

Zeitschrift: Jahrbuch der Geographischen Gesellschaft Bern
Herausgeber: Geographische Gesellschaft Bern
Band: 60 (1997)

Artikel: "Nicht immer - aber immer öfter" : zur Auseinandersetzung der Geographiedidaktik mit der Darstellung der Wirklichkeit
Autor: Hasler, Martin
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-960413>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 12.04.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

«Nicht immer – aber immer öfter»

Zur Auseinandersetzung der Geographiedidaktik mit der Darstellung der Wirklichkeit

MARTIN HASLER

1. Anschauung als didaktischer Auftrag für den Geographieunterricht

Das geographische Bildungsziel kann für die Mittelschulstufe etwa mit dem von KOECK (1980) geprägten Begriff Raumverhaltenskompetenz auf eine Kurzformel gebracht werden. Der Geographieunterricht zielt auf den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten, die die Schülerin und den Schüler fähig machen, sich mit der Um- und Mitwelt auf lokaler wie globaler Ebene verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen. Geographie definiert sich als Wissenschaft der Erdbeschreibung und untersucht natur- und kulturräumliche Aspekte mit dem Ziel, räumliche Prozesse und Vernetzungen zu erklären. Gegenstand des Geographieunterrichtes ist der Raum. Dabei wird der sichtbare Raum «als das Ergebnis raumgestaltender Prozesse verstanden» (STONJEK, 1992).

Allerdings ist es im Rahmen der Institution Schule selten möglich, diese Ziele mit Originalbegegnungen direkt zu verfolgen. Vielmehr stützt sich der Geographieunterricht bei der Erarbeitung geographischer Einsichten auf ausgewählte Medien als Vermittler der Wirklichkeit (Abb.1). Die Geographielehrkraft kann sich somit einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Auftrag einer anschaulichen Vermittlung kaum entziehen.

