

Lehren bildet!

Unterrichtsqualität im Fach Geographie

Teaching Makes the Difference! On the Quality of Geography Classes

¡La enseñanza hace la diferencia! Sobre la calidad de las clases de Geografía

Mirka Dickel 

Abstract Unterrichtsqualität im Fach Geographie wird von einem Lehren her bestimmt, das auf selbstreflexives Lernen hin dialogisch gewendet ist. Die dezidiert pädagogische Argumentation ermöglicht es, einen Umgang mit der pädagogischen Differenz und der sich aus dieser ergebenden Antinomie des Unterrichts als Ausbildung der Mündigkeit unter Zwang zu finden. Lehren wird gemäß der Operativen Pädagogik Klaus Pranges als ein Zeigen begriffen. Ausgehend von dem Grundmaß des Zeigens, seinen Maßstäben, Artikulationsschemata, Zeigeformen und -figuren werden Prinzipien der Normativität des Lehrens herausgestellt. Unterrichtsqualität normativ zu bestimmen, hat den Vorteil, dass diese überprüfbar und bewertbar, lehr- und lernbar wird. Die Fachlichkeit der Geographie ist in die Zeigehandlungen eingeschrieben.

Schlüsselwörter Pädagogische Differenz, Antinomie, Zeigen, Erziehung, Normativität

Abstract This paper determines the quality of geography classes from the point of view of teaching, which is dialogically directed towards self-reflexive learning. This decidedly pedagogical argumentation makes it possible to find a way of dealing with pedagogical difference and the resulting antinomy of teaching as the formation of maturity under coercion. Klaus Prange defines teaching in his Operative Pedagogy as pointing—a perspective this paper subscribes to. The basic form of pointing, its scales, articulation schemes, pointing forms and figures serve as a starting point to highlight the principles of the normativity of teaching. Determining teaching quality normatively has the advantage of making it verifiable and assessable, teachable and learnable. The subject matter of geography is inscribed in the acts of pointing.

Keywords pedagogical difference, antinomy, pointing, education, normativity

Resumen La calidad de las clases de Geografía se determina desde el punto de vista de la enseñanza, que se orienta dialógicamente hacia el aprendizaje autorreflexivo. Esta argumentación decididamente pedagógica permite encontrar una manera de abordar la diferencia pedagógica y la consiguiente antinomia de la enseñanza como formación de la madurez bajo coerción. Según la Pedagogía Operativa de Klaus Prange, la enseñanza se entiende como señalar. A partir de la forma básica de señalar, sus escalas, esquemas de articulación, formas y figuras de señalar, se destacan principios de la normatividad de la enseñanza. Determinar normativamente la calidad de la enseñanza tiene la ventaja de hacerla verificable y evaluable, enseñable y aprendible. El tema de la Geografía se inscribe en los actos de señalar.

Palabras clave diferencia pedagógica, antinomia, señalamiento, educación, normatividad

Fragt man Schülerinnen und Schüler danach, was Unterrichtsqualität heißt, so machen sie die Qualität von Unterricht daran fest, ob eine Lehrperson in der Lage ist, den Stoff auf eine Art und Weise zu vermitteln, dass ihnen klar wird, worum es geht. Auch Lehrerinnen und Lehrer, Fach-, Seminar- und Schulleitungen machen die Qualität von Unterricht am ganz konkreten Lehrhandeln fest. Sie beurteilen Unterricht dahingehend, ob eine Lehrperson in der Lage ist, den Schülerinnen und Schülern eine fachliche Einsicht so vor Augen zu führen, dass diese verständlich wird. Personen, die tagtäglich mit Unterricht zu tun haben, halten zurecht am Lehrhandeln als zentraler Kategorie für die Bestimmung von Unterrichtsqualität fest. Das auf das ver-

stehende Lernen der Schülerinnen und Schüler hin ausgerichtete Lehren wird im Folgenden zum Dreh- und Angelpunkt für die Bestimmung von Unterrichtsqualität. Auch wenn ich von Beginn an die Unterrichtsqualität im Fach Geographie im Blick habe, vor allem, da sich diese gar nicht losgelöst von Fachlichkeit, quasi im *luftleeren Raum* (HOPFNER & STÖCKL, 2018) bestimmen lässt, werde ich aus heuristischen Gründen die Fragen danach, wie man Unterrichtsqualität vom Lehrhandeln her bestimmen kann (Punkte 1–10) und welche Bedeutung der Fachlichkeit Geographie zukommt (Punkt 11), nacheinander behandeln. Beide Fragehorizonte sind in Wirklichkeit miteinander verschränkt.

1. „Verstehen lehren“ philosophisch und pädagogisch perspektiviert

Das Vorhaben Unterrichtsqualität vom Lehren her, das auf das verstehende Lernen hin ausgerichtet ist, zu bestimmen, nimmt vor dem Hintergrund der philosophischen Hermeneutik in der Manier des Philosophen Hans-Georg Gadamer Gestalt an. Hermeneutik ist traditionell die Wissenschaft, die sich mit dem Verstehen des Verstehens befasst. Die Hermeneutik Gadamers ist ein dialogphilosophisches Unterfangen. In der Hermeneutik Gadamers ist die Begegnung mit Fremdheit für das eigene Verstehen bedeutsam. Hier wird das Eigene im Zuge der dialogischen Begegnung zwischen Eigenem und Fremdem nicht zugunsten eines Fremden aufgegeben. Ebenso wenig wird das Fremde zerstört, sobald es auf Eigenes bezogen wird. „Eigenes und Fremdes sind keine ‚Substanziale‘, keine Wesensbegriffe, sondern relationale Phänomene, die einander voraussetzen und implizieren“ (CERCEL, 2015, S. 172).

Geographieunterricht hermeneutisch zu verstehen, heißt, ihn als Dialog zwischen Lehrperson, Schülerinnen und Schülern und dem geographischen Unterrichtsgegenstand aufzufassen. Es lassen sich drei Gesprächslinien unterscheiden, die im Unterricht miteinander verbandelt sind, in denen sich unschwer die Seiten des didaktischen Dreiecks, des Grundmodells des Unterrichts seit HERBART (1814/1852), erkennen lassen: Das Gespräch zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern, das Gespräch zwischen den Schülerinnen und Schülern und dem Gegenstand sowie das Gespräch zwischen diesem und der Lehrperson (vgl. DICKEL, 2015). Dass die Interaktion mit dem unterrichtlichen Gegenstand als Gespräch verstanden werden kann, insofern als der unterrichtliche Gegenstand uns anspricht, uns zum Staunen und Fragen führt, mag vielleicht auf den ersten Blick ungewöhnlich erscheinen, wird aber

von pädagogischen Studien zur Bedeutung der Materialität im performativen Unterrichtsprozess schon seit einiger Zeit plausibilisiert (u.a. NOHL & WULF, 2013; HAHN, 2015). Es ist nun die Aufgabe der Lehrperson, das Verstehen zu lehren, indem sie das Gespräch zwischen den Schülerinnen und Schülern und dem Gegenstand eröffnet, es am Laufen hält und zu einem vorläufigen Abschluss bringt.

Mit Gadamers philosophischer Hermeneutik verschränke ich die *Operative Pädagogik* Klaus PRANGES (1986; 2000; 2010; 2012a; 2012b) als „Didaktik des Verstehens“ (PRANGE, 2012b, S. 109–110). In dieser stellt Prange das Grundverständnis der pädagogischen Tätigkeit des Unterrichtens pädagogisch – statt psychologisch, soziologisch oder naturwissenschaftlich – dar. Dabei setzt er an dem praktizierten Verständnis von Lehren an, daran, was Lehrerinnen und Lehrer sinnvollerweise immer schon tun, wenn sie auf rechte Weise unterrichten, die sie aber zumeist nur mehr oder weniger gut in Worte fassen können, da ihnen die relevanten Aspekte des Handlungswissens nur als implizites Wissen in Form des Könnens zugänglich sind. Bei diesem impliziten bzw. schweigenden Wissen handelt es sich um ein unartikulierte Wissen, das Lehrpersonen im Zuge ihrer Erfahrung verleblicht haben, das ihnen in Fleisch und Blut übergegangen ist (vgl. KRAUS ET AL., 2021). Sie können das implizite Wissen im Unterricht zur Darstellung bringen, es zeigen, sie können es aber nicht in Worte fassen.

