

Sibylle Reinfried

Was bringen Bildungsstandards?

Eine Bilanz von mehr als zehn Jahren standardisiertem Geographieunterricht in den USA

Bereits seit mehr als zehn Jahren sind nationale Bildungsstandards in den USA in Kraft – lang genug, um zu prüfen, ob die mit der Standardisierung beabsichtigten Ziele in der Geographie erreicht wurden. Der Blick über den Atlantik lohnt sich auch deshalb, weil dort bereits Erfahrungen zur Umsetzung und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für die tägliche Unterrichtspraxis vorliegen.

Der Weg zur Standardisierung

Die Standardisierungs-Debatte begann in den USA im Jahr 1983 mit der durch die Reagan-Administration publizierten Studie *A Nation at Risk*. Diese machte auf die enormen schulischen Defizite amerikanischer Schüler aufmerksam. In der Folge wurde der Ruf nach einer drastischen Heraufsetzung der schulischen Anforderungen laut. Die Antwort der Reagan- und später der Bush-Administration darauf war das Ingangsetzen einer der folgenreichsten Bildungsreformen in den USA. Man schaute nach Übersee zu den Ländern (in Europa nach Frankreich, in Asien nach Japan), die in verschiedenen internationalen Tests erfolgreich abgeschnitten hatten. Man stellte fest, dass die dortigen Bildungssysteme auf nationalen Curricula fußen, die das im Unterricht zu erreichende Wissen und Können beschreiben. Die Lehrerausbildung, die Lehrmittel und auch die Übertrittsprüfungen von einem Schultyp zum nächsten waren curriculumsbezogen und transparent. Schüler, Eltern und Lehrer wussten, was von ihnen erwartet wird. Daraus zog man den Schluss, dass eine Kombination aus einem standardbasierten, zentralen staatlichen Curriculum (unter Kontrolle durch die lokalen Schuldistrikte) und einem nationalen Prüfungsinstrument zu den notwendigen Veränderungen im Bildungswesen führen würde.

Ein weiteres, sehr zentrales Argument war auch die Hoffnung, durch die Standardisierung die soziale Selektivität des US-Bildungswesens zu mildern. Die Standardisie-

rung begann 1989 mit der Gründung des *National Educational Goals Panel (NEGP)* unter Präsident G. H. Bush. Ziel des *NEGP* war es, Standards auf Bundes- und Staatenebene zu realisieren, deren Wirksamkeit im Anschluss überprüft werden sollte. Diese Bestrebungen wurden von den Lehrern und ihren Verbänden im Allgemeinen positiv aufgenommen, da man Standards als Leitplanken und damit als Unterstützung für die schulische Arbeit sah.

Bis zu diesem Zeitpunkt war das Bildungswesen der USA weitgehend Sache der einzelnen Bundesstaaten. Dies sollte sich nun mit den von Washington initiierten Standardisierungsbestrebungen ändern. Sie konkretisierten den Bildungsauftrag der so genannten Kernfächer und benannten die Kompetenzen, die die Schulen zu vermitteln haben und über die die Lernenden zu bestimmten Zeitpunkten verfügen müssen. Zu Beginn des Prozesses lag der Standardisierungsfokus auf den Inhalten, verschob sich jedoch im Laufe der folgenden zehn Jahre mehr und mehr zum Testen der erzielten Leistungen: der Testgedanke überholte die standardbasierte Unterrichtsentwicklung. Im Jahr 2001 wurde das *No-Child-Left-Behind* Gesetz verabschiedet. Es ist als Rechenschaftsinstrument zu verstehen und unterwirft die Schulen einer radikalen nationalen Kontrolle in Form von jährlichen, anspruchsvollen Tests. Sie ziehen Sanktionen nach sich, wenn ihre Ziele nicht erreicht werden. Für die Praxis bedeutete dies: Bildungsmanagement wurde gleichgesetzt mit institutionellem Management,

Bildungsqualität wurde nicht mehr in Jahren formaler Bildung und dem Level des erreichten Bildungsziels gesehen, sondern beruhte fortan auf Wettbewerb, Autonomie, Eigenverantwortung und Kontrolle.

