

65 Geographie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Raumbezogene Orientierung fördern

Michael Hemmer

Ausgehend von der Zielsetzung und den Besonderheiten des (Unterrichts-)Faches Geographie sowie den Forschungsschwerpunkten und -methoden der Geographiedidaktik werden im Beitrag unter Einbezug eines exemplarischen Curriculums für die Geographielehrkräftebildung gegenwärtige Trends und Herausforderungen einer fachspezifischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung und ihrer geographiedidaktischen Erforschung aufgezeigt.

1 Spezifische Relevanz der Fachwissenschaft

Auftrag von Geographinnen und Geographen ist es, die Welt in ihrer räumlichen Dimensionalität und Konstruiertheit zu erfassen, Orientierung auf dem Planeten Erde zu geben sowie die wechselseitigen Beziehungen zwischen Mensch und Umwelt zu beschreiben, zu analysieren und zu beurteilen, um damit u.a. einen Beitrag für eine nachhaltige Entwicklung zu leisten. Neben der grundlegenden Verortung des Menschen als einem zutiefst raumgebundenen und raumprägendem Wesen weisen die zentralen Herausforderungen unserer Zeit wie z. B. der Klimawandel, die Bevölkerungsdynamik, Ressourcenknappheit, Migration und Globalisierung allesamt eine geographische Dimension auf. Räume werden dabei nicht nur in ihrer Materialität und Relationalität, sondern darüber hinaus auch in ihrer mentalen und sozialen Konstruiertheit betrachtet (Wardenga, 2002). Die Vielzahl der zu berücksichtigenden Geofaktoren und Perspektiven erfordert vom Geographen, auch wenn die Fachsystematik der Hochschulen vielfältige Möglichkeiten der Spezialisierungen anbietet, eine gleichermaßen naturwissenschaftliche als auch gesellschafts- und geisteswissenschaftliche Expertise. In der Wissenschaftstheorie des Faches spiegelt sich dies u.a. in dem von Weichhart (2005) postulierten Drei-Säulen-Modell wider, das nebst der Eigenständigkeit von Physio- und Human-geographie einen davon abgesetzten Gesellschafts-Umwelt-Forschungsbereich als eigene Säule definiert, die beide Perspektiven integriert (Gebhardt et al., 2011, S. 76).

Die mittlere Säule repräsentiert zugleich den Gegenstandsbereich des Unterrichtsfaches Geographie, das in einigen wenigen Bundesländern noch die frühere Bezeichnung Erdkunde trägt. Ziel des Geographieunterrichts ist gemäß der Bildungsstandards, die den zentralen Referenzrahmen des Faches darstellen (DGfG, 2020), „die Einsicht in die Zusammenhänge zwischen den natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten in verschiedenen Räumen der Erde und eine darauf aufbauende raumbezogene Handlungskompetenz“ (S. 5). Das Fach ist durch ein breites Themenspektrum gekennzeichnet, das von der Bedrohung von Lebensräumen durch naturbedingte Georisiken (z. B. Erdbeben, Tsunamis) und unsachgemäßen Eingriffen des Menschen in den Naturhaushalt (z. B. Bodenerosion, globale Erwärmung) bis hin zum Wandel wirtschaftsräumlicher Strukturen durch die Globalisierung und zu den Herausforderungen nachhaltiger Entwicklungen (z. B. in den Bereichen Stadt, Landwirtschaft und Tourismus) reicht. Gleiches gilt für das Methodenspektrum, das von der Generierung geographischer Daten im Gelände (z. B. mittels Kartierungen, experimenteller Arbeitsweisen) bis

hin zum Umgang mit digitalen Geoinformationssystemen und Diskursanalysen reicht. Korrespondierend zur Bezugswissenschaft liegt dem Geographieunterricht das Hauptbaskonzept (Mensch-Umwelt-)System mit den Systemkomponenten Struktur, Funktion und Prozess zugrunde. Des Weiteren kennzeichnet das Unterrichtsfach die Berücksichtigung und Vernetzung verschiedener Maßstabsebenen (von der lokalen bis zur planetaren Ebene) und Raumkonzepte sowie die Berücksichtigung ökologischer, ökonomischer, sozialer und politischer Dimensionen bei der Analyse und Beurteilung von räumlichen Phänomenen und Prozessen (z. B. bei der Abholzung tropischer Regenwälder, der Desertifikation und dem Klimawandel).

