

Der neue Rahmenlehrplan für Berlin und Brandenburg enthält fachunabhängig ein ausführliches Kapitel zu unterschiedlichen Niveaustufen. Das Kapitel ist in zwei jeweils bundeslandspezifische Abschnitte unterteilt, da sich die Darstellung der Niveaustufen an möglichen Schulabschlüssen orientiert (vgl. Abb. 1).

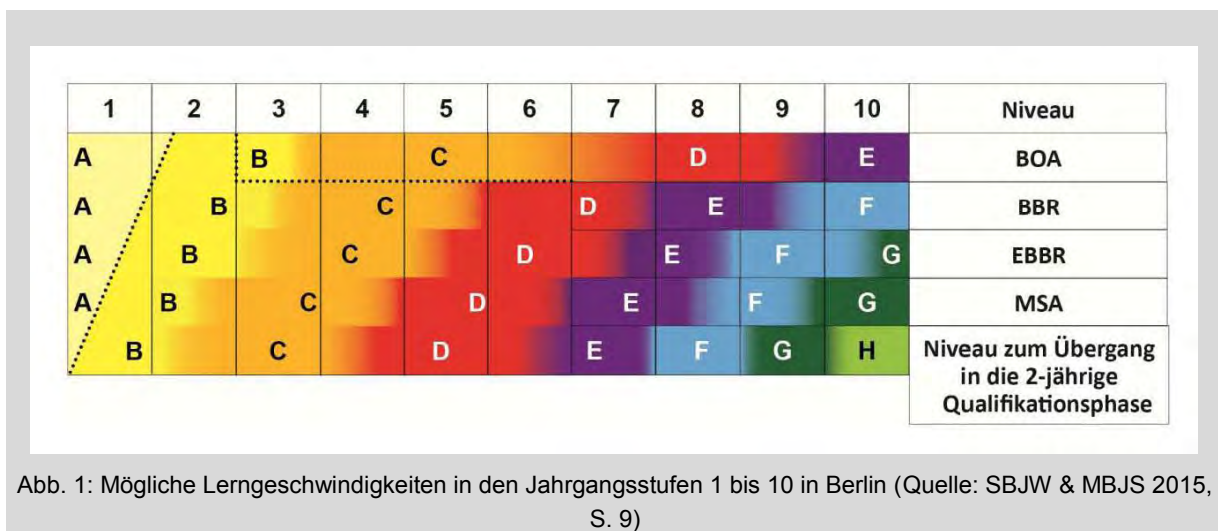


Abb. 1: Mögliche Lerngeschwindigkeiten in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 in Berlin (Quelle: SBJW & MBJS 2015, S. 9)

Mit dieser Darstellung wird eine Vorstellung von Progression impliziert, die im Rahmenlehrplan selbst aber nicht weiter expliziert wird. Daraus ergibt sich bei der Implementierung die Frage:

Was ist Progression?

Der Begriff der Progression wird in der bisherigen Praxis sehr unterschiedlich verstanden. Im Kernlehrplan für die Sekundarstufe I des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen heißt es dazu etwa:

Eine erfolgreiche Lernprogression setzt fachliche, pädagogische und didaktische Überlegungen voraus, die darauf ausgerichtet sind, durch eine gezielte Auswahl von Inhalten, eine lernerbezogene methodische Gestaltung und angemessene Leistungsanforderungen den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich und systematisch zu fördern. (...) Ziel der unterrichtlichen Bemühungen ist es dabei, von einem Zustand noch wenig entwickelter kognitiver Strukturen - der z.B. durch die Tendenz zu Übergeneralisierungen, die Neigung zu stereotypen Urteilen sowie das Fehlen von begrifflichen Abgrenzungen und Unterscheidungen gekennzeichnet ist - hin zu einer höheren Strukturiertheit zu gelangen, die sich u.a. durch eine Vielfalt fein abgestimmter und abgewogener Einstellungs- und Beurteilungskategorien sowie Reaktionstendenzen, alternative Betrachtungsmöglichkeiten und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel auszeichnet. (MSW 2007, S. 19)

Progression wird hier als ein Prozess dargestellt, bei dem es nicht um die Akkumulation von Wissen geht, sondern um die Entwicklung kognitiver Kompetenzen. Dementsprechend handelt es sich um einen langfristigen Prozess.

