungen bezogen sind, kann als Irrweg angesehen werden, der den Status quo weiter zementiert. Es muss das Bestreben sein, im Rahmen von Seminaren ein Bewusstsein für konkrete Fragestellungen im Hinblick auf fachdidaktische Theorien zu schaffen, dem sich anschließend in den Praxisphasen intensiv gewidmet wird. In der BLLV-Studie zur Qualität der universitären Lehrerbildung in Bayern aus der Perspektive von Referendaren und Lehramtsanwärtern (SIGEL 2004) ziehen die Autoren im Hinblick auf die Sichtweise der Probanden folgendes Fazit: „Die Referendare und Lehramtsanwärter unterscheiden in ihrer Bewertung zwischen den allgemein theoretisch orientierten Themenbereichen (zum

Beispiel Kennen von Lern- und Bildungstheorien) und eher anwendungsorientierten Theorieinhalten (zum Beispiel Kennen von Methoden der Förderung und Wissen über den anforderungsgerechten Einsatz von Unterrichtsmethoden). Allgemein theoretisch orientierte Standards werden eher [im Hinblick auf den eigenen Kenntnisstand] positiv, eher anwendungsorientierte Inhalte negativ eingeschätzt.“ Daraus lässt sich die gefährliche Sichtweise ableiten, dass Theorie und Praxis bislang von Seiten der zukünftigen Lehrer (und wohl auch von vielen Dozenten) als Dichotomie und nicht als komplementär verstanden werden.

Berücksichtigung bewährter Tradition:

Last but not least stellen selbstverständlich die bisherigen guten und weniger guten Erfahrungen bei der Ausbildung von Studierenden in der Geographiedidaktik einen zentralen Pfeiler bei der Neukonzeption dar. Das Modell greift in Teilen auf bewährte Konzepte zurück. So ist an nahezu allen geographiedidaktischen Standorten in Deutschland in der Lehrerausbildung eine Progression angelegt. Diese konzentriert sich häufig auf zwei Stufen: Der Vermittlung der Grundlagen in Geographiedidaktik und Unterrichtsplanung sowie der Erarbeitung innovativer Unterrichtskonzepte. Dieser Progressionsgedanke wie auch weitere Ideen werden aufgegriffen und vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen zur Lehrerbildung und den neueren fach- und bildungspolitischen Entwicklungen weitergedacht.

4 Das Modell zur kompetenzorientierten Lehrerbildung in der Geographiedidaktik im Überblick

Dem Konzept liegt eine fünfstufige Progression zu Grunde, die bei einer persönlichen Standortbestimmung beginnt und bis in die Phase der Berufstätigkeit hineinragt. Jeder dieser fünf Stufen sind konkrete Kompetenzen zugewiesen, die der zukünftige Lehrer

in besonderer Weise am Ende dieser Phase erreicht haben soll. Komplementär dazu wird ein Lehrangebot aufgezeigt, welches auf die Anbahnung dieser Kompetenzen abzielt. Die entsprechende Kompetenzdiagnostik erfolgt einerseits durch Leistungsnachweise (Modulabschlussprüfungen, Seminarprodukte, Praktikumsberichte etc.), andererseits mittels des studienbegleitenden Portfolios. Die einzelnen Stufen charakterisieren sich wie folgt:

Stufe 1: Standortbestimmung

Am Anfang der geographiedidaktischen Ausbildung steht die Phase der Standortbestimmung. Den Ausführungen in der Einleitung dieses Aufsatzes folgend, beginnt die Lehrerbildung schon in der eigenen Schulzeit (vgl. DIRKS 2002, S. 69). Daher müssen hochschuldidaktische Wege gefunden werden, um die aus Erfahrung resultierenden Wissensstrukturen und Einstellungen zu dekonstruieren, so dass die Lernenden im Rahmen ihres Studiums diese aktiv und neu konstruieren können. Das angestrebte Ziel der Phase der Standortbestimmung liegt in der „Fähigkeit zur Reflexion des persönlichen Lehrerbildes und der eigenen Lernbiographie im Schulfach Geographie.“ Zu Beginn des Studiums stehen daher selbstreflexive Fragen wie z.B. „Was macht einen guten (Geographie-) Lehrer aus?“, „Wie sollte der (Geographie-) Unterricht der Zukunft aussehen?“ oder „Warum will ich (Geographie-)Lehrer werden?“ im Zentrum des Interesses. Den Studierenden werden dazu zwei Anlässe geboten: Der eine ist die intensive Reflexion der eigenen Lernbiographie anhand von Übungen, der andere besteht aus einer eintägigen Exkursion zu einer Schule, die eine Schulpraxis abseits des eigenen Erlebten zeigt. Dies ist in Erlangen-Nürnberg der Besuch der lokalen Montessori-Schule, in Münster der Besuch der Laborschule Bielefeld. Bei beidem steht im Anschluss

darin eine intensive Diskussion, die in das Hinterfragen liebgewonener eigener Positionen und Sichtweisen münden soll. Der individuelle selbstreflexive Erkenntnisgewinn wird im studienbegleitenden Portfolio festgehalten.

Darüber hinaus fokussiert sich die Phase auf die Eignung der Studierenden für den Lehrerberuf. Dazu werden sie ermuntert, einen anonymen Online gestützten Lehrereignungstests (Fibel-Test, vgl. BÖTTCHER 2007) durchzuführen, der ihnen eine Analyse im Hinblick auf eigene Stärken und Schwächen offeriert und somit die Studierenden bei der individuellen Schwerpunktsetzung ihres zukünftigen Studiums unterstützt.

Stufe 2: Grundlegung

Die Stufe der Grundlegung verfolgt die Anbahnung zweier Kompetenzschwerpunkte. Zum Einen besteht die Zielsetzung in der „Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit grundlegenden geographiedidaktischen Theorien und Positionen sowie Zielen und Inhalten des Faches.“ Dies wird vor allem in der Lehrveranstaltung „Einführung in die Geographiedidaktik“ anvisiert. Zentrale Inhalte sind unter anderem die Entwicklung des Faches, die Kennzeichen geographischer Bildung, pädagogische und lernpsychologische Grundlagen oder aber der Vergleich unterschiedlich ausgerichteter Lehrpläne im Fach Geographie. Am Ende der Lehrveranstaltung wird den Studierenden die Aufgabe gestellt, sich kreativ mit dem Begriff „Geographische Bildung“ auseinanderzusetzen, in dem diese beispielsweise eine Zeitungsseite (s. Abb. 1) entwerfen oder einen Brief an einen Schüler anfertigen. Bei dieser Aufgabe ist der Studierende einerseits gefordert, aufgrund des limitierten Platzes auszuwählen, welche Erkenntnisse wirklich zentral sind und andererseits, diese adressatengemäß darzustellen („kreativer Schreibauftrag“). Beides fördert die in-

Geographischer Anzeiger

Donnerstag, 19. Juli 2007

Historische Entwicklung der Geographiedidaktik

Die Entwicklung der Geographie reicht bis in die griechische Antike zurück. Geographen wie Herodot (484-424 v. Chr.) und Ptolemäus (ca.100-160 v. Chr.) haben schon zu ihrer Zeit geographisches Wissen zur Überlieferung, Berichten und eigenen Reisen zusammengetragen, in Texten zusammengefasst und topografischen Karten erstellt. Jedoch setzte die Entwicklung der modernen wissenschaftlichen Geographie, die auch in der Schule übernommen wurde, erst mit Alexander von Humboldt (1769-1859) und Karl Ritter (1779-1859) als Gründer ein. Humboldt war ein humanistisch gebildeter Naturforscher, der als Grundlage für eine moderne wissenschaftliche Länderkunde die Forschungsreisen, zum Beispiel nach Lateinamerika, nahm. Sein Bestreben bestand darin, eine landschaftliche Ordnung der natürlichen Geographie aufzustellen. Karl Ritter hingegen vertrat den sozialgeographischen Ansatz, den man heute in der Anthropogeographie wiederfindet. Er galt im Jahre 1825 als weltweit erster Professor für Geographie der Universität Berlin und als Begründer der wissenschaftlichen Geographie als eigenständige Hochschulfachdisziplin.

