



Die Schulgeographie in der Schweiz in den 80er Jahren

Martin Hasler, Klaus Aerni

Zitieren dieses Artikels:

Hasler, M., & Aerni, K. (1987). Die Schulgeographie in der Schweiz in den 80er Jahren. *Geographie und ihre Didaktik*, 15(3), S. 149-155. doi 10.60511/zgd.v15i3.418

Quote this article:

Hasler, M., & Aerni, K. (1987). Die Schulgeographie in der Schweiz in den 80er Jahren. *Geographie und ihre Didaktik*, 15(3), pp. 149-155. doi 10.60511/zgd.v15i3.418

Die Schulgeographie in der Schweiz in den 80er Jahren

von MARTIN HASLER (Rubigen) und KLAUS AERNI (Bern) *)

1. Grundzüge des schweizerischen Schulwesens

Der Aufbau des schweizerischen Schulsystems sowie Ziele und Inhalte des Geographieunterrichtes auf den verschiedenen Schulstufen sind in AERNI (1982, S. 206 - 218) zusammengefaßt: Auf eine Wiederholung wird an dieser Stelle verzichtet, doch sollen einige charakteristische Punkte in Erinnerung gerufen werden:

Das schweizerische Schulsystem ist föderalistisch aufgebaut. Weder gibt es ein eidgenössisches Erziehungsdepartement noch eine eidgenössische Aufsicht für die Grundschule (Primarstufe) und die Sekundarstufe I. Die Kantone sind allein für das Schulwesen bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit verantwortlich. Einzig das Berufsschulwesen, auf das hier nicht näher eingegangen werden soll, und die Maturitätsanerkennung werden von den Bundesbehörden beaufsichtigt. Die Maturitätsanerkennungsverordnung (MAV, 1968) regelt und die MAV-Kommission kontrolliert die Durchführung der Maturitätsprüfungen und damit den Zugang zu den Hochschulen: Die Hochschulen unterstehen mit Ausnahme der beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen in Zürich (ETHZ) und Lausanne (EPUL) den betreffenden kantonalen Erziehungsdirektionen. Das Geographiestudium, aber auch die Ausbildung der Geographielehrer und die Gewichtung der didaktischen Forschung werden von Universität zu Universität verschieden aufgebaut und ausgerichtet.

Diese föderalistischen Strukturen erschweren allgemein Aussagen über den Geographieunterricht in der Schweiz. Andererseits erlauben sie gerade dem Geographieunterricht, regionalen Eigenheiten Rechnung zu tragen. Die räumliche und kulturelle Vielfalt auf kleinem Raum, wesentliches Element der Geographie der Schweiz, prägt das Schulwesen, insbesondere den Geographieunterricht.

Die räumliche und historische Verwurzelung des Schulwesens schlägt sich in einer konservativ geprägten und daher häufig abwartenden Einstellung gegenüber Erneuerungstendenzen im Bildungswesen nieder. Lehrplanänderungen dauern Jahre, Bildungsreformen oft Jahrzehnte. Trotz gewisser Tendenzen auf politischer Ebene zu einer Annäherung der verschiedenen kantonalen Schulsysteme (Diskussion des einheitlichen Schuljahresbeginns etc.) und zu einer Vereinheitlichung der Lehrpläne dürfte der föderative Charakter in seinen Grundzügen bestehen bleiben. Doch muß gerade für den Geographieunterricht hervorgehoben werden, daß Lehrpläne eigentlich Rahmenlehrpläne sind. Der Geographielehrer verfügt über viel Freiraum, seinen Unterricht persönlich zu gestalten. Engagierte Geographielehrer wissen diese Lehrfreiheit zu nutzen und werden so dem Anspruch einer gesellschaftlichen Relevanz des Geographieunterrichtes durchaus gerecht.

Die Vielfalt im Geographieunterricht bereichert außerdem Weiterbildungsveranstaltungen und unterstreicht die Bedeutung eines steten Gedankenaustausches.

