

# Geographie Curriculum International

## Standardisierte Geographiecurricula in England und den USA – Erfolgsgeschichten oder Büchse der Pandora?

Von Sibylle Reinfried

**Die Globalisierung verändert die Bildungssysteme vieler Staaten nachhaltig. Mittels output-orientierter Steuerung sollen diese effektiver und effizienter werden, was durch neu geschaffene, international vergleichbare Leistungs- und Kompetenzstandards gemessen wird. Diese Entwicklung hat auch vor der Schulgeographie nicht halt gemacht. Die USA und England haben schon vor mehr als zehn Jahren Geographiecurricula entwickelt, die auf Kompetenzmodellen mit standard-basierten Testverfahren beruhen und weitreichende Erfahrungen damit gesammelt. Diese Erkenntnisse sind auch für Deutschland wichtig, werden jedoch kaum zur Kenntnis genommen.**

### 1. Einleitung

Seit Mitte der 1980er-Jahre finden in vielen Ländern der Erde substanzielle Reformen der staatlichen Bildungswesen statt, die mit einer Neuausrichtung der Curricula, auch der Geographielehrpläne, verbunden sind (vgl. *Kent/Rawling/Robinson* 2004, S. 170ff). In Deutschland hat man gleichfalls damit begonnen, nationale Bildungsstandards für verschiedene Fächer zu entwickeln, so auch für die Geographie (siehe Beitrag *Ringel* in diesem Heft). Ursachen für diese Reformen sind die ökonomischen Liberalisierungen der letzten 25 Jahre und das Ende des Kalten Krieges mit den damit verbundenen Möglichkeiten, neue Märkte zu erschließen. Die damit einhergehende Globalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft zwingt die Regierungen dazu, auch ihre Bildungssysteme grundlegend umzugestalten. Eine wichtige Rolle spielt dabei die OECD, die die neue Bildungspolitik über die Evaluationszyklen von PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006 steuert (OECD 2002). Die Bildungssysteme müssen aufgrund der globalen Veränderungen Individuen und die Gesellschaft darauf vorbereiten, im internationalen Wettbewerb bestehen zu können und bereit zu sein, mehr Verantwortung in einer globalisierten Welt zu übernehmen. Da Wettbewerbsfähigkeit mit Wissen und Können verbunden ist, muss eine zukunftsfähige Bildung Grundkenntnisse, Fähigkeiten und Schlüsselqualifikationen vermitteln, mit denen der Einzelne und die Gesellschaft sich immer schneller verändernden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen anpassen können. Als Mittel hierfür werden vereinheitlichte und dadurch vergleichbare und bewertbare Leistungs- und

Kompetenzstandards gesehen, die die Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule verbindlich formulieren. Von der Standardisierung verspricht man sich die Sicherung und Steigerung der Qualität der schulischen Arbeit. Ihre nationale Durchsetzung geht notwendigerweise auch mit der Stärkung zentraler Steuerungselemente unter gleichzeitiger Schwächung föderativer Strukturen von Bildungssystemen einher, denn in Bildungssystemen mit output-orientierter Steuerung machen Doppelregelungen, d. h. nationale Bildungsstandards und Lehrpläne auf Länderebene, keinen Sinn. Dafür wird jeder einzelnen Schule mehr Verantwortung übertragen. Die Autonomie der Einzelschule ist ein wesentliches Element für Leistungssteigerung und Wettbewerb (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 93).

Die Globalisierungsprozesse stellen jedoch auch den Sozialstaat in Frage, da die Globalisierung dessen Steuerbasis erodiert, wodurch seine Sozialsysteme und der Arbeitsfriede gefährdet werden könnten. Ökonomische Krisen und soziale Konflikte müssen durch starke Institutionen aufgefangen werden können. Gesellschaftliche Ordnung bedarf deshalb eines übergreifenden Horizonts von Normen und Werten, die nicht in Marktorientierung aufgehen, sondern auf sozialen Ausgleich und Gerechtigkeit zielen (*Müller* 2002, S. 55). Eine solche Ordnung muss jedoch auch finanzierbar sein. Höher qualifizierte Arbeitskräfte entlasten den Staat, da sie weniger stark von der Verlagerung von Produktionsstätten, der Konkurrenz aus Niedriglohnländern und dem Druck der Arbeitsimmigration betroffen sind. Das Mittel zur Verschlankung des Sozialstaates wird in einer Politik der Struktur Anpassungen der öffentlichen Dienste gesehen.

Mittels veränderter Steuerung des öffentlichen Sektors durch „new public management“ (Neue Verwaltungssteuerung) werden Effektivität und Effizienz gesteigert, die Kosten und damit auch der Staatsquote gesenkt und somit ein Beitrag zu Innovation und Wirtschaftswachstum geleistet. Rationalisierung, Kostensenkung und das Konzept der Ertragsrechnung und die Humankapital-Theorie werden auch auf den Bildungsektor übertragen. Bildungsmanagement wird gleichgesetzt mit institutionellem Management. Die Indikatoren, mit denen man bisher die Investitionen in Humankapital gemessen hat (Jahre formaler Bildung und der Level des erreichten Bildungsstands), werden als ungenügend erachtet (OECD, 1998). Die neue Interpretation von Bildungsqualität beruht auf einem eher ökonomistisch-technizistischen Verständnis, das konzeptionelle Elemente neo-liberaler Konzepte über den Umbau öffentlicher Dienstleistungen, wie z. B. Wettbewerb, Nutzerorientierung, Dezentralisierung, Autonomie und Eigenverantwortung, enthält.

Die Globalisierung hat allerdings nicht nur Konsequenzen für Wirtschaft und Gesellschaft, sondern auch für die Natur. Deshalb verlangten die Vereinten Nationen und die NGOs auch eine pädagogische Antwort auf die Veränderungen in der Welt (*Gross* 2004, S. 45). Mit dem Einbezug der Ziele der Agenda 21 wurde das Prinzip der Nachhaltigkeit in die schulische Bildung eingebracht. In Kapitel 25.9d der Agenda 21 wird explizit gefordert „... dass in allen Lehrplänen Konzepte zur Schärfung des Umweltbewusstseins und für eine nachhaltige Entwicklung enthalten sind“ (United Nations 1992). Nachhaltige Entwicklung wird als die effiziente und verantwortungsvolle Nutzung aller gesellschaftlichen Ressourcen – der natürlichen, menschlichen und wirtschaftlichen Ressourcen – beschrieben und zielt auf die Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse und die Verbesserung der Lebensqualität. Die Vereinten Nationen erklärten denn auch die Dekade von 2005 bis 2015 zum Jahrzehnt der nachhaltigen Entwicklung und publizierten 2004 ein Strategiepapier zur Erziehung zur Nachhaltigkeit, um der Verwirklichung der Ziele der Erklärung von Rio von 1992 und der Agenda 21 mehr Nachdruck zu verleihen (United Nations 2004). Da das Prinzip der nachhaltigen Entwicklung einen Beitrag zur Lösung der Schlüsselprobleme der modernen Welt (*Klafki* 1996) – wie beispielsweise Krieg und Frieden, Erhalt der Umwelt und Ressourcen, Bevölkerungswachstum, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Multikulturalität und Menschenrechte – leisten kann, hat es Eingang in die neuen Bildungskonzeptionen gefunden und dem Fach Geographie dadurch neue Impulse vermittelt (*Rawling* 2004.1, S. 169, *Reinfried* 2004, S. 41).

Dieser Aufsatz beschreibt die Curriculumsentwicklung der Schulgeographie in den USA und England und untersucht die Diskrepanz zwischen den länderspezifischen Visionen von einem Schulfach Geographie, das substanziell und zukunftsorientiert zur Bildung junger Menschen beitragen will, und der herrschenden Realität, d. h. dem, was das Fach heute zur Bildung tatsächlich beitragen darf und welchen Status es in den Schulcurricula der genannten Länder als Folge der Reformen wirklich hat. Die beiden Länder wurden ausgewählt, weil sie sich hinsichtlich ihrer Bildungssysteme grundlegend unterscheiden. In den föderalistischen USA ist Bildung Sache der einzelnen Bundesstaaten; in England wird das Bildungswesen zentral gesteuert. Beide Länder haben Kerncurricula definiert und nationale Leistungsstandards eingeführt, die mit standardisierten Test überprüft werden. Die Standardisierung des Geographie-

unterrichts ist in England schon seit 1988, in den USA seit 1994 Realität, so dass bereits einige Erfahrungen damit vorliegen. In einer Schlussbetrachtung versucht der Aufsatz eine Antwort auf die Frage zu geben, welche Rahmenbedingungen zu beachten sind, damit curriculare Entwicklungsarbeit in der Geographie generell, aber auch im Hinblick auf die aktuelle Standardisierungsdiskussion in Deutschland, Erfolg hat.

## 2. Das Fallbeispiel England

### 2.1 Die Entstehung und Struktur des nationalen Geographie-Curriculum

Um 1970 erlebte die Schulgeographie in England eine Phase des Aufbruchs, die mit „new geography“ bezeichnet wurde. In Anlehnung an neue Entwicklungen in den geographischen Fachwissenschaften wurden im Unterricht quantitative Methoden und Konzepte und Theorien der Raumanalyse eingeführt. Die beschreibende Länderkunde wurde zugunsten von aktuellen, überwiegend sozialgeographischen Themen reduziert, der Unterricht wurde hinsichtlich Methoden und Inhalten schülerorientierter. Die „new geography“ wollte den Lernenden Schlüsselideen und -konzepte mit dem Ziel vermitteln, ein kohärentes und ausgewogenes Raumverständnis aufzubauen. Ende der 80er-Jahre wurde jedoch klar, dass dabei das topographische Grundwissen zu kurz gekommen war. Nachdem 1988 eine internationale Gallup Studie gezeigt hatte, dass das topographische Wissen der Briten mangelhaft war, wurde diese Tatsache von der Presse unentwegt durch weitere, teilweise übertriebene Berichte thematisiert, und gipfelte schließlich in der Sorge des Inspektors für Geographie der Inner London Education Authority, dass die Schulabgänger weder Großbritannien auf einer Europakarte noch London auf einer Karte von Großbritannien identifizieren könnten. Dieser Aspekt der Schulgeographie war der ausschlaggebende Indikator für die Thatcher-Regierung, dass mit dem Geographieunterricht etwas nicht stimmte. Dass Geographie schlussendlich als Grundlagenfach im nationalen Curriculum zugelassen wurde, lag vor allem an der Vorstellung, dass das Fach topographisches Wissen und Kartenlesen zu vermitteln habe (Rawling 2001, S. 19ff).

Das *National Curriculum* für England geht auf den „Education Reform Act (ERA)“ von 1988 zurück, welcher die Rahmenbedingungen der Reform und den Reformprozess festlegt. Beeinflusst wurde der gesetzliche Rahmen stark durch den ideologischen Kontext unter der Regierung Thatcher, den man mit dem Schlagwort „back to the basics“ umschreiben könnte (Graves 1996, S. 80). Dahinter steht die Vorstellung, dass die Bildung in England durch den sogenannten „progressiven Ansatz“, der individualisiertes und entdeckendes Lernen in Klassen mit gemischten Leistungsgruppen, Projektarbeit und den Erwerb von affektiven Kompetenzen favorisierte, in die Irre geleitet worden sei.

Das *National Curriculum* stellt eher traditionelle Vorstellungen von Lehren und Lernen ins Zentrum, mit dem Ziel solides Wissen und Können zu vermitteln. Der Unterricht findet in eigenständigen Fächern und bestimmten fächerübergreifenden Bereichen statt, ist systematisch aufgebaut und basiert auf Schulbüchern. Es geht um die Vermittlung allgemeiner Standards von Wissen und Fähigkeiten, die alle Kinder erreichen sollen, was mittels Testverfahren überprüft wird. Die Chancengleichheit soll durch Wettbewerb und Vergleich gewährleistet werden (The Economist 1998, S. 41f). Kernfächer sind Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften. Die Fächer Geschichte, Geographie, Musik, Kunst, Sport, Hauswirtschaft sowie ICT sind sogenannte Grundlagenfächer und werden alle bis einschließlich 9. Schuljahr unterrichtet (Qualifications and Curriculum Authority 2004). Fächerübergreifend unterrichtet werden „Wirtschaftliches und industrielles Verständnis“, „Anleitung zur Berufsplanung“, „Gesundheitserziehung“ und „Umwelterziehung“, indem sie in die diskreten Fächer integriert werden oder ihnen ein eigener Platz im Stundenplan zugewiesen wird (Graves 1996, S. 81). Citizenship education (Erziehung zu Bürgersinn) ist seit 2002 ein eigenes Grundlagenfach, das vom 7. bis 11. Schuljahr unterrichtet wird. Seit seiner Inkraftsetzung wurde das *National Curriculum* schon mehrfach überarbeitet und verändert, weil es von der gesamten geographischen Fachgemeinde in seiner ursprünglichen Form nicht akzeptiert worden war. Seine Ausformulierung oblag einer kleinen, von der Regierung zusammengesetzten Arbeitsgruppe, deren Wirken von den Behörden sehr eingeschränkt und die politisch stark kontrolliert wurde. Der gesamte Curriculumentwicklungsprozess war zentral gesteuert, die Implementierung des Curriculums erfolgte top-down (Rawling 2001, S. 47ff). Das *National Curriculum* ist Gesetz für die Pflichtschulzeit, d. h. für die Primar- und Sekundarstufe I, und besteht aus vier altersabhängigen Schlüsselstufen (key stages). Im Alter von 7, 11 und 14 Jahren werden nationale Tests in den Kernfächern durchgeführt. Mit 16 Jahren wird die mittlere Reife (GCSE – General Certificate of Secondary Education) mittels staatlicher Abschlussprüfungen in allen Fächern erworben. In den Schlüsselstufen 1 bis 3 ist Geographie Pflichtfach, in der Schlüsselstufe 4 Wahlfach.

