

N° 2024/1

ASG

GeoAgenda

Géographie de l'enseigne-
ment secondaire

Geographie für die
Sekundarstufe I

FOCUS / FOKUS

4

Geographie für die Sekundarstufe I

7

Individuell, flexibel, vernetzt – die Geografieausbildung an der PHBern

9

Ausbildung Sekundarstufe I Verknüpfen von Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Praktika an der PH Luzern

11

Neuer Studiengang Räume Zeiten Gesellschaften (RZG) an der PH FHNW

13

Geografieausbildung Sek I an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen PHSG

16

Geografieausbildung Sek I an der Pädagogischen Hochschule Thurgau (PHTG)

18

Former des enseignant-e-s à ciel ouvert : le projet PEERS

21

Le métier d'enseignant-e de géographie au CO en Valais

24

« Savoirs disciplinaires et savoirs scolaires : duo ou duel ? »

28

Nachhaltige Ideen im Geografieunterricht mit GIS planen und raumplanerisch beurteilen

32

Geographie, ein trauriges Fach! Wie unterrichtet man globale Herausforderungen?

AUTRES CONTRIBUTIONS / ANDERE BEITRÄGE

35

Klima- und Umweltbildung: Ansätze für die Lehrer:innenbildung

38

Geographie unterrichten lernen – Die Didaktik der Geographie – Ausgabe 2023

ACTUALITÉ / AKTUALITÄT

41

Manifestation
Veranstaltungen

42

Publications
Publikationen

46

Agenda



Verband Geographie Schweiz
Association Suisse de Géographie
Associazione Svizzera di Geografia



Liebe Leserin, lieber Leser

Die GeoAgenda eröffnet das Jahr 2024 mit einer reichhaltigen Ausgabe zu Fragen rund um die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen. Was sind die Rahmenbedingungen für einen zukunftsweisenden Geografieunterricht? Was die Chancen, was die Herausforderungen? In insgesamt zwölf Beiträgen, spannt diese Ausgabe den Bogen von relevantem Fachwissen und seiner adäquaten Vermittlung zu innovativen Projekten und Kooperationen in der Vorbereitung für angehende Lehrpersonen.

So gewährt Ihnen im Fokus-Teil das Team Geography Teacher Training (GTT) des Geographischen Instituts der Universität Zürich einen ausgedehnten Blick hinter die Kulissen der Geographie für die Sekundarstufe I. Die Gastherausgebenden Sara Landolt, Itta Bauer, Holger Frey, Andreas Linsbauer, Lara Landolt und Carlotta Reh haben Berichte aus zehn verschiedenen Ausbildungsstätten für Geographie auf der Sekundarstufe I versammelt. In dieser veritablen tour de Suisse erfahren Sie nicht nur, in welchem Kontext Geografieunterricht stattfindet und verhandelt wird, sondern insbesondere wie sich die Ausbildung der Sek I-Geografielehrpersonen gestaltet und weiterentwickelt.

Im Teil «andere Beiträge» erläutern zuerst Petra Breitenmoser, Manuela Keller-Schneider und Kai Niebert, wie die Anwendung von klimabezogenen Einstellungstypen in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen einen Beitrag zu einer zielgruppengerechteren Klima- und Umweltbildung leisten kann. Im zweiten Beitrag stellt Marianne Landtwing Blaser das Lehrbuch «Geographie unterrichten lernen – Die Didaktik der Geographie» vor und schliesst somit den didaktischen Bogen dieser Ausgabe.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen eine lehrreiche Lektüre und grüsse Sie freundlichst,
Katharina Pelzelmayr

Chère lectrice, cher lecteur

Le GeoAgenda ouvre l'année 2024 avec un numéro varié sur la formation des futurs enseignant-e-s. Quelles sont les conditions-cadres pour un enseignement de la géographie tourné vers l'avenir ? Quelles sont les chances, quels sont les défis ? En douze articles, cette édition couvre l'ensemble des connaissances pertinentes et leur transmission adéquate, ainsi que les projets et coopérations innovants dans la préparation des futurs enseignant-e-s.

Ainsi, dans la partie « focus », l'équipe Geography Teacher Training (GTT) de l'Institut de géographie de l'Université de Zurich vous offre un regard approfondi derrière les coulisses de la géographie au secondaire I. Les rédacteurs-trices invité-e-s Sara Landolt, Itta Bauer, Holger Frey, Andreas Linsbauer, Lara Landolt et Carlotta Reh ont réuni des témoignages de dix établissements de formation différents en géographie au secondaire I. Dans ce véritable tour de Suisse, vous découvrirez non seulement le contexte dans lequel l'enseignement de la géographie se déroule et se négocie, mais aussi et surtout comment la formation des enseignant-e-s de géographie du secondaire I s'organise et évolue.

Dans la partie « autres contributions », Petra Breitenmoser, Manuela Keller-Schneider et Kai Niebert expliquent tout d'abord comment l'utilisation de types d'attitude liés au climat dans la formation des futurs enseignant-e-s peut contribuer à une éducation climatique et environnementale mieux adaptée au groupe cible. Dans le deuxième article, Marianne Landtwing Blaser présente le manuel « Geographie unterrichten lernen - Die Didaktik der Geographie » et clôt ainsi l'arc didactique de ce numéro.

Dans cet esprit, je vous souhaite une lecture instructive et vous adresse mes salutations les plus cordiales,
Katharina Pelzelmayr

Geographie für die Sekundarstufe I

«Was wäre, wenn wir überall auf der Welt dasselbe Klima hätten?»

In einem Schulhaus der Sekundarstufe I: Die Lehrerin Frau Sanchez regt ihre Klasse zu einem Gedankenexperiment an worauf sich sofort sich eine lebhaft Diskussion unter den Schüler*innen ergibt.

«Wenn es wärmer wäre, wächst nicht mehr überall das Gleiche. Tiere haben es vielleicht zu heiss?»

«Wäre schon gut immer schönes Wetter zu haben. Aber die Tiere hätten es zu heiss.»

«Tiere haben Probleme mit der Hitze wegen der Umstellung?»

«Können sich die Tiere nicht daran gewöhnen?»

(Feldnotizen eines Sekundarschulbesuchs, Mai 2022, alle Namen anonymisiert).



Abbildung 1: Ein Sekundarschulhaus in der Stadt Zürich. Quelle: Max Bauer.