1872 etablierte sich Geographie im imperialistischen Zeitalter in der Schule als Hauptfach. Geographie wurde bis 1960 als reiner landeskundlicher Unterricht mit dem landeskundlichen Schema und dem landeskundlichen Durchgang als Vermittlungsweg verstanden. Während des Nationalsozialismus wurde der Geographieverricht für geopolitische und rassenkundliche Themen missbraucht.

1960 entstand die „Exemplarische Länderkunde“, wobei auch hier für die Didaktik noch das Dogma „Schülerkunde ist Länderkunde“ galt. Das Neue an dieser Form von Länderkunde war, eine bestimmte Anzahl von Ländern und Regionen auszuwählen, um diese näher zu betrachten und exemplarisch für andere Regionen zu untersuchen.

Die „Münchener Schule“ für Sozialgeographie und die Lernzielorientierung von Robinson haben die 60er Jahre geprägt und dienen als entscheidende Grundlage für den Wandel zum allgemeinen Geographieverricht Anfang der 70er Jahre. Der Anführer der Gruppe der Münchener Sozialgeographen Wolfgang Hartke verfasste die „Denkschrift zur Lage der Geographie“ und stellte auf die andere Seite nicht nur die Vermittlung, sondern die gesellschaftliche Bedeutung der Geographie. Das führte auf der einen Seite zur Empörung bei den Anhängern der reinen Wissenschaft, auf der anderen Seite stieß es auf Begeisterung bei den Didaktikern. Die Sozialgeographen entwickelten das Konzept der Daseinsgrundfunktionen, welche sich gut mit der Curricula-Theorie von Robinson verstand. Bereits Ende der 60er wirkten die Ideen der Lernzielorientierung von Robinson in der geographischen Fachdidaktik, wobei die Sozialgeographie als Vermittler fungierte.

1970 war der Wandel zur allgemeinen Geographie am regionalen Faden, die alltagsnäher war als die vorherigen Ansätze. So bekamen zum Beispiel eine Anleitung zum Planen von Reisen. Der Ansatz der allgemeinen Geographie, auch komplexe Geographie genannt, wurde in Verbindung mit der Länderkunde auch als Grundlage für aktuelle Lehrpläne genutzt. Seit Juli 2006 gibt es die neuen Bildungsstandards, die in Zukunft die Richtlinien ablösen sollen. In den Bildungsstandards ist für die sechs Kompetenzbereiche des Geographieverrichts genau formuliert, welche Reifeleistungen die Schüler zu welchem Zeitpunkt erreichen sollten. Es lassen sich für die Zukunft drei Trends verzeichnen, zum einen die Vereinheitlichung wie bei den Bildungsstandards oder EPA (Einheitliche Prüfungsordnung im Abitur/Geographie), das Weiteren die Zusammenlegung von Fächern in Gesamtschulen wie GSE (Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde) und das Dritte Trend gilt der kompetenzorientierte Geographieverricht, wobei die Schüler lernen sollen, was Ziel her zu denken.

Info@uId

Veranstaltungskalender

Der Deutsche Geographentag 2007 wird vom 29.09 bis 05.10.2007 im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG) durch den Ortsausschuss (Fach Geographie) an der Universität Bayreuth organisiert und ausgerichtet. Erstmals vereint der Deutsche Geographentag alle Teilverbände in einer Gesamtveranstaltung und soll so zu einem verbesserten fachlichen Austausch zwischen Hochschule, Schule und Praxis beitragen. Wir bieten Ihnen ein breites Veranstaltungsangebot im Rahmen des

Gemeinsam die Welt er(d)kunden oder warum es sich auch heute noch lohnt, Geographie zu unterrichten

„Geographie. Geographie? Was leistet denn schon Geographie als Unterrichtsfach in der Schule? Es ist halt ein Nebenfach, die Schüler nehmen es einfach so mit.“ Ehemalige Aussagen, die man bei Befragungen über die Relevanz des Geographieverrichts immer häufiger als Antwort erhält, sollen nun silhouettieren lassen und zur Reflexion über die Geographie anregen. Was ist denn eigentlich Geographie? Geographie ist seit Jahr eine der zentralen Wissenschaften, die die Menschheit interessiert, da sie sich in einer so umfassenden Art und Weise mit der Realität und der Gestalt unseres Planeten Erde befasst wie es keine zweite Wissenschaft erreicht. Klima, Bodenbeschaffenheit, Vegetation etc. waren schon für unsere Vorfahren, die Sturzflutkatastrophen, überlebenswichtige Wissensgebiete, die es zu erkunden galt. Auch die Landeskunde war später für Kriegführung und Expeditionen von großer Bedeutung. Es sind aber nicht nur die physischen Faktoren, die die Geographie ausmachen. Auch die Anthropogeographie mit Themengebieten wie z.B. soziale Gruppierungen, Siedlungen und Städte, Bevölkerung und Wirtschaft waren und sind wichtige Themen für den Menschen und werden es wohl immer sein. Somit ist gerechtfertigt, dass die Geographie einen elementaren Bestandteil menschlichen Denkens und Handelns darstellt. Geographie geht uns alle etwas an und daher ist es auch so wichtig, in sogar unumgänglich, dass sie an den Schülern unterrichtet wird.

Was genau aber leistet Geographieverricht? Diese Frage wird oft damit beantwortet, dass Geographieverricht in erster Linie dazu nützt, Kenntnisse über Lage und Bezeichnungen bestimmter Länder, Flüsse und Gebirge zu vermitteln. Dann wird dieser Unterricht ein reines „Stadt-Land-Fluss Spiel“ mit der Abfrage reproduzierbaren Wissens. Doch die Inhalte und Ziele des Geographieverrichts gehen weit über das topographische Orientierungswissen, das ausschließlich inhaltliche Basiswissen, hinaus. Die Schüler sollen während der Jahre, in denen sie Geographieverricht genießen, eine räumlich-bezogene Verhaltenskompetenz entwickeln. Diese wird nach Köck als Fähigkeit und Bereich des alltagsdienlich-stimmten und erdungsansatzlich-adequaten Verhaltens definiert. Diese Raumverhaltenskompetenz schließt sich wiederum in sieben Unterkompetenzen auf. Die erste beschäftigt sich mit der räumlichen Orientierungsfähigkeit, d.h. die Schüler sollen erkennen, wo sich ein geographischer Standort in Bezug auf einen anderen befindet und dadurch lernen, sich auf der Erde zurechtzufinden. Des Weiteren sollte das Raumverhalten der Schüler strukturgeleitet sein. Räumliche Strukturen gehen sowohl eine immer als auch eine äußere Ordnung der Dinge vor und beschreiben den kausalen Zusammenhang des Einzelgeschehens über