### 2.2 Der Aufbau des Geographie-Curriculums

Das *National Curriculum* orientiert sich an Bildungszielen, basiert auf einem Kompetenzmodell und operationalisiert seine Anforderungen durch Testverfahren. Es entspricht somit den Anforderungen an ein output-orientiertes Steuerungssystem (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 93). Durch das Kompetenzmodell wird festgelegt, welche Kompetenzen die Lernenden bis zu einer bestimmten

▼Tab. 1: Die Programmes of Study für die Schlüsselstufe 3; Quelle: Qualifications and Curriculum Authority 2004

<p><b>Die inhaltsbezogenen Standards des National Curriculum für England</b></p> <p><b>Leitidee</b>                  Bearbeitung von geographischen Schlüsselfragen: Was ist es? Wo ist es? Wie sieht es aus? Warum wurde es so, wie ist? Wie und warum ändert es sich? Welche Auswirkungen sind zu erwarten?</p> <p><b>Geographische Arbeitsmethoden und Fähigkeiten (Geographical Skills)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• geographische Fragen identifizieren und angemessene Methoden zu deren Erforschung kennen</li> <li>• geographische Daten erheben, aufzeichnen und präsentieren</li> <li>• geographische Daten auswerten, Schlüsse aus den Ergebnissen ziehen und diese kommunizieren</li> <li>• geographische Begriffe richtig benutzen</li> <li>• geographische Beziehungen erklären</li> <li>• Feldarbeit mit geeigneten Techniken und Instrumenten durchführen</li> <li>• Karten und Pläne in unterschiedlichen Maßstäben zeichnen</li> <li>• Karten im Maßstab 1:25000 und 1:50000 benutzen und interpretieren (z. B. Relief- und Landschaftselemente erkennen und deuten, Querschnitte zeichnen)</li> <li>• den Atlas und den Globus benutzen, um Orte zu lokalisieren</li> <li>• die richtigen Diagrammformen wählen, um einen Sachverhalt zu verdeutlichen</li> <li>• Sekundärquellen wie Luftbilder, Satellitenbilder, Bevölkerungsdaten auswählen und benutzen</li> <li>• IT benutzen, um Daten zu bearbeiten, zu präsentieren und zu analysieren (z. B. Wetterdaten).</li> </ul> <p><b>Regionale Schwerpunkte (Themes)</b>                  Zwei Länder mit unterschiedlichem Entwicklungsstand hinsichtlich</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ihrer physischen und Humanfaktoren</li> <li>• ihrer Charakteristika</li> <li>• ihres Entwicklungsstandes und</li> <li>• ihrer globalen Interdependenz miteinander vergleichen. Die Länder sind aus zwei Listen mit verschiedenen Regionen und Ländern auszuwählen. Liste A enthält Australien und Neuseeland, Europa, Japan, Nordamerika und die Russische Föderation. Liste B enthält Afrika, Asien (ohne Japan), Süd- und Mittelamerika, einschließlich der Karibik.</li> </ul> <p><b>Thematische Schwerpunkte (Thematic Studies)</b>                  beziehen sich auf das Studium von neun geographischen Themenfeldern, die in ihren aktuellen Bezügen und auf verschiedenen Maßstabsebenen betrachtet werden. Der regionale Kontext, in dem sie untersucht werden, soll das örtliche Umfeld der Lernenden, das Vereinigte Königreich, die Europäische Union und verschiedene Regionen der Welt berücksichtigen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tektonische Prozesse</li> <li>• Geomorphologische Prozesse</li> <li>• Wetter und Klima</li> <li>• Ökosysteme</li> <li>• Bevölkerung</li> <li>• Siedlungen</li> <li>• Wirtschaftliche Aktivitäten</li> <li>• Entwicklung</li> <li>• Umweltfragen</li> </ul>
--

Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Das englische Kompetenzmodell besteht aus staatlich festgelegten Leistungsstandards (Attainment Targets = AT), inhaltsbezogenen Standards (Programmes of Study = PoS) und standardisierten Leistungskontrollen (Standard Assessment Tasks = SATs). Nur die Lernformen dürfen von den Lehrkräften frei gewählt werden. Die Leistungsstandards (AT) definieren das Wissen, Verständnis und Können, über das Lernende mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Altersstufen am Ende jeder Schlüsselstufe verfügen sollen. Die Leistungsstandards werden in acht unterschiedliche Kompetenzniveaus und einer neunten Anforderungsebene für außergewöhnliche Leistungen unterteilt (Department of Education 1995, S. 18ff). Die inhaltsbezogenen Standards (PoS) definieren die Inhalte, Qualifikationen und Prozesse, die Lernenden mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Altersstufen auf den verschiedenen Schlüsselstufen zu vermitteln sind. Kompetenzen wie Werte und Haltungen kommen weder in den AT noch in den PoS vor, da sie nicht mess- und bewertbar sind. Die SATs werden von einer 1997 eigens geschaffenen Prüfungs- und Curriculumsbehörde, der Qualifications and Curriculum Authority (QCA), festgelegt. Die Behörde überwacht auch die Durchführung der Prüfungen (Rawling 2004.3, S. 2).

**2.2.1 Die inhaltsbezogenen Standards der Programmes of Study (PoS)**

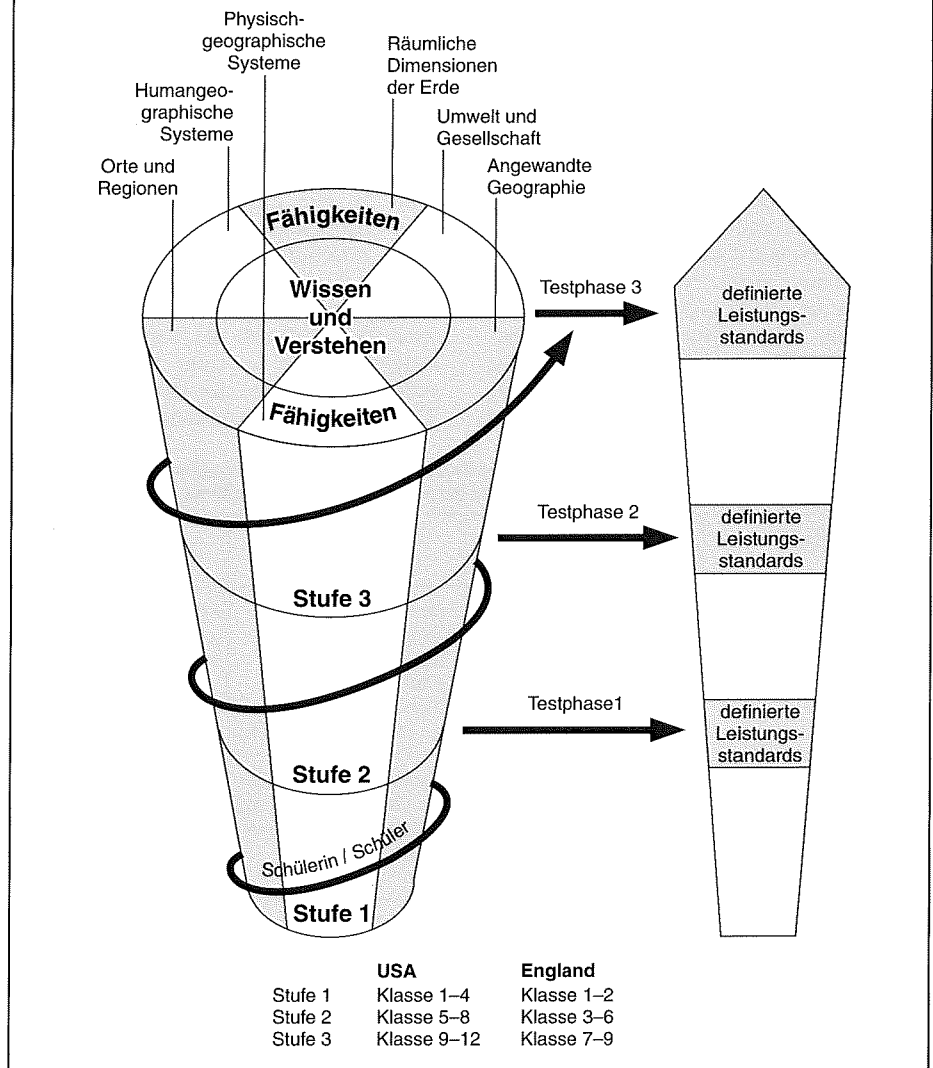
Die PoS enthalten die Vorgaben für die drei Schlüsselstufen 1, 2 und 3. Die Inhalte für die Schlüsselstufe 4 richten sich nach dem GCSE-Lehrplan, der von der QCA festgelegt wird. Jede Schlüsselstufe beginnt mit einer Auflistung von inhaltlichen Leitideen, gefolgt von drei Bausteinen, die sich auf die Leitideen beziehen. Die drei Bausteine umfassen die zu behandelnden geographischen Arbeitsmethoden (Geographical Skills), die regionalen Schwerpunkte (Places) und die thematischen Schwerpunkte (Thematic Study). Tab. 1 gibt das Programm für die Schlüsselstufe 3, also die letzte Stufe der Sekundarstufe I, verkürzt wieder (Department of Education 1995, p.10ff, Qualifications and Curriculum Authority 2004).

**2.2.2. Die Leistungsstandards (Attainment Targets = AT)**

Die AT jeder Stufe beziehen sich auf die drei Bausteine der PoS und sind in sechs Inhaltsdimensionen differenziert (Tab. 2), denen, wie gesagt, neun Kompetenzniveaus zugeordnet werden.

Die Anforderungsniveaus (Level 1 bis 8 und Exceptional Performance) umschreiben die Art und den Umfang der Leistungen, die die Schülerinnen und Schüler auf einer bestimmten Stufe zeigen sollen, und beziehen sich unmittelbar auf die schlüsselfestlegungsspezifischen inhaltlichen Leitideen. So verlangt beispielsweise Level 1 (1. Stufe für 5- bis 7-Jährige): „Die Schülerinnen und Schüler erkennen und beschreiben phy-

Das englische Modell unterscheidet sich vom amerikanischen geringfügig in den sechs Inhaltsdimensionen, die in den Kreissegmenten dargestellt sind. Es sind dies in England: Orte und Regionen, Raummuster und Raumprozesse, Raumverständnis, räumliche Dimensionen der Erde, Umweltwandel und nachhaltige Entwicklung sowie Geographische Arbeitsmethoden. Das Wissen, Verstehen und die Fähigkeiten sind durchgehend zu schulende Kompetenzen, die ineinander geschobenen Kegelstümpfen gleichen, die miteinander verzahnt sind. Die Inhaltsdimensionen entsprechen den Kreissegmenten, die ebenfalls miteinander verzahnt sind. Die Kompetenzen sind an diesen Inhalten zu vermitteln, weshalb sich die Kegelstümpfe und Kreissegmente durchdringen. Während der Pflichtschulzeit durchlaufen die Lernenden das gesamte Curriculum, das von Stufe zu Stufe umfassender und komplexer wird. Die zu erreichenden Leistungsstandards werden am Ende jeder Stufe überprüft.