Die Mehrperspektivität sowie der im Einklang mit der International Charter on Geographical Education (IGU CGE, 2016) stehende Auftrag, dass Schülerinnen und Schüler u. a. Mitverantwortung für die Lebensbedingungen künftiger Generationen übernehmen und Menschen aus anderen Regionen gegenüber aufgeschlossen sind, betont die besondere Bedeutung, die dem Fach im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Globalen Lernen zukommt. Unterstrichen wird dies durch eine aktuelle repräsentative Umfrage zum Image der Geographie, in der die Gesellschaft den Umweltthemen im Geographieunterricht die mit Abstand höchste Priorität zuspricht (Hemmer et al., 2015, S. 55–58). Im Aktionsraum Schule werden geographische Inhalte bereits im Sachunterricht der Grundschule vermittelt, in dem die geographische Perspektive eine der fünf zentralen Perspektiven verkörpert (GDSU, 2013). In der Sekundarstufe I ist Geographie in nahezu allen Schularten ein eigenständiges, verpflichtendes Unterrichtsfach; in der Oberstufe wird es vorrangig als Wahlfach angeboten. Ungeachtet seiner physiogeographischen Anteile und seines Selbstverständnisses als Brückenfach zwischen den Natur- und den Gesellschaftswissenschaften wird das Fach im schulischen Kontext dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld zugerechnet. Die Behandlung geographischer Inhalte in Integrationsfächern und Fächerverbünden ist in weiten Teilen noch die Ausnahme, nimmt aber tendenziell zu.

Das in der Epistemologie des Faches begründete breite Themenspektrum, die Verknüpfung natur- und gesellschaftswissenschaftlicher Denkweisen und Wege der Erkenntnisgewinnung, die ebenso wie die Förderung der raumbezogenen Orientierungskompetenz ein Alleinstellungsmerkmal des Faches im Aktionsraum Schule darstellen, die raumethischen Konnotationen u. a. m. erfordern von den Geographielehrkräften umfängliche fachspezifische Kompetenzen (DGfG, 2020; 2024; KMK, 2018, S. 29–31).

2 Fachdidaktische Ansätze und Forschungsschwerpunkte

Die Geographiedidaktik ist an den Hochschulen und Universitäten eine verhältnismäßig junge Disziplin, die sich von Anfang an als forschende Disziplin verstanden hat. Dies unterstreichen beispielsweise der Titel des ersten Symposiums, das der Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik 1976 in Freiburg durchführte (‘Quantitative Didaktik der Geographie’) sowie die ein Jahr später gegründete Schriftenreihe ‘Geographiedidaktische Forschungen’. Darüber hinaus sind die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien sowie die Beratung von Bildungspolitik und -administration zentrale Aufgaben der Geographiedidaktik.

Zielsetzung geographiedidaktischer Forschung ist die „methodisch-methodologisch normierte und somit intersubjektiv überprüfbare, respektive nachvollziehbare Gewinnung und Begründung von Erkenntnissen über das Lehren und Lernen geographischer/geowissenschaftlicher Sachverhalte innerhalb und außerhalb der Schule und Hochschule“ (Hemmer et al., 2018, S. 8). Wenngleich es in der Geographiedidaktik keine einheitliche, allgemeinverbindliche Klassifikation geographiedidaktischer Forschungsformate gibt, so skizziert die in jüngeren Publikationen vielfach vorgenommene Unterscheidung zwischen (1) der Erforschung der