Dessen Anfang und Ende werden zwar benannt, es fehlt allerdings eine Ausdifferenzierung der Zwischenschritte. Das ist zum einen verständlich, zum anderen aber auch ein Mangel. Es ist verständlich, weil über die tatsächliche Progression einzelner Lerner wenig bekannt ist, außer dass sie nicht kontinuierlich erfolgt, sondern stattdessen sowohl Umwege (vgl. Abb. 2) als auch Rückschritte zeigt (Solem & Lambert 2014, S. 63). Es ist ein Mangel, weil es zur positiven Einflussnahme auf die Progression von Lernenden theoretischer Vorstellungen darüber bedarf, wie eine solche Lernprogression in Bezug auf spezifische fachliche Konzepte aussehen könnte. Solche Überlegungen könnten sich der Form nach an den weithin anerkannten Niveaubeschreibungen des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001) orientieren, der einen idealtypischen kontinuierlichen Lernzuwachs umschreibt. Zur besseren Unterscheidung der Progression der Lerner von der Planung der Progression durch Bildungspläne und Lehrende wird diese Beschreibung in der englischsprachigen Literatur auch als *sequence* (Lernsequenz) bezeichnet (Solem & Lambert 2014, S. 63).

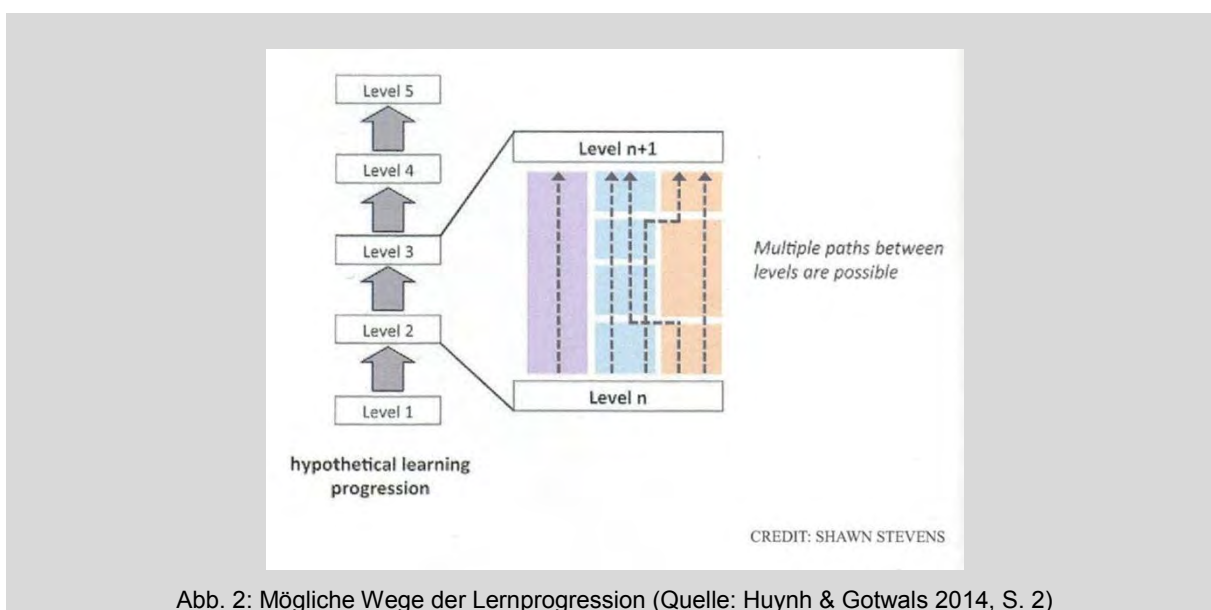


Abb. 2: Mögliche Wege der Lernprogression (Quelle: Huynh & Gotwals 2014, S. 2)