Diese Szene hat sich in einer Geographielektion in einer 1. Sekundarschulklasse im Kanton Zürich zugetragen. Solche und ähnliche Dialoge sind Teil des Unterrichtsalltags und könnten in jedem beliebigen Schulzimmer stattfinden. Frau Sanchez verfügt über eine Ausbildung zur Lehrperson für Geographie und andere Fächer auf der Sekundarstufe I (ohne Langzeitgymnasium). Diese Lehrpersonen gestalten die Schullektionen, in denen die meisten Kinder in der

Schweiz das erste Mal bewusst das Fach Geographie in der Schule erleben. Denn weit über 80% der 12-14-jährigen Kinder in der Schweiz besuchen die sogenannte «Sekundarstufe I mit Grund- und erweiterten Angeboten»/«Sécondaire I»/«Scuola media», umgangssprachlich oft einfach «Sek» genannt. Somit sind es mehrheitlich die Lehrpersonen der Sek, die «unser» Geographie weitergeben; die stark mitprägen, wie die jeweils nächste Generation mit Geographie in Berührung kommt; ob Schüler*innen Geographie als Fach erleben, das sie neugierig auf die Welt macht; eine Welt geprägt von faszinierenden, aber auch erschütternden physischen ebenso wie sozial-räumlichen Phänomenen und Prozessen; eine Welt, die anhand qualitativer Daten ebenso untersucht werden kann, wie anhand von grossen Datensätzen, Modellen oder Geographischen Informationssystemen. Die Bedeutung von Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I für die öffentliche Wahrnehmung von Geographie wird weithin unterschätzt und rückt selten in das öffentliche Bewusstsein. Daher setzt diese Ausgabe der GeoAgenda ihren Fokus ganz bewusst auf die Ausbildung dieser Lehrpersonen an verschiedenen Schweizer Standorten und ihr Wirken in der Schule.

Geographie als eigenständiges Fach oder im Fachverbund – föderalistische Unterschiede

Während an den Universitäten, aber auch an Gymnasien und in der Sekundarschule im Tessin und der Westschweiz Geschichte und Geographie zwei

eigenständige Fächer sind, erleben dies Schüler*innen der Sek in der Deutschschweiz je nach Standort unterschiedlich. Denn mit dem Lehrplan 21 ist Geographie in den deutsch- und mehrsprachigen Kantonen auf der Sekundarstufe I (jedoch nicht am Langzeitgymnasium) Teil des Fächerverbundes «Räume, Zeiten, Gesellschaften (mit Geografie und Geschichte)» geworden (kurz RZG). Dieser im Jahre 2014 von den Deutschschweizer Erziehungsdirektor*innen freigegebene Lehrplan wurde innerhalb der letzten Jahre von den beteiligten Kantonen in einer jeweils kantonalen Version eingeführt (<https://lehrplan21.ch/>). Daher wird an einigen deutschsprachigen Sekundarschulen Geographie als integratives, an anderen jedoch weiterhin als eigenständiges Fach unterrichtet.

Durch den Lehrplan 21 ist es auch in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen für die Sekundarstufe I in der Deutschschweiz zu tiefgreifenden Veränderungen gekommen. Die Studierenden wählen mehrere Fächer(-verbunde) und schliessen am Ende mit einem Lehrdiplom (Master) für die Sekundarstufe I ab. Der Fächerverbund RZG (mit Geografie und Geschichte) ist überall mit mindestens 40 ECTS Punkten dotiert; dies wurde von der EDK (Erziehungsdirektor*innenkonferenz) so festgelegt. Die Aufteilung dieser ECTS Punkte in die Bereiche Geografie und Geschichte, aber auch in Fachdidaktik und Fachwissenschaft erfolgt jedoch je nach Ausbildungsstandort unterschiedlich, ebenso die Entscheidung, wie stark RZG in der Ausbildung als integratives Fach vermittelt wird.

Zukünftige Sekundarschullehrpersonen, die an einer Pädagogischen Hochschule der Deutschschweiz studieren und RZG belegen, müssen sich nach einer Basisausbildung in beiden Fächern an den meisten Standorten entscheiden, ob sie in ihrem Studium entweder Geschichte oder Geographie weiter vertiefen möchten.

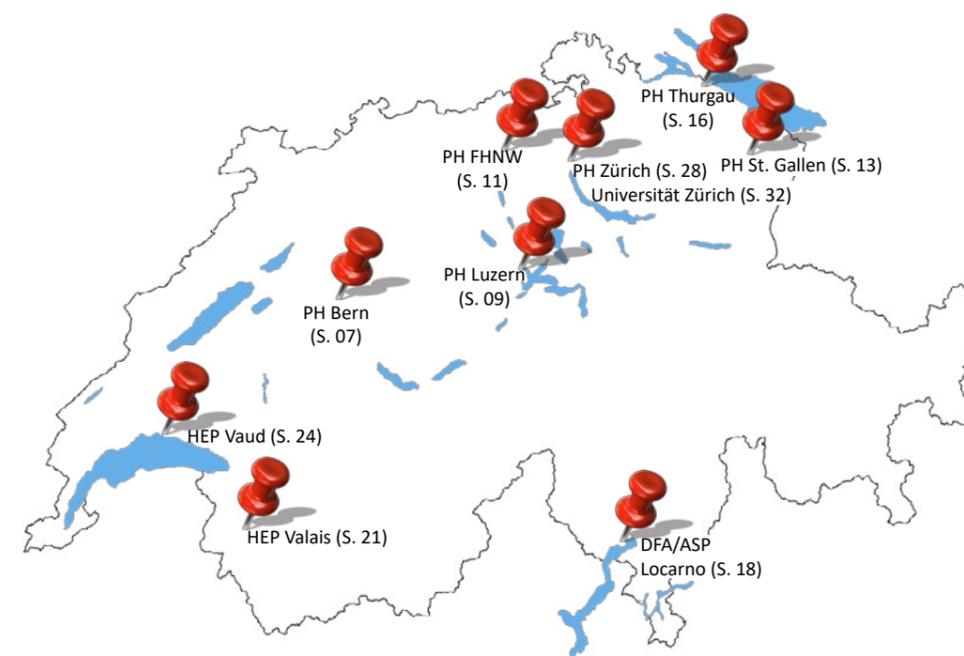


Abbildung 3: Karte der Ausbildungsstandorte für Lehrpersonen der Sekundarstufe I, die in dieser GeoAgenda vertreten sind.



Abbildung 2: Fachwissenschaftlicher Unterricht für angehende Geographielehrpersonen auf der Sekundarstufe I an der Universität Zürich. Quelle: Sara Landolt

Im Tessin sieht der Ausbildungsweg der Studierenden hingegen anders aus: Sie studieren zuerst an einer Universität Geographie und erst wenn sie einen Fach-Bachelor (resp. mind. 60 ECTS Punkte in Geographie im Falle eines Zweitfaches) haben, können sie ihr Studium zur Sekundarlehrperson auf Ebene Master im Tessin an der Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI) aufnehmen. Hier erfolgt dann die didaktische und pädagogische Ausbildung, welche auch Schulpraktika beinhaltet.

