

Erdkundelehrpläne im Elfenbeinturm?

Untersuchungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis am Beispiel des Lehrplans
Erdkunde für die gymnasiale Oberstufe des Landes Nordrhein-Westfalen

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
des Doktors in den Erziehungswissenschaften
an der Westfälischen Wilhelms-Universität
Münster

vorgelegt von:
Melanie Marmann
geboren in Wittlich/Eifel

2005

1. Gutachter: Prof. Dr. Jürgen Bünstorf
2. Gutachter: Prof. Dr. Michael Hemmer
Tag der mündlichen Prüfung: 11.10.2004

Vorwort

Der Titel „Erdkundelehrpläne im Elfenbeinturm?“ nimmt Bezug auf jene Metapher, die die akademische Tätigkeit und die wissenschaftliche Theorie als weltfremd einstuft und sie fernab der Realität verortet. Die Formulierung des Titels resultiert aus dem Kommentar eines Erdkundelehrers zu den methodischen Aspekten des Erdkundelehrplans bei seinem Neuerscheinen im Jahr 1999: „Da müssen wir wieder das, was wir machen, anders nennen und dann hat sich das.“ Diese Aussage hat maßgeblich zur Themenfindung und Problemstellung dieser Untersuchung beigetragen. Sie verweigert dem Lehrplan eine seiner zentralen Funktionen - nämlich steuernd auf den Unterricht zu wirken - indem der Lehrer seinen Unterricht methodisch wie bisher gestaltet, nur dass er die Vorgänge anders (lehrplankonform) *nennt*. Der Lehrplan wird für die Praxis angepasst und nicht umgekehrt. Damit rückt der Lehrplan an einen Ort, der mit der Schulpraxis nichts mehr zu tun hat, an einen Ort fernab der Realität - in einen Elfenbeinturm.

Die Bemerkung des Lehrers führte zu vielen Fragen, die sich aus der geographiedidaktischen Literatur nicht zufriedenstellend beantworten ließen: Handelt es sich bei dem zitierten Kommentar um eine Einzelmeinung oder ist sie unter Erdkundelehrerinnen und -lehrern Konsens? Lässt der Erdkundelehrplan so viel Interpretationsraum, dass methodische Begriffe ausgelegt werden können, wie es der jeweiligen Lehrperson passt? Oder ist der Erdkundeunterricht möglicherweise so innovativ, dass eine Orientierung am neuen Lehrplan überflüssig erscheint? Wie werden die verschiedenen Funktionen von Lehrplänen von Lehrenden überhaupt eingeschätzt? usw. Auch die allgemeindidaktische und erziehungswissenschaftliche Literatur konnten nicht weiterhelfen. Zwar enthalten sie viele pauschale Aussagen zum Verhältnis von Lehrerinnen und Lehrern zum Lehrplan, die die Wirkung von Lehrplänen auf die Unterrichtspraxis bezweifeln. Diese machten jedoch eher den Eindruck traditionalisierter (Vor)Urteile, als an der Realität (z.B. empirisch) überprüfter Tatsachen. Je länger ich über diesen Kommentar nachdachte und in der Literatur Antworten suchte, desto mehr Fragen kamen auf, die auf Klä-

rung drängten. War es zunächst ein sehr persönliches Bedürfnis nach Beantwortung der vielen Fragen, so wurde zunehmend deutlich, dass diese keine privaten Fragen sind und dass auch der Kommentar des Lehrers keine private Einzelmeinung ist. Sie gehen die Öffentlichkeit an.

Die im Laufe der Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse legen ein Umdenken über Lehrplanarbeit nahe; sie rufen zu einem respektvolleren Miteinander der Lehrenden in Schule und Universität auf, halten zu einem verantwortungsvolleren Umgang mit Vorurteilen über Theorie und Praxis an und ermuntern zur kritischen Reflexion über die geographiedidaktische Forschung.

Ich danke Herrn Prof. Dr. Jürgen Bünstorf und Herrn Dr. Hermann Schrand für ihre Unterstützung bei meinen Untersuchungen und dafür, dass sie mich für die Geographiedidaktik begeistert und auf dem eingeschlagenen Weg gefördert haben. Ich danke Herrn Prof. Dr. Michael Hemmer für seine Hilfe bei der Erstellung des Fragebogens und für seine vielfältige Unterstützung. Für die kritische Durchsicht verschiedener Kapitel danke ich Herrn Dr. Thomas Blank und Herrn Dr. Friedhelm Brüggem.

Mein Dank geht an alle Personen, die am Pretest teilgenommen haben sowie an Frau Anne Struchtrup, für ihre Unterstützung bei zahlreichen organisatorischen Notwendigkeiten.

Ich danke allen Lehrerinnen und Lehrern, die sich an der Befragung beteiligt haben.

Meinen Freundinnen und meinen Eltern danke ich für ihre Hilfe und ihr Verständnis in vielerlei Hinsicht.

Ich danke von Herzen Dr. Daniela Grobe für ihre ehrliche Kritik, den gedanklichen Austausch, für unermüdliches Mutmachen, für ihre Geduld und für die Unterstützung in den alltäglichen Dingen des Lebens.

Münster im November 2003

Melanie Marmann

I	EINFÜHRUNG.....	7
	1 Themeneingrenzung, Problemstellung und Zielsetzung	7
	2 Aufbau und methodische Anlage	8
	3 Stand der Forschung	15
II	DAS THEORIE-PRAXIS-VERHÄLTNIS.....	19
	1 Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik.....	19
	1.1 Theorie und Praxis im Denken der griechischen Antike	21
	1.2 Das Theorie-Praxis-Verhältnis im mittelalterlichen Denken...	26
	1.3 Theorie und Praxis im neuzeitlichen Denken	28
	1.4 Das Theorie-Praxis-Verhältnis in pädagogischen Entwürfen seit dem 18./19. Jahrhundert	33
	1.4.1 Das Theorie-Praxis-Verhältnis bei Herbart	36
	1.4.2 Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der geisteswissen- schaftlichen Pädagogik.....	40
	1.4.3 Das Theorie-Praxis-Verhältnis im positivistisch- empirischen Denken	45
	1.5 Zusammenfassung: Theorie und Praxis als historisch gewachsene Begriffe	50
	2 Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Geographiedidaktik.....	51
	2.1 Klärung der Begriffe Theorie und Praxis.....	53
	2.2 Anmerkungen zur Geographiedidaktik.....	57
	2.3 Metatheoretische Aussagen zum Theorie-Praxis-Verhältnis...	61
	2.4 Das Theorie-Praxis-Verständnis in Unterrichtsvorschlägen...	68
	2.5 Wertende Aussagen zu Theorie und Praxis	70
	2.6 Zusammenfassung: Geographiedidaktische Perspektiven auf das Theorie-Praxis-Verhältnis	74
	3 Zusammenfassung: Theorie und Praxis als Träger verschie- dener Wissenschaftsauffassungen und Weltbilder	76
III	DER LEHRPLAN ERDKUNDE FÜR DIE GYMNASIALE OBERSTUFE DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN	77
	1 Methode und Messinstrumente.....	78
	1.1 Die Methode der soziologischen Inhaltsanalyse.....	78
	1.2 Messinstrumente	82
	1.2.1 Kategorie Lehrplankonzeption.....	82
	1.2.2 Kategorie Rezeptionsforschung	84
	1.2.3 Kategorie Sprache	87
	2 Die Lehrplanfunktionen	89

3 Der Lehrplan als Textsorte	92
4 Der Lehrplan Erdkunde und seine Entstehung	95
5 Quantitative Analyse der Richtlinien und des Lehrplans Erdkunde	96
5.1 Quantitative Analyse methodischer Begriffe.....	97
5.2 Quantitative Analyse thematischer Bereiche	99
6 Zusammenfassung und Analyse der Richtlinien	101
6.1 Zusammenfassung der Richtlinienaussagen	101
6.2 Inhaltsanalyse der Richtlinien	104
6.2.1 Kategorie Lehrplankonzeption.....	104
6.2.2 Kategorie Rezeptionsforschung	107
6.2.3 Kategorie Sprache	110
7 Zusammenfassung und Analyse des Lehrplans Erdkunde	115
7.1 Zusammenfassung des Lehrplans Erdkunde	116
7.2 Inhaltsanalyse des Lehrplans	121
7.2.1 Kategorie Lehrplankonzeption.....	121
7.2.2 Kategorie Rezeptionsforschung	126
7.2.3 Kategorie Sprache	128
6 Zusammenfassung der Inhaltsanalysen.....	131
IV BEFRAGUNG VON ERDKUNDELEHRERINNEN UND -LEHRERN	135
1 Zielsetzung und Fragestellung	135
2 Annahmen und Hypothesen.....	137
2.1 Die Annahmen	137
2.1.1 Die Grundannahme	137
2.1.2 Annahme 1	138
2.1.3 Annahme 2.....	139
2.2 Die Hypothesen.....	140
2.2.1 Hypothese 1	140
2.2.2 Hypothese 2	141
2.2.3 Hypothese 3	141
2.2.4 Hypothese 4	144
2.2.5 Hypothese 5	145
3 Material und Methoden.....	146
3.1 Beschreibung der Themenkreise und Zuordnung der Items..	146
3.1.1 Rezeptionsintensität	147
3.1.2 Methodische Unterrichtsgestaltung.....	147
3.1.3 Einstellungen zu den Funktionen des Lehrplans	148
3.1.4 Einflussfaktoren der methodischen Unterrichtsgestaltung.	150
3.1.5 Qualität der Erklärungen methodischer Termini	152
3.1.6 Gewünschte Erklärungen methodischer Termini	153

3.1.7	Einstellung zu geographiedidaktischer Theorie.....	154
3.1.8	Idealvorstellungen von Unterricht.....	156
3.1.9	Verbleibende Items	157
3.2	Gütebestimmung des Fragebogens	157
3.3	Vermeidung möglicher Fehlerquellen	158
3.4	Durchführung der Studie	160
3.5	Die Stichprobe	161
4	Ergebnisse	165
4.1	Ergebnisse der Häufigkeitsauszählung	165
4.1.1	Rezeptionsintensität	165
4.1.2	Methodische Unterrichtsgestaltung.....	167
4.1.3	Einstellung zu den Lehrplanfunktionen	168
4.1.4	Einflussfaktoren der methodischen Unterrichtsgestaltung.	173
4.1.5	Qualität der Erklärung methodischer Termini	175
4.1.6	Gewünschte Erklärungen methodischer Termini.....	177
4.1.7	Einstellung zu (geographie)didaktischer Theorie	180
4.1.8	Idealvorstellungen von Unterricht.....	182
4.1.9	Verbleibende Items	185
4.2	Subgruppenanalyse	187
4.2.1	Intensivleser(innen) und Flüchtigleser(innen)	188
4.2.2	Innovativer und konventioneller Unterrichtsstil	189
4.2.3	Theorie als „Geliebte“ oder „flüchtige Bekannte“	191
4.2.4	Akzeptanzgruppen zur Steuerungs- und Innovationsfunktion... ..	193
4.3	Überprüfung der Annahmen und Hypothesen.....	195
4.3.1	Annahme 1	195
4.3.2	Annahme 2.....	197
4.3.3	Hypothese 1	200
4.3.4	Hypothese 2	203
4.3.5	Hypothese 3	206
4.3.6	Hypothese 4	208
4.3.7	Hypothese 5	210
5	Zusammenfassung	211
V	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE UND AUSBLICK	215
1	Zusammenfassung	215
2	Ausblick	218
2.1	Konsequenzen für die Arbeit an (Erdkunde)lehrplänen	218
2.2	Konsequenzen für die Geographiedidaktik.....	221
	SCHLUSSWORT.....	225
	ANHANG	227

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Übersicht über Theorie-Ebenen-Modelle	56
Tabelle 2:	Vergleich der Häufigkeit methodischer Termini in den Richtlinien (1981) und dem Erdkundelehrplan (1999)	97
Tabelle 3:	Übersicht über die Seitenanzahlen thematischer Bereiche in den Richtlinien (1981) und im Erdkundelehrplan (1999)	100
Tabelle 4:	Alter der Befragten	163
Tabelle 5:	Berufserfahrung der Befragten	163
Tabelle 6:	Rangordnung der Häufigkeiten der Zweitfächer	164
Tabelle 7:	Besitz des Lehrplans	165
Tabelle 8:	Rezeptionsintensität der Lehrplan-/Richtlinienkapitel	166
Tabelle 9:	Rangfolge der methodischen Unterrichtsgestaltung	167
Tabelle 10:	Hilfeerwartung vom Lehrplan in Bezug auf den Methodeneinsatz	169
Tabelle 11:	Beurteilungen ausgewählter Lehrplanfunktionen	170
Tabelle 12:	Hierarchie verschiedener Einflussfaktoren auf die methodische Unterrichtsgestaltung	173
Tabelle 13:	Erklärungsqualität methodischer Begriffe aus Sicht der Befragten	175
Tabelle 14:	Aussagen zur sprachlichen Qualität des Lehrplans und deren Beurteilung	176
Tabelle 15:	Rangordnung der gewünschten Erklärungen methodischer Begriffe	177
Tabelle 16:	Konsequenzen präziser Erklärungen methodischer Termini für die Lehrenden	179
Tabelle 17:	Strategien zur Klärung unklarer methodischer Begriffe	180

Tabelle 18:	Das Verhältnis der Befragten zu (geographie)-didaktischer Theorie	181
Tabelle 19:	Rangfolge der Wichtigkeit der Unterrichtsprinzipien	183
Tabelle 20:	Hierarchie des idealtypischen Einflusses verschiedener Faktoren auf die methodische Unterrichtsgestaltung	184
Tabelle 21:	Zufriedenheit mit dem Lehrplan	185
Tabelle 22:	Gesprächsthemen in der Fachkonferenz bei Neuerscheinen des Lehrplans	186
Tabelle 23:	Hilfe des Lehrplans bei inhaltlichen, methodischen und Lernzielentscheidungen	186
Tabelle 24:	Faktorenmatrix der Rezeptionsintensität	188
Tabelle 25:	Zuordnung der Items zu den jeweiligen Unterrichtsstilen	190
Tabelle 26:	Faktorenladungen der Items zur Akzeptanz der Steuerungs- und Innovationsfunktion des Lehrplans	194
Tabelle 27:	Der Wunsch nach präziseren Erklärungen zentraler methodischer Begriffe	196
Tabelle 28:	Zusammenhang zwischen der Akzeptanz der Steuerungs- und Innovationsfunktion des Lehrplans und der methodischen Unterrichtsgestaltung	204
Tabelle 29:	Zusammenhang der realen Einflussfaktoren mit der methodischen Unterrichtsgestaltung	207
Tabelle 30:	Vergleich der innovativen und konventionellen Gruppe in Bezug auf den Einfluss der Lehrplangvorgaben auf die jeweilige methodische Unterrichtsgestaltung	207
Tabelle 31:	Zusammenhang zwischen der Einstellung zu (geographie)didaktischer Theorie und der Einstellung zur Steuerungs- und Innovationsfunktion des Lehrplans	210

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Lasswell-Formel	80
Abbildung 2: Innere Struktur der Richtlinien	105
Abbildung 3: Didaktische Struktur des Lehrplans Erdkunde	115
Abbildung 4: Innere Logik des Lehrplans Erdkunde	125
Abbildung 5: Einflussfaktoren unterrichtspraktischen Handelns	142
Abbildung 6: Vergleich der Subgruppen Theorie als „flüchtige Bekannte“ bzw. als „Geliebte“ in Bezug auf Strategien zur Klärung unbekannter methodischer Begriffe	193
Abbildung 7: Vergleich des realen und idealen Einflusses verschiedener Faktoren	197
Abbildung 8: Vergleich der Mittelwerte der Wenig- und Intensiv-leser in Bezug auf ausgewählte Arbeits- und Sozialformen	201
Abbildung 9: Der Zusammenhang zwischen der Akzeptanz der Steuerungs- und Innovationsfunktion und der Häufigkeit des Einsatzes ausgewählter Arbeits- und Sozialformen	205

Kapitel I: Einführung

*„Man nehme ein Stück Praxis, eine Prise Pädagogik, zwei Schuß
Empirie und eine theoretische Brille; man nehme das Stück Praxis heiter,
die Prise unter die Lupe und den Rest Ernst; doch zuerst putze man die
Brille.“ (Jürgen Diederich 1991, S181)*

I Einführung

1 Themeneingrenzung, Problemstellung und Zielsetzung

Wenn man sich mit Lehrplänen beschäftigt, hat man es mit sehr komplexen Schriftstücken zu tun, die, wie Erich Weniger schrieb, das Ergebnis des „Kampfes der geistigen Mächte“ sind (WENIGER 1956, S. 22). In ihnen sind die Interessen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen z.B. aus Politik, Elternschaft, Kirche, verankert.

Lehrpläne bestehen aus methodischen und inhaltlichen Setzungen, die ihrerseits in obligatorische und nicht-obligatorische Bereiche unterteilt sind. Es gibt für jedes Fach, jede Schulform und hier wiederum für jede Stufe eigene Lehrpläne, die sich von Bundesland zu Bundesland in Stoffauswahl und -anordnung, in didaktischer Konzeption etc. durchaus stark unterscheiden. Lehrpläne können z.B. aus historischer, erziehungswissenschaftlicher, schulpraktischer, (lern)psychologischer, politischer, soziologischer, elterlicher, fach- und allgemeindidaktischer oder aus Schülersicht betrachtet und bewertet werden. Die Aufzählungen geben einen Eindruck von der Spannbreite des Themenfeldes.

Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf einen Lehrplan der gymnasialen Oberstufe. Zur Sekundarstufe II und ihren Lehrplänen sind bisher kaum Untersuchungen vorgelegt worden (→ Kapitel I 3). Gleiches gilt für die methodischen Aussagen von Lehrplänen: Sie sind im Gegensatz zu den Inhalten bisher selten, und wenn nur am Rande untersucht worden (→ Kapitel I 3). Deshalb macht eine Fokussierung, wie in dieser Arbeit geschehen, auf die methodische Säule Sinn. Ferner stehen in den meisten Studien die Schülerinnen und Schüler im Zentrum der Untersuchung: die vorliegende Untersuchung rückt hingegen die Lehrerinnen und Lehrer als Rezipienten und Multiplikatoren des Lehrplans in den Mittelpunkt der Betrachtungen.

Der Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Frage nach der unterrichtspraktischen Relevanz methodischer Setzungen von Lehrplänen. Ihr wird am Beispiel des Lehrplans Erdkunde für die gymnasiale Oberstufe des Lan-

des Nordrhein-Westfalen nachgegangen, der 1999 neu erschien. Der eingangs zitierte Kommentar eines Lehrers stellt die unterrichtspraktische Relevanz von Lehrplänen grundsätzlich in Frage; wie sinnvoll administrative Weisungen tatsächlich sind, ist ebenfalls ein zentrales Thema meiner Untersuchung, v.a. in Anbetracht des immensen personellen, zeitlichen und finanziellen Aufwandes für ihre Erstellung (→ Kapitel III 2). Ziel der Untersuchung ist es, einen konstruktiven Beitrag für die zukünftige Lehrplanarbeit zu leisten. So werden z.B. Wege aufgezeigt, wie die unterrichtspraktische Relevanz von (Erdkunde)lehrplänen erhöht werden könnte; es werden ferner Ansätze für Beiträge entwickelt, die die Geographiedidaktik zu der Lehrplanarbeit leisten kann und Aspekte beschreiben, denen sie in diesem Zusammenhang aus meiner Sicht ihre Aufmerksamkeit widmen sollte.

2 Aufbau und methodische Anlage

Diese Arbeit ist, neben Einführung und Schlussbetrachtung in drei große Kapitel gegliedert (→ Kapitel II-IV). Die Zielsetzung dieser Untersuchung erfordert einen breiten methodischen Zugang. Dementsprechend wird in jedem Kapitel mit verschiedenen Methoden und Materialien gearbeitet. Konsequenz aus diesem „Methodenmix“, der im Folgenden noch näher beschrieben wird, ist die vielschichtige, interdisziplinäre Betrachtung und Bearbeitung der Problemstellung. Ein entscheidender Vorteil dieser Herangehensweise ist, dass hermeneutische und empirische Methoden miteinander verbunden werden. Nicht nur nach Terhart ist ein solches Forschungsdesign wünschenswert, da es für einen systematischen Erkenntnisfortschritt kaum ausreicht nur herauszuarbeiten, wie Realität aussehen sollte oder nur zu beweisen, dass es so nicht ist (TERHART 1990, S. 127). Auch Klafki betont, dass „[...] empirische und hermeneutische Verfahren einander nicht etwa ausschließen, sondern dass sie im Verhältnis notwendiger Ergänzung stehen“ (KLAFKI 1971, S. 123). Nach seiner Auffassung können mit Hilfe hermeneutischer Analysen Hypothesen für empirische Untersuchungen formuliert werden. Diese müs-

sen wiederum empirisch geprüft werden, bevor sie als (vorerst) wissenschaftlich gesichert gelten können (ebd., S. 131). Das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit folgt diesem Weg der Hypothesenbildung und -überprüfung sowie der Verbindung hermeneutischer und empirischer Methoden. Dabei soll bereits im Vorfeld darauf hingewiesen werden, dass die verwendeten Methoden der Hermeneutik, der soziologischen Inhaltsanalyse und der standardisierten Fragebogenerhebung als Instrumente für den Zugriff auf das Forschungsfeld verstanden werden. Es wurden für die Untersuchung nur jene Aspekte des methodischen Arbeitens ausgewählt, die für die Zielsetzung der Arbeit zweckdienlich sind. So basiert die hermeneutische Analyse selbstverständlich auf den Primärwerken, sie wurden aber nicht im Original rezipiert. In der soziologischen Inhaltsanalyse wurden keine detaillierten Kodierungen vorgenommen, da dieses klein schrittige Vorgehen methodisch zwar durchaus korrekt, aber hier nicht zielführend gewesen wäre. Für die Überprüfung der Hypothesen, die aufgrund der Erkenntnisse der Textanalysen (→ Kapitel II und III) gebildet werden (→ Kapitel IV), wurden in der empirischen Studie ausschließlich die deskriptive Datenanalyse und Signifikanztests genutzt. Insofern wird keines der Kapitel einer methodischen Kritik standhalten können, die eine konsequente Methodenumsetzung bis ins letzte Detail als Maßstab anlegt. Dies wäre zwingend bei einer Untersuchung, die ausschließlich mit einer Methode arbeitet und insofern ein völlig anderes Forschungsdesign als die vorliegende Studie aufwiese.

Mit Hilfe der interdisziplinären Methodenauswahl gelingt es den Bogen zwischen Vergangenheit und Gegenwart, zwischen wissenschaftlicher Theorie und schulischer Praxis, zwischen administrativer Steuerung und unterrichtlichem Handeln zu schlagen. Dies geschieht auch durch die Variationsbreite des verwendeten Materials, das von historischen Texten und zeitgenössischen Publikationen über Lehrplantexte bis hin zu Daten aus der Fragebogenstudie reicht. Die Komplexität des Untersuchungsdesigns entspricht dem Anspruch, nicht nur deskriptiv zu arbeiten, sondern auch die historischen und systematischen Hintergründe des Themenbereiches möglichst umfassend zu betrachten und zu berücksichtigen.

Der Aufbau der Arbeit ist nicht vom methodischen Vorgehen zu trennen. Nach dem einleitenden Kapitel folgt eine hermeneutische Analyse pädagogischer und geographiedidaktischer Texte, die das Theorie-Praxis-Verhältnis thematisieren (Kapitel II), um die Entwicklung und das Verständnis der Begriffe in verschiedenen pädagogischen Entwürfen darstellen zu können. In Kapitel III wird der Lehrplan Erdkunde für die gymnasiale Oberstufe des Landes Nordrhein-Westfalen von 1999 auf quantitativer Ebene mit seinem Vorgänger von 1981 verglichen, um zentrale Begriffe herauszustellen. Der Lehrplan Erdkunde und die Richtlinien von 1999 werden ferner mit Hilfe der soziologischen Inhaltsanalyse untersucht, um das ihnen zu Grunde liegende Theorie-Praxis-Verständnis und die impliziten kommunikativen Strukturen herausarbeiten zu können. Die standardisierte Fragebogenerhebung (Kapitel IV) überprüft die Hypothesen, die aufgrund der Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel formuliert wurden. Abschließend werden die Ergebnisse in Kapitel V zusammengefasst und Schlussfolgerungen für die weitere Lehrplanentwicklung und die geographiedidaktische Forschung gezogen. Im Folgenden werden die methodischen Anlagen der einzelnen Kapitel detailliert vorgestellt.

Lehrpläne enthalten eine Reihe normativer Setzungen, die von den Lehrerinnen und Lehrern in die (Schul)praxis implementiert werden sollen. Der Lehrplan wird hier dementsprechend als eine Form der Theorie verstanden, die die Vorgänge in der Unterrichtspraxis anleiten und steuern soll. Tenorth verortet die Lehrplanarbeit „zwischen Forschung und Handeln, Politik und Pädagogik, Theorie und Praxis“ (TENORTH 1988, S.126). Die vorliegende Untersuchung bewegt sich mit der Frage nach der unterrichtspraktischen Relevanz eines Lehrplans also im Bereich des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Dass dieses Verhältnis nicht immer unproblematisch ist, zeigen nicht nur der eingangs zitierte Kommentar eines Erdkundelehrers, sondern auch zahlreiche Veröffentlichungen (z.B. SAYLER 1968, BENNER 1978, TREML 1991, v. PRONDCZYNSKY 1993, BÖHM 1995).

Um sich den Begriffen Theorie und Praxis und ihrem Verhältnis zueinander wissenschaftlich nähern zu können, werden zunächst historische pä-

dagogische und philosophische Texte hermeneutisch untersucht (→ Kapitel II). Dies ist notwendig, da die Historizität von Begriffen bis in ihre heutige Verwendung hineinwirkt (vgl. KLAFKI 1971, S. 133). Köck stuft die ideengeschichtliche Forschung in der Geographiedidaktik zu Recht als „reichlich defizitär“ ein (KÖCK 1998, S. 179). Er bezeichnet sie als Desiderat für die weitere Forschung und zwar

„[...] wegen der erkenntnistheoretisch fundamentalen Rolle, die ideengeschichtliches Gut in der jeweiligen aktuellen fachdidaktischen Forschung spielt. So kann man ein ideengeschichtliches Kontinuum als Ideenpool im Rahmen der Lösung aktueller fachdidaktischer Fragen betrachten.“ (ebd., S. 176)

Freilich bezieht Köck seine Aussage auf die fachdidaktische Ideengeschichte. Da jedoch in Bezug auf das Theorie-Praxis-Verhältnis von einem fachdidaktischen `ideengeschichtlichen Pool` nicht die Rede sein kann (→ Kapitel II 2.2), sei der Exkurs in die Ideengeschichte der Bezugswissenschaft Pädagogik gestattet. Im Sinne der Interdisziplinarität ist es nicht nur aus inhaltlichen, sondern auch aus systematischen Gründen sinnvoll, den Fokus nicht nur auf die eigene Disziplin zu richten, sondern auch auf Nachbardisziplinen, insbesondere wenn - wie in diesem Fall - die Nachbarwissenschaft den historischen, erkenntnistheoretischen und methodologischen Grundstock legt.

Die hermeneutische Textauslegung (hermeneuein [griech.] = auseinander legen, verständlich machen; hermeneia [griech.] = Auslegung, Erklärung) hat nicht nur den Vorteil, dass mit ihr z.B. Sinnzusammenhänge sowie die ursprüngliche semantische Bedeutung und Verwendung der Begriffe „Theorie“ und „Praxis“ erfasst werden können, sie bindet zudem das (subjektive) Vorverständnis der Leserin/des Lesers systematisch in das methodische Vorgehen ein. Hierzu merken Rittelmeyer/Parmentier an, dass es unmöglich sei, „ohne ein solches Vorverständnis zu interpretieren: Dieses ist vielmehr unerlässlich und unvermeidbar.“ (RITTELMAYER/PARMENTIER 2001, S. 43) Um in diesem gesteckten Rahmen subjektive Färbungen zu vermeiden, wurde beim Bibliographieren folgendermaßen vorgegangen: Zunächst wurde die pädagogische und philo-

sophische Literatur des 20. Jahrhunderts zum Theorie-Praxis-Verhältnis (ohne dabei die Auswahl auf bestimmte Schulen bzw. Autorinnen und Autoren einzuschränken) im Hinblick auf die dort analysierten Primärquellen gesichtet. Die so identifizierten Primärquellen ließen sich schnell auf einige Schlüsselautoren und -werke eingrenzen: die „Nikomachische Ethik“ von Aristoteles, die „Abhandlung über die Methode“ (1637) von René Descartes, das „Neue Organon“ (1620) von Francis Bacon, „Die ersten Vorlesungen über Pädagogik“ (1802) und „Diktate zur Pädagogik“ (1802/03) von Johann F. Herbart, Auguste Comtes „Rede über den Geist des Positivismus“ (1844), „Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis“ (1952) von Erich Weniger und „Die realistische Wende in der deutschen Pädagogik“ (1962) von Heinrich Roth. Die genannten Primärwerke wurden zuerst auf das ihnen zu Grunde liegende Verständnis der Begriffe „Theorie“ und „Praxis“ hin analysiert. In einem zweiten Schritt wurden in der wissenschaftlichen Literatur vorhandene Interpretationen der Primärwerke hinzugezogen, um eine mögliche Verengung auf nur eine Betrachtungsperspektive von vornherein zu vermeiden.

Die hermeneutische Analyse von Texten, die sich mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis beschäftigen, ist notwendig, um latente paradigmatische Strukturen des Lehrplans plausibel erklären zu können. Traditionelle Wurzeln der geographiedidaktischen Forschung können transparent gemacht werden. Ferner wird durch den - freilich inhaltlich sehr gestrafften- Gang durch die Geschichte der Pädagogik deutlich, dass es sich bei den Begriffen „Theorie“ und „Praxis“ um geschichtlich gewachsene und weltanschaulich geprägte Termini handelt, die nicht immer dieselbe Bedeutung hatten wie heute.

Im Anschluss an die hermeneutische Analyse (historischer) pädagogischer Texte werden geographiedidaktische Texte der letzten 30 Jahre auf ihr Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses und der beiden Begriffe hin untersucht. Die Recherchen zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Geographiedidaktik haben sich als problematisch erwiesen. Es existieren nur wenige Publikationen zu diesem Thema, was überrascht, da es gerade die Fachdidaktiken sind, die zwischen der wissenschaftlichen Theorie

(fachwissenschaftlich, allgemeindidaktisch-erziehungswissenschaftlich, psychologisch) und der schulischen Praxis stehen.

In Kapitel III werden mit Hilfe der soziologischen Methoden der quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse - hier des Lehrplans Erdkunde für die gymnasiale Oberstufe und der Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen - Items für die Befragung der Lehrerinnen und Lehrer (→ Kapitel IV) herausgearbeitet. Im Vorfeld der Analyse wurden zwei Leitfadeninterviews geführt: eines mit einem Vertreter des Schulministeriums und eines mit einem Mitglied der Lehrplankommission, die den hier zu Grunde liegenden Lehrplan erarbeitet hat. Beide Interviews dienten der Gewinnung von Hintergrundinformationen. Sie werden von daher zwar in Auszügen zitiert, aber nicht komplett transkribiert wiedergegeben.

Die Analyse beschränkt sich entsprechend der Problemstellung auf die methodische Säule des Lehrplans und der zugehörigen Richtlinien. Im Vordergrund stehen dabei die hermeneutische Analyse und die soziologische Inhaltsanalyse.

Mit Hilfe der hermeneutischen Textauslegung wird herausgearbeitet, von welchem Theorie-Praxis-Verständnis im Lehrplan ausgegangen wird. Von besonderer Bedeutung ist dabei, dass das Verfahren der Hermeneutik den Einbezug kritischer Fragestellungen sichert. Die kritische Auslegung ist nicht nur erlaubt, sie wird in der modernen Hermeneutik sogar ausdrücklich gefordert (KLAFKI 1971, S. 125). Voraussetzung für die intersubjektive Überprüfung ist es, die Vorannahmen für die Leserinnen und Leser transparent zu machen sowie die Vorverständnisse und Auslegungen am Text permanent zu überprüfen.

Die soziologische Inhaltsanalyse dient der Untersuchung kommunikativer Strukturen des Textes. Zwischen dem Lehrplan auf der einen Seite und den Multiplikatoren (also den Lehrerinnen und Lehrern) auf der anderen Seite steht als verbindendes Glied die Sprache. Deshalb kommt der sprachlichen Qualität eines Lehrplans eine tragende Rolle bei seiner Rezeption und Interpretation durch die Lehrenden zu. Neben der semantischen Ebene ist bei dieser Methode die Untersuchung der latenten Inhalte von Bedeutung. Sie klärt beispielsweise, inwiefern die Leserinnen und

Leser im Text berücksichtigt werden. Die Beachtung rezeptionspsychologischer Aspekte ist, gerade wenn Texte bei den Rezipienten zu bestimmten Handlungen führen sollen, wesentlich. Nähere Erläuterungen zur soziologischen Methode der Inhaltsanalyse finden sich im einleitenden Kapitel der Lehrplananalyse (→ Kapitel III 1.1).

Auf der Basis der Textanalysen (Kapitel II und III) werden zu Beginn des Kapitels IV Annahmen und Hypothesen formuliert und theoretisch begründet. Zu ihrer Überprüfung wurden Erdkundelehrerinnen und -lehrer der gymnasialen Oberstufe des Regierungsbezirkes Münster mit einem standardisierten Fragebogen schriftlich befragt.

Um die hinlänglich bekannte Diskussion um die Vor- und Nachteile der quantitativen und qualitativen Verfahren anzudeuten, sei an dieser Stelle exemplarisch auf die Darstellungen bei v. EYE (1994) und FLICK (2002) hingewiesen. Einführend wird hier in einer kurzen Begründung dargestellt, wo die Vorteile des gewählten Verfahrens für die vorliegende Problemstellung liegen: Die Distanz zwischen den Interviewpartnern und die standardisierte Form des Fragebogens bieten eine Objektivität im Forschungsprozess und eine intersubjektive Überprüfbarkeit der Ergebnisse. Die Anonymität gibt den Befragten die Sicherheit, gerade bei einem solch heiklen Thema (wie z.B. der Bewertung des Lehrplans und seiner Funktionen) ohne eigene Vorzensur - d.h. auch entgegen der sozialen Erwünschtheit - die Fragen beantworten zu können. Die Wahrung der Anonymität war in Gesprächen mit Schulleitungen und Lehrerinnen/Lehrern ein wichtiges Thema, verbunden mit einem großen Misstrauen seitens der Schulen. Befürchtet wurden im Falle der Verletzung der Anonymität sowohl persönliche (karrierebezogene) als auch schulbezogene negative Auswirkungen. Deshalb wurde von anfänglich geplanten Leitfadeninterviews mit Erdkundelehrerinnen und -lehrern abgesehen und ein Fragebogen entwickelt (→ Anhang), der versendet und schriftlich beantwortet wurde. Die Standardisierung des Fragebogens und die Distanz zu den Befragten vermindern die Gefahr der Suggestion im Interviewprozess. Mögliche Suggestionen im Fragebogen wurden in einem Pretest überprüft. Ein weiterer Vorteil des gewählten quantitativen Verfahrens

liegt in der erreichbaren Personenzahl, die bei Interviews und Unterrichtsbeobachtungen wesentlich geringer ausgefallen wäre und damit die Aussagekraft der Ergebnisse vermindert hätte. Für diese Vorteile wurden einige Nachteile der gewählten Methode bewusst in Kauf genommen (vgl. hierzu FLICK 2002).

Jede Methode, ob quantitativ oder qualitativ, hat ihre Vor- und Nachteile. Das methodische Design hätte natürlich auch anders gestaltet werden können: Der hier eingeschlagene Weg des Methodenmixes ist jedoch im Hinblick auf den komplexen Untersuchungsgegenstand und auf die noch zu beschreibende defizitäre Forschungslage sinnvoll, da auf diese Weise sehr vielfältige - oft neue - Ergebnisse gewonnen wurden, die Grundlage und Ausgangspunkt für weitere Forschungsarbeiten sein können. Diese Arbeit liefert keine abgeschlossenen Ergebnisse. Da sich die Untersuchung in weiten Teilen auf neuem Gebiet bewegt, wäre das Ziel abgeschlossener Ergebnisse unangemessen und würde dem eigenen Wissenschaftsverständnis eines fortschreitenden Erkenntnisprozesses widersprechen. Im Gegenteil ist es ein Anliegen der Untersuchung, sowohl neue als auch alte, vergessene und wiederentdeckte Impulse, für die lehrplantheoretische und geographiedidaktische Forschung zu geben.

3 Stand der Forschung

In den siebziger Jahren waren Lehrpläne und deren Revision Thema öffentlichen Interesses. Schulreformerische und curriculare Diskussionen waren nicht nur auf interessierte Fachkreise begrenzt. Die große öffentliche Anteilnahme sowie die wissenschaftliche Diskussion, angeführt von Vertretern wie Saul B. Robinsohn und Wolfgang Klafki, und sicherlich der politische Wille führten zu einem Höhepunkt schulreformerischer Bewegungen in Deutschland (vgl. RAUIN u.a. 1996, S. 377f.). Stichworte wie Curriculumrevision, kategoriale Bildung oder die Gründung von Gesamt- und Versuchsschulen belegen dies. Auch wenn in den letzten zwei bis drei Jahren aufgrund von Vergleichsstudien wie TIMSS oder

PISA das öffentliche und politische Interesse am Schul- und Bildungssystem wieder gestiegen ist, zielt dieses Interesse insbesondere in das große Feld der Schultheorie und weniger in das der Lehrplantheorie. In Anbetracht dieser Tatsache lässt sich festhalten, dass das wissenschaftliche Interesse am Thema Lehrplan bzw. Curriculum - trotz PISA - seit den siebziger Jahren insgesamt gesunken ist, wie ein Blick in die einschlägige Literatur schnell zeigt: Die siebziger Jahre sind geprägt von einer Flut schul- und curriculumbezogener Veröffentlichungen, die in den achtziger Jahren rapide abnimmt (KÜNZLI/HOPMANN 1998, S. 35). 1980 stellt Meyer nüchtern fest: „Es gibt viel zu wenige empirische Untersuchungen darüber, wie der `durchschnittliche´ Lehrer mit den neuerschienenen Richtlinien umgeht“ (MEYER 1980, S. 268). Noch 1991 stellt Apel fest: „Sich mit Lehrplan- und Curriculumtheorie sowie mit der Entwicklung von Lehrplänen und Curricula zu befassen, scheint gegenwärtig aus der Mode gekommen zu sein.“ (APEL 1991, S. 5).

Erst seit Mitte der neunziger Jahre ist ein langsamer, erneuter Anstieg insbesondere empirischer Erhebungen zu Lehrplänen zu verzeichnen, ohne dass diese jedoch die Zahlen aus den siebziger Jahren erreichen. Hinzukommt, dass diese Erhebungen in der Regel nicht in einem universitären Bezug entstanden sind. Meist sind die Evaluationen von Kultus- bzw. Schulministerien oder ihren nachgeordneten Behörden initiiert und durchgeführt worden. Hier sind insbesondere die Untersuchung des Landesinstitutes für Schule und Weiterbildung in Soest von 1998, die des Bayerischen Staatsinstitutes für Schulpädagogik und Bildungsforschung von 2000 sowie die Delphi-Befragung 1996/1998 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zu nennen. Diese Befragungen wurden vor dem Hintergrund durchgeführt, neue Richtlinien und Lehrpläne gestalten und einführen zu wollen. Dabei wurde stets davon ausgegangen, dass Lehrpläne eine steuernde Wirkung für die Unterrichtspraxis tatsächlich besitzen - was keineswegs bewiesen ist. Ganz im Gegenteil weisen die wenigen Veröffentlichungen der letzten 20 Jahre, die sich mit der Frage nach der unterrichtspraktischen Relevanz von Lehrplänen beschäftigen, eher darauf hin, dass Lehrpläne diese so genannte „Steuerungsfunktion“ (→ Kapitel III) nicht erfüllen oder nur in einem weitaus gerin-

geren Maße als gemeinhin angenommen wird (VOLLSTÄDT u.a. 1999, S. 213).

Aufgrund bisher durchgeführter Untersuchungen (KUNERT 1983; NIEMZ 1984; KLOSE 1988; KÜNZLI/HOPMANN 1998; VOLLSTÄDT u.a. 1999) kann begründet davon ausgegangen werden, dass inhaltliche Vorgaben des Lehrplans im Gegensatz zu methodischen Setzungen, wenn nicht über den Lehrplan direkt, so doch über Fachkonferenzen, Schulbücher, Unterrichtsmaterial etc. im Unterricht umgesetzt werden. Deshalb geht diese Studie davon aus, dass sich die Kluft zwischen der Steuerungsfunktion und der tatsächlichen unterrichtspraktischen Relevanz von Lehrplänen noch verschärft, wenn man nicht die in den Lehrplänen festgelegten Unterrichtsinhalte, sondern die Unterrichtsmethoden und -prinzipien betrachtet.

Insbesondere die bereits zitierte Studie von VOLLSTÄDT u.a. (1999) ist für die vorliegende Untersuchung von zentraler Bedeutung. Sie gehört zu den wenigen Studien der letzten 20 Jahre, die sich mit der Wirkung von Lehrplänen beschäftigen, und stellt ebenfalls fest, dass die Steuerungsfunktion zwar angenommen, aber „höchst selten empirisch überprüft“ wird (ebd., S. 213). Ebenso betont Vollstädt, dass die Qualität der Lehrpläne für deren Umsetzung von Bedeutung ist (ebd., S. 212; S. 222).

In der Untersuchung von KÜNZLI/HOPMANN (1998) wird Lehrplanforschung primär als Wirksamkeitsforschung verstanden. Künzli und Hopmann verbinden deshalb mit der dem Lehrplan zugeschriebenen Steuerungsfunktion „Wirksamkeitsvermutungen“. Sie zeichnen nach, dass die gesamte Lehrplanarbeit, aber auch Vergleichsstudien wie PISA und TIMSS, auf solchen Wirksamkeitsvermutungen basieren und entlarven diese Untersuchungen als vereinfachend, da die unterstellte Wirksamkeit bisher kaum empirisch geprüft wurde (KÜNZLI/HOPMANN 1998, S. 11).

In der geographiedidaktischen Forschung sind kaum Untersuchungen zu Lehrplänen zu verzeichnen. Es wurde zwar intensiv diskutiert, ob Lehrpläne z.B. länderkundlich oder thematisch, lernzielorientiert oder qualifi-

kationsorientiert angelegt sein sollten; die Funktion und die Relevanz von Lehrplänen im Schulalltag selbst wurden jedoch kaum untersucht.

In der Geographiedidaktik existiert eine vergleichende Studie zur Revisionsbedürftigkeit der Lehrpläne der alten Bundesländer von HAUBRICH (1971), die inzwischen wissenschaftlich überholt ist. Eine weitere Untersuchung liegt von HARD (1978) vor, die sich als Inhaltsanalyse verschiedener Lehrpläne zwar auf Lehrpläne, nicht aber auf deren Umsetzung bezieht. Eine neuere Vergleichsstudie - als Fortführung der genannten Untersuchung von Haubrich - stammt von BIRKENHAUER (1999), die jedoch die methodischen Prinzipien der untersuchten Lehrpläne weitestgehend ausklammert. Kirchberg veröffentlichte 1990 einen Aufsatz, in dem er die Entwicklung der Lehrpläne seit den siebziger Jahren nachzeichnet (KIRCHBERG 1990). Diese Studie wurde von dem Autor zur Beschreibung neuer Impulse für Erdkundelehrpläne fortgesetzt (KIRCHBERG 1998b). In beiden Publikationen liegt das Augenmerk auf fachwissenschaftlichen Impulsen und nicht auf methodischen Prinzipien und ebenso wenig auf der Umsetzung der Lehrpläne.

Die Umsetzung von Geographielehrplänen in die Unterrichtspraxis ist für den Erdkundeunterricht von NIEMZ (1984) empirisch untersucht worden. Niemz führte 1981/82 eine Befragung unter Erdkundelehrerinnen und -lehrern in Hessen durch und kommt in einem Vortrag zu seiner Studie zu dem Schluss, dass man keineswegs davon ausgehen könne, „dass das, was Lehrpläne fordern [...] auch wirklich im Unterricht bearbeitet wird“ (NIEMZ 1986, S. 237). Im Kern konzentriert sich die Studie auf die Bearbeitung von Themenkreisen in den verschiedenen Klassenstufen 5-10 und nicht auf die methodischen Setzungen.

Die Ausführungen haben gezeigt, dass bisherige (geographie)didaktische Forschungsbeiträge zu (Erdkunde)lehrplänen vor allem deren Inhalte behandeln und sich auf die Sekundarstufe I beziehen. Dies führt zu dem Anliegen, hier die Sekundarstufe II, die methodische Säule des Lehrplans und ihre unterrichtspraktische Relevanz als bisher vernachlässigte Felder (nicht nur) in der geographiedidaktischen Forschung ins Zentrum dieser Untersuchung zu rücken.

Kapitel II:
Das Theorie-Praxis-Verhältnis

*Der Theoretiker weiß, wie es geht, aber es geht nicht; der Praktiker weiß
nicht wie es geht, aber es geht. (Graffiti)*

II Das Theorie-Praxis-Verhältnis

Das Kapitel „Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik“ (Kapitel II 1) soll einen Einblick in die Entwicklung der Begriffe Theorie und Praxis geben sowie einen Eindruck von ihrer Flexibilität bieten. Der Blick in die Geschichte der Pädagogik zeigt, dass das Problem einer Kluft zwischen Theorie und Praxis im Laufe der Wissenschaftsgeschichte auf unterschiedlichste Weise interpretiert wurde. Es zeigt sich sogar, dass das Theorie-Praxis-Verhältnis nicht immer eine Problembeziehung darstellte. Eine vollständige Analyse aller Ansätze zum Theorie-Praxis-Diskurs wird in dem folgenden Kapitel nicht angestrebt. Die Ausführungen sollen einen Überblick über die Entwicklung der Begriffe geben. Dies geschieht mit Hilfe der historisch-hermeneutischen Analyse zentraler pädagogischer Texte, die sich mit dem Thema des Theorie-Praxis-Verhältnisses beschäftigen. Die Erkenntnisse sollen helfen die moderne Lehrplanarbeit und ihr Produkt, den Lehrplan, und deren implizites Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses greifbar, hinterfragbar und transparent zu machen (→ Kapitel III).

In einem weiteren Schritt werden, anhand geographiedidaktischer Texte der letzten 30 Jahre, in Kapitel II 2 verschiedene Positionen zum Thema herausgearbeitet. Mit den gewonnenen Erkenntnissen der vorangegangenen Analyse werden Bezüge den historischen Wurzeln hergestellt, um gegenwärtige Entwicklungen in der Geographiedidaktik fundiert und begründet reflektieren zu können.

1 Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik

Der folgende Dialog aus dem literarischen Werk „Sophies Welt“ von Jostein Gaarder soll in die Darstellungen und Überlegungen des vorliegenden Kapitels einführen. Auf ihn wird im Laufe des Kapitels noch an verschiedenen Stellen Bezug genommen. Es handelt sich um ein Gespräch zwischen Sophie (Kursivdruck) und Alberto, ihrem Philosophielehrer (Standarddruck):

„[...] eine Voraussetzung für die gesamte technische Entwicklung, die nach der Renaissance einsetzte, war eine neue wissenschaftliche Methode. Darunter verstehe ich eine neue Einstellung zum Wesen der Wissenschaft.“

„*Worum ging es bei dieser neuen Methode?*“

„Es ging vor allem darum, die Natur mit den eigenen Sinnen zu untersuchen. Bereits Anfang des 14. Jahrhunderts warnten mehr und mehr Stimmen vor dem blinden Glauben an alte Autoritäten. Als solche alten Autoritäten galten sowohl kirchliche Lehrsätze als auch die aristotelische Naturphilosophie. Auch vor der Überzeugung, ein Problem ließe sich durch bloßes Nachdenken lösen, wurde gewarnt. Jetzt hieß es, daß die Untersuchung der Natur grundsätzlich auf Beobachtung, Erfahrung und Experiment aufbauen müsse. Diese Methode bezeichnen wir als empirisch.“

„*Und das bedeutet?*“

„Das bedeutet einfach nur, daß wir unsere Kenntnisse der Dinge aus eigenen Erfahrungen beziehen – und nicht aus verstaubten Buchrollen oder Hirngespinnsten [...] Man solle messen, was sich messen läßt, und das, was sich nicht messen läßt, meßbar machen, sagte Galileo Galilei.“

„*Und durch die vielen Experimente und Messungen stand der Weg zu den neuen Erfindungen offen?*“

„Die erste Phase war eine neue wissenschaftliche Methode. Sie ermöglichte die technische Revolution, und der technische Durchbruch ermöglichte alle Erfindungen, die seither gemacht worden sind [...] >Wissen ist Macht<, sagte der englische Philosoph Francis Bacon. Damit betonte er den praktischen Nutzen des Wissens - und das war etwas Neues.“ (GAARDER 1998, S. 240f.)

Die zitierte Textpassage beinhaltet wesentliche historische Zeitabschnitte für die Analyse des Theorie-Praxis-Verhältnisses: So sind mit der „neuen Methode“ und der „neuen Einstellung zur Wissenschaft“ das Aufkommen der empirischen Methode und des empirischen Denkens an der Wende vom Mittelalter zur Neuzeit zu Beginn des 17. Jahrhunderts gemeint (GARIN 1991, S. 501). Mit dieser ist die Abkehr vom „bloßen Nachdenken“ zur Problemlösung verbunden sowie die Abkehr von „alten Autoritäten“ (den griechischen Philosophen der Antike) und von der Erkenntnissuche in „verstaubten Buchrollen“, die auf die Bibliotheken des Mittelalters hinweisen. Wissen verliert ab diesem Zeitpunkt zunehmend einen Eigenwert, es soll vielmehr einen „praktischen Nutzen“ besitzen. In

diesen Zeitabschnitten - Antike, Mittelalter, Neuzeit- erfuhren die Begriffe Theorie und Praxis wesentliche Veränderungen ihrer Interpretation und Wertigkeit.

Das Zitat weist deutlich auf die Schlüsselstellung des neuzeitlichen Denkens hin, dass auf die nachfolgenden Generationen enormen Einfluss hatte und bis heute hat. Dieser Einfluss macht sich, wie noch zu zeigen ist, auch in den modernen Ansätzen zum Theorie-Praxis-Verhältnis bemerkbar. An den Beispielen des Herbartianismus, der geisteswissenschaftlichen und empirischen Pädagogik werden diese Ansätze und ihr jeweiliges Verständnis vom Theorie-Praxis-Verhältnis sowie ihre Lösungsversuche dargestellt.

Da sich die themenrelevanten Texte und historischen Stationen über ca. 2400 Jahre erstrecken und hier ein vollständiger Durchgang durch die gesamte Wissenschaftsgeschichte weder angestrebt noch leistbar ist, wird diese Zeitspanne in Epochen eingeteilt und in Teilen erläutert. Dabei ist die zeitliche Eingrenzung der einzelnen Epochen stets schwierig, da sich diese nicht trennscharf voneinander abgrenzen lassen. Die Analyse verschiedener Zeitabschnitte geschieht im Bewusstsein, dass so genannte „charakteristische Denkart“ häufig nachträgliche Setzungen sind. Weiterhin suggerieren Zeitabschnitte häufig das totale Ablösen von alten Denkart. Dies erleichtert ein systematisches Vorgehen, stimmt aber nicht völlig mit den tatsächlichen Gegebenheiten überein. Zwischen den Epochen bestehen fließende Übergänge; die alten Denkart bestehen stärker fort, als dies häufig beschrieben wird. Die nachfolgenden epochenbezogenen Angaben und Aussagen sind lediglich als Orientierungswerte und als Konstrukte im Dienste der besseren Übersicht über einen historischen Prozess zu verstehen.

1.1 Theorie und Praxis im Denken der griechischen Antike

Die Begriffe Theorie und Praxis stammen aus dem Griechischen. Sie wurden in der antiken griechischen Philosophie völlig anders verstanden und verwendet als heute. Das antike Verständnis der Begriffe hat seine

Wurzeln im kosmozentrischen Weltbild¹ des klassisch-griechischen Denkens. Im Weltbild der Griechen wird die sichtbare Welt in das Ewige (Bereich der Theorie) und das Veränderliche (Bereich der Praxis) unterteilt. Aristoteles beschreibt in seiner „Metaphysik“ (ARISTOTELES 2001²) und „Nikomachischen Ethik“ (ARISTOTELES 1876) drei mögliche Erkenntnis- und Lebensweisen: die theoretische Schau (betrachtend), das praktische Handeln (handelnd) und das poetische Hervorbringen (verfertigend, hervorbringend). Im Folgenden sei diese Triade kurz erläutert.³

Aristoteles entwirft ausführlich in seiner "Metaphysik" seine Vorstellung von der ersten (theoretischen) Wissenschaft und beschreibt das theoretische Prinzip. Die theoretische Wissenschaft der "betrachtenden, interesselosen Schau" wird ausschließlich der Erkenntnis wegen betrieben; sie soll „[...] allein um ihrer selbst willen geliebt werden; denn sie vollführt nichts neben dem Forschen und Denken, während wir bei den praktischen Thätigkeiten mehr oder weniger nach etwas neben der Thätigkeit zu erlangen suchen.“ (ARISTOTELES 1876, S. 226f.). Man solle diese Wissenschaft betreiben, „um der Unwissenheit zu entkommen [...] um zu wissen, keineswegs aber um eines Nutzens willen.“ (ARISTOTELES 2001, S. 22) Insofern sind die „theoretische Wissenschaft und die freie Wissenschaft dasselbe“ (RITTER 2003, S.11), weil sie nicht an einen Zweck gebunden sind. Aristoteles schreibt selbst, dass die anderen Wissenschaften (wie z.B. die Heilkunst) zwar notwendiger seien, aber keine sei besser als die theoretische (ARISTOTELES 2001, S. 23) und betont, „dass die Wissenschaft, die um ihrer selbst wegen erstrebt wird, eher

¹ Zur Verdeutlichung dieses Weltbildes sei hier auf die häufig angeführte Vorstellung vom Griechen verwiesen, der seinen Blick von der Erde weg in den Himmel hebt und voller Staunen vor der Unendlichkeit des Kosmos verharrt und in diesem die Gesetzmäßigkeiten der eigenen Existenz zu ergründen versucht.

² Die Angaben der Erscheinungsdaten dieser Arbeit beziehen sich auf die hier verwendeten Ausgaben bzw. Übersetzungen.

³ Auf die volle Diskussion um Aristoteles-Interpretationen kann hier nicht eingegangen werden. Die vorliegende Darstellung beruht v.a. auf BÖHMS (1995) Aristoteles-Rezeption. Zur Kritik an Böhm sei auf die Ausführungen von v. PRONDCZYNSKY (1993, S. 62-69) hingewiesen.

Weisheit sei als die, die ihrer Resultate wegen gewählt wird.“ (ebd., S. 20)

Im Vergleich zu heute fällt auf, dass die theoretische Wissenschaft keiner praktischen Anwendung zu dienen und keinen praktischen Zweck zu erfüllen hatte.⁴ Nach Olof Gigon bleibt der antike Philosoph dem Alltag und der Politik fremd, weil sie ihn nicht interessieren und weil er ihre „lächerliche Nichtigkeit“ im Vergleich mit den ungeheuren Räumen und Zeiten des Kosmos entdeckt (vgl. GIGON 1991, S. 612). Das theoretische Prinzip, die reine Erkenntnis ohne praktischen Nutzen, galt in der griechischen Antike als höchste Form der Erkenntnis und Lebensführung.

Ist das Ziel der betrachtenden Wissenschaft die Wahrheit, so ist das der handelnden das Werk (vgl. ARISTOTELES 2001, S. 52). Diese praktischen Wissenschaften sind dem veränderlichen Bereich der sichtbaren Welt zuzuordnen. Aristoteles differenziert hier zwischen Praxis und Poiesis:

„Von dem, was der Veränderung unterliegt, ist ein Theil Gegenstand des Verfertigens und ein Theil Gegenstand des Handelns; denn das Verfertigen ist von dem Handeln verschieden [...] Die verständige Verfahrungsweise in Betreff des Handelns ist von der in Betreff des Verfertigens verschieden; deshalb schließt keine die andere ein; das Handeln ist kein Verfertigen und das Verfertigen kein Handeln.“ (ARISTOTLES 1876, S. 122f.)

Das Handeln im Sinne des praktischen Prinzips manifestiert sich im politischen Leben der griechischen Polis. Es handelt sich um ethisches, tugendhaftes Handeln, mit dem Ziel gut bzw. glücklich zu werden und nicht, um einen sonstigen Nutzen zu erreichen. Die Tugendhaftigkeit selbst ist hier das Werk. Handeln ist ohne Denken und Überlegen nicht möglich. Es kann von daher nicht mit bloßem Hantieren gleichgesetzt werden. Es ist für das Verständnis des Begriffes wesentlich, dass die Praxis Selbstzweck ist, d.h. sie trägt Wert und Sinn bereits in sich, unabhängig von dem Ausgang bzw. dem Gelingen der Handlung.

⁴ Zur Vertiefung sei hier auf RITTER (2003, S. 9-33) hingewiesen.

Im Gegensatz zum praktischen Handeln ist das poietische Prinzip niemals Selbstzweck. Hinter dem poietischen Handeln stehen immer Mittel-Zweck-Relationen. Es erhält seinen Sinn und Wert erst in einem hervorbringenden Endprodukt oder um es mit Aristoteles' Worten zu sagen: „Bei dem Verfertigen hat man ein Anderes zum Ziel, aber nicht bei dem Handeln, da bei diesem das gute Handeln selbst das Ziel ist.“ (ARISTOTELES 1876, S. 124) Der Begriff der Poiesis ist eng verbunden mit hervorbringenden Tätigkeiten, dem herstellenden Machen und dem Verfertigen von Werken. Er ist von dem griechischen „poiein“ abgeleitet, welches mit ‚technisches Handeln‘ übersetzt wird. Auch das Wissen, welches für das poietische Handeln notwendig ist, die „techne“ (ALISCH 1995, S. 575), ist ein mit Kausalitäten verbundenes Wissen für eine technische Anwendung.⁵ Die Poiesis soll hier jedoch nicht nur auf ihre technische Dimension reduziert werden, wie dies in der Regel in der Pädagogik der Fall ist. Es soll auch auf ihre hervorbringende Dimension aufmerksam gemacht werden (vgl. hierzu v. PRONDCZYNSKY 1993), die neben dem technischen Hantieren die kreative, künstlerische Dimension des Begriffs betont.

Den Griechen der Antike galt das theoretische Prinzip als höchste Form der Erkenntnis und des Handelns. Die strikte Trennung zwischen Theorie, Praxis und Poiesis bedeutet für das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis zum einen, dass wir es ursprünglich nicht mit einem dichotomen Verhältnis zwischen Theorie und Praxis zu tun haben. Ferner ist es wichtig, dass die drei Bereiche nicht füreinander verantwortlich erklärt wurden. So war die Theorie nicht für Erkenntnisse verantwortlich, welche für das praktische oder poietische Handeln verwendbar sind. Dies wäre nach dem Verständnis der Begriffe sogar unmöglich, da sich die Theorie

⁵ Diese techne ist ein „Können, das man schon gelernt haben muß, um etwas herzustellen, das man aber nur lernen kann, indem man die zu erlernende Tätigkeit ausübt“ (BENNER 1978, S. 13). Die Fähigkeit des poietischen Handelns kann also nur durch Erfahrung und nicht durch Erkenntnis erlangt werden. Dies wird sicherlich dann problematisch, wenn pädagogisches Handeln als technisches Handeln verstanden wird, da die theoretische Reflexion für die pädagogischen Praxis überflüssig wird. Praxis reproduziert sich dann permanent selbst, so dass ein systematischer Erkenntnisfortschritt kaum möglich erscheint.

mit dem Unveränderlichen befasst und die Bereiche der Praxis und Poiesis in den des Veränderlichen fallen. Deshalb wäre es nach antiker Auffassung ein Widerspruch in sich, wenn die Theorie Erkenntnisse für die praktischen Bereiche des Lebens gewinnen sollte. Im Bereich des menschlichen Handelns und der praktischen Erkenntnis kann es kein sicheres, also theoretisches Wissen geben, da menschliches Handeln und Verfertigen frei und damit veränderlich sind. Aus der griechisch-antiken Perspektive kann es deshalb für das praktische Handeln im Bereich der Erziehung keine allgemeingültigen, ewigen oder wahren Gesetze geben. Nach dem griechisch-antiken Verständnis der theoretischen Wissenschaft beschäftigt sich diese nicht mit erzieherischem Handeln. Die Lehrer der griechischen Antike, die Sophisten, genossen dementsprechend bei den Philosophen kein hohes Ansehen, wurden sie doch zu den als profan angesehenen Handwerkern gerechnet (TREML 1991, S. 349). Der Streit zwischen Platon und den Sophisten zeigt dies überdeutlich. Die Sophisten traten um die Mitte des 5. Jahrhunderts v. Chr. auf. Sie zogen durch die Städte und boten den Menschen an, sie gegen Geld das zu lehren, dessen sie fähig werden wollten. Sie behaupteten, Menschen zu guten Bürgern und zur Tauglichkeit erziehen zu können, was im Gegensatz zu der philosophischen Überzeugung stand, Tauglichkeit sei nicht lehrbar, sondern nur durch (nicht lehrbare) Erkenntnis oder durch entsprechendes Handeln zu erringen.⁶

Die Griechen der Antike hätten wahrscheinlich nie und erst recht nicht so selbstverständlich wie Alberto von dem „praktischen Nutzen des [theoretischen] Wissens“ gesprochen, denn sie sahen den Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis in der Erkenntnis selbst. Zwar war ein „[...] Nebenprodukt des Forschens gewiß nicht unwillkommen, aber durchaus unwich-

⁶ Eine detaillierte Darstellung der antiken Pädagogik wäre an dieser Stelle ein interessanter, aber zu weitgreifender Exkurs. Wichtig für die Fragestellung nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis ist hier der Hinweis, dass die Sophisten eine poetische Ausgestaltung der Lehrkunst verfolgten. Dies zeigt sich erstens an der Bewertung, dass das Ergebnis ihrer Handlungen und nicht das Handeln selbst wichtig ist. Zweitens ist die Methodik der Sophisten eine poetische. So bedienten sie sich z.B. der Methode der Rhetorik, um ihre Schüler zu überzeugen und sie zu lehren andere zu überzeugen. Weiterhin soll nicht unerwähnt bleiben, dass sich mit den Sophisten erstmals das Problem stellte, „[...] ob Erziehung überhaupt möglich sei und worum es sich bei Erziehung eigentlich handle.“ (BALLAUFF 1969, S. 58).

tig.“ (GIGON 1991, S. 598). Dieser (antike) *orientierende Nutzen* unterscheidet sich grundlegend von dem (modernen) *technischen Nutzen* wissenschaftlicher Erkenntnis (vgl. ebd.).

1.2 Das Theorie-Praxis-Verhältnis im christlich-mittelalterlichen Denken

Das kosmozentrische Weltbild wurde mit der Verbreitung des christlichen Glaubens zunehmend vom theozentrischen Weltbild überlagert und letztlich abgelöst. Die Aufmerksamkeit und die Suche nach Erkenntnis äußern sich nun nicht mehr in der Beobachtung des Kosmos und seinen Gesetzmäßigkeiten; sie konzentrieren sich auf Gott und seine Offenbarungen, die als Erklärung des Unerklärlichen und als Anleitung rechten Handelns fungieren. Die Zeit (und die Welt) haben nach diesem Paradigma einen Anfang und ein Ende. Es kommt nicht darauf an ewige Wahrheiten zu erkennen, sondern sich durch christliches Handeln Seelenheil zu verdienen. Der christliche Mensch des Mittelalters verweilt nicht in jener interesselosen Schau der Philosophen der griechischen Antike, da es in seinem Weltbild einen Schöpfergott gibt, der sich offenbart hat - sowohl in der Ordnung seiner Schöpfung als auch im geschriebenen Wort, also der Bibel.

Im Mittelalter bestand keine Notwendigkeit unveränderliche Gesetze zu erkennen, denn Gott hat dem Menschen in seiner schriftlichen Offenbarung mit dem Liebesgebot die höchste Richtschnur menschlicher Lebensführung gesetzt. Das christliche Handeln ist nun das höchste aller Ziele, denn „Geglaubtes läßt sich nicht theoretisch erkennen, man muß sich praktisch zu ihm bekennen.“ (LÖWITZ 1979, S. 149). Damit erhält die Praxis, also das freie und verantwortliche Handeln, in der Lebensgestaltung eine höhere Dignität als die theoretische Schau. Das christliche Handeln als Leitfaden menschlicher Lebensgestaltung entspricht der griechischen Praxis, da es unabhängig vom Erfolg der Handlung ist; was gilt ist die Intention. Das christliche Handeln aus Nächstenliebe entspricht dem praktischen Prinzip, weil es einen Sinn und Wert in sich trägt und ist deshalb nicht mit poetischem Handeln gleichzusetzen.

Das Theorie-Praxis-Verhältnis kehrt sich im Mittelalter im Vergleich zur Antike auf Kosten des theoretischen Prinzips um (vgl. REINHOLD u.a. 1999, S. 514). Das praktische Handeln steht im Mittelpunkt der menschlichen Aktivität und verdrängt damit das theoretische Prinzip von der obersten Rangstelle menschlicher Lebensführung. Galt es in der griechischen Antike noch durch die theoretische Schau zur Erkenntnis zu gelangen, so ist es nun erklärtes Ziel, junge Menschen durch christliche Erziehung und Lehre zu christlich handelnden Menschen zu erziehen. Nächstenliebe und christliches Handeln lassen sie dem "Göttlichen" näher rücken. Während die Griechen der Antike zu Weisheit und Tugendhaftigkeit durch theoretische Erkenntnis zu gelangen suchten, glaubte der christliche Mensch durch entsprechende Erziehung und Handlungen diese Ziele erreichen zu können.

Dieser Unterschied ist für die Problemstellung dieser Arbeit von gravierender Bedeutung: Mit dem theozentrischen Weltbild des Christentums wird die Möglichkeit der steuernden Erziehung des Kindes erstmals in einer paradigmatischen Dimension in Betracht gezogen.⁷ Sowohl bei Aristoteles als auch bei Platon ist es ein wiederkehrender Gedanke, dass ein heranwachsender Mensch in seinen intrinsischen Anlagen gefördert werden kann. Ihm können keine Fähigkeiten anezogen werden, die nicht in ihm schlummern. Das dieser Auffassung entsprechende Fröbelsche Bild vom Pädagogen als Gärtner, der ein Kind wie eine Pflanze pflegt und wachsen lässt, der also eine Pädagogik vom Kinde aus betreibt, trifft auf die mittelalterliche Erziehung nicht zu. Stattdessen entwickelte sich eine Grundlage für eine *pädagogische Praxis*, die im Sinne des christlichen Weltbildes Einfluss auf die Formung junger Menschen nimmt.

Die theoretische Lebensgestaltung wird im Mittelalter - vereinfacht ausgedrückt - von der praktischen abgelöst. Das Verhältnis von Theorie und Praxis kehrt sich im Vergleich zur griechischen Antike um. Aufgabe der Wissenschaft ist es nicht die Welt zu erklären und zu verstehen, sondern primär die schriftliche Offenbarung Gottes zu interpretieren und Handlungsanweisungen für ein christliches Leben daraus abzuleiten.

⁷ Die Sophisten hatten zwar bereits in diese Richtung gedacht, hatten jedoch mit diesem Ansatz nicht ihre Epoche prägen können.

1.3 Theorie und Praxis im neuzeitlichen Denken

Die Begriffe Theorie und Praxis erfuhren mit Beginn der Neuzeit eine radikale Umdeutung. Die Neuzeit erstreckt sich zeitlich vom ausgehenden Mittelalter (Renaissance) bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts (Meyers Taschenlexikon 1992, S. 241f.). In dieser Zeit lebten Thomas Morus (1478-1535), Martin Luther (1483-1546), Paracelsus (1493-1541), Giordano Bruno (1548-1600), Francis Bacon (1561-1626), Galilei Galileo (1564-1642), René Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1704) und Immanuel Kant (1724-1804), um nur einige Beispiele zu nennen. Die Namen weisen auf eine sehr bewegte Zeit in allen Bereichen der Kultur und Wissenschaft hin.

Die Neuzeit ist geprägt von dem Aufkommen des anthropozentrischen Weltbildes und dem Entstehen einer neuen Wissenschaftlichkeit, die der Verbesserung der Lage des Menschen dienen sollte. Wie eingangs in dem Romanausschnitt Gaarders beschrieben, erhalten Experimente und Erfindungen eine zentrale Rolle im wissenschaftlichen Denken. Eine transzendente oder göttliche Begründung der Welt wird zunehmend unbedeutender. Die Wissenschaft wurde zu diesem Zeitpunkt im kantschen Sinne ‚vermenschlicht‘, indem der Mensch sie selbst in die Hand nahm (vgl. BRAUN 1992, S. 11). Der Mensch begann sich als schöpferisches Wesen zu verstehen - ein ideengeschichtliches Novum von großer Tragweite. Sein Interesse galt nicht mehr der kontemplativen Naturbetrachtung, sondern dem Erkenntnisgewinn aus dem tätigen Umgang mit der Natur. Hannah Arendt spricht in diesem Zusammenhang von der „[...] Umkehrung der überkommenen hierarchischen Ordnung von *Vita contemplativa* und *Vita activa*.“ (ARENDDT 2001, S. 367). Theorie und Praxis werden „gleichermaßen in die Nähe des poetischen Tuns verschoben“, schreibt v. PRONDCZYNSKY (1993, S. 232). Dies geschieht durch die Betonung der der Poiesis zugeordneten Merkmale: Nützlichkeit der Erkenntnis, hervorbringendes Tun und handwerkliches Können. Am Beispiel Descartes und Bacons wird dieser Sachverhalt im Folgenden verdeutlicht.

Descartes betont in seiner „Abhandlung über die Methode“ von 1637,

„[...] daß es möglich ist, zu Erkenntnissen zu gelangen, die für das Leben recht nützlich sind und an Stelle jener spekulativen Philosophie, wie man sie in den Schulen lehrt, eine praktische zu finden, die uns die Kraft und Wirkungen des Feuers, des Wassers, der Luft, der Gestirne, des Himmelgewölbes und aller übrigen Körper, die uns umgeben, so genau kennen lehrt, wie wir die verschiedenen Tätigkeiten unserer Handwerker kennen, so daß wir sie in derselben Weise zu allen Zwecken, wozu sie geeignet sind, verwenden und uns auf diese Weise gleichsam zu Meistern und Besitzern der Natur machen können.“ (DESCARTES 1905, S. 51)

Auch Francis Bacon betont die Dignität des Nützlichen, „[...] denn das bloße Können und das bloße Wissen erweitern zwar die menschliche Natur, aber sie beglücken sie nicht. Deshalb muss man aus der Gesamtheit der Dinge das für das Leben Nützlichste aussuchen“ (BACON 1870, S. 362). Zwar hatte auch bereits Aristoteles erkannt, dass das Denken an sich keine Bewegung hervorbringt, „[...] sondern nur das praktische und den Beweggrund befassende Denken.“ (ARISTOTELES 1876, S. 121), dennoch wurde im Denken der griechischen Antike das Nützliche immer mit Misstrauen betrachtet (vgl. GIGON 1991, S. 674).

Das wahre und rechte Ziel der Wissenschaften sei es, das menschliche Leben mit neuen Erfindungen und Mitteln zu bereichern (vgl. BACON 1870, S. 131). Dieses könne nicht von der theoretischen Wissenschaft geleistet werden, da diese „kindisch“ (ebd., S. 38) sei, da sie schwätze, aber „unfruchtbar an Werken“ sei (ebd.)⁸. Wissenschaft dürfe nicht des Geistes wegen betrieben werden, sondern „zum Dienst und Nutzen für das Leben“ (ebd., S. 48).

Das handwerkliche Machen, also die Poiesis, gewinnt in der Neuzeit im Gegensatz zur antiken theoretischen Schau und dem mittelalterlichen praktischen Handeln an Gewicht, denn hier, in den mechanischen Künsten der Handwerker, wurden die Erfindungen gemacht, die die Lage des Menschen verbessert haben (z.B. Buchdruck, Kompass) und nicht in der

⁸ Descartes vergleicht die Gelehrten seiner Zeit mit Efeu, der nicht höher wächst als der Baum, an dem er rankt, und meint damit, dass sie nicht über die alten Griechen (v.a. über Aristoteles' Naturphilosophie) hinauswachsen und nichts Neues vorantreiben (vgl. DESCARTES 1905, S. 58).

an Worten reichen, an Werken unfruchtbaren Weisheit (vgl. BACON 1870, S. 122). Mit v. Prondczynsky erfährt die Poiesis aber ebenso eine Transformation in Richtung einer schöpferischen Tätigkeit, die aufgrund des veränderten Menschenbildes nicht mehr „im bloß technischen Herstellen“ aufgeht (v. PRONDCZYNSKY 1993, S. 154).

Die uninteressierte Liebe zur Wissenschaft, die reine Lust am Wissen, so stellt der Übersetzer des „Neuen Organons“⁹, J. H. v. Kirchmann, fest, tritt bei Bacon nirgends hervor. Wissenschaft soll sich mit der Ermittlung von instrumentellem Wissen („know how“) beschäftigen. Wissenschaftliche Erkenntnis ist nicht mehr Selbstzweck (wie bei den Griechen der Antike), sie erhält ihren Sinn erst in ihrem Nutzen für das Leben. Theorie wird verbunden mit ihrer Wirksamkeit für das Leben und erhält damit eine vollkommen andere Bedeutung als die Theorie der griechischen Antike, die von ihrem „praktischen“ Nutzen völlig losgelöst war. Böhm spricht in dem neuzeitlichen Zusammenhang deshalb von „operativer Theorie“ (BÖHM 1995, S. 41). Der Begriff der Theorie wird in der Neuzeit umgedeutet: Von der reinen Erkenntnis zu einem der Nützlichkeit verpflichteten Erkenntnisinteresse.