▲Abb. 1: Modell des Spiralcurriculums der Geographie für die USA und England; Quelle: eigener Entwurf

▼Tab. 2: Die inhaltliche Gliederung der Leistungsstandards in England; Quelle: eigener Entwurf

Leistungsstandards (AT)	
Bausteine der Programmes of Study	Inhaltsdimensionen
Geographische Arbeitsmethoden und thematischer Schwerpunkt	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Geographische Fragen stellen und geographische Arbeitsmethoden kennen und anwenden</li> <li>– Räumliche Dimensionen der Erde erkennen und verstehen</li> <li>– Wissen und Verständnis für Raummuster und -prozesse (in physisch-geographischen und humangeographischen Systemen)</li> <li>– Wissen und Verständnis für Umweltwandel und nachhaltige Entwicklung</li> </ul>
Regionaler Schwerpunkt	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Orte und Regionen kennen und verstehen</li> <li>– Raumverständnis auf allen Maßstabsebenen</li> </ul>

sisch-geographische und humangeographische Charakteristika eines Orts. Sie beurteilen die Umweltmerkmale eines Raumes, den sie attraktiv oder weniger attraktiv finden. Sie benutzen die ihnen bereitgestellten Ressourcen (Globus, Karten, Pläne, Bilder, Bücher, Videos, CD-Roms) und ihre eigenen Beobachtungen, um Fragen über ihre Heimat und die Welt zu beantworten“ (Qualification and Curriculum Authority 2004).

Die drei Bereiche der PoS (Skills, Place, Thematic Study) sind innerhalb des vorgegebenen Rahmens beliebig kombinierbar. Sie sind nicht hierarchisch angeordnet. Der fachinhaltliche Aufbau der PoS folgt am ehesten dem thematisch-regionalen Ansatz. Die regionale Anordnung lässt zwar noch das Prinzip vom Nahen zum Fernen erkennen, erlaubt jedoch auch ein Nebeneinander von Nah- und Fernräumen, von Heimat, Welt und Umwelt, an welchen die Themen und Inhalte der Allgemeinen Geographie behandelt werden. In Kombination mit der auf allen Stufen geforderten Berücksichtigung aller Maßstabsdimensionen führt

der Lehrgang am Ende zu einem Überblick über das Raumkontinuum Erde. Die über die Leistungsstandards zu prüfenden Kompetenzen Wissen, Verstehen und Können, die an den sechs Inhaltsdimensionen vermittelt werden, sind in der Art eines Spiralcurriculums angeordnet. Abb. 1 zeigt den Aufbau des Spiralcurriculums, wobei in der Abbildung die Inhaltsdimensionen des amerikanischen Curriculums genannt sind. Die des englischen Curriculums unterscheiden sich nur geringfügig hiervon. Es sind dies: Orte und Regionen, Raummuster und Raumprozesse, Raumverständnis sowie räumliche Dimensionen der Erde, Umweltwandel und nachhaltige Entwicklung, geographische Arbeitsmethoden (Tab. 2). Die Lernsequenzen sind nach dem Lernniveau der Lernenden in Form eines deutlich konturierten Lehrgangs in drei Stufen, deren Komplexität zunimmt, strukturiert. Am Ende jeder Stufe wird überprüft, ob die definierten Leistungsstandards erreicht worden sind. Alle drei Bereiche der PoS (Skills, Place, Thematic Study) kommen im Laufe der

Pflichtschulzeit mindestens dreimal vor, werden jedoch von Schlüsselstufe zu Schlüsselstufe inhaltsreicher und komplexer. (Abb. 1).

### 2.3 Stärken und Schwächen der heutigen Schulgeographie in England

Das Fach Geographie hat in England, verglichen mit seiner Stellung in den USA oder in Deutschland, noch immer eine starke Position. Es ist Teil des gesetzlichen *National Curriculum*s für Kinder im Alter von 5 bis 14 Jahren (Sekundarstufe I). Auch im offiziell anerkannten Curriculum der Grundstufe für Kinder von drei bis fünf Jahren (Vorschule und Kindergarten) hat es seit 2002 einen bedeutenden Platz in dem Bereich „Wissen und Verstehen der Welt“. Es ist auch eines der bedeutendsten Wahlfächer der 14- bis 19-Jährigen für das GCSE-Examen (General Certificate of Secondary Education), das mit 16 Jahren abgelegt wird, und das mit 18 Jahren stattfindende A-Level Examen (General Certificate of Education, Advanced Level). Geographie rangierte auf Platz sechs bzw. sieben in der Liste aller Wahlfächer für diese beiden staatlichen Prüfungen. Auf der Inhaltsebene wurde im Zuge der Reformen die Bedeutung der phy-

▼Tab. 3: Das Schulfach Geographie auf der Sekundarstufe I und II in England; Stand im Jahr 2000; Quellen: Rawling 2001, S. 15, Rawling 2004.1, S. 182, Department of Education 1995, Qualifications and Curriculum Authority 2004; eigene Übersetzung

Geographie als Schulfach	5-7 Jahre (Schlüsselstufe 1)	7-11 Jahre (Schlüsselstufe 2)	11-14 Jahre (Schlüsselstufe 3)	14-16 Jahre (Schlüsselstufe 4)	16-19 Jahre (A-Levels)
Stellung im Curriculum	Pflichtfach, jedoch geringe Priorität (Schulen waren von 1998-2000 nicht verpflichtet, den Programmes of Study zu folgen)	Pflichtfach, jedoch geringe Priorität (Schulen waren von 1998-2000 nicht verpflichtet, den Programmes of Study zu folgen)	Pflichtfach mit gesetzlicher Prüfung mit 14 Jahren	Wahlfach; beliebtes Fach für die staatliche Prüfung mit 16 Jahren (GCSE)	Wahlfach; beliebtes Fach für die staatliche Prüfung mit 18 Jahren (A-Levels)
Zentrale Richtlinien	Gesetz über das Nationale Curriculum für die Geographie (Programmes of Study)	Gesetz über das Nationale Curriculum für die Geographie (Programmes of Study)	Gesetz über das Nationale Curriculum für die Geographie (Programmes of Study)	GCSE-Kriterien für Geographie (deren genaue Umschreibung obliegt der durchführenden Behörde)	A-Level-Kriterien für Geographie (deren genaue Beschreibung obliegt der durchführenden Behörde)
Schwerpunkte der Programmes of Study (Kompetenzen und Inhalte)	<i>Wissen, Verstehen, Können:</i> Durchgehende Entwicklung von vier geographischen Bereichen 1. geographische Arbeitsmethoden u. Fertigkeiten 2. Orte und Regionen 3. Raummuster und -prozesse 4. Umweltwandel und nachhaltige Entwicklung  <i>Thematische und regionale Schwerpunkte:</i> • der Schulort und eine kontrastierende Lokalität • topographisches Grundwissen • hauptsächlich lokaler Maßstab, aber auch Wahrnehmung der weiteren Welt	<i>Wissen, Verstehen, Können:</i> Durchgehende Entwicklung von vier geographischen Bereichen (vergl. Schlüsselstufe 1)  <i>Thematische und regionale Schwerpunkte:</i> • Gegenüberstellung von Räumen und weitere Themen, wie z. B. Wasser, Siedlungen und Umweltthemen • topographische Kenntnisse • hauptsächlich lokaler, regionaler und nationaler Maßstab	<i>Wissen, Verstehen, Können:</i> Durchgehende Entwicklung von vier geographischen Bereichen (vergl. Schlüsselstufe 1)  <i>Thematische und regionale Schwerpunkte:</i> • zwei Länder in unterschiedlichen Entwicklungsstadien and weitere Themen aus der Physischen und Humangeographie sowie Umweltthemen • Topographische Kenntnisse • alle Maßstabsdimensionen von lokal bis global	<i>Wissen, Verstehen, Können:</i> • gesamtes Spektrum der geographischen Arbeitsmethoden und Fertigkeiten • Ausgewogenheit von physischer Geographie und Humangeographie sowie Geoökologie • Diverse Räume; alle Maßstabsdimensionen • Kernprobleme von Räumen und Umweltthemen • Beiträge zur nachhaltigen Entwicklung; Schlüsselqualifikationen, etc.	<i>Wissen, Verstehen, Können:</i> • gesamtes Spektrum der geographischen Arbeitsmethoden und Fertigkeiten; Fähigkeit zur eigenen geographischen Untersuchung • Mensch-Umwelt Interaktionen • human- und physich-geographische Prozesse • Diverse Räume; alle Maßstabsdimensionen • Beiträge zu Schlüsselqualifikationen
Kernprobleme	Zunehmende Marginalisierung wegen nationaler Strategie zur Förderung von Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften	Zunehmende Marginalisierung wegen nationaler Strategie zur Förderung von Englisch, Mathematik und der Naturwissenschaften	Relativ gesicherte Stellung; Schulinspektoren beobachten gewisse inhaltliche Schwächen im Verhältnis zu anderen Fächern.	Abnehmende Schülerzahlen und zunehmender Wettbewerb mit den Pflichtfächern und Neuerungen (z. B. citizenship education)	Seit 1998 abnehmende Schülerzahlen; Auswirkungen der geringeren Schülerzahlen bei den GCSE-Prüfungen noch unbekannt

sischen Geographie gestärkt, nachdem sie zuvor nur noch ein Schattendasein geführt hat, und die Wichtigkeit des topographischen Basiswissens und der Umweltthemen anerkannt (Walford 1995, S. 1197). In vielen Schulen ist Geographie das Fach, in welchem das Grundverständnis für die eigene Gemeinde und die weitere Welt, und deren Beziehungen zueinander, gelegt wird. Es ist auch das Fach im Schulcurriculum, in dem Umweltprobleme und nachhaltige Entwicklung angesprochen werden (Tab. 3).

Trotz dieser Stärken ist es unübersehbar, dass der Stellenwert der Geographie auf allen Schulstufen zurückgeht. Grund dafür ist die Hierarchisierung des Fächerkanons, in welchem Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften zuoberst stehen, während Geographie, Geschichte, Musik, Kunst und Sport zu zweitrangigen Fächern wurden (Rawling 2001, S. 16). Der Geographieunterricht erfüllt die Anforderungen der Schulinspektionsbehörde Ofsted (Office for Standards in Education) hinsichtlich Qualität und Leistungsanforderungen nur bedingt (Ofsted 1998), was eine Folge des reduzierten Lehrkräftebestandes, der ungenügenden Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte und der fehlenden Ressourcen ist. Dazu kommt, dass immer häufiger Lehrerinnen und Lehrer Geographie unterrichten, die dafür nicht ausgebildet sind. Sie können die Themenpalette der PoS mangels Fachkenntnissen nicht voll ausschöpfen und Bezüge zu wichtigen, aktuellen Fragestellungen herstellen, was dem Image des Faches schadet. Mit dem allgemeinen Statusverlust geht ein Prioritätsverlust einher, der wiederum einen Rückgang bei den Ressourcen und den unterstützenden Rahmenbedingungen zur Folge hat – ein Teufelskreislauf, aus dem es unter den zur Zeit herrschenden bildungspolitischen Rahmenbedingungen kaum ein Entrinnen gibt (Rawling 2004.2, S. 181ff; Rawling 2004.3, S. 2).

Die Geographical Association, die größte Fachvereinigung für Lehrkräfte auf allen Stufen in England und Wales mit über 10 000 Mitgliedern, hat durch verschiedene Aktivitäten auf die Schlüsselrolle der Schulgeographie für interkulturelles Verständnis, Erziehung zu Toleranz und Verantwortlichkeit, Umweltbildung, Globales Lernen, und die einzigartige Kombination von Qualifikationen, die mit dem Fach vermittelt werden, hingewiesen. Trotzdem hält sich in der nationalen Presse und in den Köpfen der Politiker ein anderes Bild der Geographie, nämlich das eines utilitaristischen Faches, dessen Hauptziel das Auswendiglernen von Fakten über Länder, Regionen und Landschaften und das Lesen von Karten ist. Schlagworte, die heute in Englands Bildungspolitik Aufmerksamkeit erzeugen, sind Lese- und Rechenkompetenzen, nationale Tests, die Neubearbeitung des Curriculums für die Naturwissenschaften oder Themen wie Erziehung zu Bürgersinn (citizenship), Schlüsselqualifikationen und berufskundliches Lernen (Rawling 2001, S. 18), jedoch nicht ein zukunftsorientierter Geographieunterricht.

Der Fokus des *National Curriculum* liegt auf der Verbesserung der Schülerleistung durch genaue Vorschriften über den Lern- und Prüfungsstoff. Methodik und Didaktik werden vernachlässigt. Die Lehrkräfte sind hauptsächlich mit der Auslegung der PoS beschäftigt, also mit den Fragen, welche Inhalte unterrichtet werden müssen, um die Leistungsstandards für jede Stufe zu erreichen. Die Lehrerschaft wie auch die Schülerschaft haben gelernt, wie man das System anwendet und wie man darauf trainiert, Prüfungen zu bestehen und möglichst gute Noten erzielt, damit die eigene Schule im nationalen Ranking gut platziert ist – dies alles für den Wettbewerb um die Anzahl der Schülerinnen und Schüler und die Ressourcen. Kreatives Tun im Unterricht wird jedoch durch das Sys-

tem verunmöglicht. Seit den 1990er-Jahren fanden unzählige Veränderungen statt, die die Modularisierung des Faches Geographie und die Art, wie es geprüft wird, betrafen. Neue Inhalte und Entwicklungen aus den Fachwissenschaften wurden jedoch kaum in die Schulgeographie übernommen. Die Geographielehrpläne aller Schulstufen sind vielmehr nach dieser Dekade der Regeln, Vorschriften und der Überwachung ohne Weiterentwicklung des Curriculums zu statischen und rein formalen Dokumenten geworden (Rawling 2004.3, S. 3).