Die Entwicklung der nationalen Geographie-Standards

Wie verlief vor diesem Hintergrund der Prozess der Standardisierung in der Schulgeographie? Nachdem die Studie *A Nation at Risk* auch große Defizite des geographischen Wissens bei amerikanischen Schülern zu Tage gefördert hatte, publizierten Geographiedidaktiker die *Guidelines for Geographic Education*. Sie stellen eine Art Kerncurriculum für die geographische Bildung vom Kindergarten bis zur 12. Klasse (in den USA K–12 genannt) dar. Ziel dieser Richtlinien war es, das Fach zu erneuern und seinen Status zu verbessern (Joint Committee on Geographic Education 1984). Die *Guidelines* bildeten die Basis für die nationalen Geographiestandards *Geography for Life*, die schließlich 1994 publiziert wurden (Geography Education Standards Project 1994). Mit *Geography for Life* erhielt die US-Schulgeographie zum ersten Mal in ihrer Bildungsgeschichte ein Dokument, das in Form von inhaltsbezogenen Standards begründet, was Schülerinnen und Schüler nach drei Testphasen (4., 8. und 12. Klasse) wissen und können sollen. Übergeordnetes Bildungsziel sollte sein, das Wissen und die Fähigkeiten zu garantieren, über die ein verantwortungsbewusster Staatsbürger heute und in Zukunft verfügen muss. Mit den Standards in *Geography for Life*, die Vorbildcharakter für die Lehrpläne der einzelnen Staaten haben sollten, war die Geographie nach 50 Jahren Bedeutungslosigkeit im Bildungssystem der USA nun wieder unübersehbar.

Die Bedeutung der Geographie als Schulfach war von Politikern bereits 1994 anerkannt worden, als sie in *Goals 2000: The Educate America Act* Geographie neben Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte, Staatskunde, Wirtschaftskunde und einer Fremdsprache auf Bundesebene zu einem Pflichtfach (core subject K–12) erklärten. Auf der Ebene der Staaten gehört Geographie jedoch zusammen mit Geschichte, Wirtschaft und Staatskunde nach wie vor zum Fächerverbund Sozialkunde (*Social Studies*). Entsprechend liegen die inhaltlichen Schwerpunkte des Faches derzeit auf seinem humangeographischen Zweig mit Bevölkerungs-, Siedlungs-, Verkehrs-, Wirtschafts- und politischer Geographie. Obwohl Fächerverbände bewirken sollen, dass dem Fachwissen durch seine interdisziplinäre, vernetzte Behandlung im Unterricht größere Bedeutung zuteil wird, zeigt sich im Fall der Geographie, dass ihr die Stellung im Fächerverbund schadet. Die Platzierung in den *Social Studies* trivialisiert die Rolle der Geographie oder schließt sie sogar ganz aus – je nachdem, welche Rolle ihr im *Social Studies* Curriculum zugedacht wird. Im so genannten *Expanding Horizon Curriculum Model* wird Geographie in ihrer räumlichen Dimension vom Nahen zum Fernen vermittelt und ist deshalb noch als eigene Disziplin erkennbar. Im *Chronology Curriculum Model* ist Geschichte die wichtigste Disziplin, während Geographie nur dazu dient, Orte und Regionen zu lokalisieren. Angesichts dieser Rahmenbedingungen und der knappen zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit, hat sich die Stellung der Geographie in den *Social Studies* trotz der Standardisierung nicht signifikant verbessert. Im Mai 2006 wurde deshalb dem US-Repräsentantenhaus und dem Senat ein neuer Gesetzesentwurf, der *Teaching Geography is Fundamental Act*, vorgelegt. Beabsichtigt wird damit, dem mit den Geographiestandards angestrebten Ziel, die *geographic literacy* in den Vereinigten Staaten zu verbessern, wieder mehr Nachdruck zu verleihen, die Lehrerausbildung zu professionalisieren und mehr Mittel für den Geographieunterricht und die geographiedidaktische Forschung einzufordern (US Congress 2006). Eine Entscheidung des Repräsentantenhauses zu der Vorlage steht noch aus.