Grundlagen geographischen Lehrens und Lernens, (2) der Entwicklung von Konzepten und (3) deren Evaluation (Hemmer et al., 2018, S. 9–11) in der angedeuteten Linearität nicht nur einen idealtypischen Forschungsrahmen, sondern unterstreicht in ihren Wechselbeziehungen zugleich die Notwendigkeit und Zirkularität von Theorie und Empirie. Ergänzt wird das Modell durch die gesonderte Ausweisung (und Erforschung) der Dissemination und Implementierung evidenzbasierter Erkenntnisse über das geographische Lehren und Lernen in die Bildungspraxis und anderweitige Transferfelder (Hemmer 2021, Abb. 3). Neben einzelnen Themen, die seit den 1970er Jahren regelmäßig Gegenstand und Schwerpunkt geographiedidaktischer Forschung sind (z.B. die dem Kompetenzbereich ‚Raumbezogene Orientierung‘ zugeordneten Teildimensionen Topographische Kenntnisse, Umgang mit Karten und Raumwahrnehmung; das Lernen mit Schülerinnen und Schülern vor Ort sowie grundlegende Reflexionen über die Bedeutung und Ausrichtung geographischer Bildung), gibt es in Korrespondenz zu den gesellschaftlichen, fach- und bildungswissenschaftlichen Entwicklungen stets inhaltliche Schwerpunkte, zu denen in einem bestimmten Zeitraum eine Vielzahl an Forschungsaktivitäten zu konstatieren sind: So widmen sich beispielsweise ab Mitte der 1980er Jahre zahlreiche Studien dem computergestützten Lernen im Geographieunterricht. Ab den 1990er Jahren stehen mit Bezugnahme auf das konstruktivistische Paradigma sowie angeregt durch die Pädagogische Psychologie und die Didaktik der Naturwissenschaften ausgewählte Lernvoraussetzungen wie z. B. das Schülerinnen- und Schülerinteresse sowie (verstärkt seit der Jahrtausendwende) die Schülerinnen- und Schülervorstellungen im Fokus der Forschung. Des Weiteren sind ab dieser Zeit vermehrt Forschungsaktivitäten in den Bereichen Umweltbildung und Globales Lernen zu verzeichnen. Nachdem ab Mitte der 2000er Jahre die Kompetenzforschung einen besonderen Schwerpunkt darstellt, sind derzeit zahlreiche Forschungsaktivitäten in den Bereichen Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Umgang mit heterogenen Lerngruppen, Sprache im Fach sowie geographische Bildung im digitalen Zeitalter zu registrieren.

Die Geographielehrperson und deren Professionalisierung sind erst in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus geographiedidaktischer Forschung gerückt. Wenngleich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine genuine Aufgabe der Fachdidaktik ist, zeigt eine chronologische Übersicht über die diesbezüglichen Publikationen der zurückliegenden 100 Jahre (Hemmer et al., 2019a), dass diese nicht nur zahlenmäßig sehr gering sind, sondern die Ausweisung von Standards, die Entwicklung hochschuldidaktischer Konzepte sowie die Lehrerinnen- und Lehrer(bildungs)forschung (z. B. zur Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, zum Fach- und Lehrverständnis, zu subjektiven Überzeugungen und zur Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen) – von einigen wenigen Beiträgen im Zeitraum zwischen 1970 und 2000 abgesehen – erst seit der Jahrtausendwende sowie verstärkt seit 2010 an Bedeutung gewinnen.

3 Fachdidaktische Forschungsmethoden

In der Geographiedidaktik hat sich bereits in den 1970er Jahren ein Wandel von einer vornehmlich theoretisch-konzeptionell ausgerichteten zur empirisch-analytischen Forschung vollzogen, wobei zunächst die quantitativen Ansätze überwogen. Innerhalb der empirischen Lehr-Lernforschung stehen heute, ungeachtet einer verstärkt qualitativen Ausrichtung aktueller Forschungsarbeiten, quantitative und qualitative Ansätze gleichberechtigt nebeneinander (Hemmer et al., 2018, S. 86). Unter Einbezug poststrukturalistischer Ansätze, bildungskritischer Positionen und innovativer forschungsmethodischer Zugriffe zielt das Erkenntnisinteresse geographiedidaktischer Forschung gleichermaßen auf Theoriebildung und empirische Fundierung. Insbesondere größere Forschungsprojekte, bei denen ein verstärkter Zusammenschluss zu interdisziplinären und zum Teil internationalen Forschungs- und Arbeitsgruppen zu konstatieren ist, zeichnen sich zunehmend durch Methodentriangulation und Mixed Methods aus.

Im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung finden sich neben Grundlagenstudien (z. B. zum Professionswissen, zu Lehrervorstellungen und Typologien) derzeit verstärkt konzeptionelle Ansätze sowie Evaluations- und Wirksamkeitsstudien (z. B. zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung oder der professionellen Unterrichtswahrnehmung). Diese Studien beziehen sich primär auf die erste Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und orientieren sich vermehrt am Design-Based-Research-Ansatz.