Wiederum anders präsentiert sich die Situation in der französischsprachigen Schweiz. In der Waadt etwa, können die Studierenden wählen, ob sie einen Fach-Bachelor an der Universität machen (und dabei ECTS Punkte in max. drei Unterrichtsfächern erwerben) und danach an die Haute Ecole Pédagogique (HEP) für die Masterausbildung in Didaktik und Pädagogik wechseln wollen oder, ob sie ihre gesamte Ausbildung (Bachelor und Master) an der HEP absolvieren (inklusive fachwissenschaftlicher Ausbildung). Wie in der Deutschschweiz belegen sie dann meist vier Fächer. Im Unterschied zur Deutschschweiz ist jedoch Geographie in der französischsprachigen Schweiz

nicht Teil eines Fächerverbands, sondern ein eigenständiges Fach – sowohl in der Ausbildung an der HEP wie auch im Schulunterricht auf der Sekundarstufe I.

Schweizer Ausbildungsstandorte stellen sich vor

Es freut uns besonders, dass in der aktuellen Ausgabe der GeoAgenda Beiträge von zehn Standorten (auf Seite 5, vgl. Abbildung 3) versammelt sind und dabei einen Einblick in die Ausbildung von Lehrpersonen in der italienisch-, französisch- und deutschsprachigen Schweiz geben. Die zehn Artikel legen unterschiedliche Schwerpunkte. Während ein Teil der Artikel anhand eines Fallbeispiels einen Einblick in den Studienalltag der zukünftigen Lehrpersonen gibt und dabei den Bogen in den Unterricht auf der Sekundarstufe I schlägt, taucht die andere Hälfte der Beiträge tiefer in die Struktur der Ausbildung an ausgewählten Standorten ein und zeigt damit verbundene Herausforderungen und Chancen auf.

Einblicke in den Studienalltag zukünftiger Lehrpersonen Geographie Sek I

Luana Monti Jermini und Marco Luaptini (SUPSI) gehen der Frage nach, welche Rolle «outdoor education» in der in der Ausbildung von Lehrpersonen einnehmen soll. Als Fallbeispiel dient ihnen ein Kooperationsprojekt zwischen Studierenden aus der Waadt und dem Tessin, bei dem die Grundlagen des «outdoor learnings» in konkreten Lehr-Lernsituationen angewandt wurden. Gilles Disero beleuchtet die pädagogischen und didaktischen Bemühungen an der HEP Valais, das Fach Geographie mit dem breiteren Feld der Sozialwissenschaften zu verbinden und insbesondere interdisziplinäre Ansätze mit der Geschichte zu fördern. Pascal Tschudi und Monika Reuschenbach nehmen uns in das Modul «Politik verstehen – Zukunft gestalten» an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) mit und zeigen auf, wie die drei Bereiche Raumplanung, Nachhaltigkeit und GIS im Geographieunterricht gewinnbringend miteinander kombiniert werden können. Im anschliessenden Artikel bleiben wir bei den Studierenden der PHZH, wechseln jedoch in die fachwissenschaftliche Ausbildung, die am Geographischen Institut der Universität Zürich angeboten

wird. Hier geht das Autor*innenkollektiv Geography Teacher Training des Geographischen Instituts, UZH, der Frage nach, wie geographischer Fachunterricht zu globalen Herausforderungen gestaltet sein muss, damit bei Lernenden nicht primär ein dystopisch-lähmender Eindruck entsteht.

Einblicke in die Struktur der Ausbildung: Chancen und Herausforderungen

Moritz Gubler beleuchtet die Flexibilisierung und Individualisierung der Geographieausbildung an der PHBern und zeigt auf, welche Chancen und Herausforderungen sich daraus ergeben, mehr auf die schon erworbenen Kompetenzen der Studierenden einzugehen und ihnen eine bessere Vereinbarung von Ausbildung und Beruf zu ermöglichen. In den Artikeln von Regula Grob und Marianne Landtwing (PH Luzern) sowie von Rolf Bürki und René Huber (PH St. Gallen) steht das Zusammenspiel von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Berufspraxis im Mittelpunkt. Sie gehen der Frage nach, wie sich dieses in der Ausbildung an den jeweiligen Pädagogischen Hochschulen konkret manifestiert und welche Chancen und Schwierigkeiten dabei entstehen können. Daniel Siegenthaler berichtet von der Überarbeitung des Studiengangs in RZG an der PH FHNW, wobei neu fächerübergreifende Module sowie eine Stärkung der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und der Praxisbedeutung geplant sind. Rolf Bürki und Adrian Blatter (PH Thurgau) wiederum erläutern die besondere Struktur eines «binationalen Campus», der sich durch die enge Zusammenarbeit zwischen der Universität Konstanz und der PH Thurgau entwickeln konnte. Alain Pache, Nadia Lausset, Thibaud Bauer, Marianne Milano und Philippe Hertig stellen den neuen Ausbildungsgang für Lehrpersonen der Sekundarstufe I vor, der im Herbst 2023 an der HEP Vaud gestartet wurde. In einer ersten Analyse des neu durchgeführten Moduls gehen sie der Frage nach, ob die verschiedenen Arten vermittelten Wissens eher ein Duo oder ein Duell darstellen.

Die Idee, einen Fokus der GeoAgenda der Ausbildung der Geographielehrpersonen auf der Sekundarstufe I zu widmen, stiess bei unseren Kolleg*innen auf grosses Interesse. Als Gastherausgeber*innen dieser GeoAgenda möchten wir uns bei allen Autor*innen für ihr Mitwirken und bei Max Bauer für die Gestaltung des Titelbildes bedanken. Wir hoffen, dass diese Ausgabe Ihnen allen einen vielfältigen Einblick in die Geographie auf der Stufe Sek I gibt: In ein Fach, das junge Menschen ebenso mit der Schönheit geographischer Phänomene wie mit den damit verbundenen möglichen Herausforderungen oder Gefahren bekannt macht und ein Fach, das sich aus natur- und gesellschaftswissenschaftlicher Sicht mit Themen auseinandersetzt, die Jugendlichen unter den Nägeln brennen – sei dies auf Italienisch, Deutsch oder Französisch, im Fächerverband RZG oder als eigenständiges Fach.

Wir wünschen Ihnen viel Spass bei der Lektüre!