Ähnliches geschieht mit dem Begriff der Praxis. Wenn Francis Bacon oder René Descartes von Praxis sprechen, so tun sie das in einem poetischen Sinne. Mit Praxis ist nicht etwa das verantwortliche Handeln in der Politik oder das christliche Handeln aus Nächstenliebe gemeint, sondern ein *herstellendes Machen*. Praxis im neuzeitlichen Sinne ist der Bereich menschlicher Aktivität, der die Erkenntnisse der Wissenschaft mit den mechanischen Künsten der Handwerker verbindet. In diesem Sinne geht der umgedeutete Begriff der Praxis über den der Poiesis hinaus, da der praktische Bereich nicht nur auf Erfahrungen der Handwerker beruht, sondern diese mit den Erkenntnissen der Wissenschaft verbindet (vgl. ebd.). Praktisches Handeln wird im neuzeitlichen Sinne zugleich auf einen technischen Prozess reduziert, den es zu beherrschen gilt. Das freie

⁹ „Neues Organon“ bezieht sich auf das „Organon“, das die logischen Schriften des Aristoteles umfasst.

Handeln der antiken Praxis geht für die wissenschaftliche Erkenntnis verloren.¹⁰

Diese Beobachtung ist für die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis fundamental. Denn erst ab diesem Zeitpunkt werden die drei Arten der Lebensgestaltung Theoria, Praxis und Poiesis nicht mehr als zu wählende Alternativen verstanden, sondern sozusagen miteinander „vermischt“. Im neuzeitlichen Denken werden Theorie und Poiesis zu einer lebensnützlichen Praxis miteinander verbunden, so dass es erst jetzt zu einem Problem werden kann, wer zu welchen Teilen seinen Beitrag zur Praxis (fortan im neuzeitlichen Sinne gebraucht) beiträgt. Bietet die Theorie keine wahren Grundsätze, die sich lückenlos für die Praxis verwerten lassen, dann ist die Theorie für die Praxis nicht nützlich und von daher wertlos. Wissenschaftliche Theorie steht von nun an unter permanentem Legitimationsdruck.¹¹

Der Schwerpunkt des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis liegt nun auf einer als Praxis verstandenen Poiesis. Das poetische Prinzip wird damit zum bedeutsamsten Regulativ des Denkens und Handelns. Dies bleibt für die Pädagogik nicht folgenlos. Nach Böhm führt dies zu der Auffassung, Erziehung sei nach dem Prinzip der Poiesis zu gestalten, also nach einem vor allem technischen Prinzip (vgl. BÖHM 1995, S.48). Das zieht ein Bild von der Erziehungswirklichkeit nach sich, die es zu bearbeiten und zu beherrschen, nicht in der es frei zu handeln gilt. Damit wird das Theorie-Praxis-Verhältnis zu einem Problem im heutigen Sinne. Denn erst jetzt wird der wissenschaftlichen Bearbeitung der Erziehung eine Praxisrelevanz, um diesen modernen Begriff auch im historischen Kontext anzusiedeln, abverlangt.

Das neue Wissenschaftsverständnis ist also gekennzeichnet durch die Betonung des Praktischen vor dem Theoretischen, wobei ersteres im Sinne des poetischen Prinzips verstanden wird. Das die Neuzeit prägende Ver-

¹⁰ Dieser Entwicklung einer zunehmend technologisch und utilitaristisch definierten Wissenschaft stehen kritische Denkrichtungen, wie z.B. die des Idealismus und der Aufklärung gegenüber, die die Neuzeit ebenso prägen, wie das beschriebene technologische Denken.

¹¹ Nach Alisch geht „[...] die Beschäftigung mit der Nützlichkeitsrelation im Theorie-Praxis-Verhältnis auf Descartes zurück, die er einsetzt, um die ihm bekannten Theorien im Vergleich zur Praxis als unbrauchbar nachzuweisen.“ (ALISCH 1995, S. 575)

ständnis von Wissenschaft ist ein naturwissenschaftliches Verständnis. Bacon und Descartes waren Naturwissenschaftler, die mit der neuen (empirischen) Methode die Natur erklären wollten. Die religiöse oder philosophische Überzeugung als Erkenntnisquelle wurde durch den neuzeitlichen Säkularisierungsprozess zunehmend von der *Naturwissenschaft* (im Gegensatz zur *Naturphilosophie*) abgetrennt. Die Entwicklung der Naturwissenschaften kann zwar nicht direkt auf die Geisteswissenschaften übertragen werden und es bleibt auch festzuhalten, dass weder Descartes noch Bacon pädagogische Schriften publizierten, doch besitzt die Entwicklung der Naturwissenschaft und ihrer Methoden eine große Relevanz für die Geisteswissenschaften und damit für das Theorie-Praxis-Verhältnis. Willy Moog argumentiert hier schlüssig:

„In pädagogischer Hinsicht konnte der Hinweis Bacons auf das Reich der Natur, über das der Mensch durch Erfahrung und Erkenntnis die Herrschaft erringen kann, und die Betonung der praktischen Bedeutung des Wissens neue Wege eröffnen. Wenn Bacon das Wissen ausdrücklich als Macht bezeichnet, wenn er die Fortschritte der Kultur und der Technik preist, so bekundet sich darin eine Tendenz zur Verwertung der Wissenschaften, die auch eine allgemeine pädagogische Bedeutung besitzt.“ (MOOG 1967, S. 223)¹²

Die Entwicklung in den Naturwissenschaften im 17./18. Jahrhundert hinterließ ihre Spuren im pädagogischen Denken dieser Zeit. Sie ebnete, durch ihre diesseitige Orientierung und einen so nie da gewesenen Fortschrittsglauben, sowohl den Weg für die naturgemäße Erziehung vom Kinde aus (z.B. ROUSSEAU 1762; MONTAIGNE 1580) als auch die Grundlage positivistischer Ansätze (vgl. COMTE 1844, S. 99). Dass die Pädagogik zwar noch nicht methodisch aber doch inhaltlich zu Beginn der Neuzeit mit den naturwissenschaftlichen Erneuerungen in mancher Hinsicht gedanklich konform geht, belegen zeitgenössische pädagogische Schriften wie z.B. die „*Didacta magna*“ von Johann Amos COMENIUS

¹² Auf diesen Sachverhalt weist auch DILTHEY in seiner Einleitung zu den Geisteswissenschaften (1883) hin: „Der Einführung der mechanischen Naturerklärung durch Galilei und Descartes folgte daher unmittelbar die Ausdehnung dieser Erklärungsweise auf den Menschen und den Staat durch Hobbes und danach durch Spinoza.“ (DILTHEY 1946, S. 51)

(1657), deren pädagogische Methode er selbst als eine mechanistische bezeichnete.¹³ Auch John LOCKES (1692) Bild vom Kind als tabula rasa, als leere Wachstafel, auf der die Erziehung ihre Spuren einzuritzen habe ist als charakteristisches Bild für die Pädagogik des 17./18. Jahrhunderts bekannt geworden. Der Einfluss der empirischen Methode und des technischen Welt- und Menschenbildes auf die Pädagogik ist deutlich zu erkennen, auch ohne dass hier näher auf die Werke dieser Autoren eingegangen wird. Mit Reble ist es eine logische Konsequenz, dass, wo „[...] die Ratio das Feld beherrscht und das Leben so den Naturwissenschaften und der Technik huldigt [...] auch Bildung und Erziehung vom technischen Denken erfasst werden“ müssen (REBLE 1999, S. 255). Böhm stellt fest: „Wissenschaftlich angeleitete und von Wissenschaft durchwirkte Erziehung artikuliert sich nach dem Muster der Poiesis.“ (BÖHM 1995, S.53) und fragt:

„Wenn im neuzeitlich-wissenschaftlichen Weltbild `Theorie´ zum instrumentellen `know how´ wird und Praxis sich in der Anwendung dieser operativen Regeln, also in poiesis umkehrt, was geschieht dann mit der authentischen Praxis, also dem freien, eigenverantwortlichen menschlichen Handeln?“ (BÖHM 1995, S. 46)

Diese Frage ist von der modernen Pädagogik durchaus unterschiedlich aufgegriffen worden. Das folgende Kapitel beschäftigt sich deshalb mit verschiedenen pädagogischen Entwürfen des 18./19. Jahrhunderts und der Moderne.

1.4 Das Theorie-Praxis-Verhältnis in pädagogischen Entwürfen seit dem 18./19. Jahrhundert

Seit dem 18./19. Jahrhundert hat die Anzahl pädagogischer Entwürfe stetig zugenommen, weshalb sich eine Übersicht pädagogischer Strömungen schwierig gestaltet. Die Pädagogik habe seit der Aufklärung ihre

¹³ Comenius war Bacons „Instauratio magna“ bekannt und nannte sie das „leuchtendste Werk des heranbrechenden neuen Jahrhunderts der Philosophie“ (MOOG 1967, S. 224; vgl. auch DILTHEY 1971, S. 60).

Orientierung verloren, folgert Walter Braun bei seinem Versuch, Hauptströmungen der Pädagogik seit Kant aufzuzeigen (BRAUN 1992, S. 168). Dieser Orientierungsverlust spiegelt sich in einer Vielzahl pädagogischer Ansätze, die sich bis heute primär in Schriften einzelner Personen manifestieren und weniger in homogenen Strömungen. Die pädagogische Geschichtsschreibung ist deshalb eine personenbezogene. Folgerichtig sucht man in der Schullandschaft, um nur ein Beispiel zu nennen, vergeblich so etwas wie die `Reformpädagogische Schule`. Es existieren hingegen Montessori-, Waldorf- und Glocksee-Schulen etc., die alle in der Tradition der so genannten `Reformpädagogischen Bewegung` stehen, aber an die Lehren einzelner Pädagoginnen/Pädagogen gebunden sind.

Das heißt aber nicht, dass moderne Pädagogik nicht systematisiert werden könnte: Dietrich Benner differenziert z.B. in seinem Buch „Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft“ (BENNER 1978a) die Traditionelle, die Empirische und die Geisteswissenschaftliche Pädagogik. BÖHM (1995) unterscheidet hingegen zwischen der naturoptimistisch-gesellschaftskritischen, der naturpessimistisch-gesellschaftsaffirmativen Variante der Pädagogik und der Personalen Erziehung. KNOOP/SCHWAB (1999) arbeiten ausschließlich mit dem Konzept von Persönlichkeitsportraits einzelner Pädagoginnen/Pädagogen, anhand derer sie die Geschichte der Pädagogik entwickeln. Diese Beispiele verdeutlichen, dass historische Betrachtungen der Pädagogik auf unterschiedliche Weise vorgenommen werden und niemals Anspruch auf Vollständigkeit erheben können. Auch im Rahmen dieser Analyse ist es nicht beabsichtigt, eine komplette historische Ausarbeitung der Pädagogik in ihrer Fülle und Vielfältigkeit in Aussicht zu stellen. Wie bereits erwähnt, ist das erkenntnisleitende Interesse dieses Kapitels kein historisches. Die geschichtliche Betrachtung dient lediglich der Herleitung des heutigen Theorie-Praxis-Verhältnisses und Verständnisses. Für die Fragestellung dieser Untersuchung ist es nicht notwendig, den vielfältigen pädagogischen Ansätzen und ihrer Diskussion im Detail nachzugehen. Dieser Versuch wäre von Anfang an zum Scheitern verurteilt.

Der Grund für die Auswahl der pädagogischen Entwürfe liegt in den unterschiedlichen Interpretationen des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Die

Denkstrukturen und das Verständnis von Theorie und Praxis der Dialektik Schleiermachers, des pädagogischen Taktes Herbarts und des Positivismus', sind aus der heutigen Diskussion um das Thema nicht wegzudenken. Sie haben sich in der geisteswissenschaftlichen, normativen und empirischen Pädagogik fortgesetzt. Die wissenschaftliche Theorie übernimmt in allen drei pädagogischen Denkrichtungen den Zweck für ihre Praxis sinngebend und handlungsweisend (normative Pädagogik), klärend (geisteswissenschaftliche Pädagogik) zu sein bzw. Techniken für die Praxis zu entwickeln (empirische Pädagogik). Allen drei pädagogischen Entwürfen ist entsprechend ihren traditionellen Wurzeln in der Neuzeit die poetische Besetzung der Theorie gemein. Sie werden im Folgenden anhand ausgewählter Autoren untersucht, die sich besonders mit der Problematik beschäftigt haben: J.H. Herbart, F.D. Schleiermacher und A. Comte.

Die drei Autoren waren Zeitgenossen und sind im weitesten Sinne die geistigen Väter der normativen, geisteswissenschaftlichen und empirischen Pädagogik. Sie lebten und veröffentlichten um die Jahrhundertwende vom 18. zum 19. Jahrhundert. Ihre Werke sind demzufolge geprägt von dem Denken und Wirken der Aufklärung, wie auch von dem des Idealismus und Neuhumanismus. Rousseau hatte 1762 seinen „Emile“ veröffentlicht, Kant schrieb 1784 seine Begriffsbestimmung: „Was ist Aufklärung?“, die deutschen Philanthropen wirkten in der Pädagogik und im Bildungswesen. Es ist die Zeit der Französischen Revolution und Napoleons.

Herbart, Schleiermacher und Comte stehen für drei unterschiedliche Denkrichtungen aus dieser Zeit, die die pädagogische Geschichte und Diskussion seit dem 19. Jahrhundert entscheidend beeinflusst haben. Ohne die Weiterentwicklungen ihrer Positionen sähe die heutige Diskussion um Erziehung und Bildung sicherlich völlig anders aus.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) hatte sehr großen Einfluss auf die Entwicklung des Bildungswesens, vor allem auf das der Weimarer Republik. Er ist der Begründer der Assoziationspsychologie, die er auf den Unterricht anwandte und aus der er die so genannte Formalstufentheorie ableitete. Diese interpretierten seine Anhänger, die Herbartianer,

und entwarfen ein unflexibles Konzept und (Phasen)Schemata für den Unterricht, die in ihrer Starrheit aber kaum mehr etwas mit dem ursprünglichen Konzept Herbarts zu tun hatten. Herbarts Beitrag zum Theorie-Praxis-Verhältnis wird in Kapitel II 1.4.1 dargestellt.

Friedrich Daniel Schleiermacher (1768-1834) konzeptionierte auf der Grundlage der Hermeneutik seine Pädagogik, womit er einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik im Allgemeinen und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im Besonderen leistete. Bis heute ist sein Einfluss auf die Pädagogik und Erziehungswissenschaft erkennbar. Schleiermachers Verständnis von Theorie und Praxis ist dem Herbarts entgegenzustellen. Herbart und sein etwas älterer Kollege Schleiermacher waren zu Lebzeiten Konkurrenten. Sowohl Herbart als auch Schleiermacher legten das Fundament einer selbstständigen pädagogischen Wissenschaft, da sich bei ihnen „[...] eine erste systematische Begründung der Pädagogik als praktische Wissenschaft“ findet (REINHOLD u.a. 1999, S. 515).

Auguste Comte (1798-1875) gilt als Begründer der Soziologie, doch sein positivistisches Denken hat auch die Pädagogik, namentlich die empirisch-analytische, geprägt. Comte glaubte daran, dass die Entwicklung der Gesellschaft mittels naturwissenschaftlicher Methoden genauso vorhersehbar sei, wie der Fall eines Steines berechnet werden kann. Empirisch-analytische Unterrichtsformen, wie der lernzielorientierte und der programmierte Unterricht, stehen in der Tradition des Positivismus. In Bezug auf das Theorie-Praxis-Verhältnis manifestiert sich das positivistische Denken im so genannten Technologieproblem, auf das an späterer Stelle eingegangen wird (→ Kapitel II 1.4.3).

1.4.1 Das Theorie-Praxis-Verhältnis bei Herbart

Die Lehre Herbarts wird in der Literatur immer wieder als Beispiel für eine an Normen orientierte Pädagogik angeführt. Die bereits erwähnte und häufig kritisierte Formalstufentheorie Herbarts berührt das Theorie-Praxis-Verhältnis nur am Rande. Das Verständnis Herbarts von Pädago-

gik als Wissenschaft und Erziehung als Kunst sowie seine Betonung des pädagogischen Taktes sind für die hier interessierende Fragestellung hingegen zentral.

Pädagogik versteht Herbart als eine „[...] Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen“, während die Erziehung eine „[...] Summe von Fertigkeiten“ sei (HERBART 1802, S. 139). Pädagogik fällt nach Herbarts Ausführungen in den Bereich der Theorie, die Erziehung den der Praxis. Pädagogische Theorie fußt, in der Lehre Herbarts, auf der Philosophie (bzw. der Ethik)¹⁴ und auf der Psychologie, exakter auf der von Herbart mitentwickelten (empirisch ausgerichteten) Assoziationspsychologie. Der Ethik fällt bei Herbart die Festsetzung pädagogischer Ziele zu, der Assoziationspsychologie die Erforschung des Lernprozesses und die Ableitung entsprechender Unterrichtsmethoden/-verfahren für die Gestaltung des (erziehenden) Unterrichts¹⁵.

Nach Herbarts Ansicht kann sich ein „bloßer Praktiker“ ohne Berücksichtigung der Wissenschaft nicht aus seinem individuellen Erfahrungskreis herausbewegen, denn

„[...] er erfährt nur sich, nur sein Verhältnis zu den Menschen, nur das Mißlingen seiner Pläne, ohne Aufdeckung der Grundfehler, nur das Gelingen seiner Methode, ohne Vergleichung mit den vielleicht weit rascheren und schöneren Fortschritten besserer Methoden.“ (HERBART 1802, S. 140).

Praxis kann sich ohne die Hinzunahme einer pädagogischen Theorie und Zielvorstellung, also aus sich selbst heraus, nicht fortentwickeln. Theorie-

¹⁴ Die normative Bestimmung pädagogischer Ziele anhand der Ethik kann daran abgelesen werden, dass Herbart (ganz im Sinne des Neuhumanismus) sehr individualtheoretisch dachte und dementsprechend die Interessen des Zöglings vor die des Staates und der Gesellschaft stellte. Die Formulierung pädagogischer Zielsetzungen aus politischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen heraus, waren für Herbart dem pädagogischen Handeln nicht angemessen. Konsequenterweise lehnte er staatliche Schulen rigoros ab, auf die seine Bildungstheorie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis in das 20. Jahrhundert hinein ironischerweise enormen Einfluss hatte.

¹⁵ Herbart hatte einen seinerzeit weitverbreiteten intellektualistischen Lernbegriff, der auf der Annahme beruht „[...] daß Wissen Haltung, daß kognitive Strukturen Charakterstärke bewirken würden.“ (BLANKERTZ 1982, S. 150). Herbart sagte von sich selbst, er habe keinen Begriff von Erziehung ohne Unterricht und er erkenne rückwärts keinen Unterricht an, der nicht erzieht (vgl. ASMUS 1965, S. 22). Vergleiche hierzu auch BENNER 1993, S. 98f.

tische Reflexion ist für Herbart zum Erlernen und Funktionieren der (Erziehungs)Kunst unerlässlich, da sich letztere sonst nur permanent selbst reproduziere. Theorie steht hierarchisch und zeitlich vor der Praxis. Sie dient der Sinn- und Zweckbestimmung der Praxis. Deshalb macht es durchaus Sinn bei Herbart vom Primat der Theorie zu sprechen (vgl. auch v. PRONDCZYNSKY 1993, S. 137). Die erziehende Person benötigt für die Bewältigung ihrer Aufgabe (nämlich dem Jugendlichen bzw. Kind zur Charakterbildung zu verhelfen) eine eigene Wissenschaft, „[...] die die Bedingungen und Voraussetzungen für die Erreichung der Zielsetzung auffindet.“ (REINHOLD u.a. 1999, S. 515), ein Gedanke, der heute noch in der empirischen Pädagogik eine tragende Rolle spielt.

Die erziehende Person benötigt zur Bewältigung ihrer Aufgabe jedoch nicht nur eine eigene Wissenschaft, sondern auch „pädagogischen Takt“ (HERBART 1802, S. 141). Herbart betonte, dass eine pädagogische Theorie niemals alle individuellen Situationen des Erziehenden in der Praxis umfassen könne, da sie sich in ihrer Allgemeinheit über eine Weite erstrecke, „[...] von welcher jeder einzelne in seiner Ausübung nur einen unendlich kleinen Teil berührt; sie übergeht wieder, in ihrer Unbestimmtheit [...] alle die individuellen Umstände, in welchen der Praktiker sich jemals befinden wird“ (ebd., S. 140). An diese Stelle „[...] welche die Theorie leer ließ“ (ebd., S. 141) tritt nun, so Herbart, der pädagogische Takt. Der pädagogische Takt ist das vermittelnde Glied zwischen Theorie und Praxis. Er tritt überall dort in Kraft, wo eine „[...] schnelle Beurteilung und Entscheidung“ (ebd.) vonnöten ist. Theorie ist also nicht die unmittelbare Kraft, die die Praxis bestimmt, es ist der pädagogische Takt des Praktikers, der gleichzeitig „[...] gehorsamer Diener der Theorie“ (ebd.) sein soll, deren Richtigkeit Herbart voraussetzt. Die Kunst des Erziehens und den pädagogischen Takt kann eine Person nur durch das Handeln selbst erlangen, allerdings ausschließlich eine solche Person, die zuvor "[...] im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht" hat (ebd., S. 142).

Praxis bedarf der pädagogischen Theorie, da sich die Praxis ohne Theorie nicht weiterentwickeln kann. Umgekehrt benötigt die pädagogische Theorie der Ergänzung des pädagogischen Taktes, da sie die Praxis in

ihrer Fülle niemals ganz erfassen kann. Der pädagogische Takt hilft also den praktizierenden Personen die Theorie mit der Praxis zu verbinden und die Stellen der individuellen Erziehungssituation auszufüllen, die die Theorie nicht ausfüllen kann.

Dementsprechend hängt die Wirksamkeit der Theorie in der Praxis von dem Taktgefühl der erziehenden Person ab (vgl. REINHOLD u.a. 1999, S. 516) oder anders ausgedrückt: Das Gelingen der Umsetzung der Theorie in die Praxis liegt im Verantwortungsbereich der Lehrperson. Funktioniert der Transfer nicht, so kann das mit Herbart nicht an einer möglicherweise schlechten oder unbrauchbaren Theorie liegen, als vielmehr am Unvermögen des Praktikers. Zu diesem Ergebnis gelangt auch Blankertz, wenn er schreibt: "Die erzieherische Praxis wurde verstanden als ausführendes Organ der Theorie: Je genauer die Weisungen befolgt würden, desto besser mußte die Praxis sein." (BLANKERTZ 1982, S. 145).¹⁶

Die Pädagogik Herbarts weist deutlich auf eine poetische Besetzung der Begriffe Theorie und Praxis hin, da die Theorie neben der Setzung von Erziehungszielen für das Auffinden von den Unterricht und das Lernen determinierenden Prozessen verantwortlich ist. Die Theorie soll die Praxis anleiten. Die Praxis besitzt hingegen keine eigene Wertigkeit, sie dient der Anwendung der Assoziationspsychologie und dem Erreichen der ethischen Normen. Das Handeln im erziehenden Unterricht Herbarts ist demzufolge am Nutzen orientiert und damit poetisch besetzt, da es seinen Sinn und Zweck erst im Erreichen der pädagogischen Ziele

¹⁶ Benner interpretiert hingegen Herbarts Didaktik bezüglich des pädagogischen Taktes entgegengesetzt: „Herbarts Lehre vom `pädagogischen Takt´ versucht das Verhältnis von Theorie und Praxis so zu bestimmen, daß die Theorie ihre kritische Orientierungsfunktion wahrnehmen kann, ohne sich zur praxisnormierenden Instanz zu verabsolutieren oder auf ein bloßes Selbstbewußtsein des faktischen Lebens zu reduzieren, und daß die Praxis durchaus ihre Eigenständigkeit behält, indem sie weder einer normativen Theorie noch dem unmittelbar gelebten Leben verpflichtet wird.“ (BENNER 1978, S. 74) Dieser Argumentation ist entgegenzusetzen, dass bei Herbart nirgends von einer kritischen Orientierungsfunktion der Theorie oder von einer Eigenständigkeit der Praxis die Rede ist. Ganz im Gegenteil tritt die Theorie in Form ethischer Normen und assoziationspsychologisch festgestellter Lern- und Unterrichtsprozesse universal und normierend vor die Praxis, die sich "[...] an die Theorie anpassen und sich ihr unterwerfen muss." (DUNCKER 2002, S. 26).

erhält¹⁷. Dennoch sollte an dieser Stelle betont werden, dass es Herbart selbst nicht so sehr um handliche Formeln ging (vgl. REBLE 1999, S. 239), wie die Rezeption und Interpretation seiner Lehre durch die Herbartianer in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts den Anschein erwecken mag.

1.4.2 Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik geht auf F. D. Schleiermacher (1768-1834) und Wilhelm Dilthey (1822-1911) zurück. Dilthey initiierte die Entwicklung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik durch seine Neuordnung der Wissenschaften, die nicht auf einer Systematisierung der jeweiligen Gegenstände, sondern auf den Methoden der einzelnen Disziplinen beruhte (vgl. JANK/MEYER 1994, S. 111). Seine Ausgangsüberlegung, dass wir die Natur erklären, das Seelenleben hingegen verstehen, weist auf die unterschiedliche Methodik der Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften hin. Erstere nutzen nach Dilthey empirische Vorgehensweisen, bestehend aus Beobachtung, Experiment und dem Erklären von Kausalzusammenhängen, letztere die verstehende Methode der Hermeneutik. Diltheys Überlegungen führten zur Entstehung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vgl. RUHLOFF 1979, S. 32), mit deren Ansatz sich Pädagogik erstmals als selbstständige Einzeldisziplin in der Wissenschaft etablierte.

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik geht bei ihrer Theoriebildung nicht, wie Herbart, von Normen, sondern von der Analyse der Erziehungswirklichkeit in ihrem jeweiligen historischen Kontext aus (vgl. BECKMANN 1971, S. 193). Die Erziehungswirklichkeit wird jedoch nicht wie in den empirischen Ansätzen kausalanalytisch, objektiv-distan-

¹⁷ Zu Recht weist v. Prondczynsky darauf hin Ziel einer pädagogischen Handlung sei stets eine Wirkung und nicht die Handlung selbst (v. PRONDCZYNSKY 1993, S. 35) und kritisiert an Böhm, dass seine Darstellung des Theorie-Praxis-Verhältnisses dazu führe, dass es überall nur noch von poetischen Pädagogiken wimmele, außer in der von Böhm vorgeschlagenen Personalen Pädagogik (vgl. ebd., S. 62). Mit eben dieser Pädagogik ist aber eine Alternative aufgezeigt, die das pädagogische Handeln nicht primär an äußeren Zielen orientiert.

ziert untersucht (→ Kapitel II 1.4.3). Die geisteswissenschaftliche Pädagogik will vielmehr die Erziehungspraxis mit Hilfe der Hermeneutik verstehen. Durch das Verstehen der Praxis sollen deren spezifische Probleme erkannt und deren Ursachen verstanden werden, um dann benötigte Hilfestellungen geben und bestehende Probleme lösen zu können. Theorie und Praxis sind „im Rahmen dieses Verständnisses in ständiger Wechselwirkung aufeinander verwiesen.“ (EICKHORST 1994, S. 11)

Voraussetzung ist dabei die Annahme, dass wissenschaftliche Theorie immer schon stattgefundenen Praxis vorfindet, in der bereits (vorwissenschaftliche) Theorien existieren (vgl. SCHLEIERMACHER 1826, S. 173). Die geisteswissenschaftliche Pädagogik geht davon aus, dass Praxis auch ohne wissenschaftliche Theorie funktioniert oder, um es in Schleiermachers Worten zu sagen: „Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie, sie wird nur mit der Theorie eine bewußtere.“ (SCHLEIERMACHER 1826, S.40). Pädagogische Theoriebildung setzt damit bei der ihr vorgegebenen Wirklichkeit an und stellt sich nicht (z.B. normierend) über sie (vgl. BLANKERTZ 2000, S. 30).

Diese Auffassung vom Theorie-Praxis-Verhältnis spiegelt sich besonders deutlich in Erich Wenigers (1893-1961) Modell der abgestuften Theorien wider. In diesem Modell existiert keine reine Praxis, „[...] es gibt auch keine reine (d.h. strenge) Theorie, sondern immer nur eine Theorie der Praxis in unterschiedlichen Gemengelagen.“ (BECKMANN 1971, S. 193). Weniger interpretiert die Bereiche Theorie und Praxis alternativ zum traditionellen, hierarchischen Gegensatz als graduelle Stufungen, nämlich als Theorien ersten, zweiten und dritten Grades, wobei die Stufen vom ersten zum dritten Grad hin „[...] nur die Entfernung von dem unmittelbar Gegebenen und nicht etwa eine Rangordnung anzeigen“ (WENIGER 1952, S. 19). Die ersten beiden Grade beziehen sich auf die Theorien der Praxis, die sich zum einen aus unausgesprochenen Voreinstellungen und Fragestellungen der erziehenden Personen, dem „weltanschaulichen Apriori“ (Theorien ersten Grades) und zum anderen aus formulierten Erfahrungssätzen, Lebensregeln, Sprichwörtern etc. der Pädagoginnen und Pädagogen (Theorien zweiten Grades) zusammensetzen

(vgl. ebd., S. 16f.). Eine Kluft zwischen Theorien ersten und zweiten Grades kann nach Weniger rein logisch nicht existieren, denn:

„Man wird einer echten Theorie des Praktikers abverlangen dürfen, daß in ihr, was wir Theorie ersten und zweiten Grades nannten, richtig zueinander steht. Daß also die ausdrücklichen, sprachlich gestalteten `Erfahrungssätze`, über die der Praktiker verfügt, nicht sich in Widerspruch befinden zu den ursprünglichen Theorien, die er, wenn man so sagen darf, an sich besitzt. Seine Erfahrungssätze müssen Ausdruck der Welteinstellung und der Grundhaltung des Erziehers sein.“ (ebd., S. 17)

Die Theorien dritten Grades bilden die wissenschaftliche Theorie. Hier handelt es sich um jene Theorien, nach denen das Stück Lebenspraxis der Erziehungswirklichkeit verlangt (vgl. ebd., S. 19). Die wissenschaftliche Theorie erfüllt eine analytische Funktion für die Praxis und ist zugleich der Ort, an dem die innerhalb der Praxis vorhandenen Theorien geklärt und bewusst gemacht werden können. Die „[...] Voraussetzung für diese Funktion der Theorie in der Praxis ist die Befangenheit des Theoretikers in der pädagogischen Aufgabe und an das pädagogische Tun.“ (ebd., S. 21).¹⁸

Theorien dritten Grades sollen nicht durch reine Erkenntnis zustande kommen, sondern durch die Erziehungswirklichkeit initiiert werden. Pädagogische Theorien dritten Grades entstehen unmittelbar aus den Ansätzen und Problemen der Praxis, indem die geisteswissenschaftliche Pädagogik die Praxis „methodisch konsequent“ weiterdenkt und kritisiert (KLAFKI 1976, S. 18). Mit Klafki ist die Theorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik kein von der Praxis lösbarer Erkenntnishorizont, sondern ein Bereich, der sich in der Praxis bzw. durch die Praxis entwickelt und für die Praxis wissenschaftlich weiterentwickelt wird:

¹⁸ Der Begriff der Befangenheit ist bei Weniger positiv konnotiert. Hierzu Beckmann: „Für die Theorie gilt: Fruchtbare Fragestellungen sind immer solche, die unmittelbar den Sorgen und Nöten der Praxis erwachsen. Das bezeichnete Weniger als `Befangenheit`, die jeder Theoretiker haben muß. Damit ist das Engagement des Theoretikers an die Praxis gemeint, der Theoretiker muß gedanklich an die Stelle des Handelnden treten.“ (BECKMANN 1971, S. 194)

„Im skizzierten Sinne verstand sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik als Theorie *der* pädagogischen Praxis und als Theorie *für* die Praxis; nicht als Arsenal anwendbarer Regeln und Techniken, auch nicht als normatives System von der Praxis zu befolgender Zielsetzungen und Handlungsanweisungen, sondern als Aufklärung der Situation der pädagogischen Praxis und damit als Entscheidungshilfe.“ (ebd., S. 19)

Neben der Abgrenzung zur normativen und empirischen Pädagogik wird hier deutlich, dass Theorie und Praxis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik keine gegensätzlichen Bereiche sind. Sie können nicht deutlich getrennt werden, da in der Praxis immer schon Ansätze von Theorien vorhanden sind. Die einzelnen graduellen Abstufungen nach Weniger sind nicht gegensätzlich oder widersprüchlich, sie sind vielmehr untrennbar miteinander verbunden, wodurch eine Kluft und Wertigkeiten zwischen Theorie und Praxis innerhalb des Modells aufgehoben sind. Theorie und Praxis stehen in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in enger Verbindung zueinander.

Von dem Gedanken der Pädagogik als Theorie der Praxis für die Praxis geht auch die kritisch-konstruktive Didaktik aus¹⁹, die von Wolfgang Klafki entwickelt wurde. Sie war in erster Linie eine Reaktion auf die erziehungswissenschaftliche und didaktische Diskussion in den sechziger/siebziger Jahren, in der die geisteswissenschaftliche Pädagogik und Didaktik massiv kritisiert wurden. Eine Feiertagsdidaktik sei sie, konservativ und habe keinen Bezug zur Praxis. Das Selbstverständnis und das Anliegen der geisteswissenschaftlichen, nämlich genau diesen Bezug herzustellen, sind mit dieser Kritik an der Wurzel getroffen. Diese Kritik aufnehmend entwarf Klafki die kritisch-konstruktive Didaktik und nahm dabei „das von Habermas entwickelte Modell zur Integration empirischer, hermeneutischer und ideologiekritischer Verfahren“ (BENNER/BRÜGGEN 2000, S. 250) zur Grundlage. Der Theorie kommen in der kritisch-konstruktiven Didaktik v.a. zwei Funktionen zu: Erstens solle sie

¹⁹ Die kritisch-konstruktive Didaktik ist die Weiterentwicklung der bildungstheoretischen Didaktik. Letztere wurde u.a. von Weniger und Nohl begründet (vgl. HAUBRICH u.a. 1993, S. 22). Sie ist der didaktische Teil der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

die schulische und gesellschaftliche Wirklichkeit kritisch untersuchen und nicht einfach akzeptieren. Zweitens solle sie nicht mehr nur das „Praktikerbewusstsein“ (KLAFKI 1991, S. 90) aufklären, sondern konstruktiv „Modellentwürfe für eine mögliche Praxis“ entwickeln und erproben (ebd.).²⁰ Klafki trennt also die Theorie aus der Gemengelage mit der Praxis heraus (vgl. BECKMANN 1971, S. 193) und verschafft ihr damit ein wesentlich breiteres Aktionsfeld, als dies in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik der Fall war. Er geht dabei jedoch nicht so weit, Theorie und Praxis völlig voneinander zu trennen. Eine solche Trennung ist in weiten Teilen des empirischen Denkens zu finden, dass in Kapitel II 1.4.3 thematisiert wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die erzieherische Praxis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine eigene Wertigkeit erhält. Sie steht nicht, wie bei Herbart, hierarchisch unter einer normierenden Theorie, der sie zu folgen hat. Die Praxis selbst initiiert und gestaltet die wissenschaftliche Theoriebildung wesentlich mit. Die pädagogische Theorie ist nicht Selbstzweck, denn sie soll der Praxis zur Reflexion verhelfen, Hilfestellungen anbieten und ihr, in der Weiterentwicklung nach Klafki, in manchen Fällen vorgreifen. Insofern sind auch in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik poetische Züge enthalten, da wissenschaftliche Erkenntnis, wie bei Herbart, nicht zweckfrei ist. Theoretische Erkenntnis und praktisches Handeln werden jedoch nicht technisch verstanden, wie dies z.T. in empirischen Ansätzen der Pädagogik der Fall ist (→ Kapitel II 1.4.3), sondern eher als hervorbringende Kunst (vgl. SCHLEIERMACHER 1826, S. 148ff.). In der kritisch-konstruktiven Didaktik wird das Theorie-Praxis-Verhältnis konzeptionell durch die kritische Komponente erweitert.

²⁰ „Vorgriffe der Theorie“ (KLAFKI 1971, S. 90) hatte auch Weniger in Betracht gezogen, indem er schrieb, dass Zeiten kommen können, in denen die an die Praxis gebundene „[...] Theorie die eigentliche Last trägt und die eigentlichen Erfahrungen macht, indem sie der Praxis im engeren Sinne voranschreitend neue Wege sucht. Dieses zeitweilige Primat der Theorie hat aber einen anderen Sinn als in einer normativen Theorie mit ihrem Anspruch auf absolute Gültigkeit und auf Beherrschung der Praxis.“ (WENIGER 1952, S. 21) Denn, so Weniger weiter, die pädagogische Wissenschaft wird nur helfen können, „[...] wenn sie sich ganz bescheiden in den Dienst dieses Lebensanliegens stellt“ (ebd.).

1.4.3 Das Theorie-Praxis-Verhältnis im positivistisch-empirischen Denken

Die Erwähnung des Begründers der modernen Soziologie, Auguste Comte (1798-1875), mag im pädagogisch-didaktischen Kontext dieser Untersuchung zunächst abwegig erscheinen. In der Tat hat er keine Bildungstheorie entworfen, die in Struktur und Inhalt der Herbarts oder Schleiermachers vergleichbar wäre. Dennoch enthält sein Hauptwerk „Rede über den Geist des Positivismus“ (1844) Ausführungen zur Erziehung und Bildung sowie zum Verhältnis von Wissenschaft und Technik, die sich bis heute in pädagogischen Entwürfen und didaktischen Modellen, wie z.B. der empirisch-analytischen Pädagogik, fortsetzen.

Auguste Comtes Wissenschaftsverständnis ist wegweisend für Positionen wie die Heinrich Roths und Wolfgang Brezinkas, auf die im Verlauf des Kapitels noch eingegangen wird. Es beruht auf der Forderung „[...] auf metaphysische Spekulationen [zu] verzichten und sich nur auf `positive´, d.h. durch Erfahrung belegbare Tatsachen [zu] stützen“ (BLANKERTZ 1982, S. 216). Die in den vorangegangenen Jahrhunderten erfolgreiche Methode der Naturwissenschaften wurde von Comte auf die metaphysische Philosophie, die heutigen Geisteswissenschaften, übertragen. Mit Hilfe erfahrungswissenschaftlicher Methoden, wie Experiment und Beobachtung, sollte auch in den metaphysischen Bereichen der Wissenschaft das Tatsächliche, das Nützliche, die Gewissheit und das Genaue gesichert werden (vgl. COMTE 1844, S. 85f.). Comte ging davon aus, dass der positive Ansatz Gesetze aufdecken könne, die den sozialen Bereich determinieren. Sind mit Comte diese Gesetze gefunden und werden sie zugunsten der Fortentwicklung der Gesellschaft genutzt, so *müssen* sie sich auf das tatsächliche Leben auswirken, eben weil sie die Entwicklung der Gesellschaft wie Naturgesetze determinieren. Dieser Gedankengang ist das Kernstück positivistischer Denkweisen und lässt sich in der vielzitierten Behauptung Comtes zusammenfassen, es gebe Gesetze mittels derer sich die Entwicklung der Gesellschaft ebenso berechnen lasse wie der Fall eines Steins.

Das Erkennen und Verstehen von Ursachen, welches das geisteswissenschaftliche Denken kennzeichnet, tritt im positivistisch-empirischen Denken hinter die *reine Kenntnis* von Kausalzusammenhängen:

„[...] die grundlegende Revolution [...] besteht im wesentlichen darin, überall anstelle der unerreichbaren Bestimmung der eigentlichen Ursachen die einfache Erforschung von *Gesetzen* [...] zu setzen, die zwischen den beobachteten Phänomenen bestehen. Ob es sich nun um [...] Stoß und Schwerkraft oder um Denken und Sittlichkeit handelt, wahrhaft erkennen können wir hier nur die verschiedenen wechselseitigen Verbindungen, die ihrem Ablauf eigentümlich sind, ohne jemals das Geheimnis ihrer Erzeugung zu ergründen.“ (ebd., S. 28f.)

Ohne näher auf die Erkenntnistheorie Comtes einzugehen, kann anhand der wenigen Erläuterungen bereits ein technologischer Bildungs- und Erziehungsbegriff des positivistischen Denkens vermutet werden. Dieser prägt bis heute, wenn auch in abgeschwächter Form, empirisches Denken und Forschen in der Erziehungswissenschaft und der Geographiedidaktik.

Es dauerte etwa hundert Jahre, bis die Gedanken Comtes in der Pädagogik Deutschlands aufgegriffen wurden. Comtes oder auch Herbert Spencers Versuche positivistisches Denken in den damals noch so genannten philosophischen Disziplinen (wie Pädagogik) zu etablieren wurden (von Ausnahmen wie Peter Petersen oder Alois Meyer abgesehen) bis in die 50er Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts kaum weiterverfolgt.²¹ Endgültigen Einzug in die deutsche Pädagogik erhielt der positivistisch-empirische Ansatz erst in den fünfziger und sechziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts (vgl. KLAFKI 1991, S. 131). Die geisteswissenschaftliche Pädagogik verlor zunehmend ihre Vorrangstellung. Als besonders markantes Datum sei hier die Antrittsvorlesung Heinrich Roths (1906-1983) von 1962 genannt, mit der die so genannte realistische Wende in der Pädagogik eingeläutet wurde. In dieser Vorlesung forderte Roth die

²¹ Dilthey hatte Ansätze einer methodischen Vermischung durch seine Trennung der Wissenschaften in Natur- und Geisteswissenschaften aufgehoben, so dass sich die empirische Methodologie im Gegensatz zur hermeneutischen in der Pädagogik zunächst nicht durchsetzen konnte (vgl. KRUMM 1987, S. 31). In der Psychologie etablierten sich beispielsweise empirische Methoden bereits viel früher.

Einbeziehung erfahrungswissenschaftlicher Methoden in die pädagogische Forschung. Ausgangsbasis für die Formulierung wissenschaftlicher Hypothesen sollte nicht mehr länger die historisch-hermeneutische Auslegung pädagogischer Texte sein, ebenso wenig wie in der Praxis gemachte (subjektive) Erfahrungen und Beobachtungen. Ganz im Gegenteil seien fruchtbare Fragestellungen im Sinne der empirischen Forschung eben nicht solche, die aus der Praxis erwachsen, sondern vielmehr solche, die von „intensiven theoretischen Bemühungen“ herrühren (ROTH 1962, S. 117). Die „pädagogische Wesensschau“ (ebd., S.112) solle ergänzt werden durch die direkte Erforschung der Erziehungswirklichkeit - und nicht der Bücher über sie. Theoretische Aussagen sollten durch empirische Methoden kontrollierbarer gemacht werden, um die Pädagogik zu entideologisieren und sie aus dem „ungewissen Licht subjektiver Erfahrungen“, dem „modischen Wechsel der Meinungen“ und dem „Druck der Mächtigen“ (ebd., S. 119) herauszuführen. Objektivität müsse nunmehr das Regulativ der pädagogischen Wissenschaft sein:

„Es geht mit anderen Worten darum, die Methoden zu entdecken und zu schaffen, die es erlauben, die intuitive Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit, die immer den problemerzeugenden Ausgangspunkt bilden wird, auf erfahrungswissenschaftliche Grundlagen zu stellen und dadurch deutlicher abzusichern.“ (ROTH 1962, S. 113)

Dem Zitat folgend entspricht also die Forderung nach einer realistischen Wende in der Pädagogik nicht, wie Roth selbst betont, einer Forderung nach einer positivistisch-verengten Forschung (vgl. ebd.). Dennoch ist in Roths Forderung, die wissenschaftliche Pädagogik müsse Techniken für die erzieherische Praxis bereitstellen und Fragen klären, auf die in der Vergangenheit immer wieder anders geantwortet wurde (ebd., S. 114), unverkennbar der positivistische Grundgedanke enthalten, psychosoziale Gesetze bestimmen zu können und zu müssen, damit die Praxis besser funktionieren kann.²²

²² Mit diesem Anliegen werden jedoch jene Bereiche der Erziehungswirklichkeit ausgeklammert, die mit empirischen Methoden nicht „geklärt“ werden können, wie z.B. Erziehungsziele. Das hat zur Folge, dass empirisch-pädagogische Forschung niemals alle

Ein Theorie-Praxis-Modell der empirischen Wissenschaftsauffassung stammt von Brezinka. Wolfgang Brezinka, dem eine tragende Funktion bei der Etablierung der empirisch-analytischen Pädagogik zukommt (vgl. OLECHOWSKI/ROLLETT 1994, S. 54), trennte die Philosophie der Erziehung von der Erziehungswissenschaft.²³ Die Erziehungswissenschaft, also den Bereich der empirischen Forschung, definiert er als eine technologische Disziplin im Hinblick auf die Erziehungspraxis (BREZINKA 1975, S. 32) und setzt ihre Aufgaben folgendermaßen fest:

„Sie soll uns zur Erkenntnis der Welt verhelfen. Das bedeutet mehr, als bloß beschreiben, was ist und was geschieht oder was früher einmal geschehen ist. Es kommt darauf an, zu erklären und damit zugleich die theoretischen Grundlagen für Voraussagen und für die technische Anwendung von Erkenntnissen zu gewinnen [...] Als Erkenntnis sollen nur Aussagen gelten, deren Gültigkeit oder deren Wahrheitswert festgestellt worden ist. Jede wissenschaftliche Aussage muß grundsätzlich intersubjektiv nachprüfbar sein.“ (BREZINKA 1975, S. 6f.)

Diese wissenschaftlichen Aussagen sind im Sinne der empirischen Pädagogik gesetzmäßige Aussagen über Zusammenhänge im Erziehungsprozess. Diese Gesetze werden zunächst durch Beobachtung und Experiment aus der Praxis heraus formuliert (nomologische Hypothesen; *nomos* [griech.] = Gesetz), um dann wiederum in der Praxis erprobt zu werden.

Teile der Erziehungswirklichkeit in ihre Forschung einbeziehen kann. Da die empirische Pädagogik personale und ideologische Aspekte der Erziehungswirklichkeit aus ihrer Wissenschaftlichkeit als unbestimmten, subjektiven Faktor ausklammert, kann sie einen Bezug zur Praxis nur in einigen (Praxis)Feldern aufbauen. Habermas betont in diesem Zusammenhang, dass die Praxis deshalb zunehmend aus der Wissenschaft verschwinde, da sie zu subjektiv sei (vgl. HABERMAS 1978, S. 318). Hat sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik letztlich in ihrer Ausführung als praxisfern erwiesen, so ist bei der empirischen Pädagogik zu konstatieren, dass sie dies in einigen Bereichen von vornherein per definitionem ist. Sie *muss* jene Bereiche ausklammern, die mit empirischen Methoden nicht zu erfassen sind. So weisen empirisch arbeitende Pädagogen bis heute darauf hin, dass die Formulierung von Zielen nicht in den Bereich der Wissenschaft gehöre, da ihre Festlegung subjektiv sei und damit außerhalb wissenschaftlicher Aussagemöglichkeit liege (vgl. v. CUBE 1997, S. 66; BREZINKA 1975, S. 161). Die Aufgabe von Wissenschaft ist es nicht zu bestimmen, was sein soll, sie soll das erklären, was ist.

²³ Ebenso bei ROTH (1962, S. 113). Ein erneuter Versuch, die Pädagogik in strenge Theorie und empirische Forschung von praktischer, beruflicher Orientierung zu trennen, wurde von TENORTH (1984) vorgenommen.

Sie gelten so lange als wahr, bis sie widerlegt werden. Die methodische Anlehnung an Poppers `Kritischen Rationalismus´ tritt an diesem Punkt besonders deutlich zu Tage.

Die empirische Wissenschaft weist durch ihr methodisches Vorgehen grundsätzlich einen hohen Praxisbezug auf. Dies ist jedoch nur dort der Fall, wo sie die Praxis mit ihren methodischen Instrumenten fassen kann (vgl. Fußnote 22). Viele Empiriker werfen hermeneutischer Forschung an diesem Punkt Unwissenschaftlichkeit und Praxisferne vor, weil diese normative Aussagen, z.B. über Erziehungsziele treffe, die aber eher subjektive Setzungen seien, denn objektiver Erkenntnis entstammen. Ihre Theorien seien nicht - wie empirische Aussagen - die „[...] uninteressierte Erkenntnis dessen, was ist, sondern interessierte Verkündigung dessen, was sein soll.“ (BREZINKA 1975, S. 3; vgl. auch S. 98). Diltheys bekannte Frage, an welchem Punkt der Erkenntnis dessen, was ist, die Regel über das, was sein soll, entspringt, ist für die empirische Pädagogik irrelevant. Ohne nun näher auf den Positivismusstreit einzugehen, soll doch erwähnt werden, dass die empirische Wissenschaftsauffassung nach wie vor davon ausgeht, „[...] daß den nicht empirisch ausgerichteten Ansätzen in der Erziehungswissenschaft der Wille zur Praxisnähe fehlt.“ (OLECHOWSKI/ ROLLETT 1994, S. 14). Die Kritik geht sogar so weit, hermeneutischer Forschung die Wissenschaftlichkeit per se abzuerkennen (vgl. v. CUBE 1997, S. 71).

Mit dem empirischen Ansatz werden ausschließlich aus erforschbaren Bereichen Techniken für die Praxis abgeleitet. Bei diesen Techniken geht es jedoch nicht darum, die Einmaligkeit jeder pädagogischen Situation aufzuheben, denn diese ist in ihrer Singularität nicht wiederholbar und von daher nicht im Detail vorher bestimmbar.²⁴ Es wird vielmehr versucht, Gesetzmäßigkeiten des Wiederholbaren zu finden, also die

²⁴ Für PATRY (1994) liegt der Grund für die Kluft zwischen Theorie und Praxis in eben dieser Situationsspezifität: „Eine vollständige Umsetzung von Theorien in die Praxis mit exakter Vorgabe, was der Praktiker in jeder einzelnen Situation angemessenerweise tun sollte, kann aber keine Theorie leisten, und dies nicht zuletzt deshalb, weil die Praxis situationsspezifisch ist.“ (PATRY 1994, S.51) Die Anerkennung der Situationsspezifität hindert die Vertreterinnen und Vertreter jedoch nicht daran, mit empirischen Methoden normierend vor die pädagogische Praxis zu treten, indem sie aus den gewonnenen Daten technologische Aussagen formulieren.

Grundzüge pädagogischen Handelns ausfindig zu machen, die dann (wie eine Technik) in der Praxis angewendet werden können (vgl. ROTH 1962, S. 114).²⁵

Theorie und Praxis werden im empirischen Ansatz getrennt gedacht. Es existieren zwar Bezüge zwischen den beiden Bereichen, doch kann keine Rede von einer Gemengelage aus Theorie und Praxis sein, wie es in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik der Fall ist. Der Bereich der Theorie hilft Hypothesen zu entwickeln, die dann in der Praxis überprüft werden. Ist eine Theorie bestätigt, wird eine Technik entwickelt, mit deren Hilfe die Theorie in die Praxis umgesetzt werden kann.

Die Umsetzung der Theorie in die Praxis ist demzufolge für die empirische Pädagogik in erster Linie ein technologisches und damit poetisch gedachtes Problem und ist deshalb als das so genannte „Technologieproblem“ in die Geschichte der Pädagogik eingegangen. Das Theorie-Praxis-Problem löst sich nach dieser Auffassung selbst, wenn erst das Technologieproblem gelöst ist (vgl. v. PRONDCZYNSKY 1993, S. 61)

1.5 Zusammenfassung: Theorie und Praxis als historisch gewachsene Begriffe

Es wurde gezeigt, dass das Verständnis und die Verwendung der (in der heutigen Diskussion um Wissenschaftlichkeit, Lehren und Lernen) wichtigen Begriffe „Theorie“ und „Praxis“ nicht statisch sind. Es handelt sich vielmehr um zwei Bereiche, deren Status, Erkenntnishorizont und Zuständigkeit im Laufe der Geschichte je nach Wissenschaftsauffassung, Welt- und Menschenbild sehr stark variieren.

Als eine historische Station wurde die Neuzeit herausgestellt, durch deren utilitaristische Ansätze die Bereiche der Theorie, Praxis und Poiesis miteinander vermischt wurden. Der Selbstzweck theoretischer Erkenntnisse und praktischen Handelns wurde nun mehr an der Nützlichkeit für den menschlichen Fortschritt gemessen; den Bereichen wurde also der

²⁵ Die Auffassung Comtes, die in der Gesellschaft wirkenden Kräfte seien ebenso beschaffen wie Naturgesetze, wird von modernen Repräsentanten der empirisch-analytischen Richtung in dieser extremen Form in der Regel nicht mehr vertreten (z.B. BREZINKA 1975, S. 47).

poietische Gedanke der Mittel-Zweck-Relation hinzugefügt. Mit dieser Entwicklung wurde das Theorie-Praxis-Verhältnis erstmals zu einem Problem im heutigen Sinne.

Auch wenn dieses Problem in der Pädagogik bis heute nicht zufriedenstellend gelöst wurde, so liegen doch im Wesentlichen drei Entwürfe zum Theorie-Praxis-Verhältnis vor: der der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der Pädagogik Herbarts und der empirischen Pädagogik.

Es wurde gezeigt, dass Theorie, die an ihrer Nützlichkeit, und Praxis, die an ihrem Ergebnis gemessen werden, dem poietischem Prinzip entsprechend gedacht werden. So stellt auch v. Prondczynsky fest, dass implizit dem Theorie-Praxis-Diskurs „stets ein pädagogisches Handeln gegenwärtig [ist], das eine poiesis ist.“ (v. PRONDCZYNSKY 1993, S. 165). Es kommt dabei allerdings darauf an, ob man das Poietische primär als kreatives, hervorbringendes Element (wie in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik) gleich einer Kunst oder als technisches Element (wie in der empirischen Pädagogik) gleich einem Handwerk versteht.

In dem folgenden Kapitel werden geographiedidaktische Texte und in Kapitel III der Lehrplan Erdkunde des gymnasialen Oberstufe des Landes Nordrhein-Westfalen aus dem Jahre 1999 auf eben diese Unterscheidung hin untersucht.

2 Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Geographiedidaktik

Nachdem das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Geschichte der Pädagogik dargestellt wurde, wendet sich das folgende Kapitel mit dem gleichen Erkenntnisinteresse der Geographiedidaktik zu: Welche Bedeutung haben die Begriffe Theorie und Praxis in der Geographiedidaktik und wie wird das Verhältnis der beiden Bereiche zueinander eingeschätzt? Hierfür wurden geographiedidaktische Texte analysiert, die sich explizit mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis beschäftigen oder eher beiläufig Aussagen zu diesem machen. Bei der Sichtung relevanter Texte wurden einschlägige

geographische Zeitschriften²⁶, geographiedidaktische Sammelbände und Lehrbücher²⁷ und die Reihe „Geographiedidaktische Forschungen“ des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik seit den siebziger Jahren untersucht.²⁸ Der Analyse liegen folglich sehr unterschiedliche Textsorten zu Grunde (Aufsätze, Diskussionsprotokolle, Stundenentwürfe, Projektberichte etc.). Diese Untersuchung verfolgt im Gegensatz zu bisherigen (seltenen) Analysen geographiedidaktischer Texte einen Zugriff, der bei der Analyse nicht nur auf eine Textsorte eingeht (wie z.B. HARD 1978) und auch nicht ausschließlich der deskriptiven Ebene verhaftet bleibt (wie z.B. BIRKENHAUER 1986).

Entsprechend der Problemstellung werden Diskussionsbeiträge zur Anordnung der Unterrichtsinhalte (z.B. Länderkunde - Thematische Geographie), die in der Geschichte der Geographiedidaktik eine große Rolle spielen, nicht in die Analyse einbezogen, es sei denn es wurden in ihnen Textstellen gefunden, die das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Geographiedidaktik betreffen.

Bei der Analyse wurde bewusst auf eine Zuordnung der Autorinnen und Autoren in bestimmte `Lager` verzichtet. Die Frage nach fachpolitischen Einstellungen ist für das vorliegende Erkenntnisinteresse nicht relevant. Die Analyse der Texte wird deshalb immanent vorgenommen. Die werkimmanente Perspektive ist im Vergleich zur kontextuellen Betrachtungsweise dadurch gekennzeichnet, dass eine zu starke Kontextualisierung vermieden wird. Dies erweist sich in Bezug auf die Geographiedidaktik als Vorteil, da der Einbezug des Kontextes immer wieder dazu führt, dass die Person der Autorin oder des Autors im Vordergrund einer Diskussion steht, zuweilen sogar stärker als die Inhalte der jeweiligen Publikation.²⁹

²⁶ Praxis Geographie, geographie heute, Der Erdkundeunterricht, Geographie und Schule, Geographie und ihre Didaktik

²⁷ SCHULTZE 1996, HAUBRICH u.a. 1997, SCHMIDT-WULFFEN/SCHRAMKE 1999, KESTLER 2002, RINSCHKEDE 2003

²⁸ In diesem Zeitraum hat sich die Didaktik der Geographie als eigenständige Hochschuldisziplin verstärkt etabliert (vgl. BÖHN 1999, S. 58).

²⁹ vgl. z.B. die Diskussion zum Positionspapier des Schulgeographenverbandes in den Ausgaben der Praxis Geographie, 5/1995-10/1996.

2.1 Klärung der Begriffe Theorie und Praxis

Bevor nun das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Geographiedidaktik untersucht wird, ist es an der Zeit das der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegende Verständnis von Theorie und Praxis zu klären:

Praxis stammt aus dem Griechischen und bedeutet dem Wortstamm nach nichts anderes als „Handlung“ bzw. „Tun“ (→ Kapitel II 1.1). Im Kontext dieser Untersuchung wird in Anlehnung an JANK/MEYER (1994) ein allgemeiner Praxisbegriff verwendet. Praxis meint dementsprechend die Schul- und Unterrichtswirklichkeit und das darin stattfindende unterrichtliche Tun (vgl. ebd., S. 17).

In Abgrenzung zu diesem Praxisbegriff meint der Terminus Theorie hier ebenso allgemein jene Bereiche, die nicht in den des Praktischen fallen. Theorie ist in diesem Sinne zu verstehen als (noch) nicht stattgefundene Praxis. Wenn hier von Theorie die Rede ist, so sind stets (fach)didaktische Theorien und nicht fachwissenschaftliche gemeint. Um Missverständnissen vorzubeugen, ist es wichtig dies zu klären, da die Fachdidaktik wissenschaftssystematisch „eine selbständige Integrationsdisziplin zwischen der jeweiligen Fachwissenschaft und der Allgemeinen Didaktik“ ist (SCHRAND 1981, S. 61). Kestler spricht deshalb vom `janusköpfigen´ Charakter der Geographiedidaktik (KESTLER 2002, S. 13). Dieser hat zur Folge, dass geographiedidaktische Theorie entweder überwiegend von der Fachwissenschaft oder stärker von der Erziehungswissenschaft hergeleitet werden kann. Die reine Ableitung geographiedidaktischer Theorie aus der Fachwissenschaft gilt im Großen und Ganzen als überholt. Diese `Abbilddidaktik´ ist unter dem Primat der Schülerorientierung obsolet geworden, da sie sich zu sehr an den Strukturen und Inhalten der Hochschulgeographie und zu wenig an den Bedürfnissen und dem Alltag der Schülerinnen und Schüler orientiert. Dennoch hat sich die Fachwissenschaft als primäre Bezugswissenschaft der Geographiedidaktik als langlebig erwiesen, was sich in zahlreichen fachwissenschaftlichen Veröffentlichungen von Fachdidaktikerinnen und -didaktikern niederschlägt (vgl. auch SCHRAMKE/UHLENWIKEL 2002, S. 199f.). Aber auch an der häufigen Forderung nach mehr Schüler- und weniger Fachbezug lässt

sich die nach wie vor enge Verzahnung zwischen der Fachwissenschaft und der Geographiedidaktik ablesen, da nur dann die Forderung nach weniger Fachbezug Sinn macht, wenn dieser sehr bzw. zu stark ist. Das folgende Zitat mag stellvertretend für viele Autoren und Autorinnen³⁰ stehen, die eine stärkere Orientierung der Geographiedidaktik an der Erziehungswissenschaft fordern:

„[...] Identität und Loyalität des Fachdidaktikers [dürfen] nicht primär von der Fachwissenschaft her bestimmt werden, sondern schwerpunktmäßig von der Erziehungswissenschaft. Als `Theorie des Unterrichts in Geographie´ ist die Fachdidaktik methodologisch gesehen `eine Subdisziplin der Erziehungswissenschaft´, die von dort her ihre Scheinwerfer auf die Inhalte und Fragestellungen der Fachwissenschaft richtet und im Hinblick auf die angestrebten Lernprozesse gewichtet.“ (SCHULTZ 1995, S. 147)

Der häufig zu beobachtende starke Bezug zur Fachwissenschaft mag mit der Tatsache zu erklären sein, dass sich die fachdidaktische und fachwissenschaftliche Tätigkeit personell häufig überschneidet. Bei der Theoriebildung ist es jedoch wesentlich, von welcher Bezugswissenschaft her gedacht wird. Natürlich kann dabei die Geographiedidaktik nicht völlig ohne fachwissenschaftliche Theorie auskommen. Bei einem zu starken Bezug auf die Fachwissenschaft ist jedoch die Gefahr groß, dass die Geographiedidaktik schnell zur Fachpolitik im Namen der Fachwissenschaft wird (SCHMIDT-WULFFEN/SCHRAMKE 1995, S. 45; SEDLACEK 1996, S. 45). Erdkundeunterricht sollte jedoch im modernen Sinne nicht (mehr) für die Profilierung des Faches, sondern für die Schülerinnen und Schüler stattfinden.

In dieser Arbeit wird die fachdidaktische Theorie von erziehungswissenschaftlicher Seite hergeleitet. Was hier unter (fach)didaktischer Theorie verstanden wird, wird im Folgenden weiter differenziert.

³⁰ GRÜNEWÄLDER 1983, S. 17; Diskussionsbeitrag Birkenhauer in KÖCK 1986, S. 53; SCHMIDT-WULFFEN/SCHRAMKE 1995, S. 45; SEDLACEK 1996, S. 45; HAUBRICH u.a. 1997, S. 30f; SCHRAMKE/ UHLENWINKEL 2002, S. 201

Im Bereich der Theorie können verschiedene Abstraktionsebenen unterschieden werden. Ein Beispiel dafür wurde bereits in Kapitel II 1.4.2 vorgestellt. Dort wurden die drei Theoriegrade nach Weniger beschrieben, der den Bereich der Theorie in Theorien ersten Grades (‘weltanschauliches Apriori’ und die Grundhaltung der erziehenden Person), zweiten Grades (Erfahrungssätze der erziehenden Person) und dritten Grades (wissenschaftliche Theorie) einteilte.

Ein weiteres Beispiel ist die Einteilung der Didaktik von JANK/MEYER (1994). Nach Auffassung der beiden Autoren beinhaltet die Didaktik Theorie *und* Praxis des Lehrens und Lernens (ebd., S. 16). In diesem Modell werden vier verschiedene Ebenen unterschieden (ebd., S. 69f.):

1. Der konkrete Vollzug von Unterricht.
2. Die Analyse (Deskription) und Planung (Präskription) des konkreten Unterrichts.
3. Die Reflexion grundlegender Strukturmomente von Unterricht, d.h. die Reflexion grundsätzlicher Strukturierungsmöglichkeiten und ihrer Wechselwirkungen in allgemeinen Begriffen.
4. Die wissenschaftstheoretische bzw. Metaebene auf der z.B. verschiedene Didaktiken verglichen, bewertet und in die „Gesamtheit der pädagogischen Wissenschaften“ (vgl. ebd., S. 72) eingeordnet werden.

In dem Modell wird eine Stufung vom Praktisch-Konkreten zum Theoretisch-Abstrakten deutlich, die im Folgenden aufgegriffen und weiter ausdifferenziert wird. Tabelle 1 zeigt, dass diese Arbeit von einer Kombination und Erweiterung der Modelle Weniger und Jank/Meyer ausgeht. Die verschiedenen Ebenen lassen sich nicht immer so deutlich voneinander trennen, wie es die Tabelle möglicherweise suggeriert:

Tabelle 1: Übersicht über verschiedene Theorie-Ebenen-Modelle

Bereich	Weniger	Jank/Meyer	Erweiterung (Marmann)		
Praxis		1. Konkreter Vollzug von Unterricht	1. Schulische Praxis		
Theorie	1. Theorien ersten Grades („weltanschauliches Apriori“)		2. Grundhaltung/„weltanschauliches Apriori“	Geographiedidaktische Theorie	
	2. Theorie zweiten Grades (Erfahrungssätze)	2. Analyse und Planung von Unterricht	3. Unterrichtsvorschläge und -rezepte		
	3. Theorien dritten Grades (Wissenschaftliche Theorie)	3. Reflexion grundlegender Strukturelemente	4. Wissenschaftlich reflektierte Handlungsorientierungen	5. Didaktische Theorien und Modelle	Metaebene
		4. Metaebene	6. Erziehungswissenschaftliche Theorien		

Die Anlage dieser Arbeit folgt der Gedankenführung des Modells der rechten Spalte: Auf der wissenschaftstheoretischen bzw. Metaebene wurden in Kapitel II 1 die Begriffe Theorie und Praxis sowie deren Verhältnis zueinander in der Pädagogik untersucht. In dem folgenden Kapitel II 2 werden die Begriffe und das Verhältnis der beiden Termini zueinander speziell in der Geographiedidaktik betrachtet. In Kapitel III wird der Erdkundelehrplan der gymnasialen Oberstufe des Landes Nordrhein-Westfalen u.a. auf sein Theorie-Praxis-Verständnis hin analysiert. Lehrpläne sind zwischen den Unterrichtsvorschlägen und didaktischen Modellen einzuordnen. Sie fallen in den Bereich der Theorie, nicht in den der Praxis. In dem empirischen Teil dieser Arbeit (→ Kapitel IV) wird das Theorie-Praxis-Verhältnis anhand einer Befragung von Geographielehrerinnen und -lehrern (Schulpraxis) zum aktuellen Erdkundelehrplan untersucht. Die Arbeit ist deduktiv angelegt, geht also vom Allgemeinen zum Konkreten, von der Metatheorie zur Praxis.

Mit Hilfe der beschriebenen Theorieebenen (Tabelle 1, rechte Spalte) können ferner die untersuchten geographiedidaktischen Texte strukturiert werden. So wurden in den Texten auf den folgenden Ebenen Anmerkungen und Ausführungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis gefunden:

Für die Metaebene (Kapitel II 2.3) ist zunächst das Hildesheimer Symposium von 1985 (KÖCK 1986) zu nennen. Im Anschluss an Köcks Vor-

stellungen von theoriegeleitetem Unterricht gerieten jene Autoren, die die Geographiedidaktik eher von der geisteswissenschaftlichen Ebene her betrachten zu jenen, die eine eher empirisch-positivistischen Auffassung vertreten (wie z.B. Köck) in Widerspruch. Im Zuge der Analyse des Theorie-Praxis-Verhältnisses ist es wichtig, die den Methodologien zu Grunde liegenden Vorstellungen von Theorie und Praxis aufzugreifen. Die Ausführungen in Kapitel II 1 dieser Arbeit haben gezeigt, dass beide eng miteinander verknüpft sind. Die methodologischen Überlegungen Köcks (auch KÖCK 1986a, 1986b, 1991, 1998) und das damit einhergehende Verständnis von Theorie werden in Kapitel II 2.3 dargestellt. Im gleichen Kapitel wird die Metaebene ferner anhand von Ausführungen verschiedener Autorinnen und Autoren zur Praxisrelevanz geographiedidaktischer Forschung untersucht.

Auf der Ebene der Unterrichtsvorschläge wird eine Betrachtungsweise des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Geographiedidaktik in Form von zahlreichen Unterrichtsberichten und Modellstunden sichtbar. Diese diskutieren zwar nicht explizit das Theorie-Praxis-Verhältnis, vermitteln aber durch ihre Gestaltung einen Eindruck davon, wie die Bereiche der Theorie und Praxis häufig verstanden werden und wie versucht wird die Spannung zwischen den beiden Bereichen zu lösen (→ Kapitel II 2.4).

In Kapitel II 2.5 wird die Ebene der wertenden Aussagen untersucht, die bestimmte Grundhaltungen zu den Bereichen der Theorie und Praxis vermuten lassen. Es handelt sich hierbei meist um Randbemerkungen, die zwar nicht systematisch sind und in der Regel auch nicht empirisch auf ihren Wahrheitsgehalt überprüft wurden, die aber dennoch oder vielleicht gerade deshalb einen Eindruck davon geben, wie das Verhältnis zwischen Hochschuldidaktik und Schulpraxis bzw. zwischen den Lehrenden der beiden Institutionen einzuschätzen ist.

2.2 Anmerkungen zur Geographiedidaktik

Für die Analyse geographiedidaktischer Texte müssen zunächst zwei Schwierigkeiten beschrieben werden:

Die erste Schwierigkeit hängt mit dem zu analysierenden Material zusammen. Bei der Suche nach Aussagen zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Geographiedidaktik ist man auf schriftliche Zeitdokumente angewiesen, die nur selten die ganze Wirklichkeit, sondern im Regelfall Ausschnitte aus dieser beinhalten. Die Analyse beruht auf dem Bild von der Geographiedidaktik, wie sie sich sozusagen in den untersuchten Texten selbst präsentiert. Bereits 1978 machte Schrand darauf aufmerksam, dass sich in Bezug auf die Standortbestimmung der Fachdidaktik Geographie manche Positionen „[...] in internen Sitzungen zwar sehr energisch, in der Literatur kaum zu Wort melden.“ (SCHRAND 1978, S. 338). Diese Feststellung lässt sich, wie noch gezeigt wird (→ Kapitel II 2.3) auch auf die vorliegende Fragestellung übertragen. Hard betont in seiner Inhaltsanalyse geographiedidaktischer Texte, dass diese häufig beschreiben, „was sein soll und nicht das, was tatsächlich ist“ (HARD 1978, S. 6). Deshalb müsse der Inhaltanalytiker/die Inhaltanalytikerin sich darüber

„im Klaren sein, dass der `Zeitgeist´ und die `Ideengeschichte´ (sei es der Geographie, sei es der Geographiedidaktik) keinesfalls dasselbe sind wie die Realität der Geographie, die Realität der Geographiedidaktik, die Realgeschichte der Geographie und die Realgeschichte der Geographiedidaktik.“ (ebd.) „Jedenfalls“, fährt er fort „klärt die Inhaltsanalyse im idealen Fall die vorliegenden Text- und Ideenmassen zu überschaubaren Denkstrukturen, an denen die Diskussion griffigere Ansatzstellen finden kann.“ (ebd., S. 7)

Diese Analyse will dem Anliegen `überschaubare Denkstrukturen´ transparent zu machen nachkommen. Dass schriftliche Quellen meist nur einen Ausschnitt der gesamten Diskussion wiedergeben, gilt auch für die Texte mit Aussagen über das Theorie-Praxis-Verhältnis, denn aus Gesprächen und Diskussionen z.B. auf Schulgeographentagen lassen sich konträre Positionen identifizieren, die sich in der Literatur nicht wiederfinden. Damit ist bereits das zweite Problem, ein inhaltliches, angesprochen.

In der untersuchten Literatur ist keine systematische Auseinandersetzung zu finden, die explizit das Theorie-Praxis-Verhältnis thematisiert. In geo-

graphiedidaktischen Publikationen werden häufig eher am Rande Aussagen zum Theorie-Praxis-Verhältnis getroffen, als dass dieses als zentrales Thema hervorgehoben würde. Die Vermutung liegt nahe, das Theorie-Praxis-Verhältnis sei für die Geographiedidaktik überhaupt kein zentrales oder wichtiges Thema. Auch Köck hat diese Überlegung in Bezug auf die Umsetzung der Fachinhalte angestellt (KÖCK 1986a, S. 21). In der Tat wurden bei der Durchsicht der Literatur - abgesehen vom Hildesheimer Symposium 1985 zum theoriegeleiteten Geographieunterricht - nur drei längere Textstellen gefunden, die das Theorie-Praxis-Verhältnis relativ ausführlich thematisieren (VIELHABER 1983; SCHRAND 1989, SCHULTZ 1995). Ferner bietet die von Köck vorgelegte Methodologie (KÖCK 1991) eine vorwiegend implizite Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses auf hoher metatheoretischer Abstraktionsebene.

Die Geographiedidaktik hat seit ihrer Etablierung als eigenständige Hochschuldisziplin andere Diskussions- und Forschungsschwerpunkte verfolgt als die Untersuchung des Theorie-Praxis-Verhältnisses. So wurde in den siebziger und achtziger Jahren danach gefragt, welche Konzepte und Ansätze der allgemeinen Didaktik man für die Geographiedidaktik übernehmen könne und wie die Unterrichtsinhalte angeordnet werden könnten bzw. sollten (SCHRAND 1978; SCHULTZE 1979; BIRKENHAUER 1988; SCHRAND 1989). Man könnte diese Zeit als 'Identitätsfindung der Geographiedidaktik' bezeichnen. Der Schwerpunkt der Überlegungen lag insbesondere auf der Frage nach der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung der Geographiedidaktik. Systematische Überlegungen explizit zum Theorie-Praxis-Verhältnis finden sich jedoch nicht.

Ende der achtziger Jahre bzw. Anfang der neunziger Jahre, so scheint es, ist diese Phase der 'Identitätsfindung' weitestgehend abgeschlossen. Die Geographiedidaktik blickt zurück und zieht Bilanz (KROß 1991). Sie orientiert sich mehrheitlich an handlungstheoretischen statt systemtheoretischen Grundlagen, an qualifikationsorientierten statt stofforientierten Regulativen und am thematischen statt länderkundlichen Konzept. Die verschiedenen Ansätze sind jedoch nach wie vor strittig, was sich z.B. in

unterschiedlichen Lehrplankonzeptionen der einzelnen Bundesländer widerspiegelt.