4 Fachdidaktische Curricula

Einheitliche Aussagen zu den Geographie-Curricula in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind aufgrund der föderalen Struktur der Bundesrepublik Deutschland und der mit ihr einhergehenden systemimmanenten Heterogenität der Bildungsvorgaben in Schule und Hochschule kaum möglich. Hinzu kommt, dass nahezu jede Hochschule standortspezifische Curricula entwickelt. Einen gemeinsamen Bezugsrahmen bilden hier lediglich die seit 2008 verbindlichen fachspezifischen Kompetenzprofile und Studieninhalte der Kultusministerkonferenz (KMK). Da sich die Situation im internationalen Kontext noch weitaus komplexer darstellt (z. B. Whalley, 2011; Mitchell, 2016), kann auf diese hier nicht weiter eingegangen werden.

Das nachfolgend exemplarisch skizzierte Curriculum der Geographielehrerinnen- und -lehrerbildung in Münster deckt sich in seinen fachdidaktischen Anteilen weitestgehend mit dem von Hemmer und Uphues (2011) publizierten idealtypischen Konzept einer kompetenzorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Geographiedidaktik, greift auf bewährte Konzepte zurück und repräsentiert in seiner Grundstruktur (ungeachtet einzelner Modifikationen) eine an zahlreichen Standorten praktizierte Progression. Um die Polyvalenz des Zwei-Fach-Bachelorstudiengangs Geographie zu gewährleisten, ist dieser am Standort Münster weitestgehend fachinhaltlich ausgerichtet. So erhalten die Studierenden sowohl in der Humangeographie als auch in der Physischen Geographie ein breites und in Teilen vertieftes Wissen, darüber hinaus Kenntnisse in der Regionalen Geographie, der Geoinformatik und den geographischen Erhebungs- und Analysetechniken. Zusammengeführt werden die Wissens Elemente vorrangig im Master, in dem der Fokus verstärkt auf die Mensch-Umwelt-Beziehungen gerichtet wird. Die geographiedidaktische Bildung beginnt (was mittlerweile durchaus kontrovers diskutiert wird) erst im sechsten Semester und findet ihre Entfaltung im Masterstudiengang. Zentrale Eckpfeiler des geographiedidaktischen Qualifikationskonzepts sind das Leitbild des *Reflective Practitioner*, ein kumulativer Kompetenzaufbau, ein ausgewogenes Theorie-Praxis-Verhältnis sowie durchgängig selbstreflexive und forschungsbezogene Studienanteile (Hemmer & Uphues, 2011). Nachdem die Studierenden im ersten Modul eine Einführung in die Geographiedidaktik und die Unterrichtsplanung erhalten, startet der Masterstudiengang mit einer Ringvorlesung, die den Studierenden einen Überblick über aktuelle Fragestellungen und Konzepte der Geographiedidaktik bietet. Flankiert wird diese von einem frei wählbaren fachdidaktischen Seminar. Im dem sich anschließenden, von Hochschullehrenden, Fachleitenden und Mentorierenden an den Schulen begleiteten Praxissemester haben die Studierenden Gelegenheit, einer eigenen, für das fachliche Lehren und Lernen bedeutsamen Fragestellung nachzugehen. Den theoretischen Hintergrund bildet das Konzept des Forschenden Lernens. Eine Vertiefung der geographiedidaktischen Studien ist im Modul III möglich, in dem die Studierenden zwei Seminare sowie verpflichtend eine fachdidaktische Exkursion wählen, für die am Standort Münster ein eigenes exkursionsdidaktisches Ausbildungskonzept vorliegt (Hemmer & Miener, 2013). Von den regelmäßig angebotenen Projektseminaren zu verschiedenen Fragestellungen der Geographiedidaktik ist verpflichtend ein Seminar zu wählen, das die im LABG geforderte Einbeziehung inklusiver Fragestellungen garantiert. In Abgrenzung zu früheren Studienordnungen, in denen im Modul III eine ge-

sonderte Lehrveranstaltung zur geographiedidaktischen Forschung angeboten wurde, stellt die Forschungsorientierung nun ein durchgängiges Prinzip dar, die u.a. in einer empirisch ausgerichteten Masterarbeit münden kann. Je nach individueller Schwerpunktsetzung (z.B. im Bereich des Praxissemesters und der Abschlussarbeit) variiert die Anzahl der Leistungspunkte in der Geographiedidaktik (bezogen auf das Lehramt für Gymnasien) zwischen 22 und 43; verglichen mit früheren Studienordnungen spiegelt dies einen bedeutsamen Anstieg der fachdidaktischen Anteile wider.