Prange bedient sich „einheimischer Begriffe“ (HERBART, 1806/1982, S. 21) für die Darstellung eines Optimalstils des Lehrens. Gemeint sind pädagogische – statt soziologischer oder (empirisch-)psychologischer – Begriffe, die sich aus der Auseinandersetzung mit der langen wissenschaftlichen Tradition der pädagogischen Unterrichtsforschung ergeben haben. Diese begann mit Johann Friedrich Herbart

(1776-1841), der 1809 als Professor für Philosophie und Pädagogik auf den ehemaligen Lehrstuhl Immanuel Kants in Königsberg berufen wurde. Herbart steht am Anfang der Etablierung der Didaktik als Theorie über das Verhältnis von Lehren und Lernen als wissenschaftliches Fach (BUCK, 1985; CORIAND, 2022). Die pädagogische Bestimmung der Unterrichtsqualität erfolgt bei Prange lehrseits, im Kontext einer Erziehungstheorie, bei

der das lehrende Erziehen auf das reflexive Lernen hin bezogen ist. Um Pranges Operative Pädagogik ontologisch (lebenswelttheoretisch) und epistemologisch (wissenschaftstheoretisch) durchdringen zu können, wäre eine tiefgründige Befassung mit der philosophischen Hermeneutik notwendig (ausführlicher dazu DICKEL, 2021), die hier nicht geleistet werden kann und die auch von Prange mehr angedeutet als ausgeführt wird.

2. Zum Begriff Unterrichtsqualität

Indem ich Unterrichtsqualität pädagogisch fundiere, beziehe ich mich auf das lateinische Wort *qualitas*, und damit auf das, was den Charakter einer Sache ausmacht (vgl. KRAUTZ, 2009). Im Hinblick auf die Bestimmung der Qualität von Unterricht geht es um die Hervorbringung bzw. Betonung seines Charakters bzw. seines Spezifikums. Dieses macht sich an der pädagogischen Dimension von Unterricht fest. Unterricht ist dann pädagogisch, wenn er das klassische Bildungsversprechen einlöst, das seit dem 18. Jh. darin

besteht, die Selbstbegründung jedes einzelnen Menschen durch Bildung zu ermöglichen. Unterrichtsqualität zeichnet sich dadurch aus, dass das Unterrichten auf eine Weise erfolgt, dass die Hervorbringung der „besondere[n] Qualität des Mensch-Seins“ (GEBAUER, 2021, S. 31) für jeden Schüler, jede Schülerin als Selbstschöpfung bestenfalls möglich wird. Diese immer wieder aufs Neue hervorzubringende „Qualität des Mensch-Seins“ wird als Erziehung zu Mündigkeit und Autonomie bezeichnet (GEBAUER, 2021, S. 31).

3. Verkürzung der Unterrichtsforschung nach Vorbild der Naturwissenschaften

Indem ich Unterrichtsqualität an ein Lehrhandeln binde, das in konkreten Unterrichtssituationen – so gut wie eben möglich – die Humanität des Menschen durch Erziehung hervorzubringen in der Lage ist, distanzieren sich von dem Diskurs, der seit den 1990er Jahren *Qualität* zum Kernbegriff der letzten Bildungsreform gemacht hat. PONGRATZ (2017, S. 160) spricht von der „Regierung der Qualität“. Gängige Komposita sind seitdem u.a. Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung, Qualitätssteigerung, Qualitätsentwicklung, Qualitätspakt. Neue Steuerungsmodelle wurden analog zur betrieblichen Organisationsentwicklung im Bildungsbereich politisch forciert implementiert. Pädagoginnen und Pädagogen sollten fortan ihr professionelles Handeln an der systematischen Ergebniskontrolle auf Grundlage definierter Zielvorgaben orientieren (vgl. HELMKE & SCHRADER, 1993; DRIESCHNER, 2021). Formen des Qualitätsmanagements hielten Einzug mit dem Ziel der Steigerung der Qualität von messbaren Lernergebnissen. Wenn das, was Unterricht heißt, von der Qualitätssteuerung im Sinne der Optimierung des Outputs gefolgt wird, bringt das jedoch erhebliche Qualitätseinbußen bei der Durchführung von Unterricht mit sich (vgl. DICKEL, 2011). Eine dieser Einbußen wird von PONGRATZ (2017, S. 161) daran festgemacht, dass das Qualitätsregime suggeriert, „mit jedem Optimierungsschritt dem Ziel ‚totaler Qualität‘ näher zu kom-

men [...]. Diese ‚Schließungsfigur‘ umreißt das Dilemma nicht allein des Qualitätsmanagements, sondern der neoliberalen Reformstrategien insgesamt. Denn sie forciert die Trivialisierung der klassischen Idee der Selbstbildung“. PAZZINI ET AL. (2010) haben daher den Titel ihres Buches *Lehren bildet?* über die durch Bologna geprägte Unterrichtssituation an unseren Lehranstalten mit einem Fragezeichen versehen.

Die seit der Jahrtausendwende vorangetriebene kompetenzorientierte Unterrichtsforschung erfolgt in der Logik der Pädagogischen Psychologie mit der Vorstellung, dass es sich beim Lehren um einen Herstellungsprozess handelt und bei Bildung um ein Produkt (DICKEL, 2011). Durch den Schulterchluss der Pädagogischen Psychologie mit den Fachdidaktiken wird Unterricht, d.h. Wissensvermittlung und Kompetenzaufbau, durch die Lehr-Lernforschung quantitativ-empirisch erfasst und Qualität nach dem Vorbild der Naturwissenschaften bestimmt. Die unterrichtspraktische Arbeit ist durch den gegenwärtigen quantitativ-empirischen Diskurs der Unterrichtsforschung kaum inspiriert worden. Unterrichtspraktiker klagen über die große Kluft zwischen Theorie und Praxis, die Diskrepanz zwischen der Theoriesprache der empirischen Lehr-Lernforschung und dem, was Unterrichten angesichts der alltäglichen Herausforderungen für die Lehrpersonen eigentlich heißt. Denn das An-

spruchsvolle des Lehrens „[...] ergibt sich aus dem Umgang mit dem Wissen, dass niemand die Wirkungen seines pädagogischen Handelns wirklich in der Hand hat. Erziehung und Unterricht sind Prozesse, mit unbestimmtem Ausgang und deshalb nicht in kausalanalytische Erklärungsmodelle zu fassen“ (CORIAND, 2022, S. 14). „Wie Bildung kein akkumulierbares, kapitalisierbares, in Besitz zu nehmendes Produkt ist, so ist Lehren auch nicht angemessen als Prozess der Herstellung eben jenes Produktes zu fassen. Sofern Subjekte keine Trivialmaschinen sind, kann das Kausalschema – einem Lehrkontingent als input entspricht ein Bildungskontingent als output – nicht greifen“ (PAZZINI ET AL., 2010, S. 9).

4. Zum klassischen Bildungsversprechen

Seit dem 18. Jh. sieht sich die moderne Pädagogik vor eine besondere Herausforderung gestellt. Traditionelle Ordnungsmuster hatten als Begründungsfiguren für das menschliche Handeln ausgedient. Die auch als Sattelzeit bezeichnete Zeitenwende von 1750 bis 1850 geht mit der Emanzipationsbewegung des Bürgertums einher. Die Orientierung des Menschen an der Vernunft ist eine große Errungenschaft dieser Epochenwende. War der Mensch zuvor moralischen Autoritäten wie Tradition, Kirche, Staat unterstellt und in diese Instanzen unverrückbar eingebunden, hat sich das bürgerliche Subjekt im Zuge der Aufklärung und ihrer Infragestellung der Faktizität biblischen Wortes von der Idee des Göttlichen als absolute Wahrheit distanziert. An die Stelle des göttlichen Gesetzes trat ein Glaube, der mit der Autonomie als Selbstgesetzgebung des Menschen – im Sinne eines vernünftigen Glaubens – vereinbart wurde.