Der Aufbau des Geographiecurriculums

Geography for Life liefert eine umfassende Beschreibung der Rolle der Geographie im K–12 Curriculum. Sechs fachbezogenen Themenbereichen wurden 18 Standards zugeordnet (**Abb. 1**). Es handelt sich um Standards, die sich auf Wissen, Verstehen und Können (Anwendung) und daraus ableit- und evaluierbaren Kompetenzen beziehen. In Anlehnung an die Gliederung des amerikanischen Schulsystems K–12 in drei Bildungsabschnitte (Stufe I: Kindergarten bis Klasse 4, Stufe II: Klassen 5–8, Stufe III: Klassen 9–12) wurden achtzehn Inhaltsstandards für jede der drei Stufen separat ausgearbeitet. Die zu erreichenden Leistungsstandards ziehen sich vom Kindergarten bis zur 12. Klasse durch, werden jedoch von Stufe zu Stufe umfassender und komplexer. Sie beziehen sich auf fünf Kompetenzbereiche, die jeweils am Ende der drei Schulstufen zu beherrschen sind. Ganz nach dem Prinzip des Spiralcurriculums kommen die 18 Inhaltsstandards somit dreimal während der Schulzeit vor. Die Standards sind deshalb nicht nur reine Leistungsbeschreibungen, sondern Teil eines kohärenten Curriculumskonzepts, mit dem systematisch über Jahre hinweg Kenntnisse und Fähigkeiten aufgebaut werden. Im Zentrum steht die Vermittlung von geographischen Kompetenzen; die Raumbeispiele, die dafür herangezogen werden, sind sekundär und austauschbar.

Die Umsetzung der nationalen Standards in den Bundesstaaten

In den vergangenen zehn Jahren ging es nun darum, die nationalen Standards in staatliche Bildungsstandards umzusetzen und zu überprüfen, ob sie zu einer Leistungsverbesserung der Lernenden führen. In den föderalen USA haben nationale Standards keine Gesetzeskraft, sondern nur den Charakter von Empfehlungen. Entsprechend wurde die Umsetzung von jedem Bundesstaat anders angegangen, was zu enormen Unterschieden bei den staatlichen Geographiestandards führte. Der Umsetzungsprozess war gekennzeichnet von Vorsicht und Misstrauen der Schuladministration, der Lehrer und der Eltern. Man betrachtete das nationale Dokument als ei-

nen Versuch Washingtons, das Schulcurriculum auf lokaler Ebene zu kontrollieren. Außerdem hatten sich in den vergangenen Jahren konstruktivistische, schülerorientierte Ansätze des Lernens durchgesetzt. Die inhaltsbasierten Standards verlangten jedoch wieder eher lehrerzentrierte Unterrichtsformen. Uneinigheiten auf lokalpolitischer Ebene über die notwendigen schulischen Inhalte behinderten ebenfalls die erfolgreiche Implementierung der nationalen Standards auf Staatenebene. Hinzu kam die Fülle und Komplexität der Geographiestandards in *Geography for Life*, die angesichts der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit so nicht umgesetzt werden konnten. Handreichungen für Lehrkräfte fehlten, weshalb das Werk nur zögernd zur Kenntnis genommen wurde. Selbst eine 1998 publizierte Umsetzungshilfe zum besseren Verständnis von *Geography for Life* konnte daran nichts mehr ändern. Aus diesen und vielen weiteren Gründen sind die Qualität der staatlichen Standards und ihr Bezug zu den nationalen Standards sehr verschieden. Dies hat große Unterschiede in der geographischen Bildung zur Folge und stellt das ursprüngliche Ziel, den Geographieunterricht landesweit zu harmonisieren, sein Niveau zu heben und mit dem Fach zur Bildung mündiger Staatsbürger beizutragen, in Frage. In diesem Spannungsfeld zwischen Anspruch und Wirklichkeit unternimmt jetzt GENIP (2007), ein Konsortium von geographischen Organisationen, einen weiteren Versuch, die Kernanliegen von *Geography for Life* verständlich zusammenzufassen und zentrale Aussagen mit einfachen Schemata zu illustrieren (**Abb. 2**, S. 82).

Bilanz der Reform

Zieht man nach über zehn Jahren *Geography for Life* Bilanz und überprüft, welche Auswirkungen die Bildungsstandards auf das Fach hatten, so lassen sich trotz ihrer uneinheitlichen Umsetzung in den Bundesstaaten dennoch gewisse Erfolge nachweisen.

1.) Die nationalen Standards dienen landesweit als curriculare Richtlinien

Sie gelten in allen Bundesstaaten als Rahmenrichtlinien für die lokalen Standards. Alle Staaten verfügen heute in den *Social Studies* über staatliche Stan-

dards. Durch die vollständige bzw. teilweise Übernahme von *Geography for Life* wurde die Geographie im *Social Studies* Curriculum sichtbar.