Das Team Geography Teacher Training (GTT) des Geographischen Instituts der Universität Zürich



Team GTT

Andreas Linsbauer, Sara Landolt, Carlotta Reh, Lara Landolt, Itta Bauer und Holger Frey (von links nach rechts) bilden das Team der Abteilung Geography Teacher Training (GTT) am Geographischen Institut der Universität Zürich. Die Abteilung GTT ist u.a. verantwortlich für die Organisation und Gestaltung der fachwissenschaftlichen Ausbildung in Geographie für angehende Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I. Neben der Lehre forschen die Autor:innen zu «Geographies of Young People and Education», «Hazards and Risks in Mountains» und «Climate and Glacier Change in Communication». <https://www.geo.uzh.ch/gtt>

Individuell, flexibel, vernetzt – die Geografieausbildung an der PHBern

Mit der Umsetzung des neuen «Studienplan 2022» wagt das Institut Sekundarstufe 1 der PHBern den Spagat zwischen Hochschulbildung, Praxisnähe und Individualisierung. Mit dem Ziel der besseren Vereinbarkeit von Ausbildung, Beruf und bereits erworbener Kompetenzen, sollen Studierende stets zwischen unterschiedlichen Veranstaltungsformaten und Leistungsnachweisformen wählen können. Doch wie lässt sich eine individualisierte und flexibilisierte Ausbildung zur Geografielehrperson konkret umsetzen und welche Chancen sowie Herausforderungen bringt dies mit sich?

Individualisierung und Flexibilisierung durch vielfältige Angebote

Die Ausgangslage für den Erwerb der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen im Integrationsfach «Räume, Zeiten und Gesellschaften» (RZG) ist klar: Individuelle Lernwege sollen durch ein Angebot von ähnlichen Inhalten in unterschiedlichen Formaten, sogenannten Lerngelegenheiten (LG), ermöglicht werden. Während sich die wöchentlich stattfindende, mehrteilige Vorlesung «Geografische Grundlagen» durch Videoaufzeichnung ohne grösseren Aufwand auch digital anbieten und somit orts- sowie zeitunabhängig bearbeiten lässt, stellen sich bei präsenzorientierten Formaten grössere Herausforderungen.

Für die zeitliche Flexibilisierung der LG «Geografischen Exkursionen» wird auf die Möglichkeit von digital geführten Exkursionen zurückgegriffen. Ausgerüstet mit Smartphone, der App «Actionbound», Exkursionsdossier und Gesteinsbestimmungssset, wenden die Studierenden Grundlagen der physischen Geografie in Region und Stadt Bern an. Der genaue Zeitpunkt der Exkursion kann innerhalb eines Zeitraumes frei gewählt werden, die Bearbeitung der Lernaufgaben wird durch das Hochladen der Erzeugnisse via App mit nachfolgender Sichtung durch die Dozierenden sichergestellt.

Im Hinblick auf anwendungsorientierte Seminare soll die Integration von Blockwochen in die Studienjahrstruktur neue Möglichkeiten schaffen. Die beiden LGs «Globale Herausforderungen und lokale Brenn-

Zur Debatte

- ▶ Was bedeutet Individualisierung und Flexibilisierung in der Lehrpersonenausbildung?
- ▶ Wie kann den Ansprüchen berufstätiger Studierender Rechnung getragen werden?

punkte» und «Dynamische Alpen» werden im Herbstsemester in Form von zwei Blocktagen vor Semesterbeginn angeboten, während sie sich im Frühling als zweistündige Seminare über die erste Semesterhälfte ziehen. So wird den Studierenden genügend Freiraum für die selbständige Einteilung und Erarbeitung der Workloads gegeben, die jeweils an einem Präsentationsanlass in der letzten Semesterwoche diskutiert werden.

Geschrieben von Moritz Gubler

Interdisziplinarität dank Zusammenarbeit und Querschnittsthemen

Bereits im auslaufenden Studienplan 2013 zeichnet sich die RZG-Ausbildung an der PHBern sowohl in den Fachwissenschaften wie in der Fachdidaktik durch eine enge Zusammenarbeit von Geograf:innen und Historiker:innen aus. Mitgetragen von regem Austausch im gemeinsamen Büro, wird die Kooperation insbesondere im Modul «Fachkompetenz und Mehrperspektivität im Integrationsfach RZG» des neuen Studienplans explizit eingefordert. Die Umsetzung erfolgt auf Basis gegenseitiger Inputs in fachspezifischen LGs sowie durch die gemeinsame Konzeption und Durchführung von Leistungsnachweisen. So wird beispielsweise im historisch geprägten Seminar «Bipolare Welt» auf Basis eines siedlungsgeografischen Einschubs die Brücke zwischen Maos «Grossem Sprung nach vorn» und den aktuellen sozial-ökologischen Herausforderungen in Chinas Millionenmetropolen geschlagen.

Eine weitere Neuheit stellt die explizite Verankerung besonders bedeutsamer, fächerübergreifender Entwicklungsfelder des Lehrberufs in Form von sechs Querschnittsthemen dar. Nebst Digitalität oder Umgang mit Heterogenität, ist auch die mit Geografie eng verknüpfte Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als separates Modul mit 5 ECTS im Masterstudiengang verankert. Um dem Anspruch von transversalen Bildungsanliegen gerecht zu werden, werden einerseits querschnittsthemenspezifische LGs direkt in Bachelormodule eingebunden (z. B. «BNE im Lehrplan» im Modul «Makroplanung»). Andererseits können

