

Zeitschrift: Regio Basiliensis : Basler Zeitschrift für Geographie
Herausgeber: Geographisch-Ethnologische Gesellschaft Basel ; Geographisches Institut der Universität Basel
Band: 49 (2008)
Heft: 2

Artikel: Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft : Fachdidaktik Geographie an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW)
Autor: Opferkuch, Dieter
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-1088296>

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: 15.01.2026

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

Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft

Fachdidaktik Geographie an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW)

Dieter Opferkuch

Zusammenfassung

Im Rahmen des Zusammenschlusses zahlreicher nordwestschweizerischer Fachhochschulen zur Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) wurde 2006 als eine von neun Hochschulen die Pädagogische Hochschule (PH FHNW) gegründet. Ab Herbstsemester 2009 bietet diese neu konzipierte Ausbildungslehrgänge für alle Richtungen an, so auch für die Sekundarstufe I und II. Aus diesem Grund werden gegenwärtig die Fachdidaktik-Inhalte aller Fächer – auch diejenigen der Geographie – aktualisiert. Aus Anlass dieser Neuausrichtung erfolgt eine Standortbestimmung. Da gegenwärtiger Unterricht in Inhalt und Durchführung von fachlichen und fachdidaktischen Strömungen früherer Epochen beeinflusst ist, skizziert der Artikel einige Hauptlinien seit Ende des 19. Jahrhunderts sowie aktuelle Fragestellungen wie Nachhaltigkeit und Bildungsstandards. Dies bildet die Grundlage zum Verständnis der im letzten Teil umrissenen Leitideen und Konzeptionen der vorgesehenen Geographie-Fachdidaktik-Ausbildung an der PH FHNW.

1 Einleitung

Die Gründung der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) per 1.1.2006 beruht auf dem Auftrag des Bundes, die Zahl der Fachhochschulen gesamtschweizerisch zu reduzieren. Dieser politische Entscheid führte zur Fusion der Fachhochschule Aargau, der Fachhochschulen beider Basel und der Fachhochschule Solothurn, der Pädagogischen Hochschule Solothurn, der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel sowie, seit 1.1.2008, der Musikhochschulen der Musikakademie Basel. Die FHNW bietet an neun Standorten innerhalb der Trägerkantone Ausbil-

Adresse des Autors: Prof. Dr. Dieter Opferkuch, Dozent Fachdidaktik Geographie S II, Leiter Ressort Praxis Sekundarstufe II, Institut Sekundarstufe II und Pädagogik, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Riehenstrasse 154, CH-4058 Basel; E-Mail: dieter.opferkuch@fhnw.ch

dungsgänge an für Angewandte Psychologie, Architektur, Bau und Geomatik, Gestaltung und Kunst, Life Sciences, Musik, Soziale Arbeit, Technik, Wirtschaft und Pädagogik. Dabei gewährleistet letztere als Pädagogische Hochschule (PH FHNW) die Ausbildung angehender Lehrpersonen für sämtliche Schulstufen von der Vorschule bis zur Sekundarstufe II. Die FHNW als Ganzes will sich als eine der führenden und innovationsstärksten Fachhochschulen der Schweiz etablieren.

Gemäss Vorgaben der eidgenössischen Behörden sowie der Trägerkantone werden als Folge dieser Fusion innerhalb der PH FHNW einst kantonsspezifische und daher unterschiedliche Ausbildungslehrgänge per Herbstsemester 2009 gegenseitig angeglichen resp. vereinheitlicht. Konkret bedeutet dies, dass sie neu überdacht und gegliedert werden müssen. Im Hinblick auf den Beginn der neuen Ausbildung bietet sich somit jedem Fach auf jeder Stufe die Chance, die für die Lehrpersonenausbildung relevanten Fachinhalte neu festzulegen.

Diese Forderung betrifft somit auch die Ausbildung von Geographielehrpersonen. Damit ergibt sich die Gelegenheit zu einer Standortbestimmung. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich dabei, dass heutiger Geographieunterricht sowohl in fachlicher als auch in fachdidaktisch-methodischer Hinsicht von vergangenen Epochen mitgeprägt ist. Entsprechend werden im Folgenden einige Hauptströmungen der Schulgeographie seit den 1870er Jahren skizziert, danach aktuelle Trends umrissen und schliesslich die vorgesehenen Ziele der Fachdidaktikausbildung Geographie an der PH FHNW per Herbstsemester 2009 vorgestellt.

2 Epochen der Schulgeographie im 19. und 20. Jahrhundert

2.1 Erde als Bewährungsraum: Strömungen bis 1968

Wesentliche Impulse für die Erziehung und die Naturbeobachtung vermittelten J.A. Comenius (1592–1670), J.J. Rousseau (1712–1778), J.H. Pestalozzi (1746–1827) und C. Ritter (1779–1859), seit 1820 erster Lehrstuhlinhaber für Erd-, Länder-, Völker- und Staatenkunde in Berlin und somit Begründer der wissenschaftlichen Geographie. Mitgeprägt von J.W. von Goethe und A. von Humboldt vermittelte er Geographie als Grundlage und Kunde von der Erde, als “Schauplatz der Wirksamkeit des Menschen. Anschauung, Verstand und Vernunft sollten dazu führen, dass der Schüler die Natur erfahrend begreife und letztlich das ihr innewohnende Urprinzip selbst erkenne” (Martin 2003). Als Vorgehensweise hierzu empfahl er gemäss den eingangs erwähnten Vorbildern den Gang vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten, von der Einzellandschaft zum Erdganzen. Diese Impulse führten zum “Prinzip der konzentrischen Kreise” resp. des länderkundlichen Durchgangs. Entsprechend gestaltete sich der Lehrplan für das Fach Geographie, das 1872 an der preussischen Volksschule ein Jahr nach der Reichsgründung erstmals als selbstständiges Schulfach eingeführt wurde. Diese die Erde beschreibende Geographie des ausgehenden 19. Jhs. versteht sich vor dem Hintergrund einer Zeit letzter Entdeckungen, der Epoche des Imperialismus mit wachsendem Interesse für die Vorgänge in der Welt und gleichzeitig einer Zeit noch wenig verbreiteter Medien. Jene Richtung perfektionierend, definierte A. Hettner als zentrales Forschungsobjekt der Geographie die “Landschaft” (Hettner 1927). Die Landschaftsgeographie ging davon aus, dass ein Wirkungsgefüge von so genannten Geofaktoren aus den Bereichen der Kultur- und Naturwissenschaften wie etwa Relief, Klima, Vegetation, Wirtschaft, Bevölkerung, Siedlung, Verkehr, die Physiognomie von Räumen fallweise unterschiedlich präge. Derart geprägte resp. erdachte Räume erschienen – Containern ähnlich – als abgrenzbare Ganzheiten und liessen sich als solche erklären. Diese Auffassung prägte die Schulgeographie bis in die 1960er Jahre.

Die wiederholte Anwendung des Hettner'schen Schemas im Schulunterricht birgt die Gefahr von additiver, enzyklopädischer und vorwiegend kognitiver Wissensvermittlung in sich. Diesen Mangel sollte nach H. Spethmann 1928 eine schwerpunktsetzende und funktionale Zusammenhänge aufdeckende "Dynamische Länderkunde" abmildern (*Blotevogel* 2002, 7).

Nach Überwindung der von politischer und nationalistischer Geographie geprägten nationalsozialistischen Phase stand nach 1945 in Fortführung des länderkundlichen Unterrichts das Postulat einer "thematischen Länderkunde" im Raum, in den 1950er Jahren ein solches nach Aufdecken von "Abhängigkeiten des Menschen von der Natur" (*Hausmann & Kirchberg* 1997, 114). Als wegweisender Impuls in der Didaktik erwies sich die in den 1950er Jahren von M. Wagenschein ausgesprochene Forderung nach Einführung des Exemplarischen in den Unterricht. Dies basiert letztlich auf den Ideen der Reformpädagogik (*Eichelberger* o.J.). Danach sollte die erdrückende Fülle oberflächlich anzueignenden Lernstoffs ersetzt werden durch exemplarisch ausgewählte und zu hinterfragende sachtypische Beispiele. In einer ersten noch länderkundlich orientierten Phase liess sich nach den Prinzipien "pars pro toto" und zugleich "Mut zur Lücke" etwa Italien als Beispiel für die Mittelmeerländer behandeln. In den frühen 1960er Jahren wurde die Idee des Exemplarischen erweitert, indem beispielsweise anhand einer im Unterricht behandelten Landschaft, z. B. einer Wüste, geographische Grundbegriffe sowie Gesetzmässigkeiten über deren Entstehung und Verbreitung erarbeitet wurden. Es sollten transferfähige Fundamente erkannt werden – somit war eine Basis zum späteren allgemeingeographischen Ansatz gelegt (*Hausmann & Kirchberg* 1997, 117).

Insgesamt war die umrissene Zeit geprägt von der Auffassung einer Erde, auf der sich der Mensch einzurichten und zu bewähren habe, von einer Erde als Bewährungsraum.

2.2 Erde als Planungs- und Verfügungsraum: Zeit des Paradigmenwechsels – 1968 bis 1989

Im deutschsprachigen Raum wurde die Geographie in und nach den 1950er und 1960er Jahren durch die Einführung der Landschaftsökologie sowie den Einbezug wirtschafts- und sozialgeographischer Fragestellungen belebt.