2.) Prestigegewinn des Faches

Geographie wurde 2001 ein *Advanced Placement* Fach. Der Begriff steht für anspruchsvolle Kurse auf College-Niveau, mit denen schon in der *High School* Kreditpunkte für das spätere College-Studium erworben werden können. Die Geographie hat dadurch eine erhebliche Aufwertung erfahren, weil das erfolgreiche Absolvieren solcher Kurse für die Zulassung an eine prestigeträchtige Universität ausschlaggebend ist.

3.) Entwicklung von standardbasiertem Unterrichtsmaterial

Die *National Geography Standards* bilden die Grundlage für vielfältiges neues Unterrichtsmaterial. Auch GIS und andere geographische Technologien haben durch sie mancherorts Einzug in den Geographieunterricht gehalten.

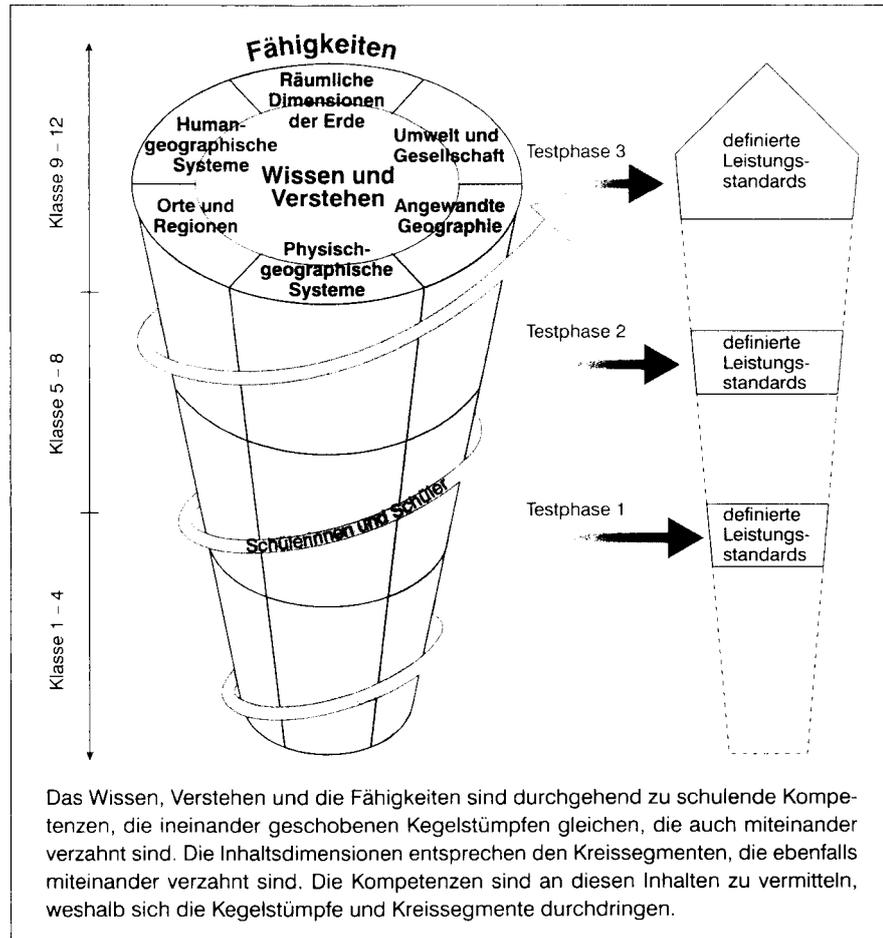
4.) Verankerung der Standards in der Lehrerbildung

In der Geographielehrerbildung wurden die Standards zu einem zentralen Bestandteil im *Social Studies*-Test, der für das Abschlusszertifikat abgelegt werden muss. Die Standards dienen auch der Qualitätskontrolle bei der Evaluation der Inhalte von Ausbildungsprogrammen für das Lehramt.

Die nationalen Geographiestandards haben offensichtlich einiges bewirkt und das Fach Geographie gestärkt. Haben sie aber auch zu besserem Wissen und Können in Geographie beigetragen? Erste bescheidene Erfolge sind zu erkennen: Die Resultate des 2. *National Assessment and Evaluation Program (NEAP)* im Jahr 2001 für die Geographie ergaben im Vergleich mit dem Stand von 1992 eine geringe, aber doch statistisch signifikante Verbesserung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern in der 4. und 8. Klasse.