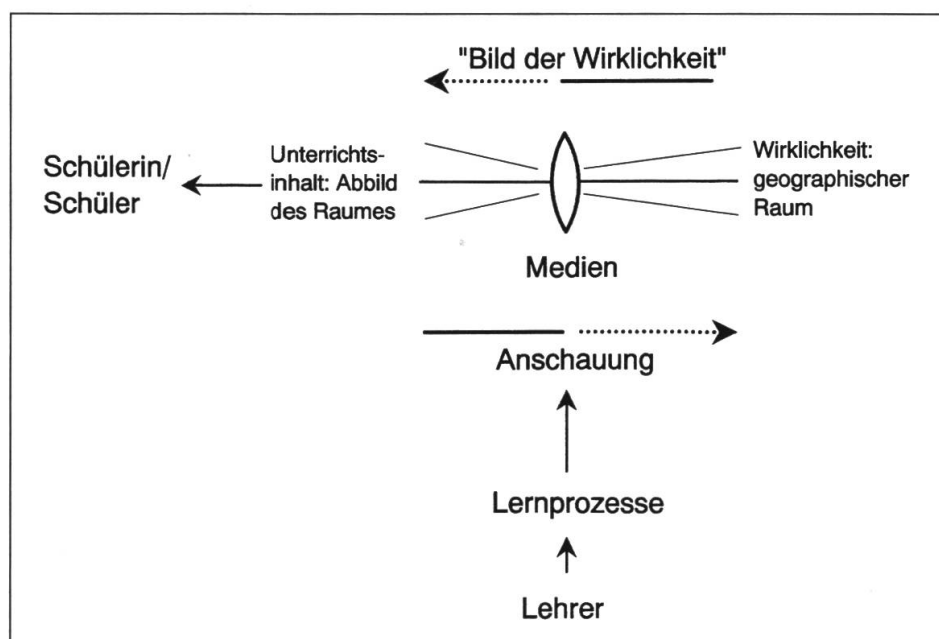


Abb. 1: Die Begegnung mit der Wirklichkeit im Geographieunterricht

Auf die Bedeutung der Anschauung für den Lernprozess wiesen bereits COMENIUS und PESTALOZZI hin. Die Veranschaulichung, von KOECK (1986) als «wirklichkeitsnahe Vermittlung von Wirklichkeit: direkt durch die originale Begegnung, medial durch Arbeitsmittel, operativ durch das Handeln der Schüler» umschrieben, dient der klaren begrifflichen Fassung einer komplexen Wirklichkeit und führt über diesen Begriffsbildungsprozess zu neuen Erkenntnissen. Die Anschauung dient damit auch der Schulung des strukturierten Vorgehens bei komplexen Wirklichkeiten wie zum Beispiel der Analyse eines Landschaftsgefüges durch eine Bildinterpretation (HEYN, 1976). Durch die Bildauswertung werden die Bildinhalte sprachlich gefasst, die verwirrende Vielfalt geordnet auf Wesentliches reduziert und schliesslich modellhaft abstrahiert. Werden geographische Begriffe wie z.B. «Bodenerosion» oder «Brandrodung» später wiederum im Unterricht eingesetzt, lösen diese Begriffe im Denken der Schülerinnen und Schüler Bilder aus (Abb. 2, SCHMIDT-WULFFEN, 1995).

Ohne Medien ist ein zeitgemässer Geographieunterricht kaum noch denkbar. Medien – insbesondere Diapositive und Videosequenzen – bauen im Geographieunterricht eine Brücke vom Schulzimmer zum Unterrichtsgegenstand. Die nicht direkt erlebbare Wirklichkeit wird auf der Bild und Tonebene in den Unterricht eingespielt. Bilder werden als «Ersatz für die originale Begegnung und Anschauung» (BRUCKER, 1988) eingesetzt und seit bald hundert Jahren entsprechend didaktisch begründet (STONJEK, 1992). Das Bild ist das Abbild der Landschaft, die Kopie, die die Lehrkraft in den Unterricht hineinragen kann und die fern vom Strassenlärm und von widrigen Wetterbedingungen ungestört bearbeitet werden kann. Doch sind Medien wirklich nur Anschauungsersatz?

Medien vermögen mehr: Sie veranschaulichen komplexe Sachverhalte und unterstützen – richtig eingesetzt – den geographischen Lernprozess (Abb. 1). Wirklichkeit wird durch Medien veranschaulicht, aber auch fokussiert. Medien bilden die Wirklichkeit in keinem Falle «naturgetreu» ab. Beispielsweise zeigen Bilder nur einen Ausschnitt einer Landschaft, lassen anderes weg und können durch die Bildgestaltung (Lichtverhältnisse, Hilfsmittel wie Objektive, Filter etc.) Aussagen betonen: Der Fotograf interpretiert und «gestaltet» die Landschaft (Abb. 3). So nehmen Geographen und Biologen «Tundra» verschieden auf: Während der Geograph die Strukturmusterböden so ins Bild rückt, dass die Polygonstrukturen des Permafrostbodens «typisch» abgebildet werden, wird der Biologe durch die entsprechende Objektivwahl die kleinräumigen Vegetationsunterschiede in den Polygonstrukturen ablichten. Anschauliche Vermittlung durch Medien bedeutet im Geographieunterricht immer auch das Bewusstsein, dass durch die Auswahl des Materials bereits eine Interpretation vorliegt und damit auch die Auswertung im Unterricht beeinflusst und gesteuert wird.

Dass die mediale Vermittlung von Wirklichkeit zu einer Erhöhung der Lernwirksamkeit führt, wurde mehrfach untersucht und belegt (zusammengefasst durch THEISSEN in KOECK, 1976). Es ist deshalb gerade auch Aufgabe der Geographiedidaktik, sich mit Fragen und Problemen des mediengestützten Unterrichtes auseinanderzusetzen. Dabei ist zu beachten, dass die heutige Medienlandschaft vor allem im audiovisuellen Bereich durch Multimedia und Internet stets vielfältiger und umfassender wird. LANDWEHR (1994) fordert deshalb, dass an die Stelle einer passiven Betrachtungserwartung vor dem Fernsehgerät die herausfordernde Erwartungs- und Frage-

Brandrodung und Bodenerosion in den Tropen

Abb. 2a: Wir denken in Bildern. Schliessen Sie kurz die Augen, öffnen und vergleichen Sie die Aufnahme aus Madagaskar auf der folgenden Seite mit Ihrem inneren Bild!

haltung einer aktiven Wahrnehmung treten soll. Damit wird auch ein neuer Umgang mit Medien im Unterricht postuliert: Schülerinnen und Schüler sollen lernen, handelnd mit ihnen umzugehen. Medien sind deshalb auch als Arbeitsmittel einzusetzen (THEISSEN in KOECK, 1976).