Es ist allen voran KANT (1784), der u.a. in seinem bekannten Text *Was ist Aufklärung?* die Suche nach dem verloren gegangenen Grund dem Subjekt selbst zumutet, dessen Kraft hierfür jedoch allererst – von außen motiviert – entfaltet werden muss. Der Versuch der Selbstbegründung ist insofern eine Zumutung für das Subjekt, als die Suche nicht auf festen, sondern auf einem sich stetig entziehenden Grund und damit auf etwas Unbegreifliches stößt. Das Subjekt kann in sich keinen letzten Grund finden, gleichzeitig aber soll es sein Handeln vernünftig entwerfen. Diese Differenz zwischen dem Anspruch des moralischen Handelns jedes einzelnen und dem Stoßen auf grundlosen Grund ist konstitutiv für moder-

Mit einem pädagogischen Verständnis von Unterricht ist eine Verschiebung des Blickwinkels verbunden. Bevor wir bestimmen können, was Lehren pädagogisch gewendet heißt, müssen wir uns des paradoxen Verhältnisses von Lehren und Lernen wieder bewusst werden. Denn Lehren und Lernen sind nicht einfach aufeinander zu beziehen, vielmehr handelt es sich um einen undurchsichtigen, ja rätselhaften Zusammenhang, der erhellt werden muss (vgl. PAZZINI ET AL., 2010, S. 9). Um diesem auf die Spur zu kommen, müssen wir uns noch einmal vor Augen führen, was mit dem klassischen Bildungsversprechen eigentlich gemeint war.

ne Pädagogik (PONGRATZ, 2017). Der Mensch kommt nämlich nicht schon vernünftig zur Welt, vielmehr muss er über den langen Weg der Erziehung zur Vernunft gebracht werden. Schule und Unterricht findet mit dem Ziel der Erziehung zur Vernunft statt, dass sich Schülerinnen und Schüler möglichst aus freien Stücken zu einem moralisch-sittlichen Handeln immer wieder selbstreflexiv entschließen.

Das klassische Bildungsversprechen besteht also darin, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht dahin geführt werden, diese selbstreflexiven Anstrengungen, bei denen sich der Einzelne von niemandem vertreten lassen kann, auf sich zu nehmen. Damit deutlich wird, wie Lehren dazu beitragen kann, dass dies gelingt, ist es notwendig, das Verhältnis von Lehren und Lernen auf eine Weise zu verstehen, die von einer Lücke bzw. einem Bruch zwischen Lehren und Lernen ausgeht. Dieses *Zwischen* organisiert sich als pädagogische Differenz. Damit ist Folgendes gemeint: Weder geht das Lernen stringent aus dem Lehren hervor, noch lässt sich das Lehren linear aus dem Lernen folgern. Vielmehr greifen zwei Verstehensprozesse, der des Lernens und der des Lehrens, ineinander. Zwischen Lehren und Lernen klafft eine Lücke. Und in diesem Zwischenraum finden Sinngebungen und Sinnfindungen statt, die von den Schülerinnen und Schülern selbstständig vollzogen werden müssen. Unterrichtsqualität ist dann gegeben, wenn Lehrerinnen und Lehrer im Verständnis um das notwendige Vorhandensein dieser Lücke zwischen Lehren und Lernen sinnvoll handeln können.

5. Umgang mit dem Pädagogischen Widerspruch

Durch die Erziehung zur Mündigkeit bzw. Freiheit des eigenen Denkens gerät der Unterricht in einen Widerspruch. Dieser besteht zwischen dem Ziel

der Ausbildung von Mündigkeit, die das freiwillige Ergreifen der Reflexion darüber, was moralisch gebotenes Handeln ist, meint, und dem durch die In-

stitution Schule auferlegten Zwang, verkörpert durch die Lehrperson, die an den Schüler bzw. die Schülerin als eine/n Unmündigen adressiert und ihn bzw. sie unter den Imperativ stellt, dem Lehrhandeln zu folgen. Dass dieser Widerspruch konstitutiv für die pädagogische Situation ist, wird schon in Kants Schrift *Über Pädagogik* deutlich: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freyheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nöthig! Wie kultivire ich die Freyheit bei dem Zwange?“ (KANT & RINK, 1803, S. 27).

Wer sich unter Bedingungen der Moderne, die auch noch die unsrigen sind, mit dem Lehren befasst, steht also vor der besonderen Herausforderung, sich an einem Lernen, individueller und unvertretbarer Ausbildung der Vernunft, die selbstständig vollzogen werden muss, zu orientieren. Lehrhandeln muss so Form gewinnen, dass es das eigensinnige Lernen des Individuums, das das vernünftige Handeln in jeder Situation immer wieder aufs Neue hervorbringen

muss, ermöglicht (vgl. PRANGE, 2013). Die Konsequenz aus dem zuvor dargestellten antinomisch pädagogischen Verhältnis ist nun nicht, dass die Lehrperson aufhört zu lehren, dass sie sich auf die Position von Lernberatung oder Lerncoaching zurückzieht oder das Lehren ganz aufgibt. Vielmehr hat die Lehrperson die Aufgabe, die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang des Unterrichts mit der Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, sich ihrer Freiheit zu bedienen, zusammenzubringen.

Die Vereinigung der Antinomien ist dann möglich, wenn das Lehr-Lernverhältnis nicht technokratisch als kurzgeschlossenes Zweck-Mittelverhältnis verstanden wird, sondern dialogisch. Die auf der dialog-philosophischen Grundlage fußende Operative Pädagogik Klaus PRANGES (2012a) stellt eine Didaktik dar, die den Widerstreit zwischen Mündigkeit und Unmündigkeit in der Erziehung nicht auflöst oder ignoriert, sondern einen sinnvollen Umgang mit diesem findet.

6. Lehren als Zeigen

Prange versteht das Lehren als ein Zeigen. Das Zeigen kommt in den unterschiedlichen kulturellen Formen und Figuren von Unterricht vor. Es hat sich als das Mindeste herausgestellt, das vorhanden sein muss, wenn wir von Unterricht sprechen. Das Zeigen ist ein demonstratives Verhalten, das wir in vielen sozialen Praktiken antreffen; damit ist das Zeigen eine anthropologische Konstante. Ihre spezifische pädagogische Bedeutung bekommt die Gebärde des Zeigens durch die Hinsicht auf das Lernen. „Dass wir anderen etwas zeigen und ihnen damit das vergegenwärtigt wird, was sich zeigt, will ich als einen bei aller Variation der Umstände unzweifelbaren Sachverhalt ansehen“ (PRANGE, 2012a, S. 66). Pädagogisches Zeigen erschöpft sich nicht im Hinzeigen und Benennen. Zeigen gewinnt seine pädagogische Qualität erst dadurch, dass das Zeigen mit der Aufforderung versehen ist, das Zeigen auf eine solche Weise zu beachten, dass ein Wiederzeigen möglich ist. „Wir handeln

ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wiederzeigen kann“ (PRANGE & STROBEL-EISELE, 2015, S. 45).

Indem Lehrpersonen ihr Zeigen auf das Lernen hin orientieren, gewinnt es eine erzieherische Bedeutung. In der Zeigegebärde ist eine doppelte Bewegung enthalten, „[...] die Bewegung in Richtung auf die Sachverhalte und die Rückwendung auf das Subjekt des Zeigens, das der Gebärde einen Sinn einlegt, den andere erraten, erkennen und vollziehen können“ (PRANGE, 2012a, S. 68). Im Zeigen zeigt die Lehrperson also immer auch sich selbst. Zeigen impliziert daher ein Sich-Zeigen. Denn in der darstellenden Gebärde drückt sich das eigene Können des Zeigens aus und darin bringen wir Gefühle und Gestimmtheiten zum Ausdruck und verdeutlichen unsere Beziehung zu Menschen und Sachverhalten und tun sie anderen kund (PRANGE, 2012a, S. 67, der sich hier auf MISCH, 1994 bezieht).