Auswirkungen der Standardisierung auf den Unterricht und die Lehrkräfte

In Befragungen gaben viele Lehrkräfte an, dass sie den Standards positiv gegenüberstehen und standardbasierte Ideen und Un-



Das Wissen, Verstehen und die Fähigkeiten sind durchgehend zu schulende Kompetenzen, die ineinander geschobenen Kegelstümpfen gleichen, die auch miteinander verzahnt sind. Die Inhaltsdimensionen entsprechen den Kreissegmenten, die ebenfalls miteinander verzahnt sind. Die Kompetenzen sind an diesen Inhalten zu vermitteln, weshalb sich die Kegelstümpfe und Kreissegmente durchdringen.

Abb. 1: Das Modell des Spiralcurriculums für die Schulgeographie in den USA

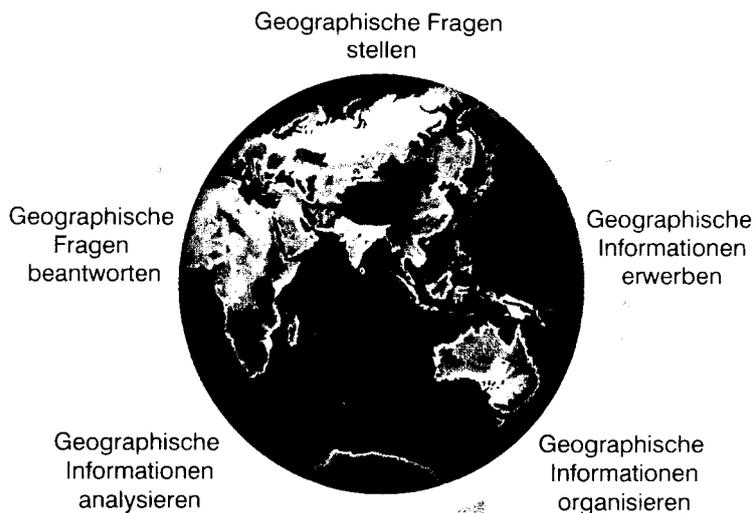
terrichtsstrategien von *Geography for Life* nutzen. Es stellte sich jedoch heraus, dass sie die Standards sehr unterschiedlich interpretieren. Aus der Konstruktivismus-Diskussion ist bekannt, dass bestehendes Wissen, Vorstellungen und Erfahrungen von Menschen eine Schlüsselrolle bei der Interpretation und dem Verständnis von Neuerungen spielen, besonders wenn es sich um einen so komplexen und facettenreichen Bereich wie die *National Geography Standards* handelt. Die zu implementierenden Standards müssen nämlich durch die Lehrkräfte in verschiedener Hinsicht interpretiert werden. Sie entnehmen daraus nicht nur Vorstellungen über Ziele, Inhalte und zu vermittelnde Fähigkeiten ihres Faches, sondern müssen auch entscheiden, ob und wie weit sie die Standards annehmen wollen.

Unterrichtsbeobachtungen in Texas ergaben, dass kein einziger der definierten Leistungsstandards in den Geographiestunden erreicht wurde. Ursache war vor allem das Nicht-Verstehen der Geographiestandards durch die Lehrkräfte. Dies hat

zum einen damit zu tun, dass Lehrkräfte aufgrund des gravierenden Lehrermangels immer häufiger fachfremd unterrichten müssen. Darüber hinaus haben Lehrkräfte, die den Fächerverbund *Social Studies* unterrichten, nicht alle darin enthaltenen Fächer studiert. Zum anderen war der Anspruch, mit den Standards eine neue und bessere Geographie zu unterrichten und die Schulgeographie radikal zu reformieren, zu hoch gegriffen und zu schwierig, um von den Lehrerinnen und Lehrern umgesetzt zu werden. Die meisten Aspekte der Standards – besonders solche, die sich auf fundamentale Änderungen in der Frage – was in Geographie wie zu unterrichten ist, beziehen, sind komplex und bedürfen einer intensiven kognitiven Restrukturierung der bisherigen Lehrervorstellungen. 70% der Geographielehrkräfte gaben denn auch in einer Umfrage an, dass sie ihre Aus- und Weiterbildung für unzureichend halten und in den Schulen grundlegende Materialien und Medien, um Geographie zu unterrichten, fehlen.

