



---

## **„State-of-the-Art“ der Geographischen Erziehung und Bildung 1996**

**Hartwig Haubrich**

**Zitieren dieses Artikels:**

Haubrich, H. (1997). „State-of-the-Art“ der Geographischen Erziehung und Bildung 1996. *Geographie und ihre Didaktik*, 25(3), S. 130-151. doi 10.60511/zgd.v25i3.318

**Quote this article:**

Haubrich, H. (1997). „State-of-the-Art“ der Geographischen Erziehung und Bildung 1996. *Geographie und ihre Didaktik*, 25(3), pp. 130-151. doi 10.60511/zgd.v25i3.318

## **„State-of-the-Art“ der Geographischen Erziehung und Bildung 1996 \***

von HARTWIG HAUBRICH (Freiburg)

Grundlage des folgenden Berichts sind die Analyse geographiedidaktischer Forschungsliteratur und die Interpretation von Fragebogen aus 42 Ländern.

Die Ergebnisse können im statistischen Sinn nicht als repräsentativ gelten, sie enthalten aber viele wichtige Aussagen. In föderalistischen Staaten ist es schwierig oder sogar kaum möglich, den mittleren Zustand der geographischen Bildung und Erziehung zu beschreiben. In diesem Fall haben Kollegen über die Situation in einer einzelnen Region berichtet. Die meisten Länder haben jedoch zentralistische Systeme. Dort ist es leichter, die nationale Situation zu charakterisieren. Es gibt vereinzelt Länder, in denen sich die Verhältnisse von Schule zu Schule und von Universität zu Universität unterscheiden. Trotzdem beobachtet man oft gemeinsame Strukturen und zumindest einen gemeinsamen Geist. Alle Kollegen, die den Fragebogen beantwortet haben, sind Experten der Geographiedidaktik, die ihr Gebiet überblicken, so daß dieser Bericht auf der Delphi-Methode basiert und deshalb für eine zukünftige Entwicklung der geographischen Bildung und Erziehung relevant sein kann.

Ich möchte allen Kollegen danken, die zu dieser Untersuchung beigetragen haben, und ich hoffe, daß die Ergebnisse auch für sie und für alle, die für die geographische Bildung und Erziehung Verantwortung tragen, nützlich und hilfreich sein werden.

Der folgende Bericht ist sowohl didaktischer als auch fachpolitischer Natur zugleich. Er beschreibt die Situation in der Primar- und Sekundarstufe, in Berufsschulen und Hochschulen, in der Curriculumtheorie, in Lehr- und Lernmethoden, im Medieneinsatz, in der Forschungsphilosophie und im Netzwerk der Kommission „Geographische Erziehung“ in der Internationalen Geographischen Union.

### **Primarstufe**

Primarstufe heißt hier die Erziehung von 5/6- bis 10/11jährigen Schülerinnen und Schülern.

---

\* Dieser Bericht ist die deutsche Übersetzung des vom Autor während des „International Geography Congress“ in Den Haag gehaltenen Vortrages „State-of-the-Art in Geography Education 1996“.

Die Geographie ist in der Primarschule in der Regel in einen Fachbereich integriert und nicht sehr gut etabliert. Die Mehrheit der Lehrer hat nicht Geographie studiert.

Eine wirkliche Innovation ist das britische Beispiel, wo Geographie mittlerweile als ein unabhängiges selbständiges Fach in der Primarschule eingeführt worden ist, wo Primarschullehrer ihre Heimat in der geographischen Gesellschaft gefunden haben und wo Primarschullehrer durch eine Zeitschrift mit dem Titel „Primary Geographer“ unterstützt werden.

### **Sekundarstufe I**

Sekundarstufe I heißt hier die Erziehung von 10/11- bis 15/16jährigen Schülerinnen und Schülern.

In der Sekundarstufe I existiert Geographie manchmal als unabhängiges und manchmal als integriertes Fach. Manchmal fehlt es in einzelnen Schuljahren, meistens ist es verpflichtend, selten ein freiwilliges Angebot und in der Regel gut bis mäßig etabliert. Die meisten Lehrer haben Geographie an der Universität studiert.

Die beste Methode, diese Situation zu bewerten, ist wohl, die „Internationale Charta der Geographischen Erziehung“ heranzuziehen.

Die Charta fordert:

- Geographie als ein Kernfach,
- Geographie als ein eigenständiges Fach,
- Geographie als ein obligatorisches Fach,
- Geographie mit kohärenten Kursen, d.h. ohne Unterbrechungen in einzelnen Schuljahren,
- ein Zeitbudget für Geographie, das mit den anderen Kernfächern vergleichbar ist,
- eine Qualität der Geographie innerhalb integrierter Studien, die den Zielen und Inhalten der Charta entsprechen.

### **Sekundarstufe II**

Sekundarstufe II heißt hier die Erziehung von 16- bis 19jährigen Schülerinnen und Schülern in allgemeinbildenden Schulen.

Auf der Sekundarstufe II ist die Geographie meistens ein unabhängiges, aber freiwilliges Fach, das von weniger als 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler gewählt wird. Fast alle Lehrer haben ihr Fach an der Universität studiert. Die

meisten Länder kämpfen darum, eine grundlegende geographische Bildung für alle Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe II zu garantieren, das heißt nicht nur für Schülerinnen und Schüler in freiwilligen, fortgeschrittenen Kursen. Es gibt exzellente Modelle und Unterrichtseinheiten für Geographie auf der Sekundarstufe II (Internationales Abitur, 16- to 19-Geography-Project usw.), aber nur in wenigen Ländern wird für alle Schülerinnen und Schüler ein verpflichtendes Examen am Ende der Sekundarstufe II gefordert. Frankreich könnte da den Maßstab liefern. Hier werden alle Schülerinnen und Schüler geprüft, und zwar nicht nur am Ende der Sekundarstufe II (Lycée, Baccalaureate), sondern auch am Ende der Sekundarstufe I (Collège).

### **Berufliche Bildung**

Berufliche Bildung heißt Bildung von 16- bis 19jährigen Jugendlichen, die ihre Allgemeinbildung bereits beendet haben. In vielen Ländern fehlen Berufsschulen völlig und in vielen anderen hat Geographie eine unklare und unsichere Position in den beruflichen Kursen. Die Bedeutung der geographischen Bildung für Beruf und Wirtschaft ist meistens nicht erkannt. Geographen müßten dazu neue Initiativen entwickeln.

### **Geographische Lehrpläne**

Die geographischen Lehrpläne sind durch eine Vielfalt von Modellen ausgezeichnet. Nach einer Mischung verschiedener Aufbauprinzipien folgen an erster Stelle regionalorientierte, dann problemorientierte und schließlich systematische Lehrpläne. Selten spielt die Systemanalyse eine Rolle.

Faktenkenntnisse beherrschen die Curricula - gefolgt von Konzepten und Fähigkeiten. Einstellungen und engagierte Handlungen sind unterrepräsentiert. Die Umwelterziehung ist stärker als die entwicklungspolitische Erziehung, aber beide sind nur mäßig entwickelt.

Die Erziehung für eine regionale und nationale Identität bestimmt sehr viele Curricula und zwar sehr stark. Erziehung für eine internationale und globale Identität hat eine mäßige bis starke Bedeutung, Friedens- und interkulturelle Erziehung ebenso wie Frauenfragen haben nur eine sehr schwache Stellung.

Ein Maßstab für geographische Lehrpläne könnte wiederum in der „Internationalen Charta der Geographischen Erziehung“ gefunden werden. Hier heißt es: „Welcher Weg auch gewählt wird, die Schüler sollten immer zu eigenen Fragen und Untersuchungen ermutigt werden. Grundsätzlich bleibt es von ent-

scheidender Bedeutung, daß die Geographie einen Beitrag zur Lösung der aktuellen und zukünftigen Probleme leistet und eine bedeutende Rolle innerhalb der politischen, sozialen, ethischen, personalen, humanistischen, ästhetischen und ökologischen Erziehung spielt.“

Dieses Zitat vor Augen, kann gesagt werden, daß problemorientierte und systematische Lehrpläne, Konzepte und Fähigkeiten, nationale und internationale Solidarität eine recht bedeutende Rolle spielen, aber nicht die Stellung der Frau in der Welt sowie Friedens- und interkulturelle Erziehung.

### **Methoden**

Lehrervortrag und Kartenlesen dominieren die Lehr- und Lernmethoden. Einzelarbeit ist stärker entwickelt als Gruppenarbeit. Die Statistik verfügt nur über eine mittlere Position. Feldarbeit, Spiele, Experimente und mental mapping haben nur eine untergeordnete Rolle in der geographischen Bildung. Mit fehlender Geländearbeit und Kartenerstellung verliert die Geographie ihr charakteristisches Profil und Potential.

### **Medien**

Schülerbücher, gefolgt von Atlas und Wandtafel, haben eine sehr starke Stellung im Geographieunterricht. Computersoftware, Satellitenbilder und sogar traditionelle Medien wie Filme und Videos fehlen oft völlig. Die neue Informationstechnologie hat zwar ihren Weg in einige Schulen von Industrieländern gefunden, sie ist aber nur wenig verbreitet.

### **Lehrerbildung**

Die Curriculuminhalte der Geographielehrerbildung sind charakterisiert durch eine starke Stellung geographischer Methoden an erster Stelle und eine fast ebenso starke Stellung der Regionalen und Allgemeinen Geographie. Pädagogik, Psychologie und Soziologie spielen nur eine mäßige Rolle, aber sie werden nicht völlig vernachlässigt.