Das Beispiel England lehrt, dass Curriculumsentwicklung als top-down Prozess aus marktorientierter Sicht erfolgreich sein kann, denn Großbritannien schnitt im Vergleich zu allen anderen europäischen Ländern mit Ausnahme zu Finnland bei PISA 2000 überdurchschnittlich gut ab (The Economist 2001, S. 36). Aus der Sicht der Fachvertreter, der Fachdidaktiker und der Praxis werden allerdings vielfältige Zweifel an den Erfolgen geäußert, denn die Standardisierung des Geographiecurriculums hatte in England nicht nur positive, sondern auch negative Auswirkungen:

- Die Lernenden lernen einerseits dasselbe Grundwissen und wissen genau, was von ihnen erwartet wird. Es ist einfacher zu überprüfen, ob das gelernt worden ist, was die Lernenden lernen sollen.
- Die Kreativität der Lehrkräfte wird jedoch andererseits eingeschränkt; zu viel Zeit wird für das Testen der Schüler auf Kosten von stimulierenden Lernerfahrungen aufgewendet.
- Durch die erweiterte Kontrollmöglichkeiten der Behörden steigt auch der Druck auf die Lehrkräfte, was sich nachteilig auf die Betreuung der Lernenden und die didaktische und methodische Qualität des Unterrichts auswirkt.

## 2.4 Das Geography Curriculum Project – eine neue Chance für die Schulgeographie?

Die geographische Fachgemeinde in England wollte sich mit der Abwertung der Schulgeographie nicht abfinden. Nach langen Bemühungen gelang es der Royal Geographical Society with the Institute of British Geographers (RGS-IBG) und der Geographical Association im Jahr 2001, staatliche Finanzhilfen für eine Initiative, das Geography Curriculum Project, zu bekommen. Ziel des auf fünf Jahre ausgelegten Projektes es ist, das *National Curriculum* für Geographie zu überprüfen und dafür zu sorgen, dass das Schulfach seiner Bedeutung in der sich verändernden Welt des 21. Jahrhundert wirklich gerecht werden kann. Hierzu wurde ein neues Kursprogramm für die 14- bis 16-Jährigen entwickelt (Key Stage 4), mit dem Ziel, es auch auf die Altersgruppe 16 bis 19 (A-Levels) und 11 bis 14 (Key Stage 3) auszuweiten. Seit September 2004 arbeiten 40 Pilot-schulen mit dem Programm. Es beschränkt sich inhaltlich auf drei Kernthemen (My Place – living in the UK today; An Extreme Environment – landscape and processes; People as Consumers – the impact of decisions). Zusätzlich können zwei weitere Themen aus einer Palette von neun gewählt werden (Coastal Management; Investigating Culture; Geography through Fieldwork; Geography in the News; Living with Floods; Urban Transport for Sustainability; Planning where we Live; Travel and Tou-

rism Destinations; Geographical Information Systems). Die Noten setzen sich zu 33 % aus eigenen schriftlichen Schülerarbeiten über die Kernthemen und zu 67 % aus vom Lehrer vorbereiteten Tests zusammen. Neue Prüfungsverfahren sollen ausprobiert werden.

Der wichtigste Punkt an dem neuen Kurs ist jedoch der, dass es den Lehrerinnen und Lehrern wieder möglich sein soll, neue Entwicklungen und Themen aus den Geographischen Wissenschaften in den Unterricht zu bringen, schülerorientierte Unterrichtsformen anzuwenden, eigenen Unterrichtseinheiten und deren Evaluation zu planen und kooperativ mit anderen Lehrkräften/Schulen und Hochschulen zusammenzuarbeiten (Rawling 2004.3, p. 3ff).

Blickt man zurück, dann stellt man fest, dass in den 70er-Jahren solche Aktivitäten von den Schulbehörden finanziert wurden, um lehrplanbezogene Entwicklungsarbeit zu leisten und Erfahrungen mit Lehrplänen zu sammeln, bevor diese behördlich genehmigt wurden. Man bezeichnete dies damals als schulbasierte Lehrplanentwicklung. Heute, 25 Jahre später, knüpft man wieder an dieser Tradition an. Die früheren Expertennetzwerke haben sich in der Zwischenzeit jedoch aufgelöst und die ehemaligen Mechanismen, mit denen Kontakte und Austausch sichergestellt wurden, sind verschwunden und müssen jetzt mühsam wieder aufgebaut werden.

## 3. Das Fallbeispiel USA

### 3.1 Die Entstehung des nationalen Geographiecurriculums

Das Schulfach Geographie gehört in den USA zusammen mit Geschichte, Wirtschaft und Staatskunde zur Sozialkunde (Social Studies). Durch diese Zuordnung liegt der inhaltliche Schwerpunkt des Faches auf dem anthropogeographischen Zweig der Geographie mit Bevölkerungs-, Siedlungs-, Verkehrs-, Wirtschafts- und politischer Geographie. Das Bildungsziel des Fächerverbundes ist es, Schülerinnen und Schüler zu verantwortungsvollen Staatsbürgern heranzubilden.

Die meisten Fachbereiche, die in Geographie traditionellerweise der physischen Geographie zugeordnet werden, gehören in den US-Schulen zum Fach Earth and Space Science. Es sind dies Astronomie, unser Sonnensystem, Galaxien und das Universum, Geologie, Erdgeschichte, geochemische und hydrologische Kreisläufe (z. B. Kohlenstoffkreislauf, Wasserkreislauf), Bodenkunde und Energie im System Erde (unsere Sonne, Atmosphäre, Klima- und Wetterkunde; National Science Research Council 1996).

1983 führte der Dallas Times Herald Tests in Geographie, Naturwissenschaften und Mathematik mit zwölfjährigen Schülerinnen und Schülern aus acht hochindustrialisierten Ländern durch. Das Resultat in Geographie war für die USA ernüchternd: Die amerikanischen Schüler kamen nur

auf einen schwachen 4. Platz. Mehr als 20 % der Befragten konnten die USA auf einer Weltkarte nicht lokalisieren und mehr als 20 % identifizierten Brasilien fälschlicherweise als die USA (Joint Committee for Geographic Education 1984, S. 1). Diese geographischen Defizite waren der Ausgangspunkt für die Erneuerung der Schulgeographie vom Kindergarten bis zur 12. Klasse (in den USA K-12 genannt) in den 1980er- und 1990er-Jahren. Politischer Hintergrund war die 1983 von der Reagan-Administration publizierte Studie „A Nation at Risk“, die den festgestellten schulischen Defiziten mit einer drastischen Herausforderung der schulischen Anforderungen begegnet wollte (Gross 2004, S. 47).

In der Folge entwickelten die amerikanischen Geographen vielfältige Aktivitäten, um den Status des Faches zu verbessern. Sie begannen mit der Schaffung eines Kerncurriculums, den so genannten Guidelines for Geographic Education, die mit Hilfe des GENIP (Geographic Educational Instrumentation Project) 1985 landesweit eingeführt wurden. 1986 begann der Aufbau eines Netzwerks von Geographielehrkräften in der Praxis und Geographen an Hochschulen in allen 50 US-Staaten, Puerto Rico und Kanada, den so genannten Geographic Alliances – ein Netzwerk, das sich das Ziel gesetzt hat, durch Workshops und neues Unterrichtsmaterial den Geographieunterricht in den USA zu verbessern.

Diese Aktivitäten lenkten die Aufmerksamkeit der Politiker auf das Fach Geographie, dessen Wichtigkeit und Bedeutung schließlich dadurch anerkannt wurde, dass Geographie 1994 in „Goals 2000: The Educate American Act“ neben Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte, Staatskunde und einer Fremdsprache zu einem selbstständigen Pflichtfach (core subject K-12) wurde (US Congress 2000). Bis zu diesem Zeitpunkt war das Bildungswesen der USA ausschließlich Sache der US-Staaten. Ausnahmen bildeten wenige Anliegen, wie z. B. Minoritätenfragen, die föderalem Recht unterstellt sind. Dies änderte sich nun, indem unter der Schirmherrschaft der US-Regierung nationale Bildungsstandards in Mathematik, Naturwissenschaften, Geographie und Geschichte verfasst wurden (Haubrich 1998, S. 93; Stoltman 2002, S. 292). Die Bildungsstandards sollten den Bildungsauftrag in den genannten Fächern konkretisieren und die Kompetenzen benennen, die die Schule vermittelt und über die die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten verfügen sollen. Wie in England, zielte die Standardisierung des Curriculums dahin, künftige US-Bürger auf die veränderten Anforderungen der globalisierten Welt im 21. Jahrhundert vorzubereiten und konkurrenzfähig zu machen.

Eine breit abgestützte Expertengruppe aus allen Bereichen der US-Geographie begann 1992 damit, den Rahmen für das nationale Evaluationsprogramm, das National Assessment for Educational Progress (NEAP) zur Erhebung des Status Quo, auszuarbeiten und die *National Geogra-*

*phy Standards - Geography for Life* (Geography Education Standards Project 1994) für alle Stufen von K-12 zu entwickeln. Mit *Geography for Life* erhielt die US-Schulgeographie zum ersten Mal in ihrer Bildungsgeschichte ein Dokument, das in Form von inhaltsbezogenen Standards begründet, was Schülerinnen und Schüler nach drei Testphasen (benchmark years) während ihrer Schulzeit wissen und können sollen und warum es so wichtig ist, dass alle Lernenden die Anforderungen in diesen zentralen Bereichen erreichen. Übergeordnetes Bildungsziel ist es, das Wissen und die Fähigkeiten zu garantieren, die verantwortungsbewusste Staatsbürger heute und in Zukunft benötigen. Mit *Geography for Life*, das Vorbildcharakter für die Lehrpläne der einzelnen Staaten haben sollte, war die Geographie nach 50 Jahren Bedeutungslosigkeit im Bildungssystem der USA wieder gut platziert (Bednarz/Bednarz 2004.1).

### 3.2 Der Aufbau des Geographiecurriculums

Während die Literatur, die sich mit der Standardisierung des Geographiecurriculums in England auseinandersetzt, vor allem deren politische Ziele beleuchtet, werden in der US-Literatur besonders der Nutzen der standardisierten Vermittlung von fundiertem Wissen und fächerübergreifendem Können betont.

Die *National Geography Standards - Geography for Life* verfolgen fünf Bildungsstandards:

- Sie legen fest, was in der Geographie unterrichtet werden soll.
- Die geographischen Wissenschaften und die Pädagogik sollen in der Schulgeographie zusammengebracht werden.
- Mit dem Titel *Geography for Life* soll betont werden, dass Geographie ein wichtiger Bestandteil des lebenslangen Lernens ist. Das Nachdenken über die Rolle der Geographie in der Gesellschaft gehört zu den staatsbürgerlichen Verantwortlichkeiten.
- Die Standards beschreiben das Wissen und die Fähigkeiten, die von Schülerinnen und Schülern auf bestimmten Schulstufen erwartet werden. Besonderer Wert wird darauf gelegt, dass die Lernenden geographisches Wissen und Fähigkeiten miteinander verknüpfen können.
- Um klar zu machen, dass Geographie eine Wissenschaft ist, werden verschiedene epistemologische Ansätze (genannt „Perspectives“) einbezogen. Ziel ist es, verschiedene Sichtweisen, vor allem die räumliche und ökologische Perspektive einzubeziehen, wenn über geographische Probleme und deren Lösungen nachgedacht wird.

*Geography for Life* besteht aus Inhaltsstandards (content standards), Leistungsstandards (hier „skills“ genannt) und den daraus abgeleiteten evaluierbaren Kompetenzen (benchmarks). Alle drei Teile beziehen sich aufeinander und sind kombinierbar. Sechs Themenbereiche (essential

elements) bilden die Basis von *Geography for Life*. Ihnen sind achtzehn Inhaltsstandards zugeordnet (Tab. 4). In Anlehnung an die Gliederung des amerikanischen Schulsystems K-12 in drei Bildungsschnitten (Stufe I: Kindergarten bis Klasse 4, Stufe II: Klassen 5 bis 8, Stufe III: Klassen 9 bis 12) wurden die achtzehn Inhaltsstandards für jede der drei Stufen ausgearbeitet. Die zu erreichenden Leistungsstandards (skills) ziehen sich vom Kindergarten bis zur 12. Klasse durch, werden jedoch von Stufe zu Stufe umfassender und tiefergreifender. Sie beziehen sich auf fünf Kompetenzen:

- Geographische Fragen stellen,
- Geographische Informationen erwerben,
- Geographische Informationen organisieren,
- Geographische Informationen analysieren,
- Geographische Fragen beantworten.