Insbesondere im Referendariat wird Progression oftmals nahezu konträr zu Darstellung des nordrhein-westfälischen Kernlehrplans verstanden. Sie wird als kurzfristig zu erreichen und messbar angesehen. Ausdruck dieser Vorstellung ist die Angewohnheit eines Teils der Fachleiter, den Unterricht junger Lehrer an der Progression der Schüler und Schülerinnen in der gehaltenen Stunde zu messen. Dieses Verständnis von Progression weist erhebliche Mängel auf: Erstens haben die betroffenen Fachleiter den Lernstand der Schüler und Schülerinnen zu Beginn der Stunde regelmäßig nicht erhoben. Zweitens wird nicht immer das gelernt, was gelehrt wird, dafür wird etwas gelernt, was nicht gelehrt wird oder es wird sogar gelernt, wenn gar

nicht gelehrt wird (Schäffter 1994, S. 6), d. h. aus dem Lernerfolg des Schülers kann nicht auf die Qualität des Lehrens geschlossen werden (Solem & Lambert 2014, S. 63). Drittens spricht die oben dargestellte langfristige und diskontinuierliche Form der Progression dagegen, dass sie sich in einer einzelnen Stunde beobachten ließe. Und viertens kann sich die von den Fachleitern unterstellte Progression in einer solchen Konstellation nur auf Wissen und nicht auf kognitive Fähigkeiten beziehen (ebd., S. 63).

In Ermangelung gesicherter Erkenntnisse darüber, wie komplexe Lernprogressionen tatsächlich verlaufen, arbeiten didaktische Ansätze, gut begründete Rahmenlehrpläne und professionelle Lehrende meist mit hypothetischen Annahmen über deren Abfolge (Huynh & Gotwals 2014, S. 2). Eine Lernprogression in diesem Sinne ist eine hypothetische Annahme über die sich über einen längeren Zeitraum vollziehende kontinuierliche Ausdifferenzierung des Denkens hinsichtlich eines Gegenstandes aus einer fachlichen Perspektive (vgl. Huynh & Gotwals 2014, S. 2 und Solem & Lambert 2014, S. 62). Sie beinhaltet Vorstellungen über das Ziel des Lernens, über die hypothetische Entwicklung des Lernens, über mögliche formative Prüfverfahren sowie über unterrichtliche Sequenzen zur Erreichung des Ziels (Huynh & Gotwals 2014, S. 3f).

Was ist Progression im Geographieunterricht?

Im Kontext des deutschen Geographieunterrichts existieren bisher nur wenige hypothetische Annahmen zur Lernprogression. Die weitgehendste Aussage zu diesem Komplex findet sich vermutlich im Metzler Handbuch von 1982, in dem von Schmidt-Wulffen (1982, S. 16) dargelegt wurde, dass ein länderkundlich orientierter Unterricht nahezu keine Progression zulässt (vgl. Abb. 3), weil über die Jahre immer derselbe Zugang zu jeweils neuen regionalen Einheiten gesucht wird, während der damals relativ junge Ansatz des allgemeingeographischen Zuschnitts im Sinne Schultzes (1970) zwar eine Progression erkennen ließe, diese Progression aber ein diffus naturdeterministisches Weltbild fördere (vgl. Abb. 4), weil sie von der physischen Geographie als Grundlage ausgehe.

Beide Ansätze, der länderkundliche Durchgang wie der allgemeingeographische Ansatz Schultzes, haben dabei den Mangel, dass sie die Progression über die Gegenstände definieren, mit denen sich die Geographie beschäftigt oder beschäftigen kann. Damit fehlt ihnen eines der Kerncharakteristika von Progression, nämlich die Beschreibung der Entwicklung kognitiver Kompetenzen und Strukturen¹.

¹ Wobei nicht vergessen werden sollte, dass sich Schultze darüber bei der praktischen Umsetzung seiner Vorstellungen in Schulbüchern, aber auch in der eigenen Lehrpraxis sehr wohl Gedanken gemacht hat, während eine solche Umsetzung im länderkundlichen Ansatz schon aufgrund seiner Strukturmerkmale ausgeschlossen sein dürfte.