2. Die Lehrplandiskussion

Die inhaltliche Erneuerung des Geographieunterrichtes orientiert sich heute an den Leitideen, Erziehungs- und Bildungszielen der jeweiligen Schulstufe und an den Anforderungen der gesellschaftlichen und räumlichen Umwelt. Folgende Fragen prägen die Diskussion:

- Vermag der Geographieunterricht einer sich stets wandelnden Welt gerecht zu werden?
- Welche Bedeutung kommt dem räumlichen Denken und dem Raumverständnis im Rahmen des gesamten Erziehungsprozesses zu?
- Welchen Beitrag leistet die Geographie fachlich, aber auch ethisch zur Förderung des Raumverständnisses?

Die curricular orientierte Erneuerung des Geographieunterrichtes steht im Zeichen einer Rückbesinnung auf die allgemeinen Bildungsziele überhaupt. Die allgemeinen Bildungs- und Erziehungsaufgaben umschreiben damit auch den Auftrag der Geographie. Das Kernstück finden wir im Zweckartikel der MAV (1968, Artikel 7), wo die Hochschulreife als Ziel der Maturitätsschulen genannt und wie folgt charakterisiert wird:

"Die Maturitätsschule soll gebildete Persönlichkeiten formen, die zu gemeinsamer Arbeit fähig und die sich als Glieder der Gesellschaft ihrer menschlichen und staatsbürgerlichen Verantwortung bewußt sind. Ein den kulturellen Grundlagen der mehrsprachigen Schweiz verpflichteter und zugleich weltoffener Geist soll im Leben der Schule wirksam sein."

Die KOMMISSION GYMNASIUM - UNIVERSITÄT (1985) versucht in 19 Thesen eine aktuelle Rückbesinnung auf den Zweckartikel der MAV. Weltoffenheit führt sie als ein zentrales Anliegen gymnasialer Bildung auf. Gefördert werden sollen fächerübergreifendes und vernetztes Denken. Dem exemplarischen Prinzip kommt dabei große Bedeutung zu. Einsichten in "die zunehmend komplexeren Zusammenhänge sozialer, wirtschaftlicher, ökologischer und politischer Gegebenheiten" zu gewinnen, leitet die didaktische Analyse bei der Auswahl der Unterrichtsthemen. Der Verein Schweizerischer Geographielehrer hat vier geographische Praktikumsaufgaben ausgearbeitet (GRÜTTER et al. 1982), welche diese Arbeitsrichtung beispielhaft illustrieren.

In der Forderung nach einer "ethisch fundierten Erziehung zu Solidarität und Zusammenarbeit" wird ein Verantwortungsbewußtsein in den Vordergrund gestellt, das die Zukunft der ganzen Menschheit umfaßt und Rücksicht auf Mensch und Umwelt beinhaltet. In diesem Verantwortungsbewußtsein gründet der ethische Rahmenauftrag der Geographie. Gelingt es der Geographie, sich im oben formulierten Sinne in die Bildungsziele des Schulwesens einzuordnen, wird sie auch in Zukunft den entscheidenden Beitrag zum Raumverständnis zukünftiger Generationen leisten.

Lehrpläne sind als Rahmenlehrpläne abgefaßt. Auf enge, einschränkende Formulierungen wird verzichtet. Dies erlaubt dem Geographielehrer eine weitgehend eigene Unterrichtsgestaltung. Unterschiedliche Themen (im exemplarischen Sinne) werden ausgewählt und verschiedenartiges Material innerhalb des gleichen Lehrplanes eingesetzt. Die Lehrfreiheit stellt hohe Anforderungen an den Lehrer. Vermag er ihr gerecht zu werden, stellt die Freiheit eine Bereicherung des Unterrichtes dar. Was in dieser

Hinsicht aus den Lehrplänen herausgeholt werden kann und darf, ist aus der umfassenden Lernplanung "Die Schweiz und die Welt im Wandel" (AERNI et al. 1979) zu ersehen.

Die Diskussion über Varianten der Länderkunde (exemplarisch, thematisch) oder allgemeine Geographie trat in den letzten Jahren etwas in den Hintergrund. Die Geographielehrer gelangten zur Einsicht, daß einerseits exemplarische Länderkunde eine sorgfältig thematisch orientierte Bearbeitung voraussetzt und daß andererseits die allgemeine Geographie sich nur an räumlichen Beispielen orientieren kann. Beispielsweise kann an Indien das Wesen der demographischen Transformation bearbeitet werden, oder Indien kann der Demographie als räumliches Beispiel dienen. Beide Unterrichtseinheiten konvergieren, wenn der exemplarisch orientierte Lehrer die allgemeinen Gesetze der Demographie in den Indienunterricht einbringt, beziehungsweise der Thematischer einsieht, daß natur- und kulturräumliche Grundlagen für das Verständnis der Demographie Indiens notwendig sind.