Am Ende der drei Schulstufen, d. h. in der 4., 8. und 12. Klasse, sollen die Lernenden die Kompetenzen beherrschen, die unter den fünf genannten Bereichen genau beschrieben werden (benchmarks). Ganz nach dem Prinzip des Spiralcurriculums (Abb. 1) kommen die 18 Inhaltsstandards dreimal während der Schulzeit vor (Haubrich 1998, S. 94). Die Standards sind somit mehr als reine Leistungsbeschreibungen, sie sind Teil eines Curriculumskonzepts, das auf einem Kompetenzmodell und operationalisierten Anforderungen basiert. Im Zentrum steht die Vermittlung von geographischem Wissen und Kompetenzen; die Raumbespiele, die dafür herangezogen werden, sind sekundär und austauschbar. Im Gegensatz zum englischen *National Curriculum* ist das US-Curriculum thematisch aufgebaut und vermittelt kein räumliches Kontinuum. Es erfüllt aber ebenfalls die Anforderungen an ein output-orientiertes Steuerungssystem, bestehend aus einem Kerncurriculum mit Bildungs-, Inhalts- und Leistungsstandards und einer standardisierten Leistungskontrolle, dem NEAP.

Wie steht es jedoch mit der Werteerziehung und den Sozialkompetenzen in *Geography for Life*? Der Lehrplan äußert sich hierzu nirgends. Mit den Standards sollen Kompetenzen beschrieben werden, die mess- und testbar sind. Werte und Haltungen kann man jedoch schlecht bewerten. In einem multikulturellen Land wie den USA hätte sich außerdem die Frage gestellt, welche, d. h. wessen Werte in ein nationales Curriculum gehören.

### 3.3 Die Umsetzung der nationalen Standards in den einzelnen Bundesstaaten

In den vergangenen zehn Jahren ging es nun darum, die nationalen Standards in staatliche Bildungsstandards umzusetzen und zu überprüfen, ob mit ihnen die Leistungen der Lernenden verbessert werden konnten. Da das *National Curriculum* keine Gesetzeskraft, sondern nur den Charakter einer Empfehlung hat, wurde diese Aufgabe von jedem Bundesstaat anders angegangen, was zu enormen Unterschieden

▼Tab. 4: Die nationalen Geographie Standards – Geography for Life; Quelle: Geography Education Standards Project 1994; eigene Übersetzung

**Die nationalen Geographie-Standards der USA**

**1. Räumliche Dimensionen der Erde:** Beziehungen zwischen Menschen, Orten und der Umwelt werden durch Karten und andere kartographische Darstellungs- und Arbeitsmittel in ihrem räumlichen Kontext untersucht.

*Standards:*

Eine geographisch informierte Person weiß und versteht

1. wie man Karten und andere geographische Methoden und Hilfsmitteln nutzt, um Rauminformationen zu gewinnen, zu verarbeiten und darzustellen.
2. wie man Mental Maps benutzt, um Informationen über Menschen, Orte und Umgebungen in ihren räumlichen Kontext zu setzen.
3. wie man räumliche Organisationsmuster von Menschen, Orten und Umgebungen auf der Erdoberfläche analysiert.

**2. Orte und Regionen:** Die Identitäten und Lebensweisen von Individuen und Völkern haben ihre Wurzeln an besonderen Orten und in menschlichen Konstrukten, die Regionen genannt werden.

*Standards:*

Eine geographisch informierte Person kennt/weiß und versteht

4. die natürlichen und anthropogenen bedingten Kennzeichen von Orten.
5. dass Menschen sich räumliche Einheiten definieren, um sich die wechselnde Komplexität der Erde zu erklären.
6. wie Kulturen und Erfahrungen die menschliche Wahrnehmung von Orten und Regionen beeinflussen.

**3. Physisch-geographische Systeme:** Physische Prozesse formen die Erdoberfläche. Sie stehen in Wechselwirkung mit der Pflanzen- und Tierwelt und schaffen, erhalten und modifizieren dadurch Ökosysteme.

*Standards:*

Eine geographische informierte Person kennt und versteht

7. die physischen Prozesse, die die Erdoberfläche formen.
8. die Charakteristiken und räumliche Verteilung von Ökosystemen auf der Erdoberfläche.

**4. Humangeographische Systeme:** Menschen stehen im Zentrum der Geographie, weil menschliche Aktivitäten dazu beitragen, die Erdoberfläche zu formen, weil Siedlungen und Bauten Teil der Erdoberfläche sind und weil Menschen um die Kontrolle über die Erdoberfläche kämpfen.

*Standards:*

Eine geographisch informierte Person kennt/weiß und versteht

9. die Verteilung und die Migrationen der Weltbevölkerung auf der Erdoberfläche.
10. die Charakteristiken, Verteilung und Komplexität der kulturellen Mosaiken auf der Erde.
11. die Muster und Netzwerke wirtschaftlicher Abhängigkeiten auf der Erde.
12. die Prozesse, Muster und Funktionen menschlicher Siedlungen.
13. wie die Ursachen für Kooperation und Konflikten die politische Aufteilung auf der Erde beeinflussen.

**5. Umwelt und Gesellschaft:** Wie die physische Umwelt durch menschliche Aktivitäten modifiziert wird, ist größtenteils abhängig davon, wie menschliche Gesellschaften die natürlichen Ressourcen der Erde bewerten und nutzen. Anthropogene Aktivitäten werden ihrerseits durch die physischen Merkmale und Prozesse der Erde beeinflusst.

*Standards:*

Eine geographisch informierte Person kennt/weiß und versteht

14. wie menschliche Handlungen die physische Umwelt verändern.
15. wie physische Systeme menschliche Systeme beeinflussen.
16. den Wandel in der Bewertung, im Verbrauch, in der Verteilung und in die Bedeutung von Rohstoffen.

**6. Angewandte Geographie:** Geographisches Wissen befähigt Menschen, Verständnis für die Beziehungen zwischen Menschen und Räumen über die Zeit zu entwickeln – das heißt von der Erde, wie sie war und wie sie ist und wie sie sein wird.

*Standards:*

Eine geographisch informierte Person weiß und versteht

17. wie man Geographie anwendet, um die Vergangenheit zu verstehen.
18. wie man Geographie anwendet, um die Gegenwart zu interpretieren und für die Zukunft zu planen.

bei den staatlichen Geographiestandards führte. Texas hat sich beispielsweise sehr genau an den Wortlaut der nationalen Standards gehalten und jeden Standard weiter ausdifferenziert, wodurch ein umfangreicher, sehr detaillierter, in der Praxis aber offenbar trotzdem gut interpretierbarer Katalog für K-12 mit insgesamt 38 Standards und 120 Substandards entstanden ist (Texas Education Agency 1998; Texas Education Agency 1999). Die Standards wurden denn auch im Rahmen von Evaluationen der staatlichen Standards (Munroe 2000, S. 26) als sehr gut und nachvollziehbar bewertet. Mit dagegen nur fünf Geographiestandards ist das Curriculum Framework für die Social Studies von Michigan sehr viel überschaubarer. Die zu erreichenden Leistungen werden kurz und in sehr allgemeiner Form beschrieben. Um zu verstehen, was diese für die einzelnen Schulstufen bedeuten, müssen die Lehrkräfte jedoch zusätzliche Dokumente mit stufenspezifischen Hinweisen und Beispiel-Prüfungsfragen konsultieren (Michigan Department of Education 1996; Michigan Board of Education 1998).

Studien, die die Qualität der Leistungsstandards der Staaten nach allgemeinen Kriterien (clear writing, benchmarks, guidance for teachers u. a.) und hinsichtlich ihrer Eignung, die Zielsetzungen von *Geography for Life* umzusetzen, beurteilen (Munroe 2000, S. 29), zeigen, wie groß die Qualitätsunterschiede sind: Von 47 Staaten erhielten nur sieben ein A (hervorragend), jedoch 14 ein F (ungenügend; Finn/Petrilli 2000, S. 11).

Da fragt man sich, was die Standardisierung dem Geographieunterricht angesichts ihrer unterschiedlichen Konkretisierung denn nun wirklich gebracht hat? Die Standardisierung ist ein schwieriges Unterfangen, weil die Entwicklung und Implementierung von Standards ein hochpolitischer Prozess ist. In föderalistischen Systemen muss der ganze Prozess zweimal durchlaufen werden – einmal auf der Ebene der Föderation und ein zweites Mal auf der Ebene der einzelnen Bundesstaaten. Da die Regierungen der Gliedstaaten andere politische Zielsetzungen verfolgen als die Föderation, und die verschiedensten gesellschaftlichen Gruppen auf die Lehrpläne Einfluss nehmen wollen, fügen sich die staatlichen Standards der Logik der nationalen Curriculumskonstrukturen nur bedingt. Dazu kommt, dass jeder Staat den Begriff des Standards anders interpretiert hat. Eine weitere Komplikation besteht darin, dass der Charakter, die Struktur und das Format der Standards von Staat zu Staat sehr unterschiedlich sind, so dass man sie kaum vergleichen kann. Aus diesen und vielen weiteren Gründen sind die Qualität der staatlichen Standards und ihr Bezug zu den nationalen Standards sehr verschieden (Bednarz 1997, S. 3ff). Dies hat große Unterschiede in der geographischen Bildung zur Folge und stellt das ursprüngliche Ziel der nationalen Standardisierung, nämlich den Geographieunterrichts landesweit zu harmonisieren, sein

Niveau zu heben und mit dem Fach zur Bildung mündiger Staatsbürger beizutragen, in Frage.

### 3.4 Bilanz der Curriculumsreform

Zehn Jahre nach der Publikation von *Geography for Life* ist es Zeit Bilanz zu ziehen und zu überprüfen, welche Auswirkungen die Bildungsstandards auf das Fach hatten. Trotz ihrer uneinheitlichen Umsetzung in den Staaten, können eine ganze Reihe von Erfolgen ausgewiesen werden (Clark/Stoltman 2000, S. 250–251, Bednarz/Bednarz 2004.1, S. 23):

- Die nationalen Standards gelten in allen Gliedstaaten.
- Sie sind die Rahmenrichtlinien für die Standards der einzelnen Bundesstaaten. Alle Staaten, bis auf Iowa, haben staatliche Standards in Social Studies. Durch die vollständige bzw. teilweise Übernahme von *Geography for Life* wurde die Geographie im Social Science Curriculum klar umschrieben.
- Im Jahr 2001 wurde Geographie ein Advanced Placement (AP) Fach. Es handelt sich hierbei um Kurse auf College Niveau, mit denen schon in der High School Credits für das spätere College-Studium erworben werden können, was der Geographie einen erheblichen Prestigegewinn eingebracht hat. Seit 2001 hat sich die Zahl derer, die sich für AP-Geography eingeschrieben haben, von 3772 auf über 14000 fast vervierfacht.
- Die National Geography Standards bilden die Grundlage für neues Unterrichtsmaterial (GIGI – Geographic Inquiries in Global Issues, ARGUS – Activities and Readings in the Geography of the United States, ARGWorld - Activities and Readings in the Geography of the World), welches ganz im Sinne der Standards aktives selbstgesteuertes Lernen ermöglicht („hands-on“).
- Mit „Mission Geography“ entwickelte die NASA einen Set von ergänzendem Unterrichtsmaterial für alle Stufen, in welchem sie ihre neueren Forschungsergebnisse mit dem Geographie-Curriculum unter Einbezug der Nachhaltigkeitsspektive kombinierte.
- Das GIS und andere geographische Technologien haben vereinzelt Einzug in den Geographieunterricht gehalten.
- In der Geographielehrerausbildung wurden die Standards zu einem zentralen Bestandteil im Social-Studies Test, der für das Abschlusszertifikat abgelegt werden muss.
- Die Standards dienen auch der Qualitätskontrolle bei der Evaluation der Inhalte von Ausbildungsprogrammen für das Lehramt.