Quelle: Geographie und Schule, Heft 156, S. 35; Aulis Verlag Deubner GmbH & Co KG Köln

Geographie lernen – ein zyklischer Prozess der Erkundung und Erforschung unserer Welt



Quelle: GENIP 2007, verändert

Abb. 2: Die fünf Kompetenzbereiche in den nationalen Geographiestandards der USA

Besonders das Testfieber, das die staatlichen Institutionen erfasst hat, schwebt wie ein Damoklesschwert über den Köpfen der Lehrer. Dass man den Erfolg von Lehrkräften im Unterricht an Testresultaten misst, wird als absurd beurteilt. Lehrkräfte brauchen Zeit, Raum und professionelle Unterstützung, um Standards zu internalisieren, ihr Lehrerhandeln daran anzupassen und die Standards im Kontext ihrer akademischen Disziplin zu analysieren, zu diskutieren und zu reflektieren. Erst durch diesen Prozess erwerben sie das für die Umsetzung standardbasierter Reformen notwendige fachspezifische pädagogisch-psychologische Wissen, das mit wirksamen Unterrichtsstrategien verknüpft ist. Diese Zeit und weitere Ressourcen wurden jedoch von den Behörden nicht zur Verfügung gestellt. Ganz im Gegenteil – den Lehrern wurde mittels der häufigen Tests buchstäblich „das Messer an den Hals gesetzt“. Der Druck, die Ziele, die sich eine Schule gesetzt hat, zu erreichen, ist riesig, und niemand will verantwortlich dafür gemacht werden, wenn seine Schule schlecht abschneidet. Da die finanzielle Unterstützung, die eine Schule für ein erreichtes Ziel-Niveau erhält, auf alle Lehrer verteilt wird, ist die Stimmung in den Kollegien schlecht. Große Probleme verursacht der „one-size-fits-all“-Ansatz, der den großen individuellen Unterschieden der Schüler in Bezug auf

das Lernen und ihre herkunftsbedingten Interessen nicht gerecht wird. Viele Lehrern gaben zu, dass sie Druck auf die Schüler ausüben, indem sie mit den Tests drohen. Die Testresultate müssen unabhängig von den Voraussetzungen der Kinder in einer Klasse von Jahr zu Jahr gesteigert werden. Wie sich das Verfahren auf schlechtere Schüler und Jugendliche, die aus armen Bevölkerungskreisen oder Minoritätengruppen stammen, auswirkt, ist umstritten.

Die Geographie – das „subject left behind“?

Mit dem Wechsel der Clinton-Administration zur Bush-Administration im Jahr 2000 wurden die sichtbaren Erfolge der Schulgeographie wieder in Frage gestellt. Der Platz des Faches im Fächerkanon ist nicht mehr gesichert. Ursache sind neue föderale Bildungsgesetze, denen die Staaten nachkommen müssen. Besondere Auswirkungen hat das Gesetz *Elementary and Secondary Education Act (ESEA)*, auch *No Child Left Behind Act (NCLB)* genannt. Mit dem *NCLB* wurde es möglich, die Staaten, die sich bisher gegenüber der Standardisierung zögernd verhalten hatten, dazu zu zwingen, bis zum Jahr 2005 ihre Standardisierung durchzuführen. Das *NCLB* sieht in den Fächern Englisch (Lesen), Mathe-

matik und Naturwissenschaften jährlich anspruchsvolle Tests nach Vorgaben des Bildungsministeriums in Washington vor. Die *Social Studies* sind nicht dabei. Da die genannten Tests oftmals mit der Versetzung und/oder dem Stufen- bzw. Schulabschluss der Schüler zusammenfallen, haben sie zur Erosion des guten, abwechslungsreichen Unterrichts und zur Einengung des Fächerkanons auf die Fächer geführt, die getestet werden. Befürchtet wird auch, dass Geographie in Kürze das *subject left behind* innerhalb der *Social Studies* sein wird. Dort wird zurzeit das Fach Geschichte immer stärker privilegiert.