Neben dem Lerneffekt gilt es im Medienbereich auch die affektive Wirkung zu beachten. Bilder vermögen Ästhetisches auszudrücken und können emotional stark beeindrucken. Filme vereinnahmen die Zuschauerin und den Zuschauer oft vollständig, so dass die emotionale Wirkung von aussen kaum kontrolliert werden kann. Die Lehrkraft muss sich deshalb gut überlegen, welche Prozesse beim Vorführen eines Filmes ausgelöst werden können und sollen.

Auch Massenmedien driften mehr und mehr aus der Anschauungsachse (Abb. 3) weg. Dabei steht heute oft nicht mehr die sorgfältige Analyse im Vordergrund, sondern es gilt, auf dem Medienmarkt durch hohe Einschaltquoten Erfolge auszuweisen. Reize zum Hinschauen auslösen ist längst wichtiger als das Anregen zum Denken. Zappen und Flimmerbilder treten an die Stelle der Verarbeitung von Beobachtungen. Mediensüchtige Menschen sind offenbar heute auch in der Schweiz durchaus anzutreffen. Im Extremfall kann sich diese Sucht zur vollständigen Auslieferung an die Medien steigern. Diese

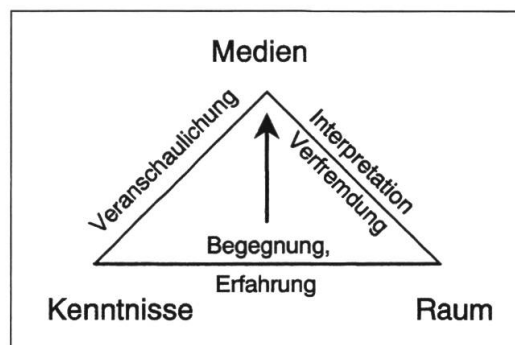


Abb. 3: Medien interpretieren die Wirklichkeit.



Abb. 2b: Brandrodung und Bodenerosion auf Madagaskar. (Aufnahme: H. Hurni, Geographisches Institut der Universität Bern)

Erscheinung hat in Japan mit der Bezeichnung «Otaku» für vereinsamte Hobbyfanatiker ihren Niederschlag gefunden. McLuhan (nach POSTMAN, 1992) fasste diese Entwicklung im inzwischen berühmt gewordenen Leitsatz «Das Medium ist die Botschaft» zusammen (Abb. 4).