Die Gesellschaft wirkte in jener Zeit eines rasanten wirtschaftlichen Aufschwungs enorm wachstumsorientiert und vielfach unkritisch fortschrittsgläubig (*Berner* 2002, 28). Paukenschlagähnlich erschütterte 1968 die von Frankreich ausgehende Studentenrevolte die traditionelle Gesellschaft in West und Ost. Kritisch-emanzipatorisches Hinterfragen bestehender Strukturen führte zu einem Paradigmenwechsel in Gesellschaft, Wissenschaft und Pädagogik. Der Ruf nach Forschung mit gesellschaftsorientiertem Ansatz bewirkte eine Abkehr von der Länderkunde und eine Hinwendung zur Allgemeinen oder Thematischen Geographie mit raumrelevanter nomologischer Zielsetzung (*Blotevogel* 2007, 50f.). Aus emanzipatorischer Sicht erschien nun der Mensch als prozessverursachender und raumprägender Handelnder: Die Erde wurde weitgehend als Planungs- und Verfügungsraum wahrgenommen.

Die Schulgeographie forderte nach 1968 das Aufdecken von Strukturen in den Bereichen Natur, Mensch–Raum, Funktionen, Gesellschaft–Kultur (*Hausmann & Kirchberg* 1997, 118): Jetzt erst rezipierte sie die von H. Bobek (1948) und W. Hartke (1959) längst vorgespurte Sozialgeographie als "Wissenschaft von räumlichen Organisationsformen und Raum bildenden Prozessen der Daseinsgrundfunktion menschlicher Gruppen und Gesellschaften" (*Hausmann & Kirchberg* 1997, 120). Parallel dazu wurde die schon in den 1930er Jahren entwickelte modellbildende Theorie der Zentralen Orte von W. Christaller aufgegriffen (*Blotevogel* 2002, 12). Dies ebnete den Weg zur Behandlung raumplanerischer Themen im Unterricht.

Abler, Adams und Goulds "Spatial Organisation" messen dem Aufdecken von Strukturen und Prozessen hohe Priorität zu: "[...] in presenting the principles of geography, we chose to concentrate on the circularly causal relationship between spatial structure and spatial process [...]. Understanding the structural and processual consequences of human spatial behaviour has now become an absolutely necessary condition of mankind's future welfare" (Abler et al. 1971, XIII). Diese Gedanken führt in einem ähnlich massstabsetzenden Werk P. Haggett 1972 weiter, indem er die Aspekte der Umwelt und der Ökologie einbringt: Geographie als "focusing directly on relationships between man and environment, their spatial consequences, and the resulting regional structures that have emerged on the earth's surface. Geography is uniquely relevant to the current concern both with environment and ecology and with regional contrasts and imbalance in welfare" (Haggett 1972, XIV).

Die geistige Neuausrichtung nach 1968 veränderte folgerichtig die Auffassung von der Organisation des Lehr- und Lernarrangements. Gründend auf der Curriculumstheorie von S.B. Robinson sollte Unterricht und somit auch der Geographieunterricht den Schülern zur Bewältigung ihres Lebens in erster Linie nicht Wissen vermitteln, sondern sie befähigen, Raumverhaltenskompetenz zu erwerben. Entsprechend formulierte man nun Lehrpläne mit klar umrissenen Lernzielen. Parallel hierzu erhielt der Unterricht ein neues Gesicht durch bewussten Einsatz kooperativer Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit. Damit wurde zugleich die Basis gelegt für die später erfolgte Einführung so genannter Erweiterter Lernformen (ELF).

Obwohl anfänglich umstritten, fand die Forderung nach Realisierung allgemein-geographisch orientierten Unterrichts im deutschsprachigen Raum breite Aufnahme. "Welt und Umwelt" als weit verbreitetes und lebendig aufgemachtes Unterrichtsmittel führte anhand kurzer treffender Beiträge mit Fallstudiencharakter in Themen ein, wie etwa jenes der Daseinsgrundfunktionen, der Inwertsetzung von Räumen und deren Wandel (Hausmann 1972; 1973). Hierdurch gewannen die Lernenden zwar differenzierte Einsicht in solche Thematiken. Verloren ging in den Augen der Kritiker dabei das Verständnis für ganzheitliche Betrachtung von Räumen – von "Tupfengeographie" war die Rede (Hausmann & Kirchberg 1997, 124).

Als Reaktion darauf wurde dem Geographieunterricht seitens der Öffentlichkeit vorgeworfen, er vermittele den Schülern zu wenig topographische Kenntnisse und zu geringes Verständnis für die nächste Umgebung (Kirchberg 1980, 138, Köck 1997, 13). Hierbei ist anzufügen, dass solches "Verkümmern" nicht zuletzt auf die seit den 1970er Jahren durchgesetzten Stundenkürzungen und "unpräzisen Vermengungen in gesellschaftswissenschaftlichen Überfächern" (Köck 1996, 38) zurückgeht. Jedenfalls erfuhren die Lehrpläne eine Kurskorrektur: Unter dem Begriff "Orientierung" verlangten revidierte Lehrpläne die Vermittlung topographischer Kenntnisse, regionaler Zuordnung von Raumbeispielen sowie die Erarbeitung globaler Raster wie z. B. die Aufdeckung von Beziehungen zwischen Klima- und Vegetationszonen. Damit verband sich die Allgemeine Geographie mit regionalem Bezug sowie die regionale Geographie mit einem Blick für das Allgemeine. Somit wurde das Verhältnis zwischen der Allgemeinen und der Regionalen Geographie als komplementär und zugleich einander ergänzend aufgefasst. Der Raum trat wieder in Erscheinung, nun weniger als Objekt der Beschreibung, vielmehr als Gegenstand der Analyse (Wardenga 2002, 8).

2.3 "Erde als Lebensraum": Neue Impulse seit den 1990er Jahren

Einschneidende Ereignisse prägten die 1970er und 1980er Jahre: Das ungehemmte Nachkriegswirtschaftswachstum fand mit dem durch den Yom-Kippur-Krieg ausgelösten Ölschock 1973 ein jähes Ende und bestätigte die Bedeutung des in "Grenzen des Wachstums" (Meadows et al. 1972) angemahnten sorgfältigen Umgangs mit schwindenden Ressourcen. 1976 verseuchte in Seveso

höchst giftiges Dioxin die Umwelt, 1979 trat anlässlich der Kernkraftwerk-Katastrophe von Three Mile Island bei Harrisburg (USA) Radioaktivität aus. Zu Beginn der 1980er Jahre wurde das Waldsterben als mögliche Folge schadstoffbelasteter Luft grossflächig wahrgenommen, 1984 starben im indischen Bhopal Tausende Menschen an den Folgen einer Chemie-Umweltkatastrophe, 1986 litten Teile Europas unter radioaktiv verseuchtem Niederschlag als Folge der Explosion eines Reaktors im Kernkraftwerk in Tschernobyl in der Ukraine. Im selben Jahr kam es im Sandoz-Chemiewerk in Schweizerhalle bei Basel zu einer Brandkatastrophe, die durch Löschwassereintrag in den Rhein ein Fischsterben bisher ungeahnten Ausmasses auslöste.

Solche Ereignisse erschütterten den Fortschrittsglauben vieler Menschen in den Grundfesten, deckten mit aller Deutlichkeit die Verletzlichkeit komplexer Hochtechnologieanlagen auf und führten das Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt als äusserst fragil vor Augen.

1989 bildete der Fall der Berliner Mauer und damit verbunden die deutsche Wiedervereinigung den historisch und geographisch herausragenden Höhepunkt des Jahres. Diese Ereignisse, denen der Fall der ehemaligen Sowjetunion und weiterer kommunistischer Länder des einstigen Ostblocks folgten, markierten das Ende des Kalten Kriegs zwischen Ost und West. Sie verhiessen eine friedliche Zukunft in einer ungeteilten Welt. Aus Sicht der Wirtschaft eröffnete sich die Möglichkeit zu ungehinderter Aktivität auf dem ganzen Globus.

Bezogen auf den Geographieunterricht verlangte dies alles nach einem Umdenken und neuen Impulsen. So postulierte der Bildungstheoretiker W. Klafki bereits 1985 eine auf Zukunftsfähigkeit und Universalität ausgerichtete Bildung und verlangte hierzu für jede Art von Unterricht die Behandlung epochaltypischer Schlüsselprobleme, nämlich der Themen Völkerverständigung und Friedenssicherung, Herrschaft und Demokratisierung, Umgang mit Minderheiten, soziale Ungleichheit und globale Disparitäten, Umwelterhaltung, Wachstum der Weltbevölkerung, Geschlechter- und Generationenverhältnis, Gefahren und Möglichkeiten neuer Medien und Technologien, ethische Wertfragen in unserer Gesellschaft (Klafki 1985).