Aufgrund der begrenzten Seitenzahl kann an dieser Stelle auf die zu erwerbenden Kompetenzen und die inhaltlich-methodische Gestaltung einzelner Lehr- und Prüfungsformate ebenso wenig eingegangen werden wie auf die Curricula der 2. Phase und die (in einem wünschenswerten phasenübergreifenden Curriculum stets mitzudenkende) Lehrkräftefortbildung.

5 Gegenwärtige Trends und Entwicklungen

Wenngleich es in der geographiedidaktischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung vielfältige Konstanten gibt (wie z.B. die Förderung der raumbezogenen Orientierungskompetenz, das Globale Lernen und die Exkursionsdidaktik), ist die Lehrkräfteprofessionalisierung und ihre Erforschung stets auch ein Spiegel aktueller fachlicher und gesellschaftlicher Diskurse und Entwicklungen.

Besonders augenscheinlich ist in den geographiedidaktischen Curricula und Lehrangeboten der Hochschulen derzeit eine zunehmende Theorie-Praxis-Verknüpfung. Wenngleich es in der Geographiedidaktik seit den 1970er Jahren immer wieder Lehrformate gab, bei denen auf Grundlage fachdidaktischer Theorien innovative Unterrichtskonzepte entwickelt und diese in konkreten Handlungssituationen mit Schülerinnen und Schülern erprobt und evaluiert wurden, hat die Verzahnung von Theorie und (Schul-)Praxis in den letzten Jahren insbesondere durch die Einführung des Praxissemesters und die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ einen besonderen Auftrieb erfahren. Im Praxissemester, das in idealtypischer Weise die drei Lernorte Hochschule, Zentren für schulpraktische Lehrerinnen- und Lehrerausbildung und Schule miteinander verbindet, haben Studierende Gelegenheit, ausgehend von authentischen Lernsituationen eine für sie persönlich bedeutsame fachlich relevante Fragestellung zu eruieren und dieser in einer an wissenschaftlichen Standards orientierten systematischen Vorgehensweise nachzugehen.

Ebenso wie das Praxissemester orientieren sich zahlreiche Konzepte der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ am Leitbild des Forschenden Lernens; in der Geographiedidaktik sind im Zuge einer verstärkten Theorie-Praxis-Relationierung u.a. die GEO-Lehr-Lern-Labore, videobasierte Lehr-Lernsettings und Praxisprojekte in Kooperationsschulen zu nennen. Ein weiterer Trend zeichnet sich in einer verstärkten Sensibilisierung für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion ab. Auch wenn die Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen seit jeher Auftrag geographiedidaktischer Forschung und der Lehrkräfteprofessionalisierung ist (vgl. 2), stellen die im Hinblick auf die Erfordernisse inklusiven Unterrichts überarbeiteten Fachprofile der KMK (2018) und die Vorgaben in den Lehrerausbildungsgesetzen (LABG) einzelner Bundesländer eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für den Geographieunterricht und die Lehrpersonen (z.B. hinsichtlich der Diagnosekompetenz, der individuellen Förderung und Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts) dar. Erste erfolversprechende Konzepte liefern einzelne Projekte der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘; auf Dauer wird jedoch eine Zusammenarbeit mit Sonderpädagogen unverzichtbar sein, um dem Anspruch eines inklusiven Unterrichts gerecht werden zu können.

Ein dritter Trend ist mit der digitalen Transformation der Gesellschaft verbunden. Während der Computer sehr früh Einzug in den Geographieunterricht fand, in dessen Kontext insbeson-