3. Umdenken in der geographischen Erziehung

Der traditionelle Geographieunterricht orientierte sich hauptsächlich am geographischen Wissen und Können. Fähigkeiten waren gefragt. Denkprozesse, die durch die geographische Problemstellung im Unterricht eingeleitet wurden, blieben bei der didaktischen Analyse im Hintergrund.

Die ökologische Krise, aber auch der immer rascher sichtbar werdende landschaftliche Wandel und die Forderung nach einer ganzheitlichen Umwelterziehung führten zu einer vermehrten Beachtung der Denkprozesse im Unterricht. Geographielehrer begannen bewußt, vernetztes und dynamisches Denken zu fördern in der Einsicht, daß nur dieses Prozeßdenken einer ganzheitlichen räumlichen Betrachtungsweise gerecht zu werden vermag und gleichzeitig zukunftsweisend wirkt (AERNI/STAUB 1982; AERNI/PFANDER 1983). Der Schüler erkennt so seine Verantwortung bei der Gestaltung seiner zukünftigen Umwelt. Der Geographieunterricht übernimmt mit dieser Aufgabe auch Öffentlichkeitsarbeit mit gesellschaftlichen und politischen Dimensionen.

Geographisches Denken findet nicht nur im Geographieunterricht statt. Die Herausforderungen der heutigen Zeit zwingen auch im Schulunterricht zu interdisziplinären Arbeitsformen (Projektunterricht, Blockwochen, Arbeitsgemeinschaften etc.). Die Schulgeographie wird sich ihrer Aufgabe bewußt, in solchen Projekten als Bindeglied zu wirken. Enges fachbezogenes Denken wird erweitert, die Dimension 'Raum' eingebracht, und Zusammenhänge werden im Sinne einer Synthese sichtbar. Die Schüler erfahren den Unterricht wirklichkeitsnäher, aber auch komplexer und lernen, ihr Wissen und Können fächerübergreifend und raumbezogen anzuwenden.

Vertiefte geographische Arbeit in der engeren Umgebung fördert die enge Beziehung zur eigenen Umwelt. Der Schüler gelangt zur Einsicht, daß man nicht alles darf, was man kann. Er erlebt den Begriff Heimat aus diesem verantwortungsbewußten Blickwinkel.

Ein vertieftes Raumverständnis, dem die Beziehung Mensch - Natur zugrunde liegt, schafft aber auch geistige Freiräume für sogenanntes Fremdes. Der Geographieunterricht leistet so Beiträge zu einem neuen Heimatverständnis und zum Abbau ethnozentrischer Denkweisen.

4. Schwerpunkte in der Geographie-Didaktik

4.1 Geographische Forschungsergebnisse im Unterricht

National geförderte Forschungsprogramme (z. B. "Man and Biosphere", MAB-Projekte) erbrachten eine Fülle von Ergebnissen zu aktuellen Themen wie Landschaftswandel, Landschaftsbelastungen etc. Für die Didaktik sind diese Studien eine Herausforderung, gilt es doch, die stufengerechte Auswahl und Bearbeitung vorzunehmen und über Fortbildungsveranstaltungen und Publikationen den Geographielehrern zugänglich zu machen.

Da Geographielehrer an Gymnasien und Seminaren Sekundarstufe II) in der Regel über ein Fachstudium verfügen, genügt es, eine Materialauswahl zu treffen und mögliche Umsetzungen zu diskutieren. Auf Primar- und Sekundarstufe (I) beinhaltet die Aufbereitung und Weitergabe der Forschungsergebnisse gleichzeitig eine fachliche Weiterbildung. Fachverbände und Universitätsinstitute sind sich dieser Verantwortung bewußt und bemühen sich um die Fortführung und Erweiterung des Weiterbildungsangebotes.