Der Fachdidaktiker H. Köck griff diese Gedanken auf und betonte die Bedeutung des Schulfachs Geographie als Zentrierungs- und Schlüsselfach. Wie kaum ein anderes Fach schaffe es Einblick in natur- und kulturräumliche Strukturen und Prozesse (Köck 1992, 331/335). Bekräftigt wurde dieses Anliegen durch die Ergebnisse der im selben Jahr durchgeführten UNO-Konferenz über Umwelt und Entwicklung. Sie stellte das Thema der Nachhaltigkeit ins Zentrum und verabschiedete die Agenda 21 (UN 1992) als Leitfaden für nachhaltige Entwicklung im 21. Jh. Im selben Jahr proklamierte die "Internationale Geographische Union" (IGU) die in über 30 Sprachen übersetzte "Internationale Charta der Geographischen Erziehung" (Haubrich 1997, 10ff.) und hob darin "Lage und Verbreitung, Ort und Raum, Mensch-Umwelt-Beziehung, räumliche Interaktion, Region" als zentrale Kompetenzen für den Erwerb von Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Werten hervor.

Als unverzichtbare Themen aus den oben aufgeführten Bereichen bezeichnete W. Schmidt-Wulffen für die Geographie als Fach mit geringen Zeitressourcen zwei Themenkreise als vorrangig: das Nord-Süd-Problem sowie den Gegensatz zwischen Ökonomie und Ökologie (Schmidt-Wulffen 1994). Die genannten Ideen finden sich denn auch im "Curriculum 2000+" als Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit in Geographie (DGfG 2002), ferner im "Memorandum zur geographischen Bildung und Erziehung in Deutschland" (VDSG 2007).

Im Umfeld der Umweltdiskussion fordert R. Kyburz verstärkte Umwelterziehung (Kyburz 1999), S. Tröger einen Unterricht, der die Jugendlichen auf das Leben in heterogenen, multikulturellen Gesellschaften vorbereite (Tröger 2000). S. Reinfried postuliert für den Unterricht im 21. Jh. einen Paradigmenwechsel: weg von der "Erde als Bewährungsraum" – hin zur "Erde als Bewahrungsraum" (Reinfried 2001). H. Leser und E. Ehlers sehen das 21. Jh. als "century of the

environment” und verlangen als Voraussetzung zum Verständnis und zur Lösung von Umweltfragen die Ausbildung der Fähigkeit zu fächerübergreifender, integrativer, Natur und Gesellschaft berücksichtigender Sicht- und Handlungsweise (*Leser & Ehlers* 2002, 16).

Unüberhörbar ertönen aus all den genannten Überlegungen die Anliegen der Agenda 21, wonach zeitgemässer Geographieunterricht die Bedeutung der Nachhaltigkeit zwecks Erhaltung einer lebensfähigen Umwelt des Planeten Erde und eines friedlichen Zusammenlebens der Menschen auf demselben thematisieren müsse. Dies ist denn auch das Ziel der von der UN- resp. UNESCO ausgerufenen Dekade zwischen 2005 und 2014 zur “Bildung für eine nachhaltige Entwicklung”. Vor diesem Hintergrund versteht sich die jüngst veröffentlichte “Luzerner Erklärung über eine nachhaltige Entwicklung” (*Haubrich et al.* 2007).

Die genannten Veränderungen bilden den “Global Change”, sie prägen den Geographieunterricht seit den 1990er Jahren. Ein Blick auf die Themen der schulgeographischen Zeitschriften “Praxis Geographie” und “Geographie heute” zwischen 1990 und 2007 zeigt, dass die erwähnten Phänomene in 1178 ausgezählten Beiträgen vielfältigen Niederschlag fanden. Dabei rangieren Artikel mit primär allgemein-geographischer Grundausrichtung und regionalen Beispielen zahlenmässig vor solchen mit vorwiegend regionaler Ausrichtung. Innerhalb der erstgenannten Gruppe treten Themen zu Wirtschaft, Bevölkerung, Stadt und Landwirtschaft hervor; in der zweiten, regional orientierten Gruppe erscheinen vielfach Artikel zu Deutschland, Europa, Nordamerika sowie dem Nahen und Mittleren Osten. Häufig behandelt werden ökologische Themen, in jüngerer Zeit auch didaktische. Mehr Artikel beschäftigen sich mit Prozessen und Strukturen als mit Fragen von Planung (vgl. Tab. 1).


Die Behandlung der Umwelt-, Globalisierungs- und Nachhaltigkeitsproblematik im Unterricht erscheint zwingend zum Verständnis und zur Bewältigung der Probleme im Zeitalter globaler Herausforderungen. Anstoss zu Überlegungen im genannten Rahmen können hierfür konzipierte Lehrmittel mit ganzheitlichem Ansatz bieten (*Thöny et al.* 2008, *Opferkuch & Egli* 2008).

Es zeigt sich, dass das Fach Geographie seit der 2. Hälfte des 20. Jhs. einen massiven Wandel in den zu behandelnden Unterrichtsgegenständen erfuhr. Neue Probleme verlangten nach neuen Sichtweisen sowie neuen Unterrichtsthemen. Gleichzeitig bedingten sie eine Neukonzeption der Unterrichtsgestaltung.

2.4 Wandel der pädagogischen Konzepte im Geographieunterricht

Die positivistische Grundhaltung in den Naturwissenschaften Ende des 19. Jhs. wirkte weit ins 20. Jh. hinein. Sie ging von der Annahme aus, die Schule habe objektives Wissen zu vermitteln. Die Auswahl des Lernstoffs, zumindest für die Sekundarstufe II, orientierte sich bis in die 1960er Jahre an den Idealen des Bildungsbürgertums resp. an der Universität. Die 1968er Unruhen führten – wie erwähnt – zur Einführung zielorientierter curriculumsbezogener Lehrpläne.

Die lernzielorientierte Didaktik basiert zunächst auf der Bloom’schen Taxonomie, die ihrerseits in den 1950er Jahren aus dem Behaviourismus hervorgegangen ist. In erweiterter Form und unter Einbezug der Forschungsergebnisse des Entwicklungspsychologen J. Piaget löst dabei die Lehrperson bei den Lernenden impulsorientierte Denkprozesse aus. Die Schülerinnen und Schüler nehmen je nach persönlichen Fähigkeiten Informationen auf und setzen sie zu selbstständiger Problemlösung um. Im Unterricht nach dieser letztlich auf Wissenserwerb beruhenden kognitivistischen Methode leitet eine instruierende Lehrperson den Lernprozess und lässt die Lernenden je nach Stand ihres Könnens selbstständig und selbstbestimmt arbeiten. Kritisiert wird am kognitivistisch aufgefassten Unterricht, dass er von der Vermittlung resp. der Erarbeitung einer objektiv wahren Realität ausgehe (*Blumstengel* 1998).

Tab. 1 Vergleich der Themen in den Zeitschriften "Praxis Geographie" und "geographie heute" zwischen 1990 und 2007 (Quelle: ).

Jahrgänge		1990 – 1995		1996 – 2001		2002 – 2007		1990 – 2007	
PG = Praxis Geographie GH = geographie heute		PG	GH	PG	GH	PG	GH	PG	GH
Anzahl Artikel	abs.	101	67	69	82	165	105	335	254
Anzahl Erwähnungen nachfolgender Themen in den Artikeln	abs.	243	207	165	204	282	218	690	629
Anzahl Artikel mit Erwähnung von Themen primär der Allgemeinen Geographie in Kombination mit solchen der Regionalen Geographie	abs.	83	72	61	69	113	87	257	228
Geomorphologie-Boden	davon in %	6	4	0	1	4	9	4	5
Klimageographie		1	1	3	1	4	10	3	5
Hydrogeographie		7	3	7	6	6	5	7	4
Biogeographie		6	1	3	7	4	7	5	5
Ökologie		4	10	10	4	6	10	6	8
Wirtschaft		23	13	5	17	15	2	15	10
Globalisierung		0	3	5	7	5	7	4	6
Tourismus		2	3	3	1	6	3	4	3
Soziales		1	0	3	9	0	6	1	5
Religion/Identität		0	6	0	1	4	0	2	2
Politik		8	3	3	6	4	1	5	3
Bevölkerung/Migration		17	18	7	7	10	7	11	11
Genderfragen		1	1	2	0	0	0	1	0
Energie		4	4	0	3	4	5	3	4
Ressourcen		0	7	5	1	3	5	2	4
Nachhaltigkeit		0	1	8	3	4	8	4	4
Stadt		6	6	18	9	14	5	12	6
Ländlicher Raum/Landwirtschaft		10	10	18	7	4	8	9	8
Verkehr		4	7	0	7	4	2	3	5
Anzahl Erwähnungen von Themen primär der Regionalen Geographie in Kombination mit solchen der Allgemeinen Geographie	abs.	76	66	33	54	73	32	182	152
Deutschland/Schweiz	davon in %	20	14	39	30	22	19	24	20
übriges Europa		18	20	3	33	8	22	12	25
Osteuropa (ehemaliger Ostblock)		18	14	6	9	11	3	13	10
Russland/Sibirien		11	2	3	2	7	9	8	3
Afrika		5	11	15	2	7	3	8	6
Nordamerika		7	15	0	4	7	16	5	11
Lateinamerika		4	2	15	2	1	3	5	2
Südost- und Ostasien		8	6	18	4	26	9	17	6
Naher und Mittlerer Osten		3	11	0	15	11	13	5	13
Australien/Ozeanien		7	8	0	0	0	3	3	4