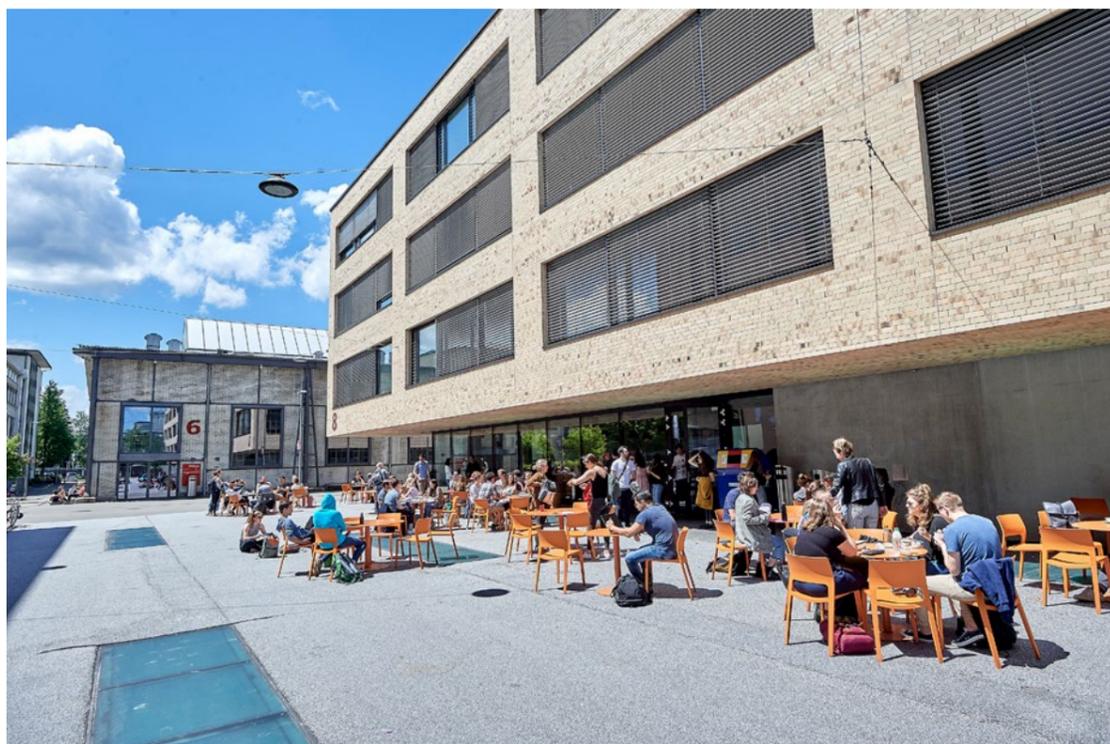


Abb. 1: Campus der PHBern auf dem Hochschulzentrum vonRoll (Bildquelle: PHBern)

Dozierende bei Erfüllung bestimmter Kriterien das Label eines Querschnittthemas für ihre LG beantragen. Dadurch soll nicht nur dessen Sichtbarkeit für die Studierenden und damit die Attraktivität für eine Belegung erhöht werden, sondern gleichzeitig auch ein ausreichender Einbezug des Querschnittthemas und die explizite Auseinandersetzung damit sichergestellt werden.

«... der Kompetenzerwerb basiert damit zu grossen Teilen auf der Selbstverantwortung der Studierenden.»

Komplexität aufgrund von Selbstverantwortung

Der neue Studienplan bringt nicht nur mehr Individualisierung, Flexibilität und Vernetzung mit sich, sondern stellt Studierende wie Dozierende gleichermaßen vor komplexe Herausforderungen in der Studien- und Angebotsplanung. Fast alle Module des Bachelor- und Masterstudiums können in beliebiger Reihenfolge absolviert werden, die Anmeldung für die Modulleistungsnachweise erfolgt auf Basis von Selbsteinschätzungen und der Kompetenzerwerb basiert damit zu grossen Teilen auf der Selbstverantwortung der Studierenden. Auf Seite der Dozierenden muss gleichzeitig ein umfangreiches sowie attraktives Angebot von LGs sichergestellt werden, das sich am

Lehrplan, an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie an den heterogenen Bedürfnissen der Studierenden orientiert. Ob sich Angebot und Nachfrage die Waage halten, das Versprechen einer individualisierten und flexibilisierten Ausbildung eingelöst und damit eine hohe fachliche sowie fachdidaktische Professionalität erreicht werden kann, wird die Zukunft zeigen. Entscheidend dabei ist die Frage, inwiefern unsere Studierenden die neu geschaffenen Freiräume nutzen und ihre Verantwortung für den eigenen Lernweg wahrnehmen werden.



Moritz Gubler ist Dozent für Geografie und Bildung für nachhaltige Entwicklung am Institut Sekundarstufe 1 der PHBern. Daneben leitet er das Forschungsprojekt «Urban Climate Bern» am Geographischen Institut der Universität Bern. Zuvor studierte er Geografie und Klimawissenschaften in Zürich und Bern, promovierte an der Universität Bern in den Bereichen Stadtklimatologie sowie Klimabil- dung und sammelte als Lehrperson auf den Sekundarstufen I und II Berufserfahrung.

moritz.gubler@phbern.ch

Ausbildung Sekundarstufe I Verknüpfen von Fachwissen- schaften, Fachdidaktik und Praktika an der PH Luzern

Pädagogische Hochschulen legen Wert auf eine enge Verflechtung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Modulen sowie den Praktika im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung. An der PH Luzern zeigt sich dies beispielsweise anhand der unterrichtspraktischen Ausrichtung der fachdidaktischen Module und der themenzentrierten Blockwochen (Abbildung 1) oder der Verknüpfung fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Module. In diesem Artikel beleuchten wir die Chancen und Schwierigkeiten dieser Verflechtungen.

Bezüge zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Berufspraxis

In der Schweiz ist im Studium zusätzlich zu Fachwissen und Fachdidaktik eine berufspraktische Ausbildung integriert. Wie im Lehrplan 21 das Schulfach RZG (Räume-Zeiten-Gesellschaften) auf Volksschul-ebene, sind Geographie und Geschichte auch in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung an der PH Luzern organisatorisch zusammengefasst. Die Studierenden entscheiden sich in einem Major-Minor-System für einen Schwerpunkt mit einem Ausbildungscurriculum, das zu grossen Teilen fachspezifisch ist. In den Stundentafeln der Schulen wird in der Regel jedoch nur das Schulfach RZG ausgewiesen und die berufspraktische Ausbildung ist stark von den Vorgaben der Praxisschulen beeinflusst. Umso wichtiger ist es, den Studierenden immer wieder bewusst zu machen, wie die verschiedenen Ausbildungsteile an der PH und in den Praxisschulen zusammenhängen.

In-Beziehung-Setzen von Fachdidaktik und berufspraktischer Ausbildung

Im Studiengang Sekundarstufe I an der PH Luzern sind fachdidaktischer Module und Praktika im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung eng verknüpft

Zur Debatte

- ▶ Wie zeigt sich die Verknüpfung der verschiedenen Ausbildungsteile an der PH Luzern?
- ▶ Welche Chancen und Schwierigkeiten entstehen daraus?
- ▶ Was bedeutet dies für die Stellung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik Geographie?