Die *National Geography Standards* haben offensichtlich einiges bewirkt und das Fach Geographie gestärkt. Haben sie aber auch zu besserem Wissen und Können in Geographie beigetragen? Erste bescheidene Erfolge sind zu erkennen: Die Resultate des 2. National Assessment and Evalua-

tion Program (NEAP) im Jahr 2001 für die Geographie ergaben, verglichen mit dem Stand von 1992, eine statistisch signifikante Verbesserung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern in der 4. und 8. Klasse (Weiss/Lutkus/Hildebrandt/Johnson 2002, S. 142). Die vom National Geographic in Auftrag gegebene Roper Umfrage im Jahr 2002 bestätigte, dass 18- bis 24-jährige Studierende, die Geographiekurse in der Schulzeit besuchten, über ein besseres geographisches Grundlagenwissen verfügen, als solche, die keine Geographie hatten (Roper ASW 2002). Die Umfrage bewies damit einmal mehr, wie wichtig Geographie als Schulfach ist. Dass diese, aus unserer Sicht banale Erkenntnis hier überhaupt erwähnt wird, muss in Zusammenhang mit den jüngeren politischen Entwicklungen in den Staaten gesehen werden, auf die in Kapitel 3.5 eingegangen wird.

Die nationalen Bildungsstandards für Geographie sind nun seit zehn Jahren in Kraft. Welchen Einfluss haben sie auf das Geographie-Verständnis der Lehrerinnen und Lehrer und deren Unterricht? In Befragungen gaben viele Lehrkräfte an, dass sie die standard-basierten Ideen und Unterrichtsstrategien von *Geography for Life* nutzen, um z. B. ihre eigenen Unterrichtseinheiten und Stunden zu planen (Bednarz 2003, Marran 2003). Es stellte sich jedoch heraus, dass sie die Standards sehr unterschiedlich interpretierten. Aus der Konstruktivismus-Diskussion ist bekannt, dass bestehendes Wissen, Vorstellungen und Erfahrungen von Menschen eine Schlüsselrolle bei der Interpretation und dem Verständnis von Neuerungen spielen, besonders, wenn es sich um einen so komplexen und facettenreichen Bereich wie die *National Geography Standards* handelt. Dazu kommen die Einstellung der Akteure zu Bildungsreformen und deren politische Ziele. Die Implementierung der Standards beinhaltet daher Interpretationen durch diejenigen, die sie in die Praxis umsetzen sollen. Sie wollen herausfinden, was eine bestimmte Politik für sie und ihr Umfeld bedeutet, um zu entscheiden, ob und wie diese angenommen oder ignoriert werden soll (Spillan/Callahan 2000, S. 405). Unterrichtsbeobachtungen in Texas ergaben, dass kein einziger der Benchmarks in den Geographiestunden erreicht wurde, weil die Lehrkräfte die National Geography Standards nicht verstehen (Bednarz 2003). Dies hat einerseits damit zu tun, dass Geographie wegen des gravierenden Lehrermangels immer häufiger fachfremd unterrichtet wird, weil Lehrkräfte, die den Fächerverbund Social Studies unterrichten müssen, nicht alle darin enthaltenen Fächer studiert haben (Bednarz/Bednarz 2004.2, S. 211). Andererseits war der Anspruch, mit den Standards eine neue und bessere Geographie zu unterrichten und die Schulgeographie radikal zu reformieren, zu hoch gegriffen und zu schwierig, um von den Lehrerinnen und Lehrern umgesetzt zu werden. Die meisten Aspekte der Standards, besonders solche, die sich auf fundamentale Änderungen in der Frage,

was in Geographie wie zu unterrichten ist, beziehen, sind komplex und bedürfen einer intensiven kognitiven Restrukturierung der bisherigen Lehrer-Vorstellungen von Geographieunterricht, um verstanden zu werden (Bednarz 2003).

Welche Konsequenzen hat man aus diesen Beobachtungen gezogen? Bevor fachbezogene Standards formuliert werden, müssen ihre Autoren sich auch im Klaren darüber sein, dass Lehrkräfte in der Praxis von den akademischen Konzepten, die die Fachdidaktiken beschäftigen, weit entfernt sind. Deshalb muss schon bei der Konzeption der Standards überlegt werden, wie sie verstehbar gemacht werden können. Mit der Broschüre „Path Towards World Literacy – A Standard-Based Guide to K-12 Geography“ (National Geographic Society 2001), die Lernziele und Vorschläge für die Umsetzung der Standards im Unterricht enthält, hat man versucht, dieses Versäumnis nachzuholen. Die Nachbesserung ist jedoch problematisch, da in der Zwischenzeit die ursprünglichen Dokumente zunehmend veralten und das Interesse an der Einführung der Standards schwindet, ja sich sogar angesichts des in den USA herrschenden Test-Fiebers ins Gegenteil umkehrt. Lehrkräfte brauchen Zeit und professionelle Unterstützung, um ein neues Curriculum, das sie unterrichten sollen, im Kontext ihrer akademischen Disziplin zu analysieren, zu diskutieren und zu reflektieren. Erst durch diesen Prozess erwerben sie das für die Umsetzung standard-basierter Reformen notwendige fachspezifische pädagogisch-psychologische Wissen, das mit wirksamen Unterrichtsstrategien verknüpft ist. Die Fachdidaktiker ihrerseits müssen Hilfestellungen leisten, indem sie an der Abfassung von Leitfäden, Schulbüchern, Lehrpläneinheiten und anderen Hilfs- und Unterrichtsmaterialien beteiligt werden, die den Lehrkräften, Lehramtsstudierenden und Vertretern der Bildungsadministration helfen, die Form und Funktion von fachbezogenen Standards zu verstehen.

### 3.5 Unerwartete Konsequenzen der Bildungsreform für die US-Geographie

Mit dem Wechsel der Clinton-Administration zur Bush-Administration im Jahr 2000 wurden die sichtbaren Erfolge der Schulgeographie jedoch wieder in Frage gestellt. Der Platz des Faches im Fächerkanon ist nicht mehr gesichert. Ursache sind neue föderale Bildungsgesetze, denen die Staaten nachkommen müssen. Besondere Auswirkungen hat der Elementary and Secondary Education Act (ESEA)<sup>1</sup>, auch als *No Child Left Behind Act* (NCLB) von 2001 bekannt (US Congress 2001), der in den Fächern Englisch (Lesen), Mathematik und Naturwissenschaften jährlich anspruchsvolle Tests (high-stakes assessments) nach Vorgaben des Bildungsministeri-

<sup>1</sup> Der Ursprung dieses Gesetzes geht auf das Jahr 1965 zurück. Es entstand unter der Johnson-Regierung und basiert ideologisch auf dem Sputnik-Schock. Dass die Bush-Regierung an dieses Gesetz anknüpft, zeigt, welche langfristigen Wirkungen Strategien im Bildungswesen haben können.



ums in Washington vorsieht. Die Social Studies sind nicht dabei. Da die genannten Tests oftmals mit der Versetzung und/oder dem Stufen- bzw. Schulabschluss der Schülerinnen und Schüler zusammenfallen, haben sie zur Erosion des guten, abwechslungsreichen Unterrichts und zur Einengung des Fächerkanons auf die Fächer geführt, die getestet werden. Befürchtet wird, dass Geographie in Kürze das „subject left behind“ wird, weil in der zur Zeit betont konservativen Atmosphäre zusätzlich zu den genannten Problemen das Fach Geschichte und zwar die „National History“ unter den Social Sciences privilegiert wird (Federal Register 2005).

Wie steht es um das National Assessment and Evaluation Program (NEAP), an dessen Entwicklung die Fachdidaktiker 1992 beteiligt waren? Geplant war es als Langzeitstudie, die alle vier Jahre US-weit mit 30 000 Schülerinnen und Schülern stattfinden sollte, um den Fortschritt der Lernenden zu messen. Dieselbe Stichprobe, die sich in der 4. Klasse dem Test unterzogen hatte, sollte vier Jahre später, in Klasse 8, und nach vier weiteren Jahren in Klasse 12 wieder geprüft werden. Zusätzlich zum NEAP evaluieren sowohl die Staaten als auch die lokalen Schulbehörden ihre Schülerinnen und Schüler in regelmäßigen Abständen. (Der Staat Michigan führt beispielsweise in der 5., 8. und 11. Klasse solche Beurteilungen durch.) Das NEAP wurde 1994 das erste Mal durchgeführt, um den Status Quo zu erheben. Die zweite Prüfung war für 1998 geplant, wurde aber wegen Mittelknappheit auf 2001 verschoben. Das Ziel, den Lernfortschritt regelmäßig mit annähernd der gleichen Stichprobe zu erheben, wurde damit hinfällig und rief die Kritiker auf den Plan, die sich nun nur noch mit der Validität der statistischen Aussagen befassen. Die mit der Standardisierung angestrebte, landesweite Harmonisierung der Fächer und die emanzipatorischen Ziele der Social Studies drohen dabei aus dem Blickfeld zu verschwinden. Seit dem das NCLB-Gesetz in Kraft ist, wird das NEAP außerdem dazu instrumentalisiert, Mathematik, Englisch (Lesen) und die Naturwissenschaften in den Klassen 3 bis 8 jedes Jahr zu prüfen, weshalb Kenntnisse in Geographie, respektive in den Social Studies, vorläufig nicht überprüft werden (mündliche Mitteilung von Sarah Bednarz vom 3.1.2005).

Was geschieht, wenn die Schüler einer Schule nicht die geforderten Resultate erzielen? Der Staat und der Bund entziehen der Schule die Zuschüsse, was bei großen Schuldistrikten Verluste in Millionenhöhe ausmacht (NZZ am Sonntag 8.2.2004, S. 7). Das NCLB ist somit ein sehr einflussreiches Gesetz, weil es an die Verteilung finanzieller Mittel aus Washington geknüpft ist. Es ermöglicht der US-Regierung wirkungsvoll in das Bildungswesen der Staaten einzugreifen. Die Folgen liegen auf der Hand: Was geprüft wird, wird unterrichtet; was nicht getestet wird, kann vernachlässigt werden. In der Grundschule und auf der Sekundarstufe I sind deshalb die Social Studies heute weitgehend verschwunden, um zusätzliche Zeit und Ressourcen für Mathematik, Englisch und die Naturwissenschaften zu gewinnen. Was in Geographie noch gelernt wird, geschieht indirekt über geographische Texte im Lesen oder Aufgaben mit geographischem Inhalt in der Mathematik (mündliche Mitteilung von Sarah Bednarz vom 3.1.2005).

#### 4. Rahmenbedingungen einer erfolgreichen Curriculumentwicklung im Fach Geographie

Die beiden in diesem Aufsatz beschriebenen curricularen Modelle sind hinsichtlich

ihres Aufbaus und ihrer Inhalte recht ähnlich. Sie stellen einen Versuch dar, das Fach nach landesweit einheitlichen Kriterien lehrbar und prüfbar zu machen. Der Preis dafür ist die Abkoppelung von der sich stetig verändernden akademischen Geographie. Wesentliche Unterschiede zwischen den beiden Curricula finden sich hinsichtlich ihrer Entwicklung, ihrer Implementierung in der Praxis und in den heutigen bildungspolitischen Rahmenbedingungen in den beiden Ländern. In England hat die zentral gesteuerte, output-orientierte, top-down implementierte Curriculumsreform die Bedeutung des Schulfaches geschwächt, ja die Weiterentwicklung des Faches sogar zum Stillstand gebracht (Brown/Smith 2000, S. 264). Die Geographiedidaktiker versuchen nun, dem Fach mit neuen Projekten, die inhaltlich schlanker sind, dafür aber vermehrt neue Entwicklungen aus der Fachwissenschaft einbeziehen, die ihm zustehende Bedeutung wieder zu verleihen. In den USA schwächen die mit der Standardisierung gestärkten zentralen Steuerungsmöglichkeiten durch Washington das Fach. *Geography for Life* konnte deshalb seine intendierte Wirkung nicht entfalten und wird heute, nach zwei Jahrzehnten Entwicklungsarbeit, einfach umgangen (Marran 2004). Ganz ähnlich wie in England werden die Ressourcen vor allem an Fächer, denen aus politischen, wirtschaftlichen oder ideologischen Gründen landesweit Priorität eingeräumt wird, vergeben (Federal Register 2005).

Welche Rahmenbedingungen wären denn demnach zu beachten, damit die curriculare Entwicklungsarbeit in der Geographie Erfolg hat? Die folgenden fünf Thesen sollen die aktuelle Diskussion in Deutschland zum Thema Bildungsstandards bereichern.