Zu Beginn der neunziger Jahre stellt Kroß eine Verschiebung der Forschungsaktivitäten in der Geographiedidaktik fest: „Weg von der Grundlagenforschung hin zu anwendungsbezogenen, sehr speziellen Problemstellungen“ (KROß 1991, S. 14). In den Fachzeitschriften nimmt ferner die Zahl der Publikationen über Unterrichtsbeispiele und -sequenzen stark zu, während (meta)theoretische, konzeptionelle Veröffentlichungen in den Hintergrund treten.

Die Jahrtausendwende scheint ein Anstoß für neue grundsätzliche Überlegungen in der Geographiedidaktik zu sein. Der Wechsel ins neue Jahrtausend veranlasste zahlreiche Autorinnen und Autoren zu Überlegungen zur Zukunftsfähigkeit der Schulgeographie (GEIGER/BRAMEIER 1998; KIRCHBERG 1998a; SCHULTZE 1998; SCHRAMKE/UHLENWINKEL 2000), doch auch hier ist keine Diskussion oder systematische Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses zu verzeichnen.

In die Analyse des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Geographiedidaktik können aus genannten Gründen nur wenige Publikationen und einige Randbemerkungen einbezogen werden. Dennoch ist eine Untersuchung des Themas lohnend, da zahlreiche Nebenbemerkungen bezeugen, dass ein Problem im Sinne einer ‚Kluft‘ zwischen Theorie und Praxis, zwischen der Geographiedidaktik und der Schulgeographie durchaus existiert (z.B. SPERLING 1981, S. 184; NIEMZ 1984, S. 1; RICHTER 1996, S. 170; RHODE-JÜCHTERN 1996, S. 53).

Neben der fehlenden systematischen, expliziten Diskussion des Themas ist die Unklarheit darüber, was eigentlich mit den Begriffen Theorie und Praxis in der Geographiedidaktik gemeint ist, eine weitere Schwierigkeit der Untersuchung.

Der Begriff der Praxis lässt sich schnell auf den schulischen Bereich des Unterrichts und auf die Lehrerinnen/Lehrer begrenzen; Praxis wird meist mit dem Erdkundeunterricht und mit den am Erdkundeunterricht beteiligten Personen gleichgesetzt.

Die Verwendung des Begriffs Theorie ist vielfältiger. Eindrucksvoll kann an der Sammlung der Vorträge zum Hildesheimer Symposium (KÖCK

1986) nachvollzogen werden, dass die Vortragenden völlig divergierende Vorstellungen davon hatten, was das genaue Thema des Symposiums sein würde. So ist eine Sammlung von bunt gemischten Vorträgen entstanden, die die Theorie mal aus fachwissenschaftlicher (z.B. die Vorträge Havelberg und Dieters), mal aus epistemologischer (z.B. Vortrag Hard) und mal aus methodologischer (z.B. Einführungsvortrag von Köck) Perspektive betrachten und damit letztlich ein Zeugnis von der Uneinigkeit darüber geben, was in der Geographiedidaktik unter Theorie verstanden wird. Diese Frage ist auch heute nicht abschließend zu beantworten. So zeigt die Sichtung der problemrelevanten Texte, dass mit Theorie mal fachwissenschaftliche Theorie, mal fachdidaktische und dann wieder allgemeindidaktische Theorie gemeint ist.

2.3 Metatheoretische Aussagen zum Theorie-Praxis-Verhältnis

Im Oktober 1985 fand in Hildesheim ein Symposium mit dem Titel „Theoriegeleiteter Geographieunterricht“ statt. In seinem Einführungsvortrag zum Thema beschreibt Köck metaphorisch verschiedene Formen des Theorie-Praxis-Verhältnisses (KÖCK 1986a, S.19f.):

1. Theorie als `verschmähter Liebhaber´ (Die Theorie erreicht die Praxis nicht, während diese nichts von der Theorie wissen will.)
2. Theorie als `ungebetener Ratgeber´ (Aus Sicht der Praxis ist die Theorie zu praxisfern und abgehoben und von daher im Unterrichtsalltag relativ nutzlos.)
3. Theorie als `gesuchter Ratgeber´ (Theorie als Hilfe zu „aufgeklärtem Entscheidungsverhalten“ in der Praxis.)
4. Theorie als `flüchtiger Bekannter´ der Praxis (Theorie und Praxis haben sich nicht viel zu sagen und verabschieden sich bei Begegnungen möglichst schnell wieder voneinander.)
5. Theorie als `Erzfeind´ der Praxis (Theorie und Praxis verbindet nichts als „der wechselseitige Vorwurf der Unfähigkeit.“)

Diese Zusammenfassung wird in der Befragung des Kapitels IV nochmals aufgegriffen. Es werden dort einzelne Bilder des Theorie-Praxis-

Verhältnisses zu Items operationalisiert und im Fragebogen verankert (Kapitel IV 3.1.7). Neben der Bereitstellung eines Vokabulars für den weiteren Verlauf der Arbeit, kann die Übersicht Köcks als erstes Indiz für das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis dienen. So ist in Köcks metaphorischer Beschreibung eine interessante inhaltliche Lücke auffallend: es fehlt das Bild der Theorie als 'Geliebte'. Von den fünf Bildern sind vier negativ behaftet. Nur ein Bild beschreibt das Verhältnis der Praxis zur Theorie als positiv, nutzbringend, aber als Ausnahmefall: das Bild der Theorie als 'gesuchter Ratgeber'. In Köcks Darstellung fehlt eine Metapher für ein Verhältnis der Praxis zur Theorie, in der sich die Praxis aus schlichtem Interesse - oder um es in Ergänzung zu Köck metaphorisch zu formulieren: in der sich die Praxis aus 'reiner Liebhaberei' - mit der Theorie beschäftigt. Diese Beobachtung mag als erster Hinweis auf ein Theorie-Praxis-Verhältnis in der Geographiedidaktik gelten, welches - wie die weiteren Ausführungen zeigen werden - eher negativ denn positiv beschrieben werden kann.

Im gleichen Vortrag bezieht Köck eine Position, die im Zentrum der folgenden Überlegungen und Ausführungen steht (KÖCK 1986a). Für Köck ist es eine Tatsache, dass „[...] jeglicher Unterricht eine Zweck-Mittel-Relation realisiert“ (ebd., S. 22). Ebenso ist er der Auffassung, dass Lehrerinnen und Lehrer unterrichtspraktische Mittel nur einsetzen können, wenn ihnen deren lernspezifische Wirkungen bekannt sind, die sie sich nur über wissenschaftliche Theorie aneignen können (ebd., S. 23). Wissenschaftliche Theorie versteht er dabei als „[...] intersubjektiv bestätigtes oder begründetes und terminologisch normiertes System allgemeiner oder/und normativer Sätze“ (ebd., S. 22). Wissenschaftlichkeit und Empirie sind für Köck synonyme Begriffe³¹ (vgl. KÖCK 1991, S. 50). Er entwirft in seiner Einführung ein vom empirischen Denken geprägtes Bild von unterrichtlichen Prozessen und wissenschaftlichen Funktionen, was besonders markant in dem folgenden Zitat zum Ausdruck kommt:

³¹ An dieser Stelle sei auf den - ebenfalls im Rahmen des Hildesheimer Symposiums gehaltenen - Vortrag von Hard aufmerksam gemacht, der (auf sehr amüsante Weise) die reine empirische Theoriebildung ad absurdum führt, indem er an einem Beispiel verdeutlicht, dass „kein empirischer Befund, keine noch so sorgfältige Erhebung einer Theorie gefährlich werden [kann], selbst wenn diese Theorie ein Ammenmärchen ist“ (HARD 1986, S. 222).

„Nun ist zwar unstrittig, dass es in der konkreten Unterrichtspraxis der Lehrer selbst ist, der die geeignete Zweck-Mittel-Beziehung herstellen muß. Ebenso unstrittig ist nach dem eben Gesagten jedoch, dass er dies nur kann, wenn er einschlägige Kenntnisse über die nomologischen Zweck-Mittel-Beziehungen hat. Daß er letztere nun nicht selbst original erforschen bzw. auf ihre Richtigkeit bzw. Wahrheit hin überprüfen kann, braucht inzwischen nicht mehr eigens betont zu werden. Vielmehr ist er hierzu auf wissenschaftlich erarbeitete normativ-empirische Theorien bzw. Prüfergebnisse angewiesen.“ (KÖCK 1986a, S. 24)

Nach Köcks Auffassung kommt der geographiedidaktischen Forschung die Aufgabe zu, unterrichtsleitende Theorien zu entwickeln und diese empirisch zu überprüfen. Hier ist die strikte Trennung von Theorie und Praxis wiederzuerkennen, die für das empirische Denken charakteristisch ist (→ Kapitel II 1.4.3). Auch die Transformation der wissenschaftlichen Theorien in unterrichtspraktische Technologien ist bei Köck ein selbstverständlicher Gedankengang und für empirische Entwürfe typisch (→ Kapitel II 1.4.3). Das von ihm propagierte technologische Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen spiegelt sich auch in Publikationen jüngeren Datums wieder (z.B. KÖCK 1998, S. 33). Köck schließt normative Zielsetzungen als notwendige Zwecksetzung für die Praxis mit in seine Überlegungen ein, schließt sie aber als unwissenschaftlich, weil normativ, aus dem wissenschaftlichen Erkenntnisprozess aus (ebd., S. 23; KÖCK 1991, S. 60). Bereits 1977 hat Haubrich darauf hingewiesen, dass die Propagierung empirischer Forschungsmethoden nicht auf eine Gleichsetzung von Wissenschaft und Methode hinauslaufen dürfe und hat vor einer „reinscientifistisch Orientierung“ (HAUBRICH 1977, S. 27) der Geographiedidaktik gewarnt, da sie in eine „erkenntnistheoretische Sackgasse“ (ebd.) führe.

Eine kritische Auseinandersetzung mit Köcks Position findet sich z.B. bei SCHRAND (1989). Schrand kritisiert neben Köcks ausschließlichem empirischen Wissenschaftsbegriff (und dem damit einhergehenden Ausschluss z.B. hermeneutischer Verfahren aus der Wissenschaftlichkeit) den verkürzenden „technokratischen Unterrichtsbegriff“ (ebd., S. 6)

Köcks und weist ihm diesbezüglich eine Außenseiterposition in der Geographiedidaktik zu. Auch Kroß (KROß 1991) kritisiert Köcks positivistische Wissenschaftsauffassung (KROß 1991, S. 19), da diese den Anspruch erhebe wertfrei zu sein und konstatiert, dass Erziehung jedoch wertorientiert sei.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Zustimmung zum theoriegeleiteten Geographieunterricht groß ist (vgl. SCHRAND 1989, RHODE-JÜCHTERN 1979). Dabei ist es aber wesentlich, dass Theorie nicht auf einen eng empirisch-positivistischen Wissenschaftsbegriff reduziert wird. Das heißt nicht, dass die Geographiedidaktik empiriefeindlich wäre; im Gegenteil gab und gibt es eine offene und kritische Diskussion um die Adaptation quantitativer Methoden in die geographiedidaktische Forschung. Ohne nun näher auf diese Diskussion einzugehen, da sie zu weit von Thema wegführt, lässt sich doch konstatieren, dass die geographiedidaktische Forschung quantitative Forschungsmethoden nicht unreflektiert übernommen hat. Empirische Forschungsmethoden haben sich in der Geographiedidaktik etabliert, ohne dass dabei hermeneutische Ansätze völlig verloren gegangen wären. Je nach Fachvertreter/-in wird die eine oder die andere methodische Ausrichtung stärker präferiert. Dass sich die Geographiedidaktik nach wie vor mit beiden methodischen Ansätzen und mit den entsprechend verhafteten Theorieverständnissen auseinandersetzt, beweisen die Workshops zu „Quantitativen Forschungsmethoden“ im Jahr 2000 in Eichstätt sowie zu „Qualitativen Forschungsmethoden“ im Jahr 2002 in Jena. An den Habilitationen der letzten Jahre lässt sich Ähnliches ablesen: so legte HEMMER (2000) eine stringent empirisch ausgerichtete Habilitation vor, während Hupke zwei Jahre zuvor mit einer hermeneutischen Analyse habilitierte (HUPKE 1998). Es ist allerdings in der geographiedidaktischen Forschung ein steter Anstieg empirisch ausgerichteter Studien zu verzeichnen, während die qualitativen weiter zurücktreten.

Der zweite Aussagenkomplex, der der metatheoretischen Ebene zugeordnet werden kann, betrifft die Frage nach der Praxisrelevanz geographiedidaktischer Forschung. Wie in Kapitel II 1 gezeigt wurde, existiert der Ruf nach Praxisrelevanz wissenschaftlicher Forschung seit der Renais-

sance bzw. frühen Neuzeit. Dass Praxisrelevanz dieser Forschung im allgemeinen, aber auch in der Geographiedidaktik immer wieder gefordert wird, kann als ein Hinweis darauf interpretiert werden, dass Praxisrelevanz nicht selbstverständlich ist³². Diese Äußerung mag banal klingen, ist aber vor dem Hintergrund der langen Tradition des Rufes nach Praxisrelevanz der Theorie erstaunlich.

Die Forderung nach Praxisrelevanz wird von der Seite der Lehrerinnen und Lehrer z.B. auf Geographentagen formuliert, findet sich aber nicht in den hier untersuchten Texten wieder. In der Regel handelt es sich bei Publikationen aus der Schulpraxis um Unterrichtsentwürfe und Projektberichte (→ Kapitel II 2.4). Selbstverständlich sind auch Publikationen aus der Schulpraxis zu finden, die sich kritisch und fundiert mit didaktischen Modellen und methodischen Prinzipien auseinandersetzen. Es sind jedoch nirgends Forderungen zu finden, die den Formulierungen in Arbeitskreisen bei Tagungen entsprechen. Nach eigenen Gesprächsnotizen wurden auf dem Schulgeographentag 2002 in Wien in verschiedenen Arbeitskreisen die Vortragenden (in der Regel aus dem universitären Bereich) immer wieder von Schulpraktikern gefragt: „Wie soll das denn funktionieren?“, „Wie soll ich das machen?“, „Können Sie mir mal sagen, wie Sie sich das vorstellen?“ etc. Neben der Erwartung, dass der Transfer theoretischer Vorstellungen, Ideen oder Erkenntnisse auf die Praxis von den Forschenden geleistet werden soll, wird hier ein Bedürfnis nach ‚handwerklichen Rezeptologien‘ deutlich, das in Kapitel II 2.4 näher besprochen wird. Dieses Anliegen sollte weder verurteilt noch bagatellisiert werden, da es ein Indiz für die Schwierigkeit ist, didaktische Ideen und Theorien im Unterricht zu verwirklichen.

Sicherlich wollte niemand bezweifeln, dass zwischen geographiedidaktischer Forschung und dem Erdkundeunterricht in der Schule stets eine enge Verbindung vorhanden sein sollte. Fachdidaktische Forschung hat per definitionem als originären Bezugspunkt den jeweiligen Fachunterricht und muss auf diesen Bezug nehmen, wenn sie sich selbst nicht über-

³² Sehr lesenswert ist zu diesem Thema die Publikation von HEDTKE (2000), der den Praxisbezug als ein „pathologisches Bedürfnis“ beschreibt und als selten empirisch überprüftes Schlagwort eingestuft.

flüssig machen will. Dementsprechend fordern Engelhard/Hemmer nicht unbegründet:

„Forschungserkenntnisse müssen Gebrauchswert besitzen, wenn sie von der Praxis zur Kenntnis genommen und zur Verbesserung unterrichtlichen Handelns verwertet werden sollen.“ (ENGELHARD/HEMMER 1989, S. 26)

Gegen eine solche Aussage kann zunächst nichts einwendet werden, da sie in ihrer Pauschalität und Logik relativ unangreifbar ist. Es drängen sich jedoch in Bezug auf die Fragestellung nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis mehrere Fragen auf:

1. Wann hat eine Erkenntnis Gebrauchswert? Hat eine Erkenntnis Gebrauchswert, wenn sie von der Praxis zur Kenntnis genommen wird? Und was ist, wenn die Erkenntnis keinen Gebrauchswert hat? Ist sie deshalb wertlos? Müssen Fragestellungen wie z.B. die nach gesellschaftlichen Normen, Werten und Traditionen, die keinen unmittelbaren Gebrauchswert für die Praxis besitzen, aus der geographiedidaktischen Forschung ausgeklammert werden? Wie in diesem Kapitel und in Kapitel II 1.4.3 gezeigt wurde, sind empirisch arbeitende Wissenschaftler häufig genau dieser Auffassung. In der Geographiedidaktik ist durchaus die Tendenz zu erkennen, dass sich in hermeneutisch angelegten Publikationen häufiger mit o.g. Fragen beschäftigt wird als in empirischen Erhebungen, die stärker einzelne Aspekte der Unterrichtspraxis untersuchen und daraus didaktische Empfehlungen ableiten. Damit eröffnet sich eine weitere Frage:

2. Ist die Bedienung der Praxis die einzige oder primäre Aufgabe der Geographiedidaktik? Bei aller berechtigten Forderung nach Praxisrelevanz geographiedidaktischer Forschung sollte doch darauf geachtet werden, dass sie nicht als alleiniger Bezugspunkt gelten sollte. Dass dies aber zunehmend zu einem Problem auch in der Geographiedidaktik wird, hat Kroß in Bezug auf die fachwissenschaftliche Forschung beschrieben:

„Der steigende Druck auf die Universitäten, Drittmittel einzuwerben, hat ohnehin bereits zu einer Verschiebung der Forschungsaktivitäten geführt - weg von der Grundlagenforschung hin zu anwendungsbezogenen, sehr speziel-

len Problemstellungen. Der unmittelbare Praxisbezug ist zu einem Relevanzkriterium geworden. Die Praxis liefert die Problemstellungen, sie stellt und bezahlt die Forschungsapparatur, sie honoriert die Lösungsvorschläge und wird insgesamt zum wissenschaftlichen Innovationsfeld. (KROß 1991, S. 14)

Auch wenn hier mit `Praxisbezug´ nicht die Unterrichtspraxis gemeint ist, so lässt sich der von Kroß beschriebene Vorgang durchaus auf die geographiedidaktische Situation übertragen. Mit einer solchen Begebenheit wird, so steht zu befürchten, der fachdidaktischen Forschung jede Autonomie und jede Legitimation der aristotelischen Theorie und der damit verbundenen zweckfreien Erkenntnis als Wesenszug der Wissenschaft genommen. Die Konsequenz wäre dann eine zur Dienstleisterin der Praxis reduzierte Geographiedidaktik. Der Ruf nach Praxisrelevanz, der grundsätzlich von den fachdidaktisch Forschenden geteilt wird, hat eine Kehrseite, die in der Geographiedidaktik kaum Beachtung findet.

Zu fordern wäre dagegen ein reflexives Verhältnis zwischen geographiedidaktischer Forschung und schulischer Tätigkeit; beide Bereiche sollten sich also gegenseitig anregen und vorwärts bringen. Die Lösung kann dabei sicherlich nicht ausschließlich in der Erforschung und Implementation von Unterrichtstechnologien und -rezeptologien bestehen. Dann würde die poetische Dimension des praktischen Handelns ausschließlich in ihrer technischen Seite zu Tage treten.

Nach Ergebnissen der Kommunikationsforschung besteht ein Kommunikationsprozess nur zu 10% aus der Sache (Sachebene), um die es geht. Die übrigen 90% macht der subjektive Faktor (Beziehungsebene) aus (vgl. WATZLAWICK u.a. 1969, S. 53ff.; RHODE-JÜCHTERN 1996, S. 53). Ein Kommunikationsprozess zwischen den in Forschung und Schullehre tätigen Personen ist deshalb ebenso unerlässlich wie eine gewisse Praxisrelevanz, wenn Forschungsergebnisse von der Praxis `zur Kenntnis genommen und zur Verbesserung unterrichtlichen Handelns´ genutzt werden sollen.

Dass eine enge Verzahnung zwischen Theorie und Praxis gelingen kann und diese sich in einem reflexiven Prozess gegenseitig anregen können zeigen z.B. Publikationen von Schmidt-Wulffen. Schmidt-Wulffen ver-

sucht in seinen Beiträgen in der Regel die fachliche Sicht mit erziehungswissenschaftlichen Fragen zu verbinden. Veröffentlichungen wie „Entwicklungshilfe ist doch Mist!“ (SCHMIDT-WULFFEN 1988) oder „Aktuelle Probleme in der `Dritten Welt´: Fachdidaktische Überlegungen“ (SCHMIDT-WULFFEN 1990) sind keine schlichten Projektberichte, aber auch keine `rein theoretischen´ Abhandlungen. Sie sind eine Mischung aus beidem. Seine Vorstellungen davon, wie Schlüsselqualifikationen im Erdkundeunterricht vermittelt und an die Schüler herangetragen werden können, scheinen sich im Kontext mit Unterrichtsversuchen (weiter) zu entwickeln. Damit ist ein möglicher Weg beschrieben, wie in der Geographiedidaktik zwischen Theorie und Praxis vermittelt werden kann und damit die hervorbringende Dimension der Poiesis wirken kann.

2.4 Das Theorie-Praxis-Verständnis in Unterrichtsvorschlägen

In Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern wird immer wieder die Schwierigkeit der Umsetzung didaktischer Modelle und methodischer Prinzipien in die Unterrichtspraxis thematisiert. Dies betrifft vor allem schülerorientierte Konzepte und Prinzipien, wie handlungsorientierten Unterricht, projektorientierten Unterricht, Schülerbeteiligung an der Planung des Unterrichts, selbstgesteuertes Lernen usw. Ein Blick in geographiedidaktische Zeitschriften bietet ein anderes Bild. Die unzähligen Unterrichtsentwürfe und Projektberichte aus der Schulpraxis suggerieren, dass die Umsetzung innovativer, schülerorientierter Unterrichtsformen funktioniert und auch stattfindet. Voraussetzung hierbei scheint ein entsprechendes Engagement der jeweiligen Lehrperson zu sein.

Diese Beobachtung legt zwei Vermutungen nahe: Erstens die Kreation eines beschönigenden Bildes von der Unterrichtsrealität und zweitens eine technologische Vorstellung davon, wie das Problem der Umsetzung von Theorie in die Praxis gelöst werden kann.

Modellstunden spiegeln nach Engelhardt „nicht den alltäglichen Unterricht, vernachlässigen die störenden Bedingungsfaktoren, schönen das Bild.“ (ENGELHARDT 1989, S. 5). Die Umsetzung in die Unterrichts-

praxis und damit die Verantwortung des häufigen Scheiterns dieses Vorganges werden in die Hände der Praktizierenden gelegt³³. Es ist aber sicherlich nicht so, dass der Transfer von z.B. didaktischen Modellen in die Unterrichtspraxis nur an dem Engagement der Lehrpersonen so häufig scheitert. Es existieren in der alltäglichen Unterrichtsarbeit viele restriktive Strukturen, die das Durchführen solcher Modellstunden oder generell schülerorientierten Unterrichts erschweren oder gar verhindern (SCHMIDT-WULFFEN/ SCHRAMKE 1995, S. 45). Dies soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass mit dem Engagement einer Lehrperson die Unterrichtsgestaltung steht und fällt. Dennoch ist dies nicht der einzige Faktor für die methodische Gestaltung des alltäglichen Unterrichts. Auch sehr engagierte Lehrerinnen und Lehrer sehen ihre Bemühungen um schülerorientierten Unterricht z.B. am 45-minütigen Fachunterricht, an zu großen Klassen in zu kleinen Klassenräumen oder an nicht vorhandenen, aber notwendigen Medien und Materialien scheitern. Die Modellstunden, ebenso wie die zahlreichen Berichte über tatsächlich durchgeführte Stunden, klammern Schwierigkeiten der Planung und Durchführung in der Regel aus. Sie zeichnen ein Bild einer gelungenen Unterrichtsarbeit, mit motivierten Schülerinnen und Schülern und stets kooperativen Kollegen und Kolleginnen. Sie mögen als Ideenfundus, Materialquelle, Erfahrungsaustausch etc. durchaus eine wichtige Funktion erfüllen, die hier keineswegs gemindert oder in Frage gestellt wird. Es ist dennoch anzumerken, dass Modellstunden meist restriktive Bedingungen der schulischen Realität ignorieren und dadurch suggerieren, dass das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis gelöst werden kann, sofern die Lehrpersonen nur engagiert genug sind.

Neben diesen Punkten erwecken publizierte Unterrichtsberichte häufig den Eindruck von „Doppelstundenmatsch“ (ENGELHARDT 1989, S. 6) von „handwerklichen Rezeptologien“ (TERHART 1990, S. 130), die schlichtweg übernommen werden können. Warum sonst werden gelungene Projekte, Unterrichtsstunden u.ä. veröffentlicht, wenn sie nicht als

³³ Das Theorie-Praxis-Problem wird an dieser Stelle auf die Lehrenden abgewälzt, ähnlich wie dies bei Herbarts Idee vom „pädagogischen Takt“ der Fall ist (→ Kapitel II 1.4.1).

Vorbild fungieren sollen? Die Nachahmung solcher Berichte beinhaltet jedoch die Auffassung, dass eine singuläre und individuelle Unterrichtsarbeit oder -situation von jeder beliebigen Lehrperson in jede beliebige Klasse getragen werden kann, mit gleichem oder ähnlichem Erfolg. Dies weist in der Tendenz auf ein technologisches Verständnis hin, in dem davon ausgegangen wird, dass nomologische Vorgänge in Bezug auf unterrichtliches Handeln existieren, deren gesetzmäßige Ausrichtung jedoch die konkrete und spezifische Lehr-Lern-Situation nicht berücksichtigt. Einige Gesetzmäßigkeiten mag es sogar geben, wichtig aber ist, dass ein technologischer Ansatz letztlich in einen „behavioristischen Lernbegriff“ mündet, den auch z.B. Uhlenwinkel, als solchen Unterrichtsentwürfen zu Grunde liegend, kritisiert (UHLENWINKEL 1999, S. 302).

Die in Zeitschriften und Lehrerhandbüchern publizierten Modellstunden mögen als Ideenfundus, Erfahrungsaustausch, Hilfe bei der Materialsuche etc. fungieren und sind als solche, da sicherlich gut gemeint, nicht zu verurteilen. Das implizit transportierte Bild der Praxis und das technologische Unterrichtsverständnis sollte jedoch nicht übersehen werden.

2.5 Wertende Aussagen zu (geographiedidaktischer) Theorie und zu (schulischer) Praxis

In seinem Diskussionsbeitrag „Didaktikentwicklung oder Gruppendynamik?“ stellt Rhode-Jüchtern fest, dass die Schnittstelle zwischen Hochschule und Schule nicht gut passe und nicht ernsthaft optimiert werde. „Gegenseitiges Naserümpfen“ sei das Ergebnis (RHODE-JÜCHTERN 1996, S. 53). Diese Bemerkung dient als Ausgangspunkt der folgenden Zusammenstellung von Wertaussagen einzelner Autorinnen und Autoren über die `jeweils andere Seite`. Leider bezieht sich dies v.a. auf Aussagen von der Theorie über die Praxis. Ausführungen der Schulpraktikerinnen und -praktiker über fachdidaktische Theorie und über die Hochschuldidaktiker wurden nicht gefunden³⁴.

³⁴ Natürlich sind einzelne Aufsätze von Personen zu finden, die forschen und in der Schule tätig sind. Deren Bemerkungen über die Praxis sind jedoch qualitativ nicht von Aussagen rein hochschultätiger Personen zu unterscheiden.

Die ermittelten Textstellen sind meist Randbemerkungen, die stets auf ein gestörtes Verhältnis zwischen (geographiedidaktischer) Theorie und (schulischer) Praxis hinweisen, so z.B. bei SCHRAND (1989) und SCHULTZ (1995). Die Ausführungen der beiden Autoren weisen auf ein Verhältnis zwischen Theorie und Praxis hin, dass man mit Köck „flüchtige Bekannte“ bezeichnen kann (→ Kapitel II 2.3). In der Regel handelt es sich um nicht empirisch geprüfte Aussagen³⁵, die über die ‚jeweils andere Seite‘ getroffen werden. So werfen die Einen den Anderen ein fehlendes Bewusstsein für die Wichtigkeit der Theorie vor:

„Es fehlt an einem Bewusstsein, dass eine gute Praxis der Kenntnis und Reflexion von Theorie bedarf. Letztlich manifestiert sich darin eine Gleichgültigkeit gegenüber einer reflexiven Fachdidaktik, was inzwischen unter Lehrerinnen und Lehrern gleichermaßen verbreitet ist. (AEPKERS 1999, S. 333)

Auf der anderen Seite kontern Praktikerinnen und Praktiker mit dem Argument der Praxisferne der Geographiedidaktik und deren Verkennung der tatsächlichen Umstände:

„Es ist merkwürdig, wie weit Didaktik und Unterrichtspraxis heute (nicht nur) in der Geographie auseinanderklaffen [...] Was sich hinter den Türen der Klassenzimmer abspielt, entspricht nicht immer diesem Stand des didaktischen on dit. Da beherrschen, trotz Medienvielfalt und einer Flut von Arbeitsblättern, oft genug Lehrervortrag und fragend-entwickelndes Lehrgespräch den Unterricht.“ (GRÜNEWÄLDER 1983, S. 17)

In dem folgenden Zitat wird ein Unbehagen der geographiedidaktischen Forschung gegenüber den Schulpraktikerinnen und -praktiker deutlich:

„Das Un-Modell ‚Lehrer im Hochschuldienst‘ wird schon kurzfristig die wissenschaftliche Geographiedidaktik ruinieren. Entweder verkommt sie zur Praxeologie oder sie zieht noch mehr Schulflüchter an“ (SCHRAMKE/UHLENWINKEL 2002, S. 213)

³⁵ Diese Aussagen müssen deshalb nicht falsch sein, entspringen sie doch dem Erfahrungsbereich der jeweiligen Autorinnen und Autoren. Dennoch sollten sie empirisch geprüft werden - und die vorliegende Studie soll einen Beitrag dazu leisten-, um eventuelle Traditionalisierungen vorhandener Urteile zu prüfen und ggf. zu revidieren.

Neben diesem ‚Naserümpfen‘ sind allerdings ebenso zahlreiche Stellen der Selbstkritik zu finden, in denen mögliche Erklärungen für das gestörte Theorie-Praxis-Verhältnis abgegeben werden. Dass Lehrerinnen und Lehrer den Prozess der Umsetzung theoretischer Entwürfe in die Unterrichtspraxis stören können, betonen z.B. Schmidt-Wulffen/Schramke:

„Einer Durchsetzung integrativen Unterrichts stehen weder das didaktische Konzept noch die Kultusbehörden im Weg, sondern das Selbstverständnis vieler Realschul- und Gymnasiallehrerinnen und -lehrer, sie seien zuallererst und vor allem *Fach*-Lehrer.“ (SCHMIDT-WULFFEN/SCHRAMKE 1995, S. 45)

Auch hier wird den Lehrenden sehr viel Verantwortung für das Gelingen einer innovativen Unterrichtsgestaltung zugeschrieben (→ Kapitel II 2.4). Dass Kultusbehörden rein rechtlich mit ihren Richtlinien und Lehrplänen den Rahmen für einen solchen Unterricht zur Verfügung stellen, heißt noch lange nicht, dass Lehrende z.B. aufgrund restriktiver Rahmenbedingungen diesen Rahmen auch nutzen können.

Weniger apodiktisch scheint da die Aussage von Engelhardt zu sein, der die Lehrenden als einen Faktor unter anderen beschreibt, die das Theorie-Praxis-Verhältnis prägen:

„Schüler, die keine Lust zu verordneter Selbsttätigkeit haben, Zeitdruck, Bürokratie, Stundentafel, Wertigkeit der Geographienoten, fehlende Kopier- oder Projektionsmöglichkeiten, auch lustlose Lehrer schaffen die vielzitierte Theorie-Praxis-Kluft.“ (ENGELHARDT 1989, S. 5)

Die Lehrpersonen werden in den analysierten Texten als ein konstituierender Teil des Theorie-Praxis-Verhältnisses identifiziert. Als weiterer Faktor wird die fachwissenschaftliche Orientierung der Geographiedidaktik genannt, so z.B. bei GRÜNEWÄLDER (1983), der sich fragt, warum die Distanz zwischen geographischer Fachdidaktik und geographischem Fachunterricht so groß und die Reichweite fachdidaktischer Konzepte und Modelle so begrenzt sei. Zur Beantwortung dieser Frage

formuliert Grünewälder fünf Vermutungen, von denen eine im vorliegenden Kontext besonders relevant erscheint³⁶:

„Die didaktischen Entscheidungen werden stärker auf die Fachwissenschaft als auf die Situation der Schüler ausgerichtet (Primat der Wissenschaftsorientierung).“ (ebd., S. 17)

Diesem Argument schließt sich prinzipiell auch SCHMIDT-WULFFEN (1992) an, wenn er in Bezug auf fachwissenschaftliche, globale Theorien moniert, dass sie das Problem der Überwindung der Ferne nicht lösen, da sie Lebensferne statt Einsicht in das Alltagshandeln der Menschen als leitendes Prinzip zur Grundlage hätten. Diese fachwissenschaftlichen Theorien müssten didaktisch zu den Schülerinnen und Schülern hingewendet werden, um eine soziale Nähe erreichen zu können (ebd., S. 42).

Ein letzter Faktor, der bei der Konstituierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses wesentlich ist, ist das Problem der Sprache geographiedidaktischer Forschung. So nennen sowohl Schultz als auch Schrand die abgehobene Sprache als einen Grund neben anderen³⁷ für das gestörte Theorie-Praxis-Verhältnis. Schultz beschreibt die Sprache der Theorie als häufig „abstrakt-sperrig, nervend-langweilig oder philosophisch-geschraubt“ (SCHULTZ 1995, S. 146). Schrand konstatiert, dass sich nicht nur die Praxis, sondern auch die Theorie fragen lassen müsse, ob die Theorie ablehnende Positionen auch in ihr begründet liegen könnten (z.B. durch „sprachliche Überhöhungen“ [SCHRAND 1989, S. 6]). Mit Schrand sind die aus der Sprache resultierenden Verständigungsprobleme eine unnötige Belastung des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis.

³⁶ Die weiteren Vermutungen sind: 1. Die ausschließliche oder überwiegende Wissenschaftsorientierung hilft den Schülern zu wenig; 2. Die Ziele sind zu wenig verhaltensorientiert; 3. Der Lernstoff diktiert den Unterrichtsverlauf und 4. Der einzelne Schüler wird zu wenig beachtet. (vgl. GÜNEWÄLDER 1983, S. 16ff.)

³⁷ Als weitere Gründe nennen die beiden Autoren die fachwissenschaftlich orientierte Ausbildung der Lehramtsstudentinnen und -studenten, sowie die Konstitution der Schule selbst, deren Struktur die Konzentration auf Stoff statt auf didaktische Reflexion erzwingt (SCHRAND 1989, SCHULTZ 1995).

Damit sind drei Faktoren ermittelt, die in den analysierten Texten als konstitutive Gründe für ein gestörtes Verhältnis zwischen (geographiedidaktischer) Theorie und (schulischer) Praxis angegeben werden: pauschale Randbemerkungen, die nicht überprüft werden, aber als zutreffend angenommen werden, eine oft zu fachwissenschaftliche Ausrichtung der Fachdidaktik und eine häufig verkomplizierende Sprache in der Fachdidaktik.

2.6 Zusammenfassung: Geographiedidaktische Perspektiven auf das Theorie-Praxis-Verhältnis

Die Begriffe der Theorie und Praxis werden in der Geographiedidaktik auf verschiedenen Abstraktionsebenen aufgegriffen. Es kann aufgrund der Analyse kein einheitliches Theorieverständnis konstatiert werden. Der Praxisbegriff wird hingegen recht einheitlich als Synonym für die Schulpraxis verwendet. Das Theorie-Praxis-Verhältnis wird in der Geographiedidaktik durchaus als problematisch betrachtet. Dennoch konnte keine explizite, systematische Bearbeitung des Problems in der Textgrundlage gefunden werden. Es scheint in der Geographiedidaktik weitgehender Konsens zu sein, dass theoretische Überlegungen in der Praxis wurzeln sollten und sich in dieser als nützlich erweisen sollten. Rein (meta)theoretische Überlegungen und Erkenntnisse treten in den Hintergrund. Damit wird der Bezug zum neuzeitlichen Wissenschaftsverständnis deutlich, da primär die Nützlichkeit und weniger die Zweckfreiheit theoretischer Erkenntnisse maßgeblich ist.

Der Forderung nach Nützlichkeit und Praxisrelevanz geographiedidaktischer Beiträge scheinen die zahlreichen, für die Praxis verwertbaren Berichte über Modellstunden zu entsprechen. Es darf dabei nicht übersehen werden, dass solche Unterrichtsentwürfe aufgrund ihrer rein deskriptiven Anlage nicht im eigentlichen Sinne zur geographiedidaktischen Forschung beitragen.

Dem Praxisbezug, so wird hier vermutet, wird auch durch die zunehmende Anzahl empirischer Untersuchungen in der Schule Rechnung getragen

und durch die häufige Ergebnisformulierung in Form von (didaktischen) Empfehlungen, die unmittelbar für die Praxis verwendbar und relevant sein sollen. Diese Entwicklung ist auf der einen Seite als notwendig und sehr produktiv einzuschätzen. Auf der anderen Seite ist zu konstatieren, dass hinter dieser Entwicklung hin zu empirischen Ansätzen und zum `Relevanzkriterium: Praxisrelevanz´ ein Theorie-Praxis-Verständnis steht, das dem Technologie-Gedanken des Empirismus sehr nahe steht. Dieses sollte stets mitbedacht werden, wenn Forderungen nach mehr Empirie laut werden. Empirie allein reicht für eine Wissenschaft, die sich am Menschen orientiert nicht aus. Um nochmals die zu Anfang des Kapitels II 1 zitierte Textstelle von Jostein Gaarder zu bemühen, so ist zu den geographiedidaktischen Entwicklungen mit den Worten Haubrichs das Folgende anzumerken:

„Sollte eine Galileiische Wende in der Didaktik der Geographie in Form einer Quantitativen Didaktik eintreten, so dürfte das nicht bedeuten, alles Meßbare zu messen, alles Nichtmessbare messbar zu machen oder was schlimmer wäre, nur dem Messbaren Aufmerksamkeit zu schenken. Das würde eine Rudimentärdidaktik zur Folge haben, die wir alle nicht wollen.“ (HAUBRICH 1977a, S. 30)

Die Analyse der Textgrundlage weist nicht auf eine `Galileiische Wende´, wie Haubrich sie beschreibt, in der Geographiedidaktik hin. Dennoch wurde herausgearbeitet, dass die zunehmende Nähe zum empirischen Theorie-Praxis-Verständnis, der weiterhin festzustellende enge fachwissenschaftliche Bezug und die Fülle an rezeptartigen Unterrichtsentwürfen und Modellstunden eine solche Wende begünstigen können, wenn diese Aspekte nicht aufmerksam bzw. kritisch betrachtet und durch (meta)theoretische Überlegungen und hermeneutische Analysen ergänzt werden.

Die Untersuchung hat ferner ergeben, dass das Verhältnis zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Theorie und der Praxis - bei aller Selbstkritik, die auch geübt wird - nicht unwesentlich von Urteilen geprägt ist, die es an der Realität zu überprüfen gilt.

3 Zusammenfassung: Theorie und Praxis als Träger verschiedener Wissenschaftsauffassungen und Weltbilder

Die Begriffe Theorie, Praxis und Poiesis sind ursprünglich drei getrennte Formen der Erkenntnis bzw. des Handelns, die in keinerlei Verantwortung füreinander stehen. War bei den Griechen der Antike die theoretische Betrachtung am angesehensten, so war es im christlichen Mittelalter das praktische Handeln. Es wurde gezeigt, dass in der frühen Neuzeit die Theorie und Praxis poetisch besetzt und nunmehr an ihrer Nützlichkeit für das Leben gemessen wurden. Die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen resultieren aus verschiedenen Wissenschaftsauffassungen bzw. Weltbildern und wirken auf diese zurück.

Für die weitere Untersuchung ist das Ergebnis wesentlich, dass das seit der Neuzeit als primär poetisch verstandene Handeln in der weiteren Pädagogik/Didaktik entweder vornehmlich in seiner technischen oder hervorbringenden Dimension mitdiskutiert wurde und immer noch wird. In der Erziehungswissenschaft wie auch in der Geographiedidaktik sind beide Positionen vertreten.

Mit Hilfe der Erkenntnisse des Kapitels II werden im nächsten Kapitel der Lehrplan Erdkunde und die Richtlinien u.a. auf Strukturen untersucht, die auf das ihm zu Grunde liegende Theorie-Praxis-Verständnis schließen lassen. Wie das im Lehrplan implizite Theorie-Praxis-Verhältnis einzuschätzen ist, kann aufgrund der hier vorgenommenen hermeneutischen Analysen fundiert geschehen und von den Leserinnen und Lesern nachvollzogen werden. Die Analyse des Theorie-Praxis-Verhältnisses des Lehrplans und der Richtlinien ist für die Fragestellung dieser Arbeit wesentlich, da mit diesem, wie gezeigt wurde, bestimmte Welt- und damit Menschenbilder einhergehen.

Kapitel III.
**Der Lehrplan Erdkunde für die gymnasiale Oberstufe des
Landes Nordrhein-Westfalen**

*„Ein Lehrplan ist ein Lehrplan. Er ist ein weißes, bedrucktes Stück
Papier, das erst mit Leben gefüllt werden muss.“ (Thöneböhn)*

III Der Lehrplan Erdkunde für die gymnasiale Oberstufe des Landes Nordrhein-Westfalen

Die Lehrpläne Nordrhein-Westfalens sind fach- und schulformspezifisch, d.h. sie enthalten Unterrichtsvorgaben für die einzelnen Schulformen, Fächer und Jahrgangsstufen. Lehrpläne bestehen in Nordrhein-Westfalen aus zwei Teilen: Die Richtlinien machen dabei den allgemeinen Teil aus, der allen Lehrplänen in gleicher Form vorangestellt ist; in den jeweiligen Lehrplänen werden die Richtlinienvorgaben auf die fachliche Ebene heruntergebrochen. Die Lehrpläne beinhalten wiederum obligatorische und freie Bereiche zur Gestaltung des Unterrichtes. Nach Kunert „stecken mehr oder minder ausformulierte und abgeklärte Absichten“ in Lehrplänen (KUNERT 1983, S. 38). Daneben treffen die Lehrplanautorinnen und -autoren „Annahmen über die *vor* der Einführung vorgefundene schulische Praxis, über wünschenswerte Veränderungen dieser Praxis und über die Chancen, mit Hilfe der neuen Pläne solche Veränderungen zu bewirken“ (ebd.). Dabei wird davon ausgegangen, dass Lehrpläne soziale Interaktionen zwischen Schülerinnen/Schülern und Lehrerinnen/Lehrern beeinflussen können. Sie basieren also auf verschiedenen Grundannahmen und Funktionen. Das folgende Kapitel erläutert diese Funktionen und die Entstehung von Lehrplänen im Allgemeinen und des Lehrplans Erdkunde der gymnasialen Oberstufe des Landes Nordrhein-Westfalen im Besonderen. Grundlage dieser Untersuchung ist der 1999 vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (MSWWF) erlassene Lehrplan Erdkunde für die gymnasiale Oberstufe des Landes Nordrhein-Westfalen sowie die dazugehörigen Richtlinien. Ferner werden die vorangegangenen Richtlinien Erdkunde der gymnasialen Oberstufe des Landes Nordrhein-Westfalen von 1981 in Kapitel 5 verwendet, um einen Vergleich zwischen den alten und den neuen Richtlinien/Lehrplan ziehen zu können. Die Zusammenfassungen der Richtlinien und des Lehrplans geben Aufschluss über ihre Aussagen und Zielsetzungen. In den Analysen des Richtlinienanteils und des Lehrplans werden implizite Grundannahmen herausgearbeitet; sie verweisen zudem auf mögliche Grenzen und Chancen des Lehrplans und der Lehrplanarbeit

auf die schulische Praxis Einfluss zu nehmen. Diese Grenzen und Chancen werden zum Teil in der anschließenden Befragung von Lehrerinnen und Lehrern überprüft (→ Kapitel IV).

1 Methode und Messinstrumente

1.1 Die Methode der soziologischen Inhaltsanalyse

In Anlehnung an die Methode der soziologischen Inhaltsanalyse (MERTEN 1995) werden die Richtlinien und der Lehrplan in den Kapiteln III 6 und 7 auf ihre methodischen Aussagen, ihre Verständlichkeit und kommunikativen Strukturen hin untersucht³⁸. Die soziologische Inhaltsanalyse geht davon aus, dass über die Textanalyse soziale Wirklichkeit erfasst werden kann. MERTEN (1995) unterscheidet vier verschiedene Analyseverfahren, die in diesem Kapitel alle angewendet werden:

(1) Das quantitative Verfahren, in dem Nennhäufigkeiten analysiert werden. „Diese Häufigkeiten gelten als Indikator für die Aufmerksamkeit, die einem bestimmten Thema resp. einem bestimmten Symbol entgegengebracht wird“ (MERTEN 1995, S. 51). Um die Art der Aufmerksamkeit für methodische Begriffe bestimmen zu können, werden die Nennhäufigkeiten mit einer qualitativen Kategorie (z.B. positiv erwähnt/negativ erwähnt) assoziiert. „Dadurch erhält man ein wesentlich differenzierteres Bild“ (ebd.) vom Text als durch bloßes Abzählen.

(2) Beim objektiven Verfahren soll man als kodierende Person den Text zwar auf der semantischen Ebene lesen, „aber man soll ihn möglichst nicht verstehen, nicht `zwischen den Zeilen lesen´, das eigene Vorwissen und eigene Perspektiven sozusagen wegdefinieren. Die Forderung nach Objektivität läuft daher auf ein vorsätzliches Nichtverstehen von Texten

³⁸ Das Kapitel und die Absätze, die sich auf die Fachinhalte des Erdkundeunterrichtes der Sekundarstufe II beziehen, werden nicht in die Ausführungen einbezogen, es sei denn, sie bilden einen unmittelbaren Bezug zur Unterrichtsmethodik. Zudem werden die Kapitel über die Lernerfolgsprüfungen (MSWWF 1999, S. 73-83) und über die Abiturprüfung (ebd., S. 84-110) nicht zusammengefasst und analysiert.

hinaus“ (ebd., S. 49). Zu diesem Zweck werden die zentralen Textstellen zunächst zusammengetragen und wiedergegeben.

(3) Merten unterscheidet des Weiteren zwischen manifesten und latenten Inhalten: „Manifest sollen [...] alle absoluten Merkmale eines Textes [...] heißen. Latent sind dagegen die Relationen, die sich zwischen den absoluten [...] Textmerkmalen und den Benutzern des Textes ausmachen lassen“ (ebd., S. 57). Die manifesten Textmerkmale sind im Falle der folgenden Analyse die Sprache, eindeutige methodische Setzungen und Vorschläge zur methodischen Unterrichtsgestaltung. Latente Inhalte betreffen die impliziten Annahmen des Lehrplans z.B. zu den Vorkenntnissen der Lehrenden, zu der Steuerungsfähigkeit des Lehrplans oder zu der bestehenden Unterrichtsgestaltung. Auch HARD (1978) geht in seiner quantitativen Inhaltsanalyse von Lehrplänen davon aus, dass sich seine Textgrundlage nicht nur aus syntaktischen oder semantischen Elementen zusammensetzt, sondern dass eine zweite Ebene neben der offensichtlichen besteht, die nicht direkt über die explizite Textgestaltung erfasst werden kann. In Bezug auf die hier relevanten Interessen konstatiert er:

„Diese Interessen sind nun nicht einfach `empirisch` feststellbar, indem man etwa die Mitglieder der Lehrplan-Kommissionen und deren politische und weltanschauliche Standpunkte ermittelt [...] Es geht hier eher um `indirekte` Determinationen, `verborgene` Interessen, `latente` Inhalte und `implizite` Stellungnahmen - um Determinationen, die sich als allgemeine Denkmuster, Denkrichtungen und -einstellungen im Bewusstsein der Autoren niedergeschlagen haben und die in den Einzeltexten immer wieder durchschlagen.“ (ebd., S. 8)

(4) Mit dem kommunikativen Verfahren wird der Text auf die kommunikativ relevanten Inhalte hin untersucht (FRÜH 1991, S. 67). Dabei wird häufig von klassischen kommunikationstheoretischen Stimulus-Response-Modellen wie das der Lasswell-Formel von 1927 ausgegangen: „Who says what in which channel to whom with what effect?“ (vgl. MERTEN 1995, S. 76).

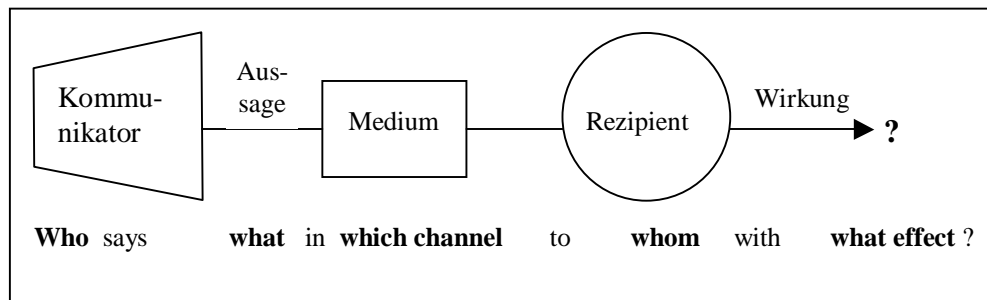


Abbildung 1: Die Lasswell-Formel (nach MERTEN 1995, S. 58)

Zu Recht weist Merten auf die mechanistische Vorstellung dieser und ähnlicher Kommunikationstheorien hin. Theoretische Vorstellungen kausaler Wirkungsketten sind in der Rezeptionsforschung wissenschaftlich überholt (HASEBRINK 1997, S. 105). Trotz aller Skepsis gegenüber des simplifizierenden Transfers von statischen Reiz-Reaktions-Schemata auf dynamische Kommunikations- und damit soziale Prozesse (MERTEN 1999, S. 70)³⁹, kann hier davon ausgegangen werden, dass ein Text (z.B. ein Lehrplan) ein Teil eines Kommunikationsprozesses zwischen Sender/Kommunikator (hier der Gesetzgeber) und Empfänger/Rezipient (hier die Lehrenden) ist (vgl. MERTEN 1995, S. 57). Dass es deshalb sinnvoll ist, bei der Textgestaltung auf bestimmte Erkenntnisse zurückzugreifen, zeigen Ergebnisse der Rezeptionspsychologie, auf die im weiteren Verlauf des Kapitels näher eingegangen wird (→ Kapitel III 1.2.2). Die Lasswell-Formel dient als Instrument zur Systematisierung und Zugangsmöglichkeit zum Text; sie dient nicht als Grundlegung eines Kommunikationsbegriffs. Im Gegenteil wird in der vorliegenden Analyse Kommunikation als konstruktiver, dynamischer Prozess verstanden, in dem zwar Gesetzmäßigkeiten wirken, die jedoch nicht im Sinne von Kausalgesetzen jeden Kommunikationsprozess gleichermaßen determinieren. Es ist nicht Ziel der Analyse, einen vollständigen Kommunikationsprozess zu rekonstruieren. Anhand des Mediums (Lehrplan) sollen hier unter Anwendung kommunikationswissenschaftlicher Verfahren

³⁹ Stimulus-Response-Modelle sparen Aspekte wie das soziokulturelle Umfeld, die Selektivität der Rezeption und die dynamische Ebene von Kommunikation in ihren Darstellungen aus. Diese Aspekte sind jedoch nach neueren Erkenntnissen besonders aus konstruktivistischer Sicht für jeden Kommunikationsprozess konstitutiv und müssen von daher berücksichtigt werden. Man kann soziale Wirklichkeit nicht ausschließlich durch eindimensionale (physikalische) Modelle erklären. (Zur Kritik von Stimulus-Response-Modellen vgl. MERTEN 1999, S.71; S. 42f. und BURKART 2002, S. 493f.)

Aussagen über mögliche Absichten des Kommunikators und mögliche Wirkungen bei den Rezipienten getroffen werden (vgl. ebd., S. 15; S. 24).

Im administrativen System der Lehrplanung entsprechen dem Kommunikator die an der Lehrplanarbeit beteiligten Gruppen (Interessengruppen wie Eltern und Lehrerverbände, die Fachwissenschaft), der Gesetzgeber und dessen nachgeordnete Bereiche sowie die von ihnen eingesetzte Kommissionen. Die Aussagen der Kommunikatoren werden im Medium Lehrplan festgeschrieben. Die Rezipienten des Mediums sind die Lehrenden an den Schulen, die die Aussagen der Kommunikatoren umsetzen sollen (gewünschter Effekt).

Dass dieser gewünschte Effekt erzielt wird, wird immer wieder in Zweifel gezogen (z.B. KLOSE 1988; VOLLSTÄDT u.a. 1999). So ist erkenntnisleitendes Interesse dieser Untersuchung die Beantwortung der Frage, welche Wirkung der Lehrplan aufgrund seiner manifesten und nichtmanifesten Textgestaltung auf die Lehrenden und ihre methodische Unterrichtsgestaltung haben könnte.

Die Lehrplananalyse verbindet die einzelnen Verfahren der soziologischen Inhaltsanalyse mit zentralen Prinzipien der hermeneutischen Textauslegung (z.B. kritische Interpretation). Dabei wird auf Kodierungen verzichtet, da das Kapitel kritisch-hermeneutisch angelegt ist und Verfahren aus der soziologischen Inhaltsanalyse ausschließlich ergänzend einbezieht. Mertens Beschreibung der Analyseverfahren folgend, werden zunächst in einer quantitative Analyse die zentralen methodischen Begriffe des Lehrplan herausgearbeitet. Um eine objektive Grundlage der Inhalte zu legen, werden die Erklärungen bzw. Erläuterungen der zentralen methodischen Begriffe der Richtlinien und des Lehrplan deskriptiv wiedergegeben. Die manifesten Inhalte werden kritisch-hermeneutisch auf inhaltlicher und semantischer Ebene auf ihre Verständlichkeit bzw. sprachliche Qualität hin untersucht; ferner soll die Analyse der kommunikativen Strukturen Aufschluss über latente Inhalte geben.

1.2 Messinstrumente

Für eine systematische und gezielte Analyse der Richtlinien und des Lehrplans Erdkunde wurden drei Kategorien entwickelt: Erstens eine Kategorie zur allgemeinen Konzeption der Richtlinien und des Lehrplans, zweitens eine Kategorie zu Erkenntnissen der Rezeptionsforschung und ihrer Anwendung bei der Lehrplan-/Richtliniengestaltung und drittens eine Kategorie zur sprachlichen Qualität der Richtlinien und des Lehrplans. Die Kapitel III 1.2.1 bis 1.2.3 informieren über die einzelnen Kategorien und ihrer Begründung.

1.2.1 Kategorie Lehrplankonzeption: Schülerorientierung oder Wissenschaftspropädeutik?

Schülerorientierung gilt seit Mitte der siebziger Jahre als Bezugspunkt für Didaktik und Unterricht ebenso wie für die Konzeption von Curricula und Lehrplänen. Lehrpläne sollen sich demnach „an den Bedürfnissen und Interessen, am Entwicklungsstand und an dem sozialen Umfeld der Schüler“ (KRON 1994, S. 18; auch MEYER 1980, S. 131) orientieren. Nach Aselmeier hat die Schülerorientierung eines Lehrplans zur Folge, „dass eine Blickverlagerung von einer primär sachbestimmten zu einer primär pädagogisch orientierten Gestaltung des Lehrplans notwendig ist; nur auf diese Weise wird der Lehrplan [diesem] Auftrag in zureichender Weise nachkommen können“ (ASELMEIER 1994a, S. 25). Er argumentiert, Einwände aus der wissenschaftsorientierten Perspektive vorwegnehmend, weiter:

„Das schließt Wissenschaftsorientierung nicht unbedingt aus, macht sie aber nicht zum Maßstab der Lehrplanentscheidung und -modellierung, sondern unterstellt diese vielmehr den pädagogischen, am Schüler sich orientierenden Kriterien. Daß diese Orientierung um der Person des Schülers willen stattzuhaben hat und nicht lediglich zwecks Erzeugung eines besseren fachlichen `Outputs`, machen die folgenden Punkte [...] deutlich. Insbesondere behavioristisch und technologisch orientierte Lehrplan-konzepte tendieren demgegenüber dazu, den Schüler [...]

zu instrumentalisieren und damit zu reduzieren.“ (ebd., S. 40)

Laut Richtlinien und Lehrplan Erdkunde ist - neben der persönlichen Entfaltung - die wissenschaftspropädeutische Ausbildung der Schülerinnen und Schüler als zentraler Auftrag der gymnasialen Oberstufe verankert (MSWWF 1999, S. XI). Da sich ein wissenschaftsorientierter Lehrplan laut Aselmeier die Kritik der technologischen Konzeption gefallen lassen muss (ASELMEYER 1994), ist es für die vorliegende Analyse von zentraler Bedeutung, ob der Lehrplan stärker an den Schülerinnen und Schülern orientiert ist oder eher Aspekte der wissenschaftspropädeutischen Ausbildung hervorhebt. Technologische Konzeptionen gehen mit einem empirischen Theorie-Praxis-Verständnis und behavioristischen Lerntheorien einher, Ansätze, die seit den Siebzigern in der Lehrplanarbeit zunehmend verloren gehen (BEN-PERETZ 1994, S. 98). Da das Theorie-Praxis-Verhältnis im Fokus der vorliegenden Arbeit steht, interessiert selbstredend die diesbezügliche Konzeption des noch zu analysierenden Lehrplans.

Schülerorientierung und Wissenschaftsorientierung prägen die methodische Gestaltung des Unterrichts auf unterschiedliche Art und Weise. Dabei müssen schülerorientierter und wissenschaftsorientierter Unterricht nicht zwangsläufig konträr verlaufen. Schmidt-Wulffen/Schramke weisen zu Recht darauf hin, dass eine Polarisierung zwischen Wissenschafts- und Schülerorientierung unnötig ist (SCHMIDT-WULFFEN/SCHRAMKE 1999, S. 272). Dennoch ist die Unterscheidung, ob wissenschaftspropädeutische Ausbildung schülerorientiert transportiert wird oder ob schülerorientierter Unterricht auch zu wissenschaftspropädeutischer Ausbildung führt, fundamental. Im ersten Fall steht die Wissenschaft und die berufliche Qualifikation der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund, die den Lernenden möglichst schülerorientiert vermittelt werden sollen. Dies ist schülergerechter als Frontalunterricht, hat aber zur Folge, dass die Schülerinnen und Schüler zu Objekten „gesellschaftlich verwertbarer Ergebnisse“ (ASELMEIER u.a. 1994, S. 1) werden. Weniger spricht in diesem Zusammenhang von „Funktionsschulung“ (WENIGER 1956, S.

77). Im zweiten Fall stehen die Schülerinnen und Schüler als Subjekte im Vordergrund der Konzeption. Die Inhaltsanalyse wird zeigen, ob sich die Richtlinien und der Lehrplan Erdkunde auf die Schülerinnen und Schüler beziehen oder ob die Schülerorientierung eher als Vehikel für die wissenschaftspropädeutische Ausbildung transportiert wird.

1.2.2 Kategorie Rezeptionsforschung: Adressatenbezug

Mit Weniger richten sich Lehrpläne in erster Linie an den Lehrer (vgl. WENIGER 1956, S. 63). Die Lehrerinnen und Lehrer sind jene Personen, die den Lehrplan lebendig werden lassen (vgl. ebd.) und sie sind die Hauptrezipienten des Lehrplans. Wie bereits gezeigt wurde (Kapitel III 1.1), sind Rezipienten keine passiven Elemente im Kommunikationsprozess, die mechanisch Aussagen eines Mediums aufnehmen und verarbeiten. Im Gegenteil sind aus der konstruktivistischen Perspektive betrachtend Rezipienten aktive, an der Kommunikation beteiligte Personen, mit einem impliziten (z.B. Wissen, Einstellungen) und einem expliziten Kontext (z.B. Umwelt, institutionelle Strukturen), die Aussagen selektieren und interpretieren, also Sinn- und Aussagestrukturen konstruieren. Diese Kontexte müssen nach dem „Trimodalen Wirkungsmodell“ (MERTEN 1999, S. 357) bei der Erstellung einer Aussage bzw. eines Mediums berücksichtigt werden, da die rezipierende Person ein Medium und dessen Aussagen „unter Mithilfe von bereits vorhandenem Wissen, Einstellungen und Erfahrungen einerseits und vor dem Hintergrund der in der Situation operierenden Relevanzen andererseits [...] laufend nach Kriterien des Interesses und der Relevanz `ausschlachtet“ (ebd., S. 355). Ebenso sind die Lehrplanrezipienten keine „Black Box“, die einen Lehrplan objektiv lesen und passiv aufnehmen, um dann seine Aussagen umzusetzen, wie auch Aselmeyer u.a. betonen:

„Der Lehrer hat den Lehrplan umzusetzen. Nun ist jedes Lesen, wie die neuere Leseforschung herausstellt, eine Interpretationsleistung des Lesenden und nicht einfach nur eine passive Aufnahme oder Widerspiegelung von Vorgegebenem. Das gilt natürlich auch für das Lesen des

Lehrplans durch den Lehrer: Es stellt einen konstruktiven Interpretationsakt dar, in den und in dessen Ergebnis der Lehrer selbst mit eingeht. Je nach persönlichem Fundus der Lehrer kann der gleiche Lehrplan aus diesem Grunde sehr unterschiedliche Perspektiven und Möglichkeiten für jeden von ihnen beinhalten. Es ist daher von großer Bedeutung, was der Lehrer in das Lesen des Lehrplans miteinbringt.“ (ASELMEIER u.a. 1994, S. 2)

Damit stehen die Lehrplanautoren und -autorinnen vor einem großen Problem: Der Lehrplan soll den Unterricht steuern und Innovationen in ihn hineintragen (→ Kapitel III 2); er soll also Einfluss auf die Rezipienten nehmen. Da aber „das inhaltliche wie formale Textangebot wegen der aktiv-konstruktiven Verarbeitungskompetenzen des menschlichen Subjekts keinesfalls zwingend bestimmte Rezeptions- und Verarbeitungsweisen determiniert“ (GROEBEN 1997, S. 45), kann nicht von kausalen Textwirkungen ausgegangen werden, sondern nur von „Textpotentialen“ (ebd.). Potentiale weisen jedoch stets auf Möglichkeiten und nicht auf Fakten hin. Wenn im Folgenden darauf aufmerksam gemacht wird, dass bestimmte Textmerkmale adressatengerecht sind und andere nicht, so sind solche Aussagen nicht kausal-zwingend im Sinne der Stimulus-Response-Modelle zu verstehen (→ Kapitel III 1.1).

Aus der Rezeptionsforschung ist ferner bekannt, dass die Wirkung von Texten auf die Leserinnen und Leser weniger modifizierend denn elaborierend ist (ebd.). Diese „Elaboration der rezipientenseitigen Voreinstellung“ (ebd.), also die Beobachtung, dass Rezipienten im Text vor allem das wieder finden, was sie in ihren Annahmen und Absichten unterstützt, wird von weiteren Autoren gestützt. So stellt Haarmann in Bezug auf die vielfältigen Interpretationen und Umdeutungen neuer methodischer Begriffe fest:

„Da überdies auf Grund leidvoller Erfahrungen mit fehlgeschlagenen oder fehlgeleiteten Reformansätzen zahlreiche Lehrer/innen und ebenso ihre Ausbilder zur Skepsis gegenüber neuen Schlagworten neigen, erscheint der Drang zu einseitiger, die eigene Position bestärkender Auslegung verständlich.“ (HAARMANN 1998, S. 7)

Und auch Klose weist im Kontext seiner Untersuchung zur „Verwendung und Rezeption staatlicher Lehrpläne“ auf die elaborierende Rezeption von Lehrplänen hin:

„Die Untersuchungsergebnisse zeigen u.a., daß zwischen der `objektiven Struktur´ der Rahmenrichtlinien und der `subjektiven Strukturen´ der Lehrer teilweise keine `Passung´ besteht. Die Lehrer entdecken und verwenden in den Rahmenrichtlinien primär das, was sie wollen und können und nicht das, was sie `sollen´.“ (KLOSE 1988, S. 490)

Diese Erkenntnisse sollten in der Lehrplanarbeit berücksichtigt werden, indem z.B. die subjektiven Strukturen der Lehrenden evaluiert und im Lehrplan aufgegriffen werden. Dies muss nicht kritiklos geschehen. Stellen, an denen z.B. zwischen den subjektiven und objektiven Strukturen `keine Passung´ besteht, können angesprochen und problematisiert werden. Eine Orientierung an den Bedürfnissen der Rezipienten und Multiplikatoren, also an den Bedürfnissen der Lehrerinnen und Lehrer, bedeutet ebenso wenig die Auslieferung und Kontrollabgabe der Lehrplanintentionen an die subjektiven Bedürfnisse der Lehrenden, wie sich ein schülerorientierter Unterricht nicht ausschließlich den momentanen Bedürfnissen und Launen der Lernenden ausliefert.

Eine Orientierung an den Ergebnissen der Rezeptionsforschung ist unerlässlich, wenn der Lehrplan zumindest die Chance erhalten soll umgesetzt zu werden. Meyer weist darauf hin, dass die Rezeption nicht nur von den Lehrenden abhängt, sondern auch von der Textgestaltung eines Textes. So stellt er fest, dass Lehrende Richtlinien häufig anders rezipieren, „als ihre Autoren es sich erhofft hätten“, und fährt fort:

„Die Richtlinienautoren dürften daran jedoch ein gerüttelt Maß an Mitschuld tragen, weil sie die Mechanismen der kognitiven Verarbeitung und emotionalen Aneignung von Richtlinien außer acht gelassen haben.“ (MEYER 1980, S. 272)

Ob diese Aussage auch für die Richtlinien und den Lehrplan Erdkunde von 1999 zutrifft, wird Gegenstand der Inhaltsanalysen (→ Kapitel III 6.2 und 7.2) sein.

Lehrpläne sollten also adressatengerecht konstruiert und geschrieben sein. Dies bedeutet z.B. für die Konstruktion von Lehrplänen die Beteiligung der Lehrenden am Entstehungsprozess, was in Nordrhein-Westfalen der Fall ist. Die Lehrpläne sollten sich außerdem auf der sprachlichen Ebene an den Bedürfnissen der Lehrpersonen orientieren. Dazu gehört z.B. die Einbeziehung des internen und externen Kontextes der Rezipienten. Rezipienten müssen als Personen mit Einstellungen, sozialem Umfeld, Kompetenzen etc. in der Konstruktion eines Textes berücksichtigt werden, wenn sie sich angesprochen fühlen sollen.

Weiterhin hat die Erhebung des Landesinstitutes für Schule und Weiterbildung in Soest von 1998 gezeigt, dass „den nachhaltigsten Einfluss auf den Unterricht [...] vor allem Richtlinienbestandteile ausgeübt [haben], die konkrete Festlegungen und exemplarische Beispiele für den Fachunterricht beinhalten.“ (LSW 1998, S.48). Solche Erkenntnisse, ebenso wie die der Rezeptionsforschung, sollten in der Lehrplanarbeit aufgegriffen werden, wenn der Lehrplan für den Unterricht relevant sein soll. Diese Punkte sind für die Analyse der Richtlinien und des Lehrplans zentral.

1.2.3 Kategorie Sprache: Erklärung methodischer Begriffe

Wenn eine Autorin/ein Autor nicht von Grund auf die Chance vergeben möchte, mit ihrem/ seinem Text bei den Leserinnen/Lesern etwas zu bewirken, dann tut sie/er gut daran, sich präzise auszudrücken. Die sprachliche Präzision ist „entscheidend für die Verständlichkeit des Textes. Sprachliche Prägnanz erreicht man durch: Genauigkeit, Eindeutigkeit, Knappheit (vgl. ESSELBORN-KRUMMBIEGEL 2002, S. 159). Diese Kriterien werden in der Analyse der Richtlinien und des Lehrplans als Bewertung der Präzision der Erklärungen zentraler methodischer Termini zu Grunde gelegt. Die Ergebnisse der Analyse werden in der Befragung

von Erdkundelehrerinnen und -lehrer (→ Kapitel IV) intersubjektiv überprüft.

Daneben liegt ein besonderes Augenmerk der Analyse auf jenen methodischen Begriffen, die im Vergleich zu den Richtlinien von 1981 eine Veränderung in Art und Häufigkeit ihrer Verwendung erfahren haben. Diese werden in den Richtlinien und im Lehrplan mittels der quantitativen Analyse ermittelt (Kapitel III 5.1). Dabei interessieren besonders jene Begriffe, die in dem neuen Lehrplan wesentlich häufiger verwendet werden. Durch einen solchen Vorgang wird nach Esselborn-Krummbiegel ihr Informationsgehalt verringert:

„Wie in der Mode werden auch in der Sprache von Zeit zu Zeit Wörter populär, die plötzlich in aller Munde sind. Je häufiger sie gebraucht werden, desto geringer wird schließlich ihr Informationsgehalt. Die Autoren bemühen sich kaum noch, sich über die genaue Bedeutung eines Modeworts klar zu werden, solange es `gut klingt´.“
(ebd., S. 171)⁴⁰

Aus der Rezeptionsforschung ist jedoch bekannt, dass Rezipienten klare Informationen darüber benötigen, was ein Text aussagen will, wenn sie mit diesem arbeiten und diesen umsetzen sollen. Präzise Informationen und eine eindeutige Verwendung scheint gerade bei methodischen Begriffen wichtig zu sein, da diese in der Regel sehr vielschichtig interpretiert werden können und interpretiert werden. Auch in der Didaktik wird immer wieder auf die Vieldeutigkeit methodischer Begriffe hingewiesen und deren klare Auslegung in Lehrplänen gefordert:

„Die Ursache solcher ungewollten Missverständnisse oder aber gewollten Missdeutungen liegt sicher darin, dass diese [freie Arbeit, offener Unterricht] und viele andere Begriffe, die auf eine Änderung gewohnter Schulorganisation oder der Unterrichtsgepflogenheiten zielen, in der Tat sehr vieldeutig sind und daher einer kritischen, zumindest aber differenzierten Interpretation bedürfen.“
(HAARMANN 1998, S. 7)

⁴⁰ Dass moderne didaktisch-methodische Begriffe regelrechten Inflationen ihrer Verwendung unterliegen und dass damit ein Verlust an Informationsgehalt verbunden ist, wurde z.B. ebenfalls in der Studie von MARMANN (1999) nachgewiesen.

Wenn solche Begriffe im Lehrplan verwendet werden, ist es unbedingt notwendig, diese zu erklären, insbesondere aufgrund der oben beschriebenen Elaboration der Einstellungen und Interessen bei der Interpretation eines Textes durch die Leserinnen und Leser (→ Kapitel III 1.2.2).

2 Die Lehrplanfunktionen

Erich Weniger formulierte in seiner Lehrplantheorie die Lehrplanfunktion schlicht: „Der Lehrplan gibt an, was im Unterricht gelten soll“ (WENIGER 1956, S. 22). Diese Aussage Wenigers beinhaltet eine zentrale Funktion der Lehrpläne, die bis heute als wirksam angenommen wird (vgl. PLÖGER 1999, S. 347): die Orientierungs- oder Steuerungsfunktion.

Die Orientierungs- bzw. Steuerungsfunktion bezieht sich auf die Lehrenden an den Schulen. Lehrpläne sollen u.a. als „didaktische Handlungsanweisungen, als Rahmung und Unterstützung der schulischen Unterrichtsplanung“ (VOLLSTÄDT u.a. 1999, S. 21) fungieren. Künzli/Hopmann sprechen deshalb auch von der „praktischen Funktion“ (KÜNZLI/HOPMANN 1998, S. 18) der Lehrpläne, ein Terminus, der sich jedoch bisher in der (Fach)didaktik nicht durchgesetzt hat.⁴¹

Die Innovationsfunktion beruht auf der fortlaufenden Curriculumrevision nach ROBINSON (1972). Lehrpläne sollen inhaltliche und methodische Innovationen in die Schule tragen. Dieser Gedankengang war in Wenigers Lehrplantheorie noch nicht enthalten. Lehrpläne werden im Zyklus von ca. zehn bis fünfzehn Jahren neu geschrieben, da sie auf gesellschaftliche und wissenschaftliche Entwicklungen reagieren müssen. Sie sollen innovatorisch auf die Schule wirken, indem sie gesellschaftliche und wissenschaftliche Entwicklungen positiv oder negativ aufgreifen und entsprechend in ihren Setzungen verankern. Die Innovationsfunktion

⁴¹ Deshalb wird im Folgenden von Orientierungs-/Steuerungsfunktion der Lehrpläne gesprochen, auch wenn die Bezeichnung von Künzli/Hopmann die praktische Dimension dieser Lehrplanfunktion besser betont.

zielt ebenso wie die Orientierungs-/Steuerungsfunktion auf die Lehrpersonen an Schulen ab, die diese Innovationen im Unterricht umsetzen sollen.

Die Legitimationsfunktion bezieht sich in erster Linie auf die Herausgeber der Lehrpläne, also auf das zuständige Ministerium/den zuständigen Senat des jeweiligen Landes. In dieser Funktion, werden Lehrpläne als eine öffentliche Rechtfertigung des Bildungsprogramms interpretiert. In zweiter Linie können auch Lehrpersonen die Lehrpläne nutzen, um gegenüber Dritten (z.B. Kollegen und Eltern) ihren Unterricht zu begründen und ggf. zu rechtfertigen.