geordnetem Ganzen und umgekehrt. Demus lassen sich kausalgesehene Ordnungs- und Bauprozesse ableiten, die Köck als „Baupläne der Erde“ beschreibt. Drittens sollen Schüler geologisch bzw. geosystemisch denken und handeln lernen. Sie sollen die Gesetzmäßigkeiten der Wechselwirkungen, die überall auf der Erde aufeinander einwirken, als Geosysteme oder als vernetzte Systeme erkennen. Dadurch sollen sie sehen, dass Entwicklungen und Veränderungen eines räumlichen Merkmals auch immer Einfluss auf das ganze System haben. Die vierte Unterkompetenz wird als prozessorientiertes Raumverhalten bezeichnet. Die Schüler sollen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass sich die gesamte Erde, die Geschichte, die auf, in und über ihr stattfinden, und ihre Strukturen und Systeme in ständiger Veränderung befinden und dass alles das, was sie hier und heute sehen, nur eine Momentaufnahme ist. Deshalb sollen sie ihr Raumverhalten an diesen Prozessen ausrichten. Als fünften Punkt nennt Köck das Denken und Handeln in globalen Kategorien. „Global denken, lokal handeln“ heißt die Devise und fordert die Schüler dazu auf, in weltweiten Zusammenhängen erdgerecht zu handeln. Die sechste Kompetenz, die zur Raumverhaltenskompetenz beiträgt, ist in Zeiten des Klimawandels und der Umweltverschmutzung eine der wichtigsten, die Schüler erwerben sollten: die Problemvermittlung und Problemlösungsfähigkeit. Lehrer sollen Schüler dazu befähigen, die bereits bestehenden Probleme der Lebensräume Erde, wie z.B. Armut und Bevölkerungsdynamik, zu lösen und im Hinblick darauf, dass die Erde schon mit so vielen Problemen behaftet ist, neue zu vermeiden. Die siebte Kompetenz, die die Raumverhaltenskompetenz somit komplettiert, ist das ethische Raumverhalten. Dieses lässt sich in zweifacher Hinsicht betrachten, in naturräumlicher und sozialräumlicher. Innerhalb der naturräumlichen Geosetik sollen Lehrer die Schüler dazu befähigen, verantwortungsbewusst und pflichtgemäß mit ihrer Umwelt umzugehen und dabei sowohl an gegenwärtige als auch an zukünftige Generationen zu denken. Die sozialräumliche Geosetik hingegen zielt darauf ab, einen Ausgleich und ein Gleichgewicht zwischen Eigen- und Gemeinwohl und zwischen verschiedenen sozialräumlichen Lebensbedingungen zu schaffen.

Aus diesen sieben Einzelqualifikationen, die sich der Schüler im Laufe des Geographieverrichts aneignen sollen, setzt sich die erdgerechte Raumverhaltenskompetenz zusammen. Sie stellt ein zentrales Ziel innerhalb geographischer Bildung in der Schule dar und macht sehr deutlich, dass die Aufgabe der Geographielehrer sehr weit über die Vermittlung reines topographischen Wissens hinausgeht. Da das Wort „Raum“ so häufig benutzt wird, wenn man über Geographie spricht, stellt sich die Frage, was „Raum“ im geographischen Sinne eigentlich bedeutet. Der „Raum“ wird erstens im realistischen Sinne als „Container“ aufgefasst, in dem Sachverhalte der physischen Welt vorhanden sind, die durch natürliche und anthropogene Faktoren sowie durch historische Prozesse geprägt wurden. Zweitens wird der „Raum“ als System von Lagebeziehungen materieller Objekte, d.h. Lagerstätten, Standorte und Distanzen verschiedener Objekte zueinander, und deren Bezug zur gesellschaftlichen Wirklichkeit betrachtet. Drittens ist der „Raum“ eine Art Sinnwahrnehmung, die dabei hilft, Wahrnehmungen einzuordnen und Handlungen räumlich zu differenzieren. Viertens wird der „Raum“ als soziales und gesellschaftliches Konstrukt gesehen unter der Fragestellung, wer warum mit welchem Interesse und unter welchen Bedingungen wie über verschiedene Räume kommuniziert und sie dadurch neu produziert. Fünftens nicht nur im geographischen Sinne, ist Bewusstsein über diese Räume zu vermitteln und sie dafür zu sensibilisieren, dass sowohl in der Natur als auch im menschlichen Verhalten ein Zusammenhang zu sehen. Diese differenzierte Sichtweise der Räume schließt nicht nur im geographischen Sinne, ist befähigt auch dazu, sich selbst als Individuum und als Teil der Gesellschaft bewusst zu sein und verschiedenen Räumen wahrzunehmen. Somit leistet Geographieverricht auch auf der Selbstwahrnehmungsebene einen entscheidenden Beitrag.

An dieser Stelle wird deutlich, dass der Geographieverricht als Verbundangebot zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaften fungiert. Dieses Merkmal ist im Vergleich zu anderen Schulfächern einzigartig und begründet somit den hohen Alltagsbezug des Faches Geographie, da den Schülern die Zusammenhänge zwischen diesen beiden Wissenschaftszweigen deutlich aufgezeigt werden. Bezüglich der Wissenschaftslehre lehnen innerhalb des Geographieverrichts einen entscheidenden Beitrag dazu, den Schülern die Grundkompetenzen zum wissenschaftlichen Arbeiten zu vermitteln. Dies geschieht zum Beispiel durch das Lesen von Karten, da die Schüler dazu aufgefordert sind, die Vier-Schritt-Methode der Kartebearbeitung anzuwenden. Diese Methode besteht aus Orientierung, Beschreibung, Erklärung und Analyse und führt auf diese Weise als Grundlage für akademisches Arbeiten und das Verarbeiten wissenschaftlicher Texte im Allgemeinen. Dies ist ein weiterer Pluspunkt, der dem Geographieverricht zugesprochen wird.

Anhand der aufgeführten Beispiele wird deutlich, wie vielseitig das Fach Geographie durch den Lehrer gestaltet wird, da nicht nur inhaltliche, sondern auch methodische, personale und soziale Kompetenzen vermittelt werden. In dieser umfassenden Variation liegt auch die Wichtigkeit des Faches im schulischen Kontext begründet und zeigt die Notwendigkeit auf, den Fach Geographie mehr Relevanz im Lehrplan zu verschaffen. Daher lohnt es sich, Geographieverricht zum gemeinsamen Erkunden unserer Planeten zu betreiben.

Julia/Info

Guten Morgen!

Liebe Leserin und Leser,

als frischgebackener Abiturient stand ich vor kurzem vor einer sehr wichtigen Entscheidung. Welchen Berufsweg soll ich bloß einschlagen? Werde ich Arzt, Anwalt oder vielleicht Modedesigner? Es gibt wirklich so viele Möglichkeiten!