7. Zur Normativität des Zeigens

Das Zeigen ist der Kern der Operativen Pädagogik PRANGES (2012a). Er setzt am praktischen Tun selbst an und nimmt den Unterricht als Ort des verstehenden Vollzugs von Erkenntnissen für die Bestimmung der Professionalität der Lehrperson ernst. Er setzt am Lehrhandeln an, statt an einem Telos guten Unterrichts oder an einem empirischen Design. Dabei geht es ihm aber nicht um das Besondere, das Ein-

malige, das Unwiederholbare des Lehrens, sondern um einen stärker theoriegeleiteten, d.h. denkend prüfenden Umgang mit den individuellen Umständen der konkreten pädagogischen Situation (vgl. CORIAND, 2022), darum, was das Lehren in seinem Grundmuster ausmacht, das überzeitlich und grundsätzlich von Gültigkeit ist. Er arbeitet das Beständige, Unwandelbare heraus, durch das

Unterrichten „[...] identifiziert, reproduktiv dargestellt und in Variationen spezifiziert werden kann“ (PRANGE, 2000, S. 223).

Im Hinblick auf die Operationalisierung weist Prange Formen des lehrenden Zeigens aus. Unter Zeigeformen (vgl. Kap. 9) versteht er die an konkreten Lehrsituationen gewonnenen, aber von diesen abstrahierten Figuren des Zeigens.

„Will man nun die Eigenart des pädagogischen Handelns begrifflich klar fassen, ist es [...] nötig, seine Form zuerst einmal aus den Kontexten herauszulösen und von den begleitenden Umständen zu abstrahieren. Form ist das, was sich bei aller Verschiedenheit nach Alter, Geschlecht, sozialer Schicht, Zeitlage usw. als dasjenige identifizieren lässt, was immer als Gemeinsames gegeben sein muss, damit man von Erziehung sprechen kann. Danach kann man auf jene Verschiedenheiten, Umstände und Gelegenheiten zurückkommen und sie als variable Inszenierungen einer

grundlegenden Form interpretieren. [...] Erst verfahren wir also abstrahierend, dann explikativ und erweiternd“ (PRANGE & STROBEL-EISELE, 2015, S. 38).

Auf diese Weise stellt Prange die Normativität des Zeigens dar. Diese Normativität versetzt uns in die Lage, das Lehrhandeln auf seine Qualität hin zu prüfen und zu bewerten. Das Lehren wird lehr- und lernbar. Mit der Normativität des Lehrens sind zwei weitere Vorteile verbunden: So lässt sich zweitens das Spezifische des Lehrberufs beschreiben, gemeint ist dasjenige, worin sich die Tätigkeit des Lehrens im Unterschied zu anderen (beruflichen) Tätigkeiten auszeichnet, was die Professionalität des Lehrberufs ausmacht. Drittens wird Unterricht als ein sich vollziehendes Lehren und Lernen empirisch erforschbar (vgl. SCHRATZ & WESTFALL-GREITER, 2010; AGOSTINI, 2016; 2020; PETTIG, 2019). Und viertens setzt die Theoriesprache an der Unterrichtswirklichkeit der Lehrerinnen und Lehrer an.

8. Zur Moral des Zeigens

Prange stellt die Maßstäbe dar, nach denen Zeigen als ein gutes Zeigen qualifiziert werden kann. Zeigehandlungen sind an das didaktische Dreieck als das Grundmaß des Unterrichts gebunden (PRANGE, 1986). Er weist drei Prinzipien des Zeigens als Anhaltspunkte für die Moral des Zeigens aus: Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit. „Wo immer erzogen wird, haben wir uns darum zu bemühen, dass unser Zeigen verständlich ist, zumutbar und anschlussfähig. Nur das Verständliche ist auch zumutbar und anschlussfähig, nur das Anschlussfähige zugleich auch zumutbar, nur das Zumutbare hat die Chance, verstanden und auch tatsächlich fortgesetzt zu werden“ (PRANGE, 2013, S. 137). Diese drei Maßstäbe machen „[...] die Moral des Zeigens aus, also dasjenige, was mindestens zu beachten ist, wenn man erzieht“ (PRANGE, 2013, S. 131).

Der Maßstab der Verständlichkeit folgt dem Gebot der Rationalität und fordert die Lehrperson auf, etwas so zu zeigen, dass es klar und deutlich aufgefasst, nachvollzogen und wiederholt werden kann. „Was immer gezeigt wird, kann klar gezeigt werden. Daraus mag erkennbar sein, dass in dem Maßstab und dem Gebot der Verständlichkeit der Anspruch auf Wahrheit enthalten ist, und zwar nicht der eigenen, zufälligen Annahmen, sondern dessen, was für alle wahr ist“ (PRANGE, 2013, S. 132). Der Maßstab der Zumutbarkeit fordert die Lehrperson auf, zu prüfen, ob das, was sie zeigt, auch zumutbar ist. Die Lehrperson berücksichtigt, was die Schülerinnen und Schüler an gedanklichen Leistungen, an körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten schon können.

„Mit dem Maßstab der Zumutbarkeit berücksichtigen wir die Lage, das Alter, die Fassungskraft, die

Voraussetzungen [...] Wir richten unsere Sprache, unser Benehmen, unsere Gesten nach ihren [der Kinder] vermuteten oder erkennbaren Bedürfnissen und Fähigkeiten“ (PRANGE, 2013, S. 133).

Es ist zu beachten, dass der Zeigeprozess selbst eine Aushandlung zwischen dem lehrseitigen Anspruch und dem guten Willen der Schülerinnen und Schüler darstellt. Von Fall zu Fall wird abgewogen, was zugemutet werden kann (PRANGE, 2013).

Der dritte Maßstab ist die Anschlussfähigkeit. Hier sind Lehrpersonen gefordert, nur das zu zeigen, womit die Lernenden etwas anfangen können, im Moment, für den nächsten Lernschritt und für die Zukunft. „Das Lernen schließt an früher Gelerntes an, und das Zeigen besteht darin, bei diesen Übergängen Hilfen anzubieten, Aufgaben zu stellen, Türen zu öffnen, Anfänge zu ermöglichen“ (PRANGE, 2013, S. 136). In diesen Maßstäben kommen allgemeine Gebote zur Geltung, das Gebot der Achtung in der Maßgabe der Zumutbarkeit, das Gebot der Wahrheit in der Maßgabe der Verständlichkeit und das Gebot der Freiheit in dem Maßstab der Anschlussfähigkeit.

Diese Maßstäbe des Zeigens sind im Hinblick auf eine konkrete Lehrsituation anzuwenden. Die Moral des Erziehens besteht darin, dem Zeigehandeln eine gute Form zu geben: Die Maßgaben der Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit sind so zu optimieren, „[...] dass ihre Qualität nicht die mechanische Ursache, wohl aber der mögliche Anlass dafür ist, dass die Adressaten selber sich bemühen, dem zu entsprechen, wie sie angesprochen werden“ (PRANGE, 2012a, S. 163).

9. Zeigefiguren

In seinem Frühwerk *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer* differenziert PRANGE (1986) die didaktische Grundoperation des Zeigens nach Zeigefiguren, die in unterschiedlichen Phasen des Unterrichts zur Anwendung kommen. Das ostensive Zeigen mündet in das Üben, das repräsentative Zeigen hat das Darstellen im Sinn, das direktive Zeigen ist die Voraussetzung dafür, Schülerinnen und Schüler zu etwas aufzufordern und das reaktive Zeigen meint die Rückwendung darauf, was die Schülerinnen und Schüler gezeigt haben. Darüber hinaus kommt dem Fragen der Schülerinnen und Schüler, in der fragenden Geste, über die sie zeigen, was sie (noch) nicht verstanden haben bzw. verstehen möchten, besondere Bedeutung zu. Zu diesem Fragen als Inversion des Zeigens werden Schülerinnen und Schüler ermutigt (PRANGE & STROBEL-EISELE, 2015). Diese vier Modi der pädagogischen Grundform des Zeigens werden von Prange in Unterformen differenziert (vgl. PRANGE, 1986; PRANGE & STROBEL-EISELE, 2015) (vgl. Fig. 1).