##### 1. Den Curriculumprozess verstehen

Standardisierte Curricula machen durchaus Sinn, denn durch sie wird festgelegt, was die wesentlichen, zu unterrichtenden Inhalte und Fähigkeiten eines Faches sind, und was weggelassen werden kann. Die Standardisierung sollte sich aber nur auf das Kerncurriculum beschränken, das von den zuständigen nationalen Behörden in Zusammenarbeit mit Fachdidaktikern und Fachwissenschaftlern entwickelt wird. Auf Schulebene muss den Lehrkräften die Möglichkeit gegeben werden, bestimmte Bereiche des Curriculums in einer für ihre spezifischen Klassen angemessenen Art und Weise zu interpretieren. Dazu gehört auch die Freiheit, bestimmte Inhalte und Unterrichtsmethoden je nach Zielsetzung frei zu kombinieren. Die Schule lehrt nicht nur Wissen und Können, sondern hat auch den Auftrag, Haltungen zu vermitteln, die auf den Werten und der Ethik unserer Gesellschaft beruhen und die nicht dem Nützlichkeitsdenken geopfert werden dürfen. Betrachtet man Kerncurricula als „Unterstützungssysteme“, die kompetenzorientiertes Arbeiten möglich machen (Tenorth 2004, S. 17), dann bedarf es Formen der geteilten Verantwortlichkeit bei der Curriculumentwicklung und seiner Umsetzung in der Praxis, denn diese schaffen Vertrauen zwischen Bildungsbehörden und Lehrkräften.

Wenn die output-orientierte Steuerung erfolgreiche Veränderungsprozesse anstoßen will, dann

muss die Bildungspolitik und Bildungsadministration realistische Ziele formulieren, die von den Lehrkräften erfüllt werden können. Die neuen, auf Bildungsstandards aufbauenden Bildungspläne für Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004.1; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004.2) und die darin enthaltenen, neu geschaffenen Fächerverbände sind ein Beispiel dafür, dass Unrealistisches von der Lehrerschaft erwartet wird. Sie sollen auf der Sekundarstufe I nicht nur ihr eigenes Fach, z. B. Geographie, in hoher Qualität, sondern auch noch die andere Fächer des Fächerverbundes, Wirtschaftskunde und Gemeinschaftskunde, für die sie häufig nicht ausgebildet sind, unterrichten, und dabei die interdisziplinären Bezüge innerhalb des Fächerverbunds deutlich machen. Curriculare Veränderungen müssen von den Lehrkräften zu bewältigen sein, andernfalls werden sie scheitern.

##### 2. Ein ausbalanciertes Curriculum entwickeln

Marsden (1997) argumentiert, dass ein Curriculum wie ein Dreieck strukturiert sein soll, das aus den drei Polen *Fachinhalte*, *Bildungsprozesse* und *soziale Zielsetzungen* besteht, die zueinander im Gleichgewicht stehen. In der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts waren die Curricula in Deutschland zwischen diesen Polen meist nicht ausbalanciert. Bis zu den Reformen Anfang der 70er-Jahre dominierten die Fachinhalte. In der darauf folgenden Zeit, bis Ende der 80er-Jahre, standen die Bildungsprozesse im Zentrum; seit den 90er-Jahren überwiegen die sozialen Zielsetzungen. Da sich die wissenschaftliche Geographie in den vergangenen 20 Jahren mehr und mehr aus der Curriculumdebatte verabschiedet hat, ist die Verbindung der Schulgeographie zur wissenschaftlichen Geographie schwächer geworden (Kross 2002, S. 42). Zusätzlich ist auf der Sekundarstufe I ein fachwissenschaftlicher Anti-Intelktualismus zu beobachten, der das geographische Fachwissen innerhalb der Schulgeographie bedroht. In England zeigte sich dies an der auf Topographie und Kartenkunde beschränkten Vorstellung von schulgeographischer Bildung bei den Verantwortlichen in Politik und Administration. In den Bildungsplänen für Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg erkennt man es daran, dass der Kompetenzerwerb vor allem auf die Achse der sozialen Zielsetzungen und der Bildungsprozesse zielt, jedoch weniger auf die Fachinhalte. Durch die Zuordnung des Faches zu Fächerverbänden verschwanden die spezifischen Inhalte der Geographie zu einem erheblichen Teil – vor allem in den Bildungsplänen der Hauptschulen. Deshalb müssen die Prioritäten bei der Neuentwicklung von Geographiecurricula, z. B. dem Kerncurriculum Geographie für Deutschland und den schuleigenen Lehrplänen, wieder vermehrt fachbezogen gesetzt werden. Sonst besteht die Gefahr, dass die geographischen Fachinhalte ganz auf der Strecke bleiben.

Unterschiedliche Ideologien, die alle in einem neuen Curriculum berücksichtigt werden wollen, wirken sich nicht unbedingt negativ auf die Curriculumentwicklung aus, da sie ein Stimulus für die kritische Auseinandersetzung mit der Fachdisziplin sein können. Problematisch ist jedoch die extreme Polarisierung des Diskurses, wie dies auf nationaler Ebene in England seit den 1980er-Jahren geschehen ist, was dem Image und dem Status der Schulgeographie erheblich geschadet hat. Deutschland kann daraus lernen, dass die Entwicklung neuer Curricula auf der Basis einer ausgewogeneren Diskussion zwischen fachwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Positionen der Sache der Schulgeographie dienlicher ist.

**3. An den neueren Entwicklungen der geographischen Wissenschaften anknüpfen**  
Wegen der Auseinanderentwicklung von Schulgeographie und wissenschaftlicher Geographie hat die Schulgeographie die jüngeren Entwicklungen in der wissenschaftlichen Disziplin bisher zu wenig wahrgenommen. So sollten beispielsweise die Möglichkeiten, die der „Cultural Turn“ in der Kulturgeographie mit sich gebracht hat, vermehrt in die Curricula einbezogen werden. Gemeint sind Fragen darüber, wie das Individuum den Raum interpretiert (Werlen 2000, S. 15ff) und wie Gestalt und Funktion von Räumen und Landschaften als Mittel der Darstellung und Durchsetzung von Werten eingesetzt werden (Werlen 2001, S. 1ff; Werlen 2002, S. 32ff, Daum/Werlen 2002, S. 5 ff). Kritische Fragestellungen dieser Art können außerdem auf aktuelle soziale Anliegen, wie kulturelle Identität, sozialer Ausschluss, Jugendkultur, Probleme ländlicher Gebiete etc. angewendet werden und leisten dadurch auch einen Beitrag der Geographie zur Erziehung zu Bürgersinn (citizenship). Neuere Ansätze in der Physischen Geographie und Geoökologie, besonders im Bereich der Umweltmodellierung, dem Einsatz von GIS, der globalen Politik zum Umweltwandel sind noch nicht deutlich sichtbar in den Schulunterricht vorgedrungen. In einer Zeit, in der die Medien fast täglich über Maßnahmen zur Verhinderung von Überschwemmungen, Klimawandel oder Probleme der industrialisierten Landwirtschaft berichten, ist die Schulgeographie, zu deren Kernanliegen diese Themen gehören, bis heute zu wenig in der Lage, daraus einen Nutzen für sich zu ziehen.

#### 4. Die Medien auf die eigene Seite bringen

Die Geographie wird ihr altes, utilitaristisches Image nicht los, ein Image, zu dessen Aufrechterhaltung die Presse wesentlich beiträgt. Es darf nicht unterschätzt werden, wie sehr dieses utilitaristische Bild der Geographie über die Medien auf die Politiker wirkt. Artikel über die Geographie werden häufig mit der Sorge über das topographische Wissen der Schüler eingeleitet. Der Stand der Allgemeinbildung einer Bevölkerung wird oft an deren trivialem Weltwissen festgemacht. So schrieb Schmid 1993 in Die Zeit unter dem Titel „Geheimnisvoller Geograph – keiner weiß was er kann und wozu er gut ist“: „Angenommen, bei einem Sektempfang gibt sich einer der Gäste als Quantenphysiker zu erkennen: Wer würde da nicht vor Ehrfurcht erstarren und sofort das Thema wechseln, um sich keine Blöße zu geben? Was aber, wenn die Partybekanntschaft kein Quantenphysiker ist, sondern Geograph? Das wäre weniger problematisch, schließlich hatte jeder mal Erdkunde in der Schule, musste drei Nebenflüsse der Weser aufzählen und den höchsten Berg von Frankreich und hatte zu lernen, wo die Apfelsinen wachsen. Das einzige, was einem jetzt noch schleierhaft sein kann, wäre, wie jemand mit solchem Wissen Geld verdient ...“ In seiner Ausgabe vom Oktober 2004 testete das NZZ-Folio, die Monatszeitschrift der Neuen Zürcher Zeitung, die Allgemeinbildung von Studentinnen und Studenten an der Universität und ETH Zürich mit genau den gleichen Fehlvorstellungen vom Fach. Von 20 Fragen waren vier geographischer Natur, die da lauteten: Wo liegt auf der Weltkarte Korea? Welcher Anteil der Erdoberfläche

wird von Land eingenommen? Welche Sprache spricht man in Brasilien? Erklären Sie, warum es im Sommer warm ist und im Winter kalt? Köck ermittelte 1997 (S. 200ff) in einer Studie, dass zwar nur 16,7% der von ihm befragten Medienvertreter Geographie mit Topographie gleichsetzten, 54,5% waren jedoch der Meinung, dass die Geographie kein Schlüsselfach zur Umwelterziehung sei.

Diese Beispiele zeigen einmal mehr, dass man zwar die Geographielehrpläne erfolgreich ändern kann, dass es aber nicht so einfach gelingt, das öffentliche Bild des Faches, wie es in den Medien repräsentiert wird, zu beeinflussen. Mit diesem Thema muss sich die Fachgemeinde beschäftigen, denn die Sicht der Medien von der Schulgeographie kommt nicht einfach nur einer milden Irritation gleich. Ganz im Gegenteil: Die Medien sind ein wichtiges Werkzeug in der politischen Diskussion, wie die Beispiele von England und den USA zeigen. Wenn die Schulgeographie eine Rolle dabei spielen will, dass sich bei Lernenden sowohl das Wissen über Orte und Regionen wie auch das Verständnis für Umweltanliegen, für nachhaltige Entwicklung, für kulturelle Diversität und für globalen Wandel entwickelt, dann braucht sie die Medien, um ihr Image zu ändern.

#### 5. Die Lücken im Ausbildungs- und Weiterbildungssystem schließen

Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Fach Geographie konzentriert sich in vielen Ländern entweder hauptsächlich auf den Erwerb von Fachwissen, während die Auseinandersetzung mit den Theorien des Lehrens und Lernens stark reduziert ist (Ausbildung für die Sekundarstufe II), oder sie stellt die Erziehungswissenschaften stärker ins Zentrum und bietet weniger Möglichkeiten der vertieften Bearbeitung von fachwissenschaftlichen Themen (Ausbildung für die Primarstufe und Sekundarstufe I). In beiden Fällen erfahren die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer zu wenig darüber, in welcher Beziehung das Fachwissen zum Lehrplan steht, d. h. wie das Fachwissen lehrplanbezogen, stufengerecht und schülerorientiert unterrichtet werden kann. Diese Defizite werden durch die mechanistische Sicht, dass ein Lernender Wissen erwirbt und es einfach anwendet, noch verstärkt (Lambert 2001, S. 3). Wie das Beispiel der USA zeigt, fällt es den Lehrkräften dann in ihrer späteren Berufspraxis schwer, ihre in der eigenen Schulzeit und im Studium erworbenen, oftmals einseitig geprägten Vorstellungen von Geographieunterricht in Frage zu stellen. Folglich wird deshalb auch die Realisierung der ambitionierten Ziele der Bildungsstandards fragwürdig, wenn nicht gar hinfällig. Lehrerinnen und Lehrer benötigen zweifellos eine gute fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung, diese muss aber für die Zukunft qualifizieren und endlich neuere kognitionspsychologische Erkenntnisse einbeziehen. Die kategorische Trennung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik muss deshalb zumindest teilweise zugunsten von neuen Unterrichtsgefäßen aufgehoben werden, in denen fachspezifisches pädagogisch-psychologisches Wissen (pedagogical content knowledge nach Shulman 1986, S. 9) erworben werden kann. Hierzu ist eine en-

gere Zusammenarbeit zwischen der Theorie und der Praxis Voraussetzung. Es geht darum, die Erkenntnisse der Kognitionspsychologie mit spezifischem Fachwissen zu verbinden und dadurch neue Wege des Lernens, deren Wirksamkeit empirisch nachgewiesen ist, bei der Vermittlung des Stoffes zu beschreiben (Bransford/Brown/Cocking 1999, S. 183; Reinfried 2001, S. 254–258). Nur so wird Nutzen der Schulgeographie für die Lernenden, ihre Eltern, die Lehrkräfte und auch für die Öffentlichkeit sichtbar.