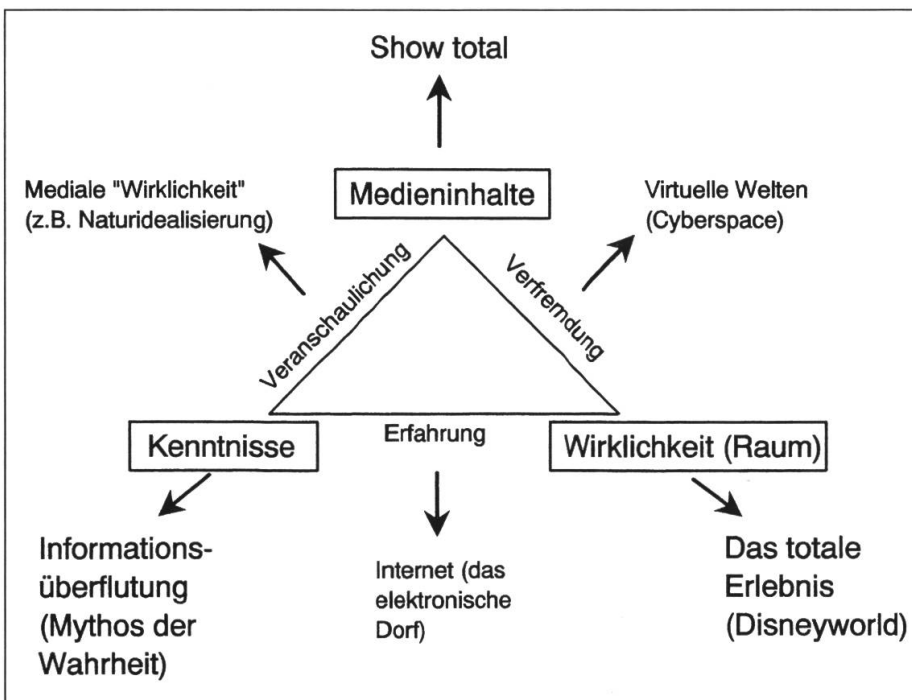


Abb. 4:
«Das Medium ist die Botschaft»: Anschauung zwischen indirekter Erfahrung und Show.

2. Infotainment, Edutainment oder Entertainment?

Die moderne Didaktik antwortete auf die stets zunehmende Medienvielfalt, Reizüberflutung und soziale Vereinsamung mit einer Kritik an den immer noch weitgehend lehrerzentrierten Auftritten im Unterricht. GASSER (1995) forderte eine grundsätzliche Neugestaltung des Unterrichtes und prägte dafür den Begriff «Neue Lernkultur». Massgebende Didaktiker von KLAFKI über AEBLI bis zu LANDWEHR und DUBS, um nur einige zu nennen, vertreten unter der Forderung «ganzheitliches Lernen für eine ganzheitliche Bildung» eine grössere Methodenvielfalt im Unterricht.

Die neuen Lehr- und Lernformen werden heute als Lösung für die als weit verbreitet empfundene Krise im Bildungssystem angepriesen. Anstelle der Bezugsperson Lehrkraft sollen die Schülergruppe, die Organisationsform und das Medium treten. In einer Zeit, in der die konsumorientierte Zerstreung im Vordergrund steht, soll offenbar die Aufmerksamkeit in den Lernprozessen durch Abwechslung erhöht werden. Der Trend von Unterrichtsformen zu Unterhaltungsformen wird offensichtlich. Die Lehrkraft organisiert den «Betrieb», wird also zum Animator. LANDWEHR (1994) fasst diese Tendenz in der Didaktik treffend zusammen: «Die Lehrperson verantwortet nicht mehr die Inhalte, sondern ein methodisches Arrangement, in welchem sich die Teilnehmeraktivität möglichst kreativ entfalten kann.» Der Erwerb von Wissen ist nicht mehr gefragt, unter dem Deckmantel der kreativen Entfaltung werden häufig sogenannte neue Unterrichtsformen als Beschäftigungstherapie und zur Unterhaltung eingesetzt.

Moderne Informationstechnologien (Internet und E-Mail) und ein breites Multimedia-Angebot werden häufig als unterstützendes Argument gegen die enge Wissensvermittlung ins Feld geführt. Jede Information sei heute dank moderner Informationstechnologie jederzeit verfügbar. Wissen im Kopf zu speichern sei deshalb nicht mehr notwendig. Vielmehr müsse der Umgang mit Medien geschult werden, damit das Wissen greifbar werde. Zwei Gesichtspunkte sind hier in Betracht zu ziehen:

1. Die Flut der Daten ist sehr gross geworden. Der Glaube, mit Daten lasse sich alles belegen und überprüfen, steigert die Datennachfrage dauernd. Die Frage nach dem Sinn stellt sich durchaus auch für den Geographieunterricht. Die Informationsflut wird dort fragwürdig, wo der «Zusammenhang zwischen Orientierung und Information aufgelöst» wird (POSTMAN, 1992).
2. Moderne Informationstechnologien wie Internet bieten durchaus eine Fülle von Informationsmaterial, das auch den Geographieunterricht bereichern kann. Doch sie besitzen auch einen Unterhaltungswert: Man «surft im Netz», meist allein, oft nächtelang.