Anhand von Ausweisung der Zeigefiguren und der Unterformen und ihre Wendung auf verschiedene Unterrichtsfächer, z.B. das Fach Geographie, lässt sich die Normativität der Fachdidaktik

Geographie darstellen. So ist eine geographiespezifische Unterform des repräsentativen Zeigens im Einstieg das Darstellen eines Widerspruchs.

Mit dieser Didaktik sind keine Reformabsichten verbunden, nicht die Annahme, der Unterricht müsste „[...] grundlegend neu konzipiert und gewissermaßen noch einmal neu erfunden werden“ (PRANGE, 2012a, S. 7). Vielmehr möchte Prange den Kernbegriff der Erziehung für die Didaktik zurückgewinnen, um so die Erziehungswissenschaft aus dem „Zustand ihrer Selbstentfremdung“ (CORIAND, 2022, S. 147) zu führen. Denn es ist „[...] als sei vielen Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern das Erziehen etwas, für das man sich zu entschuldigen habe, eine Peinlichkeit, eine Zumutung, die man wenigstens mit immer neuen Umschreibungen zu entgehen oder die man durch innovative Konzepte und Problemverschiebungen zu überwinden sucht“ (PRANGE, 2012a, S. 13).

Das ostensive Zeigen: die Übung	Das repräsentative Zeigen: die Darstellung
<p>Wiederholung von gleichen oder ähnlichen Aktivitäten und Handlungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ die Übungsaufgabe, ○ die Transferaufgabe ○ die Einübung von Fachmethoden und fachspezifischen Arbeitsweisen 	<p>Sehenlassen von Unsichtbarem durch Zeichen, Symbole, Bilder, die die Welt repräsentieren oder zu repräsentieren vorgeben:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ die Demonstration, ○ die Einstimmung, ○ die Ankündigung
Das direktive Zeigen: die Aufforderung	Das reaktive Zeigen: die Rückmeldung
<p>Aufforderung zur selbstständigen Mitarbeit an einem Bildungsprozess im Sinne der Emanzipation und Mündigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ die Provokation, ○ der Impuls, ○ die Frage- bzw. Problemstellung, ○ die Ermutigung, ○ das Unterrichtsgespräch, ○ der Arbeitsauftrag 	<p>Formen des Rückmeldens von Seiten der Lehrperson auf das Verhalten und bestimmte Handlungen der Schülerinnen und Schüler:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ das Prüfen, ○ das Ergebnissichern, ○ das Einordnen und Weiterführen im Gespräch, ○ das Markieren von Widersprüchen

Fig. 1. Zeigeformen (Quelle: eigene Darstellung nach PRANGE, 1986; PRANGE & STROBEL-EISELE, 2015) (vgl. Fig. 2)

10. Artikulation: Die Zeitgestalt des Unterrichts

In der Vorbereitung des Unterrichts erschließt die Lehrperson in der Sachanalyse den unterrichtlichen Gegenstand auf seinen sachlichen Gehalt. Diese Sachanalyse wird im Fachunterricht Geographie nach der raumtheoretischen Wende seit den 1990er Jahren raumtheoretisch differenziert (vgl. WARDENGA, 2002) und mehrperspektivisch angelegt (vgl. DICKEL, 2022).

Um den Gang der Stunde zu planen, begibt sich die Lehrperson wieder an den Anfang des Erkenntniswegs, um sich vorzustellen, wie jemand, der den Gegenstand allmählich besser kennenzulernen vermag, über Zeigehandlungen dazu ermutigt werden kann, genau hinzuschauen, zu fragen und zu forschen, um dem wahren Gehalt des Gegenstandes näher zu kommen:

„Dieser Doppelcharakter der Zeit ist für [...] den Unterricht maßgebend, konstitutiv. Er ist nicht etwas ursprünglich Einfaches, sondern eine Komposition, nämlich so, dass das Lehren rückwärtsgeht und von einem Anfang des Lernenden voranbringt; während das Lernen vorwärtsgeht, um in der Besinnung auf sich zurückzukommen. An anderer Stelle habe ich diesen Zusammenhang als die alle Erziehung konstitutive pädagogische Differenz von Zeigen und Lernen bezeichnet, fundiert in der beschriebenen temporalen Differenz“ (PRANGE, 2012b, S. 104).

Häufig werden die sachanalytische Erschließung des Gehalts des Gegenstandes und die Vorstellung der Gangstruktur des Unterrichts im Hinblick auf ganz konkrete Adressaten in der Planungsphase miteinander verschränkt: „Zur Vorbereitung des Unterrichts gehört die naheliegende Aufgabe, sich nicht nur über den Gang der Stunde klar zu werden, sondern auch darüber, was eigentlich gelernt werden soll. In der Regel laufen diese beiden Überlegungen ineinander, schon deshalb, weil sich von der Sache her zumeist wie von selbst zu ergeben scheint, wie vorzugehen ist“ (PRANGE, 1986, S. 71). Dieser Weg wird dann als idealtypische Vorstellung in der Artikulation verzeitlicht. Die Artikulation ist nach Prange der Versuch, sich dem *Zwischen* von Zeigen und Lernen anzunähern. „Immer geht es darum, Themen und Personen über Zeit in ein Verhältnis zu setzen, und genau dieses Ins-Verhältnis-Setzen: das ist mit Artikulation als Verzeitigung des Zeigens gemeint“ (PRANGE, 2012a, S. 74). Artikulation versteht Prange also als „die Brücke zwischen Zeigen und Lernen, gleichsam als das Scharnier, von dessen Eigenschaften es abhängt, wie Lernen und Erziehen zusammenkommen. Indem wir artikulieren, verbinden wir die Operation des Zeigens mit der Operation des Ler-

nens“ (PRANGE, 2012a, S. 109). Indem wir Unterricht artikulieren, wird auch deutlich, dass es sich im Unterricht um ein künstlich arrangiertes Lernen handelt. Das hat den Vorteil, dass Lerninhalte im Schnelldurchlauf zugänglich und verfügbar werden, für die Menschheit zuvor Jahrzehnte bis Jahrhunderte benötigte (vgl. PRANGE, 1986; CORIAND, 2022).

Prange greift nun auf drei Artikulationsmodelle der pädagogischen Tradition zurück, um den unterrichtlichen Vermittlungsprozess in eine Zeitreihe zu bringen (Fig. 2). Diese drei Varianten sind das pragmatische Artikulationsmodell, das den Unterricht als Arbeitsprozess artikuliert (DEWEY, 1951), das kognitiv-humanistische Modell, das Unterricht als Lektion artikuliert (HERBART, 1806/1982) sowie das Erlebnismodell, das Unterricht als Appell artikuliert (NEUBERT, 1990). Diese drei Varianten hat er aus der Vielzahl an Artikulationsmodellen herausgegriffen, da sie die „geläufigsten Artikulationsschemata“ (PRANGE, 1986, S. 107) sind. Aus den Artikulationsschemata ergeben sich die „prinzipiell möglichen Lernwege im Unterricht“ (PRANGE, 1986, S. 107). Die drei Schemata stellen fundamentale Wege des Erfahrens im Unterricht dar. In ihnen wird Lernen von einer je unterschiedlichen Stelle her artikuliert, nach Herbart vom „gegebenen Vorstellungs- und Kenntnishorizont“ (PRANGE, 1986, S. 107), nach Dewey vom „problematisierten Können“ (PRANGE, 1986, S. 107) bzw. nach Neubert von einer „thematisierten Erlebnissituation“ (PRANGE, 1986, S. 138).

Während sich die Lehrperson in der Planung für ein Artikulationsmodell und damit für einen Lernweg entscheidet, macht es die Durchführung des Unterrichts nicht selten notwendig, von einem Modell in ein anderes zu wechseln. Die Ordnung, die quer zu diesen Artikulationsmodellen liegt, die den Übergang von einem Artikulationsmodell in ein anderes ermöglicht, besteht in der allen drei Artikulationsmodellen innewohnenden Vier-Schrittigkeit des Lernens beginnend mit der Ausgangsstufe über die Erweiterungsstufe zur Ergebnisstufe und Anschlussstufe. Dieser an Herbart angelehnte Viertakt spiegelt sich heute häufig in den Begriffen Einstieg, Erarbeitung, Sicherung, Vertiefung. Diese vier Schritte realisieren sich in Figuren oder Spielzügen, den konkreten Lehraktivitäten (Fig. 3).