Anzahl didaktisch orientierter Erwähnungen	abs.	3	3	2	3	16	28	21	32
Medien	in %	0	0	0	67	50	21	38	25
Didaktik		100	100	100	33	50	79	62	75
Anzahl Erwähnungen mit Schwergewicht ausschliesslich auf Allgemeine Geographie oder Regionale Geographie	abs.	22	18	29	24	34	21	85	63
Allgemeine Geographie	in %	65	44	48	58	62	71	58	59
Regionale Geographie		35	56	52	42	38	29	42	41
Anzahl Erwähnungen von Prozessen/Strukturen/Planung resp. Problemen	abs.	56	44	40	54	42	49	138	147
Prozesse	davon in %	50	64	50	54	76	63	58	60
Strukturen		41	32	45	41	14	37	34	37
Planung/Probleme		9	4	5	5	10	0	8	3

Im Klassenzimmer drückt sich diese Form des Unterrichts dadurch aus, dass sich der Anteil von Frontalunterricht zugunsten kommunikativer Sozialformen wie Partner- resp. Gruppenarbeit mit eigenverantwortlicher Themenerarbeitung etwas vermindert. Im Geographieunterricht werden die Schülerinnen und Schüler vermehrt angeregt und durch Vermittlung eines vielfältigen Methodenrepertoires befähigt, Sachverhalte und Ereignisse selbstständig zu analysieren, Problemlösungen zu entwickeln, die persönlichen Lernprozesse zu reflektieren (*Dubs 1995*) und zu einer eigenen Werthaltung zu gelangen. Viele Lehrpläne deutschschweizerischer Schulen (*Reinfried 2004*) und zahlreiche der so genannten Erweiterten Lernformen (ELF), wie z. B. Planarbeit, Werkstattunterricht, Fallstudie, Simulation, basieren letztlich auf diesen lerntheoretischen Grundlagen.

Die Forderung nach emanzipatorisch selbstständigem Handeln traf sich in den 1980er und 1990er Jahren mit den Ergebnissen erkenntnistheoretischer Arbeiten von H. von Foerster, E. von Glasersfeld und P. Watzlawick. Lernen kennzeichnet sich aus ihrer Sicht dadurch, dass sich die Lernenden ihre subjektive Wirklichkeit selbst konstruieren (*von Glasersfeld 1997*). Der subjektiv Erlebende fasst die Erfahrungen der eigenen Erlebniswelt in Modellen und diese in Kategorien zusammen und setzt sie miteinander in Beziehung. Werden dieselben von den Mitmenschen akzeptiert, erweisen sie sich als lebensfähig und gewinnen Gültigkeit, gelten als objektiv richtig. Kurz: Gegenüber kognitivistischem Lernen mit dem Primat der Instruktion gilt in der beschriebenen Form das Primat der Konstruktion.

Konstruktivistisch arrangierter Unterricht zeichnet sich in seiner ausgeprägtesten Form dadurch aus, dass sich das Wissen aus der Interaktion zwischen Lerngegenstand und Lernendem aufbaut resp. konstruiert. Voraussetzung hierzu ist ein selbstgesteuerter Prozess und der Austausch mit Mitlernenden. Nicht die Lehrperson schreibt das zu Erlernende vor, sondern die Lernenden ermitteln, was zur Lösung des vorgegebenen oder selbst formulierten Problems zu wissen nötig ist. Unter der Voraussetzung, dass die Lernenden das zu erarbeitende Thema weitgehend oder ganz selbstständig wählen, darf die Lehrperson davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Forschen herausfordernd und spannend empfinden und selbstständig und engagiert arbeiten. Die Lehrperson garantiert die Lernberatung – sie begleitet die Lernenden in ihrem Lernprozess auf demokratische Weise auf gleicher Augenhöhe als Coach.

Durchführen lässt sich solcher Unterricht dadurch, dass die Lernenden zu einem sie interessierenden Problem eine auslösende Frage selber stellen und danach den Weg resp. die Wege zu deren Beantwortung selber suchen und realisieren (*Hertig & Varcher 2004, Opferkuch 2006*). Unabdingbar sind für solches Arbeiten eine breite geographische Methodenkompetenz – eine Stärke des Fachs – sowie eine Lernumgebung mit geeigneten Werkzeugen wie etwa Computer mit aktuellen Schreib-, Tabellenkalkulations-, Präsentations- sowie GIS-Programmen und Internetzugang, ferner eine ausgebaute Bibliothek.

So verwirklicht, gilt dieses Lernarrangement gegenwärtig als offenste Unterrichtsform. S. Reinfried weist aufgrund jüngerer Studien aber darauf hin, dass schwächere Lernende in instruktionalen Unterrichtsarrangements mehr profitieren als in konstruktionalen, da jene meist deutlicher strukturiert, Zusammenhänge leichter erkennbar und die Leistungserwartungen klarer formuliert seien (*Reinfried 2007, 20*). Daraus folgt, dass ein Unterricht durch Instruktion mit gleichzeitiger Möglichkeit von Wissenserwerb durch Konstruktion – so genannter wissensbasierter resp. gemässigter Konstruktivismus (*Reinfried 2006, 74*) – weniger zeitaufwändig und dennoch sehr erfolgversprechend sein kann.

Die Frage nach der heute geeignetsten Lehrform lässt sich wohl so beantworten, dass der Lehrperson aus verschiedenen Epochen Elemente eines reichen Instrumentariums zur Verfügung stehen, ihre Kunst jedoch darin besteht, für die jeweilige Klasse in der jeweiligen Lernsituation die geeignete Lehrmethode resp. Aktionsform auszuwählen.

3 Fachdidaktik an der PH FHNW ab Studienjahr 2009/2010

3.1 Allgemeine Grundlagen

Die PH FHNW wird im Herbstsemester 2009 für die Ausbildung der angehenden Lehrpersonen aller Schultypen neue modularisierte Ausbildungsgänge anbieten. Für die Geographie auf Sekundarstufe II stellt sich somit die Frage nach fachlichen und fachdidaktischen Orientierungspunkten. Daher seien einige Leittexte resp. -ideen, welche die Grundlage zur Konzeption der fachdidaktischen Ausrichtung der Ausbildung bilden, im Folgenden umrissen.

3.1.1 Maturitätsanerkennungsreglement (MAR)

Das Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) von 1995 formuliert als Bildungsziel in Art. 5, Abs. 4: “Maturandinnen und Maturanden finden sich in ihrer natürlichen, technischen, gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt zurecht, und dies in Bezug auf die Gegenwart und die Vergangenheit, auf schweizerischer und internationaler Ebene. Sie sind bereit, Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen, der Gesellschaft und der Natur wahrzunehmen” (*Schweizerischer Bundesrat 1995*).

Diese Zeilen fordern aus geographischer Sicht, dass die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, Umwelt, Natur und die Mitmenschen wahrzunehmen, durch Vergleich zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart prozesshaft, mit Blick auf die schweizerische und internationale Ebene lokal und global zu denken sowie verantwortungsvoll zu handeln.

Über die MAR-Vorgabe hinausgehend verlangt der Bildungsplan für die Gymnasien Basel-Stadt, Landschaft als Ganzheit zu verstehen, das Zusammenwirken von Mensch und Natur zu begreifen, räumliche Systeme auf unterschiedlichen Massstabsebenen zu erfassen sowie fremden Kulturen mit Offenheit zu begegnen (*ED 2003, 73*).

3.1.2 Bedeutung des Raums

Zur Konzipierung eines aktuellen Geographieunterrichts stellt sich die Frage nach der Bedeutung des Raums. Der Erkenntnistheoretiker H. Köck bezeichnet den Raum als das von der Geographie zu Erklärende und demzufolge als das spezifische Arbeitsgebiet des Fachs. Dass für die Lösung einzelner Fragen Kenntnisse von Nachbarwissenschaften einzubringen sind, gilt als selbstverständlich (Köck & Rempfler 2004, 14). Der Raum in physio- und humangeographischer Hinsicht entstehe im Kopf des Forschers als Konstrukt durch Beobachtung einzelner Phänome und deren gedanklicher Verknüpfung zu Strukturen und Systemen. Die Geographie frage nach den Ursachen solcher Strukturen resp. Systeme, nach dem Verlauf von Prozessen, und sie ermögliche, zu erwartende Veränderungen abzuschätzen, z. B. im Bereich der Raumplanung oder des Klimawandels.

B. Werlen hinterfragt die Ursachen von Raumgestaltung im Zeitalter des “Global Change” insofern, als er im Sinne einer handlungsorientierten Sozialgeographie feststellt, dass die Tätigkeiten von Menschen unterschiedlicher Regionen und sozialer Gruppen das Agieren von Menschen in andern Räumen und damit die Gestaltung ihres je eigenen Lebensraums prägend bestimmen (Werlen 2002). Dabei spielen in der Zeit schnellster Kommunikations- und Transportmöglichkeiten Distanzen und Gruppenzugehörigkeiten kaum mehr eine Rolle. Billige Arbeitskräfte in China prägen beispielsweise jene Regionen in Europa, die ihre Werkplätze an China verlieren. Dieser Ansatz einer erweiterten Raumauffassung stellt die Frage nach gegenseitig bedingten Abhängigkeiten und dürfte als Impuls für das Aufdecken von Verflechtungen auch im Schulunterricht wertvolle Anreize bieten. In ähnliche Richtung weist die von M. Hasler zitierte Geographin M. Dickel als Vertreterin einer “neuen Kulturgeographie” und einer “Geographie der Subjekte”, wonach menschliche Entscheidungen und Werthaltungen, folglich von Normen und Haltungen gesteuerte Akteure durch ihr Handeln Räume prägen und subjektive Raummuster schaffen (Hasler 2007).