dere die Simulationsspiele und Übungsprogramme der 1980er Jahre zu nennen sind (Schrettenbrunner & van Westrhenen, 1988), beinhaltet die fortschreitende Digitalisierung vielfältige fachliche Kompetenzanforderungen. So ist die Digitalisierung in ihrer Raumwirksamkeit (z. B. Smart Cities, Smart Farming), den sich verändernden Standortgefügen und virtuellen (Aushandlungs-)Räumen zum einen fachlicher Gegenstand des Geographieunterrichts, zum anderen bieten die digitalen Geomedien (z. B. Google Earth, GIS, interaktive Karten) für fachliche Problemlösungen erweiterte Recherche-, Analyse- und Darstellungsinstrumente. Neben der Möglichkeit zu virtuellen ‚Exkursionen‘ bieten digitale Anwendungen neue Möglichkeiten für die Arbeit und Orientierung mit Schülerinnen und Schülern vor Ort (z. B. GPS, Augmented Reality). In der geographiedidaktischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt dies Weiteren die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) eine besondere Herausforderung dar. Die intensive Beschäftigung mit dieser fächerübergreifenden Bildungsaufgabe liegt sowohl in der Zielsetzung geographischer Bildung als auch in der starken Affinität zwischen den Konzepten (Mensch-Umwelt-System) und den Inhalten der Geographie begründet (Bagoly-Simó & Hemmer, 2017). Von der Geographielehrperson erfordert ein solcher Unterricht u. a. eine umfassende Systemkompetenz, den Umgang mit (faktischer und ethischer) Komplexität sowie das Aushalten von Fiktionen, Antinomien und Unsicherheiten.

Die genannten Herausforderungen spiegeln sich auch in der geographiedidaktischen Lehrerinnen- und Lehrer(bildungs)forschung wider. Eine Übersicht hierüber vermitteln u. a. die seit 2013 regelmäßig stattfindenden Fachsitzungen auf dem Deutschen Kongress für Geographie sowie, allen voran, das 2018 unter dem Titel „Auf den/die Geographielehrer/in kommt es an!? – Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis“ ausgerichtete Symposium des Hochschulverbandes für Geographiedidaktik in Münster (Hemmer et al., 2019b). Als Forschungsschwerpunkte zeichneten sich hier, jeweils auf die Geographielehrperson bezogen, Lehrerinnen- und Lehrervorstellungen, die System- und Reflexionskompetenz, die videobasierte Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung, Selbstwirksamkeitserwartungen sowie die Herausforderungen der Digitalisierung und Förderung der räumlichen Orientierungskompetenz ab.

6 Herausforderungen und Perspektiven

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und ihre Erforschung wird (auch) in der Geographiedidaktik eine epistemologische und im Wandel der Zeitsignaturen begründete Dauerbaustelle bleiben. Besondere Herausforderungen liegen neben den in Abschnitt 5 aufgezeigten Schwerpunktbereichen u. a. in der Stärkung der naturwissenschaftlichen Grundbildung und der Metakognition. So vermögen Kenntnisse über den Gegenstandsbereich des Faches, sein spezifisches Erkenntnisinteresse, die Wege und Grenzen der Erkenntnisgewinnung sowie die Relevanz geographischer Bildung (nicht nur) Lehrpersonen (sondern auch Schülerinnen und Schülern) eine wichtige Orientierungshilfe zu bieten – nicht zuletzt im Kontext der (nicht unumstrittenen) Integrationsfächer und zur Herausbildung einer fachbezogenen beruflichen Identität. Über den schulischen Aktionsraum hinaus zeichnet sich unter dem Stichwort ‚Transfer‘ eine Ausweitung geographischer Bildung auf die außerschulische Bildung ab, wie sie im Kontext außerschulischer Lernorte (z. B. Museen, Lehrpfade) bereits und ansatzweise in den 1990er Jahren (hier jedoch noch weitestgehend verknüpft mit schulischer Bildung) verfolgt wurde. Eine Hauptbaustelle wird und muss die Lehrkräftefortbildung darstellen, in der die Kohärenz von Theorie und Praxis sowie ein wechselseitiger Austausch auf Augenhöhe zentrale Eckpfeiler darstellen. Mit ihr einhergehend dürfte ein genereller und verstärkter Austausch zwischen den Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wie er bereits im Praxissemester eingelöst wird, für alle Beteiligten gewinnbringend sein. Um dem Mangel an empirischer

Evidenz im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrer(bildungs)forschung entgegenzuwirken, ist eine Ausweitung der geographiedidaktischen Forschung unverzichtbar (z. B. im Hinblick auf Prozessanalyse oder Längsschnittanalysen). Hier sind unter Einbezug aller Akteure der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (neue) phasenübergreifende Formate denkbar.