Unterrichtsplanung, der Einsatz von Methoden, Medien und Evaluation verfügen über eine starke Position in der Hochschulausbildung. Die Achtung vor Natur und Kultur, Umweltschutz und nachhaltige Entwicklung sind mäßig bis stark repräsentiert, aber Menschenrechte verfügen nur über eine sehr schwache Dimension in der Lehrerbildung.

Durchschnittlich erscheint das Ergebnis ermutigend, aber es gibt auch einige

Klagen, insbesondere dort, wo das Studium der Fachwissenschaft Geographie und das Studium der Geographiedidaktik völlig getrennt sind und nebeneinander herlaufen. Geographiedidaktiker beklagen, daß die Verbindung zwischen Schulpraxis und Universität schwächer und schwächer wird. Deshalb haben zum Beispiel einige Länder gemeinsame Ausschüsse von Fachwissenschaftlern, Geographiedidaktikern und Schulgeographen gebildet, um sicherzustellen, daß die Universität ihre Lehramtsstudierenden der Geographie wirklich für die Herausforderungen der Schule qualifiziert.

### **Entwicklungsrichtungen**

Die philosophischen Grundlagen der geographischen Bildung stellen eine sehr sensitive Dimension dar, aber sie sind fundamental. Diese Entwicklungsrichtungen, die einen bedeutenden Einfluß auf Curricula, Medien, Lehr- und Forschungsmethoden haben, zeigen folgende Prioritäten: ökologisch und liberal gefolgt von kapitalistisch und sozialistisch.

Wenige Länder zeigen starke und sehr viele Länder zeigen sehr schwache sozialistische Richtungen. Das Gleiche gilt allerdings für kapitalistische Richtungen.

Individualistische und kollektivistische Richtungen verfügen über eine durchschnittliche bis unterdurchschnittliche Position. Dieselbe Zahl von Ländern, die behaupten, innovativ zu sein, findet sich auch bei den traditionell ausgerichteten.

Die Suche nach neuen Lebensstilen, zum Beispiel, um den Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung in der Welt gerecht zu werden, spielt absolut keine Rolle in den Intentionen und in der Praxis der geographischen Erziehung und Bildung.

### **Geographiedidaktische Forschungen**

Geographiedidaktische Forschung befindet sich in vielen Ländern erst im Anfangsstadium. Spezialisierte, universitäre Lehrstühle fehlen in der Regel. Empirische und qualitative Forschungsmethoden stehen an erster Stelle, gefolgt von quantitativen, humanistischen und hermeneutischen. Aktionsforschung spielt keine Rolle in dieser Befragung.

#### **– Forschungsmethoden**

Wenn man die Forschungsliteratur in der Geographiedidaktik studiert, findet man eine Vielfalt von Methoden wie: Beobachtung, Interviews, Fragebogen,

Inhaltsanalyse, Klassifikations-, Korrelations-, Interpretations- und sogar Implementationsmethoden wie in der Aktionsforschung.

Die meisten Methoden werden nicht nur angewandt, sondern auch differenziert in einer Meta-Theorie reflektiert. Differenzierte statistische Methoden finden nur selten Anwendung. Wenn sie gebraucht werden, dann können sie oft nicht mit dem Standard der Sozialwissenschaften konkurrieren.

#### – **Forschungstheorien**

Methoden und Theorien sind verbundene Dimensionen oder Elemente im Forschungsprozeß. Wenn man die Forschungsliteratur der Geographiedidaktik analysiert, kann man eine Vielfalt von Forschungstheorien, Paradigmen oder Ideologien finden. Zur Zeit gibt es eine interessante Diskussion über verschiedene Forschungsrichtungen, aber man ist weit davon entfernt, eine Übereinstimmung in der Forschungsphilosophie zu finden. Die Frage ist, ob diese Vereinbarung überhaupt produktiv oder kontraproduktiv für unsere Disziplin bzw. für unsere Forschungsperspektiven sein würde.

Es finden sich verschiedene Wege und Kriterien, Forschungsmethoden und -philosophien zu klassifizieren. Eine erste Methode ist, zwischen Grundlagenforschung, Angewandter Forschung und Aktionsforschung zu unterscheiden.

Die **Grundlagenforschung** beschäftigt sich mit allgemeinen Phänomenen, um sie zu verstehen, ohne nach einer didaktischen Relevanz zu fragen (z.B. die Entwicklung des Raumverständnisses).

Die **Angewandte Forschung** ist praxisorientiert, um zum Beispiel Methoden und Medien wie zum Beispiel Computersimulationen zu evaluieren.

**Aktionsforschung** ist eine Forschung, bei der Forscher und Praktiker sich in einer praktischen Situation zusammentun, wo beide die Situation reflektieren und sofort nach ihren Erkenntnissen handeln (z.B. Umwelterziehung und Umweltverhalten).

Anders als das erste System findet sich eine bipolare Klassifikation von Forschungsansätzen wie folgt:

empirisch - hermeneutisch

positivistisch - humanistisch

quantitativ - qualitativ

konservativ - transformativ.

Es gibt viele Geographiedidaktiker, die wenigstens einige der folgenden Fragen stellen, bevor sie mit ihrem Forschungsprojekt beginnen:

- Betrachten wir uns als empirische Forscher, die alle Ergebnisse durch Erfahrung erhalten und diese Erfahrung durch verschiedene empirische Methoden gewinnen, aber jede nicht empirische, hermeneutische oder qualitative Methode ausschließen?
- Betrachten wir uns als positivistische Forscher, welche jede Einsicht nur durch Erfahrung gewinnen, als empiristische Forscher, die alles, das nicht erfahren werden kann, als nicht existent oder nicht verstehbar erklären? In anderen Worten, sind wir pädagogische Sensualisten oder Materialisten?
- Betrachten wir uns als Behaviouristen, die alles im Bereich von Fühlen und Denken als nicht wissenschaftlich erforschbar betrachten und deshalb nur objektiv beobachtbare Phänomene und Prozesse untersuchen, die vercodet, quantifiziert und statistisch bearbeitet werden können?
- Glauben wir an die quantitative Revolution der Sozialwissenschaften und an ein Forschungsdigma der Geographiedidaktik, das diese in eine harte Wissenschaft umwandeln will?
- Folgen wir hermeneutisch-humanistischen Methoden, welche die interpersonale Verifizierung vernachlässigen, weil wir nur an komplexeren Erziehungsfragen interessiert sind?
- Bevorzugen wir die Aktionsforschung, um der Praxis sofort Hilfen anbieten zu können und zwar durch eine direkte Beteiligung, durch logische Schlußfolgerung und durch konsequentes Handeln in einer konkreten Bildungssituation?
- Unternehmen wir unsere Forschung, um den status quo zu stabilisieren oder um ihn durch Kritik und Emanzipation zu verändern?
- Was kann ich aus den verschiedenen Forschungsphilosophien und -methoden für mein Forschungsprojekt lernen?

Um einen klaren Blick für die verschiedenen Forschungsparadigma zu erhalten, wird auch ein Drei-Klassen-System zwischen experimenteller, interpretativer und kritischer Forschung unterschieden.

**Experimentelle Forschung** ist oft input-output-orientiert oder prozeß-produktorientiert. Experimentelle Forschung sucht nach objektiven, generalisierbaren und vorhersagbaren Ergebnissen. Obwohl es prinzipiell nicht zwingend ist, wird diese experimentelle Methode oft mit einem mechanistischen Bild menschlicher Wesen verbunden.



**Interpretative Forscher** behaupten, daß menschliches Verhalten zu komplex ist, um es mit Generalisierungen oder Regeln erklären zu können. Diese sind nur daran interessiert, die Bedeutung der Wirklichkeit innerhalb einer konkreten Situation zu verstehen.

Während interpretative und experimentelle Forscher an die Trennung von Forscher als Subjekt und Forschungsfrage als Objekt glauben, behaupten kritische Aktionsforscher, daß die Perspektive des Forschers stets subjektiv sei, und daß seine Sicht nicht nur intern und individuell, sondern auch extern und sozial konstruiert sei.

Klassische **Aktionsforscher** leugnen Neutralität und Objektivität. Sie sind nicht so sehr daran interessiert, eine Situation zu erklären, sie sind mehr daran interessiert, eine Situation zu ändern und zwar im Sinne einer gerechteren Welt durch Kritik, Emanzipation, Transformation und Aktion.

Die klassische, wissenschaftliche Forschung basiert auf interpersoneller Verifikation der Ergebnisse, das heißt auf Objektivität, Reliabilität und Validität. Kritische Forscher haben mit dieser Tradition gebrochen und folgen einem neuen Paradigma. Objektivität wird ersetzt durch Glaubwürdigkeit. Sie bewerten Forschung durch „face-, construct- und catalytic-validity“. *Face validity* bedeutet, alle Forschungsteilnehmer stimmen über ein Forschungsergebnis überein. *Construct validity* bedeutet, alle involvierten Teilnehmer eines Forschungsprojekt reflektieren über ihre Handlungen systematisch und kontinuierlich, um eine Theorie nach und nach zu konstruieren. *Katalytische Validität* bedeutet, die Forscher ändern sofort ihr Verhalten und beweisen damit den emanzipatorischen Effekt ihrer Handlungsforschung.

Diese Philosophie bedeutet einen scharfen Kontrast zu dem klassischen Paradigma wissenschaftlicher Forschung.

Noch kontrastreicher sind postmodernistische Ansätze. Postmodernistische Forscher behaupten:

- die Welt kann nicht durch rationale Methoden und Theorien verstanden werden,
- die Menschheit wird niemals über eine universelle Moral übereinstimmen,
- die Welt wird niemals nach universellen Zielen ausgerichtet werden können (BOWLBY 1992).

Postmodernisten glauben, daß die Wahrheit immer relativ sei, das heißt, daß sie immer unseren Ansichten und geographischen Standorten entsprächen.