Mit Internet und Multimedia dürften allerdings weder der Wissenserwerb noch die Geographie überflüssig werden, wie dies NEIDHART (1996) in der «Weltwoche» («Das Ende der Geographie») behauptet! Ebenso wenig wie Information und Wissen gleichgesetzt werden können, kann der Raum mit der Gleichzeitigkeit der Information für gegenstandslos erklärt werden.

Erweiterte Lehr- und Lernformen erhalten aus diesen Überlegungen durchaus einen klaren Auftrag. Mit LANDWEHR (1994) kann übereinstimmend festgehalten werden: «An die Stelle einer 'quantitativen (kenntnisorientierten) Wissensvermittlung'

muss eine 'qualitative (erkenntnisorientierte) Wissensvermittlung' treten, die das Individuum zum schöpferischen Umgang mit dem erworbenen Wissen befähigt und so die selbständige Transformation des erworbenen Wissens auf neue bzw. veränderte Zusammenhänge ermöglicht.» Auch ein abwechslungsreicher Unterricht mit wechselnden Unterrichtsformen darf nicht mit Oberflächlichkeit gleichgesetzt werden. Statt von Wissen im engen Sinne sollte von Unterrichtsinhalten, die sich an Lernzielen orientieren, gesprochen werden. Lehr- und Lernformen sind zielorientiert einzusetzen. Die Lehrkraft wird dies im Wissen tun, dass sich die Medienwelt rasch verändert und die Möglichkeiten durch neue Entwicklungen ständig erweitert werden. Doch SWERDLOW (1995) stellt zusammenfassend fest, dass ethische Werte wie die persönliche Betroffenheit im Menschen selbst begründet sind und damit nicht einem raschen Wandel unterliegen. Aufgabe des Unterrichtes, der eingesetzten Medien und Unterrichtsformen ist es, die Inhalte herausfordernd an die Schülerinnen und Schüler herantreten zu lassen. Damit sind auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen und die Fort- und Weiterbildungsstellen gefordert.

3. «Betreten verboten»

Menschen in einer Konsumgesellschaft arbeiten in der Stadt, wohnen im Grünen und träumen am Abend vor dem Fernsehgerät von den «letzten Paradiesen», die sie in den nächsten Ferien auf einer pauschal gebuchten Safari besuchen werden. Da die Natur vor den Menschen geschützt werden muss, wird der Mensch mehr und mehr von den direkten Erfahrungen ausgeklammert (HASSE, 1993). Anschauung wird auf «Anschauen – bitte nicht berühren!» reduziert. Natur darf nicht angetastet werden, nur das Anschauen im Video und die sichere Safari im Geländefahrzeug auf vorgegebener Route ist erlaubt. Es resultiert eine Naturidealisierung («Natur ist gut») und ein Weltbild mit einem krassen direkten Erfahrungsdefizit (HASSE, 1993).

Andererseits gestaltet die Konsumgesellschaft immer ausgedehntere Landschaften nach den Wünschen der zahlenden Kunden: Die Alpen werden zum künstlich beschneiten Winterspielplatz, tropische Palmenstrände werden unter Glaskuppeln in Mitteleuropa zum Baden, Bräunen und Entspannen angeboten. Einer echten Auseinandersetzung mit der Landschaft wird dadurch gezielt aus dem Weg gegangen. Weder das labile Gleichgewicht einer alpinen Landschaft noch das Sterben tropischer Regenwälder werden thematisiert.

Dabei wurden im Bereich der historischen Geographie durch AERNI (u.a. 1994 und in STIFTUNG SIMPLON, 1993) auf der Grundlage des Inventars historischer Verkehrswege (IVS) am Beispiel alter Saumwege am Simplon längst mit Erfolg Alternativen aufgezeigt. Der Interessierte erhält beim Wandern über den alten Saumpfad ergänzende Informationen und kommt so zu einer direkten historischen und geographischen Erfahrung.