Was geschieht, wenn die Schüler einer Schule nicht die geforderten Resultate erzielen? Der Staat und der Bund entziehen der Schule die Zuschüsse, was bei großen Schuldistrikten Verluste in Millionenhöhe ausmacht. Das *NCLB* ist somit ein sehr einflussreiches Gesetz, weil es an die Verteilung finanzieller Mittel aus Washington geknüpft ist und der US-Regierung die Möglichkeit eröffnet, wirkungsvoll in das Bildungswesen der Staaten einzugreifen. Das Nichterreichen der Standards kann auf der Ebene der Bundesstaaten deshalb mit harten Sanktionen bestraft werden (Reinfried 2006, 358). Die Folgen liegen auf der Hand: Was geprüft wird, wird unterrichtet; was nicht getestet wird, kann vernachlässigt werden. In der Grundschule und in der Sekundarstufe I sind deshalb die *Social Studies* stark reduziert worden, um zusätzliche Zeit und Ressourcen für Mathematik, Englisch und die Naturwissenschaften zu gewinnen. Was in Geographie noch gelernt wird, geschieht indirekt über geographische Texte im Lesen oder Aufgaben mit geographischem Inhalt in der Mathematik. *Geography for Life* kann unter diesen Umständen seine beabsichtigte Wirkung nicht entfalten und wird heute, trotz zwei Jahrzehnten Entwicklungsarbeit, einfach umgangen.

Ob zentrale Vorgaben und die Überprüfungen, die von einer strikten Kosten-Nutzen-Arithmetik bestimmt werden, mittelfristig tatsächlich zu einer deutlichen Qualitätssteigerung des Geographieunterrichts führen, bleibt angesichts der neu geschaffenen Probleme fraglich. Bei der Standardisierung in den USA wurde übersehen, dass der Input genauso wichtig ist wie der Output. Dass Input in Form von reformorientierten didaktischen und fachdidaktischen

Ansätzen wirksam und damit qualitätssteigernd ist, wurde durch empirische Lehr-/Lernforschung vielfach nachgewiesen. Input ist auch geknüpft an Fragen der Lehreraus- und -weiterbildung, an die Ausstattung der Schulen, an Lehr- und Lernmaterial – also an finanzielle Mittel, die jetzt von einem riesigen Testapparat verschlungen werden. Standardisierungsfachleute in den USA gestehen heute ein, dass die bisherigen Bemühungen zur Qualitätssteigerung im Bildungswesen zu kurz greifen. Denn die in den USA angewendeten Testverfahren, die didaktische Qualität des Unterrichts und die Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte sind nach wie vor nicht ausreichend, um die ursprünglich beabsichtigten Ziele der Standardisierung zu erreichen.

Was die deutsche Geographiedidaktik bisher besser gemacht hat ...

Angesichts der Tragweite der standardbasierten Bildungsreform hat die deutsche Geographie ihre Ansprüche im laufenden politischen Prozess durch die Erarbeitung der Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Schulabschluss (DGfG 2006) auch ohne Auftrag der Kultusministerkonferenz in sehr kurzer Zeit zur Geltung gebracht. Diese Entscheidung war klug, denn geowissenschaftliche Fragestellungen haben bei den vergangenen internationalen Leistungsvergleichstudien (TIMSS u. PISA) eine nicht zu übersehende Rolle gespielt.

Mit den Bildungsstandards für die Geographie verfügt die deutsche Geographiedidaktik jetzt über eine breite, konsensfähige Basis für die weitere Entwicklung des Fachs und der Geographiecurricula. Dies wiederum kommt den Lernenden durch die gezielten Vorbereitung auf Vergleichsprüfungen zugute. Dementsprechend groß war das Interesse an den Standards in Fachkreisen. Die neu formulierten Kompetenzbereiche sind nicht zu weit von den Inhalten und Methoden der bisherigen Geographielehrpläne entfernt, sodass sie den Lehrkräften in der Praxis vertraut sind. In Niedersachsen wurde bereit ein Kerncurriculum entworfen, das die Umsetzung der Standards im Unterricht regelt (siehe Beitrag **F.-M. Czapek** in diesem Heft).