Daneben habe ich beschlossen mit offenem Augen durch die Welt zu gehen, um meine Umwelt bewusst wahrzunehmen und dadurch herauszufinden, was mich wirklich interessiert. Dabei wurde mir ziemlich schnell klar, dass alles, was ich entdecken habe, die Natur, die Menschen, auf geographischen Sachverhalten basieren. Gerade auch auf meiner Reise ins Bella Italia am Fuße des Vesuvio wurde ich immer wieder an die Themen im Erdkundeunterricht erinnert. Auch die stetige Diskussion um den Klimawandel, die in den Medien so heftig debattiert wird, basiert nicht nur auf politischen, sondern auch geographischen Begebenheiten. Dies war mir in diesen Anmaßen nicht bewusst. Daraufhin bin ich nun zu dem Entschluss gekommen, Geographielehrer zu werden. Da nur die Arbeit mit Kindern großen Spaß macht, ist der Lehrerberuf in diesem Fach eine perfekte Kombination für mich. Daher möchte ich an dieser Stelle jedem, im Besonderen aber menschlichen Schülern, den Tipp geben, auch einmal bewusst die Welt wahrzunehmen. Geh raus und mach die Augen auf!

Fabian Lenz, 19 Jahre
Münster-Roxel

Geographie-didaktisches Wetter in Deutschland

Geo-Comic der Woche

Abb. 1: Beispiel einer Zeitungssseite, die ein Student am Ende der Lehrveranstaltung „Einführung in die Geographiedidaktik“ angefertigt hat

haltlich tiefergehende Durchdringung des Lerngegenstandes nachhaltig.

Der zweite Teil der Grundlegung zielt auf die Entwicklung der „Fähigkeit zur begründeten Auswahl und Strukturierung geographischer Inhalte und zu deren adressatengemäßen Vermittlung.“ Dieser Kompetenzschwerpunkt wird insbesondere in dem Seminar zur grundlegenden Planung und Analyse von Geographieunterricht anvisiert. In dieser Veranstaltung geht es einerseits um die Vermittlung klassischer Elemente des Unterrichts (Planung einer Unterrichtseinheit/-stunde, Problemorientierung, Gesprächsführung etc.). Andererseits wird die Frage nach „gutem Unterricht“ aus der vorherigen Phase wieder aufgegriffen, indem die eigenen Vorstellungen vor dem Hintergrund der „Zehn Merkmale guten Unterrichts“ von MEYER (2004, S. 23-132) diskutiert und reflektiert werden. Die Kompetenzdiagnostik erfolgt über die Erstellung eines ersten kompletten Unterrichtsentwurfs.

Am Ende der Phase Grundlegung sollte idealtypischerweise ein erstes Praktikum stehen, welches den Studierenden im Hinblick auf ihre Eignung für den Lehrerberuf Orientierung verschafft und ihnen die Option ermöglicht, erste unterrichtspraktische Schritte auf der Grundlage der erfolgten Ausbildung auszutesten. Die erstellten Produkte dieser Phase (Zeitungsseite, Kennzeichen guten Unterrichts aus der eigenen Perspektive, erster Unterrichtsentwurf etc.) wie auch die der folgenden Phasen wandern ins Portfolio. Der Studierende kann somit in der Retrospektive seinen eigenen Werdegang auf vielfältige Weise reflektieren. Darüber hinaus dient das Portfolio auch dazu, zentrale Dokumente der Geographiedidaktik (Internationale Charta, Nationale Bildungsstandards etc.), die in die verschiedenen Lehrveranstaltungen thematisch eingeflochten sind, zu sammeln.

Stufe 3: Professionalisierung

Nachdem die vorangegangene Phase im Groben das widerspiegelt, was Studierende für gewöhnlich als „normalen Unterricht“ erfahren haben, soll in der Phase der Professionalisierung ein Schritt weiter in Richtung auf den Geographieunterricht der Zukunft gemacht werden (frei nach GOETHE „Zwei Dinge brauchen zukünftige Lehrer – Wurzeln und Flügel“). So wird die „Fähigkeit zur reflexiven Rezeption aktueller geographiedidaktischer Fragestellungen und Forschungsergebnisse“ als Kompetenzschwerpunkt ausgewiesen. Grundlage für diese Kompetenz bildet eine Ringvorlesung zu aktuellen Fragestellungen der Geographiedidaktik, die von den unterschiedlichen Mitarbeitern an den Standorten sowie Gästen getragen wird (s. Tab. 2). In jeder Sitzung werden in kompakter Form die zentralen fachdidaktischen Forschungsergebnisse sowie die konkreten didaktisch-methodischen Implikationen in dem jeweiligen Bereich präsentiert. Eine Besonderheit dieser Veranstaltung besteht darin, dass sie für die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung geöffnet ist. Referendare und etablierte Kollegen können nach Belieben von ihnen ausgewählten Sitzungen beiwohnen. Im Anschluss an jede Sitzung findet eine Diskussion über die Inhalte statt, die durch die Präsenz aller drei Phasen und deren teilweise sehr unterschiedlichen Perspektiven auf schulische Realität gleichermaßen lebhaft wie interessant verläuft. Die Veranstaltung ermöglicht den Studierenden so einen analytisch differenzierten Erkenntnisgewinn und gleichzeitig einen breiten Überblick über die Geographiedidaktik.

In einem nächsten Schritt werden verschiedene geographiedidaktische Seminare angeboten, aus denen der Studierende unterschiedliche Veranstaltungen frei wählen kann. Der durch die Vorlesung gewonnene Überblick hilft diesbezüglich

Tab. 2: Programm der Ringvorlesung „Aktuelle Fragestellungen der Geographiedidaktik“ im SS 2010

Sitzung 01	Geographische Bildung – Annäherungen und Positionen
Sitzung 02	Schülerinteresse an geographischen Themen, Räumen und Arbeitsweisen
Sitzung 03	Schülervorstellungen und Conceptual Change
Sitzung 04	Räumliche Orientierungskompetenz zwischen Wunschbild und Wirklichkeit
Sitzung 05	Systemkompetenz im Geographieunterricht
Sitzung 06	Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Geographieunterricht
Sitzung 07	Globales Lernen als Antwort auf die Globalisierung
Sitzung 08	Die Neue Kulturgeographie im Geographieunterricht
Sitzung 09	Geoinformationssysteme, Google Earth & Co
Sitzung 10	Naturwissenschaftliches Arbeiten und Experimente im Geographieunterricht
Sitzung 11	Geographische Schülerexkursionen – Varianten der Standortarbeit
Sitzung 12	Selbstorganisiertes Lernen im Geographieunterricht
Sitzung 13	Bilingualer Geographieunterricht
Sitzung 14	Auf dem Weg zu einem kompetenzorientierten Geographieunterricht

bei der individuellen Schwerpunktsetzung. Die Zielsetzung der verschiedenen Seminare (Globales Lernen, Kompetenzorientierter Geographieunterricht, Experimentelle Lehr-/Lernformen etc.) richtet sich dabei an der ausgewiesenen Kompetenz aus, die „Fähigkeit auf der Grundlage geographiedidaktischer Forschungsergebnisse innovative Unterrichtskonzepte und Inst-

rumente zur Kompetenzdiagnostik zu entwerfen und zu erproben.“ Dies bedeutet, dass der in der Vorlesung gegebene Überblick über ein geographiedidaktisches Gebiet im Rahmen des Seminars vertieft und die unterrichtliche Umsetzung mittels der Konzeption praktischer Beispiele stärker entwickelt wird. Die Seminare verfolgen korrespondierend mit den Erkenntnissen

aus Kapitel 2 dieses Aufsatzes jeweils den Dreischritt (s. Abb. 2): a) Auseinandersetzung mit fachdidaktischer Theorie → b) Entwicklung innovativer Unterrichtskonzepte → c) Erprobung und Evaluation in Handlungssituationen. Zu der grundständigen Unterrichtsplanung aus der Phase 2 gesellt sich nun eine stärkere theoriebezogene Bedingungs-komponente. Konkret bedeutet dies, dass in Phase 2 der Arbeitsauftrag lauten würde „Konzipieren sie eine Unterrichtseinheit zum Thema Bodenzerstörung“, in der Phase 3 jedoch „Konzipieren sie eine Unterrichtseinheit zum Thema Bodenzerstörung unter der besonderem Berücksichtigung der entsprechenden Forschungserkenntnisse zu den Schülervorstellungen“.