Sicher gibt es zahlreiche Veröffentlichungen über postmoderne Landschaften, über postmoderne Lehr- und Lernstile (Dekonstruktion) und andere postmoderne geographiedidaktische Paradigmen (diffuse mélange von Methoden; anything goes), aber oft sind diese Gedanken doch sehr konfus.

Neben postmodernen Wissenschaftlern gibt es auch angesehene Wissenschaftler, die die gemeinsame Wahrheit suchen und zumindest nach einer gemeinsamen grundlegenden Ethik in verschiedenen Kulturen forschen. Aktivitäten der globalen Erziehung und globalen Ethik gründen auf dieser Philosophie und Hoffnung. Die „Internationale Charta der Geographischen Erziehung“ basiert auf der Idee „Einheit in Vielfalt“ und „Verantwortung in Freiheit“.

### **Forschungsinfrastruktur**

Forschung benötigt Dokumentation. Die Kommission Geographische Erziehung der Internationalen Geographischen Union verfügt über eine Dokumentation ihrer Forschungstätigkeiten in Datenbanken

- wie zum Beispiel die Datenbank der Geographischen Erzieher mit ihren Spezialisierungen (Rod Gerber und John Lidstone),
- wie ERIC/Education Resources Information Center in Washington,
- und EUDICED/European Documentation and Information Center on Education in Strasbourg.

Die Commission Geographical Education hat

- einen newsletter, der alle neuen Publikationen auflistet,
- IRGEE, die Zeitschrift der Kommission „International Research in Geographical and Environmental Education“,
- die Proceedings der Konferenzen und Kongresse,
- Handbücher wie z.B. die jüngste Veröffentlichung von Michael Williams über die Bedeutung der Forschung in der Geographiedidaktik usw.

Aber dies genügt nicht, wir benötigen eine „Forschungs-home-page“, die stetig aktualisiert wird.

Forschung benötigt Kooperation. Die Kommission hat ein System regionaler Korrespondenten, Koordinatoren für Weltregionen und Verantwortliche für Spezialgebiete etabliert. Die Kommission hat Kontakte mit UNESCO, ICSU, ISSC, IOSTE, European Parlament und European Union mit Eurogeo, aber diese Kon-

takte könnten verbessert werden. Internet bietet heute die Möglichkeit, das Netzwerk der Kommission weiterzuentwickeln.

Forschung und Entwicklung benötigen Kommunikation. Englisch und Französisch sind die offiziellen Sprachen der Internationalen Geographischen Union. Aber Französisch spielt nur eine untergeordnete Rolle. Die Internationale Gemeinschaft der Geographiedidaktiker benötigt dringend mehr Information über das, was in nicht-englisch-sprechenden Ländern vorgeht. Wer kennt schon die folgenden Zeitschriften bzw. Reihen der Geographiedidaktik wie zum Beispiel

- Geografia nelle scuole (Italy),
- Apogeo (Portugal),
- Enseigner de la géographie (France),
- Geografikontakten (Norway),
- Geographické sozledy (Czechia),
- Geographiedidaktische Forschungen (Germany)?

Es gibt viele Länder, welche überhaupt keine Zeitschrift und kein Handbuch der Geographiedidaktik besitzen, und wiederum gibt es andere, die bis zu fünf von jedem haben. Der Reichtum an Aktivitäten, Ideen, Forschungsergebnissen der Geographiedidaktik könnte von bedeutend mehr Ländern genutzt werden, wenn überall englische oder französische Abstracts veröffentlicht würden.

### **Zusammenfassung**

Die Diskussion in der Forschungsliteratur ist sehr lebendig und substantiell. Das internationale Netzwerk der Geographiedidaktiker macht schnelle Fortschritte. Man beobachtet keinen „State-of-the-art“, sondern einen lebendigen „Process-of-the-art“.

Die große Mehrheit der Länder kennt das Schulfach Geographie nur als selbständiges Fach. Dort, wo ein Fächerverbund besteht (Frankreich, Italien u.a.), bleibt Geographie ein eigenständiger Bestandteil mit einigen Möglichkeiten der Kooperation. Eine Integration von Geographie, Geschichte und Gemeinschaftskunde ist nirgends gelungen. In jüngster Zeit wurden in den USA, in England und Japan die Social Studies (Gemeinschaftskunde mit Geographie, Geschichte und Politik) aufgelöst, so daß dort Geographie wieder als selbständiges Fach unterrichtet wird (in den USA und in England vom 1. Grundschuljahr bis zum Ende S II, in Japan in SI und S II). Ursache der Reform war ein durch die Vernachlässi-

gung des Geographieunterrichts katastrophaler geographischer Analphabetismus, der in USA durch Gallup mehrere Jahre hindurch repräsentativ festgestellt wurde.

Ziel der Reform ist das Erreichen exakt definierter geographischer Bildungsstandards. Für jede Schulstufe vom Kindergarten bis zum Abitur wurden in England „attainment targets“ und in den USA „geography standards“ in einem Spiralcurriculum bestimmt, an denen sich Lehrende orientieren können oder teilweise müssen, und die auch für Eltern formuliert wurden, damit diese sich über den Kenntnisstand ihrer Kinder informieren können.

Die Reformen bedienten sich folgender Maßnahmen:

- Die amerikanische Regierung erklärte unter Präsident Bush das Projektziel „educate 2000“, in dem Geographie als obligatorisches Kernfach (core subject) festgelegt wurde.
- Die englische Regierung definierte das Fach als Grundlagenfach (foundation subject) und machte es verpflichtend vom 1. Grundschuljahr an bis Ende S I.
- Japan löste nach schlechten Erfahrungen die social studies auf und verlangte Lehrlicenzen für jedes einzelne Fach, d.h. nicht mehr für social studies als Fach, sondern für Geographie als eigenständiges Fach.

Mit den Reformen war in der Regel ein Zeitbudget von zwei Wochenstunden verbunden. Dem A-level Geographie (S II) in England stehen bis zu 7 Wochenstunden zur Verfügung.

Die häufig zu beobachtende, mangelhafte geographische Bildung in Folge der Vernachlässigung des Geographieunterrichts durch ein reduziertes Zeitbudget und durch die Integration mit anderen Fächern veranlaßte die Internationale Geographische Union zu den folgenden Forderungen:

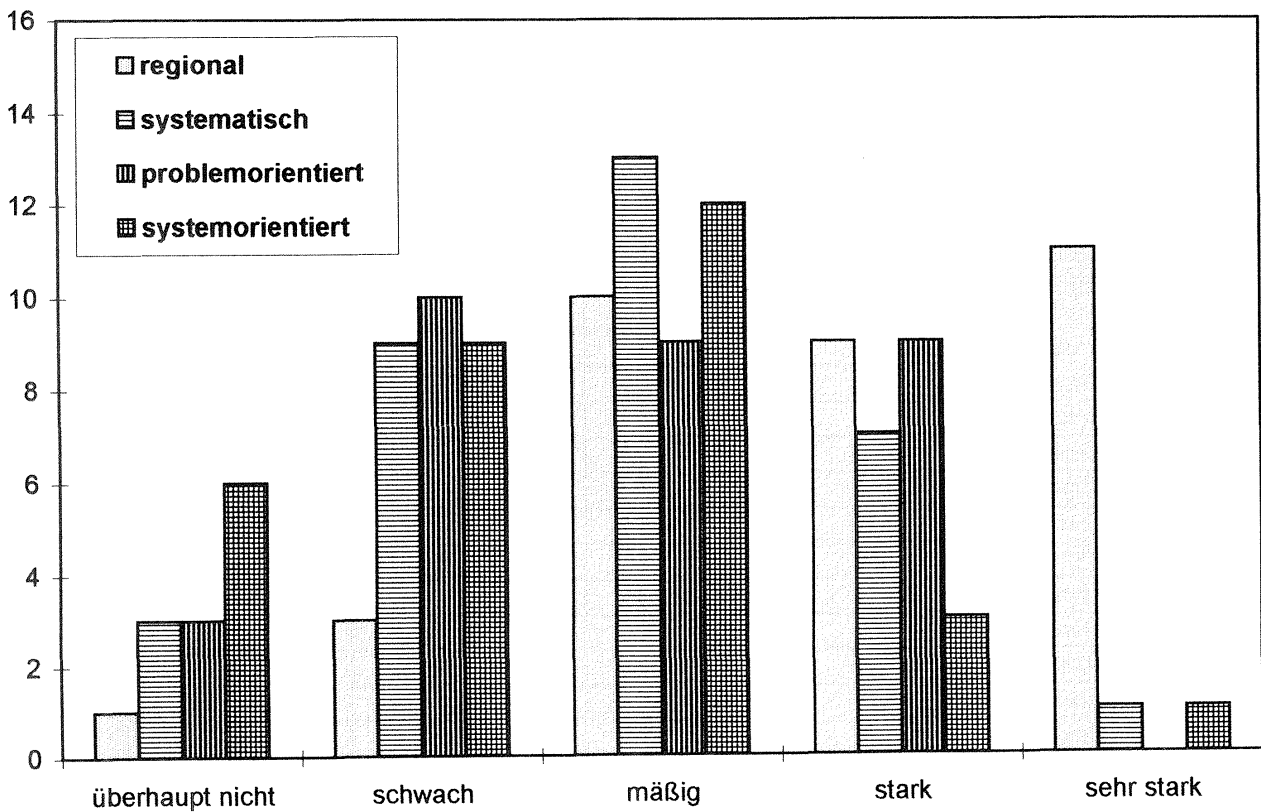
„Um eine sachgerechte Vorbereitung auf die Zukunft zu gewährleisten, sollte Geographie zum Bildungskern der Primar- und Sekundarschul-Curricula zählen. Auf der Sekundarstufe I und II sollte es von ausgebildeten Fachlehrer/innen als eigenständiges Fach unterrichtet werden. Geographie bildet ein Bindeglied oder eine Brücke zwischen Natur- und Sozialwissenschaften. Geographische Fragen stehen mit vielen Wissenschaften in Beziehung - eingeschlossen Geologie, Hydrologie, Biologie, Geschichte, Soziologie, Politik- und Wirtschaftswissenschaften.