3.1.3 Theoretische Ansätze

Eine weitere Grundlage für die Konzipierung zeitgemässen Unterrichts formuliert A. Rempfler auf der Basis Köck’scher Überlegungen. In seinem Ansatz unterscheidet er drei Ebenen – die unterrichtspraktische, die objekttheoretische sowie die metatheoretische Ebene (Rempfler 2007):

- Unterrichtspraktischem Ansatz folgendes Lernen spricht die Schülerinnen und Schüler auf individueller Ebene an, wahlweise z. B. durch Integration ihres Vorverständnisses, durch Berücksichtigung des affektiven Bereichs, durch Anregung zu aktiv-entdeckendem und selbstverantwortlichem Lernen in konstruktivistischem Sinn, ferner durch den Einsatz verschiedener Sozialformen sowie – auf der Ebene der Lehrperson – durch die Verwendung eines breiten Repertoires von Unterrichtsformen, insbesondere erweiterter Lehr- und Lernformen.
- Objekttheoretischem Ansatz folgender Unterricht betont beispielsweise die fachwissenschaftliche Sicht, betrachtet den Lerngegenstand auf verschiedenen Massstabsebenen, deckt Bezüge zwischen Inhalt und Alltagswelt auf, vermittelt Handlungswissen, regt zu Wertbildung an resp. deckt Seiten auf, die im Sinn Klafkis resp. Köcks “Schlüsselprobleme” der Erde genannt werden.
- Bei metatheoretischem Ansatz fokussiert sich der Blick auf das Erkennen von Strukturen, Prozessen, systemischen Zusammenhängen, auf das Formulieren resp. Erstellen von Modellen und Prognosen sowie auf das Beurteilen von Vorschlägen zum Lösen technischer Probleme.

Ein Lerngegenstand lässt sich gleichzeitig oder in einer Abfolge nach einem oder mehreren der genannten Ansätze bearbeiten. Entscheidend ist nicht die Vorgehensweise, sondern das Bewusstsein der Lehrperson, welche erkenntnistheoretischen Ansätze ihren Unterricht prägen.

3.1.4 Kompetenzorientierung durch Bildungsstandards

Bildungsstandards präzisieren Kompetenzen resp. kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, über welche die Lernenden zu einem vorgegebenen Zeitpunkt ihrer Ausbildung verfügen sollten, um Probleme verantwortungsvoll und erfolgreich zu lösen (*Weinert 2001*). Kompetenzen verstehen sich somit als Fähigkeiten und Einstellungen, mit denen bestimmte Probleme im Leben gelöst werden können; Standards gelten als normative Setzungen, die die Lernenden am Ende bestimmter Ausbildungsphasen erreichen sollten. Können erhält somit mindestens gleich grosse Bedeutung wie blosses Wissen. Somit bedingt der erwartete Output die Festlegung eines breit angelegten Inputs.

Seit den 1980er Jahren wurden Bildungsstandards in zahlreichen westlichen Industrieländern eingeführt (*Szlovák 2005*). Nach dem als ungenügend erachteten Abschneiden Deutschlands in der PISA-Studie im Jahr 2000 forderten politische Kreise eine Verbesserung des Bildungswesens. Auf der Grundlage der Arbeiten von E. Klieme und von Exponenten aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften wurden Bildungsstandards formuliert (*Klieme et al. 2003*). Seit dem Schuljahr 2004/05 bilden dieselben für den Mittleren Schulabschluss der Sekundarstufe I in den Fächern Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache, Biologie, Physik und Chemie bundesweit den Referenzrahmen (*Hemmer & Hemmer 2007*).

Auf Initiative des Hochschulverbands für Geographie und ihre Didaktik entwickelte und veröffentlichte die Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) in Analogie zu den Standards der genannten Fächer für das Fach Geographie ebenfalls Bildungsstandards für dieselbe Stufe (*DGfG 2007*). Die beauftragte Kommission erkannte den “speziellen Beitrag des Fachs Geographie zur Welterschliessung” in der “Auseinandersetzung mit den Wechselbeziehungen zwischen Natur und Gesellschaft in Räumen verschiedener Art und Grösse” (*DGfG 2007, 5*). Das Erreichen geographischer Bildungsziele verlangt aus ihrer Sicht unterschiedliche Fähigkeiten aus den Kompetenzbereichen “Fachwissen”, “räumliche Orientierung”, “Erkenntnisgewinnung/Methoden”, “Kommunikation”, “Beurteilung/Bewertung” und “Handlung”. Die einzelnen Kompetenzbereiche werden durch jeweils untergeordnete Kompetenzen und diese durch eine je unterschiedliche Zahl ein-eindeutiger Standards formuliert – insgesamt deren 77 (*DGfG 2007, 27f.*).

Bildungsstandards sollen in der Schweiz demnächst auf der Sekundarstufe I eingeführt werden. Die Harmonisierung der obligatorischen Schule in der Schweiz gilt seit 2001 für die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) als strategischer Schwerpunkt, weshalb sie ein sogenanntes HarmoS-Konkordat ausarbeiten liess. Nach dem 2006 schweizweit mit 86 % angenommenen “Bundesbeschluss über die Neuorientierung der Verfassungsbestimmungen zur Bildung” und damit zur Schaffung der Grundlagen eines einheitlichen Bildungsraums Schweiz wurde 2007 die überarbeitete Fassung der “Interkantonalen Vereinbarung für die obligatorische Schule” (HarmoS) von den 26 EDK-Vertretern einstimmig angenommen. Sobald zehn Kantone den Vertrag ratifizieren, tritt er für dieselben in Kraft, weitere Kantone können folgen. “HarmoS” bezweckt die Harmonisierung der Schulstrukturen sowie die Steigerung der Unterrichtsqualität. Auf der Ebene der Strukturen werden drei Zyklen definiert, nämlich Kindergarten/1. & 2. Primarklasse, 3. bis 6. Primarklasse sowie drei Jahre Sekundarstufe I. Die Festlegung verschiedenartiger Standards soll insgesamt die Unterrichtsqualität steigern: “Content Standards” umreissen die zu erreichenden fachimmanenten Kompetenzen, “Opportunity-to-learn-Standards” benennen Vorgaben, die das Lernen ermöglichen sollen. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in vier Fachbereichen werden jeweils am Ende eines Zyklus mittels “Performance Standards” (*NW EDK et al. 2007, 18*) ermittelt.

Die Voraussetzung zur Harmonisierung der Lerninhalte soll der “Deutschschweizer Lehrplan” (NWEDK et al. 2007) schaffen. Er berücksichtigt die neuen Schulstrukturen und richtet sich nach den von HarmoS vorgegebenen Bildungsbereichen Sprachen, Mathematik & Naturwissenschaften, Sozial- & Geisteswissenschaften, Musik, Kunst & Gestaltung, Bewegung & Gesundheit. Diese fünf Bildungsbereiche untergliedern sich in elf Fachbereiche.

Mit Blick auf die Sekundarstufe I werden in den Fachbereichen Erstsprache, Fremdsprachen, Naturwissenschaften und Mathematik die Lehrpläne zum Erreichen der jeweiligen Kompetenzen nach den Stufen Basis, Regular und Exzellenz graduert, wobei als Vorgabe für die Unterrichtenden gilt, dass das Niveau “Basis” von praktisch allen Lernenden erreicht werden soll (EDK 2007). Wie am Schluss jeder Schuleinheit soll am Ende des 3. Zyklus im bisher 9. Schuljahr (neu 11. Schuljahr) in einem breit angelegten Testverfahren überprüft werden, inwieweit die Lernenden die vorgegebenen Kompetenzen – Wissen und Können – erreichen. Die Lehrpläne der übrigen Fachbereiche resp. Fächer sollen aufgrund fachdidaktischer Grundüberlegungen gestaltet werden. Sie nehmen an diesem Standardtestverfahren nicht teil. Dies gilt somit auch für die Geographie.

Ende 2008 gehen die Grundlagen zur Konzeption dieses Lehrplans in die Vernehmlassung, danach folgen die Erarbeitung der Fachlehrpläne und deren Vernehmlassung. Man rechnet damit, dass die einzelnen Konkordatsmitglieder den Gesamtlehrplan ab 2012 kantonsweise implementieren.

Die auftraggebenden Kantone erwarten vom kompetenzorientierten Deutschschweizer Lehrplan neben einer Qualitätsverbesserung des Unterrichts, dass er gleichzeitig einen Orientierungsrahmen bilde einerseits für gemeinsame, professionelle und zugleich kostengünstige Entwicklung und Herstellung von Lehrmitteln, andererseits für die Ausbildung von Lehrpersonen.