Der Legitimationsfunktion kommt gerade in Deutschland eine tragende Rolle zu. Durch die Bildungshoheit der Länder besitzt jedes Bundesland das Recht eigene Lehrpläne zu entwickeln - und jedes Land nutzt dieses Recht. Vollstädt betont folgerichtig, dies sei ein offensichtlicher Hinweis darauf, dass davon ausgegangen wird, „dass Lehrpläne für den schulischen Lernprozess eine tatsächliche Wirkung entfalten“ (VOLLSTÄDT u.a. 1999, S. 20/21).

Die Kontrollfunktion bezieht sich auf die Sicherung von Bildungsstandards und Chancengleichheit, aber auch auf den Schutz der Schülerinnen und Schüler „vor einer möglichen subjektivistischen Willkür des Lehrers.“ (ASELMEYER 1994b, S. 40). Die Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler wird in den Abiturvorschlägen in erster Linie über Arbeitsweisen kontrolliert. Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich jedoch mit methodischen Prinzipien, die auf einer höheren Abstraktionsebene liegen (→ Kapitel III 5.1), weshalb die Kontrollfunktion des Lehrplans hier nicht eingehend untersucht wird.

Die programmatische Funktion, also die „Auswahl und Anordnung geeigneter Unterrichtsstoffe“ (KÜNZLI/HOPMANN 1998, S. 18), ist für diese Arbeit aufgrund ihrer Konzentration auf die methodische Säule nicht von Bedeutung.

Die Funktionen von Lehrplänen sind mit einem Blick in die Literatur grundsätzlich schnell geklärt: Doch welche Funktionen Lehrpläne tatsächlich in der Schulpraxis erfüllen, ist damit noch nicht evident. Die Landesregierungen betreiben einen sehr hohen personellen und damit fi-

nanziellen Aufwand für die Erstellung von Richtlinien und Lehrplänen. So errechnet Tillmann, dass für die Lehrplanarbeit in ganz Deutschland ca. 400 Stellen für akademisch gebildetes Personal aufgewendet werden. Die ministeriellen Stellen und die der nachgeordneten Behörden sind in dieser Rechnung nicht inbegriffen. Tillmann betont, dass er diese Zahl für eine eher niedrige Schätzung hält (vgl. TILLMANN 1997, S. 587). All dies weist darauf hin, dass Richtlinien und Lehrpläne für die Landesregierungen nicht einfach nur Schriftstücke sind, welche aus rein formalen Gründen veröffentlicht werden, sondern dass im Gegenteil von staatlicher Seite davon ausgegangen wird, dass Lehrpläne ihre Steuerungs- und Innovationsfunktion tatsächlich erfüllen. Ein Blick in die Schulgesetze des Landes Nordrhein-Westfalen zeigt, dass auch dort die genannten Funktionen verankert sind.

„Grundlage für die Unterrichtsplanung [sind in Nordrhein-Westfalen] die Richtlinien und Lehrpläne des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung, die in der Sekundarstufe I und II ggf. darauf entwickelten schuleigenen Lehrpläne sowie die Beschlüsse der Mitwirkungsorgane.“ (MSWWF 1992, §5)

Da die schuleigenen Lehrpläne (z.B. Stoffverteilungspläne) und Mitwirkungsorgane (z.B. Fachkonferenzen) an die Richtlinien und Lehrpläne gebunden sind (vgl. Schulmitwirkungsgesetz §3 Satz 1; MSWWF 1994), sind die Richtlinien und Lehrpläne die zentralen Verwaltungsvorschriften. In ihnen sind die Unterrichtsvorgaben enthalten, die „die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe steuern und entwickeln“ sollen (MSWWF 2001, S. 15f.).

Auch im Vorwort des zu untersuchenden Lehrplans sind die Steuerungs- und die Innovationsfunktion explizit formuliert: „Die Richtlinien und Lehrpläne sollen die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe steuern und entwickeln“ (MSWWF 1999, Vorwort). Ob diese Annahmen für den Erdkundelehrplan zutreffend sind, ist Thema der Lehrerinnen- und Lehrerbefragung (→ Kapitel IV). Zunächst müssen aber der Lehrplan selbst und die dazugehörigen Richtlinien auf die methodischen Setzungen und die Qualität ihrer Erklärung hin untersucht werden, da ihre unterrichts-

praktische Relevanz nicht zuletzt von ihrer Qualität - auch in sprachlicher Hinsicht - abhängt (vgl. VOLLSTÄDT u.a. 1999, S. 22).

3 Der Lehrplan als Textsorte

Die Anfänge der staatlichen Lehrplanarbeit sind an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert zu verorten (HAFT/HOPMANN 1988, S. 23). In den gymnasialen Bereich wurde ein staatlicher Lehrplan erstmals in den Jahren 1809-1837 eingeführt (ebd., S. 25), seit Mitte des 19. Jahrhunderts auch für den Geographieunterricht (SPERLING 1981, S. 106). Bis dahin lag die Erstellung von Lehrplänen in der Hand der Lehrerkollegien der einzelnen Schulen. In dieser `schulindividuellen´ Lehrplanarbeit wurde die Gewähr gesehen, „[...] dass die individuellen Bedürfnisse einer Schule, die von heimatlichen Einflüssen veranlasst sind, zu ihrem Rechte kommen.“ (REIN 1897, S. 18) Wie HAFT/HOPMANN (1988) beschreiben, entstand mit der Ausgliederung der Lehrplanarbeit aus den einzelnen Schulen nicht nur eine neue Textsorte, sondern auch eine neue Instanz:

„Mit der administrativen Sonderung der Lehrplanarbeit und der damit vollzogenen institutionellen Trennung der Lehr- von der Unterrichtsplanung schob sich zwischen die traditionellen Ebenen der Festlegung der Unterrichtsinhalte eine neue Instanz.“ (ebd., S. 25)

Als Instanz steht nach Tenorth die Lehrplanarbeit zwischen Forschung und Handeln, zwischen Politik und Pädagogik, zwischen Theorie und Praxis (TENORTH 1988, S. 126; vgl. auch EICKHORST 1994, S. 11). Die Frage danach, welche Textform der Lehrplan als Ergebnis staatlicher Lehrplanarbeit sei, ist dementsprechend schwer zu beantworten und wird sicherlich aus den unterschiedlichen Perspektiven (Politikerinnen und Politiker, Pädagoginnen und Pädagogen, Forschende, Lehrende) ebenso unterschiedlich beantwortet.

Der Pädagoge Dörpfeld sah im Lehrplan „[...] eine historische Gemengelage von Ungleichzeitigkeiten, der es an Konsistenz und Systematik“ fehle (zitiert nach KÜNZLI 1988, S. 246). Tenorth betont den eklektischen

Charakter von Lehrplänen (TENORTH 1988, S. 127). Der Lehrplantheoretiker Weniger beschrieb den Lehrplan eindringlich als Ergebnis des Kampfes der geistigen Mächte (wie Politik, Gesellschaft, Kirche) um die nachfolgende Generation (WENIGER 1956, S. 22; 77). Künzli weist wiederum darauf hin, dass eine „einheitliche Bestimmung dessen, was der Lehrplan sei, welchen Funktionen er dient, und schließlich wie diese im Einzelnen zusammenhängen und sich bedingen, [...] bislang nicht hinreichend gelungen“ sei (KÜNZLI 1988, S. 235).

Aus der didaktischen Perspektive handelt es sich bei dem Lehrplan um einen normativen Text, der sekundär theoretisch-wissenschaftliche Erkenntnisse hinzuzieht, um die gesetzten Normen (mittlerweile) möglichst schülerinnen- und schülergerecht bei den Lernenden zu erreichen. Lehrpläne sind also keine Theorietexte, die aber dennoch sehr stark durch theoretische, normative Setzungen (vgl. SCHRAND 1993, S. 52), Annahmen und Erkenntnisse beeinflusst sind.

Formal und rechtlich betrachtet sind Lehrpläne administrative Runderlasse⁴². Sie tragen damit Weisungscharakter für die nachgeordneten Bereiche, hier die Schule. Dass und wie sehr Lehrpläne verbindlich sind, machen nicht zuletzt von den Gerichten abgelehnte Klagen einzelner Lehrerinnen und Lehrer deutlich, die unter Berufung auf ihre pädagogische Freiheit gegen dienstliche Anweisungen vorgehen wollten (RUX 2002, S. 120). Dass die Lehrerinnen und Lehrer kein Grundrecht auf pädagogische Freiheit besitzen (v. BUER 1990, S. 15), ist gerade für den hier zu untersuchenden Bereich der methodischen Säule des Lehrplans folgenreich: Auch methodische Setzungen, nicht nur inhaltliche Festlegungen, sind in letzter Konsequenz für die Lehrenden rechtsverbindlich (KAMMERL 1999, S. 345f.). Auch Haubrich u.a. betonen „den Charakter von Rechtsordnungen, denen aus Gründen der Vergleichbarkeit entsprochen werden muss“ (HAUBRICH u.a. 1997, S. 176).

Lehrpläne tragen stets einen Grundcharakter, dem die (kausale) Annahme zu Grunde liegt, über bestimmte Mittel (Lehrplan und Lehrplanaussagen)

⁴² Der zu analysierende Lehrplan von 1999 ist ein Runderlass des damaligen Ministeriums für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung vom 17.3.1999 mit dem Aktenzeichen 732.36-20/0-277/99.

intendierte Zwecke (Lehrerhandeln, Erreichen von Erziehungszielen) erreichen zu können. Dabei wird dem Verfahren, wie auch die Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ des Landes Nordrhein-Westfalen feststellt, ein gewisser Automatismus unterstellt:

„Die Einzelschule erscheint [...] als letztes Glied einer Verwaltungshierarchie, deren Grundstrukturen [...] an einem Modell der Ausführung von Weisungen orientiert sind, das dem tradierten Aufsichtsverständnis zugrunde liegt. Diese Grundstruktur zielt darauf ab, das System primär durch zentrale Regulierung zu steuern [...] Ein institutionalisiertes System kontinuierlicher Evaluation und Berichterstattung fehlt. Das System vertraut insoweit auf die qualitätssichernde Wirkung von Verfahrensvorschriften und vereinheitlichenden Regulierungen.“ (BILDUNGSKOMMISSION 1995, S. 152)

Dass Lehrpläne formal betrachtet administrative Weisungen sind, geht auch aus der „Allgemeinen Dienstordnung“ (MSWWF 1992) sowie aus dem „Schulverwaltungsgesetz“ (MSWWF 2000) hervor, in denen die Lehrpläne und Richtlinien als verbindliche Grundlage für die Unterrichtsplanung und -durchführung verankert sind. Vom verwaltungstechnischen Blickpunkt aus gesehen heißt dies nichts anderes, als dass das zuständige Landesministerium für Schule Richtlinien und Lehrpläne (Handlungs)anweisungen konstruiert und davon ausgeht, dass „[...] treue Staatsdiener diese Vorgaben auch verwirklichen“ (VOLLSTÄDT u.a. 1999, S. 14). Die gedankliche Nähe zur Lasswell-Formel und zum technologischen Denken des empirischen Paradigmas kommt in der staatlichen Lehrplanung deutlich zum Tragen.

Aufgrund der Ausführungen wird im Weiteren der Lehrplan als ein administrativer Runderlass mit Weisungscharakter verstanden, der dem Grundsatz nach den Anspruch erhebt die Unterrichtspraxis steuern zu wollen - und zu können.

4 Der Lehrplan Erdkunde für die gymnasiale Oberstufe des Landes Nordrhein-Westfalen und seine Entstehung

Der Lehrplan Erdkunde für die gymnasiale Oberstufe des Landes Nordrhein-Westfalens von 1999 ist in mehreren Phasen entstanden. Die Eckpunkte für die Überarbeitung der Richtlinien wurden vom damaligen MSWWF, vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest (LSW) und den zuständigen Dezernentinnen und Dezernenten in einer Sitzung im März 1995 festgelegt (vgl. LSW 1998, S. 9). Besonders beachtet wurden dabei die „[...] in ihrer Tendenz bereits absehbare Richtungsentscheidung der `Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder´ [KMK] zur Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs [...]“ (ebd.). Das Landesinstitut in Soest wurde beauftragt vor Beginn der eigentlichen Kommissionsarbeit im Februar 1997 eine Befragung zu den Erfahrungen mit den alten Richtlinien, insbesondere im Hinblick auf „Eignung der Richtlinien“, den „Einfluss der Richtlinien auf den Unterricht“ und den „Perspektiven für die Richtlinienrevision“, durchzuführen (ebd., S. 48). Befragt wurden die Schulaufsicht (Dezernentinnen und Dezernenten), die Studienseminare (Seminarleiterinnen und Seminarleiter) und die Schulen (Fachkonferenzen). Ausgesprochenes Anliegen war es, anhand der gewonnenen Informationen „[...] eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Richtlinien und Lehrpläne zu fördern, für die nachfolgende Phase der Implementation mögliche Problembereiche zu identifizieren und die dabei zutreffenden Maßnahmen inhaltlich vorzubereiten.“ (ebd., S. 12). Neben der Bestandsaufnahme der Arbeit mit den Richtlinien sollte ein Meinungsbild über Perspektiven der Richtlinienrevision erfasst werden: Einen der Revisionschwerpunkte bildeten nach den Ergebnissen der Befragung die stärkere Berücksichtigung der Unterrichts- und Arbeitsformen, die „geeignet erscheinen, über die Förderung von Selbstständigkeit und Methodenkompetenz die Studierfähigkeit der Schülerinnen und Schüler auszubilden.“ (ebd., S. 32; vgl. auch S. 41)

Der Lehrplan selbst ist von einer (vom Ministerium eingesetzten) Kommission erarbeitet worden. Die Kommission war aus sechs Vertreterinnen

und Vertretern der Praxis zusammengesetzt, die in engem Kontakt mit der Administration, der Praxis und der wissenschaftlichen Didaktik zusammenarbeiteten. Von ministerieller Seite waren die Richtlinien und damit die methodischen Leitlinien sowie einzelne, fertige Textbausteine vorgegeben, die im Lehrplan Erdkunde verwendet werden mussten. Ferner sollten die Ergebnisse der oben zitierten Erhebung des LSW Soest bei der Lehrplanerstellung berücksichtigt werden.

Die Kommission öffnete jede dritte Sitzung für Fachleiterinnen und -leiter, für Fachdezernentinnen und -dezernenten, um die Tragkraft des bis dahin Erarbeiteten zu überprüfen. Zusätzlich wurden die einzelnen, in der Arbeit befindlichen, Textteile zur Kommentierung ins Internet gestellt, so dass jede interessierte Person die Gelegenheit hatte, ihre Sicht der Dinge darzustellen und Anmerkungen vorzunehmen. Nach Angaben eines Kommissionsmitgliedes wurde jeder Hinweis in der Kommission behandelt, wenn auch nicht unweigerlich übernommen. Ziel der Kommission war die „konkrete Veränderung und Verbesserung des Unterrichts“ (Interview Kommissionsmitglied). Zu diesem Zwecke wurde die methodische Säule des Lehrplans im Vergleich zu den alten Richtlinien von 1981 stark ausgebaut.

5 Quantitative Analyse der Richtlinien und des Lehrplans Erdkunde

In der quantitativen Analyse werden die Richtlinien und der Lehrplan Erdkunde von 1999 mit den vorherigen Richtlinien für das Fach Erdkunde der gymnasialen Oberstufe des Landes Nordrhein-Westfalen von 1981⁴³ verglichen. Dies geschieht in zweierlei Hinsicht: Erstens werden methodische Begriffe gezählt und nach ihrer Konnotation qualifiziert (→ Kapitel III 5.1); zweitens wurden anhand der Inhaltsverzeichnisse die Anzahl der Seiten gezählt, die für die Ausführungen verschiedener thematischer Schwerpunkte (z.B. Lernerfolgsüberprüfungen, Lerninhalte

⁴³ Die Richtlinien von 1981 wurden nicht, wie 1999, in einen Richtlinienenteil und den Lehrplan Erdkunde untergliedert. Wenn im Folgenden von den Richtlinien 1981 die Rede ist, so ist in diesem Begriff der damalige Lehrplan Erdkunde inbegriffen. Ebenso ist in dem Begriff „Erdkundelehrplan 1999“ der dazugehörige Richtlinienenteil mitgemeint.

etc.) in dem jeweiligen Lehrplan/den Richtlinien benötigt wurden (→ Kapitel III 5.2). Mit Hilfe dieser Auszählungen werden die zentralen methodischen Termini und die thematischen Schwerpunktsetzungen der Richtlinien/des Lehrplans Erdkunde von 1999 herausgearbeitet. Zusätzlich verdeutlicht der quantitative Vergleich mit den Richtlinien von 1981, dass verschiedene methodische Begriffe im neuen Lehrplan Erdkunde wesentlich stärker verankert wurden und dass die methodischen Ausführungen zugenommen haben. Die quantitative Analyse hat eine „Vehikelfunktion“ für die Inhaltsanalysen der Kapitel III 6 und 7. Sie erhebt deshalb nicht den Anspruch einer möglichst vollständigen Interpretation der gewonnenen Daten oder gar einen kompletten Vergleich zwischen den beiden Werken.

5.1 Quantitative Analyse methodischer Begriffe

Die Tabelle 2 auf der nächsten Seite zeigt, wie häufig verschiedene methodische Termini im Erdkundelehrplan von 1999 und in den Richtlinien von 1981 verwendet werden. Um die Konnotation der Begriffe ebenfalls erfassen zu können, wurden die Bewertungen „positiv“, „negativ“ und „neutral“ (z.B. Überschriften) als Kategorien herangezogen.

Tabelle 2: Vergleich der Häufigkeit methodischer Termini in den Richtlinien (1981) und dem Erdkundelehrplan (1999)

	Richtlinien 1981			Lehrplan 1999			Differenz insgesamt
	positiv	neutral	negativ	positiv	neutral	negativ	
Offener Unterricht	2	-	-	3	-	2	3
Fächerverbindender Unterricht	-	-	-	17	5	-	22
Fachübergreifender Unterricht	4	-	-	33	5	-	34
Handlungsorientierter Unterricht	1	-	-	2	-	-	1
Schülerorientierter Unterricht	1	-	-	4	-	-	3
Selbstständiges Arbeiten	14	1	-	75	5	-	65
Lernen lernen	-	-	-	2	-	-	2
Projektorientierter Unterricht	9	1	-	19	4	-	13
Frontalunterricht/ Lehrervortrag	4	-	1	-	-	3	2

Die untersuchten methodischen Termini werden in beiden Werken häufiger positiv verwendet als negativ. Ausnahmen bilden der offene Unterricht und der Frontalunterricht. Der Frontalunterricht/Lehrervortrag wird in den Richtlinien von 1981 fünfmal erwähnt, davon einmal in einem negativen Kontext. Im Gegensatz dazu findet sich der Begriff des Frontalunterrichts im Lehrplan 1999 dreimal in ausschließlich negativem Kontext. Der offene Unterricht wird in den Richtlinien 1981 ausschließlich positiv erwähnt, im Lehrplan 1999 hingegen dreimal positiv und zweimal negativ. Die beiden negativen Verwendungen des offenen Unterrichts dienen der Abgrenzung des offenen Unterrichts von „völlig offenem Unterricht“ und „unstrukturierter Offenheit“.

Die Begriffe des fächerverbindenden Unterrichts und des ‚Lernen lernen‘ sind in den Richtlinien 1981 an keiner Stelle zu finden. Besonders eklatante Anstiege im Gebrauch der Begriffe, sind beim fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht, beim selbstständigen Arbeiten aber auch beim projektorientierten Unterricht zu verzeichnen. Diese werden deshalb in die weiteren Überlegungen und Analysen einbezogen. Aufgrund des vergleichsweise sehr starken Anstiegs um 65 Verwendungen, scheint der Begriff des selbstständigen Arbeitens eines der in Kapitel III 1.2.3 angesprochenen Wörter zu sein, die zurzeit einen modischen Aufschwung erleben und ist deshalb bei der weiteren Untersuchung besonders zu beachten.

Auch der offene Unterricht wird in die folgenden Ausführungen mit einbezogen, da er der einzige Begriff im Lehrplan 1999 ist, der sowohl in einem positiven wie in einem negativen Kontext verwendet wird. Letztlich wird der Begriff des schülerorientierten Unterrichts in die Analyse eingeschlossen, da er in den Richtlinien 1999 explizit als obligatorisch verankert ist: „Der Unterricht soll schülerorientiert sein.“ (MSWWF 1999, S. XVIII). Er ist demnach für den Lehrplan 1999 von administrativer Seite von konstitutiver Bedeutung, auch wenn sich dies nicht in der Quantität des Begriffes niederschlägt.

Für die Inhaltsanalyse der Richtlinien und des Lehrplans 1999 werden die folgenden methodischen Begriffe ausgewählt:

1. Selbstständiges Arbeiten
2. Fachübergreifender Unterricht
3. Fächerverbindender Unterricht
4. Projektorientierter Unterricht
5. Offener Unterricht
6. Schülerorientierter Unterricht

Die Verwendung und Erklärung dieser Begriffe im Erdkundelehrplan 1999 werden in der Inhaltsanalyse (→ Kapitel III 6.2.3 und 7.2.3) untersucht und im Fragebogen der Lehrerinnen- und Lehrerbefragung (→ Kapitel IV) weiterverwendet.

5.2 Quantitative Analyse thematischer Bereiche

In den Richtlinien von 1981 und dem Erdkundelehrplan von 1999 können verschiedene thematische Bereiche, wie z.B. „Inhalte“ oder „Lernerfolgsprüfungen“, erkannt werden. Die Zählung der Seitenanzahlen, die den Umfang der einzelnen Bereiche ausmachen, soll einen Hinweis für eine mögliche Schwerpunktsetzung auf einzelne Bereiche vermitteln. Es wurde bereits in Kapitel III 5.1 festgestellt, dass die Häufigkeit eines verwendeten Begriffs nicht notwendigerweise etwas über den Grad seiner tatsächlichen Wichtigkeit aussagt (vgl. Begriff des schülerorientierten Unterrichts); dennoch kann ein Blick in den zahlenmäßigen Umfang der Seiten einzelner Bereiche interessant sein, da die Anzahl der Seiten erste Hinweise auf die Relevanz eines thematischen Bereiches geben kann.

In Anlehnung an die Inhaltsverzeichnisse der Richtlinien von 1981 und des Erdkundelehrplans von 1999 können die folgenden Bereiche unterschieden werden:

1. Bereich der Inhalte (Inhaltliche Säule und die Sequenzbildung)
2. Bereich der Lernziele (Trifft nur auf die Richtlinien von 1981 zu)
3. Bereich der Methoden (Arbeitsmittel und methodische Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation⁴⁴)

⁴⁴ Die Medien sind in beiden Lehrplanwerken unter der Lernorganisation zusammengefasst und fallen deshalb auch hier in den Bereich der Methoden.

4. Bereich der Lernerfolgsüberprüfungen
5. Bereich der Angaben zum mündlichen und schriftlichen Abitur
6. Bereich der Didaktik (Didaktische Begründungen zur Konzeption des Erdkundelehrplans von 1999)
7. Bereich der Administration (Hinweise zu Grund- und Leistungskursen sowie zur „Obligatorik“⁴⁵ und Freiraum“)

Alle Bereiche wurden der Vollständigkeit halber gezählt und in Tabelle 3 aufgeführt. Für die weitere Analyse ist jedoch aufgrund der Fragestellung ausschließlich der Bereich der Methoden von Interesse.⁴⁶

Die Bereiche der didaktischen Herleitung und der administrativen Erläuterungen können in den Richtlinien von 1981 nicht trennscharf voneinander unterschieden werden. In der folgenden Tabelle wurden deshalb die beiden entsprechenden Zeilen zusammengeführt.

Tabelle 3: Übersicht über die Seitenanzahlen einzelner thematischer Bereiche in den Richtlinien 1981 und im Lehrplan 1999

	Richtlinien 1981	Lehrplan 1999
Lerninhalte/ Lernauftrag (inhaltliche Säule)	31	26
Lernziele	18	-
Lernorganisation (methodische Säule)	12	35
Lernerfolgsüberprüfung	13	11
Abitur	51	27
Didaktische Ausführungen		5
Administrative Anmerkungen	15	16
Gesamtseitenzahl	140	120

Es fällt auf, dass im Lehrplan 1999 die Seiten mit methodischen Erläuterungen alle anderen Bereiche mit mindestens elf Seiten Abstand überwiegen. In den Richtlinien 1981 übertreffen hingegen die Ausführungen zum Abitur, zu den Lerninhalten und zu den Lernzielen die zu der methodischen Säule bei Weitem. Der Seitenumfang, der der methodischen Säule im Lehrplan 1999 - trotz verminderter Seitengesamtzahl - eingeräumt

⁴⁵ Der Begriff der Obligatorik ist laut Duden/Fremdwörterbuch nicht im deutschen Sprachschatz enthalten. Dennoch wird er im Lehrplan verwendet, weshalb er auch hier gebraucht wird.

⁴⁶ Vor diesem Hintergrund ist z.B. nicht maßgeblich, warum in den Richtlinien von 1981 von Lernzielen die Rede ist, im neuen Lehrplan jedoch nicht.

wird, ist neu. Dies entspricht dem Anliegen der Lehrplankommission des Lehrplans von 1999 die methodische Säule, im Vergleich zu den Richtlinien von 1981 zu erweitern.

6 Zusammenfassung und Analyse der Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe des Landes Nordrhein-Westfalen

Die Richtlinien sind dem Lehrplan vorangestellt und eröffnen diesem durch ihre prinzipielle Qualifikations- und Schülerorientierung die Möglichkeit, von Stoffkatalogen und Lernzielorientierung Abstand zu nehmen. Auch die von den Schulen geforderten Evaluationen und die Erstellung von Schulprogrammen deuten auf eine sehr innovative Ausrichtung der Richtlinien hin. Sie enthalten das Vorwort der Ministerin des MSWWF, allgemeine Ausführungen zum Erziehungsauftrag, zentrale methodische Leitlinien sowie Anmerkungen zum Schulprogramm. In dem folgenden Kapitel werden die Richtlinien zunächst zusammengefasst und später in Bezug auf ihre methodischen Aspekte inhaltsanalytisch untersucht.

6.1 Zusammenfassung der Richtlinienaussagen

Die damalige Schulministerin des Landes Nordrhein-Westfalen, Gabriele Behler, beschreibt in ihrem Vorwort die Intentionen der Landesregierung im Hinblick auf Methodik und Inhalte der Sekundarstufe II-Ausbildung in ihren Grundzügen sowie die Funktion der Richtlinien und Lehrpläne für die Arbeit an den Schulen. Die Bedeutung der gymnasialen Oberstufe liegt demnach in der fachlichen und sozialen Qualifikation der Schülerinnen und Schüler für ein Hochschulstudium bzw. für das Erlernen eines Berufes. Dies soll durch eine „[...] vertiefte allgemeine Bildung, wissenschaftspropädeutische Grundbildung und soziale Kompetenzen“ (MSWWF 1999, Vorwort) erreicht werden. Zur Gestaltung der Lernprozesse erläutert die Ministerin:

„Lernprozesse, die nicht nur auf kurzfristige Lernergebnisse zielen, sondern die dauerhafte Lernkompetenzen aufbauen, müssen gestärkt werden. Es sollten deutlicher Lehr- und Lernsituationen vorgesehen werden, die selbstständiges Lernen und Lernen in der Gruppe begünstigen und die Selbststeuerung des Lernens verbessern.“ (ebd.)

Der Unterricht soll sowohl fachbezogen, fachübergreifend und fächerverbindend konzipiert sein. Mit diesen Aussagen ist die Obligatorik in methodischer Hinsicht vorgezeichnet, da die Richtlinien und Lehrpläne „[...] eine Grundlage für die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit“ (ebd.) bilden.

Im Kapitel „Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe“ sind die zentralen Aufträge des Unterrichts und der Erziehung formuliert. Danach ist es die Aufgabe der gymnasialen Oberstufe die Schülerinnen und Schüler, erstens zu einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung zu führen und zweitens ihnen Hilfen zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit zu geben. Die „genannten Aufgaben sind aufeinander bezogen“ (ebd., S. XI). Durch wissenschaftspropädeutisches Lernen sollen die Schülerinnen und Schüler u.a. Grundlagenwissen erhalten, selbstständiges, methodisches Arbeiten sowie Denken in Zusammenhängen erlernen. Verhaltensweisen wie Konzentrationsfähigkeit, Geduld und Ausdauer sollen entwickelt bzw. gepflegt werden (vgl. ebd., S. XIII). Die persönliche Entfaltung in sozialer Verantwortung soll der Unterricht u.a. durch „[...] Methoden, die die Selbstständigkeit fördern“ (ebd.).⁴⁷

Als erste „Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe“ im gleichnamigen Kapitel werden das fachspezifische, das fach-

⁴⁷ Soziale Verantwortlichkeit bedeutet - im Sinne der Richtlinien - das Entwickeln sozialer Kompetenzen und das Wahrnehmen von Einflussmöglichkeiten an politischen Entscheidungsprozessen. „Grundwerte des Gemeinwesens“ (ebd.) und das „demokratisch verfasste Gemeinwesen“ (ebd. S. XIV) sollen Ausgangspunkte für die Entwicklung von Wertpositionen, der Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen, für konstruktive Kritik an gesellschaftlichen Einstellungen, für die Entwicklung von Toleranz und Solidarität auch in interkultureller Hinsicht bilden. Der eingangs abgedruckte Artikel 7 der Verfassung des Landes NRW wird also in diesem Kapitel im Großen und Ganzen in anderen Worten wiedergegeben bzw. näher ausgeführt.

übergreifende und das fächerverbindende Lernen und Lehren genannt und erläutert. Der Fachunterricht soll durch fachliche Theorien und Methoden einen spezifischen Zugang zur Welt vermitteln sowie durch fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht eine „[...] mehrperspektivische Betrachtung der Wirklichkeit“ (ebd., S. XVIII) fördern, um so die Notwendigkeit interdisziplinärer Denkweisen und Problemlösungen zu verdeutlichen. Im fachübergreifenden Unterricht werden innerhalb des Fachunterrichtes „[...] inhaltliche und methodische Bezüge zu anderen Fächern hergestellt“ (ebd., S. 45). Der fächerverbindende Unterricht kann beispielsweise in Form des Teamteachings oder gemeinsamer Erkundungen mit „Fremdfächern“ durchgeführt werden. Hierbei soll u.a. der Beitrag der unterschiedlichen Fächer zu einer Problemlösung bzw. die Grenzen des eigenen Faches aufgezeigt werden.

Zu den weiteren Gestaltungsprinzipien des Unterrichts werden folgende Aussagen getroffen:

1. „Der Unterricht soll schülerorientiert sein.“ (ebd., S. XVIII)
2. „Lernprozesse sollen sich am Leitbild aktiven und selbstständigen Arbeitens orientieren.“ (ebd., S. XIX)
3. Neben kooperativen Arbeitsformen, in denen Ergebnisse und Prozesse einer Problemlösung mit anderen erarbeitet und verglichen werden sollen, soll ...
4. ... der Unterricht auf „Anwendung und Transfer der zu erwerbenden Fähigkeiten und Kenntnisse zielen.“ (ebd.)
5. „Der Unterricht darf nicht ausschließlich linear erfolgen, sondern muss die Vernetzung eines Problems innerhalb des Faches, aber auch über das Fach hinaus sichtbar machen.“ (ebd.)

Generell wird eine Mischung aus aufgabenorientierter Strukturierung des Unterrichtes durch die Lehrperson und offenen Arbeits- und Lernsituationen befürwortet. Eine zu einseitige Ausrichtung des Unterrichtes auf eine der beiden Gestaltungsprinzipien wird als zu einengend bzw. überfordernd für die Schülerinnen und Schülern eingeschätzt (ebd., S. XVIII). Schülerorientierte Unterrichtsformen und wissenschaftspropädeutisches

Arbeiten sind obligatorisch und bei der Erarbeitung des Schulprogramms sicherzustellen (ebd., S. XXII).

Die genannten Prinzipien des Lernens und Lehrens sollen sowohl die wissenschaftspropädeutische Ausbildung als auch die Entfaltung der Persönlichkeit gewährleisten. Aus der Zusammenfassung wird deutlich, dass in den Richtlinien der größte Teil der sechs zentralen methodischen Termini, die in der quantitativen Analyse herausgearbeitet wurden (→ Kapitel III 5.1), deutlich zum Tragen kommt.

6.2 Inhaltsanalyse der Richtlinien

Beim Lesen der Richtlinien fallen in Bezug auf das hier erkenntnisleitende Interesse drei Aspekte auf: erstens die formale Gleichwertigkeit zwischen wissenschaftspropädeutischer Ausbildung und der Hilfestellung zur Entfaltung der Persönlichkeit in sozialer Verantwortung, zweitens der sprachliche Bezug zu den Lehrerinnen und Lehrern, die den Lehrplan als Steuerungs- und Innovationsinstrument nutzen und den Lehr- und Erziehungsauftrag umsetzen sollen und drittens die Beschreibung und Verwendung methodischer Begriffe. Diese Kategorien werden in den folgenden Abschnitten untersucht.

6.2.1 Kategorie Lehrplankonzeption: Schülerorientierung oder Wissenschaftspropädeutik?

Die wissenschaftspropädeutische Ausbildung und die persönliche Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit sind die beiden obersten Bildungs- bzw. Erziehungsziele der gymnasialen Oberstufe. Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist nach der Definition der Richtlinien ein „besonders akzentuiert wissenschaftsorientiertes Lernen“ (MSWWF 1999, S. XII). Die wissenschaftspropädeutische Ausbildung ist laut Richtlinien eine zentrale Grundlage für das Erlernen des wissenschaftlichen Arbeitens. Die persönliche Entfaltung stellt die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum des Interesses. Durch den Bildungsbegriff der Richt-

linien, der sowohl die personale, die soziale und die fachliche Dimension umfasst, ist ein Widerspruch zwischen Wissenschaftsorientierung und Schülerorientierung definitorisch aufgehoben. Wissenschaftspropädeutische Ausbildung und persönliche Entfaltung werden im Gegenteil in den Richtlinien in sehr engen Zusammenhang gestellt. Dies spiegelt sich in der Beobachtung wider, dass die verschiedenen Unterrichtsprinzipien und -methoden nicht immer eindeutig dem wissenschaftspropädeutischen Arbeiten oder der Hilfestellung zur persönlichen Entfaltung zugeordnet werden können. Um dies zu verdeutlichen, wurde die Zuweisung der Prinzipien des Lernens und Lehrens zu den beiden Aufträgen grafisch dargestellt (Abbildung 2). Die Zuordnung ist im Text der Richtlinien selbst begründet.

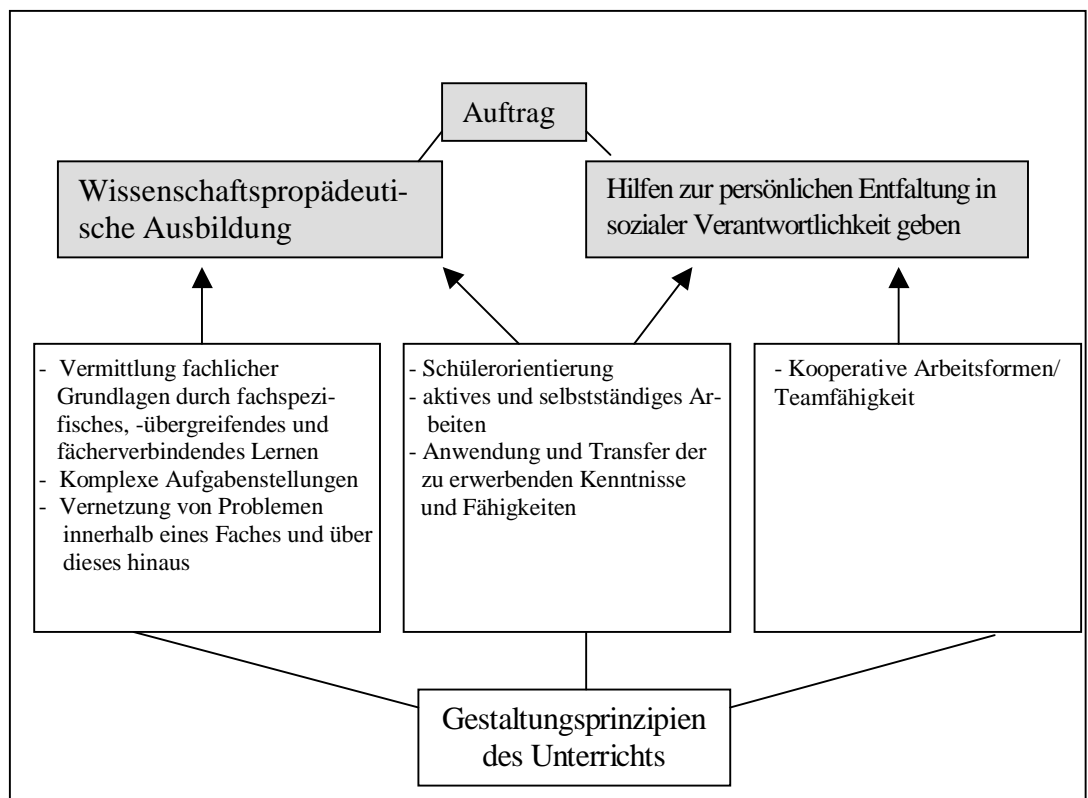


Abbildung 2: Innere Struktur der Richtlinien (eigener Entwurf)

Die Verteilung der Gestaltungsprinzipien (transparente Felder) zeigt eine Schwerpunktsetzung der wissenschaftspropädeutischen Ausbildung in den Richtlinien: Drei Gestaltungsprinzipien des Unterrichts sind laut Richtlinien text eindeutig der wissenschaftspropädeutischen Ausbildung,

nur eines ist ebenso eindeutig dem Auftrag der persönlichen Entfaltung zuzuordnen. Die verbleibenden drei Gestaltungsprinzipien sollen beiden Aufträgen zuträglich sein.

Ein Beispiel: Das selbstständige Arbeiten soll zu methodischem Lernen führen. Da methodisches Lernen in den Richtlinien mit wissenschaftspropädeutischem Lernen gleichgesetzt wird (ebd., S. XII), trägt selbstständiges Arbeiten im Sinne der Richtlinien zur wissenschaftspropädeutischen Ausbildung bei. Zugleich soll die Förderung der Selbstständigkeit z.B. zur reflexiven Koedukation beitragen und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben ihre Fähigkeiten zu entdecken (ebd., S. XIII), was der persönlichen Entfaltung der Schülerinnen und Schüler dienen soll. Selbstständiges Arbeiten ist also beiden Aufträgen der gymnasialen Oberstufe zugeordnet. Gleiches gilt für die Schülerorientierung und das Prinzip der Anwendung und des Transfers zu erwerbender Kenntnisse und Fähigkeiten (vgl. mittlerer Kasten der Abbildung 2). Ein Großteil der Gestaltungsprinzipien des Unterrichts ist mit beiden Aufträgen der gymnasialen Oberstufe so eng verzahnt, dass die beiden Aufträge nicht mehr deutlich voneinander zu unterscheiden sind: wissenschaftspropädeutische Ausbildung und persönliche Entfaltung gehen ineinander über.

Allerdings wird im Text der Richtlinien der Eindruck erweckt, dass die Gestaltungsprinzipien, die beiden Aufträgen zugeordnet werden können, eher der wissenschaftspropädeutischen Ausbildung als der persönlichen Entfaltung der Lernenden förderlich sein sollen. Das folgende Beispiel mag diesen Eindruck verdeutlichen und begründen:

Die Richtlinien fordern ausdrücklich schülerorientierte Unterrichtsprinzipien (ebd., S. XVIII), wie offene Arbeitssituationen, selbstständiges Arbeiten, dialogisches Lernen, kooperatives Arbeiten, vernetztes Lernen usw. All dies sind methodische Prinzipien, in denen Lernen als ein individueller, aktiver und konstruktiver Prozess verstanden und dementsprechend die Schülerinnen und Schüler prinzipiell als Lernsubjekte berücksichtigt werden. Deshalb wird in diesem Kontext von schülerorientiertem und nicht von wissenschaftspropädeutischem Lernen gesprochen. Wie Abbildung 2 zeigt, werden in den Richtlinien Konzepte wie die Schülerorientierung oder das selbstständige Arbeiten auch der wissenschaftspropä-

pädagogischen Ausbildung zugeordnet. So ist das Leitbild des aktiven und selbstständigen Lernens und Arbeitens nicht etwa unter den Ausführungen zur Entfaltung der Persönlichkeit (Kapitel 1.3.2 der Richtlinien) zu finden, sondern im Abschnitt 1.3.1 der Richtlinien - der Wissenschaftspropädeutik.

Selbstverständlich soll durch schülerorientierte Lernformen auch der Lernerfolg gesteigert werden. Zu wissenschaftlichem Arbeiten gehört ferner unbestritten die Fähigkeit zu selbstständigem Arbeiten. Schlägt man jedoch in der didaktischen Fachliteratur nach, so wird schnell deutlich, dass es schülerorientierten Unterrichtsansätzen mehr um weichere Faktoren wie Verantwortungsfähigkeit oder Kooperationsbereitschaft geht als um harte Faktoren, wie systematisches Lernen oder 'zeitökonomisches Ausführen von Aufgabenstellungen' (ebd., S. XII). Die weichen Faktoren, die so genannten „soft skills“ (BÖNSCH 2003), werden zwar in den Richtlinien immer wieder erwähnt, doch zielen die Richtlinien im Kontext des selbstständigen Arbeitens nicht primär auf die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler, sondern auf die Festigung und Erweiterung des Wissens und der Methodenkompetenz der Lernenden (MSWWF 1999, S. XIX). Damit wird die Schülerorientierung zum Vehikel der wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Die Richtlinien werden mit ihrer Aufzählung der unterrichtsbezogenen Gestaltungsprinzipien primär einem ihrer beiden Aufträge gerecht: dem wissenschaftspropädeutischen Auftrag. Die Hilfen, die der Unterricht zur Entfaltung der Persönlichkeit in sozialer Verantwortlichkeit geben soll, spielen in den Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung nur eine sehr untergeordnete Rolle.

6.2.2 Kategorie Rezeptionsforschung: Adressatenbezug

Die Entwicklung der Lehrpläne und Richtlinien dient nicht nur der Legitimation, sondern auch der Steuerung und Innovation von Unterricht. Lehrerinnen und Lehrer sind die „klassischen Adressaten“ (VOLL-

STÄDT 1999 u.a., S. 27) und Multiplikatoren⁴⁸ der Richtlinien und des Lehrplans. Dies kann zu der Auffassung führen, dass ein direkter sprachlicher Bezug zu den Lehrpersonen überflüssig sei, da Lehrpläne per definitionem an diese gerichtet sind. Ergebnisse der Text-Leser-Forschung und der Rezeptionspsychologie sprechen jedoch dafür, den internen und externen Kontext der Leserinnen und Leser und die Rezipienten sprachlich einzubeziehen (→ Kapitel III 1.2.2). Da es sich bei Lehrplänen um Texte handelt, die auf die Leser und Leserinnen angewiesen sind, um zu ihrer Umsetzung zu gelangen, ist es durchaus legitim rezeptionspsychologische Erkenntnisse auch an Lehrpläne und Richtlinien als Maßstab anzulegen.

Die Erdkundelehrerin bzw. der Erdkundelehrer existiert sprachlich in den Richtlinien nicht. Nur an einer Stelle ist von Lehrkräften die Rede. Der Begriff „Lehren“ wird in einer Überschrift erwähnt (Kapitel 3 der Richtlinien), wird aber im Text nicht weiter verfolgt.

Die Richtlinien gehen weder auf personenbezogene Lehr-Kompetenzen ein noch problematisieren sie äußere Umstände, die die Umsetzung innovativer Unterrichtsformen erschweren. Vor diesem Hintergrund können folgende Vermutungen angestellt werden:

1. Die Richtlinien stellen keinen konkreten Bezug zu den Lehrenden her und operieren mit konsensfähigen methodischen Begriffen. Damit ist eine öffentliche Legitimation gewährleistet, aber kaum eine Ausgangsbasis für die Steuerungs- und Innovationsfunktion. Zu Recht betont bereits 1980 Meyer: „Je vager und sloganhafter die Richtlinien gehalten werden, umso zustimmungsfähiger sind sie; die Steuerungsfunktion kann dann aber kaum mehr erfüllt werden“ (MEYER 1980, S. 267). Konkretere Ausführungen zu den in den Richtlinien verankerten methodischen Prinzipien, wie z.B. das *Lehren* des aktiven und selbstständigen Arbeitens von-statten gehen könnte, würden sicherlich einen stärkeren Bezug zu

⁴⁸ Adressaten des Lehrplans sind neben den Lehrpersonen auch die Schülerinnen und Schüler, Eltern etc. Im Folgenden stehen nur die Lehrenden als Adressaten im Vordergrund. Sie sind zugleich Multiplikatoren des Lehrplans, da sie seine Setzungen ausführen sollen.

den Lehrenden herstellen als die bloße Verwendung konsensfähiger methodischer Termini.

2. Die Lehrpersonen sollen den Unterricht den Richtlinien gemäß gestalten. Der interne und externe Kontext der Lehrerinnen und Lehrer spielen keine Rolle in den Ausführungen und Anforderungen der Richtlinien. Auch sprachlich werden die Rezipienten nicht berücksichtigt. Einige Beispiele mögen dies verdeutlichen: die gymnasiale Oberstufe fördert Bildungsprozesse (MSWWF 1999, S. XI), Schulfächer ermöglichen eine strukturierte Sicht auf komplexe Phänomene der Wirklichkeit und eröffnen so einen spezifischen Zugang zur Welt (ebd., S. XVII), Lernprozesse sollen Gelegenheiten für bestimmte Arbeitsformen geben (ebd., S. XIX) etc.; es lassen sich zahlreiche solcher Zitate finden, in denen es de facto im Unterricht die Lehrperson sein muss, die Bildungsprozesse fördert, Zugänge zur Welt eröffnet oder Gelegenheiten für bestimmte Arbeitsformen bietet, aber *expressis verbis* nicht im Text vorkommt. Es kann angenommen werden, dass die Aussparung der *Lehrperson* nicht zu einer positiven Lehrplaneinstellung und zu einer Umsetzung der Richtlinien motiviert.

Klose stellt in Bezug auf die Lehrpläne der achtziger Jahre fest, dass deren „Entwickler hauptsächlich nur die Schüler im Blick und kaum an die Lehrer als Verwender und Rezipienten denken.“ (KLOSE 1988, S. 486). Diese Beobachtung gilt auch für die Richtlinien und den Lehrplan Erdkunde von 1999.

Die Richtlinien sind geschrieben wie Runderlasse und Verwaltungsvorschriften, was sie in gewissem Sinn natürlich sind und was deshalb nicht vorzuwerfen ist. Das bedeutet aber auch, dass sie dann häufig als eben solche rezipiert, interpretiert und behandelt werden d.h. dass ihnen nur eingeschränktes Interesse entgegengebracht wird. In Kapitel III 1.2.2 und 1.2.3 wurde beschrieben, dass es sinnvoll ist, Rezipienten sprachlich und inhaltlich in Texte einzubeziehen. Da Lehrpläne sich per definitionem primär an Lehrerinnen und Lehrer richten, mag es trivial oder überflüssig erscheinen, solche rezeptionspsychologischen Erkenntnisse umzusetzen. Diese Argument räumt jedoch nicht die Ergebnisse der Text-Leser-

Forschung aus dem Wege, nach denen ein sprachlicher und inhaltlicher Adressatenbezug die Leserinnen und Leser stärker anspricht als der umgekehrten Fall (vgl. GROEBEN 1997; GROEBEN/HURRELMANN 2002). Letzteres ist in den Richtlinien in weiten Teilen zutreffend. Dies wird besonders dann problematisch, wenn ein Text die Leserinnen und Leser nicht nur erreichen, sondern von diesen zudem praktisch umgesetzt werden soll und dabei auch noch eine steuernde Funktion erfüllen soll.

6.2.3 Kategorie Sprache: Erklärung methodischer Begriffe

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Begriffe des schülerorientierten, des offenen, des projektorientierten, des fächerverbindenden und des fachübergreifenden Unterrichts sowie auf den des selbstständigen Arbeitens (→ Kapitel III 5.1). Bei der Analyse wird insbesondere auf die sprachliche Präzision und inhaltliche Vollständigkeit der Erklärungen geachtet.

In den Richtlinien besteht die Definition der Schülerorientierung aus der Feststellung, dass sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Fragestellungen und Problemen ernst genommen fühlen sollen, dass sie die Möglichkeit erhalten müssen, an ihren Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und eigene Lernwege zu entwickeln (MSWWF 1999, S. XVIII/ S. 25). Mit Hilfe der Schülerorientierung sollen die Schülerinnen und Schüler „[...] die geforderten Methoden, Einstellungen, Verhaltensweisen und Arbeitshaltungen erwerben“ (ebd., S. XXII). Ob dies ausreichende Kriterien für einen schülerorientierten Unterricht sind, sei hier in Frage gestellt, da diese Punkte z.B. auch in einem guten Frontalunterricht mit sporadischer Gruppenarbeit eingelöst werden können. Schülerorientierung ist ein mit einer Fülle bildungstheoretischer Implikationen verknüpftes, didaktisches Konzept; zu nennen sind hier z.B. die Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler, ihre Selbstbestimmung, eine veränderte Lehrerrolle etc. Diese Aspekte werden zwar im Laufe des

Textes erwähnt, aber nicht in einen unmittelbaren Zusammenhang mit dem Konzept der Schülerorientierung gestellt.

Wie im Fall der Schülerorientierung sind über den offenen Unterricht unzählige Aufsätze publiziert worden. Zwar existieren in der (fach)didaktischen Diskussion grobe definatorische Eckdaten zum offenen Unterricht, doch gehen die Auffassungen darüber, wann ein Unterricht als offen gelten kann weit auseinander.

In den vorliegenden Richtlinien sind folgende Aussagen zum offenen Unterricht zu finden: „völlig offener Unterricht mit einer Fiktion vom `autonomen Lernen““ (ebd., S. XVIII) wird abgelehnt, da er die Schülerinnen und Schüler überfordere. Zugleich wird von einer `übermäßigen Engführung eines Frontalunterrichts´ abgeraten (ebd.); offene Lern- und Arbeitssituationen sollen geschaffen werden, völlig offener Unterricht ist jedoch zu vermeiden (vgl. ebd., S. XVIII). Diese Position ist natürlich vertretbar. Es muss vor dem Hintergrund der elaborierenden Rezeption aber gefragt werden, ob Formulierungen wie `völlig offener Unterricht´ nicht zu viele Interpretationsräume eröffnen, wenn die Richtlinien eine steuernde Funktion erfüllen sollen.

Auch der Unterschied zwischen dem (negativ bewerteten) autonomen Lernen und dem geforderten selbstständigen Lernen wird nicht aufgeklärt. Von semantischer Seite her betrachtet existiert kein Unterschied, denn autonom heißt nichts anderes als selbstständig (vgl. Duden 1997). Und doch unterliegt der Begriff des autonomen Lernens einer Negativbewertung (MSWWF 1999, S. XVIII), während das selbstständige Lernen positiv bewertet wird. Mit welcher Begründung dies geschieht und wo das eine anfängt und das andere aufhört, bleibt indes unklar.

Der Begriff des projektorientierten Unterrichts ist als solcher nicht in den Richtlinien zu finden. Es sind aber Projektstage, Projektphasen, Projektveranstaltung und Projekte im Text verankert. Sie sollen laut Richtlinien im Fachunterricht vorbereitet werden und im Projektverlauf fachübergreifend und fächerverbindend bearbeitet werden (ebd., S. XXI). Sie sol-

len der Anwendung und dem Transfer zu erwerbender Kenntnisse und Fähigkeiten zuträglich sein (ebd., S. XIX).

Im Vergleich zum z.B. schülerorientierten Unterricht oder selbstständigen Arbeiten, die im Gegensatz zum projektorientierten Unterricht eindeutig als Gestaltungsprinzip des Unterrichts in den Richtlinien gefordert werden, sind Projektveranstaltungen als vergleichsweise nebensächlich behandelt einzuordnen.

Der Unterschied zwischen dem fächerverbindenden und dem fachübergreifenden Unterricht wird in den Richtlinien nicht deutlich herausgearbeitet. Lediglich an einer Stelle wird konstatiert, dass fächerübergreifende Einsichten „innerhalb der einzelnen Fächer vermittelt werden“ können (ebd. S., XXI). Die Begriffe werden im Text verwendet, aber nicht deutlich erklärt. Dass z.B. im Fall des fachübergreifenden Unterrichts dann die eigene Position unterstützende Interpretationen vorgenommen werden können, zeigen z.B. Kommentare von Lehrenden, die an der Befragung (→ Kapitel IV) teilgenommen haben, wenn diese behaupten, dass sie immer fachübergreifend arbeiten, weil das Fach Erdkunde selbst fachübergreifend sei. Insofern sei eine ausgesprochen fachübergreifende methodische Konzeption des Erdkundeunterrichtes überflüssig.

Das Leitbild des aktiven und selbstständigen Lernens nimmt in den Richtlinien eine zentrale Stellung ein. Wie in Kapitel III 6.2.1 beschrieben wurde, soll es sowohl dem wissenschaftspropädeutischen Bildungsauftrag als auch der persönlichen Entfaltung dienen. Eine verbindliche, eindeutige Definition des selbstständigen Lernens wird nicht angeboten.

Die Richtlinien geben insgesamt wenig Aufschluss darüber, was unter den herausgestellten z.T. sehr komplexen methodischen Begriffen zu verstehen ist. Nun kann argumentiert werden, dass die wissenschaftliche Begriffsdefinition nicht Aufgabe eines Verwaltungstextes sei. Das ist zum Teil richtig, nur gibt auch die Fachliteratur kein eindeutiges Bild von der Mehrzahl der genannten methodischen Termini. Die Autoren und Autorinnen der Richtlinien können sich deshalb nicht auf das Argument

berufen, die Begriffe seien nicht erklärungsbedürftig, weil die Fachliteratur eindeutige Definitionen liefere, die den Lehrenden gleichermaßen bekannt sein müssten.

Wie ein Blick in (fach)didaktische Publikationen zeigt, gehen die Auffassungen von z.B. offenem oder schülerorientiertem Unterricht weit auseinander. Auch das Prinzip des selbstständigen Arbeitens wird sehr unterschiedlich definiert: Sehen einige dieses bereits in Stillarbeit erfüllt (z.B. SCHWERIN 1993, S. 396), betonen andere weitaus höhere Ansprüche an dieses methodische Prinzip (z.B. KESTLER 2002, S.151; RINSCHHEDE 2003, 176). Wenn in Richtlinien mit solchen Begrifflichkeiten operiert wird, dann sollte klargestellt werden, was nun im vorliegenden Text damit gemeint sei, damit die Rezipienten wissen, woran sie sich orientieren können. An dieser Stelle könnte entgegnet werden, dass Richtlinien nicht die Versäumnisse der (Fach)didaktik aufholen können und sollen. Um Missverständnissen vorzubeugen: Es wird hier nicht für eine dogmatische (Fach)didaktik plädiert, noch sollen Richtlinien mit unangemessenen Forderungen fälschlich kritisiert werden. Es muss aber konstatiert werden, dass die Richtlinien - wie einleitend ausgeführt - u.a. eine Steuerungsfunktion beanspruchen. Steuernd wirken kann aber nur, wer eindeutig ist und eine (Interpretations)richtung vorgibt. Beide Voraussetzungen sind in den Richtlinien nicht oder nur in Ansätzen erkennen. In dem Bewusstsein, dass eine Richtlinie keinen wissenschaftlichen Theorietext ersetzen kann (und soll), wird hier als ein möglicher Weg vorgeschlagen, dass in den Richtlinien Hinweise auf Autorinnen/Autoren der (Fach)didaktik gegeben werden könnten, auf die sich die Richtlinien beziehen, so dass die Leserinnen und Leser eine deutlichere Vorstellung von dem Gemeinten gewinnen könnten.

Folge der beschriebenen Kritikpunkte kann sein, dass die methodischen Aspekte der Richtlinien in weiten Teilen der subjektiven und damit beliebigen Deutung geöffnet werden. Dass diese Interpretationen aufgrund der erwähnten uneinheitlichen Diskussion nicht immer im Sinne der Richtlinien sein kann, ist das Risiko, dass das die Herausgeber der Richtlinien eingehen. Auf diese Problematik wies bereits 1988 Klose hin:

„Ein Teil der in den staatlichen Lehrplänen benutzten Begriffe wird immer in starkem Maße interpretationsbedürftig und sogar multivalent sein. Der oft beschimpfte ‚Leerformel‘-Charakter staatlicher Lehrpläne läßt sich zwar stark zurückdrängen, ist aber prinzipiell nicht aufhebbar. So sind Lehrpläne stets auf eine hermeneutische Auseinandersetzung angewiesen. Die grundsätzlich vorhandene Interpretationsoffenheit staatlicher Lehrpläne trägt zu teilweise unterschiedlichen Ausdeutungen und Verwendungen bei.“ (KLOSE 1988, S. 132)

Da jedoch begründet davon ausgegangen werden kann, dass die Richtlinienherausgeber ein Interesse daran haben, dass die methodischen Leitideen im Sinne der Richtlinien im Unterricht umgesetzt werden, sollte erwartet werden können, dass der entsprechenden Text verdeutlicht, von welchem Verständnis methodischer Begriffe er ausgeht. In einem von mir geführten Interview begründet das Schulministerium seinerseits die Offenheit der Begriffe mit dem Argument, sie wollten die Lehrenden nicht zu sehr in ihrem pädagogischen Freiraum einschränken. Doch auch hier gilt wieder, dass es unzureichend ist komplexe methodische Begriffe zu verwenden ohne sie zu erklären, wenn es erklärtes Ziel ist, mit Richtlinien und Lehrplänen die Unterrichtspraxis steuern zu wollen⁴⁹. Es wäre gut, wenn dann zumindest eindeutige Grenzen gesteckt werden, innerhalb derer Interpretationen stattfinden können.

Die Richtlinien vergeben mit ihrer Offenheit der Begriffe eine Möglichkeit, die Auslegung des Lehrplans in methodischer Hinsicht stärker zu steuern und zugleich dem Bedürfnis der Lehrenden nach mehr Präzision (vgl. Fußnote 49) nachzukommen. Wenn die methodischen Leitlinien vieldeutig ausgelegt werden können, ist in der Konsequenz damit zu rechnen, dass deren Umsetzung im Unterricht ebenso beliebig ist. Die Interpretationsbedürftigkeit der methodischen Begriffe in den Richtlinien eröffnet sicherlich Freiräume für die Lehrenden, sie hat aber ebenso einschneidende Folgen für die gezielte Steuerungs- und Innovationsfähigkeit der Richtlinien. Meyer spricht in diesem Kontext deshalb von dem „Richtlinien-Dilemma“ (MEYER 1980, S. 267).

⁴⁹ Die Befragung der Lehrerinnen und Lehrer (→ Kapitel IV) weist zudem darauf hin, dass sich ein Großteil der Befragten präzisere Erklärungen methodischer Begriffe wünschen.

7 Zusammenfassung und Analyse des Lehrplans Erdkunde der gymnasialen Oberstufe des Landes Nordrhein-Westfalen

Während die Richtlinien unabhängig von den einzelnen Schulfächern formuliert sind, ist der Lehrplan fachbezogen. Aufgabe des Lehrplans ist es die Richtlinien auf die jeweilige fachliche methodische und inhaltliche Ebene herunterzubrechen. Die folgende Abbildung zeigt die Verzahnung zwischen dem Lehrplan einerseits und den allgemeinen Bildungs- und Erziehungsaufträgen der Richtlinien andererseits. Daneben wird deutlich wie die beiden zentralen Aufträge des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe auf der fachliche Ebene konkretisiert werden:

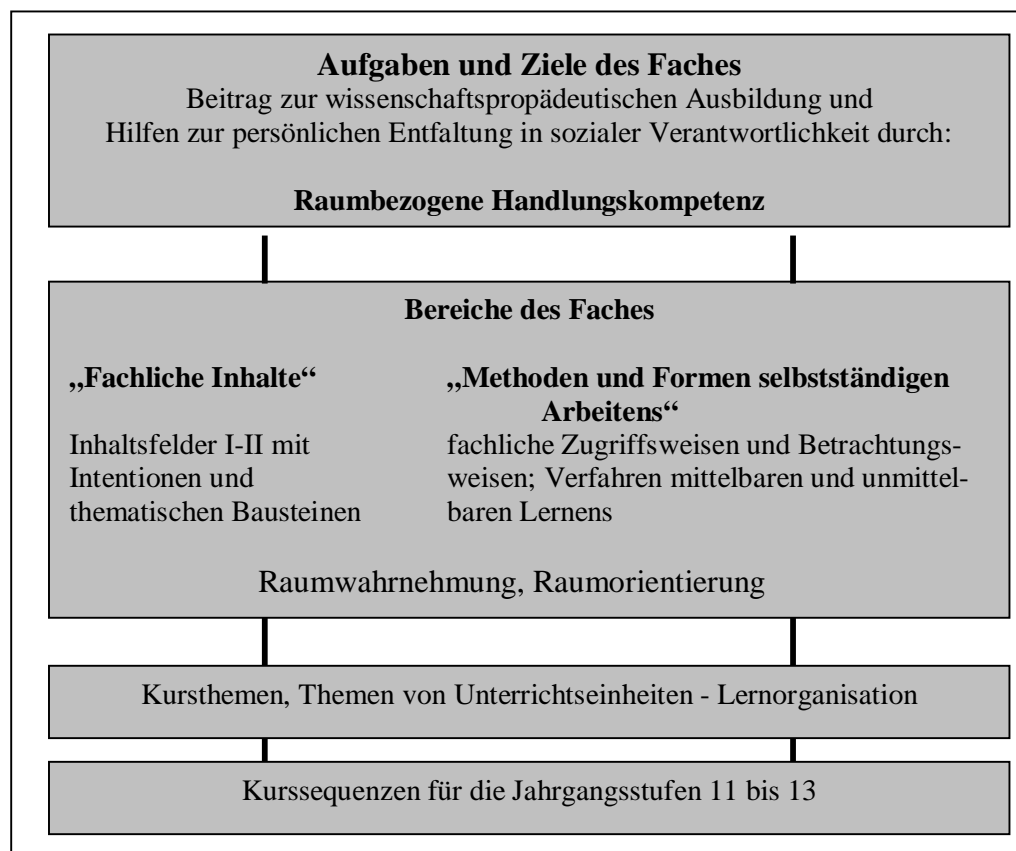


Abbildung 3: Didaktische Struktur des Lehrplans Erdkunde (aus: MSWWF 1999, S. 10)

Die inhaltliche Säule („Fachliche Inhalte“) ist allgemein-thematisch konzipiert, die methodische Säule („Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens“) ist schüler- und qualifikationsorientiert. Wie im vorherigen

Kapitel werden nun zunächst die methodischen Aspekte des Lehrplans Erdkunde zusammengefasst und anschließend analysiert.

7.1 Zusammenfassung des Lehrplans Erdkunde

Zentrales Ziel des Erdkundeunterrichtes ist die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur „raumbezogenen Handlungskompetenz“. Damit wird im Lehrplan das Leitziel der Internationalen Charta der Geographischen Erziehung verfolgt. Raumbezogene Handlungskompetenz wird definiert als die „[...] Fähigkeit und Bereitschaft, die nahe und ferne räumliche Umwelt fachstrukturell zu erfassen und zu durchdringen sowie selbstbestimmt und solidarisch an ihrer Entwicklung und Bewahrung mitzuarbeiten.“ (MSWWF 1999, S. 5). Für das Erlangen einer solchen Kompetenz werden fundierte Raumkenntnisse als unerlässlich eingestuft. Der Unterricht soll sich an der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler orientieren und der „[...] Raum als Dimension des menschlichen Lebens in den Mittelpunkt gerückt“ (ebd.) werden. Für die Erschließung der Lebenswirklichkeit stellt das Fach Erdkunde Inhalte und Methoden bereit. Durch das Anstreben der raumbezogenen Handlungskompetenz findet das Fach Erdkunde seine Legitimation im Fächerkanon, da sie auf wissenschaftspropädeutisches Arbeiten und die persönliche Entfaltung abzielt. Um raumbezogene Handlungskompetenz zu erreichen, werden fachliche Inhalte und Methoden des selbstständigen Lernens als notwendig betrachtet, die über eine fundierte Raumorientierung und bewusster Raumwahrnehmung zur angestrebten Kompetenz führen sollen. Selbstständiges Arbeiten wird als Voraussetzung wissenschaftspropädeutischen Lernens angesehen (ebd., S. 20).

Schulgeographische Bildung soll nicht nur die Vermittlung von Wissen, sondern auch von Können implizieren (ebd., S. 7). Für die Erschließung zentraler Fragestellungen, wie die der Globalisierung und Regionalisierung, der Raumnutzungskonkurrenz und räumlicher Disparitäten oder des Zusammenlebens unterschiedlicher Kulturen auf verschiedenen Maßstabsebenen, bietet das Schulfach Erdkunde diverse Zugriffsweisen, Be-

trachtungsweisen und Verfahren (→ Kapitel III 7.1.2). Mit Hilfe der unterschiedlichen Formen der Erkenntnisgewinnung soll die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen, auch in der Zukunft, gefördert werden. Die Selbstständigkeit soll sich in einer zunehmenden Selbstorganisation der Lernprozesse konkretisieren (ebd., S. 7).

Methoden und Formen des selbstständigen Lernens nehmen eine zentrale Stellung im Lehrplan Erdkunde ein, weil davon ausgegangen wird, dass erst der Erwerb dieser Kompetenz es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, „[...] eine durch Wissenschaft geprägte Lebenswirklichkeit zu erschließen und selbstbestimmt sowie solidarisch an deren Gestaltung mitzuwirken.“ (ebd., S. 7). Selbstständiges Lernen soll raumbezogene Handlungskompetenz initiieren. Es soll den Schülerinnen und Schülern dazu verhelfen, die Wirklichkeit mit Hilfe von Kategorien erschließen (Systematisierungsfähigkeit) und methodisches Vorgehen bei Problemstellungen reflektieren (Reflexionsfähigkeit) zu können.

Die Abbildung zur didaktischen Struktur des Lehrplans Erdkunde (Abbildung 3) zeigt deutlich die Verschränkung zwischen Inhalten und Methoden. Beide Bereiche sind laut Lehrplan gleichwertig.

Das Lehrplankapitel zu Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens beinhaltet die obligatorischen

- Fachlichen Zugriffsweisen (nomothetischer/idiographischer Zugriff)
- Betrachtungsweisen (Problemorientierung/Systemorientierung)
- Verfahren des mittelbaren und unmittelbaren Lernens (über originale Begegnungen, Darstellungs- und Arbeitsmittel)
- Wege der Erkenntnisgewinnung (analytischer Weg).

Anmerkungen zum selbstständigen Arbeiten sind insbesondere in dem Abschnitt zum mittelbaren und unmittelbaren Lernen zu finden, wo es heißt:

„Im Erdkundeunterricht haben verschiedene Formen selbstständigen Arbeitens Bedeutung. Sie lassen sich nach der Unmittelbarkeit oder Mittelbarkeit der Begegnung mit der räumlichen Wirklichkeit differenzieren. Sowohl die Verfahren des mittelbaren als auch des unmittelbaren Lernens tragen dazu bei, die Schülerinnen und

Schüler zu befähigen, für ihr Lernen selbst verantwortlich zu sein. Die Lernenden können in der selbstständigen Auseinandersetzung mit anspruchsvollen Aufgaben ihre Fähigkeiten kreativ und produktiv einbringen und lernen, zeitökonomisch zu arbeiten. So werden Grundlagen für ein lebenslanges Lernen geschaffen.“ (MSWWF 1999, S. 17)

Das unmittelbare Lernen soll einen wesentlichen Beitrag zum Erwerb der raumbezogenen Handlungskompetenz leisten, da es u.a. die affektive Seite des Lernens berücksichtige und die Fähigkeit fördere „[...] selbstständig zu strukturieren und aktiv zu handeln“ (ebd.). Das mittelbare Lernen soll seinen Beitrag zur Selbstständigkeit im manuellen Bereich (ebd.) beisteuern, indem die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit erhalten sollen, selbst Darstellungs- und Arbeitsmittel zu erstellen. Auch der zielgerichtete Gebrauch informations- und kommunikationstechnologischer Medien soll selbstorganisierte Lernprozesse unterstützen, indem die Schülerinnen und Schüler über elektronische Medien mit z.B. Text-, Karten- oder Grafikbausteinen eigene Medien herstellen können. Elektronische Medien sollen im Unterricht eigenaktive Tätigkeiten wie „[...] Recherchieren, Strukturieren, Verarbeiten, Präsentieren, Modellieren und Simulieren“ (ebd., S. 18) fördern.

Als weitere Formen des selbstständigen Lernens werden Exkursionen (davon ist mindestens eine verpflichtend), eine obligatorische Projektveranstaltung und ein unterrichtsbegleitendes Projekt genannt (ebd., S. 21). Weiterhin müssen die Lernenden im Erdkundeunterricht der Oberstufe die Gelegenheit erhalten, über Referate, die Anfertigung von Protokollen, die Leitung von Gesprächsrunden und themenbezogenen Zusammenfassungen eine fachlich angemessene schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit zu üben (ebd.).

Die Unterrichtsgestaltung soll zur Realisierung des allgemeinen Bildungsauftrages, die Schülerinnen und Schüler auf Studium und Beruf vorzubereiten, beitragen. Auffällig ist hierbei, dass zwar an dieser Stelle umrissen wird, was unter wissenschaftspropädeutischer Ausbildung zu

verstehen⁵⁰ und wie diesbezüglich die Lernorganisation vorzunehmen ist, jedoch nicht explizit beschreiben wird, wie die Hilfen zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit aussehen sollen.

Die Lernorganisation ist laut Lehrplan so auszurichten, dass u.a. „[...] die individuelle Schülerpersönlichkeit mit ihren Vorerfahrungen, Möglichkeiten und Leistungsdispositionen im Blick ist, Schülerinnen und Schüler aktiv und selbstständig lernen, [...] befähigt werden, kooperativ zu lernen“ (MSWWF 1999, S. 24). Die Lernprozesse sollen im Sinne der Schülerorientierung, Inhaltsorientierung und Methodenorientierung organisiert werden (vgl. ebd., S. 25).

Im Folgenden wird im Text die Lern- und Arbeitsorganisation für den Erdkundeunterricht der Oberstufe konkretisiert. Die genannten Punkte sind eng miteinander verschränkt. So trägt z.B. ein projektorientierter Unterricht zum „Lernen lernen“ bei, während dieses wiederum auf das „Kooperative Lernen“ wirkt. Die zentralen Elemente der Lern- und Arbeitsorganisation im Erdkundeunterricht sind das „Lernen lernen“, das Objektivieren subjektiver Raumwahrnehmung, die originale Begegnung, das kooperative Lernen, der fachübergreifende, fächerverbindende und der projektorientierte Unterricht.

Das „Lernen lernen“ sollen die Schülerinnen und Schüler durch die Aneignung von Wissen und Methoden, durch selbstverantwortliche Gestaltung des Lernens und durch soziales und kooperatives Arbeiten lernen. Dabei sollen produktives Tun (z.B. Wissensaneignung, Protokolle, Datenerhebung) und kommunikatives Handeln (z.B. Gesprächsformen, Referate) gefördert werden. Auch durch forschende Arbeitsformen, wie Interviews und Recherchen, soll „Lernen lernen“ gelernt werden (ebd., S. 26). Die erwähnten Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens und die gesamte Lernorganisation sollen positiven Einfluss auf den Leitgedanken des „Lernen lernens“ nehmen.

Die subjektive Raumwahrnehmung soll mittels des analytischen Weges der problemorientierten Betrachtungsweise der räumlichen Umwelt beim

⁵⁰ 1. Der Erwerb fachlichen Grundlagenwissens; 2. Die Entwicklung von Prinzipien und Formen des selbstständigen Arbeitens; 3. Die Ausbildung von Reflexions- und Urteilsfähigkeit; 4. Die Entwicklung von Verhaltensweisen für wissenschaftliches Arbeiten (MSWWF 1999, S. 24).

unmittelbaren und mittelbaren Lernen objektiviert werden (ebd., S. 28). Dabei sollen z.B. die

„[...] unterschiedlichen räumlichen Wahrnehmungen, Erfahrungen und Ideen der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen, [...] Situationen für selbstständiges und kooperatives Lernen geschaffen [...], geistige Disziplin gefördert und Verhaltensweisen wissenschaftlichen Arbeitens gefördert [...] kreative Lösungsmöglichkeiten zugelassen und unterstützt werden.“ (ebd.)

Der problemorientierte analytische Weg soll den Schülerinnen und Schülern helfen, die Komplexität von Systemen zu durchschauen, da die Einordnung räumlicher Einzelphänomene in ihre Zusammenhänge Grundlage für prognostisches Denken und zukunftsorientiertes Handeln sei (ebd.).

Bei der originalen Begegnung (Exkursionen, Unterrichtsgänge und individuelle Begegnungen) soll das bewusste und entdeckende Beobachten der ungefilterten Lebenswirklichkeit geschult werden. Anhand idiographischer Gegebenheiten sollen nomothetische Einsichten erarbeitet werden, indem die Schülerinnen und Schüler beobachten, messen, zählen, kartieren, befragen und Bodenprofile oder Grabungen vornehmen. Es sollen bei der Datenerhebung Hypothesen entwickelt bzw. überprüft und kooperatives (durch Arbeitsteilung), selbstständiges (durch eigenständige Informationsbeschaffung) und zeitökonomisches Lernen gefördert werden. Ebenso sollen verschiedene Präsentationstechniken kennengelernt und angewendet werden (ebd., S. 31). Es ist erklärtes Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler (je nach Ausbildungsstand) den Plan, die Untersuchungsschwerpunkte, die Arbeits- und Darstellungsmittel und die Präsentation der Ergebnisse einer originalen Begegnung selbst bestimmen (ebd., S. 32).