Die Übersicht der Figuren des Unterrichts ist nicht vollständig, so fehlen u.a. Gruppenunterricht und Rollenspiel (CORIAND, 2022). In der Art und Weise, wie eine Lehrperson Unterrichtsgegenstand bzw. Thema, Schülerinnen und Schüler und sich selbst aufeinander bezieht, sieht PRANGE (1986, S. 286) das Maß des Sich-Zeigens des Leh-

Das kognitiv-humanistische Modell					Das pragmatische Modell			Das Erlebnismodell		
	HERBART	ZILLER	REIN	SALLWÜRK		DEWEY/ KERSCHENSTEINER	SCHEIBNER	CORRELL/ROTH	NEUBERT	
Ausgangsstufe	Klarheit	Zielangabe Analyse	Vorbereitung	Hinleitung (durch Zeigen des Gegenstands)	Vertiefung	Problematisierung	man begegnet einer Schwierigkeit	das Arbeitsziel wird ermittelt	Motivation durch Erfahren einer Schwierigkeit Zielsetzung der Definition des Problems	Einstimmung
		Synthese	Darbietung							
Erweiterungsstufe	Assoziation		Verknüpfung	Darstellung des Lehrstücks		Operationalisierung	sie wird lokalisiert und definiert. Ansätze zur Lösung werden probiert	die Arbeitsmittel werden gesucht, geprüft, geordnet; ----- es wird ein Arbeitsplan aufgestellt; ----- die Arbeitsschritte werden ausgeführt	Lösungs- versuche und Verarbeitungs- stufen	Darbietung und/oder Gestaltung
Ergebnisstufe	System		Zusammen- fassung	Verarbeitung mit Ergebnis		Verifikation	die Lösung wird überprüft	das Ergebnis wird fixiert und mit dem Arbeitsziel verglichen	Beurteilung der Richtigkeit der Lösung und Behalten und Einüben	Besinnung
Anschlussstufe	Methode		Anwendung		Transfer	die gefundene Lösung wird auf andere Fälle über- tragen	das Ergebnis wird ausgewertet	Übertragung des Gelernten und Bereitstellung für andere Aufgaben	Tataufruf	

Fig. 2. Modelle der Artikulation (Quelle: eigene Darstellung nach PRANGE, 1986, S. 108)

renden: „Erst das Zusammenspiel und stets prekäre Gleichgewicht von Sachtreue, Wohlwollen und Selbstbewahrung ergeben den besonderen, persönlichen und eigentümlichen Stil, durch den ein Lehrer sich zeigt und selbst eine Lehre darstellt“.

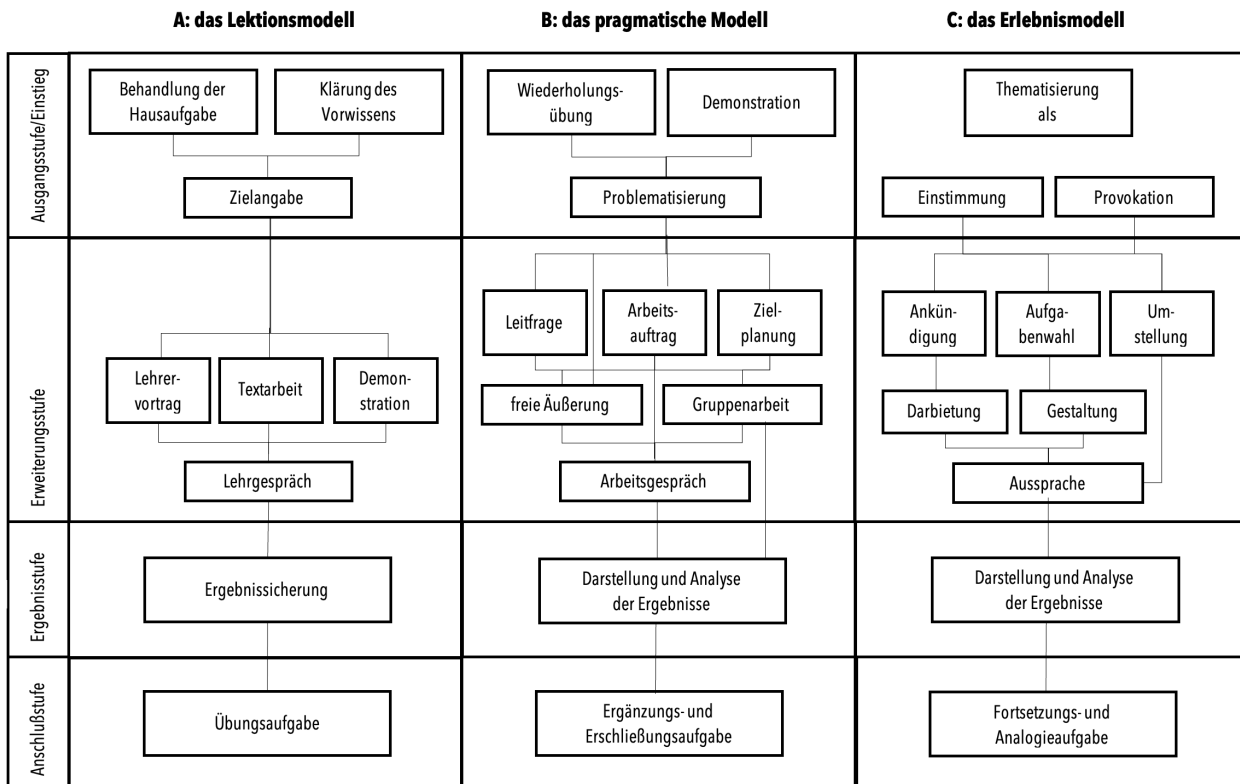


Fig. 3. Figuren des Unterrichts (Quelle: eigene Darstellung nach PRANGE, 1986, S. 184)

11. Fachlichkeit: Die sachlich-inhaltliche Struktur des Unterrichts

Fachunterricht stellt kein verkleinertes Abbild der Fachwissenschaft dar. Vielmehr werden fachgeographische Denk-, Darstellungs- und Vermittlungsweisen im Unterricht relevant, insofern sie dazu beitragen, die Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu Mündigkeit und Autonomie zu ermöglichen. Fachlichkeit wird in der Operativen Pädagogik nicht bestimmt. Prange gibt aber zwei generelle Hinweise zur didaktischen Prüfung der Eignung von Themen für den Fachunterricht:

(a) Fachlichkeit wird formal durch den Lehrplan gewährleistet. Nun soll die Lehrperson den Lehrplan aber nicht unkritisch umsetzen, sondern die eigene Arbeit als zwischen Lehrplan und Schülerinnen und Schülern angesiedelt verstehen. Der Lehrplan ist nicht als Endprodukt anzusehen, sondern als ein „nach personalen wie sachlichen Gegebenheiten schöpferisch zu nutzendes“ Produkt (CORIAND, 2022, S. 154). Um die fachlichen Themen im Lehrplan auf ihre Eignung für den Fachunterricht zu prüfen, eignen sich folgende Fragen: „(1) welchen Sinn hat das [Lehrplan-] Thema unmittelbar für die Verfassung des Lernenden selbst, insofern er der Möglichkeit nach immer schon ein Wesen der Freiheit und Einsicht ist? (2) Welchen Sinn hat das [Lehrplan-] Thema in dem Zusammenhang und sachlichen Kontext, in dem es sich zeigt und von dem her es gedeutet werden kann oder muss? (3) Welche Bedeutung hat das [Lehrplan-] Thema für die Bedarfslage des Lebenskreises, in den Schule und Unterricht gestellt sind?“ (PRANGE, 1986, S. 70)

(b) Prange fordert zudem hinsichtlich des Themas der Unterrichtsreihe, das ja im Unterschied zum Lehrplanthema exemplarisch-konkret formuliert ist, das Interesse der Zukunft direkt mit dem gegenwärtigen Lernen zu verknüpfen. Die Faustregel für die Angabe des Unterrichtsreihenthemas (4-6 Unterrichtseinheiten) für die Geographiedidaktik lautet nach RHODE-JÜCHTERN und SCHNEIDER (2012, S. 59-61) „[e]ine Sache X unter dem Aspekt Y in der Perspektive von Z“. Im Hinblick auf die Prüfung der Eignung der Themenwahl für eine Unterrichtsreihe schlägt Prange folgende Gesichtspunkte gemäß dem Maß des didaktischen Dreiecks vor (CORIAND, 2022, S. 154):

„1. Wie ist das Können der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang ihres Erlebens, ihrer Gedanken und Motive? 2. Wie ist der Sachverhalt im Zusammenhang seiner Ordnung (Struktur, Gesetz, historischer Kontext etc.)? 3. Wie ist die Perspektive ei-

ner möglichen Praxis im Hinblick auf die Gegenwart des Könnens und die sachlich-theoretische Aneignung von Sachverhalten?“ (PRANGE, 1986, S. 81).