4.2 Medien im Geographieunterricht

Geographische Umsetzungsarbeit vollzieht sich vor dem Hintergrund einer in den Massenmedien stattfindenden weltweiten Kommunikation. Die Reprötechnik (Tonband, Video, Fotokopien) erlauben dem Lehrer den direkten Einsatz der Medien im Unterricht. Anliegen der Fachdidaktik muß es ein, aus diesem großen und verwirrenden Angebot die richtige Auswahl zu treffen, Auswahlkriterien zu formulieren und aufzuzeigen, wie Medien im Unterricht zielgerichtet eingesetzt werden. Gleichzeitig eröffnet sich der Fachdidaktik ein neues Forschungsgebiet: Wie weit verändern Massenmedien das räumliche Denken bei Kindern und Jugendlichen? Wie weit prägen Massenmedien das Weltbild der Schüler? Erschreckende Zeitungsmeldungen aus den USA lassen aufhorchen und fordern die Didaktik heraus.

4.3 Informatik und Geographie

Mittelschulen (Sekundarstufe II) verfügen bereits weitgehend über eigene Computeranlagen. Die Informatik wird (vorläufig noch) als Fakultativ- oder Wahlfach angeboten. Sie wird nicht ausschließlich der Mathematik zugeteilt, sondern als interdisziplinäre, fächerübergreifende Aufgabe verstanden. Damit wird die Informatik auch zur Herausforderung für den Geographielehrer.

Es zeichnen sich folgende Einsatzmöglichkeiten der Personalcomputer in der Geographie ab:

- Erstellen einfacher Programme zur Bearbeitung geographischer Probleme in fächerübergreifenden Oberstufenkursen;
- Simulationen geographischer Problemkomplexe im Normalunterricht (Anwendung bereits vorhandener Software);
- Demonstrationen (z. B. im graphischen Bereich) im Klassenunterricht;
- für den Lehrer: Textverarbeitung, Dateien (Klimabibliothek, Videothek etc.), graphische Aufbereitung statistischer Daten etc.

Lehrer der jüngeren Generation werden von ihrem Studium her mit der elektronischen Datenverarbeitung vertraut sein. Lücken gibt es in didaktischer Hinsicht: Fördert der Computer das Erreichen geographischer Lernziele? Vermag der Computer einen entscheidenden Beitrag zur Förderung des geographischen Denkens zu leisten? Daneben zeichnen sich technische Probleme ab (Kurzlebigkeit der Systeme, Typenchaos an den schweizerischen Mittelschulen). Auch existiert noch kaum geographieorientierte Software,

so daß der Computereinsatz im Geographieunterricht meist zum zeitlichen Abenteuer für den Lehrer bei der Vorbereitung ausartet. Trotz dieser Anfangsschwierigkeiten wird der Computer schon in wenigen Jahren zum normalen Arbeitsgerät an den Mittelschulen zählen. Die Geographiedidaktik darf deshalb nicht abseits stehen.

4.4 Exkursionsdidaktik

Räumliche Vielfalt in engem Umkreis und die didaktische Forderung der unmittelbaren Begegnung verlangen vom Geographielehrer das Verlassen der Schulräume. Die Notwendigkeit einer geographischen Geländearbeit wird heute von Schulleitern und Schulbehörden auch kaum bestritten. Die reine Konsumhaltung der Schüler bei herkömmlichen Exkursionen und Studienreisen zielt aber an der vertieften Auseinandersetzung mit einer geographischen Fragestellung vorbei. Konfrontiert sieht sich der Lehrer zudem mit der Tourismusdiskussion, die in eine Kritik der Gruppenreisen mündet. Ansätze zum Überdenken geographischer Geländearbeit lieferte PFANDER (1983). Da es sich hier um ein zentrales Anliegen der Geographie handelt, muß diese Diskussion weitergeführt werden.