Es bleibt zu hoffen, dass der Bereich “Räume, Zeiten, Gesellschaften” mit den Fächern Geographie und Geschichte zeitlich gleich stark gewichtet wird wie “Natur & Technik” mit den Fächern Biologie, Chemie und Physik. Vor dem Hintergrund wachsender Globalisierung, spürbarer Belastung der Umwelt und globaler wie regionaler Disparität und Heterogenität erscheint es unabdingbar, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, die Lebensräume der Erde sowie epochaltypische Themen und Probleme zu verstehen. Entsprechend vertieft sind auch die Lehrpersonen auszubilden.

Obwohl die Einführung von Standards auf der Sekundarstufe II in der Schweiz gegenwärtig (Juni 2008) nicht zur Debatte steht, lassen sich die für die deutschen Mittelschulen resp. das schweizerische Projekt HarmoS entwickelten Ideen eines kompetenzorientierten Unterrichts in der Geographielehrpersonen-Ausbildung an der PH FHNW Sekundarstufe II im Sinn einer Anregung durchaus berücksichtigen.

Dennoch muss im Rahmen der Standarddiskussion kritisch nachgefragt werden, ob die Einführung von Bildungsstandards und die Überprüfung des Erreichens derselben in gross angelegten Tests den unterrichtenden Lehrpersonen genügend Freiraum lassen für eine bildungsorientierte, kreative und selbstbestimmte Gestaltung des Unterrichts, ob sie somit die erhoffte Qualitätssteigerung herbeiführt (Reinfried 2005). Weiter ist zu fragen, welche Instanzen die entsprechenden Testaufgaben nach welchen Kriterien konzipieren, wie sich bei der Orientierung nach Standards ein Lernen für den Test resp. für das Minimum vermeiden lässt, ob die Neuerung nicht zu stark einebnet, ob sie nationale Verbindlichkeit erhält und von den Lehrpersonen mitgetragen wird (Herzog 2008) und ob sie letztlich mehr bedeutet als eine Sparmassnahme (Hügli 2006).

Als Grundlage für die Formulierung von Ausbildungszielen angehender Geographielehrpersonen wurden in den letzten Abschnitten Überlegungen aus fachwissenschaftlicher, behördlicher, schulstruktureller und fachdidaktischer Richtung beleuchtet. Im Folgenden werden hierfür massgebliche Vorgaben seitens der PH FHNW umrissen.

3.2 Vorgaben der PH FHNW: Professionalität und Allgemeine Kompetenzziele

Grundlage für die strategische und konzeptionelle Ausrichtung der künftigen Ausbildung an der PH FHNW bildet der “Inhaltliche Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Studiengängen an der Pädagogischen Hochschule FHNW” (IOR) (Düggeli et al. 2007). Dieses Dokument formuliert zahlreiche Richtlinien. Den Begriff Professionalität definiert es einerseits als Fähigkeit, unter gegebenen Voraussetzungen Lehr- und Lernprozesse zu planen und zu gestalten (Düggeli et al. 2007, 31), andererseits als bewusste Verknüpfung von Aktion und Reflexion, als Junktum von theoretischem Wissen und praktischem Können (Nittel 2002, 71, zitiert in Düggeli et al. 2007, 31) sowie als schnelles Erkennen einer bedeutungsvollen Konstellation mit erfolgsversprechendem Reagieren (Koch-Priewe o.J.).

Von den Lernenden verlangt der “Orientierungsrahmen” als Lerngrundlage Eigenleistungen. Damit erscheint Lernen in konstruktivistischer Auffassung als zumindest teilweise selbstgesteuerter Prozess (Düggeli et al. 2007, 44).

Sieben “Allgemeine Kompetenzziele” (PH FHNW 2008) umreißen jene Fähigkeiten, über die die Lehrpersonen aller Fachrichtungen und Stufen am Ende der Ausbildung verfügen müssen: 1. “Professionsspezifisches Fachwissen”, 2. “Planung und Durchführung von Unterricht”, 3. “Lernen und Entwicklung”, 4. “Diagnose und Beurteilung”, 5. “Kommunikation und Zusammenarbeit”, 6. “Institutionelles Handeln, Schule und Gesellschaft”, 7. “Sicherung der Qualität und professionelle Weiterentwicklung”.

3.3 Befähigungen im Fachbereich Geographie

Zusammengefasst ergibt sich aus den vorstehenden Abschnitten, dass die Schule und somit die je spezifische Fachdidaktik im Spannungsfeld verschiedener Pole steht. Sie orientiert sich an den Fach- und Erziehungswissenschaften, an der Erkenntnistheorie, an gesellschaftlichen Einflüssen, an Professionsauffassungen, an Vorgaben der jeweiligen Leitungen und an den Schülerinnen und Schülern.

Übertragen auf das Fach Geographie ergibt dies Forderungen und Fragestellungen auf drei Ebenen:

- Ebene Schülerinnen und Schüler: Über welche Kompetenzen müssen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Schulzeit verfügen?
Im fachlichen Bereich sollen die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen in den bereits erwähnten Kompetenzfeldern erwerben: Fachwissen (z. B. Faktenwissen, Kenntnis von Strukturen, Prozessen); räumliche Orientierung (z. B. Fähigkeit zur Verortung geographischer Erscheinungen); Methoden zur Erkenntnisgewinnung (z. B. selbstständiges Arbeiten mittels Literatur und elektronischer Informationsmittel); Kommunikation (z. B. mündliche und schriftliche Präsentation von Ergebnissen); Urteil und Bewertung (z. B. Stellungnahme zu im Unterricht behandelten resp. im nahen und fernen Umfeld anstehenden Problemen); Handeln (z. B. Mitwirken bei Volksabstimmungen, persönliches Engagement innerhalb und ausserhalb des Unterrichts).
- Ebene Lehrpersonen: Über welche Kompetenzen muss die Geographie-Lehrperson verfügen, um die Schüler zu befähigen, die von ihnen geforderten Kompetenzen zu erreichen?
Um die Lernenden zu befähigen, die genannten Kompetenzen zu erwerben, muss von der Lehrperson erwartet werden, dass sie selbst über hohe fachliche Qualitäten verfügt. Sie muss im Stand sein, Unterrichtsstoff geeignet auszuwählen, denselben didaktisch zu reduzieren, zu strukturieren und medial geeignet aufzubereiten (Labhardt 2008). Optimal lässt sich dies alles umsetzen, wenn die Lehrperson – durch ihr *feu sacré* getragen – selbstsicher vor ihre Schülerinnen und Schüler tritt.

- Ebene Fachdidaktik: Was muss die Fachdidaktik vorkehren, um die angehenden Geographie-Lehrpersonen zu befähigen, ihre Schülerinnen und Schüler erfolgreich und kompetenzorientiert auszubilden?

Die Fachdidaktik-Dozierenden befähigen die angehenden Lehrpersonen, bedeutsamen, effizienten und schülergerechten Unterricht zu konzipieren. Hierzu wecken sie bei den künftigen Lehrpersonen das Bedürfnis, zentrale Anliegen des Fachs und der Fachdidaktik zu verinnerlichen, mit Neugier bedeutungsvolles Neues aufzuspüren, zu werten und mit aktuellen Bezügen in den Unterricht einzubringen. Weiter sensibilisieren sie die künftigen Lehrpersonen dafür, Einflüsse der Gesellschaft auf das Fach und die Schule wahrzunehmen und zu reflektieren.

3.4 Modulgruppenbeschreibung

3.4.1 Fachdidaktik Geographie Sekundarstufe II

Die ab Herbstsemester 2009 vorgesehene Ausbildung der künftigen Lehrpersonen liegt gegenwärtig (Juni 2008) in einem fortgeschrittenen Konzeptstadium vor. Danach können Studierende die berufsbezogene Ausbildung in Geographie frühestens nach Abschluss des Grundstudiums durch den Bachelor of Science resp. of Arts studienbegleitend beginnen oder nach Erlangung des universitären Grades eines Masters of Science resp. of Arts. Die theoretische Ausbildung umfasst einen erziehungswissenschaftlichen und einen fachdidaktischen Teil. Parallel dazu erwerben die Studierenden im Rahmen der "Berufspraktischen Studien" die nötige praktische Grunderfahrung in mindestens drei begleiteten Praktika bei gleichzeitiger Teilnahme an einem Reflexionsseminar.

Die folgende Aufstellung präsentiert unter Einbezug der bisherigen Ausführungen das inhaltliche Konzept der zweisemestrigen modular aufgebauten fachdidaktischen Ausbildung nach den durch die PH vorgegebenen Kriterien: Fachbezug, Lernen, Vermitteln.

Fachbezug: Welcher fachliche Hintergrund wird von den Studierenden erwartet?

- Die Studierenden verstehen den Raum in seiner aktuellen und zukünftigen Gestaltung als das aus physio- und humangeographischer Sicht zu Erklärende. In der Theorie und im Feld erkennen sie die Dynamik des Systems Erde sowie Bezüge zwischen Mensch und Umwelt. Dies bildet die Grundlage zur Kenntnis und zum Verständnis gewachsener und sich verändernder Strukturen und Prozesse auf globaler, regionaler und lokaler Ebene in Vergangenheit, Gegenwart und – prospektiv – in Zukunft.
- Die Studierenden nehmen schicht-, kultur- resp. geschlechtsbedingte Kräfte als raumprägende Elemente wahr und wissen um die Notwendigkeit von nachhaltigem Umgang mit Raum und Ressourcen.