Im Rahmen der Seminare wird zudem versucht neue Wege zu gehen, die die Auseinandersetzung mit den fachdidaktischen Inhalten anregen soll. Als Beispiel kann hier das Seminar „Die Neue Kulturgeographie im Geographieunterricht“ angeführt werden. Bei dieser Veranstaltung wird auf eine Präsenz der Teilnehmer in den ersten drei Sitzungen verzichtet. Stattdessen finden sich die Studierenden in Kleingruppen in privater Runde ein. Mittels eines virtuellen Klassenzimmers werden ihnen jede Woche theoriebezogene Aufsätze zur Verfügung gestellt, zu denen sie kreative Aufgaben lösen (s. Tab. 3). Es geht darum, dass Studierende wieder an Originaltexte herangeführt werden und sich auch an diesen manchmal nicht ganz einfachen reiben. Wie wichtig dies ist, zeigt KEINER (2000) in einer Untersuchung, in der er Pädagogikstudierenden einer stark und einer schwach regulierten Studienordnung an zwei unterschiedlichen Hochschulstandorten miteinander vergleicht. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Studierenden in stark regulierten Studiengängen am Ende ihres Studiums deutlich weniger forschungsbezogene Aufsätze gelesen haben. Der Grund liegt in den

häufigen Prüfungen, die Studierende dazu verleiten respektive zwingen, nur noch ihre Veranstaltungsabschriften und die Powerpoint-Präsentationen der Dozenten zu lernen, um die Anforderungen bewältigen zu können (vgl. GIESECKE 1994, S. 34ff). Diese Erkenntnis hat vor dem Hintergrund der Einführung der BA/MA-Strukturen noch einmal deutlich an Relevanz respektive Brisanz gewonnen.

Ergänzend zum Seminarangebot werden Exkursionen mit klarem fachdidaktischen Profil angeboten bei denen die Studierenden das Unterrichten mit Schülern vor Ort erlernen (vgl. HEMMER, UPHUES 2006, 2009). Komplettiert werden kann die Phase der Professionalisierung durch ein zweites Praktikum, bei dem auf der Grundlage des Erlernten die Fähigkeit zur Analyse und Reflexion eigener Unterrichtstätigkeit und von Schülerlernprozessen gestärkt werden soll und welches eng mit den gewählten Seminaren verzahnt ist.

Im Sinne der Kompetenzdiagnostik sind die Studierenden in den Veranstaltungen dazu aufgefordert, Handlungsprodukte zu erstellen (ausgearbeiteter Wochenplan, Exkursionsführer für Schüler, Praktikumsbericht etc.). Im Hinblick auf das Portfolio werden sie u.a. angehalten, am Ende jeder dieser Veranstaltung Bilanz zu ziehen, indem sie drei Aspekte formulieren, die sie persönlich für ihre weitere Studienplanung bzw. für ihre spätere Lehrtätigkeit mitnehmen. Im Hinblick auf das Praktikum gilt es, die Stärken und Schwächen der eigenen Lehrerpersönlichkeit stärker in den Fokus zu nehmen.

Stufe 4: Spezialisierung

Erst wenn zukünftige Lehrer selber durch eigenständige Forschungstätigkeit im adäquaten Rahmen Wege und Irrwege schulischen Lernens entdeckt haben, entwickeln sie ein Bewusstsein für Optimierungspotenziale im Geographieunterricht. Die Entwicklung der „Fähigkeit zur Ent-

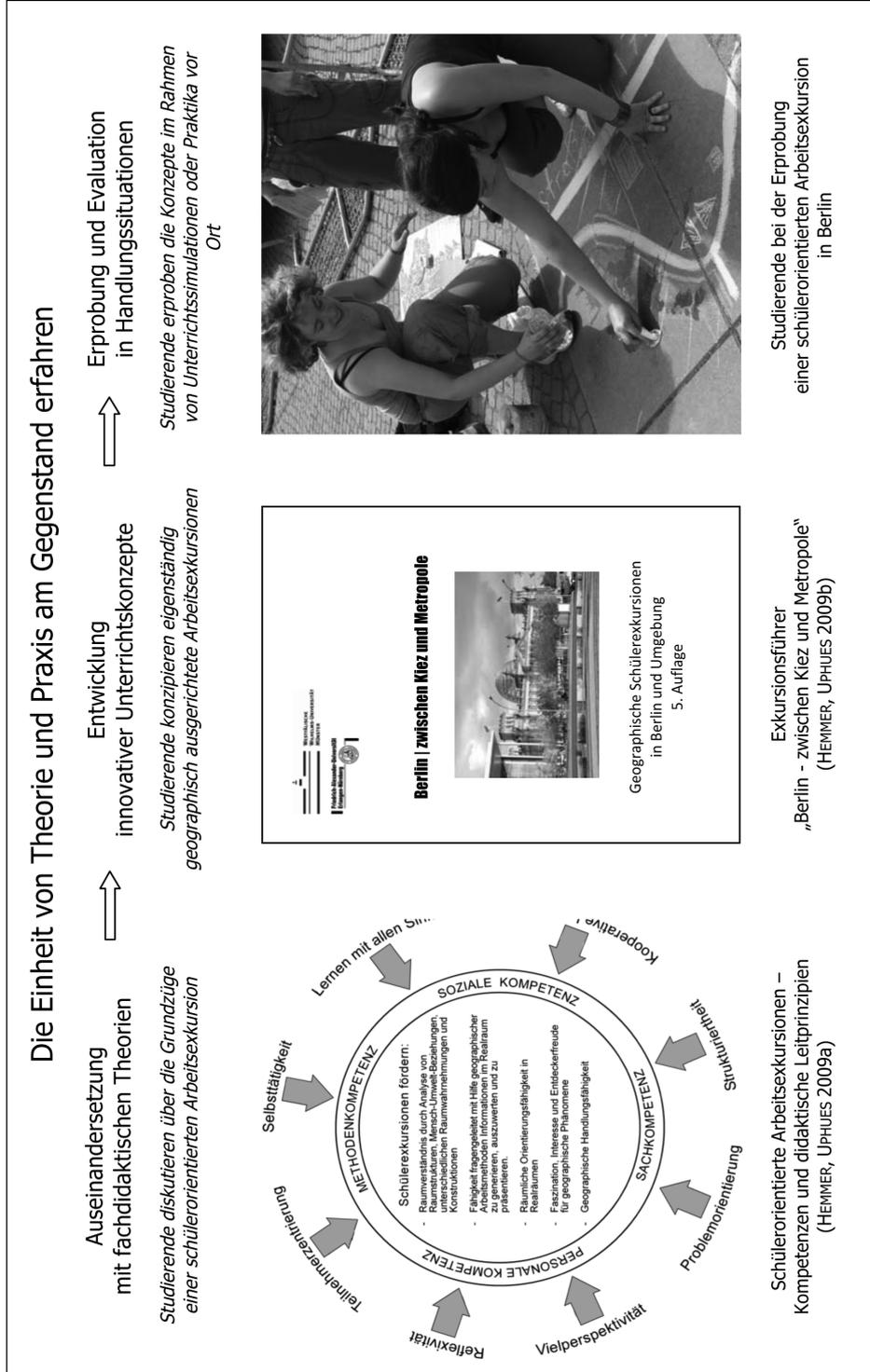


Abb. 2: Aufbau einer geographiedidaktischen Lehrveranstaltung in der Vertiefungsphase – aufgezeigt am Beispiel eines Seminars zur Exkursionsdidaktik