Bei der Frage, wie sich Inhalte der Fachwissenschaft Geographie zum Geographieunterricht verhalten, hilft uns Prange nicht weiter, obwohl ihm nicht unbekannt ist, dass Unterricht ohne einen Begriff von Fachlichkeit nicht auskommt, da er vor seiner universitären Tätigkeit als Professor für Allgemeine Pädagogik an den Universitäten Kiel, Bayreuth und Tübingen lange Zeit selbst als Gymnasiallehrer und später auch als Fachleiter am Studienseminar für Gymnasiallehrer gewirkt hat (CORIAND, 2022). Die Art und Weise, wie Fachlichkeit im Unterricht in Anschlag gebracht wird, ist von der jeweiligen Fachdidaktik zu bestimmen. Dies muss von jeder Fachdidaktik verantwortet werden. Grundsätzlich werden im Geographieunterricht Grundeinsichten der Fachwissenschaft Geographie über das, was das Spezifische der Geographie ist, das vergesellschaftete Mensch-Naturverhältnis, vermittelt (zum Geographieverständnis vgl. DICKEL, 2021). Allerdings sagt diese Formulierung noch nichts darüber aus, in welcher Form Grundeinsichten der Fachlichkeit in den Unterricht hineingetragen werden sollen.

Gemeinsam mit Georg Gudat schlage ich vor, das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachlichkeit im Geographieunterricht makromethodisch zu bestimmen. Was heißt das? Während die Artikulations schemata (Fig. 2) eine methodische Strukturierung der Themen und Inhalte auf der Mesoebene des Unterrichts, der Unterrichtsstunde, und die Zeigefiguren eine methodische Strukturierung auf der Mikroebene, den konkreten Lehrhandlungen, in einzelnen Unterrichtsphasen beschreiben, geht es uns darum darzustellen, wie die methodische Strukturierung der Unterrichtseinheit auf der Makroebene vorgenommen werden kann. Auf der Makroebene gilt es grundsätzlich die Frage zu beantworten, wie wir einen plausiblen Weg beschreiten können, um von der geographischen Sache zur Phasierung der Unterrichtssequenz zu gelangen. Die Herausforderung besteht darin, zu zeigen, wie wir den fachgeographischen Themen, Inhalten und Erkenntnisweisen gerecht werden, ohne die fachspezifischen Logiken und Zugangsweisen im Hinblick auf den Gegenstand, die im Unterricht angewendet werden und die als Unterrichtsprinzipien bzw. fachdidaktische Prinzipien die methodische Schrittigkeit des Unterrichts auf Makroebene orientieren, außer Acht zu lassen. Anders gesagt gilt es, eine sinnvolle Passung zwi-

schen dem Thema und den Inhalten der Unterrichtssequenz und den methodischen Zugangsweisen bzw. Erkenntniswegen aufzuzeigen. Diese Passung gelingt durch die Ausweisung von Makromethoden, die ich mit Georg Gudat ausgearbeitet habe.

Traditionell unterscheidet man in der Erkenntnisgewinnung das induktive und das deduktive Verfahren, die sich in der analytischen bzw. synthetischen Unterrichtsmethode spiegeln. Das analytische Verfahren (induktives Vorgehen) schließt vom Konkreten auf das Allgemeine, beim synthetischen Verfahren (deduktives Vorgehen) ist die Anwendung und Nutzung von Erkenntnissen zentral. Induktion und Deduktion sind die idealtypischen Formen des Erkenntnisprozesses. In der Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsthema und den Unterrichtsinhalten bedingen sich beide Prinzipien wechselseitig. Diese dritte Grundform des Unterrichts bezeichnet STÖY (1861) als genetische Methode im induktiven Unterrichtsgang (CORIAND, 2017). So wird dem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen, auf dessen Grundlage der Gegenstand betrachtet, eingeordnet und befragt wird (Deduktion). In der Auseinandersetzung mit dem geographisch Besonderen, dem exemplarischen Gegenstand, transformiert sich die Grundlage unseres Verstehens (vgl. BUCK, 1981; 1989). Dies führt zu neuen Begriffen und neuen Perspektiven als Ausgangspunkt für weitere Fragen und einem zunehmend tiefgründigeren Denken.

In diesem Kontext stellt der Thüringer Lehrplan (TMFBWK, 2012) auf der Grundlage fach- und bil-

dungstheoretischer Voraussetzungen des Geographieunterrichts konkrete (fach-)didaktische Prinzipien heraus, die eine Orientierungsfunktion für die Organisation von geographischen Erkenntnisprozessen besitzen. Diese geographiespezifischen Unterrichtsprinzipien lassen sich hinsichtlich ihrer makromethodischen Phasierung thematisieren (vgl. Fig. 4).

Die verschiedenen Makromethoden sind in ihrer je spezifischen Schrittigkeit dargestellt, die hier nicht in aller Ausführlichkeit behandelt werden kann. Dabei werden auch relevante raumtheoretische Differenzierungen, die seit den 1990er Jahren die Arbeit in der Fachwissenschaft Geographie zentral prägen, in Anschlag gebracht. Als Beispiel sei die Makromethode *Raumbezogene Konfliktanalyse* gewählt. Konflikte entstehen, wenn gegensätzliche, nicht miteinander zu vereinbarende Ziele, Interessen, Bedürfnisse, Werthaltungen zusammenstoßen. Unter einem Konflikt wird ein Gegensatz verstanden, der nicht von einzelnen Individuen abhängt, sondern von strukturellen Gegebenheiten (z.B. der Grenzkonflikt zwischen Palästina und Israel, der Konflikt um den Bau der Dreischluchten-Talsperre im Jangtsekiang in China). Ziel der Phasierung der Unterrichtssequenz besteht in der Klärung der Konfliktlinien und der Positionierung hinsichtlich des raumbezogenen Konflikts.

Geographiespezifische Unterrichtsprinzipien gemäß Thüringer Lehrplan	Makromethode
Fallorientierung	Fallanalyse
Problemorientierung	Problemstudie
Konfliktorientierung	Raumbezogene Konfliktanalyse
Kontroversität und moralische Urteilsbildung	Entscheidungsdenken
Exkursion	Arbeit vor Ort
Schüler- und Handlungsorientierung	Projekt/Bürgeraktion

Fig. 4. Makromethoden im Unterrichtsfach Geographie (Quelle: eigene Darstellung nach TMFBWK, 2012, S. 6)

12. Schluss

Schule findet für die Schülerinnen und Schüler statt, damit diese die gesellschaftlichen Praktiken, insbesondere das Selberdenken im Zuge der

selbstständigen Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen erlernen und die Bereitschaft entwickeln, diese auch anzuwenden, sich immer

wieder reflexiv zu gesellschaftlichen Problemlagen zu verhalten. Durch die Operationalisierung der Normativität des didaktischen Ethos des Zeigens wird Unterrichtsqualität bestimmbar, lehr- und lernbar, kritisierbar und erforschbar. Damit geographische Einsichten auf der Höhe des Erkenntnisstandes der Fachwissenschaften Geographie im Unterricht erarbeitet werden können, ist es notwendig, die von Georg Gudat und mir dargestellten Makromethoden in ihrer Phasierung als Grundlage der Planung der Unterrichtssequenz ernst zu nehmen und diese von Zeit zu Zeit auf den Prüf-

stand zu stellen und ggf. zu modifizieren. Indem uns wieder bewusst wird, dass wir anhand der Formen und Figuren der unterrichtlichen Dramaturgie die Normativität von Geographieunterricht im zuvor dargelegten Sinne bestimmen können, kommt die Fachdidaktik Geographie wieder in die Lage, einen Fachunterricht zu befördern, der einen substantiellen Beitrag zur gesellschaftlichen und kulturellen Transformation zu leisten vermag, der Wandel wertegeleitet begreifen, reflektieren und befördern kann.