# Geographische Erziehung und Bildung

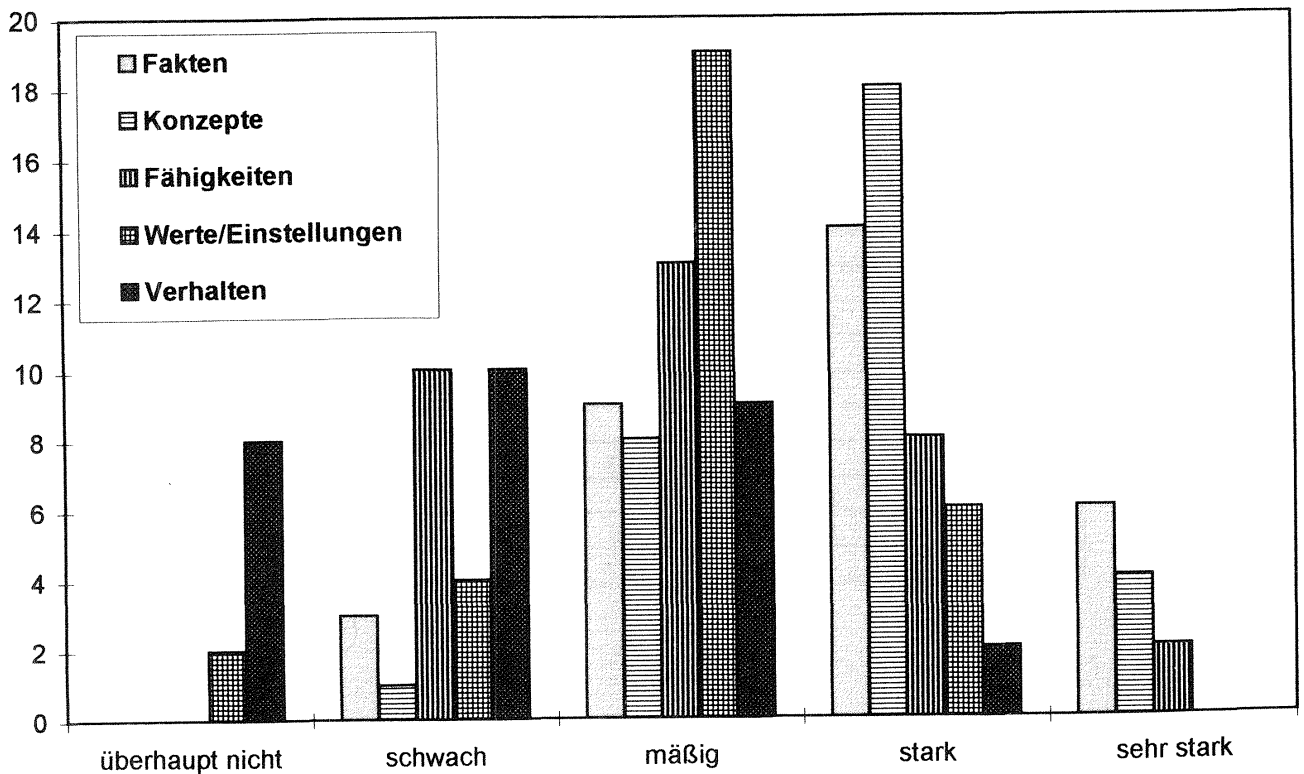
## Sekundarstufe I

2.0	1	2	3	4	5	6	7
	selbstän- dig	inte- griert	selbst./ integr.	gut etabliert	mäßig etabliert	schlecht etabliert	frei- willig
Albanien	x			x			
Algerien	x			x			
Argentinien	x			x			
Australien			x		x		x
Bhutan	x			x			
Belgien	x				x		
Kanada			x				x
China	x			x			
Czech. Rep.	x				x		
Dänemark	x					x	
Finnland			x		x		
Frankreich	x			x			
Deutschl/Bay	x				x	x	
Griechenland	x			x			
Hong Kong	x			x			
Ungarn			x		x		
Indien	x			x			
Israel	x			x			
Italien	x				x		
Japan	x			x			
Korea		x		x			
Luxemburg	x				x		
Litauen	x					x	
Mongolei			x	x			
Niederlande			x		x		
Neuseeland		x				x	
Norwegen		x			x		
Portugal			x		x		
Schweiz/Bern			x		x		
Singapur	x			x			
Slovak R.	x			x			
Slowenien	x				x		
Südafrika	x			x			x
Spanien		x			x		
Schweden			x		x		
UK/England	x			x			
UK/Wales	x			x			
USA			x		x		x

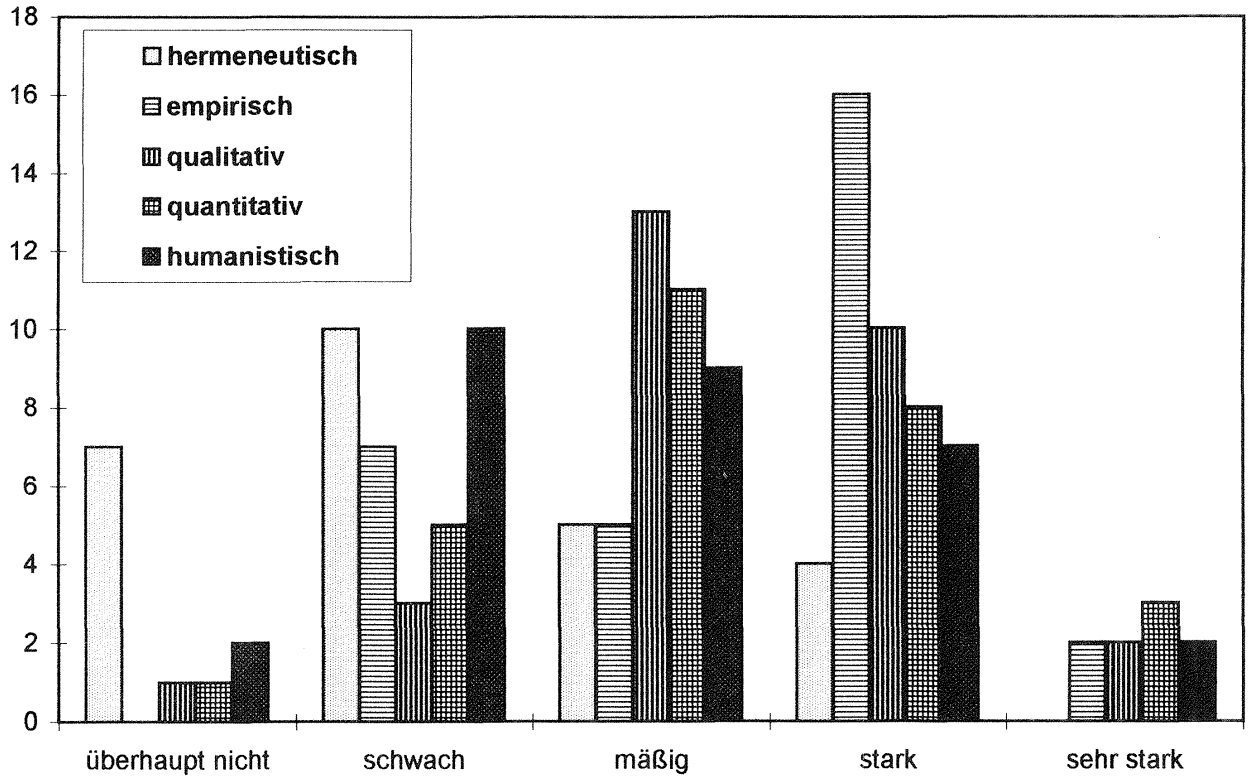
## Geographische Curricula Aufbauprinzipien