Tab. 3: Lesetagebuch aus dem Seminar „Die Neue Kulturgeographie im Geographieunterricht“

1. WOCHE | Lektüre

GEBHARDT, H., REUBER, P., WOLKERSDORFER, G. (2003): Kulturgeographie – Leitlinien und Perspektiven. In: Gebhardt, H. et al. (Hrsg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg, S. 1-27.

GEBHARDT, H., MATTISSEK, A., REUBER, P., WOLKERSDORFER, G. (2007): Neue Kulturgeographie? Perspektiven, Potentiale und Probleme. Geographische Rundschau 59, Heft 7/8, S. 12-20.

Aufgaben

1. Im Aufsatz heißt es über die Neue Kulturgeographie: „Raum ist hier ... nicht in erster Linie „an sich“ bedeutsam, sondern als Konstruktion, d.h. als sozial, ökonomisch und politisch interpretierter, als symbolisierter Raum.“
 - a) Diskutieren sie, wie diese Aussage gemeint ist. Entwerfen sie anschließend ein gemeinsames Arbeitsblatt (Überschrift + Material + Arbeitsaufträge) für die Jahrgangsstufe 10, mit dessen Hilfe ein Schüler sich diese Sichtweise erschließen kann.
 - b) Ist unter einer solchen Maßgabe eine „Raumwissenschaft“ wie die Geographie überhaupt noch notwendig oder können diese Fragestellungen andere Disziplinen (wie z.B. die Soziologie) nicht besser erörtern? Entwerfen sie ein Streitgespräch zwischen einem Sowi- und einem Geographielehrer.
2. Definieren sie unter Einbezug eines konkreten Beispiels die Schlagwörter Cultural Turn, Linguistic Turn und Semiotic Turn.
3. Erläutern sie die veränderte Ontologie (= Grundannahme über die Struktur der Realität) und Epistemologie (= Erkenntnistheorie) der Neuen Kulturgeographie.
4. Entwerfen sie zwei Karikaturen, die folgende Zitate aus dem Aufsatz illustrieren: „Wissen ist ein Katalog historischer Konventionen“ & „In den Geographien des Sozialen ist Macht kodiert“

2. WOCHE | Lektüre

WARDENGA, U. (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. Geographie heute (200), S. 8-10.

SOJA, E. (2003): Thirdspace – Die Erweiterung des Geographischen Blicks. In: Gebhardt, H. et al. (Hrsg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Berlin, S. 269-288.

KÖCK, H. (2005): Der chorologische Raum - die Mitte der Geographie. In: HORST, U., KANWISCHER, D., STRATENWERTH, D. (Hrsg.): Die Kunst sich einzumischen. Vom vielfältigen und kreativen Wirken des Geographen Tilman Rhode-Jüchtern. Berlin, S. 45-56.

Aufgaben

1. Diskutieren sie vergleichend die Raumkonzepte nach WARDENGA und SOJA.
2. Schießen sie Fotos, die die jeweiligen Facetten der unterschiedlichen Raumkonzepte symbolisieren.
3. Welcher (Begriff von) Raum kann und soll die Mitte der Geographie sein?:
 - a) Benennen sie drei Begriffe, die sie für das Verständnis des Textes für wichtig halten, deren Bedeutung ihnen aber nicht ganz klar ist. Schlagen sie deren Bedeutung nach und definieren sie sie.
 - b) Ist es notwendig, dass man sich auf einen Raumbegriff als Mitte des Faches verständigt oder ist die Pluralität (das gleichwertige Nebeneinander der Raumbegriffe) eine Stärke unseres Faches? Entwerfen sie für eine der beiden Argumentationen eine Werbeanzeige, die den entsprechenden Leser für die unterschiedlichen Sichtweisen zu gewinnen versucht.
 - c) Überzeugt sie die Argumentation von Köck persönlich oder würden sie zu einem anderen Ergebnis kommen?

3. WOCHE | Lektüre

RIEMEIER, T. (2002): Moderater Konstruktivismus. In: KRÜGER, D., VOGT, H. (Hrsg.): Theorien in der biologiepädagogischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudierende und Doktoranden. Berlin, S. 69-79.

RHODE-JÜCHTERN, T. (2009): Handlung: Handlungszentrierte Geographie zwischen Push & Pull und Kontingenz. In: RHODE-JÜCHTERN, T. (Hrsg.): Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik. Hintergrundbegriffe und Denkfiguren. Seelze-Velber, S. 974-91.

RHODE-JÜCHTERN, T. (2006): Wo die grünen Ameisen träumen... Zur Bedeutungsvielfalt von Räumen. Praxis Geographie 4, S. 4-8.

Aufgaben

1. Finden sie einen Songtext einer ihrer Lieblingsbands, der die Bedeutung dieses Zitats inhaltlich wiedergibt: „Aus einem „space“ wird aktuell ein „place“.“
2. Schreiben sie eine Fabel, in der folgende Begriffe vorkommen: Geographiemachen, Kontingenz & Polyvalenz, Bedeutungszuweisung und Action Setting
3. Verdeutlichen sie die drei Aussagen anhand eines Beispiels aus dem Geographieunterricht.
 - a) Konstruktion: „Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit.“
 - b) Rekonstruktion: „Wir sind Entdecker unserer Wirklichkeit.“
 - c) Dekonstruktion: „Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit.“

wicklung und empirischen Überprüfung eigener geographiedidaktischer Fragestellungen“ muss daher mit entsprechenden Lehrangeboten angebahnt werden. Im Rahmen dieser Stufe werden demnach Seminare angeboten, die alle Schritte eines begrenzten fachdidaktischen, empirisch ausgerichteten Forschungsprojekts an jeweils einem Beispiel (Interessenforschung, Schülervorstellungen,...) mit den Studierenden theoretisch wie praktisch durchexerzieren, von der Entwicklung einer tragfähigen Fragestellung und der literaturgestützten Generierung von Hypothesen, über die Konzeption und Ausrüstung eines Messinstruments bis hin zur Auswertung und kritischen Analyse der Erkenntnisse im Hinblick auf Unterricht. Diese Seminarveranstaltungen kooperieren im Idealfall mit einem dritten Praktikum, das stärker forschungsbezogen ausgerichtet ist und münden häufig in der Anfertigung einer geographiedidaktischen Abschlussarbeit. Der fachdidaktische Forschungsbezug während des Studiums sensibilisiert zukünftige Lehrer für derartige Fragestellungen in ihrer zukünftigen Praxis und fördert somit idealerweise einen zeitüberdauernden forschungsorientierten Habitus (vgl. MARTSCHINKE et al. 2007, S. 10).