Aufgabe der aktuellen Exkursionsdidaktik muss es deshalb sein, Wege aufzuzeigen, wie junge Menschen in der heutigen Welt zu direkten Erfahrungen und echten Begegnungen angeleitet werden können. Dabei ist die Weiterentwicklung des Begriffes «Veranschaulichung» zu einem verantwortungsvollen Umgang mit der Natur anstelle von Ausgrenzung und Verboten zu diskutieren.

4. Von der Anschauung zur Begegnung

Um das Spannungsfeld zwischen «Scheinwelten» und der realen Umwelt im Unterricht bewusst anzugehen, muss sich die Geographie auf ihren eigentlichen Auftrag, die «Beschreibung der Erde» besinnen. Dies bedeutet eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Frage, wie Weltbilder insbesondere in jungen Menschen geprägt werden und welche Handlungsmuster durch diese Vorstellungen bei Schülerinnen und Schüler erzeugt werden.

Drei Aufgabenbereiche stehen im Unterricht im Vordergrund:

- Die Begegnung mit der Wirklichkeit
- die Begegnung mit den Bildern der Wirklichkeit
- die Begegnung mit der Interpretation der Wirklichkeit.

Die Begegnung mit der Wirklichkeit setzt ein «Lernen vor Ort», eine Originalbegegnung im Gelände, voraus. Von der Geographie dürfen im Gelände entscheidende Hilfestellungen beim Beobachten, wie sie PFANDER (1983) erarbeitet hat, erwartet werden. Beobachten kann erlernt und eingeübt werden. Das Lernziel von Exkursionen ist dann erreicht, wenn Schülerinnen und Schüler auf eigenen Reisen und Ausflügen, aber auch bei Mediendarstellungen ordnend und fragend sehen und beobachten.

Die Medienwelt unterliegt einem raschen Wandel und bestimmt immer umfassender unsere Arbeits- und Freizeitwelt (vgl. SPIEGEL SPECIAL, 1995). Massenmedien unterliegen den marktwirtschaftlichen Gesetzen des Wettbewerbes. Die Ausrichtung der Massenmedien auf Werbeeinnahmen führte dazu, dass Einschaltquoten das einzig entscheidende Qualitätsmerkmal sind. Massgebend ist nur noch, wieviele hinschauen – und dass sie hinschauen! Was sie dabei empfinden und denken, und ob ihr Denken und Handeln gar verändert werden kann, interessiert die Medienverantwortlichen kaum. In der Didaktik laufen wir heute Gefahr, den Unterrichtserfolg auch mit «Einschaltquoten» zu bewerten. Die Lehrkraft übernimmt Animatorfunktionen, Unterhaltung ist gefragt, die Inhalte haben zurückzustehen.

Die persönliche Raumerfahrung motiviert jedoch oft zu einer kritischen Bildarbeit, die im Geographieunterricht sinnvollerweise zuerst an einem Einzelbild (Poster, Dia, Videostandbild, CD-ROM-Bild etc.) geübt wird. Guter Geographieunterricht wählt Unterrichtsinhalte nach dem Prinzip des exemplarischen Unterrichtes sorgfältig aus, wie dies AERNI, ENZEN, KAUFMANN (1993) unter dem Stichwort Typlandschaften eindrücklich zeigen konnte. AERNI (1992) legte auch ein entsprechendes Auswahlverfahren vor, mit dem Themen und Regionen miteinander verknüpft werden können. Aufgabe der Lehrkraft ist es nun, Medien und Materialien lernzielorientiert einzusetzen und durch eine geschickte Wahl der Unterrichtsformen lernwirksam werden zu lassen.