#### 5. Schlussbetrachtung

In einer Zeit der zunehmenden externen Regulierung und Kontrolle kann sich die Schulgeographie nur weiterentwickeln, wenn die gesamte Fachgemeinde zusammensteht. Alle Kräfte sind gefordert, um den vielfältigen Herausforderungen zu begegnen. Für entscheidend halte ich, dass das Wort Geographie zu einem Markenzeichen für das Fach wird, das bei Politikern sofort fachrelevante und differenzierte Vorstellungen hervorruft. Eine Schulgeographie, die sich nur mit trivialem Weltwissen beschäftigt, wird nicht in die Debatten über kritisches Denken und zukunftsorientierte Bildung einbezogen; eine akademische Disziplin, die zwischen Spezialisten in Physischer Geographie und Anthropogeographie zersplittert ist, wird es schwer haben, aus dem Beitrag des Faches zu geographischen Zeitfragen Kapital zu schlagen. Geographen müssen der Welt zeigen, dass ihr Verständnis von der Welt auf Wissen beruht, dass andere benötigen; sie müssen die Menschen davon überzeugen, dass diese die Geographie wollen – ja, dass sie nicht ohne sie auskommen können. Fachwissen und Fachidentität sind wichtige Waffen im Kampf um die Stellung im Curriculum – und gerade deshalb muss sich die ganze Fachgemeinde auch um den Stellenwert der Schulgeographie im Bildungswesen kümmern. Da bleibt nur die Hoffnung, dass die Konzeption des Kerncurriculums Geographie in Deutschland von allen Sektionen der Disziplin als Chance wahrgenommen wird, sich wieder einander zu nähern, und gemeinsam für die Schulgeographie einzustehen.

#### Dank

Ich danke Frau Prof. Dr. Yvonne Schleicher (Pädagogische Hochschule Weingarten) herzlich für die kritische Durchsicht des Manuskripts und die zahlreichen Verbesserungsvorschläge und Frau Dr. Marianne Landtwing (Kantonschule Zug) für die Computerzeichnung der Vorlage zu Abb. 1.

#### Literatur

- Bednarz, S. W. (1997): State Standards and the Faring of Geography. A Critique of State-Standard Setting. – In: *Ubique*, 17 (3), 6 S.  
Bednarz S. W. (2003): Nine years on: Implementation of the National Geography Standards *Journal of Geography*, 102 (3), S. 99–109.

- Bednarz R. S./Bednarz S. W. (2004.1): Geography Education: The Glass is Half Full. It's Getting Fuller. – In: *Harishorn T. A.* (Hrsg. 2004): *The Professional Geographer*, 56 (1), S. 22–27. – Washington D.C. (Association of American Geographers)
- Bednarz R. S./Bednarz S. W. (2004.2): School Geography in the United States. – In: *Kent A. W./Rawling E./Robinson A.* (Hrsg. 2004): *Geographical Education – Expanding Horizons in a Shrinking World*. Geographical Communications SAGT Journal, Scottish Association of Geography Teachers Journal, 33, S. 209–212. – Glasgow.
- Bransford, J. D./Brown, A. L./Cocking, R. R. (1999): *How People Learn*. National Academy Press. – Washington D.C.
- Brown S./Smith M. (2000): The secondary/tertiary interface. In: *Kent A.* (Hrsg. 2000): *Reflective Practice in Geography Teaching*. S. 262–275. – London.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. 224 S. – Bonn.
- Clark J./Stoltman, J. P. (2000): The renaissance of geography education in the USA. – In: *Kent A.* (Hrsg. 2000): *Reflective Practice in Geography Teaching*. S. 238–252. – London.
- Daum, E./Werlen, B. (2002): *Geographie des eigenen Lebens – Globalisierte Wirklichkeiten*. Praxis Geographie H. 4, S. 4–9.
- Department of Education (1995): *Geography in the National Curriculum*. England. – London
- Finn C. E. Jr./Petrilli M. J. (Hrsg. 2000): *The State of the State Standards*. The Thomas B. Fordham Foundation. – Washington D.C.
- Federal Register (2005): *Teaching American History*. Department of Education, Notices, Vol. 70, No. 10, S. 2625–2627. – Washington D.C.
- Geography Education Standards Project (1994): *Geography for Life: National Geography Standards*. National Geographic Society Committee on Research and Exploration. – Washington D.C.
- Graves, N. (1996): *Curriculum development in geography: an ongoing process*. – In: *Kent, A./Lambert, D./Naish, M./Slater, F.* (Hrsg. 1996): *Geography in Education. Viewpoints on Teaching and Learning*. S. 72–99. – Cambridge.
- Gross, D. (2004): *Geographieunterricht international: USA, England, Japan*. – In: *Schallhorn, E.* (Hrsg.): *Erdkunde Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. S. 44–54. – Berlin.
- Haubrich, H. (1998): *Standards geographischer Bildung*. – In: *Geographie hat Zukunft*. – Seelze-Velber.
- Joint Committee on Geographic Education (1984): *Guidelines for Geographic Education*. Association of American Geographers and National Council for Geographic Education. – Washington D.C.
- Kent, A. W./Rawling, E./Robinson A. (Hrsg. 2004): *Geographical Education – Expanding Horizons in a Shrinking World*. Geographical Communications SAGT Journal, Scottish Association of Geography Teachers Journal, 33. – Glasgow.
- Klafki, W. (1996): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. – In: *Klafki, W.* (Hrsg. 1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. S. 15–41. – Weinheim
- Köck, H. (1997): *Zum Bild des Geographieunterrichts in der Öffentlichkeit. Eine empirische Untersuchung in den alten Bundesländern*. – Gotha
- Kross, E. (2002): *Hochschule und Schulgeographie – Herausforderung für die Geographiedidaktik*. Geographie heute. H. 200, S. 42–45.
- Lambert, D. (2001): *Mind the Gap! An exploration into the role of subject expertise in supporting teaching excellence in geography*. Unpublished paper, Institute of Education. – London.
- Marran, J. (2003): *Assessing Geography for Life: National Geography Standards 1994. Analysis of a Survey Conducted by the Geography Education National Implementation Project (GENIP)*. <http://genip.tamu.edu>; angesehen am 20.01.05
- Marran, J. (2004): *No Child Left behind Act – A Tale of Ten Unintended Consequences. The Geography Teacher*. Fall 2004
- Marsden, B. (1997): *Taking the geography out of geographical education: some historical pointers*. *Geography*, 82 (3), S. 241–252
- Michigan Department of Education (1996): *Michigan Curriculum Framework: Social Studies. Content Standards and Draft Benchmarks*. – Michigan.
- Michigan State Board of Education (1998): *Michigan Educational Assessment Program MEAP. Social Studies Assessment Model Grade 5, 8, 11*. – Michigan.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2004.1): *Bildungsplan 2004, Hauptschule Werkrealschule*. – Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2004.2): *Bildungsplan 2004, Realschule*. – Stuttgart
- Müller, K. (2002): *Globalisierung. Bundeszentrale für politische Bildung*, Bd. 390. – Frankfurt/Main.
- Munroe, S. (2000): *The State of the State Standards in Geography*. – In: *Finn C. E. Jr./Petrilli M. J.* (Hrsg. 2000): *The State of the State Standards*. The Thomas B. Fordham Foundation. – Washington D.C.
- National Geographic Society (2001): *Path Towards World Literacy – A Standard-Based Guide to K-12 Geography*. The Grovenor Center for Geographic Education, Southwest Texas State University. – Texas.
- National Science Research Council (1996): *National Science Education Standards*. National Academy Press. – Washington, D.C.
- NZZ am Sonntag (2004): *Wenn Schulen für schlechte Schüler bestraft werden*. – Die Bildungsreform der US-Regierung stößt auf Widerstand. *Neue Zürcher Zeitung* am Sonntag, 8.2.04, S. 7.
- NZZ Folio (2004): *Gescheit oder gescheitert? NZZ Folio: Studenten – Was machen sie eigentlich an der Uni*. *Zeitschrift der Neuen Zürcher Zeitung*, Nr. 10, S. 31–34.
- OECD (1998): *Human Capital Investment – Paris*
- OECD (2002): *PISA 2000 Technical Report*. – Paris
- Ofsted (1998): *Secondary Education: A review of secondary schools in England 1993–97*. – London.
- Qualifications and Curriculum Authority (2004): *National Curriculum online*. [www.nc.uk.net/index.html](http://www.nc.uk.net/index.html); angesehen am 23.2.2005.
- Rawling, E. M. (2001): *Changing the Subject. The impact of national policy on school geography 1980–2000*. Geographical Association. – Sheffield.
- Rawling, E. M. (2004.1): *School Geography Around the World. Introduction*. In: *Kent, A. W./Rawling, E./Robinson, A.* (Hrsg. 2004): *Geographical Education – Expanding Horizons in a Shrinking World*. Geographical Communications SAGT Journal, Scottish Association of Geography Teachers Journal, 33, S. 167–169.
- Rawling, E. M. (2004.2): *School Geography in England*. In: *Kent, A. W./Rawling, E./Robinson, A.* (Hrsg. 2004): *Geographical Education – Expanding Horizons in a Shrinking World*. Geographical Communications SAGT Journal, Scottish Association of Geography Teachers Journal, 33, S. 181–184. – Glasgow
- Rawling, E. M. (2004.3): *Managing Curriculum Change 14–19. A case study from England*. Unpublished paper at the Symposium of the International Geographical Union – Commission on Geographical Education, August 2004. – Glasgow.
- Reinfried S. (2001): *Curricular Changes in the Teaching of Geography in Swiss Upper Secondary Schools – An Attempt to Develop Skills for Lifelong Learning*. – In: *Journal of Geography*. Vol. 100 (6), 251–260.
- Reinfried S. (2004): *Do Curriculum Reforms Affect Classroom Teaching in Geography? The Case Study of Switzerland*. – In: *International Research in Geographical and Environmental Education* 13 (3), S. 32–43.
- Roper ASW. (2002): *National Geographic-Roper 2002 Global Geographic Literacy Survey*. National Geographic Education Foundation. – Washington D.C.
- Schmid, W. (1993): *Geheimnisvoller Geograph – Keiner weiß was er kann und wozu er gut ist*. *Die Zeit*, Nr. 20, 14. Mai 1993.
- Shulman, L. (1986): *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher* 15 (2), S. 4–14.
- Spillane, J. P./Callahan, K. A. (2000): *Implementing state standards for science education: What district policy makers make of the hoopla*. *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (5), S. 401–425.
- Stoltman, J. P. (2002): *A Scope and Sequence for Geographical Education Based on the National Content Standards in the United States*. – In: *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11 (3), S. 292–294.
- Tenorth, H.-E. (2004): *Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik*. – Weinheim.
- Texas Education Agency (1998): *Texas Essential Knowledge and Skills for Social Studies*, Chapter 113. Austin. – Texas.
- Texas Education Agency (1999): *Texas Social Studies Framework Kindergarten-Grade 12*. Austin. – Texas.
- The Economist (1998): *New skool rules, OK? 7. Februar 1998*, S. 41–42
- The Economist (2001): *Britain scores. Educational standards compared*. 8. Februar 2001, S. 36
- United Nations (1992): *Agenda 21*. [www.agrar.de/agenda/agd21k00.htm](http://www.agrar.de/agenda/agd21k00.htm); angesehen am 1.2.2005
- United Nations (2004): *Draft UNESC Strategy for Education for Sustainable Development*. Economic and Social Council. CEP/AC.13/2004/8/Rev.1.
- US Congress (2000): *The Educate America Act. Title 3, §5801*. <http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html>; angesehen am 27.1.2005.
- US Congress (2001): *No Child Left Behind Act of 2001. Title 1, §1111*. <http://www.ed.gov/policy/elsecl/esea02/index.html>; angesehen am 27.1.2005.
- Walford, R. (1995): *Geography in the National Curriculum of England and Wales: Rise and Fall? The Geographic Journal*, 161 (2), S. 192–198.
- Weiss A. R./Lutkus, A. D./Hildebrandt B. S./Johnson M. S. (2002): *The nation's report card: Geography 2001*. National Center for Education Statistics. – Washington, D.C.
- Werlen, B. (2000): *Verschwindet die Ferne? Zur Zukunft der räumlichen Bedingung*. *Praxis Geographie*, 2., S. 15–19.
- Werlen, B. (2001): *Alltägliche Regionalisierungen. Theorie und didaktische Umsetzungsmöglichkeiten*. *GW Unterricht* H. 82, S. 1–8.
- Werlen, B. (2002): *Geographie der Objekte und Geographie der Subjekte*. – In: *Kanwischer D./Rhode-Jüchtern T.* (Hrsg. 2002): *Qualitative Forschungsmethoden in der Geographiedidaktik. Bericht über einen HGD-Workshop in Jena*, 21.–23. Juni 2001. *Geographiedidaktische Forschungen* Band 25, S. 30–37.

#### Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Sibylle Reinfried, Professur für Geographie und ihre Didaktik, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, D-71634 Ludwigsburg,  
E-Mail: [reinfried@ph-ludwigsburg.de](mailto:reinfried@ph-ludwigsburg.de)