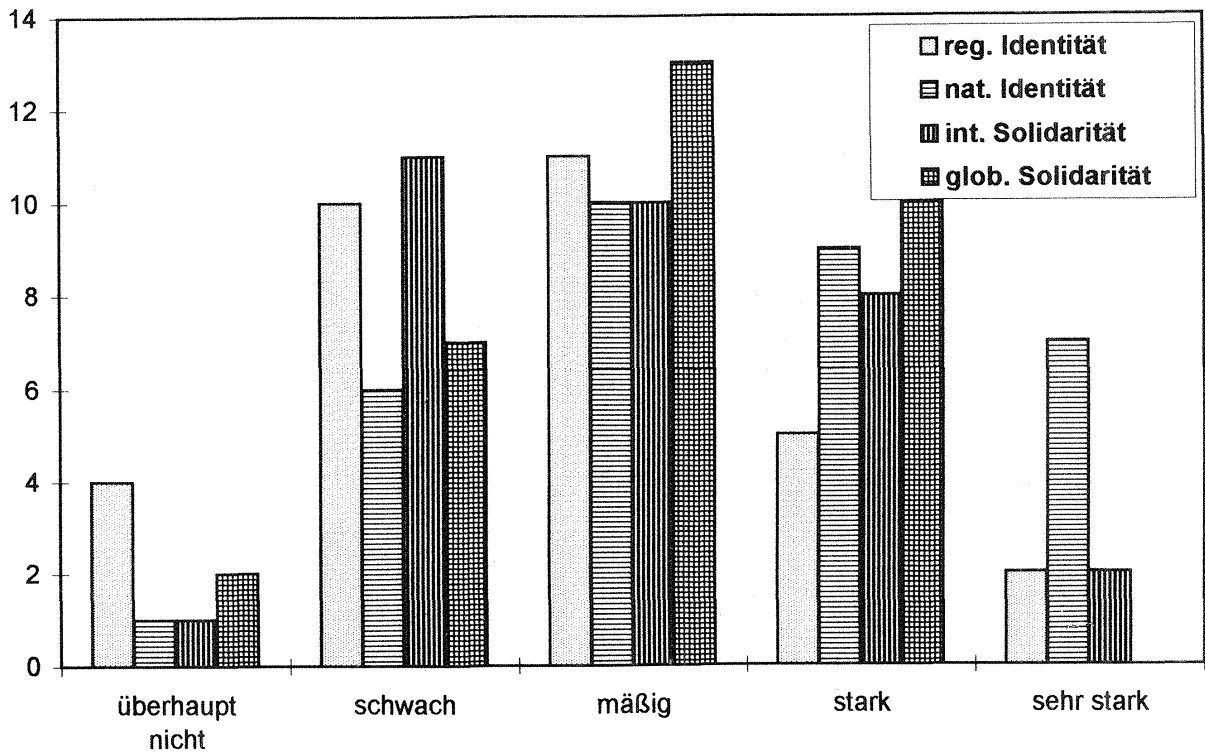
## Geographische Curricula Inhalte



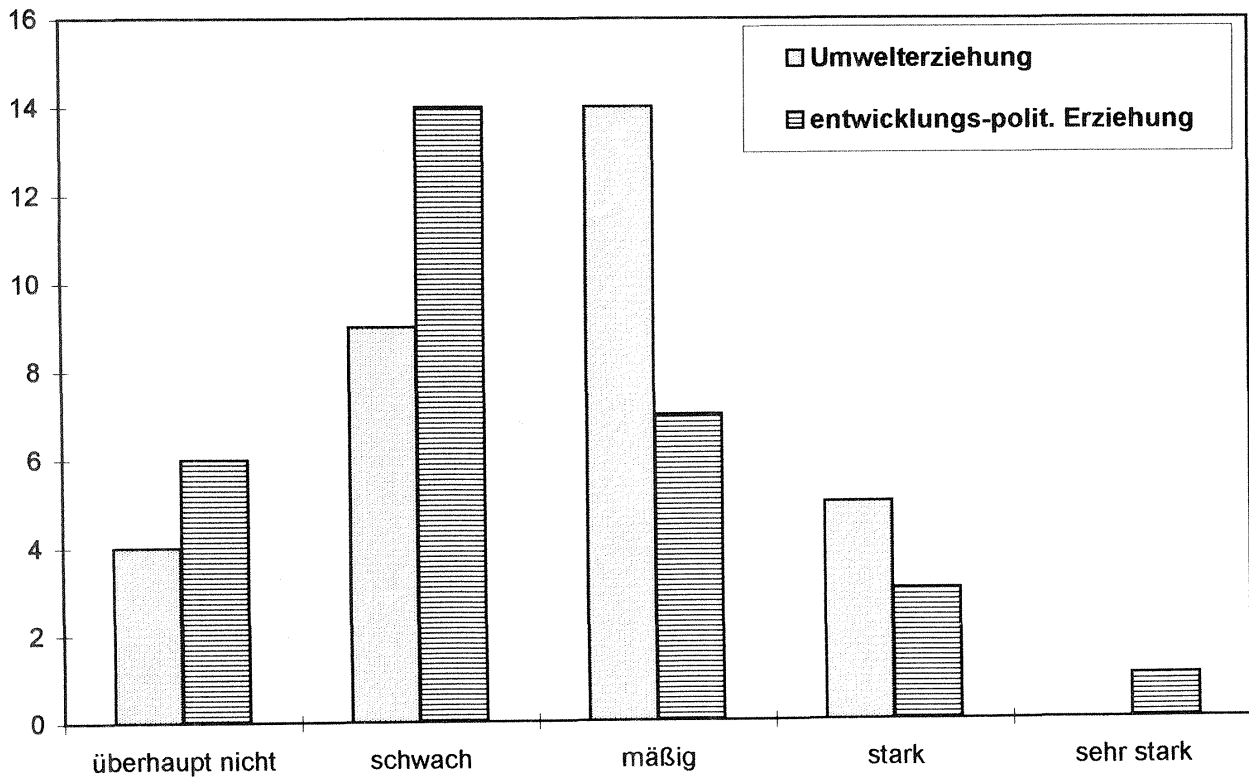
## Geographische Erziehung und Bildung Forschungsansätze



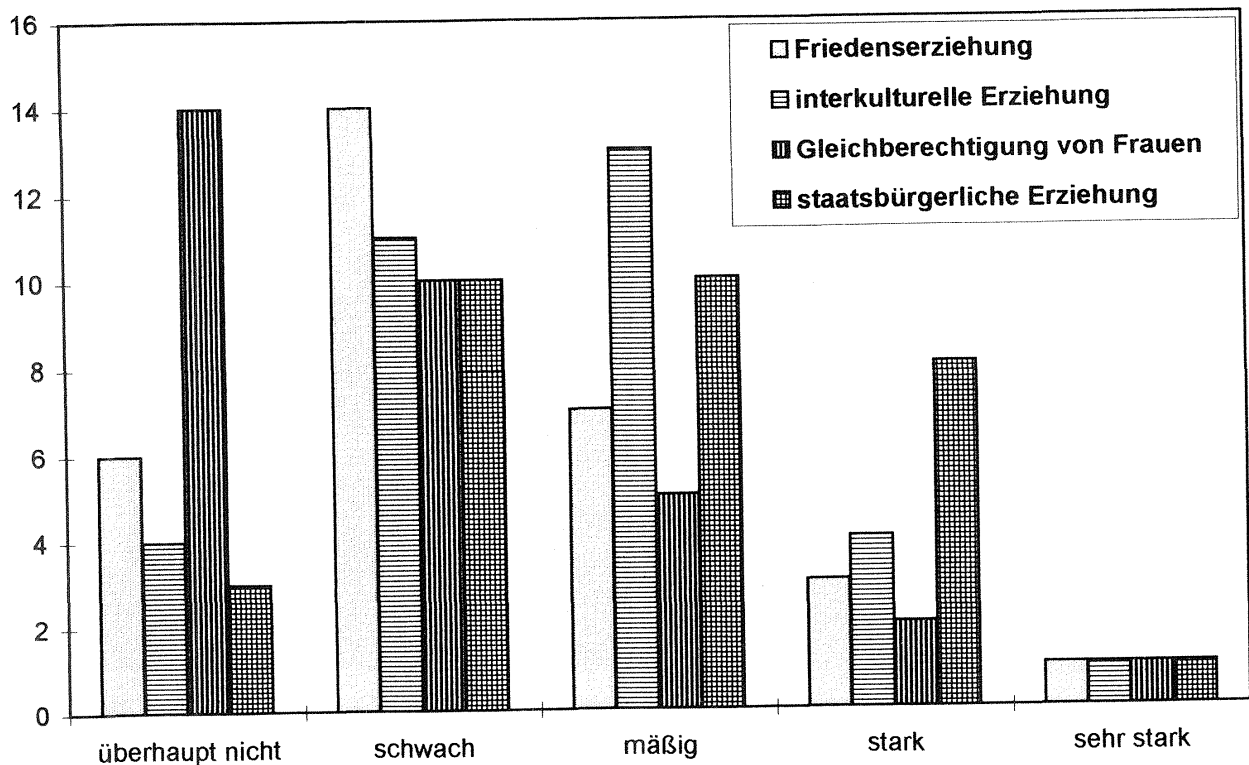
## Geographische Curricula Erziehungs- und Bildungsrichtungen 1