(Seite 10, Tabelle 1). Dies zeigt sich einerseits an der Kopplung von Fachdidaktik und Praktikumsvorbereitungsphase, andererseits durch eine enge fachliche Begleitung der Studierenden. Je nach Praktikum werden die Lektionen vor- und/oder nachbesprochen. Es erfolgen Unterrichtsbesuche durch eine/n Fachdidaktiker/in (Seite 10, Abbildung 2) und in Praktikumsberichten können insbesondere geographiedidaktische Aspekte vertieft werden. Im Modul «Fachatelier Geographie» werden RZG-Geographie-Lektionen des

Geschrieben von
Regula Grob,
Marianne Landtwing



Abbildung 1: Themenzentrierte Blockwochen. Diese werden wann immer sinnvoll Fachbereichs-übergreifend mit Geschichte und Geographie durchgeführt. Abbildung: Sabine Ziegler

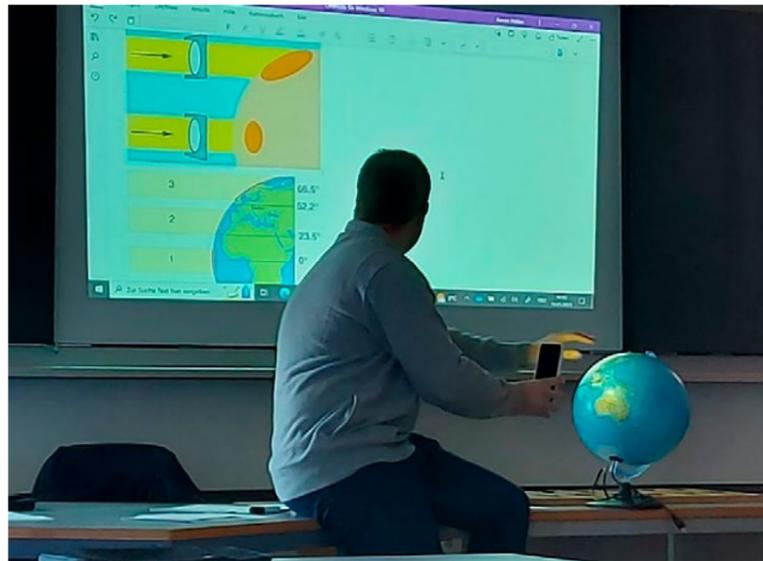


Abbildung 2: Fachdidaktischer Unterrichtsbesuch Abbildung: Marianne Landtwing

fachdidaktischen Halbtagespraktikums vorbesprochen und fachdidaktische Aspekte wie sprachsensibler Geographieunterricht oder die Rolle von Lernzielen im Geographieunterricht vertieft. Im Falle von sprachsensiblen Geographieunterricht werden Herausforderungen wie der Umgang mit Fachsprache theoretisch erarbeitet und die entsprechenden Erkenntnisse daraus in die Lektionsplanungen der einzelnen Studierenden eingearbeitet.

Studienjahr	Berufspraktische Ausbildung	Bezüge zur Fachdidaktik
1	Halbtagespraktikum Einführungspraktikum	
2	Fachdidaktisches Halbtagespraktikum	- Modul «Fachatelier Geographie»: Planung von Einzellektionen, Vorbesprechung der Lektionen - Fachdidaktischer Unterrichtsbesuch
3	Fachdidaktisches Profilpraktikum	- Modul «Geographie planen und gestalten»: Planung einer Unterrichtsreihe - Fachdidaktischer Unterrichtsbesuch
4 und 5	Berufspraktikum Diplompraktikum	- Fachdidaktischer Unterrichtsbesuch (falls im Profilpraktikum Geschichte unterrichtet wurde) - Masterprüfungen Berufspraxis, per Losentscheid den Fächern zugeteilt - Modul «Geographisches Arbeiten»: Konzeptionelle Schärfung der Unterrichtsplanung

Tabelle 1: Übersicht Praktika im Studiengang Sekundarstufe I und Bezüge zur Fachdidaktik. Der beschriebene Ablauf gilt für Geographie Major-Studierende. Abbildung: Regula Grob



Regula Grob, regula.grob@phlu.ch, arbeitet an der PH Luzern als Dozentin für Fachdidaktik und Fachwissenschaften Geographie auf den Sekundarstufen I und II.



Marianne Landtwing, marianne.landtwing@phlu.ch, arbeitet an der PH Luzern als Dozentin für Fachdidaktik und Fachwissenschaften Geographie auf der Sekundarstufen I.

Während der In-House-Stellenwert der Fachdidaktiken hoch und unumstritten ist, bleibt das Major-Minor-System eine Herausforderung. So kommt es vor, dass Studierende des Schulfachs RZG mit Major Geographie im Diplompraktikum zum ersten Mal RZG-Geographie unterrichten, während sie in den vorhergehenden Praktika RZG-Geschichte unterrichtet hatten. Dieser Umstand verlangt grosse Einsatzbereitschaft und Flexibilität.

In-Beziehung-Setzen von fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Ausbildung

An der PH Luzern wird in den ersten zwei Ausbildungsjahren die fachwissenschaftliche Ausbildung von Dozierenden übernommen, die auch Fachdidaktik unterrichten. So können Inhalte der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Module eng aufeinander abgestimmt werden und fließen in der Praxis oft ineinander. Im ersten Studienjahr werden insbesondere schulgeographische Inhalte wie Klimaelemente, Klimafaktoren und Klimazonen vermittelt. Weiter werden auch phänomenologische Ansätze betont (zum Beispiel: «Woran erkennt man, dass sich die Erde um die Sonne drehen muss?»). Schliesslich werden im Sinne des fachdidaktischen Doppeldeckers Versuche und Modelle zur Illustration von fachwissenschaftlichen Zusammenhängen besprochen, die in ähnlicher Weise auch für den Unterricht interessant sein könnten. Ab dem dritten Studienjahr unterrichten externe Fachspezialist/innen die fachwissenschaftlichen Ausbildungsteile, in denen sie vertiefte Einblicke in aktuelle geographische Forschung vermitteln und Verknüpfungen zwischen Fachdidaktik, Schulgeographie und Geographie als Fachwissenschaft herstellen.

So trägt eine erfolgreiche Verknüpfung der Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Berufspraxis zu einem praxisrelevanten, motivierenden und effektiven Unterricht bei.

Gerade die starke Involviertheit der Fachdidaktik Geographie in der berufspraktischen Ausbildung hat grosse Vorteile. Für die Studierenden wird durch die fachdidaktische Betreuung und Beurteilung in den einzelnen Praktika der Wert der Fachdidaktiken für die Berufspraxis offensichtlich.

Neuer Studiengang Räume Zeiten Gesellschaften (RZG) an der PH FHNW

Die aktuellen Studiengänge an der PH FHNW bestehen seit 2017. In der laufenden Akkreditierung werden die Studiengänge ab 2024/25 überarbeitet und weiterentwickelt. Die Professur für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften und ihre Disziplinen führt auf der Sekundarstufe I den Fachbereich Räume Zeiten Gesellschaften (RZG) sowie den Fachbereich Ethik Religionen Gemeinschaft (ERG). Im Folgenden wird zuerst der bestehende Studiengang skizziert und anschliessend der aktuelle Stand der Überlegungen zum neuen Studiengang erläutert.