Erforderliche Kompetenzen:

- Kenntnis von Raumentstehung, Beziehungen und Vernetzungen
- Kenntnis der geographischen Kompetenzfelder (Wissen, Orientierung etc.)
- Raumerfassung, -analyse und -bewertung
- Aktualitätsbezug des Geographieunterrichts mit Blick für Genese und Entwicklung
- Auswirkung ökologischer, ökonomischer, sozialer sowie schicht-, kultur- und geschlechtsspezifischer Einflüsse auf die Gestaltung exemplarisch ausgewählter Räume
- Didaktische Analyse als Instrument der Unterrichtsplanung
- Beurteilung von Lehrplänen

Lernen: Wozu sind die Studierenden zu befähigen, damit sie in ihrem künftigen Unterricht Lehr- und Lernprozesse einprägsam gestalten?

- Die Studierenden sind zu befähigen, Unterricht zu strukturieren und so zu planen, dass ihre Lernenden zu selbstständigem mensch-, raum- und ressourcenbezogenem Denken und Handeln angeregt werden.
- Die Studierenden sind fähig, sachadäquate Medien zur Gewinnung von Anschauung auszuwählen, zu analysieren und den Lernenden durch Aufgabenstellungen als Informationsquellen für deren Arbeitsfeld zu erschliessen.
- Sie beherrschen vielfältige Lehr- und Lernmethoden zur Vermittlung geographischer Themen

Für die Unterrichtsgestaltung sind folgende Themen zu beherrschen:

- Unterrichtsplanung: Einbezug der Unterrichts-, Objekt- und Metaebene
- Lehr- und Lernkonzepte: Darbietender, erarbeitender, projektartiger Geographieunterricht, Einsatz Erweiterter Lehr- und Lernformen (ELF)
- Geographielehrmittel: Kenntnis von Konzepten und Konstruktionen
- Arbeitsgrundlagen: Entwicklung nach didaktischen Grundsätzen
- Erkenntnisgewinnung: Einsatz von Beschreibung, Medienanalyse, Recherchen, Reflexion, Präsentation und Beurteilung
- Unterrichtsmedien: Erkennen der Möglichkeiten und Reflexion
- Exkursionen: Konzipieren von Begegnungen vor Ort

Vermitteln: Welche Lernfähigkeiten resp. -methoden sollen die Lernenden entwickeln und wie lassen sich Lernergebnisse überprüfen?

- Die Studierenden richten die Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler auf den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten in den zentralen Kompetenzfeldern des Fachs aus.
- Die Studierenden können Gelerntes prüfen und den Lernstand beurteilen.
- Sie verstehen ihren Unterricht zugleich als eigenen Lernprozess, der zu reflektieren, zu evaluieren und weiterzuentwickeln ist.

Beispiele für die Umsetzung:

- Integrale Umsetzung von Themen nach den Gesichtspunkten: Wissen, Verorten, Erkenntnisgewinnung, Kommunikation, Beurteilung, Handeln
- Einsatz von Experiment, Text, Bild, Karte, Statistik, ICT-Mitteln
- Erarbeiten von Themen selbstständig resp. im Team
- Förderung von Präsentationstechniken (z. B. Visualisierung)
- Durchführen von Exkursionen resp. Teilen davon
- Einsatz geeigneter Prüfungs- und Beurteilungsformen

3.4.2 Kompetenzziele Fachdidaktik Geographie Sekundarstufe I

In verkürzter Weise seien für die Sekundarstufe I die “speziellen Kompetenzziele” zusammengefasst, die ebenfalls auf den schon erwähnten “Allgemeinen Kompetenzziele” (s. Kapitel 3.2) basieren:

Die zukünftigen Lehrpersonen kennen die Ziele, Inhalte und somit die Basisthemen des Geographieunterrichts. Sie reflektieren denselben und richten ihre Ziele auf das damit verbundene räumliche und vernetzte Denken aus. Im didaktischen Bereich erkunden sie das räumliche Weltbild der Lernenden und vergleichen es mit lernpsychologischen Hintergründen. Im Weiteren werden sie befähigt, auf der Basis von Kompetenzziele und Inhalten grössere Unterrichtseinheiten zu planen und durchzuführen. Hierbei fügen sie Sachanalyse, Reflexion, Binnendifferenzierung,

spezielle Unterrichtsformen und Medien zu einem kohärenten Gebäude zusammen. Weiter sind sie fähig, mit Multikulturalität und Heterogenität in ihren Klassen umzugehen und verschiedene Arten der Leistungsmessung einzusetzen. Als Leitfaden und Beispiele für derart zu gestaltenden Unterricht eignen sich die nach den oben genannten Grundsätzen entwickelten “Basismodule Geografie S 1” (Vettiger et al. 2007).

4 Fazit und Ausblick

Die Fusion verschiedenster vormaliger Lehrerbildungsanstalten in der Nordwestschweiz zur Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) bedingt per Herbstsemester 2009 die Konzeption neuer Lehrgänge in allen Ausbildungsbereichen und auf allen Ausbildungsstufen und damit auch für das Schulfach Geographie.

Die vorliegende Übersicht hält hierzu einige Aspekte der Entwicklung des Geographieunterrichts im deutschsprachigen Raum fest. Dabei zeigte sich, dass die jeweils vorherrschenden geistigen Strömungen sowohl die Richtungen der fachlichen Forschung als auch die mit ihr verbundene Fachdidaktik prägten – und auch weiterhin prägen werden. Die Fachdidaktik soll die Studierenden befähigen, einen Unterricht zu erteilen, der fach- und gesellschaftsrelevante Inhalte schülergerecht auf ansprechende Weise und mit aktuellem Bezug vermittelt – dies nach dem Motto “Geographie zum Anfassen”.

Es zeigt sich, dass im Lauf der fachdidaktischen Entwicklung jede Neuerung Anhänger und Kritiker fand und dass nach einiger Zeit das einst Neue im noch Neueren aufging. Demzufolge schwingen in heutigem Geographieunterricht von fachlicher wie fachdidaktischer Seite zahlreiche akzeptierte Strömungen vergangener Epochen durchaus mit.

Sämtlichen Bemühungen müssen jedoch darauf abzielen, die künftigen Lehrpersonen und damit auch die Lernenden in bestmöglichem Mass zu befähigen, die Anforderungen der Zukunft zu bewältigen. Der Geographieunterricht trägt hierbei grosse Verantwortung, denn er vermittelt den Schülerinnen und Schülern Grundlagen zum Erwerb von Kenntnissen und Bildern der Welt, die massgeblich deren Sicht der Welt prägen und damit deren Weltbild.

Dank

An dieser Stelle sei den Herren Dr. David Golay und Prof. Felix Boller für wertvolle Hinweise zum Thema gedankt, Herrn Prof. Dr. Hermann Forneck als Direktor der PH FHNW sowie Herrn Prof. Dr. Viktor Abt als Leiter des Instituts Sekundarstufe II und Pädagogik für einen sehr namhaften finanziellen Beitrag zur Publikation der vorliegenden Regio-Nummer.

Literatur

- Abler R., Adams J. & Gould P. 1971. *Spatial Organization. The Geographer's View of the World*. New Jersey, 1–587.
- Berner H. 2002. *Über-Blicke. Ein-Blicke. Pädagogische Strömungen durch vier Jahrzehnte*. Bern, 1–261.
- Blotevogel, H.H. 2002. *Geschichte der Geographie. Kap. 5 Das 20. Jahrhundert*. 1–16. Online verfügbar: www.uni-duisburg.de/FB6/geographie/Studium/Lehrveranstaltungen/Geschichte_Kapitel5.PDF [Eingesehen am 22.4.2008]