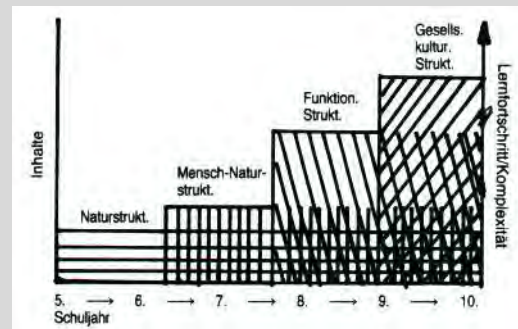
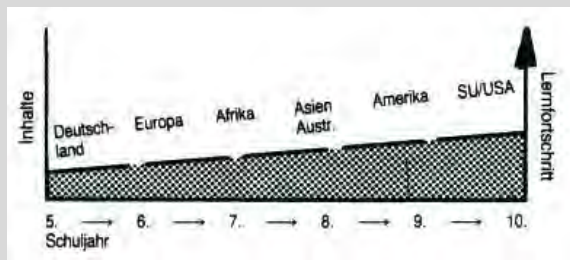


Abb. 3: Progression im länderkundlichen Durchgang

Abb. 4: Progression im allgemeingeographischen Ansatz Schultzes

(Quelle: Schmidt-Wulffen, 1982:16)

Im englischsprachigen Raum, wo Geographieunterricht schon deutlich länger auf konzeptueller Basis gedacht wird, sind die Vorstellungen zur Lernprogression inzwischen etwas weiter entwickelt, jedenfalls in Bezug auf die Klassen 1 bis 6 (vgl. Abb. 5). Dabei werden die *primitives*, wie die Nennung von Ortsnamen, der relativen Lagefeststellung und der Bestimmung der Größe von räumlichen Phänomenen dem Kindergartenalter zugeschrieben. In der Primarstufe kommen einfache und komplexe räumliche Vorstellungen hinzu, wobei bereits in der fünften Klasse alle dargestellten komplexen räumlichen Vorstellungen gedanklich verstanden werden können.

	Geospatial concept	Grade					
		K	1	2	3	4	5
Primitives	Identity/Name	X	X	X	X	X	X
	Location (Relative)	X	X	X	X	X	X
	Magnitude	X	X	X	X	X	X
Simple Spatial	Distance (Relative)		X	X	X	X	X
	Direction (Relative)		X	X	X	X	X
	Shape		X	X	X	X	X
	Symbol (Real-World)		X	X	X	X	X
	Boundary			X	X	X	X
	Connection			X	X	X	X
	Reference Frame/Coordinate Grid				X	X	X
	Distance (Metric Measurement)				X	X	X
	Direction (Cardinal Directions)				X	X	X
Complex Spatial	Network				X	X	X
	Hierarchy				X	X	X
	Distribution				X	X	X
	Pattern				X	X	X
	Symbol (Abstract)					X	X
	Map Projection						X
	Scale						X

Abb. 5: Geographisch-konzeptuelles Denkvermögen nach Klassenstufen

(Quelle: Mohan, Mohan & Uttal 2014, S. 16)

Aus deutscher Perspektive bedacht werden muss dabei, dass *grade 5* einem Alter der Lernenden von 10 Jahren entspricht, bei uns also eher das vierte Schuljahr darstellen würde. Im zweiten Schuljahr, in dem nach dem neuen Rahmenlehrplan für Berlin und Brandenburg Niveaustufe B maßgeblich ist, müssten Lernende analog über das Denkvermögen verfügen, das unter *grade 3* genannt wird, d. h. sie können alle *primitives* (s. o.) und alle einfachen räumlichen Vorstellungen (relative Distanz, relative Richtung, Form, realweltliche Symbole, Grenzen, Verbindungen, Planquadrate und Gradnetze, absolute Distanzen und absolute Richtungen) bewältigen. Dazu kommen noch einige der komplexeren räumlichen Vorstellungen: Netzwerke, Hierarchien, Verteilungen und Muster.

Eine solche Aufzählung wird von manchen Praktikern gerne mit dem Hinweis „widerlegt“, dass ihre Schüler und Schülerinnen das alles nicht beherrschten. Dieser Einwurf ist logisch betrachtet schon deswegen fehlerhaft, weil er eine allgemeine, empirisch fundierte Aussage an einem anekdotischen Einzelfall aus der eigenen direkten Erfahrung misst und diesen Einzelfall für „richtiger“ erklärt. Das heißt nicht, dass die praktische Erfahrung keine zuverlässigen Ergebnisse liefert. Zu fragen wäre zunächst aber schon, ob es nicht vielleicht auch Gründe dafür gibt, dass die Progression der eigenen Schüler und Schülerinnen der allgemein festgestellten Progression nicht entspricht.