Am Ende dieser letzten Stufe der ersten Ausbildungsphase steht im Sinne HARTMUT VON HENTIGS der Sokrates'sche Eid. Die Studierenden sind aufgefordert in der Retrospektive ihres geographiedidaktischen Studiums zehn Vorsätze zu formulieren, die sie in ihrer zukünftigen Lehrertätigkeit beachten und umsetzen wollen. Dabei werden die zukünftigen Lehrer dazu angehalten, dieses Dokument nach vier bis fünf Jahren eigener Berufserfahrung noch einmal hervorzuholen und ihre Tätigkeit am eigenen Anspruch zu überprüfen. Überdies bildet der Sokrates'sche Eid häufig den Ausgangspunkt für spannende Diskussionen während der abschließenden Modul-

und Examensprüfungen.

Komplettiert werden diese vier Stufen durch ein ergänzendes Angebot, wie z.B. das Einladen auswärtiger Wissenschaftler zu Gastvorträgen, Unterstützung beim Besuch geographiedidaktischer Tagungen und Symposien und der Möglichkeit zum Erwerb von Zusatzqualifikationen (z.B. bilinguale Zusatzqualifikation, Multimedia-Master).

Stufe 5: Weiterbildung

Das Modell ragt mit der fünften Stufe bewusst in die eigentliche Berufspraxis des Lehrers hinein. Eines der zentralen Probleme bei der Lehrerbildung in Deutschland besteht darin, dass wir unsere Lehrkräfte an Universität und Studienseminar zwar sehr umfassend ausbilden, jedoch im internationalen Vergleich kaum eine Weiterbildungskultur entwickelt haben. Keine Erstausbildung kann Professionalität für den ganzen beruflichen Lebenslauf garantieren (vgl. HRK 2006, S. 15). Angesichts der zunehmenden und wechselnden Herausforderungen des Lehrerberufs ist ein lebenslanges Lernen unabdingbar (vgl. KMK 2004, S. 12). Daher gilt es während des Studiums bereits einen Alumnigedanken zu entwickeln, um mit den Absolventen langfristig in Kontakt zu bleiben und diese mit neuesten fachdidaktischen Forschungsergebnissen zu konfrontieren. Zu diesem Zweck wurde beispielsweise ein regelmäßiger Newsletter mit aktuellen Informationen aus den Bereichen Forschung, Praxis und Bildungspolitik für die Ehemaligen und interessierte Lehrer aufgelegt. Ebenso gibt es gemeinsame Lehrveranstaltungen wie z.B. die oben beschriebene Vorlesung zu den aktuellen Fragestellungen der Geographie. Zudem stehen für die Praxis ausgewählte Materialkoffer (z.B. für Schülerexkursionen, Geocaching-Touren etc.) zum Ausleihen bereit. Überdies wird im Rahmen von ausgewählten Forschungs- und Entwicklungsprojekten an beiden Standorten ein Forscher-Prakti-

ker-Dialog mit ausgewählten Kollegen unterhalten (vgl. HÖHNLE et al. 2010). Sowohl die vielgestaltigen Lehrerfortbildungen als auch die Forscher-Praktiker-Dialoge dienen dazu, die „Fähigkeit und Bereitschaft zur steten reflexiven Überprüfung und Weiterentwicklung eigener Unterrichtspraxis“ sowie die „Fähigkeit zur Profilierung des Unterrichtsfachs Geographie im schulischen und außerschulischen Kontext“ auf Seiten der Lehrer zu stärken. Gleichzeitig profitieren aber auch die universitären Strukturen von diesem Dialog, erhalten sie doch ein praxisbezogenes Feedback bezüglich eigener Arbeiten und Impulse für zukünftige Forschungsansätze.

5 Ausblick

Das hier vorgestellte, zur Diskussion anregende Ausbildungskonzept versteht sich als ein idealtypisches Modell. Selbstverständlich bedarf es der Anpassung an die Gegebenheiten des jeweiligen Standortes. Dass dies trotz unterschiedlicher Personalausstattung, differenter Bachelor/Master-Strukturen und ähnlicher Faktoren möglich ist, indem sich auf die zentralen Ideen des Konzeptes fokussiert wird, zeigt die Umsetzung an den strukturell ganz unterschiedlich ausgerichteten Universitäten Erlangen-Nürnberg und Münster. Die Geographiedidaktiken beider Standorte implementieren seit geraumer Zeit dieses Modell schrittweise und erfahren seitens der Studierenden und der Studienseminare positive Rückmeldungen.

Literatur

- ALTMANN, H. (1983): Training foreign language teachers for learner-centered instruction. In: ALATIS, J. et al. (Hrsg.): GURT. Washington DC, S. 19-26.
- BAUMERT, J. (2009): COACTIV. Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Ent-

wicklung mathematischer Kompetenz. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/index.htm> (Zugriff: 23.2.2009).

BLÖMEKE, S. (2006): „Fast Fish – Looser Fish“: Internationale-vergleichende Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: HILLIGUS, A. H., RINKENS, H.

Dennoch bleibt dieser Ansatz ausbaufähig. So wäre beispielsweise die Gliederung der ausgewiesenen Kompetenzen in ein übergeordnetes Kompetenzmodell der Lehrerbildung ein lohnenswerter nächster Schritt. Ebenso bedarf es der Ausdifferenzierung der aufgezeigten Kompetenzen in konkretisierende Standards. Beide Ansätze machen das Lehrkonzept im Hinblick auf die Diagnostik und die damit einhergehende individuelle Förderung von Studierenden noch handhabbarer und sichern gleichzeitig die Kompatibilität der Ausbildungsgänge an verschiedenen Standorten (vgl. HRK 2006, S. 12).

Überdies scheint es angebracht, das Konzept mit den Seminarlehrern der zweiten Ausbildungsphase zu diskutieren und dieses gegebenenfalls weiterzuentwickeln. Die gegenseitige Verständigung und Offenlegung einzelner Kompetenzen und Standards würde die Progression der Lehrerbildung weiter stärken und gleichzeitig die oft geforderte Verzahnung der beiden Ausbildungsphasen nachhaltig fördern. Soll die Qualitätsentwicklung auf Dauer gelingen, muss die Verknüpfung in allen drei Phasen der Lehrerbildung eine zentrale Rolle spielen – mit je unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (vgl. GFD 2007, S. 2f).

Somit ist dieses Modell als ein Diskussionsvorschlag zu verstehen, der zu einer breiten Auseinandersetzung über die zukünftige Ausrichtung geographiedidaktischer Lehrerbildung einlädt.