Zusammenfassend ist deshalb eine Geographiedidaktik zu fordern, die nicht nur die Unterrichtsinhalte, sondern auch den Unterricht vernetzt versteht. Für die Inhalte und Lernziele sind die geeigneten Unterrichtsformen und Medien auszuwählen. Es gilt, Interesse zu wecken und Problemstellungen herausfordernd an die Schülerinnen und Schüler herantreten zu lassen. Problemstellungen motivieren, und mit dem Interesse wächst die Lernbereitschaft (SCHMIDT-WULFFEN, 1995). Der Unterhaltungs-

ort Schule muss zu einem Raum für echte Erfahrungen werden, ganz im Sinne einer philosophischen Weisheit aus dem Altertum: «Mit dem Erstaunen fängt die Weisheit an». Die Geographie kann in diesem Sinne Entscheidendes zu einem neuen Verständnis des Lernortes Schule beitragen.

Literatur

- AERNI, K., 1992: Der Erdkundeunterricht in der Schweiz und seine Beziehung zur Schulkartographie. In: SCHULKARTOGRAPHIE. Wiener Symposium 1990. Wiener Schriften zur Geographie und Kartographie, Band 5. Wien. S. 144–157.
- AERNI, K., 1994: Historische Verkehrswege in den Schweizer Alpen. Investitionen früherer Generationen und ihre heutige Bedeutung. Geowissenschaften 12/1994, Heft 5–6, S. 159–163.
- AERNI, K., ENZEN, P., KAUFMANN, U., 1993: Landschaften der Schweiz. Teil I: Didaktische Grundlagen. Teil II: 15 kommentierte Arbeitsblätter für die Geographie des 9. bis 13. Schuljahres. Geographica Bernensia 6.1 und 6.2. Bern.
- BRUCKER, A. (Hrsg.), 1988: Medien im Geographieunterricht. Düsseldorf.
- DÖRING, K. W., 1988: Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden. Weinheim.
- GASSER, P., 1995: Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik. Gerlafingen.
- HASSE, J., 1993: Die Sumpfdotterblume ist tot! Umwelterziehung zwischen Naturidealisierung und politischer Intervention. Geographie und ihre Didaktik, Heft 2, 1993. Bamberg. S. 57–76.
- HEYN, E., 1973: Lehren und Lernen im Geographieunterricht. Paderborn.
- KOECK, H. (Hrsg.), 1986: Grundlagen des Geographieunterrichtes. Handbuch des Geographieunterrichtes, Band 1. Köln.
- KOECK, H., 1980: Theorien des zielorientierten Geographieunterrichtes. Köln.
- LANDWEHR, N., 1994: Neue Wege der Wissenvermittlung. Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen im Bereich der Sekundarstufen I und II (Berufsschulen und Gymnasien) sowie in der Lehrer- und Erwachsenenbildung. Aarau.
- NEIDHART, Ch., 1996: Das Ende der Geographie. Christoph Neidhart über das Verschwinden der Grenzen und den Mythos Internet. «Weltwoche» 21.3.1996. Zürich.
- PFANDER, G., 1983: Exkursionsvorschläge für den Raum des Kantons Bern und Didaktik geographischer Geländearbeit. Diplomarbeit am Geographischen Institut der Universität Bern.
- POSTMAN, N., 1992: Das Technopol. Die Macht der Technologien und die Entmündigung der Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- POSTMAN, N., 1988: Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt am Main.
- SCHMIDT-WULFFEN, W., 1995: «Zum systematischen Aufbau topographischen Wissens». Geographie und ihre Didaktik. Heft 4, 1995. S. 177–188.
- SPIEGEL SPECIAL, 1995: TV total. Macht und Magie des Fernsehens. Nr. 8/1995. Hamburg.
- STIFTUNG SIMPLON, 1993: Das Museum auf Wanderschaft. Beilage zum Walliser Bote zur Eröffnung des Stockalperweges von Brig nach Simplon Dorf, 25. Sept. 1993.
- STONJEK, D., 1992: Bilder im Unterricht – Notwendigkeit oder überholtes Relikt? Geographie und ihre Didaktik 3/1992 S. 125–137.
- SWERDLOW, J. L., 1995: Information Revolution. National Geographic Magazine. October 1995. Washington. S. 5–37.

Adresse des Autors:

Dr. Martin Hasler, Lehrbeauftragter für Fachdidaktik Geographie am Höheren Lehramt der Universität Bern, Worbstr. 32a, CH-3113 Rubigen