Wie wird Progression erreicht?

Letztendlich findet bei nahezu jedem Kind eine gewisse Lernprogression statt. Diese Progression hat ihre Grenzen zum einen in den bisher gemachten Erfahrungen und zum anderen in den altersgemäßen Fähigkeiten des Kindes. Beiden Grenzen fallen nicht notwendig in eins: Ein Kind, das zu wenig Anregungen von fähigeren und / oder älteren Menschen erhält, wird die äußere Grenze seiner altersgemäßen Fähigkeiten vermutlich weniger oft und später erreichen als ein Kind, das auf Unterstützung zählen kann (Brooks 2013, S. 50). Die Zone zwischen den beiden Grenzen, die von Vygotsky die „Zone der nächsten Entwicklung“ (ZPD – *Zone of Proximal Development*) genannt wird, stellt somit das Feld dar, in dem Lernprogression durch Instruktion erreicht werden kann.

Der beste Ort, eine solche Lernprogression für alle sicherzustellen, ist die Schule, denn eine ihrer zentralen Existenzberechtigungen ist die Weitergabe von Wissen und Kompetenzen, damit nicht jede Generation wieder von vorn anfangen muss (Young 2011, S. 146). Essentiell dabei ist, dass Schule über das Alltagswissen hinaus geht und abstraktes, konzeptuelles Wissen vermittelt, das jedenfalls ein Teil der Eltern aus unterschiedlichen Gründen nicht selbst vermitteln kann und das im Umgang mit Gleichaltrigen ebenfalls nicht systematisch erworben wird. Schule, die sich nur am bereits vorhandenen Können der Schüler und Schülerinnen orientiert, versagt ihnen jegliche persönliche Progression und verfestigt damit bestehende gesellschaftliche Bildungsunterschiede.

Literatur

- Brooks, C. (2013). *Scaffolding* im Geographieunterricht. In Rolfes, M. & A. Uhlenwinkel (Hrsg.), *Essays zur Didaktik der Geographie*. Potsdam: Universitätsverlag, 49-54.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Huynh, N. T. & Gotwals, A. W. (2014). What are Learning Progressions? In M. Solem, N. Tu Huynh & R. Boehm (Hrsg.), *GeoProgressions. Learning Progressions for Maps, Geospatial Technology, and Spatial Thinking: A Research Handbook*. Washington, DC: AAG, 1-8.
- Mohan, L., Mohan, A. & Uttal, D. (2014). Research on Thinking and Learning with Maps and Geospatial Technologies. In M. Solem, N. Tu Huynh & R. Boehm (Hrsg.), *GeoProgressions. Learning Progressions for Maps, Geospatial Technology, and Spatial Thinking: A Research Handbook*. Washington, DC: AAG, 9-21.
- MSW (2007). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G 8) in Nordrhein-Westfalen. Erdkunde*. Düsseldorf: Ritterbach.
- SBJW & MBSJ (2015). *Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1-10. Teil C. Geografie. Jahrgangsstufen 7-10*. Berlin, Potsdam: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.
- Schäffter, O. (1994): Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung 44 (1), 4-15.
- Schmidt-Wulffen, W. (1982). Allgemeine Geographie. In L. Jander, W. Schramke, H.-J. Wenzel (Hrsg.), *Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Stuttgart: Metzler Verlag, 15-21.
- Schultze, A. (1970). Allgemeine Geographie statt Länderkunde! Zugleich eine Fortsetzung der Diskussion um den exemplarischen Erdkundeunterricht. In *Geographische Rundschau* 22 (1), 1-10.
- Solem, M. & Lambert, D. (2014). Researching Progress and Sophistication in Geography Learning: Taking a Critical Stance. In M. Solem, N. Tu Huynh & R. Boehm (Hrsg.), *GeoProgressions. Learning Progressions for Maps, Geospatial Technology, and Spatial Thinking: A Research Handbook*. Washington, DC: AAG, 61-69.
- Young, M.F.D. (2011): What Are Schools For? *Educação, Sociedade & Culturas*, 18 (32), 145-155.