- G. (Hrsg.): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin, S. 189-213.
- BLÖMEKE, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: BLÖMEKE, S., REINHOLD, P., TULODZIEKI, G. et al. (Hg): Handbuch Lehrerbildung. Kempten, 64-91.
- BÖTTCHER, W., KANNING, U.W., HERRMANN, C., BRINKMANN, G. (2007): Self-Assessment in der Lehrerbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In: BONNMANN, J., SCHODEN, P. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in NRW -Tagungsband. Forum Lehrerbildung 2006, ZfL-Text Nr. 17. Münster, S. 75-82.
- DIRKS, U. (2002): Der Beitrag von Aus- und Fortbildung zur LehrerInnenprofessionalisierung. In: DIRKS, U., HANSMANN, W. (Hrsg.): Forschendes Lernen - Auf dem Weg zu einer professionellen Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hilbert Meyer zum 60. Geburtstag). Bad Heilbrunn, S. 65-82.
- GFD (2007): Fachdidaktik und Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht. Berlin.
- GIESECKE, H. (1994): Studium Pädagogik. Orientierungen und Hinweise für den Studienbeginn. Weinheim.
- GRAMMES, T. (2009): Ausbildungsdidaktiken – Themen und Aufgaben einer Hochschulfachdidaktik der Sozialwissenschaften in der Lehrerbildung. Journal of Social Science Education. Volume 8, Number 2, S. 2-22.
- GRUBER, H. (2006). Wie der Aufbau trägen Wissens vermieden werden kann. Perspektiven für das Lernen im 21. Jahrhundert. Zusammenfassung des gleichnamigen Vortrags. Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, Universität Passau, (1)1, S. 15-18.
- GRUSCHKA, A. (2007): Schule, Didaktik, Kulturindustrie. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 2, S. 253-278.
- HARMS, H., BREIT, G. (1990): Zur Situation des Unterrichtsfach Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und -lehrern. Eine Bestandsaufnahme. In: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Bonn, 13-167.
- HAVERS, N. (2004): Forschungen zur Effektivität des Lehramtsstudiums. Bayerische Schule, S. 111-114.
- HEMMER, M., UPHUES, R. (2009a): Zwischen passiver Rezeption und aktiver Konstruktion. Varianten der Standortarbeit aufgezeigt am Beispiel der Großwohnsiedlung Berlin-Marzahn. In: DICKEL, M., GLASZE, G. (Hrsg.): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik. Praxis Neue Kulturgeographie. Berlin, S. 39-51.
- HEMMER, M., UPHUES, R. (2009b): Zwischen Kiez und Metropole - Geographische Schülerexkursionen in Berlin und Umgebung. 5. Auflage. Erlangen-Nürnberg/Münster.
- HEMMER, M., UPHUES, R. (2006): Geographische Schülerexkursionen in Berlin – Theoretische Grundlagen, Skizzierung und Ergebnisse eines Studienprojekts. In: HENNINGS, W., KANWISCHER, D., RHODE-JÜCHTERN, T. (Hrsg.): Exkursionsdidaktik – innovativ!? Erweiterte Dokumentation zum HGD-Symposium 2005 in Bielefeld. Geographiedidaktische Forschungen. Band 40. Weingarten, S. 71-81.
- HERRMANN, U. (2009): Lehre ohne Selbststudium? Studieren, nicht Lernen ist das „Kerngeschäft“ der Universität. In: Forschung & Lehre 16, H. 1, S. 34-35.
- HÖHNLE, S., J.C. SCHUBERT, UPHUES, R. (2010): The frequency of GI(S) usage in

- the geography classroom. Results of an empirical study in German secondary schools. In: JEKEL, T., KOLLER, A., DONERT, K. (ed.): Learning with geoinformation V - Lernen mit Geoinformation V. Heidelberg, S. 148-158.
- HRK (2006): Empfehlungen zur Zukunft der Lehrerbildung in der Schule. Entschliessung des 206. Plenums am 21.2.2006. Bonn.
- HUBER, A. (2000): Die Rolle Subjektiver Theorien für die Implementation kooperativer Lernmethoden. In DALBERT, C., BRUNNER, E. J. (Hrsg.): Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis. Hohengehren, S. 139-153.
- KAISER, A. (1999): Anders lehren lernen. Ein Übungskurs für emotional fundierte Lehrkompetenz. Hohengehren.
- KEINER, E. (2000): Leben, Lernen, Lesen - Erziehungswissenschaft im Aneignungsverhalten von Studierenden. In WIGGER, L. (Hrsg.): Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Vechta, S. 7-20.
- KMK (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 08.12.2008). Berlin/Bonn.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. - Erziehungswissenschaft, Fachdidaktiken - Berlin/Bonn.
- KLEE, A. (2008): Entzauberung des politischen Urteils. Eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern. Wiesbaden.
- LIND, G., KROSS, A., MAYER, J. (1998): BLK-Programmförderung „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. Erläuterungen zu Modul 2 - Naturwissenschaftliche Arbeitsweisen im Unterricht. Kiel.
- LIPOWSKY, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. Die Deutsche Schule, 96, S. 462-480.
- LIPOWSKY, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: ALLEMANN-GHIONDA, C., TERHART, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung im Lehrberuf: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 47-70.
- MARTSCHINKE, S., KOPP, B., HALLITZKY, M. (2007): Die Bedeutung von selbstreflexivem und forschendem Lernen in der Ausbildung für Lehramtsstudierende. In: ZENTRUM FÜR LEHRERBILDUNG UND FACHDIDAKTIK (Hrsg.): Paradigma. Beiträge aus der Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik. Passau, 6-16.
- MARTSCHINKE, S., KOPP, B. (2007): Empirische Befunde zur Veränderung der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden im Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In: ZENTRUM FÜR LEHRERBILDUNG UND FACHDIDAKTIK (Hrsg.): Paradigma. Beiträge aus der Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik. Passau, 17-30.
- MEYER, H. (2010): Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht. Vortrag auf dem Symposium „Kompetenz-Orientierung als Qualitätsprofil modularisierter Lehrerbildung“ am 02. März 2010 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- MEYER, H. (2004): Was ist guter Unterricht. Berlin.

- MIWFT (Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg., 2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf.
- NEUBERT, S., REICH, K., VOSS, R. (2001): Lernen als konstruktiver Prozess. In: HUG, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 1: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Hohengehren, S. 253-265.
- OBOLENSKI, A. (2001). Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlagen und Perspektiven für „eine Schule für alle“. Bad Heilbrunn.
- OSER, F. (2003): Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards. In: LEMMERMÖHLE, D., JAHREIS, D. (Hrsg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 7. Beiheft 2003, S. 71-82.
- REINHARDT, S. (2009): Gelingende Lehrerbildung - Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen. Journal of Social Science Education. Volume 8, Number 2, S. 23-31.
- ROST, F. (1999): Lern- und Arbeitstechniken für pädagogische Studiengänge. Opladen.
- SCHIEK, G. (1982): Rückeroberung der Subjektivität. Der selbstreflexive Ansatz in der Ausbildung von Sozialwissenschaftlern. Frankfurt.
- SIGEL, R. (2004): Qualität der universitären Lehrerbildung in Bayern aus der Perspektive von Referendaren und Lehramtsanwärtern. Studie des Bayerischen Lehrerinnen- und Lehrerverbands. München.
- TERHART, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz, ZKL-Texte 24. Münster.
- TERHART, E. (2006). Kompetenzen von Grundschullehrerinnen und -lehrern: Kontext, Entwicklung, Beurteilung. In HANKE, P. (Hrsg.), Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute. Münster, S. 233-248.
- ZURSTRASSEN, B. (2009): Kompetenzorientierte Lehrerbildung in den sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern: Blühende Landschaften in der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung von morgen? Journal of Social Science Education. Volume 8, Number 2, S. 32-45.

Autoren:**Prof. Dr. Michael Hemmer**

Westfälische Wilhelms-Universität
michael.hemmer@uni-muenster.de

Prof. Dr. Rainer Uphues

Friedr.-Alexander-Universität Erlangen Nbg.
rainer.uphues@ewf.uni-erlangen.de