4.5 Die Dritte-Welt-Diskussion

Probleme 'unterentwickelter' Regionen haben mittlerweile überall Eingang in den Geographieunterricht innerhalb der obligatorischen Schulzeit gefunden, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung und Zielsetzung. Beispielsweise stellt der neue LEHRPLAN FÜR DIE PRIMAR- UND SEKUNDARSCHULEN DES KANTONS BERN (1983) die Probleme der Dritten Welt im 8. und 9. Schuljahr in den Vordergrund. Als Ziele werden genannt:

- Einsichten in Zusammenhänge zwischen natürlichen Gegebenheiten und wirtschaftlichen Strukturen einiger Länder der Erde gewinnen
- Vorurteile gegenüber fremden Lebensformen abbauen und andere Kulturen achten
- im Vergleich Gegensätze, Verflechtungen und Entwicklungsprobleme beider Seiten anerkennen
- Hintergründe der heutigen Situation kennen: Ursachen und Auswirkungen der Kolonialisierung, Wege in die Unabhängigkeit
- Erkennen, daß es verschiedene Entwicklungswege gibt. Die Wichtigkeit weltweiter Zusammenarbeit der Nationen verstehen und sich bewußt werden, daß dem Wachstum von Bevölkerung und Wohlstand Grenzen gesetzt sind
- Konsequenzen für ein Handeln in christlicher Verantwortung ziehen können.

Dem Lehrer dieser Schulstufen, der mehrere Fächer unterrichtet, steht ein großes Materialangebot gegenüber: Die Schulbuchverlage bieten ein umfangreiches Sortiment an, die (staatliche) Direktion für Entwicklungszusammenarbeit und humanitäre Hilfe (DEH) liefert kostenlos Klassensätze ihrer Publikationen, die Schulstelle Dritte Welt und der Informationsdienst Dritte Welt helfen dem Lehrer, weiteres Material zu finden. Eine von der Erziehungsdirektion des Kantons Bern eingesetzte Projektgruppe widmet sich der stufengerechten Aufarbeitung des Stoffes und der Materialauswahl und bereitet Weiterbildungskurse vor.

Auf der Mittelstufe (Sekundarstufe II) soll die Problemstellung Dritte Welt eine exemplarisch qualitative Vertiefung erfahren, so daß der Schüler das Thema nicht als Wiederholung erfährt, sondern sich ihm in neuen Aspekten eröffnet. Angestrebt wird einerseits die Einsicht in die weltweiten Zusammenhänge, die sich mit dem Begriff Dritte Welt verknüpfen, anderer-

seits aber auch die Erfahrung der räumlichen und kulturellen Differenzierung dieses Begriffes.

Nachdem BICHSEL/KUNZ (1982), MUELLER (1984) Materialien über Indien bzw. über Brasilien für die Mittelschulen zusammenstellten, folgte STUCKI (1984) mit einer Unterrichtseinheit über Indonesien in 13 Lektionen. Diese Publikationen stellen den Versuch dar, Probleme der Dritten Welt exemplarisch aufzuzeigen und gleichzeitig Raumtypisches hervortreten zu lassen. Gute Unterrichtsgrundlagen stehen dem Lehrer damit zur Verfügung und geben interessante Motivations- und Diskussionsansätze.

Allerdings sind Dritte-Welt-Probleme mittlerweile zum beliebten Unterrichtsgegenstand anderer Fächer geworden. Insbesondere mit der zunehmenden Ausrichtung des Geschichtsunterrichts auf das aktuelle Zeitgeschehen werden auch Probleme der Dritten Welt erfaßt. Historiker an Mittelschulen treten oft mit dem Anspruch im Mittelschulunterricht auf, allein die historischen Theorien vermöchten die Unterentwicklung zu erklären. Es wäre falsch und würde der Problematik auch nicht weiterhelfen, die Auseinandersetzung auf die Ebene des stofflichen Futterneides zu verlagern. Vielmehr liegt es am Geographielehrer, mit fundierten exemplarischen Beispielen die räumliche Dimension in die Problematik einzubringen. Gerade von geographischer Seite müssen interdisziplinäre Ansätze begrüßt und gefördert werden. Dies wird der Geographie auch in Zukunft um so besser gelingen, je kompetenter sie Raumaspekte in die Thematik einbringen kann.

5. Ausbildung und Weiterbildung

Trotz unterschiedlicher Gestaltung der Lehrerausbildung fand die Fachdidaktik Geographie Eingang in die Ausbildung der Geographielehrer aller Stufen. Die große Lehrfreiheit, die der Geographie unterrichtende Lehrer später antreffen wird, verlangt von der Fachdidaktik eine praxisbezogene Ausrichtung. Theoretische Grundlagen stützen diesen Aufbau, für eine eigentliche theoretische Geographiedidaktik fehlen jedoch die notwendigen Lektionen.