## Geographische Curricula Erziehungs- und Bildungsrichtungen 2

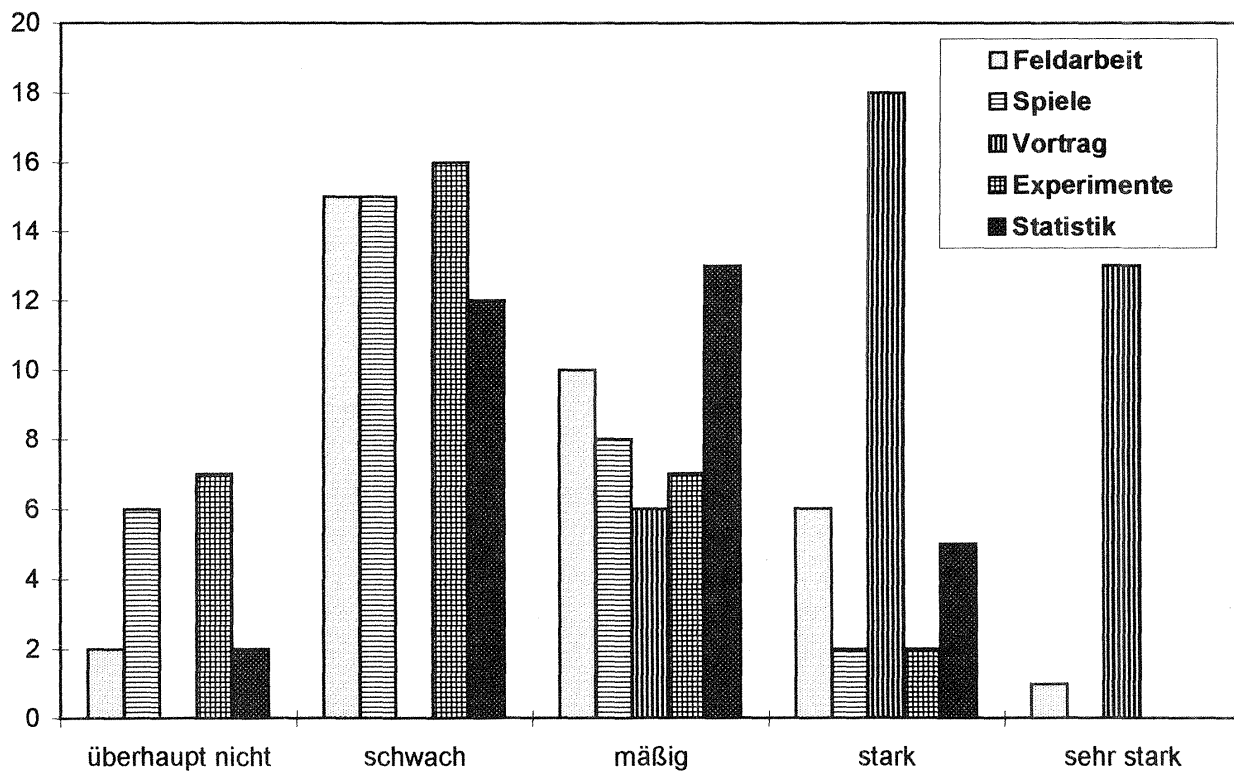


## Geographische Curricula Erziehungs- und Bildungsrichtungen 3

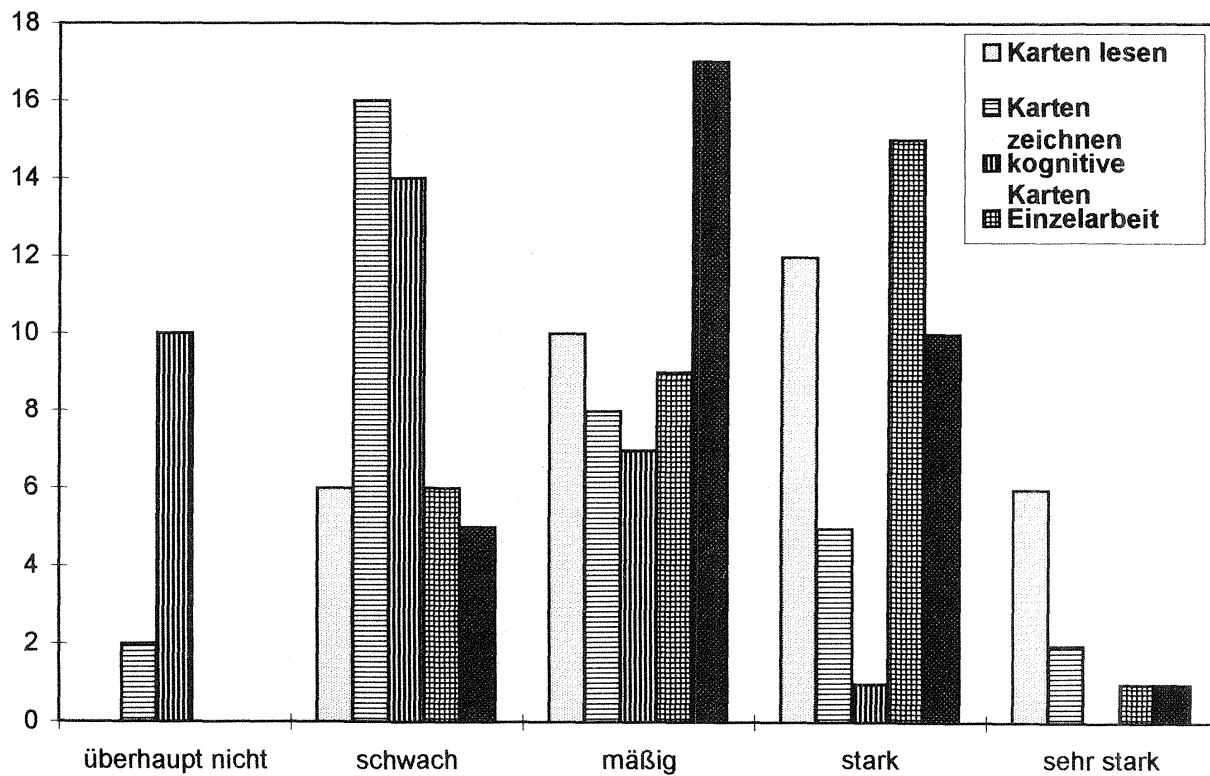




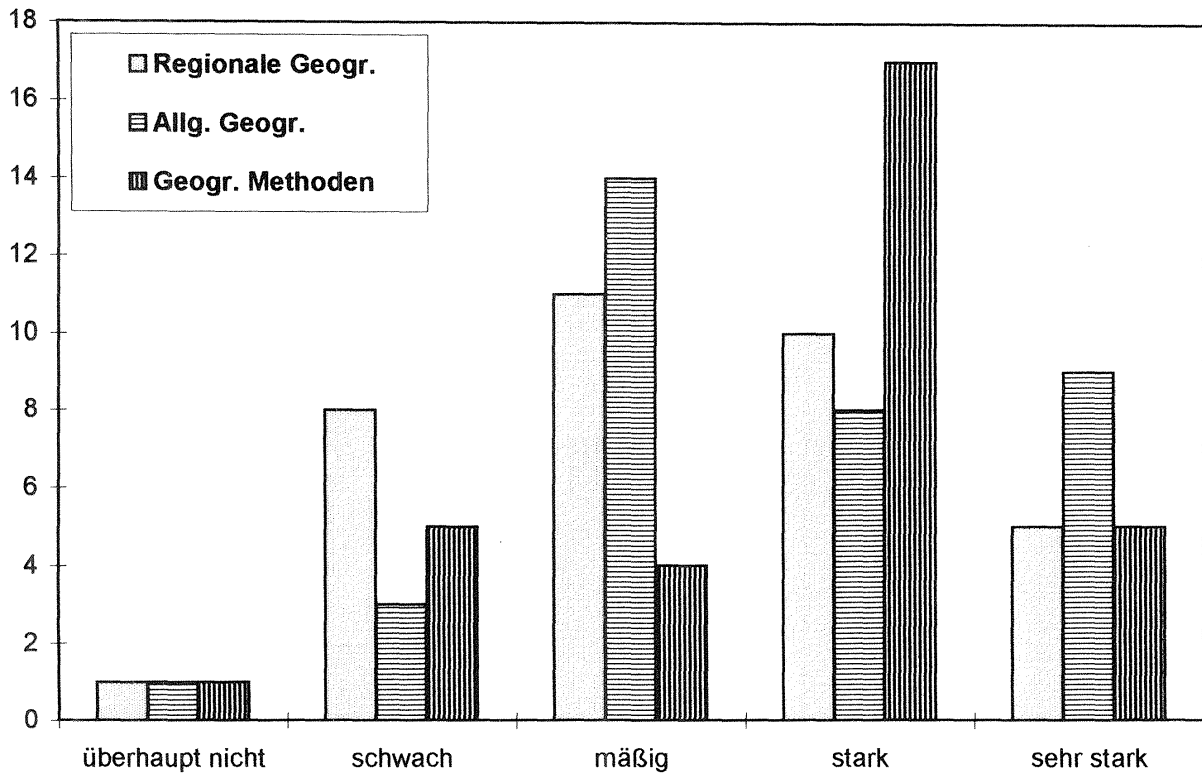
## Geographische Erziehung und Bildung Lehrmethoden 1



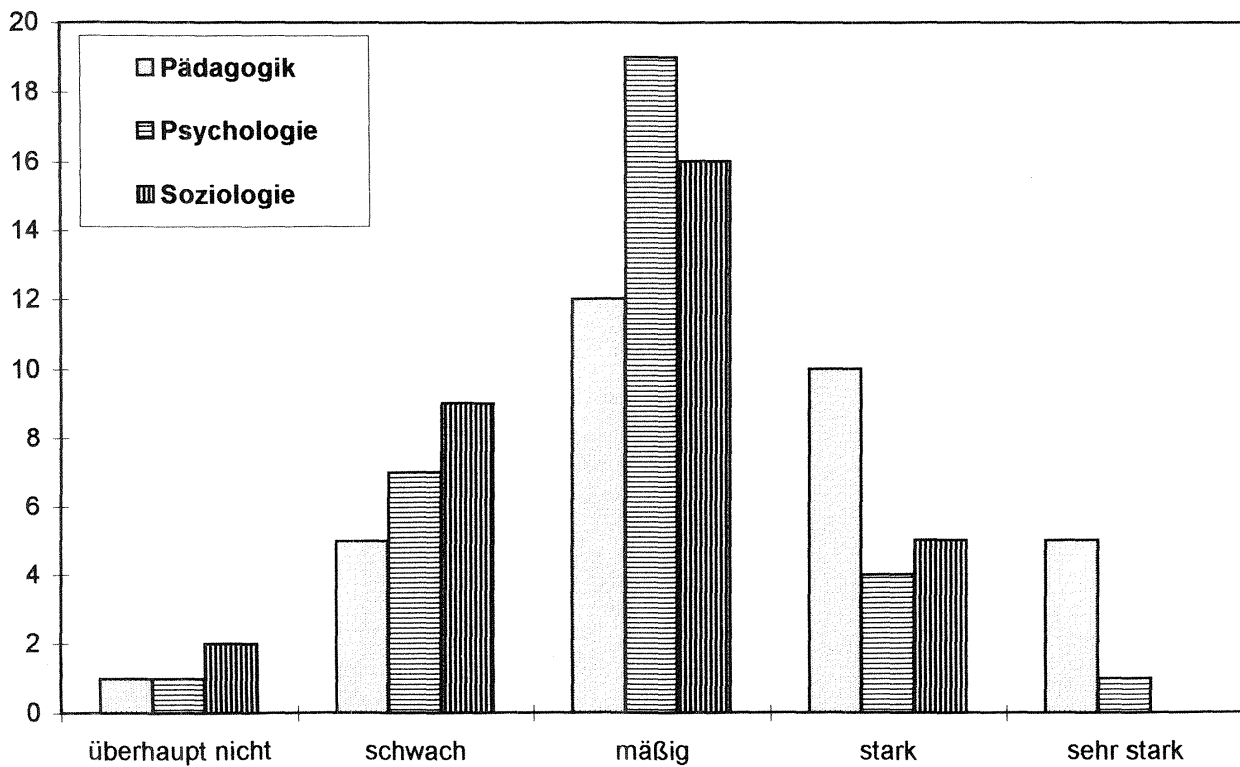
## Geographische Erziehung und Bildung Lehrmethoden 2