In Diskussionen, Partner- und Gruppenarbeit, Projekten und Exkursionen soll kooperatives Lernen ergänzend zum individuellen Lernen stattfinden. Durch den Austausch von Vorwissen, Kompetenzen oder gegenseitigen Hilfestellungen kann die Erfahrung gemacht werden, dass bestmögliche Arbeitsergebnisse erzielt werden können. Mit Hilfe des kooperati-

ven Lernens sollen die Schülerinnen und Schüler, neben Kommunikations- und Teamfähigkeit, Empathie entwickeln, da das gemeinsame Arbeiten die Notwendigkeit von eben diesen Eigenschaften in sich trägt. Ein handlungsorientiert angelegter Unterricht soll in besonderer Weise das kooperative Arbeiten ermöglichen. Er wird dementsprechend als unverzichtbar eingestuft (ebd., S. 45).

Fachübergreifender Unterricht findet innerhalb des Faches, der fächerverbindende Unterricht in Kooperation mit mehreren Fächern statt. Diese Formen des Unterrichts sollen die Möglichkeiten und Grenzen der jeweiligen fachlichen Methoden und Problemlösungen aufzeigen.

Projektorientierter Unterricht soll im fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht „[...] das handlungsbezogene Lernen, die Ganzheitlichkeit im Sinne einer Mehrperspektivität, das selbstständige und soziale Lernen bei veränderter Lehrerrolle und die Offenheit der Unterrichtsplanung zur Berücksichtigung der Interessen der Projektmitglieder“ (ebd., S. 47) beinhalten. Er soll den Schülerinnen und Schülern einen Übungsrahmen für die selbstständige Informationsbeschaffung und Ergebnispräsentationen sowie für sachgerechte Diskussionen zu inhaltlichen und methodischen Fragen bieten.

Die Zusammenfassung der methodischen Leitlinien des Lehrplans zeigt, dass auch im Lehrplan, die in der quantitativen Analyse eruierten methodischen Begriffe, verankert sind. Im Gegensatz zu den Richtlinien tritt im Lehrplan der Begriff des projektorientierten Unterrichts hinzu.

7.2 Inhaltsanalyse des Lehrplans

7.2.1 Kategorie Lehrplankonzeption: Schülerorientierung oder Wissenschaftspropädeutik?

Wie jedes Schulfach unterliegt auch das Fach Erdkunde dem curricularen Legitimationszwang. Jedes Fach muss die Ansprüche der Richtlinien auf die fachliche Ebene herunterbrechen und durch Darstellung seines fach-

spezifischen Beitrags zu den geforderten Kompetenzen seine Existenz im Fächerkanon legitimieren. Der in diesem Sinne zentrale fachspezifische Beitrag des Schulfaches Erdkunde in Nordrhein-Westfalen ist es „[...] den Schülerinnen und Schülern raumbezogene Handlungskompetenz zu vermitteln“ (MSWWF 1999, S. 5). Ferner sollen fachwissenschaftliche Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens zur Methodenkompetenz, Systematisierungs- und Reflexionsfähigkeit führen (ebd., S. 7). Diese Kompetenzen werden als unabdingbar, für die Fähigkeit zur Erschließung der Lebenswirklichkeit sowie zur selbstbestimmten und solidarischen Mitgestaltung an dieser bewertet (ebd.). Zum Erreichen der genannten Kompetenzen bietet die Geographie die Bereiche der Inhalte und der Methoden. Beide Bereiche müssen den Ansprüchen der Richtlinien gerecht werden. Schrand hat bezüglich der Lehrplanarbeit an dem Erdkundelehrplan der Sekundarstufe I des Landes Nordrhein-Westfalen die Verbindung der beiden Regulative (Wissenschafts- und Schülerorientierung) auf die Formel „Schülerorientierung durch Wissenschaftsorientierung“ (SCHRAND 1993, S. 51) gebracht. Diese Formel beschreibt den Ansatz, dass der Erdkundeunterricht den Schülerinnen und Schülern helfen soll wissenschaftsgeleitet die Wirklichkeit zu erschließen (ebd.) und damit den Lernenden „Erschließungs- und Handlungshilfen“ zur Verfügung stelle. Ähnliches scheint, wie im Folgenden gezeigt wird, auch für den Lehrplan der Oberstufe gelten zu können.

Die methodische Säule des Lehrplans wird ausschließlich durch Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens repräsentiert, d.h. alle im Lehrplan genannten fachlichen Zugriffs- und Betrachtungsweisen werden durchweg als Formen des selbstständigen Arbeitens dargestellt. Mit den Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens wird die Fortführung der „wissenschaftsorientierten Ansätze des Erdkundeunterrichts der Sekundarstufe I unter der Zielsetzung der wissenschaftspropädeutischen Ausbildung“ (MSWWF 1999, S. 14) intendiert.

Klassischen geographischen Arbeitsweisen wie Kartierungen, Befragungen, Modellerstellungen, Vermessungen, Bodenprobenentnahmen etc., wird im neuen Lehrplan durch die Attributierung „selbstständig“ der Status pädagogisch wirksamer Methoden zugeschrieben. Dies kann u.a. an

den Beispielsequenzen festgemacht werden, in denen die genannten Arbeitsweisen als „Methoden und Formen selbstständigen Arbeitens“ angeführt werden (ebd., S. 59-72). Diese Sequenzen erwecken den Anschein, als würden im modernen Erdkundeunterricht ausschließlich Methoden des selbstständigen Arbeitens existieren. Betrachtet man die Lehrplankapitel „Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens“ und die „Gestaltung der Lernprozesse“ (hier insbesondere die Beispielsequenzen), so gewinnt man schnell den Eindruck, als könnten die Schülerinnen und Schüler im heutigen Erdkundeunterricht der gymnasialen Oberstufe überhaupt nicht anders als selbstständig zu lernen und zu arbeiten, es sei denn es handelt sich um reinen Frontalunterricht, bestehend aus 45 Minuten Lehrervortrag oder einem rein fragend-entwickelnden Verfahren. Selbstständiges Arbeiten scheint genuin dem Erdkundeunterricht verbunden zu sein.

Sämtlichen traditionellen Fachmethoden und -arbeitsweisen, die spätestens seit Anfang der siebziger Jahre im Geographieunterricht Anwendung finden, wird nun (zeitgerecht) das Attribut des selbstständigen Arbeitens hinzugefügt. Überspitzt formuliert könnte man folgern: Die Schülerinnen und Schüler von heute interpretieren im Erdkundeunterricht keine Karten nach vorgefertigtem Schema, sie werten sie selbstständig in einer geordneten Reihenfolge von Arbeitsschritten aus. Sie haben bei der Anfertigung einer Grafik nicht nur eine Grafik gezeichnet, sie wurden in Verhaltensweisen des wissenschaftlichen Arbeitens, der Selbstständigkeit und der Medienkompetenz gestärkt (ebd., S. 20f.). Es mag sein, dass die Lernenden in diesen Aspekten geschult werden, wenn sie eine Grafik anfertigen; es ist jedoch ebenso möglich, dass so manche Schülerinnen und Schüler eine Grafik anfertigen und *nur* eine Grafik anfertigen. Die Überlegung, dass mit fachrelevanten Arbeitsweisen unter Umständen nichts weiter gelernt wird, als eben jene fachrelevante Arbeitsweise, findet im Lehrplan keinen Raum. Vielmehr klingt es so, als bestände z.B. zwischen dem Erstellen einer Grafik und der Förderung der Selbstständigkeit ein kausaler Zusammenhang. Dass dem nicht immer so sein muss, soll das oben angeführte Beispiel verdeutlichen.

Das Fatale an der Zuordnung der Selbstständigkeit zu den Fachmethoden ist, dass der Gesetzesgeber sich selbst, aber auch den Lehrenden eine Legitimationsgrundlage schafft, um jede Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler als selbstständiges Arbeiten darzustellen. Da die einzelnen Fächer neben einem Basiswissen selbstständiges Arbeiten und Lernen garantieren sollen (MSWWF 1999, S. XII), wurde es bei der Erstellung des Lehrplans möglicherweise als notwendig erachtet, den Fachmethoden und -arbeitsweisen eine pädagogische Dimension zuzuschreiben, um ihre Verankerung im Lehrplan rechtfertigen zu können. Die immer wiederkehrende Betonung des Begriffs „selbstständig“ und die damit verbundene Assoziation, die Schülerinnen und Schüler würden selbstbestimmt, selbstverantwortlich und selbstgesteuert lernen, täuscht über die wissenschaftspropädeutische und fachbezogene Ausrichtung des Lehrplans Erdkunde hinweg. Die primär fachwissenschaftliche Ausrichtung des Lehrplans verwundert in Anbetracht der Tradition fachlicher Bildung in der gymnasialen Oberstufe nicht. Ob dies eine tragende Lösung für die Zukunft des Erdkundeunterrichts der gymnasialen Oberstufe darstellen kann, sei dahingestellt.

Schramke weist, übereinstimmend mit der hier vorgenommenen Analyse darauf hin, dass es bei einem Bildungsbegriff, wie er dem Lehrplan durch die Richtlinien zu Grunde gelegt ist, nicht ausreicht fachwissenschaftliche Methoden zu betonen:

„Wenn Lernkompetenz definiert wird als Verschränkung von Selbst-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenz, dann kann es im Erdkundeunterricht nicht schon wieder um fachspezifisch verkürzte Fähigkeiten und Fertigkeiten wie das Lesen und Interpretieren von Karten, Texten, Graphiken, Diagrammen und Bildern oder um die Erhebung und Erschließung von Daten gehen.“ (SCHRAMKE 1999, S. 21)

Ebendies ist jedoch im Lehrplan Erdkunde geschehen, was zur Folge hat, dass die Gedankenführung des Lehrplans Erdkunde vereinfacht folgendermaßen zusammengefasst werden kann:

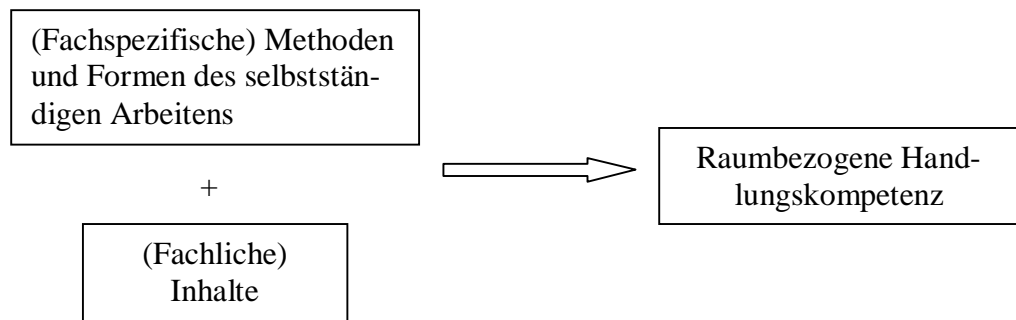


Abbildung 4: Innere Logik des Lehrplans Erdkunde

Dieses Schema verdeutlicht, dass der neuzeitliche Nützlichkeitsgedanke, und damit das poetische Prinzip, durchaus im Lehrplan enthalten sind. Aufgrund der hervorbringenden und der technischen Dimension des Begriffs der Poiesis (→ Kapitel II 1.1) kann die Abbildung 4 auf zweierlei Weise gelesen werden: Raumbezogene Handlungskompetenz kann als Ziel verstanden werden, welches durch das Erlernen bestimmter Inhalte und Methoden erreicht werden soll. Sie kann zweitens als Folge des Erlernens bestimmter Methoden und Inhalte betrachtet werden. In diesem Falle wäre die Abbildung eher ein Kausalitätsmodell mit technologischen Zügen.

Im Lehrplan sind beide Aspekte enthalten, wobei der erste Aspekt sicherlich der intendierte ist und im Lehrplan deutlich stärker zum Tragen kommt als der zweite. Eine technische Lesart des Schemas widerspricht dem Gedanken des selbstgesteuerten Lernens und dem universalen Bildungsbegriff, die dem Lehrplan zu Grunde liegen und wird sicherlich den Ansprüchen und dem pädagogischen Denken der Lehrplanautorinnen und -autoren nicht gerecht. Denn der Lehrplan ist - wie bereits erwähnt - qualifikationsorientiert ausgerichtet. Qualifikationsorientierung geht aber dem Grundsatz nach von den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden aus und ist „nicht im technokratisch verkürzten Sinne gesellschaftlicher Tauglichkeitsanforderungen“ zu verstehen (SCHRAND 1990, S. 33).

Trotz Qualifikationsorientierung sind jedoch ansatzweise technologische Strukturen implizit im Lehrplan vorhanden. Dies zeigt sich nur an wenigen Stellen explizit: Ziel des Erdkundeunterrichts sind z.B. der Erwerb

fachlichen Grundlagenwissens, die Ausbildung von Reflexions- und Urteilsfähigkeit etc. (vgl. MSWWF 1999, S.24). Der Erdkundeunterricht ist, laut Lehrplan, „also so anzulegen, dass diese Ziele erreicht werden.“ (ebd.). Es wird davon ausgegangen, dass mit den im Lehrplan verankerten Inhalten und Methoden die genannten Ziele erreicht werden.

Die zahlreichen Hinweise auf die Optimierung der Lernprozesse im Lehrplan stellen einen Sachverhalt dar, den Schmidt Wulffen - ebenfalls in Bezug auf die Optimierung der Lernprozesse - folgendermaßen beschreibt:

„Schülerinnen und Schüler, die eigentlich in ihrer Subjektrolle gestärkt werden sollen, werden infolge bloß formalen Methodenlernens durch Aufrechterhaltung der Lehrerzentrierung weiterhin als Lernobjekte behandelt“ (SCHMIDT-WULFFEN 1999, S. 74)

Diese Gefahr ist auch im vorliegenden Lehrplan zu erkennen. Eine „Funktionalisierung des didaktischen Feldes“ (SCHRAND 1978, S. 339) scheint im vorliegenden Lehrplan bei aller Schüler- und Qualifikationsorientierung nicht völlig überwunden zu sein. Der Bezug zum neuzeitlichen Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses wird hieran deutlich.

7.2.2 Kategorie Rezeptionsforschung: Adressatenbezug

Die Analyse der Richtlinien hat ergeben, dass die Lehrenden auf semantischer Ebene nicht angesprochen werden (→ Kapitel III 6.2). Gleiches trifft auf den Lehrplan Erdkunde zu. So ist es interessant, dass der Lehrplan *Lehr-plan* heißt, aber kaum von Lehren oder Lehrerinnen und Lehrern gesprochen wird, sondern vorzüglich vom Lernen und den Lernenden. Der Adressatenbezug kann jedoch nicht nur auf semantischer Ebene, sondern auch anhand der inhaltlichen Ausgestaltung von Aussagen untersucht werden.

Die geforderten Unterrichtsmethoden (wie projektorientierter oder schülerorientierter Unterricht) verlangen nach veränderten Rahmenbedingungen, wie die „Auflösung des herkömmlichen Stundenrhythmus“

(MSWWF 1999, S. 46) und eine veränderte Lehrerrolle (ebd., S. 47). Ferner muss eine übermäßige „[...] Engführung durch Frontalunterricht und/oder fragend-entwickelndes Lehren“ (ebd., S. 42) vermieden und „[...] die Offenheit der Unterrichtsplanung“ (ebd., S. 47) gesichert werden. Neben diesen Aspekten sollen die Lehrpersonen den Lernenden Hinweise und Hilfen anbieten (ebd., S. 30) und in Unterrichtsgesprächen stark zurücktreten (ebd., S. 42). Den Schülerinnen und Schülern wird dabei eine Überforderung durch völlig offenen Unterricht und durch autonomes Lernen (ebd., S. XVIII) gleichermaßen unterstellt wie zugestanden, den Lehrerinnen und Lehrern hingegen nicht. Mit dem Zugeständnis, dass auch die Lehrenden mit offenen Unterrichtsformen überfordert sein können, wäre ein Bezug zum internen Kontext der Rezipienten hergestellt. Damit würde der Adressatenbezug erhöht und damit das sehr wahrscheinlich Wirkungspotential des Textes.

Zu Recht weist der Lehrplan im Kontext seiner innovativen methodischen Säule auf die Notwendigkeit der veränderten Lehrerrolle hin. Wie schwer Rollenverhalten zu verändern ist, ist aus der Sozialisationsforschung bekannt. Dennoch wird im Lehrplan die „veränderte Lehrerrolle“ in einer Weise erwähnt, als handle es sich um ein Kleidungsstück, das man einfach abzulegen beschließt (vgl. ebd., S. 47). Eine mögliche Überforderung der Lehrerinnen und Lehrer, ihre traditionelle Rolle als Lehrende und als Unterrichtsgestaltende aufzugeben, wird nicht in die Überlegungen einbezogen. Dass es aber zunächst einmal die Lehrerinnen und Lehrer sind, die in einem ersten Schritt Unterstützung informeller und materieller Art benötigen, um den Schülerinnen und Schülern in einem zweiten Schritt dann Hilfen für selbständiges Lernen und eigene Gestaltung ihrer Lernprozesse überhaupt anbieten zu können, sollte eigentlich auf der Hand liegen.

Verändertes Lernen ist nur über den Weg des veränderten Lehrens möglich. Für diese Veränderungen müssen den Lehrenden mehr Hilfe und Unterstützung angeboten werden als nur die Nennung verschiedener Aspekte, die allgemein bekannt sind. Es ist zweifelsohne ein großer und zu betonender Fortschritt der Lehrplanarbeit, dass die Schülerinnen und

Schüler durch entsprechende didaktische und methodische Prinzipien im Lehrplan berücksichtigt werden; es ist aber ein großes Problem, wenn ein Werk, das auf Multiplikatoren angewiesen ist, dabei stehen bleibt, v.a. die Adressaten der Multiplikatoren (also die Schülerinnen und Schüler) im Blick zu haben und nicht auch die Multiplikatoren selbst. Klose formuliert es ähnlich in Bezug auf die Didaktik: „Erfolgreiches Lernen der Schüler, das der Staat durch Lehrpläne sichern will, erfordert eine Didaktik, die nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrer berücksichtigt“ (KLOSE 1988, S. 486). Bezüglich der Lehrpläne könnte man umformulieren: Erfolgreiches Lehren und Lernen, das der Staat durch Lehrpläne sichern will, erfordert Lehrpläne, die nicht nur die Schüler als Adressaten, sondern auch die Lehrer als Rezipienten berücksichtigen.

7.2.3 Kategorie Sprache: Erklärung methodischer Begriffe

Bereits in der Analyse der Richtlinien wurde herausgearbeitet, dass die ausgewählten methodischen Begriffe nicht eindeutig genug erklärt werden (→ Kapitel III 6.2.3). Es kann davon ausgegangen werden, dass Lehrende zum tieferen Verständnis der Begriffe weitere Informationsquellen zu Rate ziehen oder sich auf ihre eigenen Interpretationsfähigkeiten verlassen müssen. Es wurde ferner konstatiert, dass dies gerade bei vielschichtigen Begriffen (z.B. Schülerorientierung), die weder semantisch noch in der „Didaktikszene“ eine methodische Eindeutigkeit besitzen, sehr problematisch ist. Wie bereits ausgeführt, bietet das Offenlassen von Begriffen zwar den Vorteil, dass einerseits der methodische Freiraum für die Lehrenden gewährleistet werden kann; es birgt andererseits ein Risiko der beliebigen Methodenauslegung und -füllung und damit der Entgrenzung methodischer Termini. Im Folgenden werden die Erklärungen der ausgewählten zentralen methodischen Begriffe im Lehrplan untersucht.

Der Erdkundeunterricht der gymnasialen Oberstufe soll einer Gesamtplanung folgen, die neben inhalts- und methoden- auch schülerorientiert sein

und „in entsprechende Lernarrangements“ münden soll (MSWWF 1999, S. 25). Im Lehrplan ist die folgende Definition von Schülerorientierung zu finden: „Schülerorientierung bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, im Unterricht an ihrem eigenen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Lernens zu folgen“ (ebd.). In Anbetracht der in Quantität und nicht zuletzt Qualität sehr vielfältigen (fach)didaktischen Literatur zur Schülerorientierung erscheint diese Definition eher unkonkret.

Die Äußerungen zur offenen Unterrichtsgestaltung und zum offenen Unterricht sind denen der Richtlinien recht ähnlich: Wo in den Richtlinien „[...] völlig offener Unterricht mit einer Fiktion vom autonomen Lernen“ (ebd., S. XVIII) abgelehnt wird, ist im Lehrplan zu lesen: „Eine zu enge Steuerung des Lernprozesses ist ebenso zu vermeiden wie eine unstrukturierte Offenheit“ (ebd., S. 25). Wie bereits in Kapitel III 6.2.3 geschehen, so ist auch hier zu fragen, ob der Interpretationsrahmen der Formulierungen `zu enge Steuerung` und `unstrukturierte Offenheit` für eine intendierte Steuerungsfunktion möglicherweise zu weit gesteckt ist.

Der projektorientierte Unterricht wird im Lehrplan mit den Worten „anwendungsbezogen, kompakt, produktorientiert“ (ebd., S. 47) charakterisiert. Damit ist deutlich für den Erdkundeunterricht klargestellt, dass Schülerinnen und Schüler ihr Wissen und Können anwenden sollen (anwendungsbezogen), dass sie dies über möglichst wenige Umwege und zeitökonomisch tun (kompakt) und dass sie dabei ein Produkt herstellen und präsentieren sollen (produktorientiert). Zudem wird betont, dass projektorientierter Unterricht sowohl unterrichtsbegleitend als auch fächerverbindend durchgeführt werden kann (ebd., S. 47; S. 53). Damit wird im Lehrplan die Fokussierung auf einzelne Projektveranstaltungen der Richtlinien erweitert (→ Kapitel III 6.2.3). Als Hauptmerkmale des projektorientierten Unterrichts gelten im Lehrplan ein hoher Wirklichkeitsbezug, die veränderte Lehrerrolle, handlungsbezogenes Lernen, Ganzheitlichkeit (im Sinne der Mehrperspektivität), selbstständiges, soziales Lernen und Offenheit der Unterrichtsplanung (ebd., S. 47). Der Lehrplan

bietet an dieser Textstelle erstmals eine eindeutige Zuweisung von Hauptmerkmalen. Dies macht den Begriff des projektorientierten Unterrichts vergleichsweise greifbar.

Die Erklärungen des fächerverbindenden und fachübergreifenden Unterrichts sind (wie die des projektorientierten Unterrichts) vergleichsweise ausführlich und konkret. Die beiden Begriffe werden deutlich voneinander getrennt und ihre Anwendungsbereiche eindeutig genannt. Zusätzlich werden (insbesondere bezüglich des fächerverbindenden Unterrichts) konkrete Beispiele angeboten und Probleme, die in einem solchen Unterricht auftreten können erwähnt (vgl. ebd., S. 46). Durch die Beispiele und Problemhinweise wird ein deutlicher Bezug zu den Leserinnen und Lesern hergestellt.

Selbstständiges Lernen: Selbstständiges Arbeiten, Lernen lernen (ebd., S. 26), Grad der Selbstständigkeit (ebd., S. 51), Eigenverantwortlichkeit (ebd., S. 52) sind nur einige Beispiele häufig verwendeter Stichworte, die sich unter dem „Leitbild des aktiven und selbstständigen Arbeitens“ (ebd., S. XIX) subsumieren lassen. Das selbstständige Arbeiten ist ein zentrales Element des Lehrplans Erdkunde. Der Begriff zieht sich durch jedes methodisch orientierte Kapitel. So ist er nicht nur erwartungsgemäß in den Ausführungen zum projektorientierten Unterricht (ebd., S. 47f.) oder zur Schülerorientierung (ebd., S. 25) zu finden, sondern auch in dem Kapitel zur Facharbeit (ebd., S. 48f.) oder zum mittelbaren Lernen (ebd., S. 32f.). Der Begriff des selbstständigen Arbeitens wird jedoch an keiner Stelle des Lehrplans Erdkunde definiert. Lediglich die Aussage in den Richtlinien, die Schülerinnen und Schüler sollten sich aktiv mit den Lerngegenständen auseinandersetzen (ebd., S. XIX) und das Attribut der Selbstständigkeit selbst vermögen einen Hinweis darauf zu geben, was gemeint sein *könnte*. Die Auslegung des Leitbildes liegt in der Hand der Leserinnen und Leser.

Die Erklärungen der zentralen methodischen Termini werden insgesamt im Lehrplan recht offen gehalten. Die Begriffe des projektorientierten,

des fachübergreifenden und des fächerverbindenden Unterrichts wurden in der Analyse als präziser erklärt eingeordnet als die Begriffe des selbstständigen Arbeitens, des offenen und schülerorientierten Unterrichts.

6 Zusammenfassung der Inhaltsanalysen

Der Lehrplan Erdkunde soll den Erdkundeunterricht steuern und erneuern. Zwischen Administration und Unterricht stehen die Erdkundelehrerinnen und -lehrer als Rezipienten und Multiplikatoren, die durch das Medium Lehrplan zu einem bestimmten Handeln veranlasst werden sollen. Dementsprechend handelt es sich im Sinne der Kommunikationstheorie um „jene Fälle von Kommunikation, deren Aussagen nicht vorwiegend `informieren` oder `unterhalten` wollen, sondern die bewusste Absicht des Kommunikators widerspiegeln, die Einstellungen und/oder das Verhalten der Rezipienten zu beeinflussen.“ (BURKART 2002, S. 466). Zwar sind nach Merten „streng kausale Annahmen für die Wirkungsforschung“ nicht haltbar (MERTEN 1999, S. 349), da Kommunikation ein konstruktiver Prozess ist (→ Kapitel III 1.1). Es existieren dennoch einige Gestaltungselemente, die ein Kommunikator beachten sollte, wenn er über ein Medium einen Rezipienten erreichen will. Es wurde herausgearbeitet, dass der Lehrplan und die Richtlinien die Lehrpersonen sprachlich und inhaltlich kaum einbeziehen und dass bei den Erklärungen methodischer Begriffe z.T. sehr weite Interpretationsräume bestehen. Vom rezeptionspsychologischen Standpunkt aus betrachtet, sind der Lehrplan und die Richtlinien deshalb nicht hinreichend auf die Bedürfnisse der Rezipienten ausgerichtet. Da damit weder der Lehrplan Erdkunde noch die Richtlinien elementare Erkenntnisse aus der Rezeptionsforschung hinreichend berücksichtigen, wird hier bezweifelt, dass sie eine gute Ausgangsbasis für die Steuerung und Innovation des Unterrichts legen. Die Richtlinien und der Lehrplan sind aufgrund der verwendeten Sprache möglicherweise eher als Instrumente einzuordnen, die die Bildungspolitik der Regierung legitimieren und für Lehrende eine Legitima-

tionsgrundlage ihres Unterrichts darstellen. Dies gilt es in der Befragung (→ Kapitel IV) zu überprüfen.

Zusammenfassung 1

Der Lehrplan und die Richtlinien sind nicht rezipientengerecht genug geschrieben, was die Wahrscheinlichkeit einer steuernden und innovativen Wirkung auf den Unterricht zumindest verringert.

Diese Beobachtung ist nicht neu: Empirische Untersuchungen zu der Wirksamkeit von Lehrplänen stellen deren Wirksamkeit immer wieder in Frage. Dass Lehrpläne den Unterricht steuern und innovativ auf ihn wirken, wird häufig bezweifelt (vgl. BEN-PERETZ 1994; VOLLSTÄDT 1999; KAMMERL 1999, S. 345).

Die Steuerungs- und Innovationsfunktion können Richtlinien und Lehrpläne nur dann erfüllen, wenn die Lehrenden den Unterricht an ihren Aussagen und Setzungen orientieren. Zu Recht fordert Klose deshalb:

„Wenn die staatliche Schulverwaltung und -aufsicht ein wirkliches Interesse daran hat, die Schule in bestimmter didaktischer Hinsicht zu steuern, dann muß sie auch entsprechende Voraussetzungen schaffen, daß dies optimal geschehen kann. Augenblicklich scheinen die Kultusministerien einer Selbsttäuschung zu erliegen, da offensichtlich immer noch von der Vorstellung ausgegangen wird, eine bestimmte didaktische Konzeption (auch eine innovative!) könnte durch Verordnung von den Lehrern in den Schulen realisiert werden und `wie von selbst´ zu den erhofften Lernergebnissen führen.“ (KLOSE 1988, S. 485)

Wie die Analysen der aktuellen Richtlinien und des Lehrplans Erdkunde gezeigt haben, hat dieses Fazit, das mehr als 15 Jahre zurück liegt, in diesen Jahren nichts an Gültigkeit und Aktualität eingebüßt. Hinweise von wissenschaftlicher Seite, dass Lehrpläne sich mehr an den Adressaten und den realen Gegebenheiten der Schulen orientieren sollten, sind ebenfalls nicht neu (ASELMEYER u.a. 1994). Offensichtlich haben sie, sieht man sich die Ergebnisse der Analysen in den Kapiteln III 6.2 und 7.2 an, jedoch nicht viel bewirkt.

Mit dem Hinweis Kloses auf den `Verordnungscharakter' von Lehrplänen ist zusammenzufassen, dass die Richtlinien und der Lehrplan latente Strukturen beinhalten, die einem technischen Verständnis des Transfers von theoretischen Setzungen (Lehrplan) in die Praxis (Unterricht) entsprechen (vgl. auch VOLLSTÄDT u.a. 1999, S. 25). Dies ist vor allem an der Struktur der staatlichen Regulierung schulischer Prozesse zu erkennen, in der davon ausgegangen wird, „dass die Intentionen des Lehrplans die Lehrerinnen und Lehrer wirklich erreichen, von ihnen akzeptiert und im Schulalltag berücksichtigt werden.“ (ebd., S. 27).

Der latent technologische Grundgedanke spiegelt sich auch in der Struktur wider, dass schülerorientierte methodische Prinzipien gefordert werden, um fachrelevante Arbeitsweisen und wissenschaftspropädeutische Ausbildung möglichst erfolgreich, d.h. mit hohem Lernerfolg, an die Lernenden heranzutragen. Auch wenn die häufige Verwendung von Stichworten wie Schülerorientierung oder selbstständiges Arbeiten dagegensprechen, so sind dennoch „Mittel-Zweck-Relationen und damit technologische Relationen“ (KÖCK 1986b, S. 124), wie Tauglichkeitsanforderungen für das weitere Berufsleben der Lernenden, im Lehrplan und den Richtlinien nicht zu übersehen. Damit wird auch deutlich, dass die (theoretischen) Setzungen des Lehrplans und die, von den Lehrplanherausgebern, intendierten (praktischen) Handlungen der Lehrerinnen und Lehrer poetisch besetzt sind.

Zusammenfassung 2

Die latenten Strukturen des Lehrplans und der Richtlinien sind durch ein poetisches Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses geprägt. Dabei kommt nicht nur die hervorbringende, sondern auch die technische Dimension des Begriffes zum Tragen.

Die Erklärungen der zentralen methodischen Termini sind recht offen gehalten. Die Begriffserklärungen sind damit konsensfähig und lassen weite Interpretationsfreiräume für die Leserinnen und Leser. Ob diese Erklärungen von den Lehrenden als hilfreich und präzise genug eingeschätzt werden, wird einen Teil der Befragung in Kapitel IV ausmachen.

Die Begriffe des fachübergreifenden, fächerverbindenden und projektorientierten Unterrichts werden im Lehrplan Erdkunde vergleichsweise präzise erklärt, der offene Unterricht und das selbstständige Arbeiten wurden als besonders unklar erklärt herausgehoben. Es kann (aufgrund der Erkenntnisse der Rezeptionsforschung) vermutet werden, dass viele Lehrerinnen und Lehrer die methodischen Begriffe subjektiv und ihre eigene Position bestärkend auslegen werden. Dies entspräche dem im Vorwort beschriebenen Kommentar eines Erdkundelehrers zum neuen Lehrplan. Eine mögliche Folge der Entgrenzung methodischer Termini ist deren beliebige (,weil individuelle und subjektive) Füllung und die damit einhergehende ebenso beliebige Umsetzung im Unterricht. Das Wirkungspotential des Lehrplans und der Richtlinien ist damit in Frage gestellt.⁵¹

Zusammenfassung 3

Die Erklärungen der zentralen methodischen Begriffe sind im Lehrplan und in den Richtlinien recht offen gehalten, wodurch die Begriffe von den Rezipienten beliebig gefüllt werden können und die Richtlinien bzw. der Lehrplan möglicherweise Wirkungspotential einbüßen.

Die Einschätzung zur Präzision der Erklärungen wird im folgenden empirischen Teil dieser Untersuchung überprüft, ebenso wie die Vermutung, dass der Lehrplan seine Legitimationsfunktion stärker erfüllt als die Steuerungs- und Innovationsfunktion.

⁵¹ Selbstverständlich kann die sprachliche Präzision und die Einbeziehung der Adressaten nicht als einziger Faktor für den Grad der Implementation didaktischer Konzepte gelten. Projektunterricht zum Beispiel scheitert immer wieder aus organisatorischen Gründen. Ähnliches gilt auch für selbstständiges Arbeiten oder schülerorientierten Unterricht.

Kapitel IV:
**Befragung von Geographielehrerinnen und -lehrern: Eine
empirische Untersuchung im Regierungsbezirk Münster**

*„Keiner weiß genau, was gemeint ist und jeder legt sich die Begriffe so
zurecht (so aus), dass sie zutreffen können.“*

(Befragte Lehrperson in einem Brief an die Verfasserin)

IV Befragung von Erdkundelehrerinnen und -lehrern

1 Zielsetzung und Fragestellung

Es existieren viele Vorurteile und subjektive Aussagen über Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen und über deren Beziehung zu Lehrplänen im Besonderen. So heißt es häufig, der Lehrplan werde überhaupt nicht gelesen, er sei nicht relevant für den Unterricht und Lehrerinnen und Lehrer würden ohnehin nur das tun, wozu sie Lust hätten. Außerdem seien Lehrerinnen und Lehrer theoriefeindlich und - gerade am Gymnasium - konservativ. Dies sind traditionalisierte Urteile⁵², die in der Schulforschung bisher kaum und für das Fach Geographie überhaupt nicht empirisch untersucht wurden. Deshalb soll im Folgenden eine empirische Studie vorgestellt werden, die gängige Aussagen über die Beziehung „Lernende/ Lehrplan“ überprüft. Zu den folgenden Fragen soll die Untersuchung klärend beitragen:

- Wie beurteilen die Lehrerinnen und Lehrer die Legitimations-, Innovations-, und Steuerungsfunktion des Lehrplans?
- Wie intensiv lesen die Lehrpersonen die Richtlinien und den Lehrplan?
- Wie kann das Verhältnis der Lehrenden zu geographiedidaktischer Theorie beschrieben werden?
- Welche Faktoren haben auf die methodische Gestaltung des Unterrichts großen und welche geringeren Einfluss?
- Wie beurteilen die Lehrerinnen und Lehrer die sprachliche Qualität der Richtlinien und des Lehrplans in Bezug auf die Erklärungen zentraler methodischer Begriffe?
- Besteht innerhalb der (Schul)Praxis eine Kluft zwischen der (theoretischen) Wichtigkeit von didaktischen Konzepten und ihrer tatsächlichen Umsetzung?

⁵² Ein Blick in den sehr aufschlussreichen Aufsatz von Osterwalder über die historischen Funktionen der Lehrerschelte sei an dieser Stelle nahegelegt. (OSTERWALDER 2003).

- Besteht ein Theorie-Praxis-Problem in Bezug auf gewünschte Einflussgrößen auf die methodische Unterrichtsgestaltung im Vergleich zu deren realem Einfluss?

Die Diskussion des aktuellen Forschungsstandes hat gezeigt, dass zurzeit keine empirischen Studien vorliegen, die in erster Linie die Umsetzung der methodischen Aspekte von Lehrplänen in die Unterrichtspraxis untersuchen (→ Kapitel I 3). Zugleich wurde die ausschließliche Ausrichtung der wenigen aktuellen Studien, die sich überhaupt mit der Implementation von Lehrplänen beschäftigen, auf die Unterrichtsinhalte als Defizit kritisiert. Die einseitige Ausrichtung der wenigen empirischen Untersuchungen auf die Unterrichtsinhalte wird durch das hier vorgestellte Forschungsprojekt um die methodischen Aspekte der Unterrichtsgestaltung ergänzt bzw. erweitert. Dies geschieht exemplarisch aus Sicht von Erdkundelehrerinnen und -lehrern Lehrenden der gymnasialen Oberstufe des Regierungsbezirks Münster.

Diese Studie untersucht zum einen bereits empirisch geprüfte Aussagen sowie Alltagshypothesen für das Schulfach Erdkunde. Zum anderen hat die Untersuchung bezüglich der Hypothese 4 (Zusammenhang zwischen sprachlicher Präzision und unterrichtspraktischen Konsequenzen), Hypothese 5 (Zusammenhang zwischen der Einstellung zu didaktischer Theorie und der Einstellung zu Lehrplänen) und Annahme 2 (Tatsächliche Einflussfaktoren und gewünschte Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung) einen explorativen Charakter. Sie kann deshalb neue Fragehorizonte eröffnen und auf weitere Forschungsdesiderata hinweisen.

Nach KÄHLER (2002) basieren empirische Untersuchungen auf Alltagswissen oder Erfahrungen. In der folgenden Befragung sind beide Aspekte enthalten: Die einzelnen Annahmen und Hypothesen gründen zum Teil auf vorwissenschaftlichem Alltagswissen, das zu überprüfen ist. Ein weiterer Teil der Hypothesen ist auf der Basis empirischer Studien (z.B. Bayerisches Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 1996, LSW 1998, VOLLSTÄDT u.a. 1999) entwickelt worden. Ebenso dienen die in Kapitel II und III eruierten Informationen und getroffenen Aussagen der Herleitung und theoretischen Begründung der Annahmen

und Hypothesen, die im nächsten Kapitel vorgestellt werden. Nach der theoretischen Herleitung und Begründung der Annahmen und Hypothesen werden die Methode, der Fragebogen (→ Anhang) und das Material beschrieben. Es folgen die deskriptive Datenauswertung, die Subgruppenanalyse, die Prüfung der Hypothesen sowie eine Zusammenfassung der Ergebnisse.

2 Annahmen und Hypothesen

Nach ATTESLANDER (1993, S. 64) müssen Hypothesen stets Zusammenhänge (z.B. je ... desto; wenn ... dann) implizieren. Auch Schnell u.a. konstatieren: „Allgemein bezeichnet man diejenigen Aussagen als `Hypothesen´, die einen Zusammenhang zwischen mindestens zwei Variablen postulieren“ (SCHNELL u.a. 1999, S. 51). Aufgrund dieser fachterminologischen Regelung innerhalb der empirischen Sozialwissenschaften wird im Folgenden zwischen Annahmen (Aussagen ohne korrelierende Zusammenhänge) und (Korrelations)Hypothesen (Aussagen mit korrelierenden Zusammenhängen von mindestens zwei Variablen) unterschieden.

2.1 Die Annahmen

2.1.1 Die Grundannahme

Immer wieder wird von Lehrerinnen und Lehrern darauf hingewiesen, dass innovative Unterrichtskonzepte, wie offener oder schülerorientierter Unterricht, und methodische Prinzipien, wie selbstständiges Arbeiten, zwar wünschenswert, aber nicht oder nur begrenzt in die Praxis umsetzbar seien. Im Alltag kann häufig die folgende Umgangsweise mit diesem Dilemma beobachtet werden: Lehrende betrachten nicht selten die geforderten Methoden in ihrem jeweiligen Unterricht als bereits erfüllt. Der im Vorwort zitierte Kommentar eines Lehrers, er mache (trotz neu erschienenem Lehrplan) ohnehin weiter wie bisher, nur dass er seine Methoden eben wieder einmal anders nennen müsse, zeigt deutlich die Einstellung

dieser Gruppe: Alles nur alter Wein in neuen Schläuchen. Vollstädt u.a. kommen aufgrund ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass „Pläne kommen und gehen“ und dass Unterrichten Privatangelegenheit bleibt (VOLLSTÄDT u.a.1999, S. 168). Im Gegensatz zu den im Lehrplan festgelegten Unterrichtsinhalten zählen laut Vollstädt „methodische Überlegungen [...] zur Privatsphäre des einzelnen Lehrenden“ (ebd.). Es kann deshalb angenommen werden, dass die Innovations- und Steuerungsfunktion von Lehrplänen in Bezug auf methodische Aspekte gering ist. Zwischen den methodischen Weisungen des Lehrplans und ihrer praktischen Umsetzung bestände dann eine Kluft, wie sie häufig für das Theorie-Praxis-Verhältnis beschrieben wird.

Grundannahme

Es existiert eine Kluft zwischen den methodischen Setzungen des Lehrplans und ihrer tatsächlichen Umsetzung in die Unterrichtspraxis. Die methodische Säule des Lehrplans erfüllt nur begrenzt eine Steuerungs- und Innovationsfunktion.

Ausgehend von dieser Grundannahme wurden zwei empirisch prüfbare Annahmen entwickelt, die im Folgenden vorgestellt werden, sowie fünf (Korrelations)Hypothesen, die in Kapitel IV 2.2 im Einzelnen beschrieben und begründet werden.

2.1.2 Annahme 1: Beurteilung der Erklärungen zentraler methodischer Begriffe aus Sicht der Lehrenden

In der Lehrplananalyse (Kapitel III) wurde herausgearbeitet, dass die zentralen methodischen Begriffe (offener, schülerorientierter, fachübergreifender, fächerverbindender und projektorientierter Unterricht sowie selbstständiges Arbeiten) im Lehrplan sehr offen erläutert werden und deshalb möglicherweise für die Lehrerinnen und Lehrer nur wenig Hilfestellung für die Umsetzung in die Unterrichtspraxis anbieten. Der Fragebogen soll Aufschluss darüber geben, ob die Lehrerinnen und Lehrer diese Einschätzungen teilen oder nicht.

Annahme 1

Die zentralen methodischen Begriffe des Lehrplans werden nicht präzise genug für die Praxis erklärt.

2.1.3 Annahme 2: Idealvorstellungen von Unterrichtsgestaltung im Vergleich zum tatsächlichen Unterrichtsgeschehen

Die Bearbeitung des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis hat eine lange pädagogische Tradition (→ Kapitel II 1). Es wurde jedoch in der Regel als Problem zwischen einer (theoretischen) Wissenschaft und der Praxis beschrieben und aus der Perspektive der Wissenschaft zu lösen versucht. Das Problem kann jedoch auch innerhalb der Praxis bestehen, wie das folgende Zitat veranschaulicht. Klose stellt fest, dass mit

„[...] erheblichen Diskrepanzen zwischen Meinungen und Einstellungen der Lehrer einerseits und ihrem tatsächlichen Lehrerverhalten andererseits [...] auf dem Gebiet der Unterrichtsmethoden, Lehr- und Lernverfahren teilweise gerechnet werden [muss]“ (KLOSE 1988, S. 294).

Lehrenden wird häufig unterstellt, dass sie im Unterricht ohnehin nur das tun, was sie wollen (z.B. VOLLSTÄDT u.a.1999, S. 160). Im Gegensatz dazu stehen Aussagen wie „Lehrer können nicht so, wie sie wollen, weil man sie sich nicht entfalten lässt.“ (KUNERT 1983, S. 34) oder: „Isolierte Ein-Stundenfächer erzwingen - oft gegen den Willen der Unterrichtenden - eher herkömmlichen, stark gelenkten Belehrungsunterricht.“ (SCHMIDT-WULFFEN/ SCHRAMKE 1995, S. 45). In Anlehnung an die Aussagen von Kunert und Schmidt-Wulffen/Schramke geht diese Studie davon aus, dass die Lehrenden vor dem Problem zwischen theoretischem Wissen und Wollen und praktischem Handeln und Können stehen. Um das Theorie-Praxis-Problem innerhalb der Praxis erfassen zu können, werden erstens Idealvorstellungen von Unterricht abgefragt und mit der tatsächlichen Unterrichtsgestaltung der jeweiligen Lehrerinnen und Lehrer verglichen. Zweitens folgt ein Vergleich zwischen tatsächlichen und gewünschten Einflussgrößen auf die methodische Unterrichts-

gestaltung. Studien, die auf empirischer Ebene den Unterschied zwischen den tatsächlichen Einflüssen und den gewünschten, idealen Einflüssen auf die methodische Unterrichtsgestaltung untersuchen, liegen bisher nicht vor.

Annahme 2

Das Theorie-Praxis-Problem besteht nicht nur auf wissenschaftlicher Ebene; es spiegelt sich auch innerhalb der Schulpraxis wider: Die tatsächlichen Einflussfaktoren auf die Unterrichtsgestaltung sind nicht immer deckungsgleich mit den gewünschten Einflüssen; Idealvorstellungen stimmen nicht immer mit dem real stattfindenden Unterricht überein.

2.2 Die Hypothesen

Bei den folgenden Hypothesen handelt es sich um Korrelationshypothesen. Sie implizieren also weder Aussagen über kausale Zusammenhänge noch über die Richtung des Zusammenhanges zweier Variablen.

2.2.1 Hypothese 1: Der Zusammenhang zwischen Rezeptionsintensität und Umsetzung der methodischen Leitlinien

Es ist selbstredend, dass nur bekannte Inhalte umgesetzt werden können. So stellt Vollstädt fest: „Nur wenn Lehrer Lehrpläne zur Kenntnis nehmen, kann von diesen eine orientierende Wirkung ausgehen.“ (VOLLSTÄDT u.a. 1999, S. 41). Er kommt zugleich in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass von einer eingehenden Rezeption der Lehrpläne „keine Rede sein kann“ (ebd., S. 81). In der Konsequenz heißt dies, dass auch von einer orientierenden Wirkung der Lehrpläne `keine Rede sein kann`. Es kann umgekehrt vermutet werden, dass bei den Lehrpersonen, die den Lehrplan intensiv lesen, ein höherer Einsatz der im Lehrplan verankerten methodischen Aspekte erfolgt als bei Lehrerinnen und Lehrern, die den Lehrplan nur flüchtig oder gar nicht gelesen haben.

Vor diesem Hintergrund wird die folgende Hypothese gebildet, die es zu überprüfen gilt:

Hypothese 1

Lehrpersonen, die die Abschnitte des Lehrplans/der Richtlinien zur methodischen Unterrichtsgestaltung intensiv gelesen haben, setzen die dort verankerten Unterrichtskonzepte/-verfahren in ihrem Unterricht häufiger um als Lehrende, die die entsprechenden methodischen Teile nicht oder nur flüchtig gelesen haben.

2.2.2 Hypothese 2: Der Zusammenhang zwischen der Einstellung der Lehrenden zu methodischen Setzungen und ihrer methodischen Unterrichtsgestaltung

„Ob Lehrpläne den Geographieunterricht nachhaltig beeinflussen, hängt entscheidend davon ab, inwieweit der Lehrer diese Richtlinien akzeptiert und sie als hilfreich und anregend empfindet“, konstatiert Kirchberg in seinen Ausführungen zur Gestaltung eines praxisgerechten Lehrplans (HAUBRICH u.a. 1997, S. 178). Zugleich ist in empirischen Studien zu Lehrplänen nachzulesen, dass methodische Setzungen eine geringere Akzeptanz von den Lehrenden erfahren als inhaltliche: So wünschen sich beispielsweise nach Tillmann 57% der befragten Lehrerinnen und Lehrer verbindliche Vorgaben von Inhalten und Themen des Faches, aber nur 6% befürworten verbindliche Weisungen zu den Methoden (TILLMANN 1997, S. 596). Positiv gewendet lässt sich aufgrund dieser Aussagen die folgende Hypothese, die den Zusammenhang zwischen Akzeptanz und Handeln beschreiben soll, formulieren:

Hypothese 2

Je stärker eine Lehrperson die Steuerungs- und Innovationsfunktion in Bezug auf die methodischen Setzungen des Lehrplans akzeptiert, desto häufiger wird sie die dort verankerten Unterrichtskonzepte/-verfahren in ihrem Unterricht umsetzen.

2.2.3 Hypothese 3: Ausgewählte Einflussfaktoren auf die methodische Unterrichtsgestaltung

Die Hypothese 3 beschäftigt sich mit verschiedenen Einflussfaktoren auf die methodische Unterrichtsgestaltung, die im Folgenden zu „Subjektiven Faktoren“, „Sekundären Lehrplanbindungen“ und „Äußeren Rah-

menbedingungen“ gruppiert werden. Die Einflussfaktoren wurden in Anlehnung an Jank/Meyer ausgewählt und erweitert:

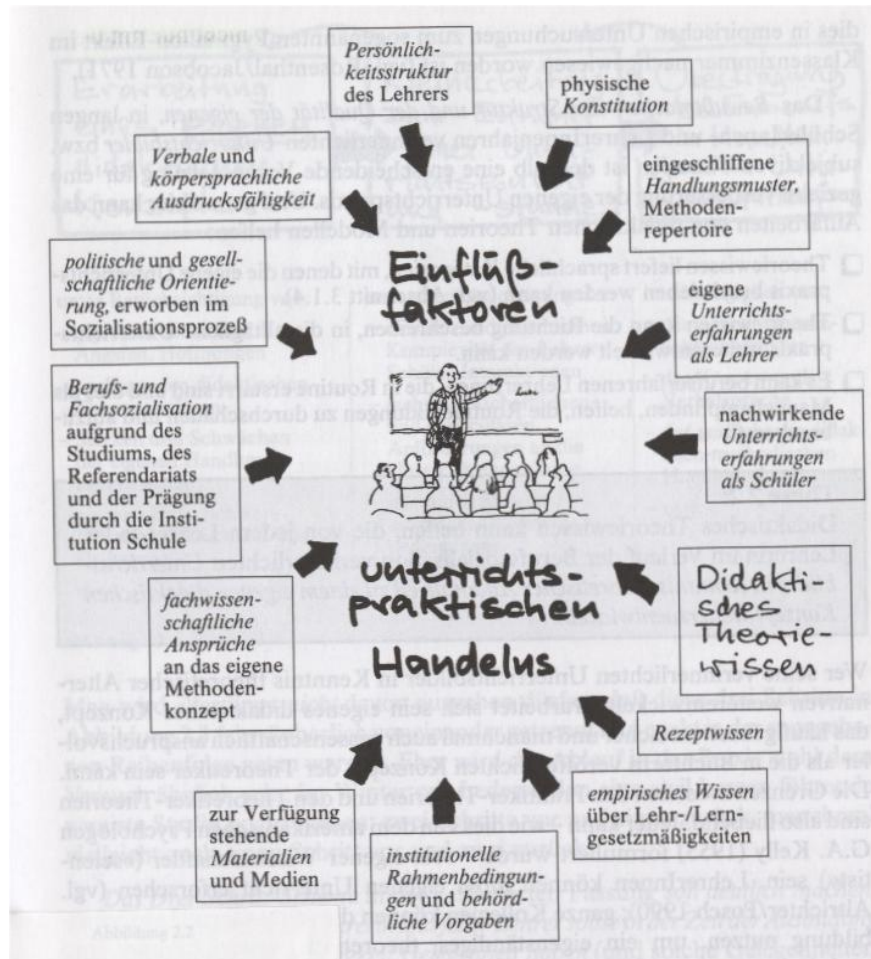


Abbildung 5: Einflussfaktoren unterrichtspraktischen Handelns (aus: JANK/MEYER 1994, S. 41)

Es kann begründet davon ausgegangen werden, dass subjektive Faktoren, wie persönliche Erfahrungen und Ansichten, einen sehr großen Einfluss auf die methodische Unterrichtsgestaltung ausüben. Den intuitiven Verhaltenstheorien folgend „ist das pädagogische, diagnostische und didaktische Wissen von Lehrern weder lexikalisch noch lehrbuchartig gespeichert, sondern in einem situationsspezifischen und handlungsorientierten Format“ (HELMKE/WEINERT 1997, S. 132). Ähnlich argumentiert Groeben im „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ (GROEBEN u.a. 1988). Die subjektive Einschätzung einer pädagogischen Situation, die subjektive Bewertung der Sinnhaftigkeit und Wirksamkeit von didak-

tischen Theorien und Methoden sowie die subjektiven Erfahrungen mit unterrichtsgestaltenden Elementen machen einen erheblichen Teil des professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern aus. Das intuitive Wissen von Lehrpersonen steht deshalb mit methodischen Weisungen von Lehrplänen in einem Spannungsverhältnis - sofern sie sich nicht denken.

Für die Gestaltung des Unterrichts sind jedoch nicht nur Einstellungen und Erfahrungen der Lehrpersonen von Bedeutung, sondern auch sekundäre Lehrplanbindungen, wie das Schulcurriculum, Schulbücher etc. Nach Tillmann ist anzunehmen, dass die Rezeption des Lehrplans Lehrpersonen um so weniger sinnvoll erscheint, desto stärker die Stellung des Schulbuchs in einem Fach ist (TILLMANN 1997, S. 592). Ergänzend dazu weist Thöneböhn in seiner Dissertation nach, dass das Schulbuch im Erdkundeunterricht eine sehr zentrale Stellung einnimmt (THÖNEBÖHN 1995, S. 328f.). Es ist hier interessant zu erfahren, wer größeren Einfluss auf die methodische Unterrichtsgestaltung nimmt - sekundäre Lehrplanbindungen oder der Lehrplan.

Eine weitere Einflussgröße auf die methodische Unterrichtsgestaltung sind äußere Rahmenbedingungen. So ist Kunert in seiner Studie „[...] überrascht, dass sich viele Lehrer eher durch die Rahmenbedingungen als durch die unmittelbaren Unterrichtsfragen belastet fühlen.“ (KUNERT 1983, S. 33). Während die subjektiven Theorien von Lehrenden z.T. bereits sehr vielfältig untersucht worden sind (GROEBEN u.a.1988; HOFFER 1981), werden die „konkreten gesellschaftlich-institutionellen Bedingungen von Lehrerhandeln, die [sich] erschwerend oder erleichternd auf den Unterrichtsprozess auswirken“ kaum thematisiert (EICKHORST 1994, S. 41). Zu den institutionellen Rahmenbedingungen gehören z.B. der 45-Minutentakt der Schulstunden, der Zustand der Bausubstanz, die Klassenraumgröße, die jeweilige Klassensituation etc. In der vorliegenden Studie wird, aufgrund von Aussagen einzelner Lehrerinnen und Lehrer gegenüber der Verfasserin, sogar davon ausgegangen, dass äußere

Einflüsse die methodische Unterrichtsgestaltung stärker beeinflussen als der Lehrplan.

Die Ausführungen zu den Einflussfaktoren der unterrichtsmethodischen Gestaltung lassen sich zu der nachstehenden Hypothese zusammenfassen:

Hypothese 3

Subjektive Faktoren, sekundäre Lehrplanbindungen und äußere Rahmenbedingungen haben einen größeren Einfluss auf die methodische Gestaltung des Unterrichts als der Lehrplan.

2.2.4 Hypothese 4: Der Zusammenhang zwischen der Erklärungsqualität methodischer Termini und ihrer Umsetzung im Unterricht

Sowohl KLOSE (1988) als auch VOLLSTÄDT u.a. (1999) konstatieren, dass die sprachliche Qualität von Lehrplänen für die Akzeptanz und für den Umgang mit Lehrplänen in der Praxis wichtig ist. Auch Kirchberg stellt fest, dass „präzise Formulierungen“ für einen praxisnahen Lehrplan von Bedeutung sind, da sie „griffige Informationen“ ermöglichen (HAUBRICH u.a. 1997, S. 178). Um derartige Aussagen empirisch prüfen zu können, müssen zunächst Begriffsdefinitionen und -erläuterungen des jeweiligen Lehrplans analysiert und in eine Gewichtung gebracht werden. Die Analyse war u.a. eine Aufgabe des Kapitels III.

Dabei traten drei Probleme auf: Erstens ist der Lehrplan kein Theorietext (sondern ein normativer); er muss nicht die Aufgaben eines didaktischen Wörterbuchs übernehmen. Gleichwohl wurde konstatiert, dass es vor dem Hintergrund der häufig inflationären und uneinheitlichen Verwendung der ausgewählten methodischen Begriffe sinnvoll wäre, griffige Erläuterungen darüber anzubieten, was im Lehrplan unter diesen Begriffen verstanden wird bzw. auf welche Autorinnen/Autoren Bezug genommen wird.

Das zweite Problem ist die Rangordnung der Erklärungsqualität der zentralen methodischen Begriffe. Eine solche Rangordnung konnte nicht erstellt werden, weil alle Begriffe recht offen im Lehrplan erläutert werden. Allenfalls der offene Unterricht kann als wesentlich offener (und damit

unpräziser) erklärt eingestuft werden als der fächerverbindende, fachübergreifende und projektorientierte Unterricht.

Mit dem Hinweis darauf, dass die Umsetzung von methodischen Prinzipien nicht nur von der Präzision einer Begriffsdefinition abhängt, sondern auch (oder in erster Linie) von anderen Umständen (wie methodische und menschliche Kompetenz der Lehrperson, Kooperationsbereitschaft der Lernenden, zur Verfügung stehende Zeit oder zahlreiche organisatorische Probleme des Schulalltags), ist ein drittes Problem angesprochen. Die Hypothese überprüft keinen monokausalen Zusammenhang. Eine „Eins-zu-eins“-Umsetzung, wie sie von der folgenden Hypothese möglicherweise suggeriert wird, darf aus genannten Gründen nicht unterstellt werden.

Trotz der beschriebenen Probleme soll die Hypothese 4 überprüft werden, da der Zusammenhang der sprachlichen Qualität von Begriffserläuterungen mit der unterrichtspraktischen Umsetzung zuvor noch nie empirisch erhoben wurde.

Hypothese 4

Je präziser ein methodischer Terminus im Lehrplan erklärt wird, desto häufiger wird er in die Praxis umgesetzt.

2.2.5 Hypothese 5: Die Einstellung zu (geographie)didaktischer Theorie⁵³ und ihr Zusammenhang mit der Einstellung zu Lehrplanfunktionen

Dass Lehrerinnen und Lehrer theoriefeindlich gesinnt seien, ist eine häufig zu vernehmende Behauptung. Sie beginnt, so die Gerüchte, spätestens in der zweiten Phase der Lehrerausbildung mit dem so genannten „Praxischock“, der dazu führe, wie es das Ehepaar Grell etwas pathetisch formuliert, dass man mit Eintritt in die (Schul-)berufstätigkeit „allem Theoretischem abschwören und sich den praktischen Gebräuchen an-

⁵³ Es wird hier und im Folgenden der Studie allgemein von geographiedidaktischer Theorie gesprochen, da es die *eine* geographiedidaktische Theorie nicht gibt. Theorie wird hier also nicht im Sinne eines oder mehrerer theoretischen/r Konzepte/s verwendet, sondern in einem allgemeinen Sinne (→ Kapitel II 2.1).

schließen“ müsse (GRELL/GRELL 1996). Immer wieder wird behauptet, die didaktische Theorie sei für Lehrende in der Schule eher eine „entfernte Bekannte“ als eine „gesuchte Ratgeberin“ (vgl. z.B. SCHRAND 1989; SCHULTZ 1995). Mit der Überprüfung der Hypothese 5 soll untersucht werden, ob diese Einschätzungen der Theoriefeindlichkeit unter Lehrenden zutrifft. Ferner weisen Alltagserfahrungen darauf hin, dass eine ablehnende Haltung gegenüber didaktischer Theorie häufig mit einer negativen Einstellung zu Lehrplänen einhergeht. Ob sich diese Beobachtung empirisch nachweisen lässt, soll ebenfalls geprüft werden. Nach gegenwärtigem Kenntnisstand ist keine Theorie oder Studie bekannt, die sich mit diesem (möglichen) Zusammenhang beschäftigt. Die Hypothese fällt in den explorativen Bereich und kann dementsprechend nicht systematisch theoretisch begründet werden. Das Untersuchungsergebnis zu Hypothese 5 könnte sich für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer als wichtig erweisen, da in dieser Fundamente für eine positive Einstellung zu (fach)didaktischer Theorie gelegt werden können.

Hypothese 5

Je positiver die Einstellung zu (geographie)didaktischer Theorie ist, desto positiver ist die Einstellung zur Steuerungs- und Innovationsfunktion des Lehrplans

3 Material und Methoden

3.1 Beschreibung der Themenkreise und Zuordnung der Items des Fragebogens

Dem Fragebogen (→ Anhang) liegen elf Themenkreise zu Grunde, die untersucht werden sollen. Die Themenkreise sind konstruiert worden, um über die thematische Zuordnung der Items eine übersichtliche Auswertung gewährleisten zu können. Jedem Themenkreis liegt die Annahme zu Grunde, dass die zugehörigen Items Informationen zu dem entsprechenden Themenkreis liefern können. Die Themenkreise sind in verschiedene Teilbereiche ausdifferenziert. Jeder dieser Teilbereiche wird durch meh-

rere Items operationalisiert. Im Folgenden werden die einzelnen Themenkreise näher beschrieben und die Zuordnung der einzelnen Items zu dem jeweiligen Themenkreis begründet.

3.1.1 Themenkreis 1: Rezeptionsintensität (Fragen 1, 2 und 3)

Die zum Themenkreis 1 erhobenen Daten sind wichtig für die Überprüfung der Hypothese 1. Bevor die Rezeptionsintensität erhoben werden kann, muss zunächst erfragt werden, ob die Lehrenden überhaupt den Lehrplan besitzen (Frage 1). Einzelne Aussagen von Lehrenden in der Studie von VOLLSTÄDT u.a. (1999), nach denen einige Personen den Lehrplan nicht besitzen oder nicht wissen, ob sie ihn besitzen, veranlassen zu der Frage nach dem Besitz des aktuellen Erdkundelehrplans. Lehrende, die den Lehrplan besitzen (Item 7) werden ihn möglicherweise intensiver lesen als solche Lehrer und Lehrerinnen, denen der Lehrplan nicht ständig (Item 8) oder nur teilweise (Item 9) zur Verfügung steht.

Da häufig davon ausgegangen wird, dass die Fachinhalte für die Lehrenden einen höheren Stellenwert besitzen als die methodischen Ausführungen des Lehrplans, ist für diese Studie der Vergleich der Rezeptionsintensität zwischen den Kapiteln zu den Unterrichtsinhalten und denen zur methodischen Unterrichtsorganisation interessant. Deshalb wird die Rezeptionsintensität in Bezug auf die einzelnen Kapitel der Richtlinien (Items 10-12) und des Lehrplans (Items 13-18) ermittelt.

3.1.2 Themenkreis 2: Methodische Unterrichtsgestaltung (Frage 11)

Dieser Themenkreis ist zentral für die Studie, denn die ihm zugeordneten Items erfassen anhand von Beispielen die konkrete unterrichtsmethodische Gestaltung der befragten Lehrpersonen, die für die Überprüfung der Annahme 2 und die Hypothesen 1, 2 und 4 wichtig sind. Den Items für eine konventionelle Unterrichtsgestaltung (Item 72: Selbstständiges Arbeiten mit Arbeitsaufträgen; Item 76: Fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch) stehen Items für eine innovative Unterrichtsgestaltung

gegenüber (Item 73: Herstellen von Materialien; Item 74: Schülerinnen und Schüler planen den Unterricht). Diese Dichotomisierung der Items ist mit Blick auf die Subgruppenanalyse (→ Kapitel IV 4.2) vorgenommen worden. Ferner sind drei Items zur methodischen Unterrichtsgestaltung entwickelt worden, die sowohl in einem sehr innovativen wie in einem konventionellen Unterricht verwirklicht sein können (Item 71: Kommentieren des Unterrichts; Item 75: Referate halten; Item 77: Gruppenarbeit) und im Lehrplan gefordert werden.

Den Ergebnissen der Unterrichtsforschung entsprechend wird erwartet, dass die lehrerzentrierten, konventionellen Unterrichtsformen häufig, die innovativen, schülerorientierten Elemente hingegen selten im Unterricht praktiziert werden (vgl. JANK/MEYER 1994, S. 273f.). Zahlreiche Aussagen in Publikationen deuten darauf hin, dass der Erdkundeunterricht zum Großteil frontal bzw. lehrergesteuert verläuft und nicht oder nur selten - wie vom Lehrplan gefordert - schülerorientiert angelegt ist (SCHWERIN 1993; SCHMIDT-WULFFEN 1999).

3.1.3 Themenkreis 3: Einstellungen zu den Funktionen des Lehrplans (Fragen 6 und 16)

Der dritte Themenkreis soll über die Einstellung der Befragten zu verschiedenen Lehrplanfunktionen Aufschluss geben. Dies geschieht über zu bewertende Aussagen in Bezug auf drei Funktionsebenen: auf der Ebene der Steuerungsfunktion (Items 28, 35, 37 und 95), der Legitimationsfunktion (Items 31 und 33) und der Innovationsfunktion (Items 32, 36 und 38). Die Kontrollfunktion des Lehrplans wird hier ausgeklammert (zur Begründung → Kapitel III 2).

Über die Items zur Steuerungsfunktion soll erfasst werden, wie stark diese in Bezug auf methodische Setzungen von den Lehrerinnen und Lehrern akzeptiert wird. Dazu wird erfragt, ob nach Ansicht der Befragten mehr Hilfen bezüglich der methodischen Unterrichtsgestaltung im Lehrplan erwünscht sind (Item 37), ob nach Ansicht der Befragten Lehrpläne generell für die Unterrichtspraxis nicht relevant sind (Item 95) und wie groß die Akzeptanz methodischer Weisungen ist (Item 35). Ferner wird

zum Vergleich die Akzeptanz des Lehrplans als Instrument für die Sicherung einheitlicher Prüfungsstandards (Item 28) ermittelt. Des Weiteren wird der Wunsch nach mehr Freiräumen (Item 96) bzw. nach mehr Verbindlichkeiten (Item 97) in Bezug auf den Einsatz von innovativen Unterrichtskonzepten erhoben. Im Zusatzfeld „Sonstiges“ haben die Befragten Gelegenheit ihre Antworten zu begründen oder weiter auszuführen.

Die Einschätzung der Legitimationsfunktion aus Sicht der Lehrenden wird durch die Beurteilung der Aussagen ermittelt, der Lehrplan sei ein bildungspolitisches Programm des Landes (Item 31) und der Lehrplan biete eine persönliche Legitimationsgrundlage für die Lehrpersonen gegenüber Eltern, Kollegen etc. (Item 33).

Ob der Lehrplan seine Innovationsfunktion ausübt, wird mit dem Item 32 (Das Neuerscheinen des Lehrplans hat in methodischer Hinsicht meinen Unterricht verändert.) erfragt. Sollte Item 32 verneint werden, haben die Befragten bei Item 36 die Gelegenheit einen möglichen Grund für die Verneinung anzugeben. Item 36 fragt, ob der Lehrplan keine methodisch-innovative Wirkung auf den Unterricht hatte, weil der Unterricht bereits vor Erscheinen des Lehrplans so gestaltet wurde, wie es der neue Lehrplan verlangt. Dieses Item bezieht sich auf die in der Grundannahme ausgeführte Alltagsbeobachtung, dass Lehrende häufig vom Lehrplan geforderte methodische Prinzipien und Verfahren als schon lange in ihrer Praxis erfüllt betrachten. Die eingangs vorgestellte Gruppe von Lehrenden, die neuere Unterrichtsmethoden als „alten Wein in neuen Schläuchen“ bezeichnet, müsste Item 32 verneinen und Item 36 bejahen. Dieses Antwortverhalten würde die hier zu Grunde gelegte Vermutung bestätigen, dass vom Lehrplan keine hohe Innovationskraft ausgeht.

Item 38 fragt die Wichtigkeit der persönlichen Überzeugung von Methoden im Vergleich zu den methodischen Setzung des Lehrplans ab. Ist die persönliche Überzeugung wichtiger als die methodischen Setzungen, so würde die Innovationsfunktion des Lehrplans nur dann greifen, wenn die im Lehrplan verankerten methodischen Aspekte von den Lehrenden akzeptiert werden.

Durch den Vergleich der drei Funktionsebenen kann ermittelt werden, welche Funktion der Lehrplan aus Sicht der Lehrenden am stärksten erfüllt. Diese Information ist wichtig für die Bearbeitung der Hypothese 2.

3.1.4 Themenkreis 4: Einflussfaktoren der methodischen Unterrichtsgestaltung (Frage 8)

Die Einflussfaktoren sind entsprechend der Hypothese 3 in die Kategorien subjektive Einflussfaktoren, sekundäre Lehrplanbindungen und äußere Rahmenbedingungen eingeteilt.

Wie bereits erwähnt, wird der Einfluss subjektiver Theorien von Lehrenden auf die Unterrichtsabläufe von wissenschaftlicher Seite her als sehr hoch beschrieben (→ Kapitel IV 2.2.3). Die Items zu den subjektiven Einflussfaktoren sollen klären, ob Lehrpersonen diesen Sachverhalt bestätigen oder ob der Einfluss der subjektiven Dimension eher gering eingeschätzt wird. Neben den persönlichen Erfahrungen (Item 49) und Ansichten (Item 46) werden private Materialien (Item 45) zu diesem Themenkreis gezählt, da privat gesammelte Unterrichtsmaterialien erfahrungsgemäß die Inhalte, aber auch die Methoden des Unterrichts prägen. So gibt es Materialien, die sich eher für eine Verwendung im projektorientierten Unterricht anbieten (z.B. Materialien, die Fragen aufwerfen) und Materialien, die besser für lehrerzentrierten Unterricht geeignet sind (z.B. Materialien, die nur auf die kognitive Dimension zielen oder Materialien mit reproduzierenden Arbeitsaufträgen). Da private Materialien den Unterricht prägen und da zudem davon ausgegangen werden kann, dass Materialien nicht privat archiviert und im Unterricht verwendet werden, wenn sie als schlecht empfunden werden, stellen private Materialien eine subjektive Einflussgröße dar.

Mit Item 46 wird nicht nur direkt nach dem Einfluss persönlicher Ansichten auf die Unterrichtsgestaltung gefragt, es wird gleichzeitig die Beantwortung von Item 38 (Persönliche Ansicht ist wichtiger als methodische Weisungen; TK 3) überprüft. Item 49 bezieht sich auf die persönlichen Erfahrungen mit Unterricht und das daraus resultierende Handeln. Hat eine Lehrperson mit bestimmten Methoden positive bzw. negative Erfah-

rungen gemacht, so lässt sich nach den Erkenntnissen der Verhaltenspsychologie der Schluss ziehen, dass Methoden, die erfolgreich praktiziert wurden, häufiger wieder eingesetzt werden, als solche, mit denen schlechte Erfahrungen gemacht wurden.

Wenn Lehrpersonen methodische Weisungen des Lehrplans ablehnen (vgl. TK 3), ist damit nicht gleichzeitig belegt, dass der Lehrplan keinen Einfluss auf ihren Unterricht hätte, da neben dem Lehrplan die sekundären Lehrplanbindungen bestehen. Die im Lehrplan geforderten Methoden und Unterrichtsprinzipien/-konzepte können Anlass zu Diskussionen sein und so z.B. über Gespräche im Kollegium (Item 52) auf die Unterrichtsgestaltung der Lehrpersonen wirken. Gleiches gilt für das Schulcurriculum bzw. Schulprogramm (Item 44) und Schulbücher (Item 53). Letztere sind als eine Form der sekundären Lehrplanbindung sehr gut untersucht (HACKER 1980; THÖNEBÖHN 1995). Sie müssen inhaltlich und methodisch den Lehrplänen entsprechen, so dass eine Lehrperson, die ihren Unterricht stark am Schulbuch ausrichtet, automatisch den Lehrplan befolgt. Zu Recht betont Kirchberg, das Schulbuch sei „[...] als `heimlicher Lehrplan´ ein wirkungsvoller Konkurrent zum offiziellen Lehrplan.“ (HAUBRICH u.a. 1997, S. 176). Ähnlich verhält es sich mit Fortbildungen (Item 54) und den Aufgabenbeispielen des LSW in Soest (Item 55). Unterrichtsentwürfe aus Fachzeitschriften (Item 50) entsprechen dem Lehrplan nicht immer vollständig: Erstens sind Fachzeitschriften im Gegensatz zu Lehrplänen überregional und können von daher nicht die Anforderungen aller Lehrpläne repräsentieren. Zweitens sind sie nicht formal an die Lehrpläne gebunden. Sie bieten dennoch viele Unterrichtsentwürfe, die den methodischen Ansprüchen des nordrhein-westfälischen Erdkundelehrplans entsprechen (z.B. Entwürfe von schülerorientierten Unterrichtssequenzen, Anregungen zu selbstständigen Arbeitsmethoden, Projektberichte). Stundenentwürfe z.B. zu Frontalunterricht hingegen liegen aus aktuellen (geographie)didaktischen Zeitschriften nicht vor, so dass davon ausgegangen werden kann, dass Lehrpersonen, die sich stark an solchen Publikationen orientieren, durchaus einen methodisch anspruchsvollen Unterricht halten, der an den Bedürfnissen und Interessen

der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist und auch den wesentlichen methodischen Regulativen des Lehrplans entspricht.

Der Einfluss der äußeren Rahmenbedingungen auf die methodische Unterrichtsgestaltung wird, ebenso wie die subjektiven Einflussfaktoren, als hoch eingeschätzt (→ Kapitel IV 2.2.3), da an den institutionellen Rahmenbedingungen (Item 47) oder der jeweiligen Klassensituation (Item 48) häufig der gute Wille z.B. zum offenen oder auch selbstgesteuerten Lernen scheitert. Der Einfluss der äußeren Rahmenbedingungen wird deshalb höher als der Einfluss der methodischen Setzungen des Lehrplans angenommen.