- Blotevogel H.H. 2007. Die Geschichte der Geographie. In: Gebhardt H., Glaser R., Radtke U. & Reuber P.: *Geographie. Physische Geographie und Humangeographie*. Heidelberg, 50–51.
- Blumstengel A. 1998. *Kognitivismus*. Online verfügbar: <http://dsor.upb.de/blumstengel/Kognitivismus.html> [Eingesehen am 9.6.2008]
- DGfG 2002. Curriculum 2000+. Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie. Deutsche Gesellschaft für Geographie. *Geographie heute* 200: 4–7.
- DGfG 2007. *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*. Deutsche Gesellschaft für Geographie. Bonn, 1–30.
- Dubs R. 1995. *Lehrerverhalten: Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Zürich, 1–480.
- Düggeli A., Forneck H., Künzli C., Linneweber-Lammerskitten H., Messner H. & Metz P. 2007. *Inhaltlicher Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Studiengängen an der Pädagogischen Hochschule FHNW*. Manuskript. Brugg, 1–51.
- ED 2003. *Bildungsplan für die Gymnasien Basel-Stadt*. Erziehungsdepartement Basel-Stadt, 1–137. Online verfügbar: www.edubs.ch/die_schulen/schulen_bs/publikationen/bildungsplan.pdf [Eingesehen am 6.6.2008]
- EDK 2007. *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007*. Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern, 1–8. Online verfügbar: www.edk.ch/PDF_Downloads/Harmos/HarmoS_d.pdf [Eingesehen am 13.4.2008]
- Ehlers E. & Leser H. 2002. *Geographie heute – für die Welt von morgen*. Gotha, 1–176.
- Eichelberger H. o.J. *Die Bedeutung des Exemplarischen Unterrichts*. 1–14. Online verfügbar: www.blick.it/angebote/reform-paedagogik/downloads/wagenschein.pdf [Eingesehen am 1.4.2008]
- Haggett P. 1972. *Geography: A Modern Synthesis*. New York, 1–483.
- Hasler M. 2007. Unterrichtsentwicklung: Geografie. In: Labudde P. (Hrsg.): *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* Bern, S. 230.
- Haubrich H. 1997. Internationale Charta der Geographischen Erziehung. In: Brucker A., Haubrich H. & Kirchberg G.: *Didaktik der Geographie konkret*. München, 10–20.
- Haubrich H., Reinfried S. & Schleicher Y. 2007. *Luzerner Erklärung über Geographische Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Luzern, 1–8. Online verfügbar: www1.ku-eichstaett.de/hp/Luzern%20Deklaration.deutsche%20Version-1.pdf [Eingesehen am 13.4.2008]
- Hausmann W. (Hrsg.) 1972. *Welt und Umwelt. Geographie für die Sekundarstufe 1. 5. und 6. Schuljahr*. Braunschweig, 1–144.
- Hausmann W. (Hrsg.) 1973. *Welt und Umwelt. Geographie für die Sekundarstufe 2. 7. und 8. Schuljahr*. Braunschweig, 148–287.
- Hausmann W. & Kirchberg G. 1997. Die Entwicklung der Geographielehrpläne. In: Brucker A., Haubrich H. & Kirchberg G.: *Didaktik der Geographie konkret*. München, 112–132.
- Hemmer I. & Hemmer M. 2007. Nationale Bildungsstandards im Fach Geographie. Genese, Standortbestimmung. *Ausblick. Geographie heute* 255/256: 2–9.
- Hertig P. & Varcher P. 2004. Pour une didactique que donne sens à la Géographie scolaire. In: Hasler M. (Hrsg.): *Die Schulgeographie in der Schweiz – Entwicklungen und Perspektiven*. AFGg-Dokument Nr. 7. Bern, 19–38.
- Herzog W. 2008. Standards oder Bildungsstandards? In: *Gymnasium Helveticum* 4:6–10.
- Hettner A. 1927. *Die Geographie. Ihre Geschichte, ihr Wesen und ihre Methoden*. Berlin, 1–463.
- Hügli A. 2006. Standards im Bildungswesen oder: Von der Input- zur Outputorientierung. *Gymnasium helveticum* 6: 13–19.
- Kirchberg G. 1980. Topographie als Gegenstand und Ziel des geographischen Unterrichts. In: Schultze A. (Hrsg.): *40 Texte zur Didaktik der Geographie*. Gotha, 138–148.
- Klafki W. 1996. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, 43–82.
- Klieme E. 2004. Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik* 50(5): 625–634.
- Klieme E., Avenarius H., Blum W., Döbrich P., Gruber H., Prenzel M., Reiss K., Riquarts K., Rost J., Tenorth H.-E. & Vollmer H.J. 2003. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn, 1–228. Online verfügbar: www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [Eingesehen am 12.4.2008]
- Koch-Priewe B. o.J. *Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von JunglehrerInnen gelingen kann*. Online verfügbar: www.uni-koeln.de/ew-fak/einr/koekola/vortrag_koch_priewe.html [Eingesehen am 12.4.2008]
- Köck H. 1992. Der Geographieunterricht – ein Schlüsselfach. In: Schultze A. (Hrsg.): *40 Texte zur Didaktik der Geographie*. Gotha, 331–339.
- Köck H. 1996. Das Bild der Öffentlichkeit vom Geographieunterricht. *Praxis Geographie* 12.1996: S. 38.
- Köck H. 1997. *Zum Bild des Geographieunterrichts in der Öffentlichkeit. Eine empirische Untersuchung in den alten Bundesländern*. Gotha, 1–280.
- Köck H. & Rempfler A. 2004. *Erkenntnisleitende Ansätze – Schlüssel zur Profilierung des Geographieunterrichts. Mit erprobten Unterrichtsvorschlägen*. Köln, 1–211.

- Kyburz R. 1999. *Ist Umweltbildung heute noch aktuell?* Manuskript zu Vortrag am Pädagogischen Institut Basel.
- Labhardt R. 2008. *Fachdidaktik und Modulkonzeption*. Institut Sekundarstufe 2 und Pädagogik PH FHNW, Manuskript.
- Martin E. 2003. *Das Verhältnis Carl Ritters zu Pestalozzi und sein Einfluss auf die Geographie als Wissenschaft und als Schulfach*. Zürich, 1–78.
- Meadows D., Meadows D., Zahn E. & Milling O. 1972. *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. Stuttgart, 1–179.
- NW EDK, EDK-Ost & BKZ 2007. *Projekt Deutschschweizer Lehrplan*. Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz, Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein, Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz, 1–24.
Online verfügbar: www.lehrplan.ch/dokumente/d-ch_lp_bg_2007-06-26_folien_web.pdf [Eingesehen am 28.4.2008]
- Opferkuch D. 2006. *China auf dem Weg zur Weltmacht? – Erarbeitung einer Unterrichtseinheit mit konstruktivistischem Ansatz in offenem Unterricht. Umsetzungsvorschläge zu einem problemorientierten Geographieunterricht*. AFGg-Dokument Nr. 8. Lausanne, 13–24.
- Opferkuch D. & Egli H. 2008. *Bevölkerungsentwicklung und Nachhaltigkeit*. Zürich, 1–40.
- PH FHNW 2008. *Allgemeine Kompetenzziele*. Brugg, S. 1.
- Reinfried S. 2001. *Überlebt die Schulgeographie das 21. Jahrhundert*. Manuskript zu Vortrag am 26.10.2001 in Aarau.
- Reinfried S. 2004. Unterschiedliche Vorstellungen von Schulgeographie in der Schweiz – Ursachen und Wege zur Angleichung. In: Hasler M. (Hrsg.): *Die Schulgeographie in der Schweiz – Entwicklung und Perspektiven*. AFGg-Dokument Nr. 7. Bern, 6–18.
- Reinfried S. 2005. Geographie Curriculum International. Standardisierte Geographiecurricula in England und den USA – Erfolgsgeschichten oder die Büchse der Pandora. *Geographie und Schule* 156: 33–43.
- Reinfried S. 2006. Interessen, Vorwissen, Fähigkeiten und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern berücksichtigen. *Haubrich H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen*. München, 49–78.
- Reinfried S. 2007. Alltagsvorstellungen und Lernen im Fach Geographie. Zur Bedeutung der konstruktivistischen Lehr-Lern-Theorie am Beispiel des Conceptual Change. *Geographie und Schule* 168: 19–28.
- Rempfler A. 2007. Theorie und praktische Umsetzung. In: Vettiger B., Boller F., Golay D., Jetzer A., Klopstein U., Rempfler A. & Uehlinger H.: *Basismodule Geografie*. Zürich, 11–21.
- Schmidt-Wulffen W. 1994. „Schlüsselprobleme“ als Grundlage zukünftigen Geographieunterrichts In: Schultze A. (Hrsg.): *40 Texte zur Didaktik der Geographie*. Gotha, 340–347.
- Schweizerischer Bundesrat 1995. *Verordnung über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen vom 15. Februar 1995*. Bern, 1–10. Online verfügbar: www.admin.ch/ch/d/sr/4/413.11.de.pdf [Eingesehen am 6.5.2008]
- Szlovák B. 2005. *Bildungsstandards im internationalen Vergleich. Entwicklungen in ausgewählten Ländern. Ein Bericht zu Handen der „Planungsgruppe Tagung Bildungsstandards“*. o.O., 1–23.
Online verfügbar: www.cms.sibp.ch/user_doc_bstd/508820225.pdf [Eingesehen am 17.4.2008]
- Thöny C., Zehnder U., Keller F., Treuthardt Bieri C., Opferkuch D. & Egli-Broz H. 2008. *Themeneinheiten für den Geografieunterricht – Material für Unterrichtende*. Zürich, 1–148.
- Tröger S. 2000. Werte-„Vermittlung“ im Zeichen globaler Vergesellschaftung. *Geographie heute* 200: 34–37.
- UN 1992. *Agenda 21*. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung. Rio de Janeiro, 1–359. Online verfügbar: [Eingesehen am 6.6.2008]
- VDSG 2007. *Geowissenschaften und Globalisierung. Memorandum zur geographischen Bildung und Erziehung in Deutschland*. Verband Deutscher Schulgeographen e. V. Bretten, 2–14.
- Vettiger B. (Hrsg.), Boller F., Golay D., Jetzer A., Klopstein U., Rempfler A. & Uehlinger H. 2007. *Basismodule Geografie S 1*. Zürich, 1–104.
- von Glasersfeld E. 1997. Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Gumin H. & Meier H. (Hrsg.): *Einführung in den Konstruktivismus*. München, 9–39.
- Wardenga U. 2002. Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. *Geographie heute* 200: 8–11.
- Weinert F.E. 2001. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert F.E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, 17–31.
- Werlen B. 2002. Handlungsorientierte Sozialgeographie. Eine neue geographische Ordnung der Dinge. *Geographie heute* 200: 12–15.

Zitierte Internet-Links

 www.geodok.uni-erlangen.de