Mit den in diesem Heft thematisierten Aufgabenbeispielen, die sich auf die Kompetenzbereiche der Standards beziehen, werden Fachwissen und Methodenkompetenz durch die Verbindung von geographischen Arbeitstechniken mit motivierenden und anspruchsvollen Inhalten erworben. Bei der Konzeption der Aufgaben wurden auch Erkenntnisse der empirischen Lehr-Lernforschung berücksichtigt, in dem man sie nach dem Prinzip des strukturierten, aktiven Lernens auf konstruktivistischer Basis aufgebaut hat. Dadurch soll einerseits eine reichere Aufgabenkultur in den Geographieunterricht eingebracht werden, andererseits soll verhindert werden, dass standardbasierter Geographieunterricht zu lehrerzentriertem, rein auf Wissensvermittlung ausgerichteten Unterricht wird. Die Aufgabenbeispiele bauen Berührungsängste mit den Standards ab, helfen Lehrern, Erfahrungen mit den Standards in ihrem Unterricht zu sammeln und dienen ihnen als Anregung für die Umsetzung im Unterricht (siehe Beitrag von **M. Colditz u. a.** in diesem Heft sowie die **Aufgabenbeispiele**).

Mit diesem Vorgehen hat die deutsche Geographiedidaktik eine Reihe von Fehlern vermieden, mit denen die amerikanischen Kollegen heute zu kämpfen haben. Allein schon durch die Erarbeitung von Bildungsstandards, die sich an vertrauter Praxis orientierten, und die schnelle Bereitstellung darauf bezogener Aufgabenbeispiele, hat sie sich in der laufenden Bildungsreform von Anfang an praxisnäher positioniert, als dies in den USA der Fall war. Dort hat sich gezeigt, dass es nicht gelingt, die fachdidaktische Theorie erst nach einigen Jahren durch „Übersetzungshilfen“ in der Praxis zu verankern.

... und wo sie auch in Zukunft gefordert sein wird

Gewarnt sei jedoch vor der Erwartung, dass man mit der Einführung der neuen Geographiestandards und der Bereitstellung der Aufgabenbeispiele schnell zu einer Leistungssteigerung im Fach gelangen könne. Dass dem nicht so ist, zeigt das Beispiel des standardisierten Geographieunterrichts in den USA. Damit Standards Lernergebnisse verbessern, ist die Geo-

graphiedidaktik auch weiterhin gefordert. Ansatzpunkte sind

- ▶ die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, in der ihnen die notwendigen Kompetenzen zur Planung und Durchführung eines standardbasierten, motivierenden Unterrichts vermittelt werden.
- ▶ die fachkompetente Unterstützung der Geographie-Fachschaften in den Schulen, die ihre eigene Praxis evaluieren, weiterentwickeln und Neuerungen implementieren wollen.
- ▶ die Mitarbeit bei der Entwicklung von Testverfahren, die Standards, die sich auf Kompetenzmodelle beziehen, wirklich abbilden. Denn die jetzigen Bildungsstandards im Fach Geographie beruhen noch nicht auf einem empirisch validen Kompetenzmodell und die Aufgabenbeispiele sind bisher keine empirisch normierten Testaufgaben.

Literatur

- DGfG (Hrsg.) (2006): Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Schulabschluss. Deutsche Gesellschaft für Geographie, Berlin.
- GENIP – The Geographic Education National Implementation Project (2007): Geography For The 21st Century. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Geography Education Standards Project (1994): Geography for Life: National Geography Standards. National Geographic Society - Committee on Research and Exploration. Washington D.C.
- Joint Committee on Geographic Education (1984): Guidelines for Geographic Education. Association of American Geographers and National Council for Geographic Education. Washington D. C.
- Reinfried, S. (2005): Standardisierte Geographiecurricula in England und den USA – Erfolgsgeschichten oder Bückse der Pandora? *Geographie und Schule*, (156)14, 33–43.
- Reinfried, S. (2006): Effektiverer Geographieunterricht durch Bildungsstandards? Folgen der Standardisierung für die Schulgeographie in den USA. In: E. Kulke et al. (Hrsg.): *Grenzwerte. Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlung des 55. Deutschen Geographentag Trier 2005*, S. 351–360.
- US Congress (2006): Teaching is Fundamental Act (www.govtrack.us/congress/bills/109/1376)

Weitere, für diesen Text verwendete Quellen, die hier aus Platzgründen nicht zitiert sind, finden sich bei Reinfried 2006.

Autorin

Prof. Dr. Sibylle Reinfried, Abteilung Geographie und ihre Didaktik, Pädagogische Hochschule, Zentralschweiz Luzern, Museggstraße 37, CH-6004 Luzern, E-Mail: sibylle.reinfried@phz.ch