3.1.5 Themenkreis 5: Qualität der Erklärungen methodischer Termini (Frage 13)

Die Themenkreise 5 und 6 beschäftigen sich mit zentralen methodischen Begriffen des Lehrplans (offener Unterricht, schülerorientierter Unterricht, selbstständiges Arbeiten, fachübergreifender Unterricht, fächerverbindender Unterricht und projektorientierter Unterricht; → Kapitel III 5.1). Um einen möglichen Zusammenhang zwischen der Qualität der Erklärungen der ausgewählten methodischen Begriffe im Lehrplan und der unterrichtsmethodischen Gestaltung erfassen zu können (vgl. Hypothese 4) muss (neben der Unterrichtsgestaltung) die Beurteilung der Qualität der Erklärungen erfragt werden. Dies geschieht durch Abfrage der verschiedenen methodischen Termini (Items 79-84) und deren Beurteilung in Bezug auf ihre Erklärungen aus Sicht der Lehrenden. Mit den Ergebnissen des Themenkreises 5 können ferner die in der Lehrplananalyse (→ Kapitel III) getroffenen Aussagen und Einschätzungen zur Qualität der Erklärungen der methodischen Termini überprüft werden.

Neben der Beurteilung der Erklärungen der konkreten Begriffe, wurden dem Fragebogen zur Beurteilung ein Item zur Nutzung des Lehrplans (Item 40) und eine allgemeine Frage zur sprachlichen Präzision des Lehrplans (Item 93) beigefügt.

Mit Item 40 soll untersucht werden, ob eine Lehrperson den Lehrplan als Informationsquelle nutzt, wenn ihr methodische Begriffe unklar sind. Ein Lehrplan, der präzise Beschreibungen der von ihm geforderten methodischen Prinzipien und Konzepte zur Verfügung stellt, kann bei Unklarheiten über solche Begriffe den Lehrenden Hilfestellungen bieten und somit zugleich die Interpretation der Termini steuern. Ein Lehrplan, der diese Hilfe nicht bietet, verweist die Hilfesuchenden auf die Fachliteratur und nimmt damit die Möglichkeit in Kauf, dass die methodischen Prinzipien dort anders verstanden werden, als vom Lehrplan intendiert.

Item 93 wurde aufgrund von Zitaten einzelner Lehrpersonen in der Studie von Vollstädt entwickelt (VOLLSTÄDT u.a.1999), um zweierlei zu ermitteln: Zum einen ob der Lehrplan in methodischer Hinsicht insgesamt als unpräzise empfunden wird und zum anderen, ob er so unpräzise ist, dass damit jeder Unterricht begründet werden kann. Dieses Item zielt deutlich auf das Ergebnis der Lehrplananalyse (→ Kapitel III) ab, nach dem die Erklärungen der zentralen methodischen Begriffe den Lehrenden einen (zu) großen Interpretationsraum bieten, mit der Folge der beliebigen Verfügbarkeit der Begriffe für jeden Unterricht.

3.1.6 Themenkreis 6: Gewünschte Erklärungen methodischer Termini (Fragen 14 und 15)

Nachdem die Präzision der Erklärungen methodischer Begriffe aus Sicht der Lehrenden untersucht wurde, soll mit dem Themenkreis 6 analysiert werden, ob die Befragten in der Konsequenz präzisere Erklärungen wünschen oder nicht. Die Feststellung, dass ein Begriff unpräzise erklärt wird, heißt nicht zwingend, dass eine präzisere Erklärung gewünscht wird. Deshalb ist eine gesonderte Abfrage einer Bewertung notwendig. Die Abfrage der zentralen methodischen Begriffe (Items 85-90) soll prüfen, ob die Erklärungen nach Ansicht der Befragten qualitativ verändert werden sollten oder nicht.

Die gewünschte Qualität der Erklärungen wird ferner über die Beurteilung verschiedener Aussagen untersucht. Durch die Items 91, 92 und 94 sollen Informationen zu möglichen Konsequenzen präziser Erklärungen

methodischer Begriffe gewonnen werden. Item 91 und 92 behaupten auf unterschiedlichen Ebenen, dass präzise Erklärungen der vom Lehrplan geforderten Methoden notwendig sind. Wenn die Lehrenden den Items 91 und 92 zustimmen, wäre dies ein klarer Hinweis für die zukünftige Lehrplanarbeit, hier tätig zu werden. Außerdem läge hierin eventuell eine Möglichkeit, methodischen Neuerungen durch präzisere Erklärungen die Implementation in die Unterrichtswirklichkeit zu erleichtern. Umgekehrt beschreibt Item 94 mit der Einschränkung des pädagogischen Freiraums einen möglichen Grund, warum Lehrende präzise Ausführungen vielleicht nicht befürworten.

3.1.7 Themenkreis 7: Einstellung zu geographiedidaktischer Theorie (Fragen 7 und 10)

Dem siebten Themenkreis liegt die Annahme zu Grunde, dass die Einstellung zu „theoretischer geographiedidaktischer Literatur“ ein Indiz für die Einstellung zu geographiedidaktischer Theorie ist. Im Fragebogen wurden in der Beschreibung, was (in diesem Falle) unter (geographie)didaktischer Literatur zu verstehen sei, konzeptionelle Aufsätze und Bücher zur Theorie der Geographiedidaktik genannt. Da es sich also ausschließlich um theoretisch und metatheoretisch ausgerichtete Literatur handelt, ist eine Parallele zu fachdidaktischer Theorie zu ziehen. Wie in Kapitel IV 4.2.3 noch gezeigt wird, hängen eine positive Einstellung zu theoretischer (geographie)didaktischer Literatur mit einer positiven Einstellung zu fachdidaktischer Theorie zusammen. Wenn hier von Einstellungen zu (geographie)didaktischer Theorie gesprochen wird, so ist dies als gleichbedeutend mit der Einstellung zu (fach)didaktischer Literatur zu verstehen..

Um die Einstellung zu (geographie)didaktischer Theorie zu erfassen, wird nach Strategien zur Klärung offener Fragen zu methodischen Begriffen (Items 39, 41-43) und direkt nach dem Verhältnis zu (geographie)didaktischer Literatur gefragt (Items 68-70).

Die Strategien können Aufschluss darüber geben, ob eine Person bei Unklarheiten über einen methodischen Begriff lieber Kolleginnen oder Kol-

legen fragt (Item 39) oder sich in der Fachliteratur informiert (Item 42). Es mag Lehrerinnen und Lehrer geben, die ihrer eigenen Interpretationsfähigkeit mehr trauen als ihrem Kollegium oder der Fachliteratur (Item 41) oder solche, die sich keine weiteren Gedanken darüber machen, wenn ihnen ein Fachbegriff nicht geläufig ist (Item 43). All diese Punkte können als Indizien für das Verhältnis zu wissenschaftlicher Theorie angesehen werden. So wird eine Person, die mit Hilfe der Fachliteratur einen methodischen Begriff klärt, eher eine positive Einstellung zu (fach)didaktischer Theorie besitzen als eine Person, die sich trotz Unklarheiten keine weiteren Gedanken darüber macht. Die Befragten haben an dieser Stelle die Gelegenheit die Antwortmöglichkeiten zu der Frage nach Strategien in dem Feld „Sonstiges“ zu kommentieren oder zu erweitern.

Bei den Items 68-70 handelt es sich um zu beurteilende Aussagen zum Theorie-Praxis-Verhältnis am Beispiel der theoretischen (geographie)didaktischen Literatur und der Unterrichtspraxis der/des jeweiligen Befragten. Die Items operationalisieren KÖCKs (1986a, S.19f.) metaphorische Beispiele für das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis und erweitern sie (→ Kapitel II 2.3). Mit Item 68 soll eruiert werden, wie praxisnah (geographie)didaktische Literatur (und damit geographiedidaktische Theorie) von den Lehrenden eingeschätzt wird. Hier wäre bei Zustimmung die Theorie als eine „gesuchte Ratgeberin“ zu beschreiben. Item 69 fragt, ob sich Lehrende, auch wenn die Theorie als praxisfern beurteilt wird, trotzdem gern mit dieser beschäftigen. Diese Form des Theorie-Praxis-Verhältnis findet sich interessanter Weise nicht in Köcks Beispielen. Es wird hier jedoch davon ausgegangen, dass es in der Praxis durchaus Personen gibt, die sich aus reinem Interesse, aus reiner Liebhaberei mit (fach)didaktischer Theorie beschäftigen. Dieses Theorie-Praxis-Verhältnis wird durch Item 69 beschrieben und im Folgenden als Theorie als „Geliebte“ bezeichnet. Item 70 fragt die völlige Ablehnung (fach)didaktischer Theorie aus Gründen der Praxisferne ab. Dieses Item entspricht Köcks Bild von der Theorie als „ungebetener Ratgeber.“ Die beschriebene Dreiteilung ist grundlegend für die Subgruppenanalyse (Kapitel IV 4.2.3).

3.1.8 Themenkreis 8: Idealvorstellungen von Unterricht (Fragen 4 und 9)

Themenkreis 8 umfasst Idealvorstellungen der Befragten in Bezug auf die Wichtigkeit verschiedener Unterrichtskonzepte/-prinzipien und die gewünschten Einflüsse auf die methodische Unterrichtsgestaltung. Die Ergebnisse sind wichtig für die Überprüfung der Annahme 2.

Für die Wichtigkeit der Unterrichtskonzepte/-prinzipien offener, schülerorientierter, fachübergreifender, fächerverbindender, projektorientierter Unterricht und selbstständiges Arbeiten ist allgemein eine hohe Zustimmung zu erwarten. Die Wenigsten würden die Idee dieser schülerorientierten Arbeitsweisen ernsthaft und grundsätzlich ablehnen; das heißt aber nicht automatisch, dass sie zugleich im Unterricht praktiziert werden. Ein Beispiel: Eine Lehrperson stimmt den Anliegen und Überlegungen des Konzeptes des offenen Unterrichts zu. In ihrem Unterricht setzt sie dieses jedoch nicht um, weil sie z.B. zu sehr unter Zeitdruck für die Stoffvermittlung steht. Insofern müssen die Bewertungen der Items 19-24 als Idealvorstellungen eingeordnet werden, die im Gegensatz zu der tatsächlichen methodischen Unterrichtsgestaltung stehen können (vgl. Themenkreis 2). Sollten die Antworten der beiden Themenkreise weit auseinander klaffen, so ist hier zu vermuten, dass an dieser Stelle für die einzelne Lehrperson ein Problem zwischen Theorie (grundsätzliche Wichtigkeit eines Unterrichtskonzeptes/-prinzips) und Praxis (faktische Unterrichtsgestaltung) zu Tage tritt.

In einem weiteren Schritt wird im Vergleich zu den realen Einflüssen auf die methodische Gestaltung des Unterrichts (Themenkreis 4) nach dem gewünschten Einfluss der Faktoren (Items 56-67) gefragt, um die Bedürfnisse von Lehrpersonen für eine „ungestörte“ methodische Unterrichtsgestaltung identifizieren zu können. Diese Erkenntnisse können sich als wichtig für die weitere Schulpolitik und Lehrplanarbeit erweisen.

3.1.9 Verbleibende Items (Fragen 5 und 12)

Sieben Items wurden zur Gewinnung von Hintergrunddaten entwickelt, aber keinem Themenkreis zugeteilt (Items 25, 26, 27, 29, 30, 34, 78). Item 78 (Frage 12) fragt die allgemeine Zufriedenheit der Lehrpersonen mit dem Lehrplan ab. Die Items 25, 26 und 27 (Frage 5) fragen, wie häufig in der Fachkonferenz bei Neuerscheinungen des Lehrplans dessen Unterrichtsinhalte (Item 25), Lernziele (Item 26) und Unterrichtsmethoden/-prinzipien (Item 27) thematisiert wurden. Diese Informationen sind interessant, da an den Antworten die Schwerpunktsetzung der Arbeit in den Fachkonferenzen und damit die Wichtigkeit der Inhalte, Lernziele und Methoden in der Schulpraxis abgelesen werden können.

Die Antworten auf die Frage, wie hilfreich der Lehrplan bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten und Lernzielen bzw. bei methodischen Entscheidungen ist, sind Indizien für die Einschätzung über Qualität des Lehrplans in diesen Bereichen aus Sicht der Lehrenden.

3.2 Gütebestimmung des Fragebogens

Von den insgesamt 97 Items wurden 88 Items (entsprechen 90,7%) selbst entwickelt. Die verbleibenden neun Items sind aus vorhandenen Studien übernommen bzw. eng an sie angelehnt worden (z.B. Studien des Bayerischen Staatsinstitutes 1996; VOLLSTÄDT u.a. 1999). Aufgrund der großen Anzahl eigens für diese Studie entwickelter Items wurde ein Pretest durchgeführt, in dem Fachdidaktikerinnen und -didaktiker, Geographielehrerinnen und -lehrer sowie mit der Fragebogenerstellung und der empirischen Methode vertraute Personen den Fragebogen im Hinblick auf verschiedene Gütekriterien wie innere Logik, Objektivität, sprachliche Qualität, Vollständigkeit, Skalierung, externe und interne Validität geprüft haben. Auf diese Weise wurde der Bogen von 21 Expertinnen und Experten getestet.

Zur Beurteilung der Validität und inneren Logik des Fragebogens lagen den Expertinnen und Experten die einzelnen Hypothesen und Annahmen

vor sowie die Zuordnung der einzelnen Items zu diesen Hypothesen und Annahmen. Trotz dass die Validitätsbestimmung nach Bortz/Döring allein auf subjektiven Einschätzungen beruht (BORTZ/DÖRING 1995, S. 185; auch SCHNELL u.a. 1999, S. 149), ergaben sich beim Pretest weitgehend übereinstimmende Anregungen und Kritiken, die entsprechend in den Fragebogen eingearbeitet wurden.

Bei den in den Pretest eingebundenen Personen existieren nach wie vor unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich der Viererskalierung, die, von zwei Ausnahmen abgesehen, im gesamten Fragebogen verwendet wird. Auch in der Literatur wird die Frage nach ungerader oder gerader Skalierung kontrovers diskutiert. Die Entscheidung für eine Viererskalierung in der vorliegenden Untersuchung wird in Kapitel IV 3.3 näher begründet.

Die Objektivität wird zum einen aufgrund der standardisierten, quantitativen Anlage des Fragebogens gewahrt (vgl. BORTZ/DÖRING 1995, S. 180). Zum anderen handelt es sich um eine anonyme Befragung, bei der die Untersuchende und die Befragten einander nicht bekannt sind.

Die Reliabilität der Items wurde auf gängige Art und Weise mit Hilfe des α -Koeffizienten nach Cronbach je Skala ermittelt. Die Messinstrumente gelten nach Schnell mit α -Werten ab 0.8 als zuverlässig, in der wissenschaftlichen Praxis würden jedoch „[...] weit niedrigere Koeffizienten noch akzeptiert“ (SCHNELL u.a. 1999, S. 147). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie ergeben durchgängig α -Werte von über .6; in der Regel liegen sie zwischen .7 und .8. Die exakten Werte sind bei den entsprechenden Subskalen in Kapitel IV 4 wiedergegeben.

3.3 Vermeidung möglicher Fehlerquellen

Das Design des Fragebogens ist durch Kontrollfragen geprägt. Es sind deshalb im Fragebogen nur einige inhaltliche Blöcke zu finden. Die inhaltliche Stringenz des Fragebogens wird immer wieder durchbrochen, um eine höhere Kontrolle zu gewährleisten. Ein Beispiel: In der vierten Frage wird die Wichtigkeit von verschiedenen Unterrichtskonzepten und -prinzipien erfragt, aber erst in der elften Frage deren praktische Umset-

zung (in Beispielen). Ein solches Auseinandersziehen und Umformulieren der Sachverhalte fungiert als Kontrolle der gegebenen Antworten. In Kapitel IV 4.2, in dem sie Subgruppen analysiert und gebildet werden, können so alle Personen mit widersprüchlichen Angaben aus den Berechnungen herausgefiltert werden.

Eine weitere Form der Kontrolle wird an anderer Stelle (Fragen 10 und 16) angewandt. Dort wurden in Anlehnung an die Guttman-Skala (ATTESLANDER 1993, S. 264f.) einander ausschließende Antwortmöglichkeiten vorgegeben, d.h. hat eine Person z.B. bei allen Items dieselbe Ausprägung gewählt, können nicht alle Antworten korrekt sein. In einem solchen Falle werden in dieser Studie die Ergebnisse bei der Auswertung nicht berücksichtigt.

Ein weiterer Aspekt zur Gestaltung des Fragebogens war ein „ästhetisch-psychologischer“: So wurde darauf geachtet, im Layout Eintönigkeit zu vermeiden, um einem Schwinden der Aufmerksamkeit bei den Befragten vorzubeugen. Des Weiteren wurden die Antwortmöglichkeiten nicht immer in der gleichen Reihenfolge vorgegeben, um die Gefahr des automatisierten Links- oder Rechtsankreuzens und damit eine mögliche Fehlerquelle auf einfache Art und Weise möglichst auszuschließen.

Um die Vergleichbarkeit der Antworten bei der Auswertung zu gewährleisten, wurde auf offene Fragestellungen verzichtet. Die Form der Fragen variiert zwischen geschlossenen Fragestellungen und halboffenen Fragen bzw. Items mit vorgegeben Alternativantworten. Den Lehrenden wurde bei fünf Fragen die Möglichkeit zur Stellungnahme angeboten (Felder „Sonstiges“). Im Anschreiben wurden sie ausdrücklich auf die Möglichkeit hingewiesen, Anmerkungen auf einem Extrablatt vornehmen zu können. Auf diese Weise können Informationen, die durch die Standardisierung des Fragebogens möglicherweise verloren gehen, doch erfasst werden.

Auf die klassische fünfstufige Skalierung (ebd., S. 263f.) wurde im Fragebogen verzichtet, da die häufig auftretende Konzentration der Antworten in der Mitte solcher Skalen vermieden werden sollte. Aufgrund der im Fragebogen verwendeten Viererskalierung sind die Befragten stärker zu einer eindeutigen Positionierung ihrer Einstellung oder Einschätzung

gezwungen. Dies liegt im Interesse der Studie. Ferner kommt die Vierer-skalierung den Dichotomisierungen entgegen, die bei der Subgruppen-analyse (→ Kapitel IV 4.2) vorgenommen werden.

Aufgrund der Umfrageergebnisse vorheriger Studien und der Alltagser-fahrung stand im Vorfeld der Fragebogenerstellung die Vermutung, dass die Rezeption der Richtlinien und des Lehrplans nicht sehr intensiv sein würde. Deshalb wurde dem Fragebogen ein Anhang mit zentralen Zitaten aus dem Lehrplan zu Unterrichtskonzepten und -methoden beigelegt, auf den an der entsprechenden Stelle im Fragebogen hingewiesen wird.

3.4 Durchführung der Studie

Im Regierungsbezirk Münster existierten zur Zeit der Erhebung im De-zember 2002/Januar 2003 insgesamt 119 Gymnasien und Gesamtschulen (27 Gesamtschulen, 92 Gymnasien). Von diesen wurde im Erhebungs-zeitraum an 107 Schulen Geographie in der Oberstufe unterrichtet. Die Schulleitungen der Schulen wurden Mitte November 2002 per E-Mail an-geschrieben und um Genehmigung für die Durchführung der Studie an ihrer Schule gebeten⁵⁴. Von den 107 Schulen signalisierten 21 Schulen bis Ende November ihr Interesse an einer Teilnahme.⁵⁵ Insgesamt wur-den vor den Weihnachtsferien im Dezember 2002 68 Fragebögen ver-schickt, wovon 64 von den Schulen zurückgesendet wurden. Neun wei-tere Schulen kopierten aus dem Anhang der E-Mail die Fragebögen heraus und füllten sie aus (Anzahl: 21). Insgesamt nahmen am ersten Durchgang der Befragung 30 Schulen (85 Lehrende) teil.

Um den Rücklauf zu erhöhen wurde per Zufallsstichprobe in einer Nach-fassaktion nach den Weihnachtsferien (im Januar 2003) telefonisch bei den Schulen des Regierungsbezirkes Münster angerufen und um Unter-stützung geworben. Die Stichprobe konnte damit auf insgesamt 54 teil-nehmende Schulen erweitert werden. Weitere 58 Fragebögen wurden an

⁵⁴ Eine Voranfrage bei den Schulleitungen ist in Nordrhein-Westfalen aus juristischen Gründen notwendig.

⁵⁵ Diese geringe Zahl kommt sehr wahrscheinlich durch die Form der Kontaktaufnahme zustande. Bei späteren Telefonaten stellte sich heraus, dass viele Schulen nur sehr sel-ten in ihre elektronische Post schauen.

die Schulen verschickt, wovon 39 Fragebögen von 17 Schulen ausgefüllt zurückgesendet wurden.

Für die Auswertung liegen damit insgesamt 124 Fragebögen von 47 Schulen vor. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 43,93% in Bezug auf die Schulen.⁵⁶

Im Vergleich zu vorangegangenen Studien ist die Rücklaufquote der vorliegenden Untersuchung hoch. So erreichte z.B. NIEMZ (1984) in seiner Studie zur Realität des geographischen Unterrichts einen schulbezogenen Rücklauf von 15,4% (n = 127). KÖCK (1996) verzeichnet in seiner Studie zum „Bild der Öffentlichkeit von Geographieunterricht“ einen Rücklauf von den verschickten Fragebögen von 37,62% (n = 266). Nach einer Studie des IPN in Kiel liegt die durchschnittliche Rücklaufquote in Nordrhein-Westfalen bei empirischen Erhebungen bei ca. 25% (EULEFELD u.a. 1993). Der Rücklauf der vorliegenden Befragung ist bezüglich der Schulen als hoch einzuordnen; bezüglich der Lehrenden ist die Einordnung des Rücklaufs problematisch (vgl. Fußnote 56).

Bei den 47 Schulen, die an der Studie teilnahmen, handelt es sich um 6 Gesamtschulen (16 Fragebögen) und um 40 Gymnasien (106 Fragebögen). Eine Schule und ein Fragebogen konnten keiner Schulform zugeordnet werden. Am Projekt „Selbstständige Schule“ des Landes Nordrhein-Westfalens nimmt eine Schule teil.

3.5 Die Stichprobe

Entsprechend der Anlage dieser Studie sind die Adressaten des Fragebogens Lehrerinnen und Lehrer, die Erdkunde an der gymnasialen Oberstufe unterrichten. Die Konzentration auf die Sekundarstufe II wurde bereits mit dem Defizit an Erhebungen in diesen Jahrgangsstufen begründet (→ Kapitel I 3). Die Auswahl des Regierungsbezirks Münster erfolgte auf-

⁵⁶ Der Fragebogen sollte nur von Lehrenden, die aktuell in der Oberstufe unterrichten ausgefüllt werden. Es waren aber nur Daten von der Anzahl der Personen zu erhalten, die in der Oberstufe Erdkundeunterricht erteilen dürfen, nicht aber die Anzahl, die tatsächlich momentan in der Oberstufe Erdkunde unterrichten. Bezüglich der zugänglichen Daten liegt die Rücklaufquote hinsichtlich der Lehrenden bei 17,3%.

grund der Annahme, dass wegen der Nähe zur Westfälischen Wilhelms-Universität Münster eine höhere Rücklaufquote zu erwarten ist als bei einer Zufallsstichprobe aus ganz Nordrhein-Westfalen.

Die Stichprobe erfüllt strenggenommen nicht die Kriterien der Repräsentativität, da zum einen die Direktorinnen und Direktoren sozusagen als „Filter“ vor den Befragten standen und zum anderen, weil nur die Lehrenden an der Studie teilgenommen haben, die Interesse daran hatten. Da in Deutschland die Kulturhoheit bei den Ländern liegt und dementsprechend viele Lehrpläne existieren, können die gewonnenen Ergebnisse nur für Nordrhein-Westfalen gelten, ebenso wie jede andere empirische Studie zu Lehrplänen nur aussagefähig innerhalb der jeweiligen Ländergrenzen ist. Diese Untersuchung ergänzt vorhandene Studien aus Hessen und Bayern (Bayerisches Staatsinstitut 1996, VOLLSTÄDT u.a. 1999), aber auch aus Nordrhein-Westfalen (LSW 1998).

An der Befragung nahmen 87 Lehrer (70,2%) und 29 Lehrerinnen (23,4%) teil. Acht Personen (6,5%) machten keine Angabe zu ihrem Geschlecht.

Bei achtzehn Personen fehlte die Altersangabe. Von den verbleibenden 106 Lehrenden sind nur 7,2% unter vierzig und insgesamt 34,4% unter fünfzig Jahre alt. Mit 60,4% bilden die 50 bis 59jährigen die größte Altersgruppe. Die restlichen 4,7% sind zwischen 60 und 63 Jahre alt. Insgesamt sind damit über ein Drittel (65,1%) der Befragten, die eine Angabe über ihr Alter machten, über 50 Jahre alt. Das Durchschnittsalter der an der Befragung teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer liegt bei 50,6 Jahren und entspricht somit in etwa dem Altersdurchschnitt aller nordrhein-westfälischen Lehrerinnen und Lehrer, der laut Altersstatistik für das Schuljahr 2002/03 bei 49,9 Jahren (nds 4/2003, S. 20) liegt. Folgende Altersverteilung ergibt sich in der vorliegenden Studie im Einzelnen:

Tabelle 4: Alter der Befragten (n = 106)

Alter	Häufigkeit	Prozent
25-29	2	1,8
30-39	6	5,4
40-49	29	27,2
50-59	64	60,4
60-63	5	4,7

Dem hohen Altersdurchschnitt entsprechend ist die durchschnittliche Berufserfahrung mit 22,3 Jahren ebenfalls sehr hoch. Über drei Viertel (76,7%) derjenigen, die Angaben über ihre Berufserfahrung machten (108 Personen), sind seit über 20 Jahren im Schuldienst.

Tabelle 5: Berufserfahrung (in Jahren) der Befragten (n = 108)

Berufsjahre	Häufigkeit	Prozent
1-9	11	10,2
10-19	14	12,9
20-29	67	61,9
30-40	16	14,8

Die Verweigerung personenbezogener Daten ist mit 10% auffällig hoch.⁵⁷ Alle Lehrenden, die keine oder lückenhafte Angaben zu ihrer Person machten, gaben an, dass sie die Verletzung ihrer Anonymität befürchteten. Die Anonymität war auch in Telefonaten mit den Schulen häufiges Thema. Dabei stellte sich heraus, dass viele Lehrerinnen und Lehrer nicht an der Studie teilnehmen wollten, weil sie befürchteten, dass die Befragung nicht anonym ist und ihnen aus ihren Antworten berufliche Nachteile entstehen könnten. Eine Lehrperson schrieb in einem Brief an die Verfasserin sogar, dass die Kollegen und Kolleginnen nicht aus Desinteresse nicht an der Befragung teilnehmen, sondern weil sie teilweise davon ausgingen, dass die Informationen an die Bezirksregierung weitergeleitet würden und bei der nächsten Beurteilung zum Tragen kommen könnten. An dieser Stelle und vor dem Hintergrund der geäußerten Ängste wird ersichtlich, wie viel Vertrauensvorschuss aus Per-

⁵⁷ Durchschnitt der fehlenden Werte: 2,82%

spektive der Lehrenden hinsichtlich eines verantwortungsvollen Umgangs mit ihren Daten in der vorliegenden Untersuchung geleistet wurde.

Tabelle 6: Rangordnung der Häufigkeiten der Zweitfächer (n = 104)

Fach	Häufigkeit	Prozent
Biologie	19	18,3
Sport	16	15,4
Deutsch	14	13,5
Mathematik	13	12,5
Englisch	10	9,6
Geschichte	8	7,7
Französisch	7	6,7
Physik	4	3,8
Chemie	4	3,8
Latein	3	2,9
Musik	2	1,9
Kunst	2	1,9
Philosophie	1	1,0
Russisch	1	1,0

Die befragten Geographielehrerinnen und -lehrer vertreten eine große Bandbreite an Schulfächern; allerdings fehlen in der Auflistung die Fächer Religion und Ethik sowie die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Politik bzw. Sozialkunde. Diese Zweitfächerverteilung dürfte sich in der nahen Zukunft ändern: Laut Archivstand der Universität Münster studierten im Wintersemester 2002/03 insgesamt 481 Frauen und Männer Geographie für das Lehramt der Sekundarstufe I/II. Im Vergleich zu den Daten der Stichprobe ist das Zweitfach „Sozialwissenschaften“ von 0% auf 10,8% gestiegen. Ein ähnlich starker Anstieg hat in keinem anderen Zweitfach stattgefunden. Der Anteil der Biologie als Zweitfach hat sich bei den jetzigen Studierenden im Vergleich zur Stichprobe von 18,3% auf 9,6% annähernd halbiert.

4 Ergebnisse

4.1 Ergebnisse der Häufigkeitsauszählung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Häufigkeitsauszählung der einzelnen Themenkreise (→ Kapitel IV 3.1) dargestellt und beschrieben. Möglicherweise erwecken die Tabellen den Eindruck von Subskalen; dies trifft jedoch nur für einen Teil der Tabellen zu. Sofern Skalen vorhanden sind, wird dies durch eine Zeile mit dem entsprechenden Cronbachs α -Wert gekennzeichnet.

4.1.1 Rezeptionsintensität

Tabelle 7: Besitz des Lehrplans (n = 117; Angaben in Prozent)

Nr	Item	nein	ja	fehlend
7	Eigenes Exemplar	3,2	91,1	5,6
8	Schulbibliothek	2,4	43,5	54,0
9	Kopie einzelner Abschnitte	10,5	3,2	86,3

Tabelle 7 zeigt, dass fast alle befragten Lehrerinnen und Lehrer (91,1%) den aktuellen Lehrplan Erdkunde besitzen. Sieben Personen (5,6%) machten keine Angabe. Vier Lehrende (3,2%) besitzen den Lehrplan nicht, wovon zwei Personen der Lehrplan in der Schulbibliothek zugänglich ist, zwei Personen nicht. Eine der beiden Lehrpersonen, die über keinen Lehrplan und keinen Zugang zu ihm verfügen, besitzt aber nach eigenen Angaben Kopien der Lehrplankapitel 2-5; eine Person besitzt keinen eigenen Lehrplan, keine Kopien ausgewählter Kapitel und ihr ist in der Schulbibliothek kein aktueller Lehrplan Erdkunde zugänglich.

Die Rezeptionsintensität der Richtlinien und des Lehrplans wird durch die Items 10-18 (einzelne Kapitel der Richtlinien und des Lehrplans) erfasst.

Tabelle 8: Rangfolge der Rezeptionsintensität der einzelnen Lehrplan- und Richtlinienkapitel (RL = Richtlinienkapitel; LP = Lehrplankapitel; Angaben in Prozent)

Nr	Item	Kodierung					x
		3 intensiv	2 flüchtig	1 gar nicht	feh- lend		
14	LP: Die Abiturprüfung	82,3	13,7	1,6	2,4	2,83	
17	LP: Bereiche, Themen, Gegenstände	81,5	16,1	0,8	1,6	2,82	
15	LP: Lernerfolgsüberprüfungen	64,5	29,0	2,4	4,0	2,65	
16	LP: Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	57,3	37,1	4,0	1,6	2,54	
13	LP: Aufgaben und Ziele des Faches	56,5	32,3	8,1	3,2	2,50	
11	RL: Prinzipien des Lernens und Lehrens	51,6	38,7	7,3	2,4	2,45	
18	LP: Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	49,2	38,7	8,1	4,0	2,43	
10	RL: Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe	50,0	41,9	6,5	1,6	2,44	
12	RL: Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe	44,4	42,7	10,5	2,4	2,35	
Cronbachs α : .84						x = arith. Mittel	

Aus der Tabelle wird deutlich, dass die Befragten den Lehrplan wesentlich intensiver gelesen haben als die Richtlinien. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass vielen Lehrpersonen die Richtlinien bereits aus ihrem zweiten Fach bekannt sind. Das den Angaben zufolge am intensivsten gelesene Kapitel der Richtlinien (Prinzipien des Lernens und Lehrens) wurde dennoch nur von der Hälfte der Lehrenden intensiv gelesen. Mit einem Wert von 51,6% liegt dieses Kapitel nur knapp über dem am wenigsten rezipierten Kapitel des Lehrplans („Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan“).

Die Kapitel des Lehrplans, die sich in erster Linie mit Unterrichtsinhalten und Prüfungen beschäftigen, belegen die ersten drei Plätze der Rangfolge. Das Kapitel zur Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation ist erst auf dem vierten Platz zu finden, dicht gefolgt von dem Kapitel zu den Aufgaben und Zielen des Faches. Die beiden letztgenannten Kapitel wurden von etwas mehr als der Hälfte der Lehrpersonen intensiv gelesen. Dieser zunächst hoch erscheinende Wert wird schnell durch die hohen Werte der meistgelesenen Kapitel relativiert.

Die Werte der Tabelle 8 sprechen deutlich dafür, dass die Kapitel zu Prüfungsangelegenheiten und Unterrichtsinhalten sehr viel intensiver rezipiert werden als die Kapitel mit methodischem Schwerpunkt.

Zunächst ist die Rezeption des Lehrplans als sehr hoch einzuschätzen - insbesondere in Anbetracht der Feststellung Vollstädts, von einer eingehenden Rezeption der Lehrpläne könne keine Rede sein (VOLLSTÄDT u.a. 1999, S. 81). Auf der anderen Seite könnte man dem entgegenhalten, dass Lehrpläne für alle Lehrenden gleichermaßen verbindlich sind und deshalb von allen intensiv gelesen werden müssten. So betrachtet kann die Rezeption der methodisch ausgerichteten Kapitel als verhältnismäßig gering bewertet werden.

4.1.2 Methodische Unterrichtsgestaltung

In Tabelle 9 wurden verschiedene Arbeits- und Sozialformen nach der Häufigkeit des Unterrichteinsatzes in einer Rangfolge angeordnet. Die am häufigsten eingesetzten Sozial- und Arbeitsformen befinden sich im oberen Bereich der Tabelle, die seltener praktizierten sind weiter unten angesiedelt.

Tabelle 9: Rangfolge der methodischen Unterrichtsgestaltung (Angaben in Prozent)

		Kodierung						
Nr	Item	1 nie	2 selten	3 häufig	4 immer	feh- lend	x	
(Meine Schülerinnen und Schüler...)								
76	...nehmen am fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch teil	0,8	10,5	58,1	28,2	2,4	3,17	
71	...dürfen den Unterricht kommentieren.	0,0	16,9	49,2	29,8	4,0	3,13	
72	...arbeiten selbstständig mit Arbeitsaufträgen.	0,0	4,8	81,5	12,9	0,8	3,08	
75	...dürfen Referate halten.	0,8	24,2	61,3	10,5	3,2	2,84	
77	...arbeiten in Gruppenarbeit.	0,8	17,7	77,4	2,4	1,6	2,83	
73	...stellen selbst Materialien (z.B.) Karten her.	0,0	46,0	50,8	3,2	0,0	2,57	
74	...dürfen den Unterricht selbst planen.	2,4	63,7	31,5	0,8	1,6	2,31	
Cronbachs α : .36						x = arith. Mittel		

Die Ausprägungen weisen auf einen Erdkundeunterricht hin, wie er häufig in der Literatur beschrieben wird (vgl. VOLKMANN 1992;

SCHMIDT-WULFFEN 1990, NIEMZ 1986; LENZ 2003): Die höchsten Werte für den Unterrichtseinsatz erreichen die Arbeits-/Sozialformen des Unterrichtsgesprächs, des Kommentierens und des Bearbeitens von Arbeitsaufträgen. Mit einigem Abstand folgen das Halten von Referaten und die Gruppenarbeit. Die niedrigsten Werte weisen das Herstellen von Materialien und die Planung des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler auf. Diese Rangfolge entspricht der häufig der Schulpraxis unterstellten Erwartung, der durchschnittliche Unterricht sei ein lehrergesteuerter, kognitiv orientierter Unterricht.

Es überraschen allerdings die insgesamt hohen Werte bei den Kategorien „häufig“ und „immer“ bei den Unterrichtsprinzipien, die einem eher offenen, schülerorientierten Unterricht entsprechen. So stellen zum Beispiel (den Zahlen nach zu schließen) bei jeder zweiten Lehrperson die Schülerinnen und Schüler häufig selbst Materialien her und immerhin bei jeder/jedem dritten Lehrerin/Lehrer dürfen die Klassen den Unterricht häufig selbst planen. Diese Angaben verlaufen konträr zu der in der Literatur beschriebenen methodischen Unterrichtsgestaltung. Dies spricht entweder dafür, dass von den Befragten sozial erwünschte Antworten gegeben wurden oder dass es sich bei den zitierten Textstellen um überholte Aussagen (Untersuchung von NIEMZ 1984) oder um traditionalisierte Vorurteile handelt (LENZ 2003, S. 2).

4.1.3 Einstellung zu den Lehrplanfunktionen

Anhand von Tabelle 10 lässt sich zunächst nachvollziehen, dass 71% der Befragten höhere Verbindlichkeiten in methodischer Hinsicht als „verzichtbar“ bis „eher verzichtbar“ und 72,5% mehr Freiräume als „wünschenswert“ bis „unverzichtbar“ einstufen. Immerhin jede vierte bis fünfte Lehrperson wünscht sich höhere methodische Verbindlichkeiten im Lehrplan.

Tabelle 10: Hilfeerwartung vom Lehrplan in Bezug auf den Methodeneinsatz (Angaben in Prozent; x = arith. Mittel)

Kodierung		4	3	2	1		
Nr	Item	verzicht- bar	eher ver- zichtbar	wünschens- wert	unver- zichtbar	feh- lend	x
96	höhere Verbindlichkeiten	13,7	57,3	21,8	1,6	5,6	2,12
97	mehr Freiräume	2,4	19,4	55,6	16,9	5,6	2,92

Tabelle 11 gibt eine Übersicht über die Einschätzung der befragten Lehrenden zu der Steuerungs-, der Innovations- und der Legitimationsfunktion des Lehrplans. Die Ergebnisse der Tabelle 10 deuten bereits an, dass die methodische Steuerungsfunktion und damit auch die Innovationsfunktion des Lehrplans keine große Zustimmung erfahren. Zwar ist es vor dem Hintergrund bisheriger Studien erstaunlich, dass sich jede vierte bis fünfte Person höhere methodische Verbindlichkeiten wünscht (→ Kapitel IV 2.2.2), dennoch lehnen drei Viertel der Befragten solche Verbindlichkeiten eher ab.

Die Ergebnisse in der folgenden Tabelle bestätigen die Vermutung, dass die Steuerungs- und Innovationsfunktion des Lehrplans in methodischer Hinsicht von einem Großteil der Lehrerinnen und Lehrer eher nicht akzeptiert werden:

Tabelle 11: Beurteilungen der Steuerungs-, Innovations- und Legitimationsfunktion des Lehrplans (Angaben in Prozent)

Kodierung		1	2	3	4		
Nr	Item	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu	feh- lend	x
<i>(Steuerungsfunktion; Der Lehrplan...)</i>							
28	...ist eine verbindliche Grundlage für Prüfungen.	0,8	1,6	33,1	64,5	0,0	3,61
35	...ist in methodischer Hinsicht eine verbindliche Handlungsanweisung für Lehrerinnen und Lehrer.	4,0	37,1	47,6	10,5	0,8	2,65
37	...sollte mehr Hilfen für die methodische Unterrichtsgestaltung geben.	8,9	41,1	33,9	14,5	1,6	2,55
<i>(Innovationsfunktion)</i>							
32	Das Neuerscheinen des Lehrplans hat in methodischer Hinsicht meinen Unterricht verändert.	16,9	59,7	16,1	4,8	2,4	2,09
36	Der Lehrplan hat in methodischer Hinsicht keine innovative Wirkung auf meinen Unterricht, weil ich schon vor Erscheinen des Lehrplans den Unterricht so gestaltet habe, wie im Lehrplan beschrieben.	3,2	24,2	54,0	12,9	5,6	2,81
38	Meine persönliche Überzeugung von einer Methode ist wichtiger als methodische Weisungen des Lehrplans.	2,4	21,8	46,8	26,6	2,4	3,00
95	Lehrpläne sind generell in methodischer Hinsicht für die Unterrichtspraxis nicht relevant.	23,8	47,6	25,0	2,4	1,6	2,07
<i>(Legitimationsfunktion)</i>							
31	Der Lehrplan ist das bildungspolitische Programm des Landes.	12,9	25,8	37,1	16,9	7,3	2,63
33	Der Lehrplan bietet mir eine Legitimationsgrundlage z.B. gegenüber Eltern.	7,3	19,4	46,8	25,9	1,6	2,91
Cronbachs α : .69; wenn Item 36 gelöscht: $\alpha = .73$						x = arith. Mittel	

Die Ergebnisse zur Steuerungsfunktion zeigen, dass fast alle Lehrerinnen und Lehrer die verbindliche Steuerung von Prüfungen durch den Lehrplan „eher“ bis „völlig“ akzeptieren (97,6%). Nur drei Personen sind „nicht“ bis „eher nicht“ der Meinung, dass der Lehrplan eine verbindliche Grundlage für Prüfungen ist. Die sehr hohe Akzeptanz der Steuerungsfunktion in Bezug auf Prüfungen könnte erklären, warum die Kapitel „Abiturprüfung“ und „Bereiche, Themen und Gegenstände“ mit Abstand am intensivsten gelesen werden (vgl. Tabelle 8).

Gilt für die Steuerung von Prüfungen eine sehr hohe Akzeptanz, so lässt sich eine derart starke Zustimmung für die methodischen Weisungen durch den Lehrplan nicht bestätigen. Die Frage, ob der Lehrplan in methodischer Hinsicht eine verbindliche Handlungsanweisung sei, wird von

58,1% der Befragten als „eher“ bis „völlig“ zutreffend bestätigt. Auch wenn etwas mehr als jede zweite Person dem methodischen Weisungscharakter grundsätzlich zustimmt, so sind es bei der Akzeptanz der Weisungen bezüglich der Prüfungen doppelt so viele Personen. Dennoch liegen die Akzeptanzwerte hinsichtlich der methodischen Steuerungsfunktion entgegen der Erwartung recht hoch. Möglichweise lässt sich aus diesen Ergebnissen ferner ableiten, dass die Kontrollfunktion des Lehrplans (→ Kapitel III 2) v.a. hinsichtlich der Inhalte und weniger hinsichtlich der methodischen Setzungen greift.

48,8% der Befragten stimmen „eher“ bis „völlig“ der Ansicht zu, dass der Lehrplan mehr Hilfen für die methodische Unterrichtsgestaltung geben sollte. Damit bestätigt ca. jede zweite Person die Annahme, dass der Erdkundelehrplan derzeit nicht genug Hilfen für die methodische Unterrichtsgestaltung anbietet.

Die Werte der Items zur methodischen Innovationsfunktion fallen wesentlich negativer aus als die zur Steuerungsfunktion. Nur 20,9% der Lehrerinnen und Lehrer sehen die Feststellung, ihr Unterricht habe sich durch das Neuerscheinen des Lehrplans verändert, als „eher“ bis „völlig“ zutreffend an. Hingegen stimmten 66,9% der Befragten der Aussage, sie hätten mit ihrem Unterricht bereits vor Erscheinen des Lehrplans den methodischen Anforderungen des neuen Lehrplans entsprochen, „eher“ bis „völlig“ zu. Den Ergebnissen zufolge ist also die eingangs beschriebene Alltagsbeobachtung, viele Lehrenden betrachteten neue methodische Prinzipien als schon längst in ihrer Praxis erfüllt, kein Einzelfall, sondern eher die Regel. Deutlich wird dieses Ergebnis auch anhand des Items 38. Mit Item 38 wird abgefragt, ob die persönliche Überzeugung von einer Methode wichtiger ist als methodische Weisungen des Lehrplans. Diese Aussage wird von 73,4% „eher“ bis „völlig“ der Lehrerinnen und Lehrer unterstützt. Drei Viertel der Befragten messen der persönlichen Überzeugung demnach mehr Bedeutung zu als dem Lehrplan. Die Steuerungs- und Innovationsfunktion des Lehrplans sind hier also massiv in Frage gestellt. Der Lehrplan wird bei diesen Befragten nur dann eine steuernde und innovative Wirkung haben, wenn seine methodische Setzungen mit

der persönlichen Überzeugung dieser Personen übereinstimmen. Der sehr pauschalen Behauptung, Lehrpläne seien generell in methodischer Hinsicht für die Unterrichtspraxis nicht relevant, stimmten 27,4% der Befragten „eher“ bis „völlig“ zu.

Insgesamt ist die Akzeptanz der Innovationssteuerung des Lehrplans bei den Befragten im Vergleich zu der Steuerungsfunktion als eher gering zu bewerten. Die unterrichtspraktische Relevanz des Lehrplans ist in methodischer Hinsicht als gering einzuschätzen, obwohl immerhin die ca. Hälfte der Befragten grundsätzlich den Weisungscharakter des Lehrplans in methodischer Hinsicht akzeptiert.

Bei den Antworten zur Legitimationsfunktion des Lehrplans fällt zunächst auf, dass 7,3% der Befragten keine Angaben zu der Frage machten, ob der Lehrplan ein bildungspolitisches Programm des Landes sei. Diese hohe Zahl an fehlenden Werten und besonders die Fragezeichen bei drei Fragebögen neben diesem Item weisen darauf hin, dass zumindest drei der neun Personen, die keine Angabe machten, nicht einordnen konnten, was mit dieser Aussage gemeint ist. Die Formulierung „bildungspolitisches Programm“ ist in der Literatur über Lehrplentheorie gängig, in der Praxis scheint dies jedoch nicht der Fall zu sein. Über die Hälfte der Befragten (54%) sind „eher“ bis „völlig“ der Meinung, dass Lehrpläne eine Legitimationsfunktion für die Landespolitik erfüllen. Der Wert der Legitimationsfunktion erhöht sich bei der Frage, ob der Lehrplan für die Lehrenden selbst eine Legitimationsgrundlage sei: 72,8% der Befragten stimmen der Aussage „eher“ bis „völlig“ zu, dass der Lehrplan eine Legitimationsgrundlage z.B. gegenüber Eltern und Schülerinnen/Schülern ist.

Zusammenfassend ist mit diesen Ergebnissen vor allem die Innovationsfunktion des Lehrplans in Frage gestellt. Die Legitimationsfunktion des Lehrplans wird insbesondere in der persönlichen Legitimationsgrundlage für die Lehrenden gesehen. Die Steuerungsfunktion wird in Bezug auf die Steuerung von Prüfungen wesentlich stärker akzeptiert als in methodischer Hinsicht.

4.1.4 Einflussfaktoren der methodischen Unterrichtsgestaltung

Tabelle 12: Hierarchie subjektiver Einflussfaktoren (S), sekundärer Lehrplanbindungen (LP), äußerer Rahmenbedingungen (R) und des Lehrplans auf die methodische Unterrichtsgestaltung (Angaben in Prozent)

Kodierung		1	2	3	4		
Nr	Item	kein Einfluss	wenig Einfluss	großer Einfluss	sehr großer Einfluss	feh-lend	x
49	S: Persönliche Erfahrungen	0,0	2,4	66,9	30,6	0,0	3,28
45	S: Private Materialien	0,0	7,3	67,7	25,0	0,0	3,18
48	R: Jeweilige Klassensituation	1,6	8,9	64,5	24,2	0,8	3,12
46	S: Persönliche Ansichten	0,8	9,7	75,0	13,7	0,8	3,02
53	LP: Schulbücher	0,0	26,6	62,9	9,7	0,8	2,83
47	R: Institutionelle Rahmenbedingungen	4,8	33,9	43,5	14,5	3,2	2,70
52	LP: Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen	2,4	37,9	46,8	10,5	2,4	2,67
44	LP: Schulcurriculum/-programm	4,0	44,4	44,4	6,5	0,8	2,54
50	LP: Unterrichtsentwürfe aus Fachzeitschriften	6,5	44,4	37,1	11,3	0,8	2,54
51	Lehrplan	0,0	54,0	37,9	7,3	0,8	2,53
54	LP: Fortbildungen	12,1	46,8	33,1	6,5	1,6	2,34
55	LP: Aufgabenbeispiele des LSW-Soest	45,2	46,0	5,6	0,8	2,4	1,61
Cronbachs α : .562 / 45 gelöscht α = .600						x = arith. Mittel	

Wie der Tabelle 12 zu entnehmen ist, ist der Einfluss subjektiver Faktoren auf die methodische Unterrichtsgestaltung - wie angenommen - sehr groß. Auffällig ist zunächst, dass nur eine Person bei einem Item (Item 46) den Einfluss völlig verneint. Auch die Antwortmöglichkeit „wenig Einfluss“ findet bei allen drei Items sehr wenig Zustimmung. 92,7% stufen den Einfluss privater Materialien als „groß“ bis „sehr groß“ ein. Wenn man dies mit dem Wert des Einflusses von z.B. Schulbüchern vergleicht, der von 72,6% der Befragten als „groß“ bis „sehr groß“ eingestuft wird, so wird deutlich, dass der Einfluss des Schulbuchs im Vergleich zu privaten Materialien auf die methodische Unterrichtsgestaltung deutlich geringer ist. 88,7% bzw. 97,5% bestätigen einen „großen“ bis „sehr großen“ Einfluss ihrer persönlichen Ansichten bzw. Erfahrungen. Tabelle 12 bestätigt das Schulbuch, das klassische Werk für eine sekundäre Lehrplanbindung, als zentral für die methodische Gestaltung des Erdkundeunterrichts. Mit 72,6% („großer“ bis „sehr großer“ Einfluss) be-

sitzt es auch für die methodische und nicht nur für die inhaltliche Unterrichtsgestaltung eine große unterrichtspraktische Relevanz. Erstmals liegen damit quantitative empirische Daten zum Einfluss des Schulbuches auf die methodische Unterrichtsgestaltung im Erdkundeunterricht der Sekundarstufe II vor.

Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen nehmen als zweitgrößter Einflussfaktor der sekundären Lehrplanbindungen eine „große“ bis „sehr große“ Rolle bei der methodischen Unterrichtsgestaltung ein. Bei diesem Item sind auch die Gespräche außerhalb der Fachkonferenz und Gespräche mit fachfremden Kolleginnen und Kollegen einzubeziehen. Des Weiteren zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass das Schulcurriculum, Unterrichtsentwürfe aus Fachzeitschriften und Fortbildungen in dieser Reihenfolge mit jeweils 50,9%, 48,4% und 39,6% einen „großen“ bis „sehr großen“ Einfluss auf die methodische Unterrichtsgestaltung haben. Mit Abstand (6,4%) nehmen die Aufgabenbeispiele des LSW in Soest am wenigsten Einfluss. Vielen Lehrerinnen und Lehrern sind (nach eigenen Angaben am Rand einiger Fragebögen) die Beispiele nicht bekannt, weshalb sie keinen Einfluss haben können.

58,0% der Lehrerinnen und Lehrer geben an, dass äußere Einflussfaktoren, wie institutionelle Rahmenbedingungen, einen „großen“ bis „sehr großen“ Einfluss auf ihre methodische Unterrichtsgestaltung haben. Der Einfluss der jeweiligen Klassensituation liegt der Wert mit 88,7% wesentlich höher und rangiert damit direkt hinter den persönlichen Erfahrungen und privaten Materialien. Der Einfluss institutioneller Rahmenbedingungen und der jeweiligen Klassensituation auf die methodische Gestaltung des Unterrichts sind im Vergleich zu den übrigen Einflussfaktoren, den Ergebnissen nach zu urteilen, keineswegs zu vernachlässigen.

Der Lehrplan hat mit 45,2% („großer“ bis „sehr großer“ Einfluss) für sich betrachtet einen hohen Einfluss auf die methodische Unterrichtsgestaltung. Dieses Ergebnis stimmt tendenziell mit den Angaben der Lehrenden zur Akzeptanz der methodischen Steuerungsfunktion des Lehrplans überein, verläuft aber konträr zu den Ergebnissen zur Innovationsfunktion (→ Kapitel IV 4.1.3). Im Vergleich mit den übrigen zwölf untersuchten Einflussfaktoren nimmt der Lehrplan mit dem drittletzten

Platz eine eher untergeordnete Rolle ein. Er steht damit gemeinsam mit den anderen beiden administrativen „Maßnahmen“ (Fortbildungen und Aufgabenbeispiele des LWS Soest) am Ende der Hierarchie der ausgewählten Einflussfaktoren der methodischen Unterrichtsgestaltung.

4.1.5 Qualität der Erklärung methodischer Termini

Die Items 79-84 fragen ab, wie präzise die Befragten die Erklärungen der jeweiligen methodischen Termini beurteilen. In Tabelle 13 sind die Ergebnisse zusammengetragen:

Tabelle 13: Rangordnung der Erklärungsqualität methodischer Begriffe aus Sicht der Befragten (Angaben in Prozent)

Kodierung		1	2	3	4		
Nr	Item	überhaupt nicht präzise	wenig präzise	ausreichend	sehr präzise	fehlend	x
84	Selbstständiges Arbeiten	2,4	22,6	61,3	9,7	4,0	2,82
81	Fachübergreifender Unterricht	2,4	24,2	62,9	7,3	3,2	2,78
80	Schülerorientierter Unterricht	4,0	19,4	67,7	4,8	4,0	2,76
82	Fächerverbindender Unterricht	2,4	28,2	57,3	8,1	4,0	2,74
83	Projektorientierter Unterricht	3,2	27,4	59,7	6,5	3,2	2,72
79	Offener Unterricht	10,5	37,9	47,6	0,8	3,2	2,40
Cronbachs α : .80						x = arith. Mittel	

Generell ist festzustellen, dass die Häufigkeiten bei den Ausprägungen „sehr präzise“ und „überhaupt nicht präzise“ insgesamt eher gering ausfallen. Keine der Begriffserklärungen wird von der Mehrzahl der Befragten als „sehr“ oder „überhaupt nicht präzise“ eingestuft. Die meisten Antworten konzentrieren sich bei den Ausprägungen „wenig präzise“ und „ausreichend“. Bei der Antwortmöglichkeit „ausreichend“ findet sich eine durchgängig hohe Häufung. Im folgenden Kapitel (IV 4.1.6) wird diese Ausprägung ausführlicher interpretiert.

Der Begriff des offenen Unterrichts wird nach Ansicht von 48,4% der Befragten „überhaupt nicht“ bis „wenig präzise“ erklärt. Nur eine Lehrperson befand den Begriff als „sehr präzise“ erklärt. Jeweils 30,6% der Befragten sind der Meinung, dass der fächerverbindende und der projektorientierte Unterricht „überhaupt nicht“ bis „wenig präzise“ im Lehrplan

beschrieben werden. Der Abstand zu den Erklärungen des offenen Unterrichts ist also nach Ansicht der Befragten sehr groß. Die Erklärungen des selbstständigen Arbeitens, des schülerorientierten und fachübergreifenden Unterrichts, werden von jeweils ungefähr einem Viertel als „überhaupt nicht“ bis „wenig präzise“ beschrieben.

Die Mittelwerte betrachtend, fällt der offene Unterricht hinsichtlich der Erklärungsqualität weit hinter die anderen Begriffe zurück. Die übrigen fünf Begriffe liegen in der Qualität ihrer Erklärungen relativ nah beieinander. Eine Rangordnung ist möglich, fällt aber sehr schwach aus. Die Ergebnisse der Lehrplananalyse in Kapitel III werden von den Befragten nur zum Teil bestätigt. Übereinstimmend mit der Analyse fällt der offene Unterricht als am unpräzisesten und der fachübergreifende als relativ präzise erklärt heraus. Die Beurteilung der Erklärungen des fächerverbindenden Unterrichts ist (entgegen der Analyseergebnisse) fällt schlechter aus als erwartet, die des selbstständigen Arbeitens wesentlich höher.

Um die Qualität der Erklärungen im Lehrplan zu methodischen Begriffen eruieren zu können, wurden ferner Aussagen entwickelt, die die Befragten beurteilen sollten:

Tabelle 14: Aussagen zur sprachlichen Qualität des Lehrplans und deren Beurteilung (Angaben in Prozent; x = arith. Mittel)

Kodierung		1	2	3	4		
Nr	Item	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu	fehlend	x
30	Der Lehrplan ist sehr hilfreich bei methodischen Entscheidungen.	8,9	54,8	31,5	4,8	0,0	2,32
93	Der Lehrplan ist in methodischer Hinsicht so unpräzise, dass man jeden Unterricht damit begründen kann.	1,6	45,2	34,7	12,9	5,6	2,33
Kodierung		1	2	3	4		
		nie	selten	häufig	immer	fehlend	x
40	Bei Unklarheiten über didaktische Begriffe schlage ich im Lehrplan nach.	9,7	50,0	31,5	4,8	4,0	2,62

Mit Item 30 wird erfragt, inwiefern der Lehrplan hilfreich bei methodischen Entscheidungen ist. Nur 36,3% der Lehrerinnen und Lehrer stufen

den Lehrplan „eher“ bis „völlig“ als hilfreich in dieser Hinsicht ein. Fast jede zweite Person (47,6%) stimmt der Behauptung, der Lehrplan sei in methodischer Hinsicht so unpräzise, dass man jeden Unterricht damit begründen könne, „eher“ bis „völlig“ zu. Dieses Ergebnis unterstützt deutlich die Annahme des Kapitels III, der Interpretationsrahmen des Lehrplans sei sehr groß. Die Tabelle 14 zeigt ferner, dass der Lehrplan im Falle von Unklarheiten über didaktische Begriffe von nur 36,3% der Befragten als Medium für Klärungen genutzt wird. Die verbleibenden Personen (59,7%) nutzen den Lehrplan in einem solchen Falle „nicht“ oder nur „selten“. Dieser Wert ergibt im Vergleich zu den Ergebnissen zu Item 30 und 93 durchaus Sinn. Der Lehrplan bietet den Lehrenden wenig Hilfe bei methodischen Entscheidungen, er ist in seinen Erklärungen methodischer Begriffe für einen Großteil der Befragten zu unpräzise und wird dementsprechend selten als Informationsquelle genutzt.

4.1.6 Gewünschte Erklärungen methodischer Termini

Die nachfolgende Tabelle gibt die Ergebnisse der Frage nach den gewünschten Erklärungen methodischer Termini wieder.

Tabelle 15: Rangordnung der gewünschten Erklärungen methodischer Begriffe aus Sicht der Befragten (Angaben in Prozent)

Kodierung		1	2	3	4		
Nr	Item	müsste gar nicht erklärt werden	ist genau richtig erklärt	etwas präzisere Erklärungen	sehr viel präzisere Erklärung	fehlend	x
85	Offener Unterricht	4,8	15,3	44,4	31,5	4,0	3,07
87	Selbstständiges Arbeiten	6,5	23,4	44,4	21,0	4,8	2,84
90	Projektorientierter Unterricht	6,5	28,2	39,5	22,6	3,2	2,81
89	Fächerverbindender Unterricht	7,3	28,2	42,7	18,5	3,2	2,75
86	Schülerorientierter Unterricht	9,7	25,8	45,2	16,1	3,2	2,70
88	Fachübergreifender Unterricht	12,1	31,5	37,1	15,3	4,0	2,58

Cronbachs α : .92 x = arith. Mittel

Aus der Tabelle 15 ist der Schluss zu ziehen, dass bei den befragten Lehrerinnen und Lehrern ein starkes Bedürfnis nach präziseren Erklärungen

vorhanden ist, stärker als es die Werte des vorherigen Themenkreises auf den ersten Blick vermuten lassen. Die Ausprägungen sind zwar je nach Begriff unterschiedlich, doch sind es durchgängig mehr Personen, die für eine „etwas“ bis „sehr viel präzisere“ Erklärung plädieren als solche, die die Begriffe „genau richtig erläutert“ finden bzw. der Meinung sind, die Begriffe „müssten gar nicht erklärt“ werden.

Beim offenen Unterricht ist der Wunsch nach präziseren Erklärungen am höchsten. Dies entspricht dem Ergebnis des Themenkreises 5, in dem offener Unterricht von den Befragten mit Abstand als am unpräzisesten befunden wird (→ Kapitel IV 4.1.5). Das selbstständige Arbeiten und der schülerorientierte Unterricht wurden beim Themenkreis 5 nur von 25%, bzw. 23,4% der Lehrerinnen und Lehrer als unpräzise definiert eingestuft. Dennoch rangieren diese Termini an zweiter bzw. dritter Stelle bei der Frage, ob sie präziser erklärt werden sollten. Diese drei Begriffe wurden in Kapitel III als diejenigen eingeordnet, die sich am stärksten für subjektive Interpretationen anbieten. Der Wunsch nach präziseren Erklärungen ist deshalb nicht überraschend.

Die Beurteilungen der Erklärungen stimmen (mit Ausnahme des offenen Unterrichts) nicht eindeutig mit den gewünschten Erklärungen überein. Nur weil ein Begriff als „ausreichend präzise“ erklärt eingestuft wird, heißt dies nicht, dass die Lehrenden keine weitergehende Erklärungen wünschen.⁵⁸

Ähnlich wie im vorherigen Themenkreis wird die Frage nach der gewünschten Qualität der Erklärungen methodischer Begriffe ergänzend durch zu beurteilende Aussagen untersucht:

⁵⁸ Bemerkenswert ist, dass es in den meisten Fällen dieselben Personen sind, die die Begriffe als „ausreichend“ erklärt einordnen und zugleich eine präzisere Erklärung begrüßen würden. Eine mögliche Erklärung für diesen Widerspruch ist, dass die Antwortvorgabe „ausreichend“ mit der Definition der Schulnote „ausreichend“ gleichgesetzt wurde. Die Antworten der „ausreichend-Spalte“ müssen dann zu einem großen Teil als eine defizitäre Kategorie bewertet werden.

Tabelle 16: Konsequenzen präziser Erklärungen methodischer Termini für die Lehrenden (Angaben in Prozent)

Kodierung		1	2	3	4		
Nr	Item	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu	feh- lend	x
91	Eine präzise Erklärung der vom Lehrplan geforderten Methoden erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass ich die jeweilige Methode in meinem Unterricht umsetze.	3,2	23,4	62,1	9,7	1,6	2,80
92	Eine präzise Erklärung der oben genannten Unterrichtsmethoden ist notwendig, weil ich dann weiß, woran ich mich orientieren kann.	7,3	23,4	58,1	8,9	2,4	2,70
94	Präzise Erklärungen der oben genannten Unterrichtsmethoden sind nicht wünschenswert, weil dadurch der pädagogische Freiraum zu sehr eingeschränkt wird.	20,2	52,4	16,1	6,5	4,8	2,09

71,8% der Befragten stimmen „eher“ bis „völlig“ der Aussage zu, präzise Erklärungen im Lehrplan hängen mit der unterrichtspraktischen Umsetzung in ihrem Unterricht zusammen, da sie die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass die befragten Lehrpersonen diese Methoden in ihrem Unterricht einsetzen. 67,0% pflichten „eher“ bis „völlig“ der Notwendigkeit bei, dass der Lehrplan Methoden und Unterrichtsprinzipien präzise erklären sollte, damit die Lehrenden wissen, woran sie sich orientieren können. Die Ergebnisse der Tabelle 15 deuteten bereits auf hohe Anforderungen der Lehrerinnen und Lehrer an die sprachliche Qualität des Lehrplans hin. Die Antworten zu den Items 91-92 unterstützen diese Beobachtung.

In einem Interview mit dem nordrhein-westfälischen Schulministerium wurde auf die Frage, warum die ausgewählten methodischen Begriffe nicht eindeutiger formuliert werden, erwidert, eine zu enge Definition engen den pädagogischen Freiraum der Lehrenden zu sehr ein. Diese Begründung beurteilen die befragten Lehrpersonen folgendermaßen: Nur 22,6% würden sich durch präzisere Erklärungen in ihrem pädagogischen Freiraum „eher“ bis „völlig“ eingeschränkt fühlen. Dies lässt sich - den Ergebnissen nach zu urteilen - als ein eindeutiges Desiderat und eine He-

ausforderung für die Lehrplanautorinnen und -autoren formulieren: Lehrpläne sollten methodische Begriffe präziser erklären. Diese Forderung unterstützen auch Bemerkungen von Lehrenden, die das Feld „Sonstiges“ im Fragebogen für weitere Kommentare nutzten. Sie merken an, dass der Lehrplan „weniger Metasprache“ verwenden sollte, der Lehrplan sei zu „unkonkret“ und die Erklärungen „viel zu theoretisch“. Der Lehrplan benutze lediglich „didaktische Worthülsen“. Eine Lehrperson äußert in ihrem Fragebogen, dass keiner genau wisse, was mit den ausgewählten Begriffen gemeint sei und deshalb lege „sich jeder die Begriffe so zurecht, dass sie zutreffen könnten.“

Als Fazit lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse der Themenkreise 5 und 6 die Analyse der Begriffserklärungen des Erdkundelehrplans und der Richtlinien (Kapitel III) bestätigen bzw. die Analyseergebnisse sogar teilweise im negativen Sinne übertreffen. Die Lehrenden beurteilen die Erklärungen der ausgewählten methodischen Begriffe schlechter als erwartet. Der Wunsch nach präziseren Erklärungen fällt dementsprechend hoch aus.

4.1.7 Einstellung zu (geographie)didaktischer Theorie

Die folgende Tabelle stellt dar, welche Strategien die Befragten verfolgen, um ihnen unklare methodische Begriffe zu klären:

Tabelle 17: Strategien zur Klärung unklarer methodischer Begriffe (Angaben in Prozent; x = arith. Mittel)

Kodierung		1	2	3	4		
Nr	Item	nie	selten	häufig	immer	fehlend	x
39	Ich frage Kolleginnen und Kollegen.	2,4	41,1	48,4	5,6	2,4	2,59
41	Ich vertraue meinen eigenen Interpretationsfähigkeiten.	1,6	20,2	64,5	8,1	5,6	2,84
42	Ich schaue in der Fachliteratur nach.	5,8	33,3	39,2	21,7	3,2	2,77
43	Ich mache mir keine weiteren Gedanken darüber.	48,4	36,3	0,8	2,4	12,1	1,51

Die Tabelle zeigt, dass ca. zwei Drittel (60,9%) der Befragten „häufig“ bis „immer“ in der Fachliteratur nachschlagen, um Aufschluss über unklare Begriffe zu erlangen. 54% fragen „immer“ oder „häufig“ ihre Kollegen und Kolleginnen. 76,9% vertrauen bei Unklarheiten eigenen Interpretationsfähigkeiten. Die subjektiven Interpretationen sind bei der Klärung methodischer Begriffe offensichtlich von großem Gewicht. Dies wird dann problematisch, wenn ein Lehrplan subjektiven Interpretationen mit unpräzisen Erklärungen begegnet (→ Kapitel IV 4.1.6). Nur 3,7% machen sich keine weiteren Gedanken, wenn ihnen ein fachdidaktischer Terminus nicht klar ist. Der Lehrplan wird nur von 36,3% der befragten Lehrerinnen und Lehrer „häufig“ bis „immer“ als Informationsquelle genutzt (→ Kapitel IV 4.1.5).

Die Einstellung zu (geographie)didaktischer Theorie wird vertiefend durch zu beurteilende Aussagen untersucht:

Tabelle 18: Das Verhältnis der Befragten zu (geographie)didaktischer Theorie (Angaben in Prozent)

Kodierung		1	2	3	4		
Nr	Item	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu	fehlend	x
68	Geographiedidaktische Literatur hilft mir bei meiner täglichen Unterrichtsvorbereitung.	17,7	50,8	22,6	8,1	0,8	2,21
69	Ich beschäftige mich gern mit geographiedidaktischer Literatur, ohne dass sie direkt meinen Unterricht beeinflusst.	21,0	46,0	25,0	6,5	1,6	2,17
70	Geographiedidaktische Literatur ist für die Praxis nicht brauchbar. Deshalb lese ich sie erst gar nicht.	34,7	33,9	25,0	4,0	2,4	1,98

Es lässt sich feststellen, dass die theoretische Literatur nur ca. einem Drittel der Befragten (30,7%) als Hilfe zur praktischen Unterrichtsvorbereitung dient (Item 68). Ein weiteres Drittel (31,5%) beschäftigt sich gern mit (geographie)didaktischer Literatur, auch wenn diese den Unterricht nicht direkt beeinflusst (Item 69). Knapp ein Drittel (29,0%) der Leh-

rinnen und Lehrer lehnt die theoretische Literatur als zu praxisfern ab und liest sie deshalb nicht (Item 70).⁵⁹

Diesen Werten zufolge entspricht die der Praxis von Wissenschaftskreisen häufig unterstellte Theoriefeindlichkeit keineswegs der Realität. Da die Items 68 und 69 für ein positives Verhältnis zur Theorie stehen und immerhin von jeweils ca. einem Drittel bestätigt werden, kann eine Theoriefeindlichkeit für die Mehrzahl der Befragten nicht unterstellt werden. Auch das Ergebnis bezüglich des Items 70 spricht nicht für eine ausgesprochene Theoriefeindlichkeit der Befragten. Dieses Item (welches ausgesprochen theoriefeindlich formuliert ist) wird von ca. zwei Dritteln (68,6%) der Befragten „eher“ bis „völlig“ abgelehnt. Es muss allerdings umgekehrt betont werden, dass immerhin 29% der Befragten dem theoriefeindlich formulierten Item „eher“ bis „völlig“ zustimmen. Den beiden positiv formulierten Items (Item 68 und 69) stimmen jeweils ca. zwei Drittel „gar nicht“ bis „eher nicht“ zu.

Das Verhältnis der Befragten zu fachdidaktischer Theorie wird weder von der Mehrzahl als produktiv (Item 68) noch als feindlich (Item 70) bestätigt. Aus den Ergebnissen lässt sich folgern, dass die Schulpraxis bei Weitem nicht so theoriefeindlich zu sein scheint, wie es ihr häufig vorgeworfen wird. Die Ergebnisse sprechen aber auch nicht für ein ausgesprochen positives Verhältnis zu (fach)didaktischer Theorie.

4.1.8 Idealvorstellungen von Unterricht

Die nachfolgende Tabelle bietet einen Überblick über die Wichtigkeit der zentralen Unterrichtskonzepte/-prinzipien des Lehrplans aus Sicht der Befragten. Die Unterrichtskonzepte/-prinzipien sind in Tabelle 19 in eine Rangordnung gebracht. Die für die Befragten wichtigsten Konzepte/Prinzipien stehen weiter oben in der Tabelle als die unwichtigeren:

⁵⁹ Vergleiche hierzu die Subgruppenanalyse zum Verhältnis der Lehrenden zu (geographie)didaktischer Theorie (Kapitel IV 4.2.3). Dort werden jene Personen herausgefiltert, die bei den Items 68, 69, 70 widersprüchliche Angaben gemacht haben.

Tabelle 19: Rangfolge der Wichtigkeit der Unterrichtsprinzipien (Angaben in Prozent)

Kodierung		1	2	3	4		
Nr	Item	völlig unwichtig	eher unwichtig	wichtig	sehr wichtig	fehlend	x
24	Selbstständiges Arbeiten	0,0	2,4	36,3	58,1	3,2	3,58
20	Schülerorientierter Unterricht	0,0	0,8	48,4	50,0	0,8	3,50
21	Fachübergreifender Unterricht	1,6	24,2	54,8	18,5	0,8	2,91
23	Projektorientierter Unterricht	2,4	28,2	52,4	16,1	0,8	2,83
19	Offener Unterricht	2,4	26,6	56,5	11,3	3,2	2,79
22	Fächerverbindender Unterricht	2,4	35,5	49,2	11,3	1,6	2,70
Cronbachs α : .70						x = arith. Mittel	

Alle Unterrichtskonzepte/-prinzipien erfahren erwartungsgemäß eine durchgängig hohe Zustimmung, wenn man allgemein nach ihrer Wichtigkeit für die Lehrerinnen und Lehrer fragt.

Anhand der Mittelwerte und der prozentualen Verteilung ist die Vorrangstellung des selbstständigen Arbeitens und des schülerorientierten Unterrichts deutlich abzulesen. Am unwichtigsten sind den Lehrerinnen und Lehrern der offene und der fächerverbindende Unterricht. Würde der Unterricht tatsächlich so gestaltet wie es die Wichtigkeit der Unterrichtskonzepte/-prinzipien für die Befragten vermuten lassen könnte, so würde der Erdkundeunterricht der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen überaus innovativ sein. Dass dem nicht zwingend so ist, zeigt der Vergleich zwischen der Wichtigkeit der Unterrichtsprinzipien/-konzepte und der tatsächlichen Unterrichtsgestaltung in Kapitel IV 4.3.2.

In der nachfolgenden Tabelle wurde der gewünschte Einfluss auf die unterrichtsmethodische Gestaltung der Faktoren des Themenkreises 4 in eine Rangfolge gebracht. Je weiter oben ein Faktor in der Tabelle angesiedelt ist, desto größer sollte nach Wunsch der Lehrerinnen und Lehrer sein Einfluss auf die methodische Unterrichtsgestaltung sein.

Tabelle 20: Hierarchie des idealtypischen Einflusses subjektiver Faktoren (S), sekundärer Lehrplanbindungen (LP), äußerer Rahmenbedingungen (R) und des Lehrplans auf die methodische Unterrichtsgestaltung (Angaben in Prozent)

Kodierung		1	2	3	4		
Nr	Item	kein Einfluss	wenig Einfluss	großer Einfluss	sehr großer Einfluss	fehlend	x
61	S: Persönliche Erfahrungen	2,4	3,2	66,9	24,2	3,2	3,17
66	LP: Fortbildungen	1,6	22,6	51,6	20,2	4,0	2,94
57	S: Private Materialien	4,0	13,7	64,5	14,5	3,2	2,93
64	LP: Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen	1,6	19,4	58,9	16,1	4,0	2,93
65	LP: Schulbücher	0,8	17,7	65,3	12,1	4,0	2,92
60	R: Jeweilige Klassensituation	2,4	19,4	56,5	16,9	4,8	2,92
58	S: Persönliche Ansichten	2,4	16,1	66,1	8,1	7,3	2,86
56	LP: Schulcurriculum/-programm	0,8	21,0	66,9	6,5	4,8	2,83
62	LP: Unterrichtsentwürfe aus Fachzeitschriften	2,4	28,2	54,8	10,5	4,0	2,76
63	Lehrplan	2,4	35,5	51,6	6,5	4,0	2,65
59	R: Institutionelle Rahmenbedingungen	8,1	48,4	31,5	7,3	4,8	2,40
67	LP: Aufgabenbeispiele des LSW-Soest	21,8	32,3	28,2	6,5	11,3	2,22
Cronbachs α : .70						x = arith. Mittel	

Bei den gewünschten Einflüssen liegen zwei der drei subjektiven Faktoren (Persönliche Erfahrungen und private Materialien) auf den vordersten Plätzen der Rangfolge. Die persönlichen Ansichten rangieren bei diesem Themenkreis auf dem siebten Platz.