Die angespannte Lage des Stellenmarktes auf allen Schulstufen zeigt ein anderes Problem der Lehrerausbildung: Wie erwerben Lehreranwärter jene Unterrichtspraxis und Routine, die ihnen bei einer Stellenbewerbung mindestens eine Chance gibt? Zukünftige Geographielehrer finden zunehmend weniger Möglichkeiten, sich in zeitlich begrenzten Einsätzen die notwendige Lehrpraxis zu erwerben.

Die Qualität des Geographieunterrichtes hängt vom Einsatzwillen des einzelnen Lehrers ab. Die Ausbildung ergänzt hier die Motivation. Unterrichtserfahrungen einerseits, neue Erkenntnisse andererseits werden an Fachtagungen und Weiterbildungsveranstaltungen zusammengetragen und diskutiert. Ihnen kommt auch in Zukunft eine Schlüsselstellung bei der Gestaltung der Schulgeographie zu, gestützt durch die Einsicht: Nur eine lebendige Geographie vermag mit den Anforderungen einer sich stets wandelnden Welt Schritt zu halten.

Literatur

- AERNI, K. et al. (1979): Die Schweiz und die Welt im Wandel.
Teil I: Arbeitshilfen und Lernplanung (Sek.-Stufe I + II)
Teil II: Lehrerdokumentation.- Staatlicher Lehrmittelverlag, Bern.

- AERNI, K. (1982): Die Schulgeographie in der Schweiz. Ziele, Inhalte und aktuelle Probleme von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II.-In: HAUBRICH, H. (Hrsg.): Geographische Erziehung im internationalen Blickfeld, S. 206 - 208. Braunschweig.
- AERNI, K./STAUB, B. (1982): Landschaftsökologie im Geographieunterricht, Heft 1. Geographica Bernensia S 8, Bern.
- AERNI, K./PFANDER, G. (1983): Ein Beitrag zur Förderung des Prozessdenkens im Geographieunterricht, dargestellt am Beispiel des bernischen Seelandes.-In: H. LESER (Hrsg.): 18. Deutscher Schulgeographentag, Tagungsband, S. 217 - 227. Basel.
- BICHSEL, U./KUNZ, R. (1982): Indien. Entwicklungsland zwischen Tradition und Fortschritt. - Frankfurt a. M.
- GRÜTTER, E. et al. (1982): Landschaftsökologie im Geographieunterricht. Heft 2: Vier geographische Praktikumsaufgaben für Mittelschulen (9. - 13. Schuljahr) - Vier landschaftsökologische Übungen. Geographica Bernensia S 9, Bern.
- KOMMISSION GYMNASIUM - UNIVERSITÄT (1985): 10 Thesen zum heutigen Zweckartikel der MAV. - In: Gymnasium Helveticum 2/1985, S. 58-67. Aarau.
- LEHRPLAN FÜR DIE PRIMAR- UND SEKUNDARSCHULEN DES KANTONS BERN (1983). Staatlicher Lehrmittelverlag des Kantons Bern.
- MUELLER, J. (1984:) Brasilien. (=Klett-Länderprofile). - Stuttgart.
- PFANDER, G. (1983): Exkursionsvorschläge für den Raum des Kantons Bern und Didaktik geographischer Geländearbeit. Diplomarbeit am Geographischen Institut der Universität Bern (unveröff.).
- STUCKI, A. (1984): Vulkan Dritte Welt. 150 Millionen Indonesier blicken in die Zukunft. Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe II. Geographica Bernensia S 10. - Bern.
- Verordnung über die Anerkennung von Maturitätsausweisen (MAV) vom 22. Mai 1968, Stand am 01.01.1982.
- *) Abdruck mit freundlicher Genehmigung von Herausgeber und Autor aus dem Buch:
H. HAUBRICH (ed., 1987): International Trends in Geographical Education. Dieses Buch ist zum Selbstkostenpreis (25,00 DM + 2,40 DM Porto) erhältlich bei: Pädagogische Hochschule Freiburg, Geographisches Seminar, Prof. Dr. H. Haubrich, Kunzenweg 21, 7800 Freiburg.