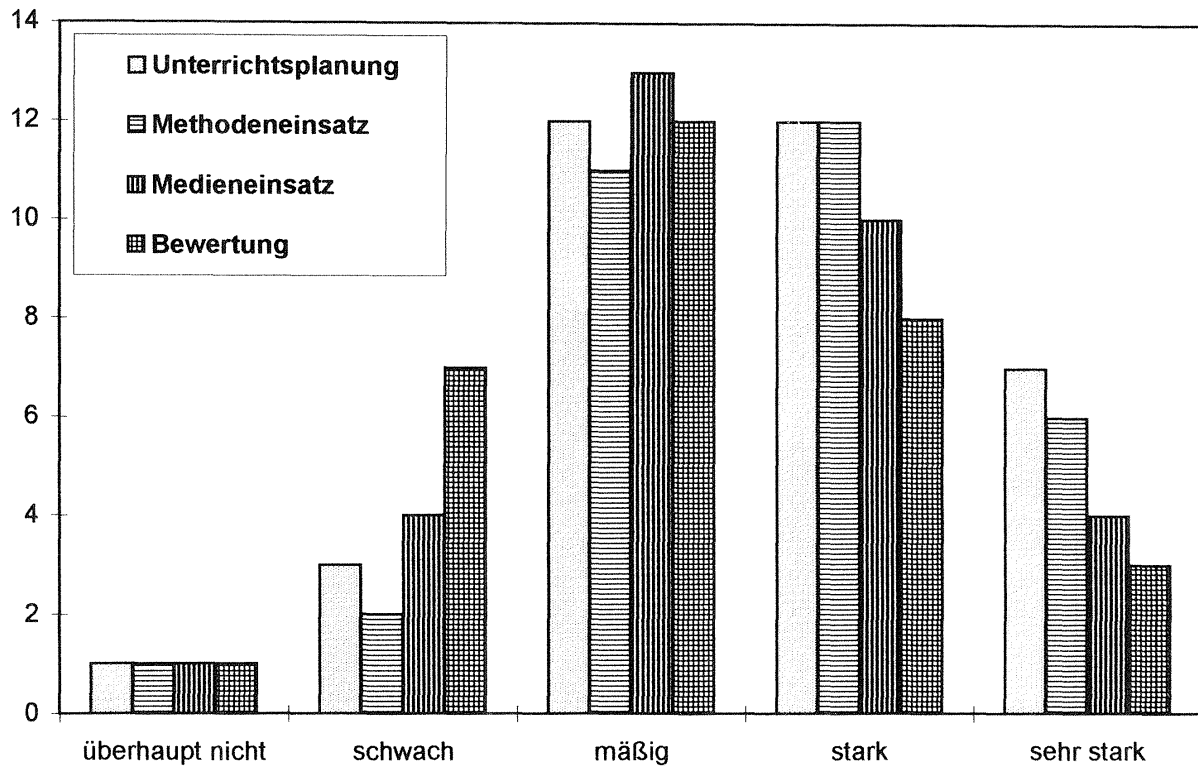
## Lehrerbildung 1 Curriculum-Inhalte



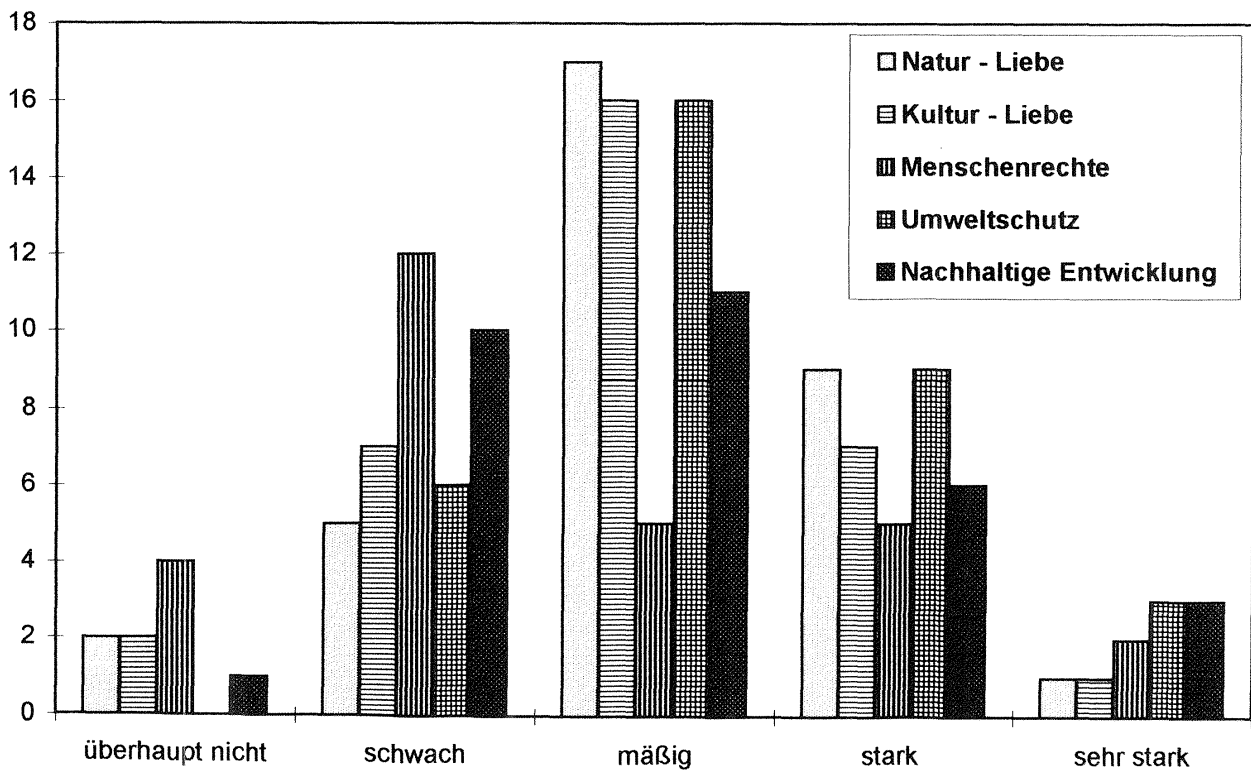
## Lehrerbildung 2 Curriculum-Inhalte



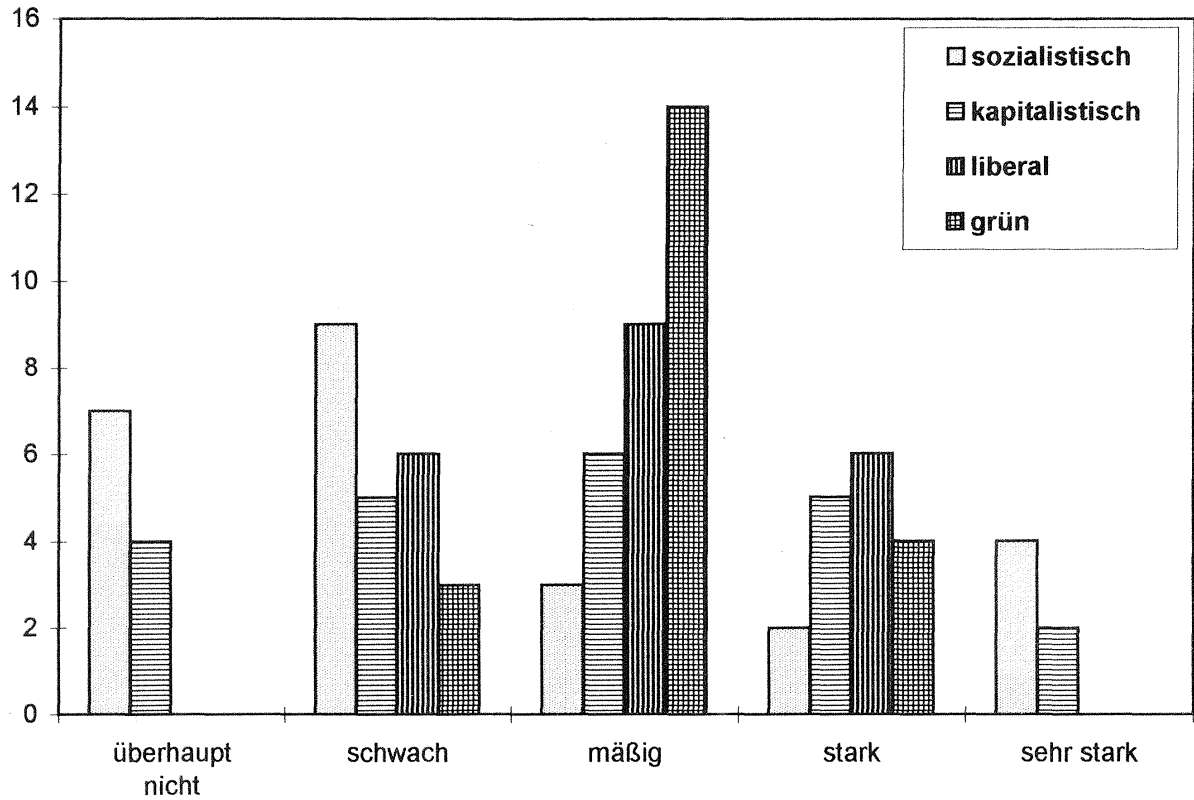
### Lehrerbildung 3 Curriculum-Inhalte



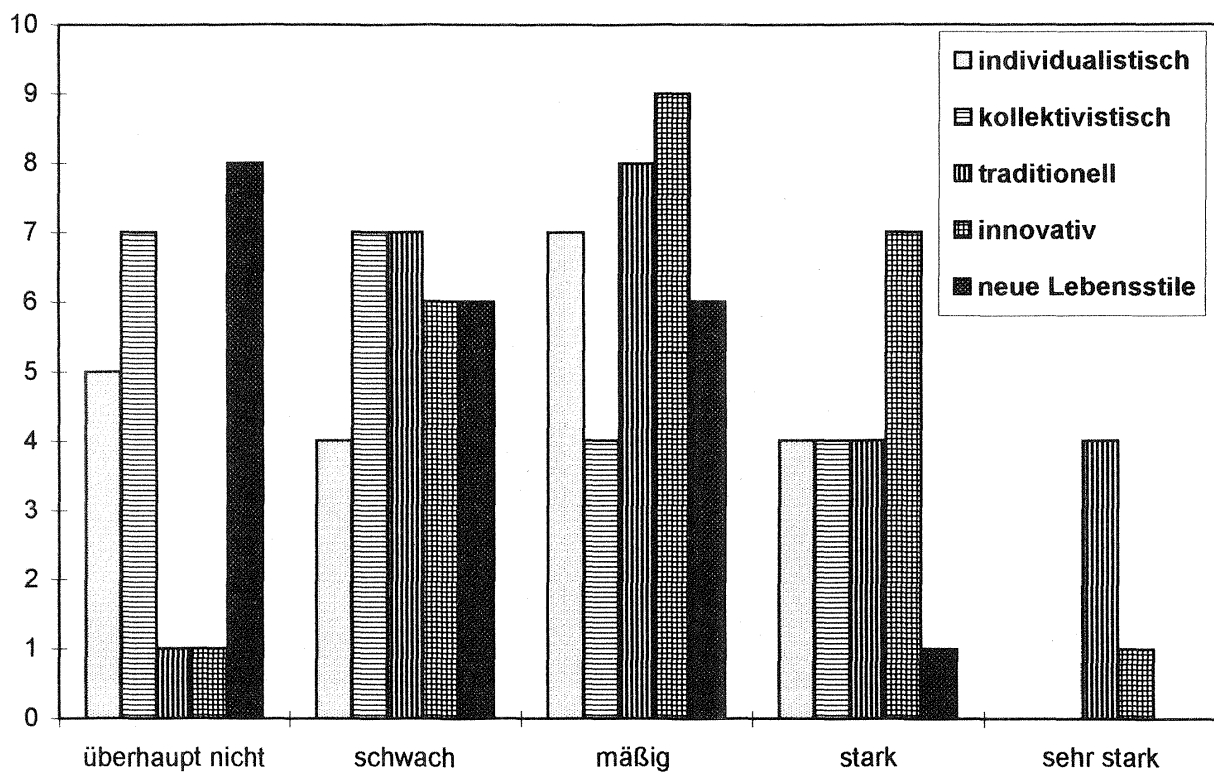
### Lehrerbildung 4 Curriculum-Inhalte



## Geographische Erziehung und Bildung Entwicklungsrichtungen 1



## Geographische Erziehung und Bildung Entwicklungsrichtungen 2



Dort, wo das Curriculum für ein bestimmtes Alter oder eine Stufe kombinierte oder integrierte Studien vorsieht, sollte Geographie eine Schlüsselrolle im Lehrplan spielen, die den Aussagen dieser Internationalen Charta entspricht.

### **Obligatorischer und kontinuierlicher Unterricht**

Es ist von wesentlicher Bedeutung, daß alle Schüler/innen durch alle Jahre der allgemeinen Schulbildung einen kontinuierlichen Geographieunterricht erhalten. Nur diese Voraussetzung macht es möglich, daß sowohl der Beitrag der Geographie zur Allgemeinbildung als auch ihr Anteil an der Vorbereitung für das private und öffentliche Leben gewährleistet werden kann.

Der Geographie sollte ein Zeitbudget zugebilligt werden, das den anderen Kernfächern des Curriculums entspricht. Die Stundentafel sollte regelmäßige Unterrichtsstunden das ganze Jahr hindurch vorsehen, aber auch die Möglichkeit größerer Zeitblöcke für Projekte und Geländestudien gewährleisten.“ (HAUBRICH 1994, 8.13f.)

Die oben berichteten Reformen wurden nicht nur von den Regierungen, sondern auch von den Geographenverbänden initiiert und unterstützt - in den USA von einer breit und engagiert geführten Alliance und Renaissance Movement der Geographen und in England durch die Zusammenarbeit aller geographischen Gesellschaften (Council of British Geographers/COBRIG) und in Japan eine nach amerikanischem Vorbild wirkende Renaissance-Bewegung.

### **Literatur**

AUDIGIER, F. / MARBEAU, L. (eds, 1997): La Formation aux didactique. Institut National de Recherche Pedagogique. - Paris.

BAILEY, P. / FOX, P. (eds., 1996): Geography Teachers' Handbook. - Sheffield.

BECHER, U.A.J. (Hrsg.): International Textbook Research (Journal of Georg Eckert Institut). - Braunschweig.

BIRKENHAUER, J. / MARSDEN, W. (eds., 1988): German Didactics of Geography in the seventieth and eighties: A review of trans and endeavours. - München.

ERIC: Educational Resources Information Center. - Washington, D.C.

EUDICED: European Documentation and Information Center of Education. - Strasbourg. 1986 ff.

FERRAS, R. / CLARY, M. / DUFAU, G. (1993): *Faire de la géographie*. - Paris.