Literatur

- AGOSTINI, E. (2016). *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung*. Ferdinand Schöningh.
- AGOSTINI, E. (2020). *Aisthesis. Pathos. Ethos. Zur Herausbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln*. StudienVerlag.
- BUCK, G. (1981). *Hermeneutik und Bildung*. Wilhelm Fink.
- BUCK, G. (1985). *Herbarts Grundlegung der Pädagogik*. Carl Winter.
- BUCK, G. (1989). *Lernen und Erfahrung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- CERCEL, G. (2015). [Grundzüge einer dialogischen Hermeneutik von Eigenem und Fremdem in Heideggers „Aus einem Gespräch von der Sprache“](#). *Heidegger Studies*, 31, 153–74.
- CORIAN, R. (2017). *Allgemeine Didaktik. Ein erzieherischer Umriss*. Kohlhammer.
- CORIAN, R. (2022). *Didaktik in Modellen. Verstehen lehren – Lehren verstehen*. Kohlhammer.
- DEWEY, J. (1951). *Wie wir denken. Eine Untersuchung des reflexiven Denkens zum Prozess der Erziehung*. Morgaten Verlag Conzett & Huber.
- DICKEL, M. (2011). [Geographische Bildung unter dem Diktat der Standardisierung. Eine Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht](#). *GW-Unterricht*, 123, 3–23.
- DICKEL, M. (2015). Verstehen und Verantworten. Zur ethischen Dimension fachlicher Vermittlung. In A. CZEJKOWSKA, J. HOHENSINNER & C. WIESER (Hg.), *forschende vermittlung. Gegenstände. Methoden und Ziele fachdidaktischer Forschung* (S. 77–92). Löcker.
- DICKEL, M. (2021). Geographie und Verantwortung. Sinnschichten geographischen Tuns. In M. DICKEL & J. BÖHMER (Hg.), *Die Verantwortung der Geographie. Reflexionen für eine reflexive Forschung* (S. 1–34). transcript.
- DICKEL, M. (2022). Perspektivenwechsel. Hazards im Kontext geographischer Gesellschaft-Umwelt-Forschung. „Hurrikan Katrina“: Naturgefahr und Sozialkatastrophe. In I. GRYL, M. LEHNER, T. FLEISCHHAUER & K.W. HOFFMANN (Hg.), *Geographiedidaktik* (S. 67–81). Springer.
- DRIESCHNER, E. (2021). Prozess- und Outputqualität. Eine Erörterung aus erziehungs- und bildungstheoretischer Sicht. In O. BILGI (Hg.), *„Qualität“ revisited. Theoretische und empirische Perspektiven der frühen Kindheit* (S. 33–48). Beltz.
- GEBAUER, G. (2021). *Wie wird man ein Mensch? Anthropologie als Grundlage der Philosophie*. transcript.
- HAHN, H. P. (Hg.) (2015). *Vom Eigensinn der Dinge. Für eine neue Perspektive auf die Welt des Materiellen*. Neofelis.
- HELMKE, A., & SCHRADER, F. W. (1993). Was macht erfolgreichen Unterricht aus? Ergebnisse der Münchner Studie. *Praxis Schule 5-10*, 4(1), 11–3.
- HERBART, J. F. (1806/1982). Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In W. ASMUS (Hg.), *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften (Band 2)* (S. 9–155). Verlag unbekannt.
- HERBART, J. F. (1814/1852). Über den Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit. Auf Veranlassung zweier Recensionen in der Jenaischen Literaturzeitung. In G. HARTENSTEIN (Hg.) (1851), *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke (Band 12)* (S. 199–246). Voss.
- HOPFNER, J., & STÖCKL, C. (2018). Lernen im luftleeren Raum – vom Verschwinden elementarer Teile. In K. GRUNDING DE VAZQUEZ & A. SCHOTTE (Hg.), *Erziehung und Unterricht. Neue Perspektiven auf Johann Friedrich Herbarts Allgemeine Pädagogik* (S. 157–168). Schöningh.

- KANT, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*, 4(12), 481–94.
- KANT, I., & RINK, D. F. T. (1803). *Über Pädagogik*. Friedrich Nicolovius.
- KRAUS, A., BUDE, J., HIETZGE, M., & WULF, W. (Hg.) (2021). *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. BeltzJuventa.
- KRAUTZ, J. (2009). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Diederichs.
- MISCH, G. (1994). Der Aufbau der Logik auf dem Boden der Philosophie des Lebens. In G. KÜHN-BERTRAM & F. RODI (Hg.), *Göttinger Vorlesungen über Logik und Einleitung in die Theorie des Wissens. Dilthey-Jahrbuch für Philosophie und Geschichte der Geisteswissenschaften (Band 9)* (S. 340–1). Karl Alber.
- NEUBERT, W. (1990). *Das Erlebnis in der Pädagogik*. Neubauer.
- NOHL, A.-M., & WULF, C. (2013). [Die Materialität pädagogischer Prozesse zwischen Mensch und Ding](#). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 1–14.
- PAZZINI, K. J., SCHULLER, M., & WIMMER, M. (2010). Vorwort. In K. J. PAZZINI, M. SCHULLER & M. WIMMER (Hg.), *Lehren bildet? Das Rätsel unserer Lehranstalten* (S. 9–10). transcript.
- PETTIG, F. (2019). *Kartographische Streifzüge. Ein Baustein zur phänomenologischen Grundlegung der Geographiedidaktik*. transcript.
- PONGRATZ, L. A. (2017). Unmögliche Möglichkeiten. Bildungsphilosophische Grenzgänge. In M. SPIEKER & K. STOJANOV (Hg.), *Bildungsphilosophie. Disziplin - Gegenstandsbereich - Politische Bedeutung* (S. 159–172). Nomos.
- PRANGE, K. (1986). *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer*. Klinkhardt.
- PRANGE, K. (2000). *Plädoyer für Erziehung*. Schneider.
- PRANGE, K. (2010). *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns*. Schöningh.
- PRANGE, K. (2012a). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Schöningh.
- PRANGE, K. (2012b). *Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*. Schöningh.
- PRANGE, K. (2013). Pädagogisches Ethos. In M. BRUMLIK, S. ELLINGER, O. HECHLER & K. PRANGE (Hg.), *Theorie der praktischen Pädagogik. Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns* (S. 117–69). Kohlhammer.
- PRANGE, K., & STROBEL-EISELE, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Kohlhammer.
- RHODE-JÜCHTERN, T., & SCHNEIDER, A. (2012). *Wissen, Problemorientierung, Themenfindung im Geographieunterricht*. wochenschau.
- SCHRATZ, M., & WESTFALL-GREITER, T. (2010). *Schulqualität sichern und weiterentwickeln*. Friedrich GmbH.
- STOY, K.-V. (1861). *Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik*. Engelmann.
- TMFBWK (THÜRINGER MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR) (2012). *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Geografie. Thüringer Lehrpläne für Gymnasien*. TMFBWK.
- WARDENGA, U. (2002). Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. *geographie heute*, 23(200), 8–11.

Autorin

✉ Prof. Dr. Mirka Dickel

Friedrich-Schiller-Universität Jena
 Institut für Geographie
 Löbdergraben 32
 07743 Jena
 mirka.dickel@uni-jena.de