Auch die sekundären Lehrplanbindungen stehen z.T. weit vorne in der Hierarchie der gewünschten Einflüsse. Insbesondere die Fortbildungen, die hier Platz 2 einnehmen, sollten nach Ansicht der Befragten einen „großen“ bis „sehr großen“ Einfluss auf die methodische Unterrichtsgestaltung ausüben können.

Beide äußeren Rahmenbedingungen sollten nach Meinung der Lehrenden weniger Einfluss auf die Unterrichtsmethodik nehmen können, als es tatsächlich der Fall ist (vgl. Tabelle 12). Während die jeweilige Klassensituation noch relativ weit vorn in der Rangliste zu finden ist (Platz 6), rutschen die institutionellen Rahmenbedingungen auf den vorletzten Platz ab.

Auch bei den gewünschten Einflüssen wird der Lehrplan, wie bei den tatsächlichen Einflüssen (vgl. Tabelle 12), von den Lehrenden auf den

zehnten der zwölf Plätze verwiesen. Allerdings erfährt er dabei einen Anstieg um 11,9% in den Ausprägungen „groß“ bis „sehr groß“.

Ein ausführlicher Vergleich der tatsächlichen und idealen Einflussstärke der jeweiligen Faktoren wird in Kapitel IV 4.3.2 vorgenommen. Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass den Lehrenden die zentralen Unterrichtskonzepte/-prinzipien des Lehrplans grundsätzlich sehr wichtig sind. Die gewünschte Stärke der ausgewählten Einflussfaktoren weichen in ihrer Rangfolge - aber auch in ihren Bewertungen - von deren tatsächlichen Einfluss deutlich ab.

4.1.9 Verbleibende Items

Tabelle 21: Zufriedenheit mit dem Lehrplan (n = 123)

Kodierung		1	2	3	4		
Nr	Item	sehr unzufrieden	eher unzufrieden	eher zufrieden	sehr zufrieden	fehlend	x
78	Zufriedenheit mit dem Lehrplan im allgemeinen.	4,0	45,2	48,4	1,6	0,8	2,48

Hinsichtlich der Lehrplanzufriedenheit teilt sich die Gesamtheit der Befragten in zwei fast gleich große Gruppen auf: 61 Personen (49,6%) sind mit dem Lehrplan „sehr“ bis „eher unzufrieden“ und 62 Lehrende (51,4%) gaben an mit dem Lehrplan „eher“ bis „sehr zufrieden“ zu sein. Nur sieben Personen bezogen extreme Positionen: Zwei sind „sehr zufrieden“ (1,6%) und fünf „sehr unzufrieden“ (4,1%). Bei Berücksichtigung dieser Extrembeurteilungen verschiebt sich die Gesamtzufriedenheit leicht in Richtung „eher unzufrieden“ (Durchschnittswert 2,48). Dieses Ergebnis weist deutlich darauf hin, dass der Lehrplan Erdkunde verbessert werden sollte. Einige Anregungen für diese Arbeit werden im Ausblick dargestellt (→ Kapitel V 2).

Die folgende Tabelle zeigt, wie häufig Unterrichtsinhalte, Lernziele und Unterrichtsmethoden/-prinzipien nach Neuerschein des Lehrplans in der Fachkonferenz Erdkunde Gesprächsthema waren:

Tabelle 22: Gesprächsthemen in der Fachkonferenz bei Neuerscheinungen des Lehrplans

Kodierung		1	2	3	4		
Nr	Item	gar nicht	selten	häufig	immer	fehlend	x
25	Unterrichtsinhalte als Gesprächsthema in der Fachkonferenz.	0,8	15,3	53,2	27,4	3,2	3,11
26	Lernziele als Gesprächsthema in der Fachkonferenz.	5,6	41,1	41,1	8,9	3,2	2,55
27	Unterrichtsmethoden/-prinzipien als Gesprächsthema in der Fachkonferenz.	8,1	46,8	32,3	9,7	3,2	2,45

Nach dem Neuerscheinungen des Lehrplans, wurde nach Angabe der Befragten, nur in 32,3% der Fachkonferenzen Geographie „häufig“ und in 9,7% „immer“ über Methoden gesprochen. Vergleicht man dies mit den Werten der verbleibenden Items, so stellt sich heraus, dass Unterrichtsmethoden deutlich seltener Gesprächsthema sind als Inhalte und Lernziele. Diese Ergebnisse bestätigen die Feststellung VOLLSTÄDTs u.a. (1999), dass sich die Fachkonferenzen vor allem mit Unterrichtsinhalten und Lernzielen, aber weniger mit Unterrichtsmethoden beschäftigen.

Tabelle 23: Hilfe des Lehrplans bei inhaltlichen, methodischen und Lernzielentscheidungen

Kodierung		1	2	3	4		
Nr	Item	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu	fehlend	x
29	Der Lehrplan ist sehr hilfreich bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten.	1,6	23,4	61,3	13,7	0,0	2,87
27	Der Lehrplan ist sehr hilfreich bei der Auswahl von Lernzielen.	7,3	37,1	45,2	8,1	2,4	2,55
30	Der Lehrplan ist sehr hilfreich bei methodischen Entscheidungen.	8,9	54,8	31,5	4,8	0,0	2,32

Es fällt auf, dass sich die Reihenfolge Inhalte, Lernziele, Methoden, die in Tabelle 22 zu erkennen ist, bei der Frage nach den Hilfestellungen des Lehrplans wiederholt. Während die Aussage, der Lehrplan sei hilfreich bei der Auswahl von Inhalten, 75% der Befragten als „eher“ bis „völlig“ zutreffend bestätigen, tun dies im Falle der methodischen Entscheidungen nur 36,3%. Dieses Ergebnis stimmt mit den Antworten zu Item 37 überein, nach denen immerhin 48,4% der Befragten der Meinung sind,

der Lehrplan solle mehr Hilfen bezüglich methodischer Entscheidungen geben (→ Kapitel IV 4.1.3). Wenn die Herausgeber des Lehrplans jedoch Wert auf die Umsetzung der methodischen Säule legen, wovon auszugehen ist, sollte versucht werden bezüglich der Hilfestellung des Lehrplans bessere Werte zu erzielen,

4.2 Subgruppenanalyse

Für die Überprüfung der Annahmen und Hypothesen (→ Kapitel IV 4.3) ist die Bildung verschiedener Subgruppen notwendig. So müssen z.B. für die Prüfung der Hypothese 1 die Personen, die die methodischen Teile der Richtlinien und des Lehrplans intensiv gelesen haben, von denen die diese flüchtig oder gar nicht gelesen haben unterschieden werden.

Strenggenommen handelt es sich bei den Daten um ordinale Skalierungen. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass die zu Grunde liegenden Einstellungskonzepte metrisch sind. Durch die Vorgabe der Antwortkategorien wurden die Daten ordinal erhoben, werden hier aber dennoch mit metrischen Verfahren analysiert.⁶⁰ Die Analyse ordinal skaliert Variablen mit metrischen Auswertungsverfahren führt zu einer konservativen Schätzung eventuell vorhandener Zusammenhänge und Signifikanzen, d.h. die wirklichen Zusammenhänge und Signifikanzen sind stärker, als sie sich bei einer Analyse ordinaler Daten erweisen.

Die Gruppierungen erfolgen über Hauptachsen-Faktorenanalysen und gewichtete Indexbildungen. Zur Bildung eines gewichteten Index werden hier bei den Subgruppenanalysen die Rohdaten mit den Faktorenladungen gewichtet und dann zu einem additiven Index zusammengefasst. In die Indexbildung werden nur jene Items einbezogen, die sich in Kapitel IV 4.1 als reliabel erwiesen haben und in der Faktorenanalyse eine Faktorladung über .3 besitzen.

⁶⁰ Dies ist vergleichbar mit der Messung der metrischen Altersvariable über die Zugehörigkeit zu Altersgruppen. Das hier gewählte Vorgehen ist üblicher Standard in der modernen empirischen Sozialforschung. Vergleiche zu dieser Problematik auch HEMMER (1992, S. 169)

Es folgt die Darstellung der folgenden Subgruppen: Intensiv- und Flüchtigleser(innen), innovativer und konventioneller Unterrichtsstil, (geographie)didaktische Theorie als Geliebte und flüchtige Bekannte, Akzeptanzgruppen zur Steuerungs- und Innovationsfunktion des Lehrplans.

4.2.1 Intensivleser(innen) und Flüchtigleser(innen)

Bei der deskriptiven Analyse der Rezeptionsintensität wurde festgestellt, dass von den neun Kapiteln der Richtlinien/des Lehrplans sieben von mehr als der Hälfte der Befragten intensiv gelesen wurden. Ferner wurde ermittelt, dass die Kapitel, die die methodische Unterrichtsgestaltung thematisieren weniger intensiv gelesen werden als solche, die die Fachinhalte und Lernerfolgskontrollen beschreiben.

Die Analyse der Subgruppen Intensivleser/-leserinnen und Flüchtigleser/-leserinnen ist wichtig, um Hypothese 1⁶¹ überprüfen zu können. Da sich diese (entsprechend der thematischen Ausrichtung der Studie) ausschließlich auf die methodischen Aspekte bezieht, wird für die Subgruppenanalyse nur die Rezeptionsintensität der methodisch ausgerichteten Kapitel einbezogen (vgl. Tabelle 24). Diese Werte lassen sich faktorenanalytisch zu dem Faktor „allgemeine Rezeptionsintensität“ zusammenfassen:

Tabelle 24: Faktorenmatrix der Rezeptionsintensität (Gesamtvarianz 43,7%)

	Faktor
Aufgaben und Ziele der Oberstufe	,64
Prinzipien des Lernens und Lehrens	,75
Aufgaben und Ziele des Faches	,81
Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	,61
Bereiche, Themen, Gegenstände	,42

⁶¹ Lehrpersonen, die die Abschnitte des Lehrplans/der Richtlinien zur methodischen Unterrichtsgestaltung intensiv gelesen haben, setzen die dort verankerten Unterrichtsmethoden/-verfahren in ihrem Unterricht häufiger um, als Lehrende, die die methodischen Teile nicht oder nur flüchtig gelesen haben.

Nach der Bildung eines gewichteten Index aus den Daten dieser Items wurden aus diesem die 25% der Befragten mit den niedrigsten und den höchsten Werten herausgerechnet und Extremgruppen gebildet. Auf diese Weise konnten 31 „Wenigleser“ und 36 „Intensivleser“ der methodisch ausgerichteten Kapitel identifiziert werden.

4.2.2 Innovativer und konventioneller Unterrichtsstil

Zur Identifizierung verschiedener Unterrichtsstile werden die Items zur methodischen Unterrichtsgestaltung herangezogen (Items 71-77). Item 72 (selbstständiges Arbeiten mit Arbeitsaufträgen) und Item 76 (fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch) sprechen für einen konventionellen Unterricht, in dem die Lehrperson als Initiatorin für Lernprozesse auftritt und den Verlauf des Unterrichts durch Gespräch und Arbeitsaufträge kontrolliert (Gruppe 1: konventionell). Die Items 71, 75, 77 gelten als Indizien für einen konventionellen Unterrichtsstil mit schülerorientierten Elementen. Die Schülerinnen und Schüler dürfen den Unterricht kommentieren, Referate halten und in Gruppen arbeiten. Diese Aspekte können als Elemente gelten, die gut in den alltäglichen Unterricht einzubauen sind, ohne der Lehrperson zuviel Aufwand zu bereiten und ohne dass sie die Kontrolle über den Unterrichtsverlauf völlig aus der Hand gibt (Gruppe 2: Mischgruppe). Die schülerorientierten, projektorientierten und offenen Unterrichtsformen werden durch die Items 73 und 74 repräsentiert. Die Planung von Unterrichtsprozessen (Prozessorientierung) durch die Schülerinnen und Schüler sowie die Herstellung von Materialien (Produktororientierung) sind zwei wesentliche Merkmale dieser Unterrichtskonzepte. Die beiden letztgenannten Items stehen demzufolge für einen innovativen Unterrichtsstil, wie er im Wesentlichen vom Lehrplan gefordert wird (Gruppe 3: innovativ).

Tabelle 25 bietet einen Überblick über die Itemauswahl und deren Zuordnung zu den Gruppen 1-3. Dabei wurden die Antwortmöglichkeiten

„immer, häufig, selten und nie“ der Übersicht halber zu zwei Ausprägungen (immer/häufig = ja, selten/nie = nein) zusammengefasst:

Tabelle 25: Zuordnung der Items zu den jeweiligen Unterrichtsstilen (n=117) (x = kann; - = darf nicht; + = muss)

Nr	Itembeschreibung	Gruppe 1 (konventionell)		Gruppe2		Gruppe3 (innovativ)	
		ja	nein	ja	nein	ja	nein
	Meine Schülerinnen und Schüler dürfen...						
72	selbstständig mit Arbeitsaufträgen arbeiten.	+	-	x	x	x	x
76	am fragend-entwickelndem Unterrichtsgespräch teilnehmen.	+	-	x	x	x	x
71	den Unterricht kommentieren.	x	x	x	x	x	x
75	Referate halten.	x	x	x	x	x	x
77	in Gruppen arbeiten.	x	x	x	x	x	x
73	selbst Materialien herstellen.	-	+	-	x	+	-
74	den Unterricht selbst planen.	-	+	-	x	+	-

Die Zuordnungen müssen sich teilweise überschneiden, da sich die einzelnen Unterrichtsstile und ihre methodische Ausrichtung nicht immer gegenseitig ausschließen.

Die Gruppe, die einen konventionellen Unterricht repräsentiert (Gruppe 1), muss die konventionellen Items (Item 72 und 76) mit „häufig“ bis „immer“ angegeben haben; sie darf aber nicht die sehr innovativen Items 73 oder 74 mit „häufig“ oder „immer“ beantwortet haben, da diese einem konventionellen, lehrerzentrierten Unterricht widersprechen. Item 71, 75 und 77 können auch in einem konventionellen Unterricht verwendet werden. Die Ausprägungen bezüglich dieser drei Items sind für die konventionelle Gruppe nicht maßgeblich. Lediglich Item 75 und 77 dürfen nicht beide mit „immer“ beantwortet werden, da ein Unterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler immer Referate und in Gruppen arbeiten, nicht mehr einem lehrergesteuerten, konventionellem Unterricht entspricht.

Die innovative Gruppe (Gruppe 3) umfasst ausschließlich jene Personen, die die beiden „innovativen“ Items (Item 73 und 74) jeweils mit „häufig“ oder „immer“ beantwortet haben. Die restlichen Items können bei dieser Gruppe in allen Ausprägungen ausfallen, da ein innovativer Unterricht diese Unterrichtsmethoden/-sozialformen nicht ausschließt. Lediglich die

Personen, die bei Item 76 „immer“ angegeben haben, werden nicht in die Berechnung der innovativen Gruppe einbezogen, da sich ein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch und die Planung des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler widersprechen.

Die Mischgruppe (Gruppe 2) ergibt sich aus den verbleibenden Personen, die nicht den Gruppen 1 oder 3 zugeordnet werden können. Die Items 71, 75 und 77 wurden in allen Ausprägungen berücksichtigt und nur die Fälle herausgefiltert, die die beiden innovativen Items (Items 73 und 74) beide verneinen. Die Mischgruppe ist gekennzeichnet durch einen konventionellen Unterricht (Items 72 und 76) ohne sehr innovative Elemente (Item 73 und 74), aber mit einigen schülerorientierten Methoden, die den lehrerzentrierten Unterricht zumindest in Phasen aufbrechen (Items 71, 75 und 77). Die Berechnungen ergeben folgende Gruppengrößen:

Gruppe 1	(konventioneller Unterricht):	30 Personen
Gruppe 2	(Mischgruppe):	63 Personen
Gruppe 3	(innovativer Unterricht):	24 Personen

Sieben Personen konnten keiner Gruppe zugeordnet werden, weil sie mindestens eins der Items 71-77 nicht beantwortet haben. Die Gruppen 1 und 3 sind maßgeblich für die Berechnungen der Hypothese 2, die einen Zusammenhang zwischen der Unterrichtsgestaltung und der Akzeptanz der Steuerungs- und Innovationsfunktion des Lehrplans beschreibt.

4.2.3 Theorie als „Geliebte“ oder „flüchtige Bekannte“

Für die Subgruppen (geographie)didaktische Theorie als „Geliebte“ und „flüchtige Bekannte“ (→ Kapitel IV 3.1.7) wurde zunächst eine Hauptachsen-Faktorenanalyse durchgeführt. Die Items 68, 69 und 70⁶² weisen Faktorenladungen von ,93/ ,46/ ,46 bei einer Gesamtvarianz von 42,8%

⁶² Item 68: Geographiedidaktische Literatur hilft mir bei meiner täglichen Unterrichtsvorbereitung. Item 69: Ich beschäftige mich gern mit geographiedidaktischer Literatur, ohne dass sie direkt meinen Unterricht beeinflusst. Item 70: Geographiedidaktische Literatur ist für die Praxis nicht brauchbar. Deshalb lese ich sie erst gar nicht.

auf. Aus diesen wurden aus den unteren und oberen 25% eines gewichteten Index zwei Extremgruppen gebildet. Die unteren 25% entsprechen einer eher negativen Einstellung zu geographiedidaktischer Theorie⁶³. Dieser Gruppe der Theorie als „flüchtige Bekannte“ können 28 Personen, also 22,6% aller Befragten, hinzugerechnet werden. Die Gruppe der Theorie als „Geliebte“ wird von 36 Lehrenden gebildet. Diese Personengruppe entspricht 29,0% aller Befragten.

Interessant ist der Subgruppenvergleich im Hinblick auf die zweite Ebene, mit der die Einstellung zu (geographie)didaktischer Theorie ermittelt wurde. Es wird hier davon ausgegangen, dass Personen mit einer positiven Einstellung zu (fach)didaktischer Theorie z.B. häufiger in (fach)didaktischer theoretischer Literatur nachschlagen, wenn ihnen ein methodischer Fachterminus nicht bekannt ist als Personen mit einer eher negativen Einstellung zu (geographie)didaktischer Literatur (→ Kapitel IV 3.1.7).

In der folgenden Abbildung befinden sich links auf der X-Achse Strategien, die bei einer negativen Einstellung zu fachdidaktischer Theorie vermutet werden.⁶⁴ Rechts auf der X-Achse befinden sich die Strategien zur Klärung methodischer Begriffe, von denen angenommen wird, dass sie eher von Personen verwendet werden, die ein positives Verhältnis zu (geographie)didaktischer Theorie angeben.⁶⁵ Auf der Y-Achse entspricht der Wert 1 der Ausprägung „nie“, die Ziffer 4 der Ausprägung „immer“. Zur besseren Übersicht werden die Antworten der beiden Gruppen in Bezug auf die im Fragebogen abgefragten Strategien in Form von Mittelwerten dargestellt.

⁶³ Zum hier zu Grunde liegenden Verständnis des Begriffes Theorie vergleiche Kapitel II 2.1.

⁶⁴ Ich verschaffe mir Klarheit über Begriffe, indem ich meinen eigenen Interpretationsfähigkeiten vertraue/Ich mache mir keine weiteren Gedanken.

⁶⁵ Ich verschaffe mir Klarheit über Begriffe, indem ich im Lehrplan/der Fachliteratur nachschaue.

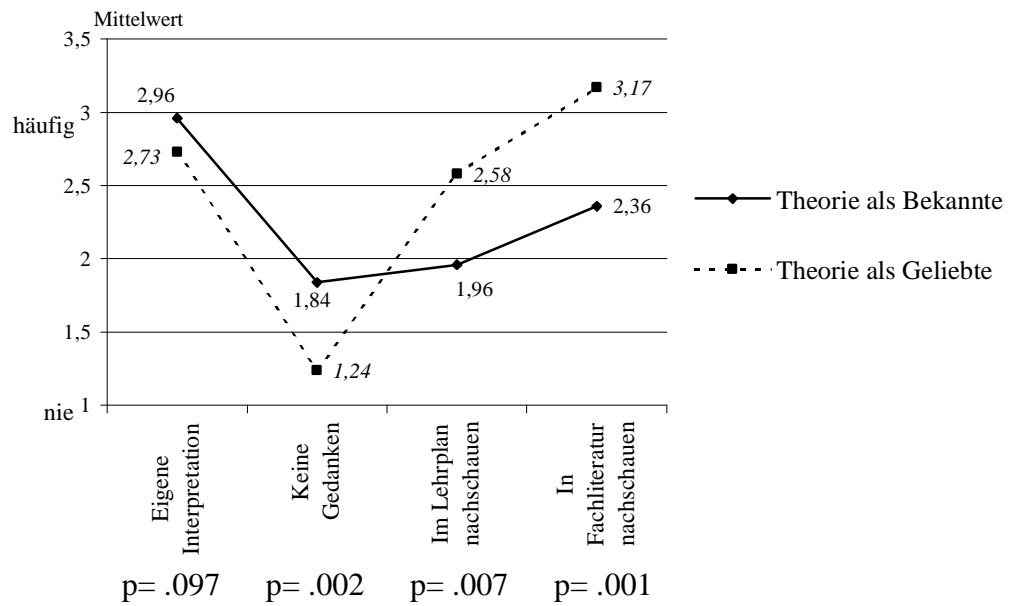


Abbildung 6: Vergleich der Subgruppen Theorie als „flüchtige Bekannte“ bzw. als „Geliebte“ in Bezug auf Strategien zur Klärung unklarer methodischer Begriffe

Die beiden Kurven kreuzen sich an der entscheidenden Stelle von den „negativen“ zu den „positiven“ Strategien. Linker Hand des Kreuzungspunktes liegen die Werte der Subgruppe „Theorie als Geliebte“ erwartungsgemäß unter denen der anderen Subgruppe, rechter Hand kehrt sich das Verhältnis um. Drei der vier Gruppenunterschiede sind statistisch signifikant. Dies unterstützt die Vermutung, dass Personen mit einer positiven Einstellung zu (geographie)didaktischer Theorie häufiger in (geographie)didaktischer Literatur (und im Lehrplan) Begriffe nachschlagen als Personen mit einer negativeren Einstellung. Diese Feststellung unterstützt die vorgenommene Gleichsetzung der Einstellung zu (geographie)-didaktischer Literatur mit der Einstellung zu (fach)didaktischer Theorie.

4.2.4 Akzeptanzgruppen zur Steuerungs- und Innovationsfunktion

Für die Bildung der Akzeptanzgruppen zur Steuerungs- und Innovationsfunktion des Lehrplans wurde eine Faktorenanalyse der Items zur Steuerungs- und Innovationsfunktion durchgeführt. Die Faktorenmatrix gibt

eine Übersicht über die Items, die aufgrund ihrer Reliabilität und Faktorenladung für die empirischen Berechnungen verwendet werden können.⁶⁶

Tabelle 26: Übersicht über die Faktorenladungen der Items zur Akzeptanz der Steuerungs- und Innovationsfunktion

Nr	Itembeschreibung	Faktorenladung
28	Der Lehrplan ist eine verbindliche Grundlage für Prüfungen.	,35
32	Das Neuerscheinen des Lehrplans hat in methodischer Hinsicht meinen Unterricht verändert.	,46
35	Der Lehrplan ist in methodischer Hinsicht eine verbindliche Handlungsanweisung für Lehrerinnen und Lehrer.	,61
38	Meine persönliche Überzeugung von einer Methode ist wichtiger als methodische Weisungen des Lehrplans.	,34
95	Lehrpläne sind generell in methodischer Hinsicht für die Unterrichtspraxis nicht relevant.	,59

Die Items 28, 32, 35 sprechen bei Zustimmung für eine akzeptierende, bei fehlender Zustimmung für eine ablehnende Haltung. Die Zustimmung zu den Items 38 und 95 entspricht hingegen einer ablehnenden Haltung gegenüber der Steuerungs- und Innovationsfunktion des Lehrplans. Die Ablehnung der Items spricht für die Akzeptanz der genannten Lehrplanfunktionen. Die Faktorenladungen der Tabelle 26 sind alle positiv, weil die Items 38 und 95 invers rekodiert wurden.

Anhand der Faktorenanalyse (erklärte Varianz 23,4%) wurde ein gewichteter Index gebildet, aus dem wiederum zwei Extremgruppen extrahiert wurden: die unteren 25% bilden jene Personengruppe, die die Steuerungs- und Innovationsfunktion laut Itembeschreibung „weniger“ bis „gar nicht“ akzeptieren (Ablehnerinnen und Ablehner). Dieser Gruppe können insgesamt 33 Personen zugeordnet werden (entspricht 26,6% aller Befragten). Die oberen 25% entsprechen jenen Lehrpersonen, die die Items zur Steuerungs- und Innovationsfunktion akzeptieren (Akzeptierinnen und Akzeptierer). Diese Gruppe wird von 29 Personen gebildet. 23,4% aller Befragten bilden also die Akzeptanzgruppe der Steuerungs- und Innovationsfunktion des Lehrplans.

⁶⁶ An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die nicht einbezogenen Items zur Steuerungs- und Innovationsfunktion dennoch im Bereich der deskriptiven Statistik nicht zu vernachlässigen sind. (Item 37: Der Lehrplan sollte mehr Hilfen für die methodische Unterrichtsgestaltung geben; Item 36: Der Lehrplan hat in methodischer Hinsicht keine innovative Wirkung auf meinen Unterricht, weil ich schon vor Erscheinen des Lehrplans den Unterricht so gestaltet habe, wie im Lehrplan beschrieben.)

4.3 Überprüfung der Annahmen und Hypothesen

Die Annahmen und (Korrelations)Hypothesen werden mit Hilfe von Kreuztabellen überprüft und mit dem Chi-Quadratstest auf ihre Signifikanz getestet. Die Daten werden (wie zuvor in den Subgruppenanalysen) mit metrischen Verfahren analysiert (→ Kapitel IV 4.2).

Wie bereits erwähnt, kann anhand der Daten über die Richtung des Zusammenhangs bei keiner der Hypothesen eine Aussage getroffen werden. So kann z.B. nicht interpretiert werden, ob Personen einen konventionellen Unterricht bevorzugen, weil sie die fraglichen Funktionen des Lehrplans ablehnen oder ob aufgrund der Ablehnung ein konventioneller Unterricht zustande kommt.

Die Folgerungen, die sich aus den Annahmen- und Hypothesenprüfungen für die zukünftige Lehrplanarbeit und die geographiedidaktische Forschung ergeben, werden im Ausblick (→ Kapitel V 2) näher dargestellt.

4.3.1 Annahme 1

Die zentralen methodischen Begriffe des Lehrplans werden nicht präzise genug für die Praxis erklärt.

Die Auswertung der Antworten zum Themenkreis 5 (Qualität der Erklärungen methodischer Begriffe, Kapitel IV 4.1.5) hat die Annahme 1 bereits deskriptiv bestätigt. Dort wurde gezeigt, dass die Lehrenden die Erklärungen der zentralen methodischen Termini überwiegend als defizitär einordnen. Dies spiegelt sich auch im Themenkreis 6 wider, in dem nach der gewünschten Qualität der Erklärungen gefragt wurde (→ Kapitel IV 4.1.6). In Tabelle 27 wurden die Antwortmöglichkeiten „etwas präziser“ und „sehr viel präziser“ zu der Ausprägung „Erklärung präziser“ zusammengefasst:

Tabelle 27: Übersicht über den Wunsch nach präziseren Erklärungen zentraler methodischer Begriffe (Angaben in gültigen Prozent)

Platz	Unterrichtsprinzip/-konzept	Müsste nicht erklärt werden	Erklärung ist genau richtig	Erklärung präziser	n
1	Offener Unterricht	5,0	16,0	79,0	119
2	Selbstständiges Arbeiten	6,8	24,6	68,6	118
3	Projektorientierter Unterricht	6,7	29,1	64,1	120
4	Schülerorientierter Unterricht	10,0	26,7	63,3	120
4	Fächerverbindender Unterricht	7,5	29,2	63,3	120
5	Fachübergreifender Unterricht	12,6	32,8	54,6	119

In Kapitel III wurde herausgearbeitet, dass die Erklärungen methodischer Begriffe im Lehrplan bzw. in den Richtlinien sehr offen gehalten werden. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer unterstützen dieses Ergebnis, indem sie für jeden Begriff mehrheitlich präzisere Erklärungen im Lehrplan/den Richtlinien wünschen. Die Tabelle spiegelt ferner das Ergebnis der Analyse in Kapitel III wider, dass der den Begriff des offenen Unterrichts unpräziser erklärt wird als der fächerverbindende und fachübergreifende Unterricht. Lediglich die Reihenfolge des projektorientierten und schülerorientierten Unterrichts wurde aufgrund der Lehrplan- und Richtlinienanalyse umgekehrt eingeordnet, als dies die Befragung ergibt. Die Ergebnisse der Tabelle zeigen deutlich, wie eng die Werte der methodischen Termini beieinander liegen. Vor diesem Hintergrund wird nicht, wie ursprünglich intendiert, eine Rangfolge nach der Präzision der Erklärungen vorgenommen, da die Antworten eine klare Rangordnung nur bedingt zulassen. Infolgedessen werden im nächsten Kapitel alle methodischen Begriffe als eher unpräzise erklärt behandelt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass erstens die Rangordnung der Erklärungen zentraler methodischer Termini im Lehrplan und den Richtlinien von den Befragten im Wesentlichen bestätigt wird. Zweitens werden die Erklärungen des Lehrplans von den Befragten als weit aus unpräziser bewertet, als ich es aufgrund der Analyse in Kapitel III vermutet hatte. Annahme 1 wird von der Mehrzahl der Befragten als zutreffend bestätigt. Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass in Zukunft methodische Begriffe präziser im Lehrplan und in den Richtlinien erklärt werden sollten.

4.3.2 Annahme 2

Das Theorie-Praxis-Problem besteht nicht nur auf wissenschaftlicher Ebene; es spiegelt sich auch innerhalb der Schulpraxis wider. Die tatsächlichen Einflussfaktoren auf die Unterrichtsgestaltung sind nicht immer deckungsgleich mit den gewünschten Einflüssen; Idealvorstellungen stimmen nicht immer mit dem real stattfindenden Unterricht überein.

In der folgenden Abbildung sind die verschiedenen Einflussfaktoren der methodischen Unterrichtsgestaltung dargestellt, die im Fragebogen abgefragt wurden. Die angegebenen Werte wurden der Übersicht halber aus den prozentualen Werten der Antwortmöglichkeiten „groß“ und „sehr groß“ zusammengesetzt.

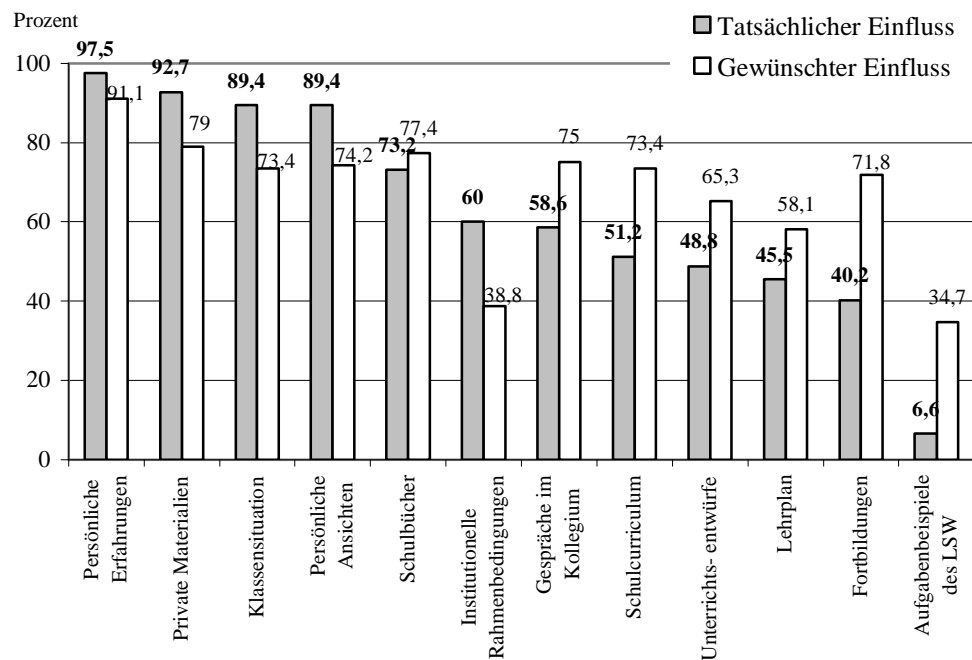


Abbildung 7: Vergleich des tatsächlichen und gewünschten Einflusses verschiedener Faktoren

Die subjektiven Einflussfaktoren (persönliche Erfahrungen, private Materialien und persönliche Ansichten) erreichen beim idealen, also dem von den Lehrenden gewünschten Einfluss, geringere Werte als beim realen

Einfluss, nehmen aber wie beim realen Einfluss die vorderen Rangplätze ein. Das Schulbuch sollte nach Meinung der Lehrenden einen größeren Einfluss auf die methodische Unterrichtsgestaltung ausüben, als es tatsächlich hat. Mit dieser Höherstufung verdrängt das Schulbuch den Einflussfaktor „Jeweilige Klassensituation“ aus den ersten drei Plätzen der gewünschten Einflüsse.

Die Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen und das Schulcurriculum sollten aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls höheren Einfluss auf die methodische Unterrichtsgestaltung ausüben können. Einen besonders großen „Sprung“ nach vorn machen die Fortbildungen. Die Ausprägungen „groß“ bis „sehr groß“ beim realen Einfluss steigen beim gewünschten Einfluss von 40,2% auf 71,8%. Einige Lehrende haben in den Fragebögen darauf hingewiesen, dass die Fortbildungen ihres Erachtens nicht gut sind und auch, dass sie häufig von der Schulleitung nicht die Möglichkeit erhalten an Fortbildungen teilzunehmen. Die Differenz zwischen realem und idealem Einfluss von Fortbildungen weist in jedem Fall auf eine hohe Bereitschaft zur Fortbildung hin - was nicht zuletzt vor dem Hintergrund des hohen Durchschnittsalters der Lehrenden positiv vermerkt werden sollte. Ähnliches ist bei den Aufgabenbeispielen des Landesinstitutes Soest der Fall. Der reale Einfluss der Aufgabenbeispiele wird von 6,6% der Befragten als „groß“ bis „sehr groß“ bewertet. Der ideale Einfluss liegt bei 40,7%. Damit liegt zwischen dem tatsächlichen und dem gewünschten Einfluss der Aufgabenbeispiele eine ähnlich hohe Differenz (34,1%) wie bei den Fortbildungen. Da, wie bereits angemerkt, die Aufgabenbeispiele des Landesinstitutes keinen hohen Bekanntheitsgrad bei den Befragten haben, könnte diese Differenz zwischen tatsächlichem und gewünschtem Einfluss das Landesinstitut in Soest dazu ermutigen, ihre Aufgabenbeispiele noch stärker in ihre Öffentlichkeitsarbeit einzubeziehen.

Abbildung 7 bestätigt die Annahme, dass die tatsächlichen Einflüsse auf die unterrichtsmethodische Gestaltung nicht immer mit den gewünschten Einflüssen übereinstimmen. Die Lehrenden stehen (ebenso wie die Wissenschaft) vor dem Problem, dass auch sie einer Praxis gegenüberstehen, die sie nicht immer völlig nach ihren Vorstellungen gestalten können.

Die Differenz des tatsächlichen und idealen Einflusses des Lehrplans kann als ein Hinweis darauf gelten, dass Lehrende den Lehrplan in ihrer unterrichtspraktischen Gestaltung häufiger berücksichtigen würden, wenn z.B. die Qualität des Lehrplans verbessert werden würde. In welchen Bereichen er verbessert werden könnte, zeigen die Ergebnisse zur Präzision der Erklärungen methodischer Begriffe, aber auch die Analyse des Lehrplans/der Richtlinien in Kapitel III.

Ein weiteres Indiz für das Auseinanderklaffen von Theorie und Praxis liefert ferner der Vergleich zwischen den Items 19-24 des Themenkreises 11 (Wichtigkeit der Unterrichtskonzepte/-prinzipien) und des Themenkreises 2 (Methodische Unterrichtsgestaltung). In Kapitel IV 4.1.12 wurde beschrieben, dass alle Unterrichtskonzepte/-prinzipien bei den Befragten grundsätzlich eine sehr große Zustimmung finden. Würden die Lehrenden die Praxis nach den ihnen so wichtigen Unterrichtskonzepten/-prinzipien gestalten, dann wäre der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe überaus innovativ und methodisch sehr anspruchsvoll. Der Unterricht müsste sehr offen in der Gestaltung und wenn geplant, dann von den Schülerinnen und Schülern geplant sein. Immerhin zwei Drittel des Unterrichts müsste in Form von Projekten und in Kooperation mit anderen Fächern, Fachkolleginnen und -kollegen verlaufen.

Dass der Unterricht so bei den meisten Befragten nicht verläuft, verdeutlicht der Vergleich mit dem Themenkreis der Unterrichtsgestaltung (Themenkreis 2). Dort zeigt sich, dass 87,7% „häufig“ bis „immer“ ein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch mit der Klasse führen, ein klassisches Element eines lehrerzentrierten Unterrichts. 95,1% lassen ihre Schülerinnen und Schüler „häufig“ bis „immer“ selbstständig mit Arbeitsaufträgen arbeiten. Die Klasse arbeitet zwar selbstständig; wichtig ist aber, dass ihnen Arbeitsaufträge erteilt werden. Deshalb ist auch dieses Item ein Hinweis auf einen eher lehrergesteuerten Unterricht. Die hohe Bestätigung dieser Items steht im Widerspruch zu der Wichtigkeit des schülerorientierten Unterrichts. Zum selbstständigen Arbeiten, welches als überaus wichtig von den Befragten angegeben wird, gehört z.B. das Herstellen von Materialien. Doch im Vergleich zur Wichtigkeit die-

ses methodischen Prinzips sind es nur 54% der Lehrenden, die z.B. ihre Schülerinnen und Schüler selbst Materialien herstellen lassen. Der Widerspruch zwischen Wunsch und Realität wird ebenso am offenen und projektorientierten Unterricht deutlich. 70% bzw. 69,1% finden diese Unterrichtskonzepte „wichtig“ bis „sehr wichtig“. Die Schülerinnen und Schüler dürfen jedoch nur bei 32,8% der Befragten „häufig“ bis „immer“ den Unterricht selbst planen.

Den zentralen Unterrichtsmethoden/-prinzipien des Lehrplans wird grundsätzlich von den Befragten sehr stark zugestimmt. Dies spiegelt sich jedoch nicht in der Umsetzung wider. Dies kann an der Dehnbarkeit der Begriffe liegen, wie Schrand es am Beispiel der Schülerorientierung verdeutlicht:

„Die Forderung nach Schülerorientierung wird ohnehin wenig Gegenrede finden, solange jeder etwas anderes darunter verstehen kann. Sie wird auch, zumindest verbal, in allen didaktischen Theorien und Modellen als strukturell bedeutsam anerkannt, allerdings in durchaus unterschiedlicher Ausrichtung und Gewichtung und somit sehr unterschiedlichen Konsequenzen.“ (SCHRAND 1990, S. 32)

Das Theorie-Praxis-Problem im Sinne der Umsetzung (theoretischer) methodischer Konzepte in die Unterrichtspraxis tritt bei den Befragten deutlich zu Tage. Die Hypothese 3 wird durch beide Zugriffsweisen (Einflussfaktoren und Wichtigkeit der Unterrichtskonzepte/-prinzipien) bestätigt. Lehrende gestalten den Unterricht nicht ausschließlich so, wie sie wollen.

4.3.3 Hypothese 1

Lehrpersonen, die die Abschnitte des Lehrplans/der Richtlinien zur methodischen Unterrichtsgestaltung intensiv gelesen haben, setzen die dort verankerten Unterrichtsmethoden/-verfahren häufiger um als Lehrende, die die entsprechenden methodischen Teile nicht oder nur flüchtig gelesen haben.

Der Zusammenhang zwischen der Leseintensität und der methodischen Unterrichtsgestaltung wurde im Chi-Quadrattest auf seine Signifikanz überprüft. Hierfür wurden die beiden Subgruppen „Wenigleser“ und „Vielleser“ mit der Häufigkeit des Einsatzes verschiedener Arbeits- und Sozialformen im Unterricht verglichen.

In der folgenden Abbildung befinden sich auf der linken Seite der X-Achse jene Arbeits- und Sozialformen, die nicht explizit oder nur sehr selten im Lehrplan als obligatorisch verankert sind (Referate werden z.B. nur an einer Stelle im Lehrplan gefordert). Die vier rechts angeordneten Arbeits- und Sozialformen werden explizit im Lehrplan erwähnt und an mehreren Stellen gefordert. Die Werte der Y-Achse entsprechen den Ausprägungen 2 = selten; 3 = häufig; 4 = immer. Die angegebenen Mittelwerte sind aus den Antworten der beiden Subgruppen bezüglich der einzelnen Arbeits- und Sozialformen errechnet.

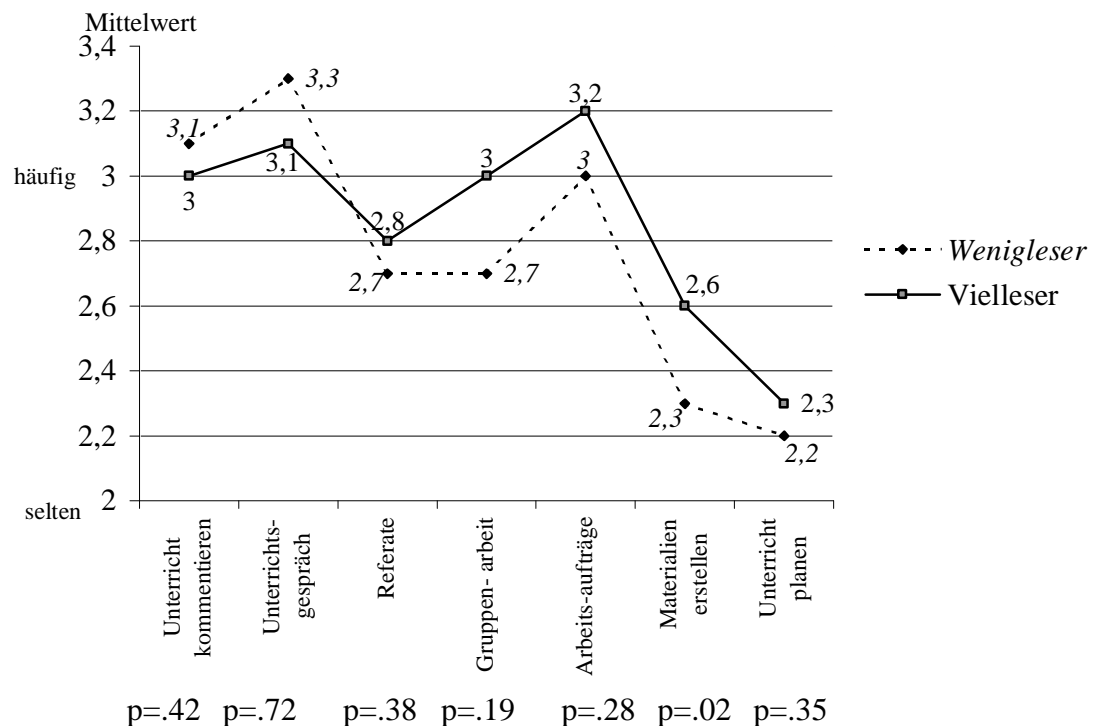


Abbildung 8: Vergleich der Mittelwerte der Wenig- und Intensivleser in Bezug auf ausgewählte Arbeits- und Sozialformen

Der rechnerische Mittelwert der Antworten zu den Items liegt aufgrund der Viererskalierung im Fragebogen bei 2,5. Item 74⁶⁷ ist das Einzige, das sowohl bei den Personen unter den rechnerischen Mittelwert fällt, die den Lehrplan/die Richtlinien wenig gelesen haben als auch bei jenen, die den Lehrplan/die Richtlinien intensiv gelesen haben. Der Kurvenverlauf der beiden Lesergruppen zeichnet tatsächlich einen Zusammenhang zwischen der Rezeptionsintensität und den im Lehrplan verankerten Arbeits- und Sozialformen nach. Bei den Intensivleserinnen und -lesern ist eine häufigere Lehrplanumsetzung in methodischer Hinsicht zu konstatieren als bei den Wenigleserinnen und -lesern:

Die konventionellen Unterrichtselemente, wie das Kommentieren des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler und das Unterrichtsgespräch, wird von den Personen, die den Lehrplan „flüchtig“ bis „gar nicht“ gelesen haben häufiger eingesetzt als von den Intensivleserinnen und -lesern. Dieser Kurvenverlauf kehrt sich bei innovativeren Unterrichtsmethoden/-verfahren, wie dem Halten von Referaten und dem Arbeiten in Gruppen, allmählich um: die Intensivleserinnen und -leser nutzen diese Elemente häufiger in ihrem Unterricht als die Wenigleserinnen und -leser.

Bei den innovativen Items (Materialien herstellen und Planung des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler) liegen die Werte der Intensivleserinnen und -leser erwartungsgemäß über denen der Wenigleserinnen und -leser, wenngleich dies im Falle der Unterrichtplanung durch die Lernenden nur mit einer Karenz von 0,1 zutrifft. Beim Erstellen der Materialien klaffen die Werte besonders stark auseinander. Die explizite Forderung, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht selbst Materialien erstellen sollen ist (im Gegensatz zu den anderen Items) im Lehrplan 1999 neu. Sie war nicht im alten Lehrplan von 1983 verankert. Dass hier die Werte der Gruppe der Lehrenden, die den Lehrplan intensiv gelesen haben, im Vergleich mit den restlichen Items mit Abstand am höchsten liegen und zudem signifikant sind, legt die Vermutung nahe, dass die Re-

⁶⁷ Item 74: Die Schülerinnen und Schüler planen den Unterricht selbst.

zeption des Lehrplans durchaus einen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung hat.

Die Hypothese 1 ist nur in Bezug auf das Item 73 (Materialien erstellen) empirisch gültig ($p = ,024$). Die übrigen sechs Items differenzieren aufgrund der fehlenden Signifikanz nicht zwischen den beiden Gruppen. Sie zeigen dennoch eine Tendenz an, die mit der Aussage der Hypothese übereinstimmt: vom aktuellen Lehrplan explizit und stärker geforderte Unterrichtsmethoden/-verfahren wie selbstständiges Arbeiten, Arbeiten in Gruppen, Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Unterrichtsplanung werden von der Gruppe der Intensivleserinnen und -leser z.T. erheblich häufiger als im Unterricht eingesetzt angegeben als von der Gruppe der Wenigleserinnen und -leser. Dass diese Aussage nur in ihrer Tendenz, nicht aber signifikant nachgewiesen werden kann, wundert aufgrund der geringen Anzahl der verwerteten Fälle nicht weiter. Ferner ist der Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln, wie wir aus der Verhaltenspsychologie wissen, ohnehin relativ schwach, so dass es vor diesem Hintergrund und der geringen Fallzahl als Erfolg verbucht werden kann, dass überhaupt in Bezug auf ein Item ein Zusammenhang zwischen den beiden Variablen signifikant nachgewiesen werden konnte.

4.3.4 Hypothese 2

Je stärker eine Lehrperson die Steuerungs- und Innovationsfunktion des Lehrplans in Bezug auf die methodischen Setzungen des Lehrplans akzeptiert, desto häufiger wird sie die dort verankerten Unterrichtsmethoden/-verfahren in ihrem Unterricht umsetzen.

Es ist selbstverständlich, dass die Umsetzung der methodischen Setzungen des Lehrplans/der Richtlinien nicht nur von der Leseintensität abhängt. Viele Faktoren spielen bei diesem Prozess eine Rolle. Hypothese 2 behauptet einen Zusammenhang zwischen der Akzeptanz der Steuerungs- und Innovationsfunktion des Lehrplans und der methodischen Unterrichtsgestaltung. Dieser Zusammenhang wird mit Hilfe der Akzeptanz-

gruppen und der beiden (angenommenen) Extremgruppen zum Unterrichtsstil über eine Kreuztabelle ermittelt und mit dem Chi-Quadratstest überprüft:

Tabelle 28: Zusammenhang zwischen der Akzeptanz der Steuerungs- und Innovationsfunktion und der methodischen Unterrichtsgestaltung

			Akzeptanzgruppen		n	p
			Ablehner	Akzeptierer		
Unterrichtsstile	konventionell	Anzahl	11	4	15	,020
		Erwartete Anzahl	7	8		
	nicht ausgewählt	Anzahl	17	27		
		Erwartete Anzahl	10	19		
	innovativ	Anzahl	1	9	10	,011
		Erwartete Anzahl	5	5		
	nicht ausgewählt	Anzahl	28	24		
		Erwartete	23	19		

Die Personengruppe mit einem konventionellen Unterrichtsstil weist mehr Ablehner und weniger Akzeptierer der fraglichen Lehrplanfunktionen auf, als dies rechnerisch zu erwarten ist. Bei den Lehrerinnen und Lehrern mit einem innovativen Unterrichtsstil verhält sich dieser Sachverhalt umgekehrt: In dieser Gruppe finden sich weniger Ablehner und mehr Akzeptierer der Steuerungs- und Innovationsfunktion des Lehrplans, als die erwartete Anzahl. Diese Ergebnisse sind signifikant. Dies zeigt deutlich, dass die Lehrpersonen, die die Aussagen zur Steuerungs- und Innovationsfunktion des Lehrplans positiv beantworteten („Akzeptierer“) einen innovativen Unterrichtsstil präferieren. Umgekehrt geben die, in die Rechnung einbezogenen „Ablehner“ der Steuerungs- und Innovationsfunktion des Lehrplans, einen eher konventionellen Unterricht an. Aufgrund der geringen Personenzahl⁶⁸ wurden in der folgenden Darstellung die beiden Akzeptanzgruppen mit den einzelnen Arbeits- und Sozialformen verglichen, um alle Personen der einzelnen Akzeptanzgruppen in die Überprüfung der Hypothese 2 einbeziehen zu können. Dabei zeigen sich die folgenden Ergebnisse, wovon allerdings nur das

⁶⁸ Die geringe Anzahl der Fälle kommt dadurch zustande, dass in die Berechnung nur die Personen einbezogen wurden, die alle Items beantwortet haben. Hat z.B. eine Person der innovativen Gruppe nur ein Item zur Akzeptanz der Steuerungs- und Innovationsfunktion nicht beantwortet, wird diese aus dem Rechenprozess ausgeschlossen.

Ergebnis bezüglich des Items: „Die Schülerinnen und Schüler stellen Materialien her.“ signifikant ist ($p = .020$):

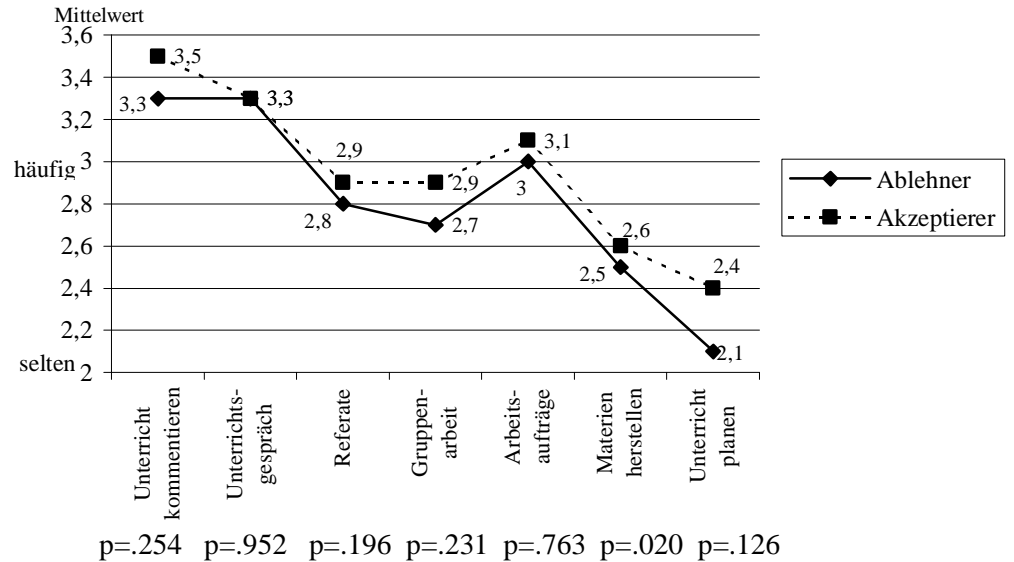


Abbildung 9: Der Zusammenhang zwischen der Akzeptanz der Steuerungs- und Innovationsfunktion und der Häufigkeit des Einsatzes ausgewählter Arbeits- und Sozialformen

Die Grafik ist genauso aufgebaut wie Abbildung 8. Die im Lehrplan nicht oder nur wenig verankerten Arbeits- und Sozialformen befinden sich links auf der X-Achse, die stärker geforderten rechts. Der Wert 2 entspricht wiederum der Ausprägung „selten“, der Wert 3 „häufig“ und der Wert 4 (aus graphischen Gründen hier nicht angezeigt) der Ausprägung „immer“.

Der Zusammenhang zwischen der Akzeptanz der Steuerungs- und Innovationsfunktion und der Umsetzung im Lehrplan verankerter Arbeits- und Sozialformen ist nicht so deutlich, wie es bei der Rezeptionsintensität der Fall ist. Die beiden Kurven kreuzen sich nicht an der entscheidenden Stelle (Referate), bis zu der der Kurvenverlauf der „Akzeptierer“ der Hypothese nach unterhalb der Kurve der „Ablehner“ verlaufen sollte. Die Werte der „Akzeptierer“ sind stets, mit Ausnahme des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs, höher als die Werte der „Ablehner“. Es kann dementsprechend nur ein allgemeiner Zusammenhang zwischen

Akzeptanz der fraglichen Lehrplanfunktionen und den explizit im Lehrplan verankerten Arbeits- und Sozialformen konstatiert werden. Der Zusammenhang hinsichtlich des Herstellens von Materialien durch die Schülerinnen und Schüler kann aufgrund der Signifikanz ($p = .020$) empirisch bestätigt werden.

Zusammenfassend ist nachgewiesen worden, dass in der Gruppe der Personen, die die Steuerungs- und Innovationsfunktion des Lehrplans nicht akzeptieren, eindeutig mehr Lehrende aus der Gruppe mit einem konventionellen Unterrichtsstil zu finden sind als in der Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer, die diese Lehrplanfunktionen akzeptieren. Anhand der einzelnen Arbeits- und Sozialformen konnte ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen nur bei einem Item gefunden werden.

4.3.5 Hypothese 3

Subjektive Faktoren, sekundäre Lehrplanbindungen und äußere Rahmenbedingungen haben einen größeren Einfluss auf die methodische Unterrichtsgestaltung als der Lehrplan.

Für die folgenden Berechnungen und Aussagen wurden die in Kapitel IV 4.2.2 gebildeten Extremgruppen „konventioneller“ und „innovativer“ Unterrichtsstil weiter verwendet. Es handelt sich hier um insgesamt 54 Personen, von denen 30 der konventionellen Gruppe und 24 der innovativen Gruppe zugeordnet wurden. Dies sind 43,5% aller Befragten. Die Prüfung der Hypothese 3 erfolgt über einen Extremgruppenvergleich, in dem die gebildete Variable zur konventionellen und innovativen Unterrichtsgestaltung mit den einzelnen realen Einflussfaktoren kreuztabelliert wurde. Die dabei gewonnenen statistischen Daten sind übersichtsmäßig in der nachstehenden Tabelle zusammengefasst:

Tabelle 29: Zusammenhang der realen Einflussfaktoren mit der methodischen Unterrichtsgestaltung (S: Subjektive Einflussfaktoren; LP: Sekundäre Lehrplanbindungen; R: Äußere Rahmenbedingungen)

Nr	Reale Einflussfaktoren	Chi	p	phi	df
44	LP: Schulcurriculum	2,45	.49	.22	3
45	S: Private Materialien	4,25	.12	.28	2
46	S: Persönliche Ansichten	5,47	.14	.32	3
47	R: Institutionelle Rahmenbedingungen	5,49	.14	.33	3
48	R: Jeweilige Klassensituation	4,56	.21	.29	3
49	S: Persönliche Erfahrungen	3,57	.17	.26	2
50	LP: Unterrichtsentwürfe aus Fachzeitschriften	.84	.84	.13	3
51	Lehrplan	5,51	.06	.32	2
52	LP: Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen	5,08	.17	.31	3
53	LP: Schulbücher	2,03	.19	.36	2
54	LP: Fortbildungen	1,98	.19	.58	3
55	LP: Aufgabenbeispiele des LSW-Soest	3,99	.27	.14	2

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, sind für die einzelnen Einflussfaktoren in Bezug auf die innovative oder konventionelle methodische Unterrichtsgestaltung keine signifikanten Zusammenhänge nachzuweisen. Allenfalls für den Lehrplan ist der Zusammenhang fast signifikant ($p = .064$). Dass der Lehrplan tendenziell für die innovative Gruppe eine größere Bedeutung hat als für die konventionelle Gruppe, verdeutlicht Tabelle 30:

Tabelle 30: Vergleich der Antwortausprägung der innovativen und konventionellen Gruppe in Bezug auf den Einfluss der methodischen Lehrplanvorgaben

Einflussfaktor	Ausprägung		Methodische Unterrichtsgestaltung		n
			innovativ	konventionell	
Vorgaben des Lehrplans	wenig	Anzahl	9	21	30
		Erwartete Anzahl	13	17	30
	großen	Anzahl	9	7	16
		Erwartete Anzahl	7	9	16
	sehr großen	Anzahl	5	2	7
		Erwartete Anzahl	3	4	7
Gesamt		Anzahl	23	30	53
		Erwartete Anzahl	23	30	53

Die Ausprägung „wenig Einfluss“ geben von der konventionellen Gruppe vier Personen mehr an, als dies rechnerisch zu erwarten wäre, umgekehrt sind es bei der innovativen Gruppe vier Personen weniger als erwartet. Die Antwortmöglichkeiten „großer“ und „sehr großer Einfluss“ werden von den Personen der innovativen Gruppe stets häufiger als er-

wartet und häufiger als von der konventionellen Gruppe angegeben. Dies zeigt zumindest deskriptiv, dass der Lehrplan bei den Lehrenden mit einem innovativen Unterrichtsstil einen größeren Einfluss auf die methodische Unterrichtsgestaltung hat als bei Lehrerinnen und Lehrern der konventionellen Gruppe.

Wurde die Hypothese 3 bei der deskriptiven Datenanalyse bezogen auf die Gesamtheit der Befragten als zutreffend beschrieben (→ Kapitel IV 4.1.4), so lässt sich die Hypothese im Extremgruppenvergleich statistisch nicht bestätigen. Lediglich der Lehrplan hat tendenziell einen tatsächlichen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung, v.a. der Personen mit einem innovativen Unterrichtsstil. Dieses Ergebnis dürfte in erster Linie als rechnerisch-statistisches Problem zu betrachten sein. Dass dem Lehrplan als einzigem Faktor tendenziell ein Einfluss nachzuweisen ist, dürfte v.a. daran liegen, dass z.B. der Einflussfaktor „Persönliche Erfahrungen“ von 97,5% aller Befragten als „großer“ bis „sehr großer Einfluss“ eingestuft wird und deshalb keine Varianz unter den Befragten zu finden ist. Es sind deshalb keine Unterschiede in der methodischen Unterrichtsgestaltung zwischen den Gruppen zu finden.

4.3.6 Hypothese 4

Je präziser ein methodischer Terminus im Lehrplan erklärt wird, desto häufiger wird er in die Praxis umgesetzt.

Hypothese 4 kann in ihrer monokausalen Aussage nicht bestätigt werden. Dies soll das Beispiel des offenen Unterrichts verdeutlichen: Es ist zwar zutreffend, dass die Erklärungen des offenen Unterrichts von den Befragten als am unpräzisesten eingestuft werden und dass dieser Unterricht am seltensten von den Befragten praktiziert wird. Dies darf jedoch nicht derart ausgelegt werden, dass nur die unpräzise Erklärung zu einer seltenen Umsetzung führt. Selbstverständlich wirken hier viele andere Faktoren mit (→ Kapitel IV 2.2.4).

Ferner ist, wie in Kapitel IV 4.3.4 beschrieben wurde, eine Rangordnung nach „je präziser eine Erklärung, desto größer die Umsetzung der Unterrichtsprinzipien“ kaum möglich, da alle Begriffe von der Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer als erklärungsbedürftig eingestuft werden. Aus diesen Gründen wird die Hypothese deskriptiv anhand der Antworten zu den Items 91, 92 und 94 untersucht. In der deskriptiven Analyse der Antworten zu diesen Items, die sich mit der Auswirkung präziser Erklärungen komplexer didaktischer Begriffe auf die unterrichtspraktische Umsetzung beschäftigen, konnte deutlich nachgewiesen werden, dass die klare Mehrheit der Befragten einem Zusammenhang zwischen der Erklärungsqualität methodischer Begriffe im Lehrplan und deren unterrichtspraktischer Umsetzung zustimmen:

- 72,9% stimmten der Aussage, dass präzise Erklärungen die Wahrscheinlichkeit der unterrichtspraktischen Umsetzung erhöhen, „eher“ bis „völlig“ zu.
- Der Aussage, dass präzise Erklärungen durch den Lehrplan nötig seien, da die Lehrpersonen dann wüssten, woran sie sich orientieren können, stimmten 68,6% der Befragten „eher“ bis „völlig“ zu.
- Von 76,3% wurde das Item 94, das besagt, präzise Erklärungen seien nicht wünschenswert, weil dadurch der pädagogische Freiraum zu sehr eingeschränkt würde, als „eher“ bis „gar nicht zutreffend“ von den Lehrerinnen und Lehrern bewertet.

Eine präzise Erklärung der methodischen Begriffe ist von den Lehrenden durchaus gewünscht und würde, nach Angabe der Befragten, als Hilfestellung für die Umsetzung der Prinzipien in die Unterrichtspraxis angenommen werden. Fast die Hälfte der Befragten (52 Personen) stimmen zugleich der Aussage „Der Lehrplan ist in methodischer Hinsicht eine verbindliche Handlungsanweisung“ und der Aussage „Eine präzise Beschreibung methodischer Termini erhöht die Wahrscheinlichkeit der Umsetzung“ „eher“ bis „völlig“ zu. Aus diesen Ergebnissen ist der Schluss zu ziehen, dass der Lehrplan an der Stelle seiner Ausführungen zu Unter-

richtsmethoden die Chance vergibt, auf die Unterrichtspraxis steuernd einzuwirken.

Die Aussage der Hypothese 4, je präziser ein Begriff erklärt sei, desto eher würde er in der Praxis umgesetzt, kann nur deskriptiv beantwortet werden. Auf dieser Ebene wird Hypothese 4 durch die Aussagen der befragten Lehrerinnen und Lehrer unterstützt.

4.3.7 Hypothese 5

Je positiver die Einstellung zu (geographie)didaktischer Theorie ist, desto positiver ist die Einstellung zu der Steuerungs- und Innovationsfunktion des Lehrplans.

Zur Überprüfung der Hypothese 5 werden die Subgruppen zum Verhältnis zu (geographie)didaktischer Theorie und die zur Akzeptanz der Steuerungs- und Innovationsfunktion des Lehrplans miteinander in Zusammenhang gesetzt.

Tabelle 31: Zusammenhang zwischen der Einstellung zu (geographie)didaktischer Theorie und der Einstellung zur Steuerungs- und Innovationsfunktion

			Einstellung zur Theorie		n
			flüchtige Bekannte	Liebende	
Akzeptanzgruppen	Ablehner	Anzahl	14	6	20
		Erwartete Anzahl	8,9	11,1	20
	Akzeptierer	Anzahl	3	15	18
		Erwartete Anzahl	8,1	9,9	18
Gesamt		Anzahl	17	21	38
Chi-Quadrat (2-seitige Signifikanz): $p = ,001$					

Der Kreuztabelle ist ein sehr starker und signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Einstellungen zu entnehmen. 83,3% der Extremgruppe, die die Steuerungs- und Innovationsfunktion des Lehrplans akzeptiert, beschreiben ihre Einstellung zu (geographie)didaktischer Theorie als positiv. Diese Gruppe macht hinsichtlich aller Befragten eine Größe von 12,1% aus. Über zwei Drittel (70%) der „Ablehner“, die in die

Rechnung miteinbezogen werden konnten, haben eine eher negative Einstellung zu (geographie)didaktischer Theorie. Dies entspricht immerhin einer Gruppe von 11,3% in Bezug auf alle Befragten.

Ein Zusammenhang zwischen der Einstellung zu (geographie)didaktischer Theorie und der Akzeptanz der Steuerungs- und Innovationsfunktion des Lehrplans wird für ca. ein Viertel (23,4%) aller befragten Lehrerinnen und Lehrer signifikant bestätigt. Auch hier ist, wie bei Hypothese 2 (→ Kapitel IV 4.3.4), die geringe Personenzahl auffallend. An dieser Stelle soll nochmals betont werden, dass in die Berechnung der Tabelle 26 vier Extremgruppen einbezogen wurden, die aufgrund ihrer „Reinform“ bereits sehr klein sind und noch weiter zusammenschrumpfen, wenn diese - wie hier geschehen - miteinander in Verbindung gebracht werden. Dies ist bei der Betrachtung der Tabelle 26 zu beachten.

5 Zusammenfassung

Zunächst soll betont werden, dass es sich bei der Untersuchung zum größten Teil um in der Geographiedidaktik zuvor noch nie erhobene Zusammenhänge und Fragestellungen handelt. Die Ergebnisse sollten weder als vollständig noch als abgeschlossen verstanden werden (→ Kapitel I 2). Sie können Hinweise für weitere Forschungsarbeiten geben, die z.B. an größeren Stichproben die verschiedenen Aspekte der Befragung weiter vertiefen, überprüfen und erweitern können. Auch vertiefende Interviews zu einzelnen Ergebnissen wären sicherlich angebracht. Der folgende Überblick fasst die Ergebnisse der Häufigkeitsauszählungen und der Überprüfung der Annahmen und (Korrelations)hypothesen abschließend zusammen und zeigt weitere Ansätze für zukünftige Forschungsfelder auf.

- Die Auswertung der Rezeptionsintensität hat gezeigt, dass die Richtlinien und der Lehrplan Erdkunde insgesamt recht intensiv gelesen werden. Die methodisch ausgerichteten Kapitel werden allerdings bei weitem nicht so intensiv gelesen wie Kapitel, die

sich mit Inhalten und Prüfungen beschäftigen. Es konnte festgestellt werden, dass die Rezeptionsintensität mit der Unterrichtsgestaltung zusammenhängt; ein Ergebnis, das zum intensiven Studium des Lehrplans in der Fort- und Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer anregen sollte.

- Die methodische Unterrichtsgestaltung ist, gemessen an den der Untersuchung zu Grunde liegenden Ausgangserwartungen erstaunlich innovativ, auch wenn sehr innovative Elemente wie der offene Unterricht oder das Herstellen von Materialien wesentlich seltener im Unterricht der Befragten zum Tragen kommen als konventionelle Elemente (wie das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch oder das Kommentieren des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler). Die tatsächliche methodische Unterrichtsgestaltung stimmt nicht mit den Aussagen zur Wichtigkeit verschiedener Unterrichtskonzepte und -prinzipien überein. Ein Zusammenhang zwischen Unterrichtsgestaltung und der Rezeptionsintensität sowie der Einstellung zur Steuerungs- und Innovationsfunktion des Lehrplans konnte z.T. signifikant und z.T. tendenziell bestätigt werden. In der Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer sollte deshalb versucht werden, aktiv ein positives Verhältnis zum Lehrplan aufzubauen.
- Die zu den Funktionen des Lehrplans entworfenen Items werden unterschiedlich beurteilt: so werden z.B. das Item 31 (Legitimationsfunktion) und z.B. das Item 35 (Steuerungsfunktion) von 54% bzw. 58,1% als zutreffend bestätigt. Die Zustimmung, dass der Lehrplan eine Funktion für die Legitimation und für die Steuerung des Unterrichts erfüllt, findet also eine knappe mehrheitliche Zustimmung. Eine steuernde Wirkung des Lehrplans kann aber anhand der Unterrichtsgestaltung bei der Mehrheit der Befragten nicht erkannt werden. Zudem wird die Innovationsfunktion (z.B. erfasst mit dem Item 32), die eng mit der Steuerungsfunktion zusammenhängt nur von 20,9% der Befragten unterstützt. Der Lehrplan wird nicht mehrheitlich als großer Einflussfaktor für die methodische Unterrichtsgestaltung eingestuft.

Hier sind Widersprüche zu erkennen, die in weiterer Forschung überprüft werden könnten.

- In Bezug auf die tatsächlichen Einflussfaktoren der unterrichtsmethodischen Gestaltung, sind eindeutig die subjektiven Faktoren am stärksten einzuschätzen, dicht gefolgt von der jeweiligen Klassensituation und vom Schulbuch. Der Lehrplan rangiert als Einflussgröße erwartungsgemäß auf einem der letzten Plätze. Allerdings liegen die Prozentwerte der Ausprägungen „großer“ und „sehr großer“ Einfluss mit 45,2% überraschend hoch. Dieser hohe Einfluss des Lehrplans wird jedoch - wie erwähnt - durch die weiteren Ergebnisse der Befragung in Frage gestellt. Der Einfluss des Lehrplans scheint mit der Rezeptionsintensität und mit der Akzeptanz seiner Steuerungs- und Innovationsfunktion positiv zu korrelieren. Die idealen Einflussgrößen stimmen in der Rangfolge mit den tatsächlichen Einflussfaktoren zu einem großen Teil überein, nicht aber automatisch in den prozentualen Werten. So verbleibt z.B. der Lehrplan auch beim idealen Einfluss auf dem drittletzten Platz; er erhält dort jedoch einen 15% höheren Wert.
- Alle Begriffserklärungen zentraler methodischer Termini im Lehrplan und in den Richtlinien werden von den Befragten als unpräziser erklärt bewertet, als es aufgrund der Analyse in Kapitel III erwartet wurde. Circa zwei Drittel der Befragten sind der Meinung, dass der Lehrplan „keine“ oder nur „wenig“ Hilfe für methodische Entscheidungen bietet. Der Wunsch nach präziseren Erklärungen ist entsprechend groß: Es wird stets von der Mehrzahl der Befragten eine präzisere Erklärung der ausgewählten methodischen Termini gewünscht. Ganz im Gegensatz zu den Aussagen des nordrhein-westfälischen Schulministeriums, würden sich die Lehrenden durch präzisere Erklärungen nur zu einem geringen Prozentsatz (22,6%) in ihrem pädagogischen Freiraum zu sehr eingeschränkt fühlen. Der größte Teil der Befragten (71,8%) ist stattdessen der Ansicht, dass präzisere Erklärungen zu einem erhöhten Einsatz entsprechender Methoden führen würden. Diese Ergebnisse sollten ein deutlicher Hinweis für die zukünftige Lehr-

planarbeit sein, die methodischen Begriffe klarer einzugrenzen und präziser zu erklären.

- Das Verhältnis der befragten Lehrpersonen zu (geographie)didaktischer Theorie ist den Ergebnissen zufolge nicht derart negativ, wie es häufig suggeriert wird. Ein Zusammenhang zwischen der Einstellung zu (geographie)didaktischer Theorie und der Akzeptanz der Steuerungs- und Innovationsfunktion des Lehrplans konnte signifikant nachgewiesen werden. Hier wäre die Untersuchung der Richtung des Zusammenhangs wünschenswert, um entsprechend in der zukünftigen Aus- und Fortbildung der Erdkundelehrerinnen und -lehrer auf diesen Zusammenhang (re)agieren zu können.

Die Ergebnisse bestätigen, dass in der Tat zwischen den methodischen Setzungen des Lehrplans und deren Umsetzung in den Geographieunterricht eine Kluft existiert. Die methodische Säule des Lehrplans hat nur eine begrenzte unterrichtspraktische Relevanz. Die Grundannahme wurde mit der Untersuchung empirisch bestätigt.

Das Theorie-Praxis-Problem existiert nicht nur zwischen Hochschule und Schule, zwischen (geographie)didaktischer Theorie und schulischer Praxis, sondern auch - wie die Ergebnisse zeigen - innerhalb der Schulpraxis selbst. Lehrende benötigen, um ihre idealen Vorstellungen von Unterricht (die sich grundsätzlich durchaus mit den methodischen Setzungen des Erdkundelehrplans decken) verwirklichen zu können entsprechende Konditionen. Wenn die Gesellschaft und die Politik ein Interesse daran haben, dass im Erdkundeunterricht die methodische (innovative) Ausrichtung des Erdkundelehrplans einlöst wird - wovon hier ausgegangen wird - dann muss die Untersuchung der dafür benötigten Konditionen ein zukünftiges Forschungsfeld der Geographiedidaktik sein und dann müssen von der Politik die entsprechenden Bedingungen in den Schulen geschaffen werden.