Bestehender Studiengang

Das Bachelorstudium enthält fachwissenschaftliche und fachdidaktische Veranstaltungen. Es besteht aus einem Grund- und einem Hauptstudium. Im Grundstudium werden die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen thematisiert (vgl. die Module Fachwissenschaft RZG 1.1 bis 1.4 und die Module Fachdidaktik RZG 1.1 und 1.2 auf Abbildung 1). Im Hauptstudium geht es um die fachdidakti-

Zur Debatte

- ▶ An der PH wird im Rahmen einer Reakkreditierung der Studiengang RZG überarbeitet.
- ▶ Das bewährte Grundmodell soll gezielt weiterentwickelt werden.
- ▶ Geplant sind neu fachübergreifende Module und eine Stärkung von BNE.

schen Herausforderungen, die für einen integrierten und fachspezifischen Unterricht benötigt werden (vgl. die Module Fachwissenschaft RZG 1.5 bis 1.8 und die Module Fachdidaktik 1.3 bis 1.6 auf Abbildung 1). Zudem werden die fachwissenschaftlichen Grundlagen in Geschichte und Geographie vertieft sowie Grundlagen der Politischen Bildung thematisiert. Das Bachelorstudium wird abgeschlossen mit je einer Prüfung in Fachdidaktik und Fachwissenschaft zu je 3 ECTS.

Im Masterstudium befassen sich die Studierenden mit aktuellen Forschungsfragen und wichtigen Schlüsselproblemen in Fachdidaktik und Fachwissenschaft des gewählten Profils (Geschichte oder Geographie). Zusätzlich setzen sie sich in einem fachübergreifenden Zugang mit gesellschaftlichen Themen auseinander. Es handelt sich um je drei Module in Fachwissenschaft beziehungsweise Fachdidaktik zu je 2 ECTS. Das Masterstudium wird ebenfalls mit einer Prüfung zu je 3 ECTS für Fachdidaktik und Fach-

Geschrieben von Daniel Siegenthaler

	Fachwissenschaft				Fachdidaktik		
	Modul	Kurztitel	ECTS		Modul	Kurztitel	ECTS
Grundstudium	Fachwissenschaft RZG 1.1	Entstehung der modernen Schweiz (1798-1989)	2	Grundstudium			
	Fachwissenschaft RZG 1.2	Globale Perspektiven: Imperien, Kulturkontakte, Kolonialisierungen (1500-2000)	2				
	Fachwissenschaft RZG 1.3	Humangeographie	2		Fachdidaktik RZG 1.1	Grundlagen der Fachdidaktik – Zeiten und Gesellschaften	2
	Fachwissenschaft RZG 1.4	Physische Geographie	2		Fachdidaktik RZG 1.2	Grundlagen der Fachdidaktik – Räume und Gesellschaften	2
Hauptstudium	Fachwissenschaft RZG 1.5	Gesellschaften im kurzen 20. Jahrhundert	2	Hauptstudium	Fachdidaktik RZG 1.3	Lehr- und Lernformen im Fachunterricht; informelles und ausserschulisches Lernen	2
	Fachwissenschaft RZG 1.6	Gesellschaftspolitische Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts	2		Fachdidaktik RZG 1.4	Medien im Fachunterricht: Räume, Zeiten, Gesellschaften	2
	Fachwissenschaft RZG 1.7	Mensch-Umwelt-Interaktionen	2		Fachdidaktik RZG 1.5	Fachdidaktische Diagnose, Evaluation und Bewertung von Schülerleistungen: RZG	2
	Fachwissenschaft RZG 1.8	Regionale Geographie der Schweiz (mit Exkursionen)	2		Fachdidaktik RZG 1.6	Grundlagen politischer Bildung	2

Abbildung 1: Überblick über die aktuellen Module des Studiengangs Räume Zeiten Gesellschaften, Quelle: Fachhochschule Nordwestschweiz

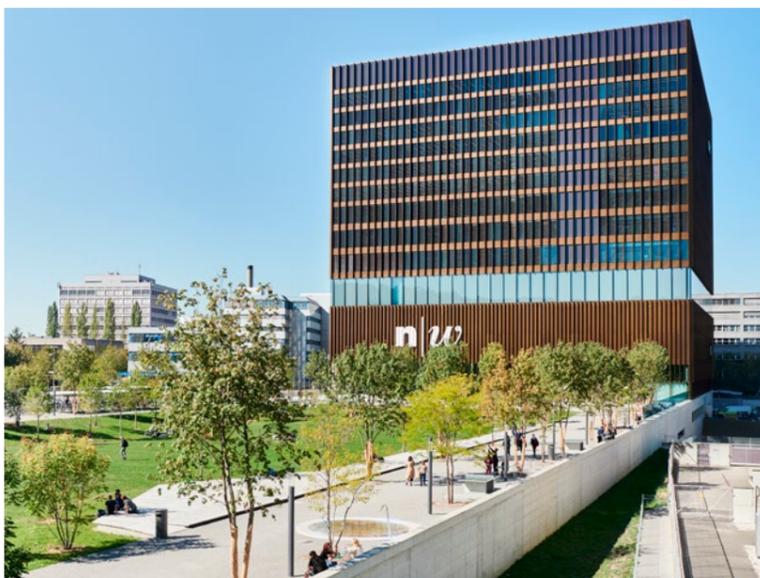


Abbildung 2: FHNW, Standort Muttenz, Quelle: Fachhochschule Nordwestschweiz

wissenschaft abgeschlossen. Die Masterarbeit wird in einem Vertiefungsfach verfasst. Werden beide Einzel-fächer (Geographie und Geschichte) absolviert, muss die Masterarbeit einen anteilmässigen inhaltlichen Bezug zu beiden Einzelfächern aufweisen.

Überlegungen für den neuen Studiengang

Auf partizipativem Weg wurden von den Dozierenden unter der Leitung von Dr. Dominik Sauerländer, Leiter der Professur a.i., in den letzten Monaten Überlegungen zum neuen Studiengang gemacht. Als Grundlage dienten die Rahmenbedingungen der Hochschul- und der Institutsleitung. Die Fachvertiefung im Master fällt zugunsten eines vierten Unterrichtsfaches weg. Die Integrationsfächer RZG und NT (Natur und Technik) sind mit je 50 ECTS und 10 ECTS für den Wahlbereich ressourciert. Zum jetzigen Zeitpunkt ist der Wahlbereich noch nicht abschliessend definiert. Die Prüfungen werden nicht mehr nach Abschluss der Lehrveranstaltungen am Ende des Semesters durchgeführt, sondern in die Modulstruktur integriert. Neu gibt es deshalb zwei sogenannte Konsolidierungsmodule, in denen die notenwirksamen Bewertungen für die Fachwissenschaft und die Fachdidaktik durchgeführt werden. Für die anderen Lehrveranstaltungen gilt die Bewertung mit pass oder fail.