FIEN, J. / GERBER, R. (eds., 1988): *Teaching geography for a better world*. - New York.

Geographical Education Journals:

Geografia nelle scuole (Italy)

Apogeo (Portugal)

Enseigner de la géographie (France)

Geografikontakten (Norway)

Geographické rozhledy (Czechia)

Geographie und ihre Didaktik

Geography Education Standards Project (1994): *Geography for Live*. - Washington

GERBER, R. (ed., 1987): *Research in Geographical Education*. - Volume 3, Brisbane.

GERBER, R. / LIDSTONE, J. *on behalf of the IGU Commission Geographical Education* (ed.), *IGREE/International Research in Geographical and Environmental Education*. 1992 ff. - Bundoora/Australia.

GOLD, J.R., JENKINS, A. & al. (1991): *Teaching Geography in Higher Education*. -Oxford

GRAVES, N.J. (ed., 1982): *New Unesco Source Book for Geography Teaching*. - Paris.

GRAVES, N.J. (ed., 1984): *Research and Research Methods in Geographical Education*. - London.

HAUBRICH, H. & al. (1988): *Didaktik der Geographie - konkret*. - München.

HAUBRICH, H. (ed.) *Newsletter of the IGU Commission Geographical Education*, 1988 ff. - Freiburg.

HAUBRICH, H. (ed., 1982): *International Focus on Geographical Education*. - Braunschweig.

HAUBRICH, H. (ed., 1987): *International Trends in Geographical Education*. - Freiburg.

HAUBRICH, H. (ed., 1994): *International Charter on Geographical Education*. - Nürnberg.

HAUBRICH, H. / NEBEL, J. / SCHRETTENBRUNNER, H. / SCHULZE, A. (Hrsg., 1976 bis 1996): *Geographiedidaktische Forschung*, Bd. 1 bis Bd. 28, Braunschweig und Nürnberg.

- HUSÉN, T. (ed., 1994): The International Encyclopedia of Education. 2<sup>nd</sup> ed., New York.
- KENT, A. & al. (1996): Geography in Education. - Cambridge.
- MARSDEN, B. (1995): Geography 11-16 Rekyndling Good Practice. - London.
- NAISH, M. (ed., 1992): Geography and Education. National and International Perspectives. - London.
- POPP, E. / WOHLSCHLÄGL, H. (Hrsg., 1988): Schulgeographie in Mitteleuropa. -Salzburg.
- RAWLING, E. / DAUGHERTY, R.A. (ed., 1996): Geography into the Twenty-first Century. - Chichester.
- SCHRETTENBRUNNER, H. / WESTRHENEN, J. van (eds., 1992): Empirical Research and Geography Teaching. - Utrecht/Amsterdam.
- SCHULTZE, A. (Hrsg., 1996): Vierzig Texte zur Didaktik der Geographie. - Gotha/ Stuttgart.
- SPERLING, W. (1978): Geographiedidaktische Quellenkunde: Internationale Basisbibliographie und Einführung in die wissenschaftlichen Hilfsmittel. - Duisburg.
- VECCHIS, G.d. (ed., 1991): The Teaching of Geography in a Changing Europe. -Roma.
- WILLIAMS, M. (ed., 1996): Understanding Geographical and Environmental Education. The Role of Research. - London.