Empfehlungen zur vertiefenden Lektüre

- Hemmer, M. (2021). Geographiedidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank & H.-J. Vollmer (Hrsg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus* (2. Aufl., S. 131–154). Waxmann.
- Hemmer, M., Lindau, A., Peter, C., Rawohl, M., & Schrüfer, G. (Hrsg.) (2019). „Auf den/die Geographielehrer/in kommt es an!?“ – *Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis. Dokumentation des HGD Symposiums 2018 in Münster*. Münsterscher Verlag für Wissenschaft.
- Rempfler, A. (Hrsg.) (2018). *Wirksamer Geographieunterricht*. Schneider.

Literatur

- Bagoly-Simó, P., & Hemmer, I. (2017). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Sekundarschulen – Ziele, Einblicke in die Realität, Perspektiven*. <https://edoc.ku.de/id/eprint/25373/> [28.07.2025].
- DGFG [Deutsche Gesellschaft für Geographie] (Hrsg.) (2020). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen* (10. Aufl.). DGFG.
- DGFG [Deutsche Gesellschaft für Geographie] (Hrsg.) (2024). *Bildungsstandards im Fach Geographie für die Allgemeine Hochschulreife* (1. Aufl.). DGFG.
- GDSU [Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts] (2013). *Perspektivrahmen Sa-chunterricht*. Klinkhardt.
- Gebhardt, H., Glaser, R., Radtke, U., & Reuber, P. (2011). Das Drei-Säulen-Modell der Geographie. In H. Gebhardt, R. Glaser, U. Radtke & P. Reuber (Hrsg.), *Geographie* (S. 71–82). Spektrum.
- Hemmer, I., Hemmer, M., & Bagoly-Simó, P. (2018). Viel Empirie nicht ohne Theorie – ein Rückblick auf die geographiedidaktische Forschung seit 1970. In G. Weißeno, R. Nickolaus, M. Oberle & S. Seeber (Hrsg.), *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken* (S. 3–19). Springer VS.
- Hemmer, I., Hemmer, M., & Miener, K. (2015). Das Image der Geographie – Schulfach. In P. Gans & I. Hemmer (Hrsg.), *Zum Image der Geographie in Deutschland* (S. 48–63). Leibniz-Institut für Länderkunde.
- Hemmer, M., & Miener, K. (2013). Schülerexkursionen konzipieren und durchführen lernen. Förderung exkursionsdidaktischer Kompetenzen in der Geographielehrerbildung an der Universität Münster. *Gießener Geographische Manuskripte*, 7, 130–137.
- Hemmer, M., & Uphues, R. (2011). Gemeinsam den Geographieunterricht der Zukunft andenken. Ein idealtypisches Modell für eine kompetenzorientierte Lehrerbildung in der Geographiedidaktik. *Geographie und ihre Didaktik*, 39(1), 25–44.
- Hemmer, M., Hoffmann, K., & Mehren, M. (2019a). Lehrerprofessionalität und Lehrer-professionalisierung im Fach Geographie – Annäherungen aus geographiedidaktischer und schulpraktischer Perspektive. In M. Hemmer, A. Lindau, C. Peter, M. Rawohl & G. Schrüfer (Hrsg.), *Auf den/die Geographielehrer/in kommt es an!?* (S. 3–31). Münsterscher Verlag für Wissenschaft.
- Hemmer, M., Lindau, A., Peter, C., Rawohl, M., & Schrüfer, G. (Hrsg.) (2019b). „Auf den/die Geographielehrer/in kommt es an!?“ – *Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis. Dokumentation des HGD Symposiums 2018 in Münster*. Münsterscher Verlag für Wissenschaft.
- IGU CGE [Commission on Geographical Education of the International Geographical Union] (Ed.) (2016). *International Charter on Geographical Education*. <http://www.igu-cge.org/2016-charter> [10.09.2019].
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2018). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. KMK. [darin: Fachspezifisches Kompetenzprofil und Studieninhalte Geographie, S. 29–31].
- Mitchell, D. (2016). Geography teachers and curriculum making in „changing times“. *International Research in Geography and Environmental Education*, 2, 121–133.
- Schrettenbrunner, H., & van Westrhenen, J. (Hrsg.) (1988). *Empirische Forschung und Computer im Geographieunterricht*. Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V.
- Wardenga, U. (2002). Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. *Geographie heute*, 200, 8–11.
- Whalley, W.B. (2011). Curriculum Development: Producing Geographers for the 21st Century. *Journal of Geography in Higher Education*, 3, 379–393.