Kapitel V: Zusammenfassung und Ausblick

„In der Geschichte der Pädagogik ist im Eifer der Suche nach wissenschaftlichen Erklärungen didaktischen Handelns oft übersehen worden, dass die Differenz zwischen Theorie und Praxis auch ihr Gutes hat: Gäbe es die Differenz nicht, wäre also jedes Einzelphänomen exakt erklärbar und vorhersehbar, dann könnte Unterricht so total verplant werden, dass Spontaneität, Eigeninitiative und Kreativität keinen Platz hätten.“ (Jank/Meyer 1994, S.23)

V Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

1 Zusammenfassung

In Kapitel II wurde herausgearbeitet, dass die heutige Verwendung der Begriffe Theorie und Praxis in der Pädagogik und in der Geographiedidaktik verschiedene ideengeschichtliche Wurzeln hat. So konnte gezeigt werden, dass es sich nicht um statische und wertfreie Begriffe handelt, sondern dass sich ihre Verwendung dynamisch entwickelt hat und dass die verschiedenen Verständnisse der Begriffe von unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Perspektiven und Weltanschauungen geprägt sind. Die Analyse des Theorie-Praxis-Verständnisses in geographiedidaktischen Texten hat diese Weltanschauungen zum Ausgangspunkt genommen. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Verwendung der beiden Termini neuzeitlich geprägt ist: Die Nützlichkeit (diskutiert am Beispiel der Praxisrelevanz) ist ein zentrales Kriterium geographiedidaktischer Forschung. Hinter der zunehmenden empirischen Forschung und den unzähligen Modellstunden in fachdidaktischen Zeitschriften steht letztendlich ein mechanistisches Welt- und Menschenbild. Es wurde in Kapitel II diskutiert und begründet, dass und warum die weitere Entwicklung dieser beiden Aspekte aufmerksam verfolgt werden sollte. Zugleich sind in der Geographiedidaktik (wie in der Neuzeit) aber auch, parallel zum empirischen Denken verlaufend, kritische Ansätze zu verzeichnen.

Mit den Erkenntnissen des Kapitels II wurden der Erdkundelehrplan für die gymnasiale Oberstufe des Landes Nordrhein-Westfalen von 1999 und die dazugehörigen Richtlinien in Kapitel III im Hinblick auf die didaktische Konzeption, den Rezipientenbezug und die Sprache analysiert. Grundvoraussetzungen für die Analyse waren hierbei die Einordnung von Lehrplänen in den Bereich der Theorie und der Einbezug von Erkenntnissen der Text-Leser-Forschung aus der Rezeptionspsychologie.

Die Analyse ergab, dass im Lehrplan (und in den Richtlinien) die Verknüpfung der beiden zentralen didaktischen Regulative (Wissenschaftsorientierung und Schülerorientierung) zu Gunsten der Wissenschafts-

orientierung ausfällt. Gerade im Lehrplan Erdkunde hat es den Anschein, als seien wichtige fachwissenschaftliche Methoden erst im Nachhinein didaktisch begründet worden, um dem Prinzip der Schülerorientierung Genüge leisten zu können. Die normativen, didaktischen und methodischen Setzungen des Lehrplans und der Richtlinien zielen stets auf einen Zweck ab. Das dem Lehrplan und den Richtlinien zu Grunde liegende Theorie-Praxis-Verständnis wurde deshalb als ein poetisches eingeordnet.

Aus der Untersuchung der kommunikativen Strukturen resultiert die Feststellung, dass wichtige Grundelemente einer rezipientenbezogenen Textgestaltung nicht erfüllt werden. Der analysierte Text bezieht die Lehrpersonen weder sprachlich ein noch werden inhaltlich z.B. deren Arbeitsbedingungen berücksichtigt. Der Text schafft hierdurch keine guten Ausgangsvoraussetzungen für eine intensive und handlungsinitiierende Rezeption. Die Richtlinien und der Erdkundelehrplan sind geschrieben wie Verwaltungstexte, was sie formal betrachtet natürlich sind. Sie tragen damit aber ihren Teil zu einer geringen Rezeption bei und verringern damit die Chance ihrer unterrichtspraktischen Wirksamkeit.

Die Sprache der Richtlinien und des Erdkundelehrplans wurde als sehr offen eingestuft. Es werden viele methodische Termini verwendet, aber kaum erklärt. Dies eröffnet weite Interpretationsräume, so dass methodische Begriffe von den Rezipienten beliebig gefüllt werden können. Dass dies geschieht, dokumentiert der eingangs zitierte Kommentar eines Lehrers, er könne trotz neu erschienenem Lehrplan im Unterricht so verfahren wie bisher und müsse nur die Vorgänge anders nennen. Dass er mit diesem Kommentar keine Einzelmeinung vertritt, wurde in der Fragebogenstudie nachgewiesen. Auch wenn es die Lehrerinnen und Lehrer sind, die auf diese Weise den Lehrplan rezipieren und interpretieren, so konnte gezeigt werden, dass die Grundlagen hierfür zum Teil in den Richtlinien und dem Erdkundelehrplan gelegt werden.

Die Fragebogenstudie (→ Kapitel IV) hat u.a. ergeben, dass sich die Lehrenden mehrheitlich präzisere Erklärungen der ausgewählten methodischen Termini wünschen. Sie bestätigten im Wesentlichen die oben be-

schriebenen Ergebnisse der Lehrplan- und Richtlinienanalyse. Es wurde eingangs die Überlegung angestellt, ob im Erdkundeunterricht schon vor Neuerscheinen des Lehrplans dessen methodische Säule praktiziert wurde und dass deshalb der zitierte Lehrer zu seiner Auffassung gelangen konnte, er könne so weiter machen wie bisher. Diese Überlegung kann, aufgrund der Angaben der Lehrenden zu der methodischen Gestaltung ihres Unterrichts, ausgeschlossen werden.

Des Weiteren lässt sich aus dem empirischen Teil dieser Studie der Schluss ziehen, dass die Befragten den Einfluss des Lehrplans auf die methodische Gestaltung ihres Erdkundeunterrichts weit hinter anderen Einflussfaktoren (wie persönliche Erfahrungen, zur Verfügung stehende Materialien, äußere Rahmenbedingungen) ansiedeln. Damit ist die direkte Wirksamkeit und Relevanz des Lehrplans für die methodische Unterrichtsgestaltung deutlich in Frage gestellt. Die Steuerungsfunktion des Lehrplans bezüglich der methodischen Säule (Item 35) wurde nur von 58,1% der Befragten als zutreffend anerkannt. Dieser Wert mag hoch erscheinen, doch wenn man bedenkt, dass Lehrpläne grundsätzlich verbindlich sind, relativiert sich diese Sichtweise schnell. Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass der Lehrplan in methodischer Hinsicht sicherlich bei einem Teil der Befragten tatsächlich die methodische Unterrichtsgestaltung beeinflusst. Der größere Teil jedoch bewertet den Lehrplan als nicht hilfreich bei methodischen Entscheidungen (Item 30), hat bei Neuerscheinen des Lehrplans die methodische Unterrichtsgestaltung nicht geändert (Items 32 und 36) und ist der Meinung, die persönliche Überzeugung von einer Methode sei wichtiger als die Setzungen des Lehrplans (→ Kapitel IV 4.1.3). Der Erdkundelehrplan für die gymnasiale Oberstufe des Landes Nordrhein-Westfalen besitzt bei den Befragten keineswegs die vom Gesetzgeber intendierte (→ Kapitel III 2) unterrichtspraktische Relevanz und Wirksamkeit.

Die weitverbreiteten Vorurteile gegenüber den Lehrenden an den Schulen, sie seien häufig der (Geographie)didaktik gegenüber desinteressiert oder sogar feindlich eingestellt, können durch die vorliegende Untersuchung für die Mehrzahl der Befragten nicht bestätigt werden.

2 Ausblick

„Wie sollen Lehrpläne für den Geographieunterricht aussehen?“, fragt die Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der Deutschen Gesellschaft für Geographie (2002, S. 4). Wenn wir Lehrplanarbeit als nicht abschließbar, als stets neu zu überdenkend und revisionsbedürftig betrachten, ist diese Frage nicht abschließend zu beantworten. Dennoch können in der (geographie)didaktischen Forschung neue Anregungen und Empfehlungen für die zukünftige Lehrplanarbeit und -gestaltung evaluiert werden. Diese Studie hat es sich zum Ziel gemacht, dazu einen Beitrag zu leisten.

Dieser Anspruch wird durch die Formulierung verschiedener Konsequenzen eingelöst, die sich aus den Ergebnissen dieser Arbeit ableiten lassen. Sie beschreiben, wie z.B. die unterrichtspraktische Relevanz der (Erdkunde)lehrpläne erhöht und die Kluft zwischen (geographie)didaktischer Forschung und schulischer Praxis verringert werden kann. Auch wenn es nach Terhart nicht Aufgabe von Dissertationen ist Handlungsanweisungen zu formulieren (TERHART 1990, S. 129), so sollen doch Konsequenzen beschrieben werden, die als Anlass für weitere Diskussionen, als Ausgangspunkte für künftige Forschungstätigkeiten und als praktische Hinweise für die Lehrplanarbeit verstanden werden können. Der erste Teil der Konsequenzen bezieht sich auf die weitere Arbeit an (Erdkunde)lehrplänen (Konsequenzen 1-3), der zweite Teil betrifft die geographiedidaktische Forschung (Konsequenzen 4-6).

2.1 Konsequenzen für die Arbeit an (Erdkunde)lehrplänen

Lehrpläne wurden in Kapitel II nicht nur als Verwaltungsschriften definiert, sondern auch als normative Texte. Dementsprechend enthalten sie Aussagen darüber, wie Realität beschaffen sein sollte (vgl. KÖCK 1991, S. 45). Es ist richtig, dass Ziele formuliert werden müssen, wenn sie erreicht werden sollen. Diese Formulierungen dürfen aber nicht darüber hinwegtäuschen, wie die gegenwärtige Schulwirklichkeit tatsächlich aussieht. Es wird im Lehrplan davon ausgegangen, dass die Formulierung

normativer Aussagen zur Veränderung der Schulpraxis führt und dass das Erlernen bestimmter Methoden und Inhalte die Schülerinnen und Schüler für ihr weiteres berufliches und gesellschaftliches Leben qualifiziert. Ein ehrlicher Blick in die Möglichkeiten und Grenzen zugleich den gesellschaftlichen Anforderungen *und* den Bedürfnissen der Lernenden genügen zu wollen wäre begrüßenswert.

Konsequenz 1

Erdkundelehrpläne sollten stärker an der Schulwirklichkeit ansetzen und nicht nur normativ formulieren, wie diese aussehen sollte.

Die Ergebnisse der Befragung (→ Kapitel IV) bestätigen deutlich den großen Einfluss subjektiver Faktoren auf die methodische Unterrichtsgestaltung. Dem sollte in Lehrplänen Rechnung getragen werden. Die Lehrperson sollte als Subjekt in der Lehrplanarbeit und im Lehrplan Raum und Beachtung finden. Indem Lehrende sprachlich in den Lehrplan einbezogen würden (z.B. durch direkte Ansprache), wäre sicherlich rezeptions- und kommunikationspsychologisch bereits ein großer Schritt in diese Richtung vollzogen.

Weiterhin sollten Lehrpläne nicht darüber hinwegsehen, dass Lehrende unterschiedliche Kompetenzen mit in die Schule einbringen. Dieser interne Kontext von Lehrerinnen und Lehrern müsste stärker beachtet werden. Auch Kirchberg weist zu Recht auf den folgenden Sachverhalt hin:

„Nicht jeder Lehrer kann jedes Unterrichtsverfahren gleich gut anwenden, je nach Lehrerpersönlichkeit und Vorerfahrungen wird man bestimmte Arbeitsweisen bevorzugen und andere zurückstellen, ohne dass dadurch eine Beeinträchtigung des Lernerfolgs entstehen muss.“
(HAUBRICH u.a. 1997, S. 173)

In der Lehrplanarbeit sollte die Lehrperson mit ihren Kompetenzen und Schwächen, mit Bedürfnissen und Interessen berücksichtigt werden, um damit einen realen Bezug zu den Möglichkeiten der Lehrerinnen und Lehrer herzustellen. Lehrpläne sollten ferner den externen Kontext der

Lehrerinnen und Lehrer, also die tatsächlichen Gegebenheiten und Möglichkeiten vor Ort berücksichtigen, wenn sie nicht als realitätsfern oder utopisch abgelehnt werden wollen. Es verwundert nicht, wenn sich ein Lehrplan mit zu hohen Anforderungen (u.a. aufgrund der Politik des Herausgebers) zu sehr von der Realität entfernt, von dieser kaum mehr wahrgenommen wird. In Aussicht stehende Erfolgserlebnisse sind motivierender als tatsächliche oder absehbare Misserfolge - auch für Lehrpersonen.

Konsequenz 2

Zu der Schülerorientierung der Lehrpläne sollte eine Lehrerorientierung treten, die die Lehrpersonen und deren Bedürfnisse als Rezipienten und Multiplikatoren stärker in die Erdkundelehrpläne einbezieht.

Die Resultate der Befragung von Erdkundelehrerinnen und -lehrern unterstützen die Ergebnisse der Lehrplananalyse bezüglich der Kategorie „Sprache“. Die methodischen Begriffe sollten nach Ansicht der Lehrenden präziser erklärt werden. Über zwei Drittel der Befragten (67,0%) bestätigten, dass sie dann die Lehrplanintentionen besser umsetzen könnten, weil sie wüssten, an welchen Maßstäben sie sich orientieren können. Eine zu enge Einschränkung des pädagogischen Freiraums durch präzise Erklärungen, die das Schulministerium als Grund für die Offenheit der methodischen Begriffe in einem Interview angab, lehnen ebenfalls über zwei Drittel der Befragten (72,6%) als nicht zutreffend ab. 71,8% der Lehrerinnen und Lehrer konstatieren, dass präzisere Erklärungen der methodischen Setzungen die Wahrscheinlichkeit der unterrichtspraktischen Relevanz erhöhen würde. Sprachliche bzw. definatorische Präzision ist also nicht nur eine Forderung der Rezeptionsforschung, sondern auch ein konkretes Anliegen eines Großteils der befragten Erdkundelehrerinnen und -lehrer. Dieser Forderung sollte zukünftig entsprochen werden, um die unterrichtspraktische Relevanz der (Erdkunde)lehrpläne zu erhöhen.

Konsequenz 3

(Erdkunde)lehrpläne sollten methodische Begriffe für die Lehrerinnen und Lehrer verständlich und präzise erklären, damit die methodischen Setzungen für die Unterrichtspraxis relevanter werden.

2.2 Konsequenzen für die Geographiedidaktik

Die Darstellung der Entwicklung der Begriffe Theorie und Praxis in Kapitel II 1 hat gezeigt, dass es sich keineswegs um statische Begriffe handelt, die immer so verstanden wurden wie heute. Es wurde herausgearbeitet, dass die heutige Verwendung der Begriffe von dem Denken der Neuzeit geprägt wurde. In dieser Zeit standen zwei immer wieder formulierte Forderungen an die Wissenschaft im Vordergrund: die Nützlichkeit theoretischer Erkenntnisse zu verfolgen (utilitaristisches Prinzip) und in Prozessen wirkende Gesetzmäßigkeiten zu finden (empirisches Prinzip). Beide Prinzipien prägen bis heute die Wissenschaft und auch die Geographiedidaktik.

Konsequenz 4 bezieht sich auf das utilitaristische Prinzip. In Kapitel II 2 wurde bezüglich des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Geographiedidaktik herausgearbeitet, dass der nicht völlig unberechtigte Ruf nach Praxisrelevanz (geographie)didaktischer Forschung, auch eine Kehrseite hat. Geographiedidaktik könne, so wurde konstatiert, wenn Praxisrelevanz zum einzigen Kriterium der Forschung wird, zur Dienstleisterin der Praxis ohne eigenes Forschungsinteresse reduziert werden. Wenn aber eine Wissenschaft sich ausschließlich an ihrer Praxis orientiert, kann sie ihr nur schwerlich voraus sein. Um z.B. zur Arbeit an (Erdkunde)lehrplänen einen konstruktiven Beitrag leisten zu können, sollte sich die geographiedidaktische Forschung nicht ausschließlich an den Bedürfnissen der Praxis(relevanz) ausrichten - sie muss die Praxis auch kritisch betrachten und weiterentwickeln sowie eigenen wissenschaftlichen Interessen nachgehen dürfen. Dass das Argument der Praxisrelevanz für eine eigenstän-

dige Wissenschaft, wie die Geographiedidaktik, für sich genommen zu kurz greift, wurde in Kapitel II 2 ausgeführt und begründet.

Konsequenz 4

Bei der heutigen Diskussion um Praxisrelevanz ist zu bedenken, dass Geographiedidaktik als Wissenschaft eigene Theorieansprüche und Forschungsinteresse hat. Eine ausschließliche Verkürzung der Geographiedidaktik auf ihre (Schul)Praxis wird ihrer Eigenschaft als eigenständige Wissenschaft nicht gerecht.

Konsequenz 5 greift das empirische Prinzip und damit aktuelle Entwicklungen der geographiedidaktischen Forschung auf. In Kapitel II 2 wurde dargestellt, dass die Forschung in der Geographiedidaktik zunehmend empirisch ausgerichtet ist, während qualitativ-hermeneutische (und damit kritische Verfahren) immer stärker in den Hintergrund treten. Wie der methodischen Gesamtkonzeption der vorliegenden Arbeit zu entnehmen ist, plädiere ich für einen „Methodenmix“ in der modernen Forschung. Empirische Methoden aus der wissenschaftlichen Arbeit auszuschließen, wäre ebenso verlustreich wie die Ausgrenzung hermeneutischer Methoden. In Kapitel II 2 wurde konstatiert, dass dieses integrative Methodenverständnis in der Geographiedidaktik nicht immer forschungsgrundlegend ist.

Weiterhin ist in geographiedidaktischen Zeitschriften eine geradezu inflationäre Zunahme an Modellstunden zu beobachten. Dass diese in der Regel technologische Züge in sich tragen und als solche kritisch zu betrachten sind, wurde ebenfalls in Kapitel II 2 begründet.

Beide Entwicklungen, die verstärkte empirische Forschung und die steigende Veröffentlichung von Modellstunden, sollten nicht unkritisch zur Kenntnis genommen und akzeptiert werden. Wir haben es in der Didaktik und im Unterricht mit Menschen zu tun, die in einer technologischen Wissenschaftsauffassung nur in ihren messbaren und operationalisierbaren Bereichen Raum finden. Dass dies unzureichend ist, ist im Verlaufe dieser Arbeit wohl zur Genüge dargelegt worden. Das Eingangszitat für

Kapitel V von Meyer weist nochmals darauf hin, dass es durchaus Vorteile hat, dass pädagogische Prozesse nicht bis ins letzte Detail erklärbar sind.

Wie sich eine Wissenschaft selbst definiert, hat durchaus Einfluss auf Lehrpläne (sofern die Wissenschaft an diesen mitarbeitet). Insofern beinhaltet die Konsequenz 5 auch Folgen für die zukünftige Lehrplanarbeit der geographiedidaktischen Forschung.

Konsequenz 5

Die geographiedidaktische Forschung sollte, bei der aktuell zu beobachtenden verstärkten Hinwendung zu empirischer Forschung und der zunehmenden Veröffentlichung von Modellstunden, aufmerksam gegenüber den Konsequenzen von technologischen Theorie- und Erziehungsverständnissen bleiben.

Die Befragung der Erdkundelehrerinnen und -lehrer hat u.a. ergeben, dass die Befragten den Lehrplan häufiger und intensiver lesen, als dies aufgrund vorhandener Studien und weitverbreiteter Vorurteile zu erwarten war. Ebenso wird von den Befragten ihr Verhältnis zu (geographie)-didaktischer Theorie positiver beschrieben, als es aufgrund der zahlreichen gegenteiligen Behauptungen, die in Kapitel II 2 zusammengetragen wurden, zu vermuten stand. Die Ergebnisse dieser Arbeit deuten darauf hin, dass es an der Zeit ist, bestehende (Vor)Urteile über Schule und die an ihr Lehrenden kritisch zu hinterfragen und an der Realität zu überprüfen.

Das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis ist nicht nur ein metatheoretisches Problem, sondern auch - oder heute vielleicht sogar in erster Linie - ein Problem der Kommunikation zwischen den Menschen, die in den beiden Bereichen arbeiten. Die Tatsache, dass hinter dem Theorie-Praxis-Verhältnis Menschen stehen, ist in der Diskussion um das Thema bis dato ausgelassen worden. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass eine Kluft zwischen den beiden Bereichen durch Kommunikation zumindest verringert werden kann. Dazu müssen selbstverständlich beide Seiten ihren Teil beitragen. Der Beitrag der Geographiedidaktik könnte da-

rin liegen, bestehende Vorurteile über die Praxis nicht zu reproduzieren, sondern zu überprüfen. Dabei sollte die Praxis als gleichwertiger Gesprächspartner anerkannt und nicht zum Forschungsbereich reduziert werden. Kommunikation ist „ganz offensichtlich eine *Conditio sine qua non* menschlichen Lebens und gesellschaftlicher Ordnung.“ (WATZLA-WICK u.a. 1969, S. 13). Mit einer gelungenen Kommunikation wäre zwar nicht die (meta)theoretische Ebene des Theorie-Praxis-Problems entschärft, aber doch die menschliche Ebene. Dies könnte die geographiedidaktische Forschung und ihre (schulische) Praxis durchaus einander näher bringen.

Konsequenz 6

Die Kommunikationsstrukturen zwischen der Geographiedidaktik und der Schulpraxis sollten verbessert werden. Bestehende, teils traditionalisierte (Vor)Urteile sollten an der Realität überprüft, problematisiert und ggf. revidiert werden.

Schlusswort

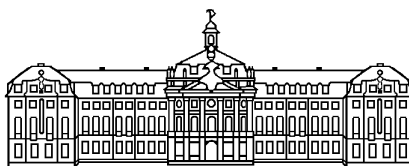
Die Untersuchung hat gezeigt, dass der Lehrplan Erdkunde für die gymnasiale Oberstufe des Landes Nordrhein-Westfalen in Bezug auf seine methodischen Setzungen, tatsächlich eher in einem Elfenbeinturm fernab der Realität anzusiedeln ist als in der täglichen Arbeit der Schulpraxis. Es wurden verschiedene Faktoren untersucht, warum der Lehrplan eine geringe unterrichtspraktische Relevanz besitzt sowie Alternativen entwickelt, die zu einer verbesserten Steuerungs- und Innovationsfunktion führen könnten. Dies geschah in dem Bewusstsein, dass die Ergebnisse der Untersuchung weder einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben können noch als abgeschlossen betrachtet werden sollten. Lehrplanarbeit, Lehrplanrezeption und Lehrplanumsetzung sind komplexe Vorgänge, die nicht alle in nur einer Untersuchung gleichermaßen bearbeitet werden können.

Die bisherige Lehrplanforschung in der Geographiedidaktik hat sich weitestgehend in der Frage nach der Anordnung der fachlichen Inhalte und der Auswahl von Methoden erschöpft. Untersuchungen zur Rezeption und Aneignung von Erdkundelehrplänen sind bis dato aus der geographiedidaktischen Forschung weitestgehend ausgeklammert worden (→ Kapitel I 3). Diese Frage ist aber eng mit der Wirkung des jeweiligen Mediums verbunden, wie neuere Untersuchungen über die Text-Leser-Interaktion aus der Rezeptions- und Wirkungsforschung zeigen (vgl. GROEBEN 1997; RÖSSLER u.a. 2002). Diese Arbeit liefert Ansätze diese Forschungslücke kleiner werden zu lassen. Eng mit diesem Anliegen verbunden ist die Perspektive der Untersuchung, die auf die Lehrerinnen und Lehrer, und nicht - wie meist üblich - auf die Schülerinnen und Schüler gerichtet ist.

Generell scheint, aufgrund der Untersuchungsergebnisse die Frage in Bezug auf die Lehrplanarbeit berechtigt, ob sich der personelle, zeitliche und finanzielle Aufwand, gemessen an der Wirkung der Lehrpläne auf die Unterrichtspraxis, überhaupt rechtfertigen lässt. Da jedoch aus dem bestehenden staatlichen Schulsystem Deutschlands Lehrpläne nicht wegzudenken sind, sollte die Lehrplanarbeit optimiert werden, damit sich die

Arbeit lohnt. Es war nicht Anliegen, der Arbeit ein neues Lehrplankonzept zu erarbeiten. Die Frage danach, wie Lehrpläne in Zukunft konzeptionell gestaltet werden sollten oder ob es sie überhaupt geben sollte, soll hier nicht abschließend beantwortet werden. Ziel dieser Studie war es u.a. einige Ansätze zur Verbesserung von Lehrplänen zu entwickeln und nicht Lehrpläne grundsätzlich in Frage zu stellen. Dies würde allenfalls im Zuge der radikalen Änderung unseres gesamten Bildungssystems sinnvoll sein. Dieser idealistische Ansatz steht jedoch auf einem anderen Blatt. Hier ging es darum, die den Lehrplänen unterstellte Steuerungs- und Innovationsfunktion auf ihre Wirksamkeit in Bezug auf methodische Setzungen zu überprüfen und realistische Wege zu finden bestehende Lehrpläne zu verbessern. Die vielfältigen Ergebnisse zeigen, dass es hierzu diverse Möglichkeiten gibt, ohne dass unweigerlich das gesamte Schul- und Bildungssystem revolutioniert werden müsste.

ANHANG



WESTFÄLISCHE WILHELMS-UNIVERSITÄT MÜNSTER
Fachbereich 14 - Geowissenschaften
Institut für Didaktik der Geographie

Münster, den 21.11.2002

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Rahmen meiner Doktorarbeit führe ich eine Befragung unter Geographielehrerinnen und Geographielehrern der SII durch. Insbesondere beschäftige ich mich mit der unterrichtspraktischen Wirksamkeit des aktuellen Lehrplans Erdkunde (von 1999) für die Sek II. Mein Interesse liegt dabei auf der Wirksamkeit des Lehrplans in methodischer Hinsicht.

Ob die im Lehrplan genannten Methoden und Unterrichtsprinzipien eine praktische Bedeutung im Unterricht der gymnasialen Oberstufe haben, kann nur die Schulwirklichkeit selbst beantworten. Deshalb möchte ich Sie bitten, den beiliegenden Fragebogen auszufüllen. Sie tragen damit zur Gewinnung wertvoller Daten für die weitere Lehrplanentwicklung bei.

Die Beantwortung der Fragen wird maximal 20 Minuten dauern. Wenn Sie Ihre Antworten näher ausführen oder sonstige Anmerkungen zum Thema machen möchten, vermerken Sie diese bitte auf einem Extrablatt.

Die Fragebögen werden nicht schulbezogen ausgewertet. **Ihre Anonymität wird gewahrt.**

Ich bitte Sie den Fragebogen bis zum 20.12.2002 auszufüllen. Ein frankierter Rückumschlag ist bei der Schulleitung hinterlegt.

Für ihre Mitarbeit bedanke ich mich und verbleibe mit freundlichen Grüßen

(Melanie Marmann)

Fragebogen zur unterrichtspraktischen Relevanz des Erdkundelehrplans der gymnasialen Oberstufe des Landes Nordrhein-Westfalen

1. Der Erdkundelehrplan steht mir zur Verfügung...

	nein	ja
...durch ein eigenes Exemplar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...in der Schulbibliothek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...durch eigene Kopien einzelner Abschnitte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ja, um welche Abschnitte handelt es sich ? _____		
...sonstiges _____		

2. Wie intensiv haben Sie die Kapitel des Richtlinienteils des Erdkundelehrplans gelesen?

	intensiv	flüchtig	gar nicht
Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Wie intensiv haben Sie die Kapitel des Erdkundelehrplans gelesen?

	intensiv	flüchtig	gar nicht
Aufgaben und Ziele des Faches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Abiturprüfung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernerfolgsüberprüfungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bereiche, Themen, Gegenstände	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Unterrichtskonzepte/-prinzipien?

	sehr wichtig	wichtig	eher unwichtig	völlig unwichtig
Offener Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerorientierter Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachübergreifender Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fächerverbindender Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projektorientierter Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstständiges Arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Wie häufig hat sich Ihr Kollegium in den Fachkonferenzen bei Neuerscheinen des Erdkundelehrplans für die gymnasiale Oberstufe mit folgenden Aspekten beschäftigt?

	gar nicht	selten	häufig	immer
Unterrichtsinhalte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernziele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsmethoden/-prinzipien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Im Folgenden werden einige Aussagen genannt. Wie sehr treffen die Aussagen Ihrer persönlichen Ansicht nach zu?

	trifft völlig zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Der Lehrplan ist eine verbindliche Grundlage für Prüfungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Lehrplan ist sehr hilfreich bei der Auswahl von Inhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Lehrplan ist sehr hilfreich bei methodischen Entscheidungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Lehrplan ist das bildungspolitische Programm des Landes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Neuerscheinen des Lehrplans hat in methodischer Hinsicht meinen Unterricht verändert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Lehrplan bietet mir eine Legitimationsgrundlage gegenüber Kolleg/-innen, Schüler/-innen und Eltern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Lehrplan ist sehr hilfreich für die Auswahl von Lernzielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Lehrplan ist in methodischer Hinsicht eine verbindliche Handlungsanweisung für Lehrer/-innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Lehrplan hat in methodischer Hinsicht keine innovative Wirkung auf meinen Unterricht, weil ich schon vor Erscheinen des Lehrplans den Unterricht so gestaltet habe, wie im Lehrplan beschrieben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Lehrplan sollte mehr Hilfen für die methodische Unterrichtsgestaltung geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine persönliche Überzeugung von einer Methode ist wichtiger als methodische Weisungen des Lehrplans.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. In der Literatur tauchen immer wieder Begriffe wie Handlungsorientierung, selbstständiges Arbeiten u.ä. auf, die in der Regel sehr unterschiedlich verwendet und oft nicht erklärt werden.

Mit welchen Strategien verschaffen Sie sich Klarheit, wenn Sie über die Bedeutung eines Begriffes mehr erfahren wollen?

	immer	häufig	selten	nie
Ich frage Kolleg/-innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich schaue im Lehrplan nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich vertraue meinen eigenen Interpretationsfähigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich schaue in der Fachliteratur nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache mir keine weiteren Gedanken darüber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges _____				

8. Welchen Einfluss haben die folgenden Faktoren auf die methodische Gestaltung Ihres Erdkundeunterrichtes in der Oberstufe?

	keinen	wenig	großen	sehr großen
Schulcurriculum/-programm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Private Materialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Persönliche Ansichten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Institutionelle Rahmenbedingungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeweilige Klassensituation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Persönliche Erfahrungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsentwürfe aus Fachzeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorgaben des Lehrplans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gespräche mit Kolleg/-innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulbücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fortbildungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgabenbeispiele des LSW -Soest	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges _____				

9. Wie viel Einfluss würden Sie sich - idealtypisch gedacht - von den folgenden Faktoren für Ihren Unterricht wünschen?

	keinen	wenig	großen	sehr großen
Schulcurriculum/-programm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Private Materialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Persönliche Ansichten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Institutionelle Rahmenbedingungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeweilige Klassensituation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Persönliche Erfahrungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsentwürfe aus Fachzeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorgaben des Lehrplans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gespräche mit Kolleg/-innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulbücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fortbildungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgabenbeispiele des LSW - Soest	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges _____				

10. Neben Unterrichtsentwürfen, -materialien usw. werden in Fachzeitschriften auch konzeptionelle Aufsätze zur Theorie der Geographiedidaktik veröffentlicht. Solche Publikationen, aber auch Bücher über die Theorie der Fachdidaktik, sind im Folgenden mit „geographiedidaktischer Literatur“ gemeint. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Ihr Verhältnis zu geographiedidaktischer Literatur zu?

	trifft völlig zu	trifft eher zu	trifft eher nicht	trifft gar nicht zu
Geographiedidaktische Literatur hilft mir bei meiner täglichen Unterrichtsvorbereitung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich beschäftige mich gern mit geographiedidaktischer Literatur, ohne dass sie direkt meinen Unterricht beeinflusst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geographiedidaktische Literatur ist für die Praxis nicht brauchbar. Deshalb lese ich sie erst gar nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges _____				

11. Bitte gewichten Sie die folgenden Aussagen. Meine Schüler und Schülerinnen...

	nie	selten	häufig	immer
...dürfen den Unterrichtsverlauf kommentieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...arbeiten selbstständig mit Arbeitsaufträgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...stellen selbst Materialien (z.B. Karten) her.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dürfen den Unterrichtsverlauf selbst planen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dürfen Referate halten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...nehmen am fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch teil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...arbeiten in Gruppenarbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Wie zufrieden sind Sie - allgemein betrachtet - mit dem aktuellen Erdkundelehrplan für die Sek II?

sehr zufrieden	<input type="checkbox"/>
eher zufrieden	<input type="checkbox"/>
eher unzufrieden	<input type="checkbox"/>
sehr unzufrieden	<input type="checkbox"/>

13. Wie präzise werden die folgenden Unterrichtsprinzipien Ihrer Meinung nach erklärt?

(Zur Erinnerung können Sie das beiliegende Informationsblatt mit den zentralen Aussagen des Lehrplans und der Richtlinien zu den Unterrichtsmethoden/-prinzipien zur Hand nehmen.)

	sehr präzise	ausreichend	wenig präzise	überhaupt nicht präzise
Offener Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerorientierter Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachübergreifender Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fächerverbindender Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projektorientierter Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstständiges Arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Sollten die Unterrichtsprinzipien präziser beschrieben werden, um Ihnen im Hinblick auf Ihre Unterrichtsplanung und -durchführung eine Hilfestellung sein zu können?

	sehr viel präziser	etwas präziser	ist genau richtig	Müsste gar nicht erklärt werden.
Offener Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerorientierter Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstständiges Arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachübergreifender Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fächerverbindender Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projektorientierter Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Wie sehr stimmen Sie persönlich den folgenden Aussagen zu?

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu
Eine präzise Formulierung der vom Lehrplan geforderten Unterrichtsmethoden erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass ich die jeweilige Methode in meinem Unterricht umsetze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine präzise Erklärung der oben genannten Unterrichtsmethoden ist notwendig, weil ich dann weiß, woran ich mich orientieren kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Lehrplan ist in methodischer Hinsicht so unpräzise erklärt, dass man jeden Unterricht damit begründen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Präzise Erklärungen der oben genannten Unterrichtsmethoden sind nicht wünschenswert, weil dadurch der pädagogische Freiraum zu sehr eingeschränkt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrpläne sind generell in methodischer Hinsicht für die Unterrichtspraxis nicht relevant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Welche Hilfen erwarten Sie von einem Lehrplan für die Umsetzung Ihrer Wünsche in Bezug auf den Einsatz von Unterrichtsprinzipien wie schülerorientiertes Lernen, Projektarbeit etc.?

	verzichtbar	eher verzichtbar	wünschens- wert	unverzichtbar
mehr Freiräume	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
höhere Verbindlichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sonstiges _____				

Bitte machen Sie abschließend noch folgende Angaben zu Ihrer Person:

Geschlecht: männlich weiblich

Geburtsjahr: 19

Berufsjahre als Lehrer/-in: _____

Zweites Fach: _____

Derzeitige Schulform: Gymnasium Gesamtschule

Nimmt Ihre Schule am Projekt „Selbstständige Schule“ des Landes Nordrhein- Westfalen teil?

ja **nein**

Ich bedanke mich sehr für Ihre Mitarbeit!

Informationsblatt: Zitate aus Lehrplan (arab. Ziffern) und Richtlinien teil (röm. Ziffern)

Offener Unterricht

„Eine aufgabenorientierte Strukturierung des Unterrichts durch die Lehrkräfte ist genauso wichtig wie das Schaffen offener Lern- und Arbeitssituationen. Dabei ist zu bedenken, dass übermäßige Engführung eines Frontalunterrichts den sachbezogenen Handlungsspielraum der Schülerinnen und Schüler ebenso einengt, wie völlig offener Unterricht mit einer Fiktion vom „autonomen Lernen“ überfordert.“ (S. XVIII)

Schülerorientierter Unterricht

„Der Unterricht soll schülerorientiert sein. Die Lernenden müssen ihre eigenen Fragestellungen und Probleme ernst genommen finden. Sie müssen die Möglichkeit haben, an ihren individuellen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und ihre eigenen Lernwege zu entwickeln. Dies gilt besonders für die unterschiedlichen Ausgangsdispositionen von Jungen und Mädchen, die individuellen Dispositionen und Leistungsmöglichkeiten sollen so genutzt werden, dass die Lernprozesse für die Einzelnen und die Gruppe möglichst erfolgreich verlaufen können.“ (S. XVIII)

„Schülerorientierung bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, im Unterricht an ihrem eigenen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Lernens zu folgen.“ (S. 25)

„Entsprechende schülerorientierte Unterrichtsformen wie wissenschaftspropädeutische Arbeits- und Darstellungsformen sind sicherzustellen, damit die Schülerinnen und Schüler die geforderten Methoden, Einstellungen, Verhaltensweisen und Arbeitshaltungen erwerben können.“ (S. XXII)

Fachübergreifender/ fächerverbindender Unterricht

„Fachübergreifender Unterricht findet zunächst im Fach selbst statt [...] Es werden bewusst über die Grenzen des Faches hinaus inhaltliche und methodische Bezüge zu anderen Fächern hergestellt. Der zeitliche Umfang ist begrenzt. Die fachübergreifende Perspektive ergibt sich sowohl aus den Interessen und Kenntnissen der Lehrerin bzw. des Lehrers als auch aus denen der Lernenden.“ (S. 45)

„Fächerverbindender Unterricht besteht in der themen- und problembezogenen Kooperation zweier oder mehrerer Fächer, wenn es gilt, übergreifende Themenstellungen unter verschiedenen Fachperspektiven und -kategorien zu betrachten und dabei mehr als nur die Summe von Teilen zu erkennen. So lassen sich unterschiedliche fachliche Perspektiven und Verfahrensweisen zu gemeinsamen Problemlösungen verbinden.“ (S. 45)

Projektorientierter Unterricht

„Projektorientierter Unterricht ist anwendungsbezogen, kompakt, produktorientiert.[...] Der projektorientierte Unterricht bietet Gelegenheit, sich in der sachgerechten Diskussion zu inhaltlich-thematischen und methodischen Fragen zu üben und gibt vielfältige Möglichkeiten der selbstständigen Informationsbeschaffung und Ergebnispräsentation (z.B. Zusammenarbeit mit Museen, Büchereien, Institutionen, ausländischen Partnern). Hauptmerkmale dieser Arbeit sind der hohe Wirklichkeitsbezug, der diese Form vom Planspiel abhebt, das handlungsbezogene Lernen, die Ganzheitlichkeit im Sinne einer Mehrperspektivität, dass selbstständige und soziale Lernen bei veränderter Lehrerrolle und die Offenheit der Unterrichtsplanung zur Berücksichtigung der Interessen der Projektmitglieder.“ (S. 47)

Selbstständiges Arbeiten

„Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist methodisches Lernen. Es zielt darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler grundlegende wissenschaftliche Erkenntnis- und Verfahrensweisen systematisch erarbeiten. Der Unterricht muss daher so gestaltet werden, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, eine Aufgabenstellung selbstständig zu strukturieren, die erforderlichen Arbeitsmethoden problemangemessen und zeitökonomisch auszuführen, Hypothesen zu bilden und zu prüfen und die Arbeitsergebnisse angemessen darzustellen.“ (S. XII)

„Lernprozesse sollen sich am Leitbild des aktiven und selbstständigen Arbeitens orientieren. Wenn Lernende sich aktiv mit den Lerngegenständen auseinandersetzen, werden ihr Wissenserwerb und ihre Methodenkompetenz gefestigt und erweitert. Das heißt für den Unterricht, Aufgaben zu stellen, die die Schülerinnen und Schüler vor die Notwendigkeit stellen, auf erworbenes Vorwissen und Können Bezug zu nehmen. Sie müssen Inhalte und Methoden wiederholen, im neuen Zusammenhang anwenden und ihre Lernprozesse reflektieren können, um fachliche und überfachliche Lernstrategien langfristig aufzubauen. In der methodologischen Reflexion werden Lernen und Erkenntniserwerb selbst zum Lerngegenstand.“ (S. XIX)

„Die Selbständigkeit konkretisiert sich in einer zunehmenden Selbstorganisation der Lernprozesse. Dies ist in der Erdkunde durch Verfahren des unmittelbaren Lernens in der Begegnung mit dem originalen Gegenstand und Verfahren des mittelbaren Lernens mit Hilfe von Darstellungs- und Arbeitsmitteln einschließlich informations- und kommunikationstechnologischer Medien möglich. Diese Verfahren erlauben eine auf aktives und selbstständiges Lernen ausgerichtete Lernorganisation, so dass Schülerinnen und Schüler möglichst selbstständig Wege der Erkenntnisgewinnung und fachrelevante Arbeitsweisen zur Problemlösung auswählen und anwenden sowie Systematisierungs- und Reflexionsfähigkeit entwickeln können.“ (S.7f.)

AEPKERS, Michael (1999): „Wartet nicht auf bessere Zeiten!“ Der Weg zum Erdkundelehrer - eine Patchwork-Ausbildung? In: Schmidt-Wulfen/Schramke (1999), S. 326-339.

ALISCH, Lutz-Michael (1995): Grundlagenanalyse der Pädagogik als strenge Wissenschaft. Berlin.

APEL, Hans Jürgen (1991): Lehrplan- und Curriculumentwicklung in Bayern (1950-1991). München.

ARBEITSGRUPPE CURRICULUM 2000+ der deutschen Gesellschaft für Geographie (2002): Curriculum 2000+. Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie. In: geographie heute, H. 200, S. 4-7.

ARENDT, Hannah ((2001): Vita activa oder Vom tätigen Leben. München.

ARISTOTELES (1876): Nikomachische Ethik. Übersetzer J.H. Kirchmann. Leipzig.

ARISTOTELES (2001): Metaphysik. Schriften zur Ersten Philosophie. Übersetzer F.F. Schwarz. Stuttgart.

ARNOLD, Rolf; Schüßler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt.

ASELMEIER, Ulrich; Kron, Friedrich W.; Vogel, Günther (Hg. 1994): Lehrplan ohne Schüler? (Beiträge zu einer neuen Lernkultur, Bd. 2). Rheinfelden; Berlin.

ASELMEIER, Ulrich (1994a): Lehrplan ohne Schüler? Anmerkungen. In: Aselmeier u.a. (1994), S. 5-15.

ASELMEIER, Ulrich (1994b): Schüler- und Unterrichtsorientierung des Lehrplans. In: Aselmeier u.a. (1994), S. 25-48.

ASMUS, Walter (1965): Herbart. Pädagogische Grundschriften. (Bd. 1). Düsseldorf; München.

ATTESLANDER, Peter (1993): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin.

BACON, Francis (1870): Neues Organon. >1620< Übersetzer J.H. Kirchmann. Berlin.

BALLAUFF, Theodor (1969) : Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. (Bd. 1). Freiburg; München.

BASTIAN, Johannes (1992): Schülerorientierung. In: geographie heute, H. 100, S. 45-5.

BAUMGART, Franzjörg; Lange, Ute (Hg. 1999): Theorien der Schule. Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn.

BECK, Klaus (1987): Die empirischen Grundlagen der Unterrichtsforschung. Göttingen.

BECKMANN, H.-K. (1971): Das Verhältnis von Theorie und Praxis im engeren Sinne. In: Klafki (Hg. 1971a), S. 184-202.

BENNER, Dietrich (1978): Theorie, Technik, Praxis. Zur Diskussion alternativer Theorie-Praxis-Modelle. In: Zeitschrift für Pädagogik (15. Beiheft), S. 13-21.

BENNER, Dietrich (1978a): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München.

BENNER, Dietrich (1980): Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach den Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik, H.4, S. 485-497.

BENNER, Dietrich (1993): Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim; München.

BENNER, Dietrich (1994): Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaften. (Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Bd.1). Weinheim; München.

BENNER, Dietrich; Brüggem, Friedhelm (2000): Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme – Paradigmen - Aussichten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft. Weinheim. S. 240-163.

BEN-PERETZ, Miriam (1994): Die Rolle der Lehrer bei der Interpretation ihres Lehrplans. In: Aselmeier u.a. (1994), S. 97-106.

BIEL, Jörg; Hopmann, Stefan; Ohlhaver, Frank (1996): Wie wirken Lehrpläne? Modelle, Strategien, Widersprüche. In: Pädagogik, H. 5, S. 32-38.

BILDUNGSKOMMISSION Nordrhein-Westfalen (Hg. 1995): Zukunft der Bildung – Bildung der Zukunft. Neuwied.

BIRKENHAUER, Josef (1986): Geographiedidaktische Forschung in der Bundesrepublik 1975-1984. In: Geographische Rundschau, H. 5, S. 218-227.

BIRKENHAUER, Josef (1988): Aufgaben der Geographiedidaktik. In: Praxis Geographie, H. 7-8, S. 6-9.

BIRKENHAUER, Josef (1999): Erdkunde-Lehrpläne der Sekundarstufe I heute - eine vergleichende Sichtung. In: Geographie und ihre Didaktik, H. 1, S. 1-31.

BLANKERTZ, Herwig (Hg. 1978): Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. (Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft). Weinheim; Basel.

BLANKERTZ, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Pädagogik. Wetzlar.

BLANKERTZ, Herwig (2000): Theorie und Modell der Didaktik. Weinheim; München.

BLOCK, Rainer; Klemm, Klaus (1997): Lohnt sich Schule? Hamburg.

BÖHM, Winfried; Schriewer, Jürgen (Hg. 1975): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft. Stuttgart.

BÖHM, Winfried (1995): Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. Würzburg.

BÖHN, Dieter (Hg. 1999): Didaktik der Geographie konkret: Begriffe. München.

BÖNSCH, Manfred (2003): Kultur der „soft skills“ pflegen. In: Neue Deutsche Schule, H. 3, S. 20.

BORTZ, Jürgen (1993): Statistik für Sozialwissenschaftler. Heidelberg.

BORTZ, Jürgen; Döring, Nicola (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin; Heidelberg.

BRAMEIER, Ulrich; Geiger, Michael (1998): Geographieunterricht 2000. Sieben Fragen an Wulf Schmidt-Wulffen und Helmuth Köck. In: Praxis Geographie, H. 4, S. 30-37.

BRAUN, Walter (1992): Pädagogik - Eine Wissenschaft? Aufstieg, Verfall, Neubegründung. Weinheim.

BREZINKA, Wolfgang (1975): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim; Basel.

BUER, Jürgen von (1990): Pädagogische Freiheit des Lehrers im unterrichtlichen Alltag. Realität oder Illusion? Frankfurt/Main.

BUNDESMINISTERIUM für Bildung und Forschung (1998): Delphi-Befragung 1996/1998. Abschlußbericht zum „Bildungs-Delphi“. München.

BURKART, Roland (2002): Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder. Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft. Wien, Köln, Weimar.

CASTLE, E.B. (1965): Die Erziehung in der Antike und ihre Wirkung in der Gegenwart. Stuttgart.

CHARLTON, Michael; Schneider, Silvia (Hg. 1997): Rezeptionsforschung. Theorie und Untersuchungen zum Umgang mit Massenmedien. Opladen.

COMTE, Auguste (1956): Rede über den Geist des Positivismus. >1844< Übersetzer I. Fetscher. Hamburg.

COMENIUS, Johann Amos (1992): Die große Didaktik. >1657<. Stuttgart.

CUBE, Felix von (1997): Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik. In: Gudjons; Winkel (Hg. 1997), S. 57-74.

DEMMER, Marianne (2003): Vom faulen Sack zu armen Schwein...? In: Pädagogik, H. 3, S. 20-22.

DESCARTES, René (1905): Abhandlung über die Methode. >1637< Übersetzer A. Buchenau. Leipzig.

DIEDERICH, Jürgen (1991): Pädagogische Rezepte - theoretisch betrachtet. In: Oelkers/Tenorth (1991), S. 181-191.

DIEDERICH, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin.

DIETRICH, Theo (1975): Der Ertrag der geisteswissenschaftlichen Pädagogik für die Schule. In: Böhm/ Schriewer (Hg. 1975); S. 173-189.

DIETRICH, Theo (1998): Zeit- und Grundfragen der Pädagogik. Bad Heilbrunn.

DILTHEY, Wilhelm (1971): Schriften zur Pädagogik. Paderborn.

DRERUP/Terhart (1990): Erkenntnis und Gestaltung. Weinheim.

DUNCKER, Ludwig (2002): Schulpraxis „im Lichte von Theorie“. Die Bedeutung von Theorie und Praxis in der Professionalisierung der Lehrerberufs. In: Die deutsche Schule, H. 1, S. 21-38.

ECKERLE, Gudrun-Anne; Patry, Jean-Luc (Hg. 1987): Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik. Baden-Baden.

EICKHORST, Annegret (1994): Unterricht als Gegenstand empirischer Forschung. Frankfurt/Main.

ENGELHARDT, Wolf (1989): Methoden im Geographieunterricht. In: geographie heute, H. 67, S. 4-8.

ENGELHARD, Karl/ Hemmer, Ingrid (1989): Der unterrichtliche Lernprozess zwischen Lebenspraxis und Wissenschaftsorientierung. In: Geographie und Schule H. 57, S. 26-33.

ESSELBORN-KRUMBIEGEL, Helga (2002): Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten. Paderborn.

EULEFELD, Günter; Bolscho, Dietmar; Rode, Horst; Rost, Jürgen; Seybold, Hansjörg (1993): Entwicklung der Praxis schulischer Umwelterziehung in Deutschland. (IPN Bd. 139). Kiel.

EYE, Alexander von: Zum Verhältnis zwischen qualitativen und quantitativen Methoden in der empirisch-pädagogischen Forschung. In: Olechowski; Rollett (Hg. 1994), S. 24-45.

FILIPP, Karlheinz (1978): Geographie und Erziehung: Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der Geographiedidaktik. München.

FLICK, Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung. Hamburg.

FRÜH, Werner (1991): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. München.

GAARDER, Jostein (1998): Sophies Welt. München.

GARIN, Eugenio (1991): Die Kultur der Renaissance. In: Mann, Gogol; Nitschke, August (Hg. 1991): Propyläen Weltgeschichte, Bd. 6, S. 429-534.

GEIGER, Michael; Brameier, Ulrich (1998): Geographieunterricht 2000. Eine Einführung. In: Praxis Geographie, H. 4, S.4-6.

GIGON, Olof: Das hellenistische Erbe. In: Mann; Heuß (1991), Bd. 3, S. 573-674.

GRELL, Jochen; Grell, Monika (1996): Unterrichtsrezepte. Weinheim; Basel.

GROEBEN, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Scheele, Brigitte (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen.

GROEBEN, Norbert (1997): (Meta-)Theoretische Desiderata der Medien(wirkungs-)forschung unter der Perspektive der Text-Leser-Wechselwirkung. In: Charlton/Schneider (1997), S. 40-58.

GROEBEN, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg. 2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München.

GRONEMEYER, Marianne (1997): Lernen mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule. Berlin.

GRÜNEWÄLDER, Karl-Wilhelm (1983): Schülerorientierte (Lern)Zielbestimmung im Rahmen der geographischen Unterrichtsplanung. In: Geographie und Schule, H.10, S. 17-23.

GUDJONS, Herbert, Winkel, Rainer (Hg. 1997): Didaktische Theorien. Hamburg.

HAARMANN, Dieter (1998): Wörterbuch Neue Schule. Die wichtigsten Begriffe zur Reformdiskussion. Weinheim; Basel.

HABERMAS, Jürgen (1978): Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien. Neuwied.

HACKER, H. (Hg. 1980): Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn.

HAFT, Henning; Hopmann, Stefan (1988): Differenzierung staatlicher Lehrplanarbeit. In: Hopmann (1988), S. 21-52.

HARD, Gerhard (1978): Inhaltsanalyse geographiedidaktischer Texte. (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 2). Braunschweig.

HARD, Gerhard (1986): „Wozu Theorie“? Zur Thematisierung von Theorieleistung im Hochschul- und Schulunterricht. In: Köck (1986), S. 215-230.

HARNEY, Klaus; Krüger, Heinz-Hermann (Hg. 1997): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen.

HASEBRINK, Uwe (1997): Individuelle Muster der Actionnutzung. In: Charlton; Schneider (1997), S. 105-121.

HASSE, J.; Isenberg, W. (1991): Die Geographiedidaktik neu denken. (Bensberger Protokolle 73). Bensberg.

HAUBRICH, Hartwig (1971): Eine Studie zur Revisionsbedürftigkeit der Lehrpläne der alten Bundesländer.

HAUBRICH, Hartwig (1977): Thesen zur geographiedidaktischen Forschung. In: Geographische Rundschau, H. 1, S. 26-28.

HAUBRICH, Hartwig (Hg. 1977a): Quantitative Didaktik der Geographie. (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 1). Nürnberg.

HAUBRICH, Hartwig; Kirchberg, Günter, Brucker, Ambros; Engelhard, Karl; Hausmann, Wolfram; Richter, Dieter (1993): Didaktik der Geographie: Konkret. München.

HAUBRICH, Hartwig; Kirchberg, Günter, Brucker, Ambros; Engelhard, Karl; Hausmann, Wolfram; Richter, Dieter (1997): Didaktik der Geographie: Konkret. München.

HEDTKE, Reinhold (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien.
(<http://www.sowionlinejournal.de/lehrerbildung/hetke/htm>)

HEID, Helmut (1991): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik. In: Roth (Hg. 1991).

HELMKE, F.; Weinert, A. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert (Hg. 1997), S. 71-176.

HEMMER, Michael (1992): Reiseerziehung im Geographieunterricht. Konzepte und empirische Untersuchungen zur Vermittlung eines umwelt- und sozialverträglichen Reisetils. (Geographische Forschungen, Bd. 28). Nürnberg.

HEMMER, Michael (2000): Westen ja bitte - Osten nein danke! Empirische Untersuchungen zum geographischen Interesse von Schülerinnen und Schülern an den USA und GUS. (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 33). Nürnberg.

HERBART, Johann Friedrich (1802): Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In: Müßener (Hg. 1991), S. 135-146.

HERBART, Johann Friedrich (1802/03): Diktate zur Pädagogik in Wissenschaft und Schule. In: Müßener (Hg. 1991), S. 147-185.

HOFER, Manfred; Alisch, Lutz-Michael (1981): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. München.

HOFFMANN, Walter (1987): Von der Notwendigkeit und dem Nutzen didaktischer Theorie für die Schule. Untersuchungen zum Spannungsverhältnis von Pädagogik und Fachwissenschaft im Unterricht. (Europäische Hochschulschriften, Bd. 295). Frankfurt/Main.

HÖHMANN, Karin; Vollstädt, Witlof (1996): So überflüssig wie ein Kropf? Die Bedeutung von Lehrplänen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: Pädagogik, H. 5, S. 9-12.

HÖHMANN, Karin (1996): Die Quadratur des Kreises? Oder: Wenn ein Ministerium Freiräume schaffen will. In: Pädagogik, H. 5, S. 23-26.

HOPMANN, Stefan (Hg. 1988): Zugänge zur Geschichte der staatlichen Lehrplanarbeit. Kiel.

HOPMANN, Stefan; Künzli, Rudolf (1999): Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit: Grundzüge einer Theorie der Lehrplanung. (<http://www.lehrplan.ch/d/research/theory/entscheidungsfelder/pdf>)

HUPKE, Klaus-Dieter (1998): Der Regenwald und seine Rettung. Zur Geistesgeschichte der Tropennatur in Schule und Gesellschaft. (Duisberger Geographische Arbeiten, Bd. 22). Duisberg.

INITIATIVKREIS BILDUNG der Bertelsmannstiftung (1999): Zukunft gewinnen - Bildung erneuern. Memorandum. Gütersloh.

JANK, Werner; Meyer, Hilbert (1994): Didaktische Modelle. Berlin.

KÄHLER, Wolf-Michael (2002): Statistische Datenanalyse. Verfahren verstehen und SPSS gekonnt einsetzen. Braunschweig; Wiesbaden.

KAMMERL, Rudolf (1999): Offizieller und heimlicher Lehrplan. In: Reinhold u.a. (1999), S. 345-347.

KANT, Immanuel (1793): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. Frankfurt/Main.

KANWISCHER, Detlef; Rhode-Jüchtern, Tilman (Hg. 2002): Qualitative Forschungsmethoden in der Geographiedidaktik. (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 35). Nürnberg.

KELLER, Gustav (1989): Das Klagelied vom schlechten Schüler. Eine aufschlussreiche Geschichte der Schulprobleme. Heidelberg.

KESTLER, Franz (2002): Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Bad Heilbrunn.

KIRCHBERG, Günter (1990): Die Lehrplanentwicklung im Erdkundeunterricht der Bundesrepublik Deutschland seit 1970. In: Zeitschrift für den Erdkundeunterricht, H. 42, S. 166-175.

KIRCHBERG, Günter (1998a): Veränderte Jugendliche - unveränderter Geographieunterricht? Aspekte eines in der Geographiedidaktik vernachlässigten Problems. In: Praxis Geographie, H. 4, S. 24-29.

KIRCHBERG, Günter (1998b): Neue Impulse für die Geographielehrpläne vor der Jahrhundertwende. In: Zeitschrift für den Erdkundeunterricht, H. 2, S. 84-89.

KLAFKI, Wolfgang (1971): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Rittelmeyer; Parmentier 2001, S. 125-148.

KLAFKI, Wolfgang (Hg. 1971a): Erziehungswissenschaft. (Funk-Kolleg, Bd. 3). Frankfurt/Main.

KLAFKI, Wolfgang (1976): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim; Basel.

KLAFKI, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim; Basel.

KLOSE, Peter (1988): Verwendung und Rezeption staatlicher Lehrpläne in Schulen. Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Sachunterrichts. Frankfurt/Main.

KNOOP, Karl; Schwab, Martin (1999): Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Portraits aus vier Jahrhunderten. Wiebelstein.

KORING, Bernhard (1997): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Donauwörth.

KÖCK, Helmut (Hg. 1986): Theoriegeleiteter Geographieunterricht. Vorträge des Hildesheimer Symposiums 6. bis 10. Oktober 1985. (Geographiedidaktische Forschungen Bd. 15). Lüneburg.

KÖCK, Helmut (1986a): Einführung in das (Symposiums)thema „Theoriegeleiteter Geographieunterricht“. In: Köck 1986, S. 18-27.

KÖCK, Helmut (1986b): Die Geographiedidaktik als Wissenschaft - eine Skizze ihres methodologischen Grundrisses. In: Geographie und ihre Didaktik, H. 3, S. 113-133.

KÖCK, Helmut (1991): Didaktik der Geographie: Methodologie. München.

KÖCK, Helmut (1996): Das Bild der Öffentlichkeit vom Geographieunterricht. Eine Untersuchung in den alten Bundesländern. In: Praxis Geographie, H. 12, S. 38-40.

KÖCK, Helmut (1998): Desiderata der geographiedidaktischen Forschung in Deutschland. In: Geographie und ihre Didaktik, H.4, S. 173-199.

KRON, Friedrich, W. (1994): Der „pädagogische Freiraum“ der Lehrer und „ihr“ Lehrplan. Ein problemhaltiger Zusammenhang. In: Aselmeier u.a. (1994), S. 107-121.

KRON, Friedrich, W. (1994): Lehrplanbefunde zum Thema. In: Aselmeier u.a. (1994), S. 17-24.

KROß, Eberhard (1991): Geographiedidaktik heute. Probleme und Perspektiven 20 Jahre nach dem Umbruch. In: Hasse; Isenberg (Hg. 1991), S.11-19.

KROß, Eberhard (2002): Hochschulgeographie und Schulgeographie. Herausforderungen für die Geographiedidaktik. In: geographie heute, H.5, S. 42-45.

KRUMM, Volker (1987): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Entstehung der Kluft zwischen Theorie und Praxis. In: Eckerle; Patry (Hg. 1987), S. 17-40.

KULTUSMINISTERIUM des Landes Nordrhein-Westfalen (1981): Gymnasiale Oberstufe. Richtlinien Erdkunde. Köln.

KÜNZLI, Rudolf (1988): Lehrplanung - Der „unmögliche Diskurs“ oder die Sicherung von Permanenz. In: Hopmann (Hg. 1988), S. 235-258.

KÜNZLI, Rudolf; Hopmann, Stefan (Hg. 1998): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Chur; Zürich.

KÜNZLI, Rudolf (Hg. 1999): Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung. Chur; Zürich.

KUNERT, Kristian (1983): Wie Lehrer mit dem Lehrplan umgehen. Bericht über eine Befragung von Grund- und Hauptschullehrern - Interpretationen - Folgerungen. Weinheim; Basel.

LANDESINSTITUT für Schule und Weiterbildung (1995): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts. Soest.

LANDESINSTITUT für Schule und Weiterbildung (1998): Gymnasiale Oberstufe. Erfahrungen mit Richtlinien. Ergebnisse einer Befragung von Schulaufsicht, Lehrerausbildung und Schule. Bönen.

LEHN, Jürgen; Müller-Gronbach, Thomas; Rettig, Stefan (2000): Einführung in die Deskriptive Statistik. Stuttgart; Leipzig.

LENZ, Thomas (2003): Handlungsorientierung im Geographieunterricht. In: geographie heute, H.5, S. 2-7.

LOCKE, John (1996): Gedanken über Erziehung. >1693< Übersetzer v.H. Wohlers. Stuttgart.

MANN, Gogol; Nitschke, August (Hg. 1991): Propyläen Weltgeschichte. Frankfurt/Main.

MARMANN, Melanie (1999): Handlungsorientierung - zur Inflation eines Begriffes in der Geographiedidaktik. (Unveröffentlichte Examensarbeit). Münster.

MARMANN, Melanie (2000): Über die Anstrengung eines Begriffes. Anmerkungen zu Rhode-Jüchterns Überlegungen zur Handlungsorientierung. In: GW-Unterrichts, H.79, S. 102-104.

MERTEN, Klaus (1995): Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Opladen.

MERTEN, Klaus (1999): Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Band 1: Grundlagen der Kommunikationswissenschaft. Münster.

MEYER, Hilbert (1980): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein/Ts.

MEYERS großes Taschenlexikon (1992). Mannheim.

MINISTERIUM für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hg. 1992): Allgemeine Dienstordnung. Düsseldorf; Frechen.

MINISTERIUM für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hg. 1994): Gesetz über die Mitwirkung im Schulwesen. Düsseldorf.

MINISTERIUM für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999): Erdkunde. Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule. (Schriftenreihe Schule in NRW: Richtlinien und Lehrpläne. Nr. 4715). Frechen.

MINISTERIUM für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hg. 2000): Schulverwaltungsgesetz. Düsseldorf.

MINISTERIUM für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hg. 2001): BASS 2001/2002. Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften. Düsseldorf; Frechen.

MONTAIGNE, Michel de (1996): Essays. >1580< Übersetzer A. Franz. Stuttgart.

MOOG, Willy (1967) : Geschichte der Pädagogik. (Bd.2). Hannover.

MÜßENER, Gerhard (Hg. 1991): Didaktische Texte zu Unterricht und Erziehung in Wissenschaft und Schule. Johann Friedrich Herbart. Wuppertal.

MUMMENDEY, Hans-Dieter (1995): Die Fragebogen-Methode. Göttingen.

NIEMZ, Günter (1984): Zur Realität des geographischen Unterrichts. Erhebung für das Schuljahr 1981/82 in Hessen. (Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie, Bd. 7). Frankfurt/ Main.

NIEMZ, Günter (1986): Curriculumreform und Unterrichtsrealität. In: Köck (Hg. 1986), S. 233-250.

NOHL, Herman (Hg. 1946): Wilhelm Dilthey: Die Philosophie des Lebens. Eine Auswahl aus seinen Schriften 1867-1910. Frankfurt/Main.

OELKERS, Jürgen (1990): Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 1-13.

OELKERS, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar (1991): Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim;Basel.

OSTERWALDER, Fritz (2003): Schatten über der Schule - Schatten über den Lehrenden. Lehrerschelte und ihre historischen Funktionen. In: Pädagogik, H. 3, S. 30-33.

OLECHOWSKI, Richard; Rollett, Brigitte (Hg. 1994): Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung - quantitative und qualitative Methoden. Frankfurt/Main.

PATRY, Jean-Luc (1994): Der Beitrag der Situationsspezifität zur Entstehung und Verringerung der Kluft zwischen Theorie und Praxis. In: Olechowski; Rollett (Hg. 1994), S. 46-52.

PLÖGER, Wilfried (1999): Geisteswissenschaftliche Lehrplantheorie. In: Reinhold u.a. (Hg. 1999), S. 347-349.

PONATH, Rainer (1995): Pädagogik als praktische Wissenschaft? Zur Möglichkeit wissenschaftlicher Orientierung pädagogischen Handelns im Anschluß an M.J. Langevelds Theorie der Erziehungssituation. Bad Heilbrunn.

POSTMAN, Neil (1995): Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. München.

von PRONDCZYNSKY, Andreas (1993): Pädagogik und Poiesis. Eine verdrängte Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Opladen.

RAUIN, Udo; Tillmann, Klaus-Jürgen, Vollstädt, Witlof (1996): Lehrpläne, Schulalltag und Schulentwicklung. In: Rolff (Hg.1996), S. 377-414.

REBLE, Albert (1999): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart.

REIN, Wilhelm (1897): Lehrplan und Lehrplanarbeit. In: Hopmann (1988), S. 7-13.

REINHOLD, Gerd; Pollak, Guido; Heim, Helmut (Hg. 1999): Pädagogik-Lexikon. München.

RICHTER, Dieter (1996): Notwendigkeit und Grenzen des Geographieunterrichts in Deutschland. Fünf Thesen zur Identitätskrise der Geographie. In: Der Erdkundeunterricht, H. 4, S. 167-171.

RINSCHADE, Gisbert (2003): Geographiedidaktik. Paderborn.

RITTELMEYER, Christian; Parmentier, Michael (2001): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt.

RITTER, Joachim (2003): Metaphysik und Politik. Studien zu Aristoteles und Hegel. Baden-Baden

RHODE-JÜCHTERN, Tilman (1996): Didaktikentwicklung oder Gruppendynamik? In: Praxis Geographie, H. 10, S. 53.

ROBINSON, B. Saul (1972): Bildungsreform als Revision des Curriculums und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied.

RÖSSLER, Patrick; Kubisch, Susanne; Gehrau, Volker (2002): Empirische Perspektiven in der Rezeptionsforschung. München.

ROLFF, H.G. (Hg. 1996): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd.9. Weinheim; München.

ROTH, Heinrich (1962): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Deutsche Schule, H. 55, S. 109-119.

ROTH, Leo (Hg. 1991): Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis. München.

ROUSSEAU, Jean-Jaques (1983): Emile oder über Erziehung. >1762< Übersetzer L. Schmidt. Paderborn.

RUHLOFF, Jörg (1979): Das ungelöste Normproblem in der Pädagogik. Eine Einführung. Heidelberg.

RUTT, Th. (1994): F.E.D. Schleiermacher: Ausgewählte Schriften. Paderborn.

RUX, Johannes (2002): Die pädagogische Freiheit des Lehrers. Eine Untersuchung zur Reichweite und zu den Grenzen der Fachaufsicht im demokratischen Rechtsstaat. Berlin.

SAYLER, Wilhelmine M. (1968): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Eine systematische Untersuchung. München; Basel.

SCHLEIERMACHER, F. E. D. (1826): Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Rutt (1994), S. 36-243.

SCHMIDT-WULFFEN, Wulf (1988): Entwicklungshilfe ist doch Mist! Zur Entwicklungshilfe am Beispiel Senegals. In: Praxis Geographie, H. 3, S. 15-20.

SCHMIDT-WULFFEN, Wulf (1990): Aktuelle Probleme in der `Dritten Welt´: Fachdidaktische Überlegungen. In: Geographie und Schule, H. 4, S. 10-14.

SCHMIDT-WULFFEN, Wulf (1992): 1000 Theorien und keine Lösung? In: Praxis Geographie, H. 2, S. 42/43.

SCHMIDT-WULFFEN, Wulf (1999): Schüler- und Alltagsweltorientierung. Zugänge. Perspektiven für die Praxis. Beispiele aus dem Unterricht. Gotha.

SCHMIDT-WULFFEN, Wulf; Schramke, Wolfgang (1995): Aktion des Schulgeographenverbandes - Eine Offensive für den Geographieunterricht? In: Praxis Geographie, H. 9, S. 44-45.

SCHMIDT-WULFFEN, Wulf; Schramke, Wolfgang (Hg. 1999): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. Gotha.

SCHNELL, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (1999): Methoden der empirischen Sozialforschung. München.

SCHRAMKE, Wolfgang, Uhlenwinkel, Anke (2000): Zukunftsentwürfe im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie, H. 2, S. 4-8.

SCHRAMKE, Wolfgang, Uhlenwinkel, Anke (2002): Geographiedidaktik in Deutschland: Personal, Probleme, Perspektiven. In: Geographie und ihre Didaktik, H. 4, S. 189-218.

SCHRAMKE, Wolfgang (1999): Erdkunde: Der Zustand des Faches. Traditionelles Fachverständnis im gesellschaftlichen Gegenwind. In: Schmidt-Wulffen; Schramke (Hg. 1999), S. 7-25.

SCHRAND, Hermann (1978): Neuorientierung in der Geographiedidaktik? Zur Diskussion um geographiedidaktische Strukturgitter. In: Geographische Rundschau, H. 9, S. 336-342.

SCHRAND, Hermann (1981): Zur Stellung der Fachdidaktik in der universitären Lehrerbildung. In: Geographie und ihre Didaktik, H.2; S. 58-65.

SCHRAND, Hermann (1989): Zur Lage der Geographiedidaktik Ende der 80er Jahre. In: Geographie und Schule, H. 2, S. 2-11.

SCHRAND, Hermann (1990): Zur möglichen Stellung der Länderkunde in zukünftigen Lehrplänen. In: Praxis Geographie, H. 4, S.30-34.

SCHRAND, Hermann (1993): Lehrplanarbeit als Kampf geistiger Mächte. In: geographie heute, H. 112, S. 51/52.

SCHRÖDER, Hartwig (1995): Studienbuch Allgemeine Didaktik. Grund- und Aufbauwissen zu Lernen und Lehren im Unterricht. (Wissenschaft und Schule, Bd. 8). München.

SCHULGEOGRAPHENVERBAND: Eine Offensive für den Geographieunterricht. In: Praxis Geographie, H. 5, S. 42/43.

SCHULP-HIRSCH, Gabriele (1994): Hermeneutische Pädagogik: Pädagogische Theorie im Primat erzieherischer Praxis. Studien zum Zusammenhang von Erkenntnis- und Handlungstheorie. Frankfurt/Main.

SCHULTZ, Hans-Dietrich (1995): Mit dem Rücken zur Wand in die Offensive. Trends und Perspektiven in der Geographiedidaktik der 90er Jahre. In: Der Erdkundeunterricht, H. 4, S. 146-150.

SCHULTZE, Arnold (1979): Kritische Zeitgeschichte der Schulgeographie. In: Geographische Rundschau, H. 1, S. 2-9.

SCHULTZE, Arnold (Hg. 1996): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Gotha.

SCHULTZE, Arnold (1998): Geographiedidaktik kontrovers. Konzepte und Fronten innerhalb des Faches. In: Praxis Geographie, H. 4, S. 8-13.

SCHWEIZER, Hans-Martin (1978): Kunst und Wissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft, S. 127-136.

SCHWENK, Bernhard (1996): Geschichte der Bildung und Erziehung von der Antike bis zum Mittelalter. Weinheim.

SCHWERIN, Otto (1993): Auf dem Weg zum schülerzentrierten und handlungsorientierten Erdkundeunterricht. Meine Erfahrungen zum Erdkundeunterricht im Land Brandenburg. In: Der Erdkundeunterricht, H. 11, S. 396-402.

SEDLACEK, Peter (1990): Anleitung zur formalen Gestaltung schriftlicher Arbeiten. (Studienblätter der Arbeitsgemeinschaft angewandte Geographie Münster H. 4). Münster.

SEDLACEK, Peter (1996): Offensiv an welcher Front? In: Praxis Geographie, H. 3, S. 44/45.

SPERLING, Walter (Hg. 1981): Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts. (Geographiedidaktische Forschungen, Bd.8). Braunschweig.

STAATSINSTITUT für Schulpädagogik und Bildungsforschung (1996): Lehrplanbefragung. Erdkunde. München.

TERHART, Ewald (1990): Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: das Beispiel Lehrer. In: Drerup/Terhart (Hg. 1990), S. 117-131.

TENORTH, Heinz-Elmar (1984): Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion.

TENORTH, Heinz-Elmar (1988): Lehrplanarbeit und Lehrerarbeit - Sequenzen ihrer Professionalisierung und Relation ihrer Entwicklung. In: Hopmann (Hg. 1988), S. 101-142.

THÖNEBÖHN, Franz H. (1995): Rezeption und Verwendung des geographischen Schulbuches in der Sekundarstufe I. Interviewstudie zum Umgang von Lehrern mit dem geographischen Schulbuch bei curricula-

ren Entscheidungen, bei der Unterrichtsplanung und im Unterricht. Essen.

TILLMANN, Klaus-Jürgen (1996): Lehrpläne-(k)ein Thema für den Schulalltag? In: Pädagogik, H. 5, S. 6-8.

TILLMANN, Klaus-Jürgen (1997): Brauchen Lehrer Lehrpläne? In: Neue Sammlung H. 4, S. 585-602.

TREML, Alfred, K. (1991): Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung. In: Oelkers; Tenorth (1991), S. 347- 357.

UHLENWINKEL, Anke (1999): Topographie (und Begriffslernen) – mit dem Kopf durch die Wand? In: Schmidt-Wulffen; Schramke (Hg. 1999), S. 286-309.

VIELHABER, Christian (1983): Grundfragen der Unterrichtsplanung im zielorientierten Geographieunterricht. In: Geographie und Schule, H. 10, S.1-8.

VOLKMANN, Hartmut (1992): Handlungsorientierung im Erdkundeunterricht. In: geographie heute, H. 5, S.70-75.

VOLLSTÄDT, Witlof; Tillmann, Klaus-Jürgen; Rauin, Udo; Höhmann, Katrin; Tebrügge, Andrea (1999): Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen.

WATZLAWICK, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (1962): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern; Stuttgart; Wien.

WEINERT, Franz E. (Hg. 1997): Psychologie des Unterrichts und Schule. (Enzyklopädie Psychologie, Bd.3). Göttingen.

WENIGER, Erich (1952): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim.

WENIGER, Erich (1956): Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim.