Die Überlegungen gingen vom Grundsatz «Bewährtes beibehalten und das bestehende Grundmodell weiterentwickeln» aus. Die Struktur der Module im Bachelorstudium bleibt grundsätzlich erhalten. Für die Geographie gibt es weiterhin je ein Modul zur Physischen, Humangeographie und zu Mensch-Umwelt-Interaktion. Auch die Anteile von Fachwissenschaft und Fachdidaktik werden nicht wesentlich verändert. Eine Neuerung betrifft das Verhältnis zwischen den Fächern Geschichte und Geographie sowie dem Fachbereich RZG: Einerseits wird die Fachlichkeit im Bachelorstudium gestärkt. Deshalb werden die

Grundlagen der Fachdidaktik wieder in eigenständigen Modulen für Geschichte und Geographie vermittelt. Andererseits werden im Masterstudium die Themen- und Problemorientierung und der fachübergreifende Ansatz gestärkt.

Für das Masterstudium werden aktuell fachübergreifende Module geplant, die sowohl historische wie geographische Perspektiven und Methoden beinhalten. Es handelt sich dabei um das Modul «Klima-wandel» sowie um das Modul «Gender». Das Konsolidierungsmodul wird ebenfalls thematisch geführt (geplant ist ein Modul «Migration»). Zudem wird ein fachübergreifendes Modul «Forschungsfragen in Fachwissenschaft und Fachdidaktik» geführt. Angedachte Inhalte für das Modul «Klimawandel» sind Ursachen und Auswirkungen des Klimawandels, der Klimaschutz und die Klimapolitik. Im Modul «Gender» geht es um eine zentrale Strukturkategorie in allen Gesellschaften in Raum und Zeit. Es orientiert sich am Lehrplan 21, in dem der Wandel und die Reflexion der Geschlechterrollen als Thema und als Kompetenz erwähnt sind.

Die Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) wird im neuen Studiengang ebenfalls gestärkt. Im Masterstudium wird neu ein Modul «BNE» geführt. Damit wird dem Fach Geographie als Leitfach für BNE Rechnung getragen. Im Wahlbereich soll zudem ein Schwerpunkt mit Bezug zu den SDGs (Globale Ziele für Nachhaltigkeit) angeboten werden.

Die Praxisbedeutsamkeit der Ausbildung soll ebenfalls gestärkt werden. Schon bisher wurden in den Lehrveranstaltungen der Fachwissenschaft Bezüge zur Fachdidaktik hergestellt, und umgekehrt. Die Module werden zwar weiterhin als fachwissenschaftliche oder fachdidaktische geführt. Es sollen jedoch verstärkt und explizit gegenseitige Bezüge hergestellt werden. Das bedeutet zum Beispiel, dass in fachwissenschaftlichen Modulen für den Unterricht geeignete Fallbeispiele untersucht werden, und in der Fachdidaktik noch stärker auf die fachwissenschaftlichen Grundlagen geachtet wird.

Nach dem Abschluss des Akkreditierungsverfahrens wird es ab dem Studienjahr 2024/25 darum gehen, den neuen Studiengang zu fliegen zu bringen. Die Planungsarbeiten dazu erfolgen durch die Dozierenden in RZG und ERG in den nächsten Monaten.



Daniel Siegenthaler, daniel.siegenthaler@fhnw.ch
Daniel Siegenthaler ist Dozent für Geographie und Geographiedidaktik an der PH FHNW und Vorstandsmitglied des Verbands Geographiedidaktik Schweiz.

Geografieausbildung Sek I an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen PHSG

Traditionsreiche Sek1-Ausbildung

Die Pädagogische Hochschule St.Gallen bildet bereits seit 1867 Lehrkräfte für die Oberstufe aus und gehört zu den ältesten Institutionen der Sekundarlehrer:innen-Ausbildung in der Schweiz. In den Anfangsjahren war die damalige SLS (Sekundarlehreramtsschule) in der Kantonsschule St.Gallen untergebracht. Mit der Etablierung der PHS und dem Einzug in das Hochschulgebäude Hadwig im Jahre 1994 fing eine neue Zeitrechnung an. Der heutige Ba-Ma-Studiengang Sek I entstand mit der Übernahme des Arbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnenseminars in Gossau (2003) und der Fusion mit der Primarlehrer:innenausbildung in Rorschach zur PHSG (2007). Pro Jahr treten rund 110 Studierende die Sek1-Ausbildung an, womit die PHSG zu den mittelgrossen Schweizer PHs zählt. Im Gegensatz zu den Naturwissenschaften an der PHSG, welche für Physik, Chemie und Biologie denselben Studienplan vorsehen, setzt RZG weiterhin auf eine Basisausbildung in beiden Fächern und einem Schwerpunkt ab dem 5. Semester in Geografie oder Geschichte. Dies erlaubt in den höheren Semestern eine Vertiefung auf einem Niveau, das trotz geringer Credits den Ansprüchen einer Hochschule genügt.

Zur Debatte

- ▶ Die PHSG gehört zu den ältesten und traditionsreichsten Ausbildungsstätten der Sekundarstufe 1.
- ▶ Die fachwissenschaftliche Ausbildung wird intern und nicht an einer Universität angeboten.
- ▶ Das neue Institut Gesellschaftswissenschaftliche Bildung umfasst die Fächer RZG, WAH und ERG.

Die Studierendenzahl von RZG steigt kontinuierlich und macht es zum zahlenmässig grössten Fach an der PHSG (trotz relativ kleiner Stundendotation auf der Oberstufe). Innerhalb von RZG wählen zudem immer mehr Studierende Geografie als Schwerpunkt, aktuell fast zwei Drittel der RZG-Studierenden.

Geschrieben von Rolf Bürki, René Huber

Die fachwissenschaftliche Ausbildung erfolgt in enger Abstimmung mit der Fachdidaktik und der Praxis – und doch eigenständig.



Foto 1: Hauptgebäude Hadwig der PHSG (Bild: PHSG)

Die Uni innerhalb der PH

Da St.Gallen über keine Volluniversität verfügt, lag die fachwissenschaftliche Ausbildung seit jeher in den eigenen Händen. Diese «Uni» innerhalb der Pädagogischen Hochschule bringt den grossen Vorteil, dass die fachwissenschaftliche Ausbildung in enger Abstimmung mit der Fachdidaktik und der Praxis – und doch eigenständig – erfolgt. Den spezifischen Bedürfnissen der Lehrpersonenausbildung und von Sek1-Studierenden kann einfacher gerecht werden. Die gegenseitige Nähe in gemischten Teams von Fachwissenschaftlerinnen und Fachdidaktikern bringt einen regen, zuweilen auch kontroversen, aber fruchtbaren Austausch mit sich, von dem letztlich die Studierenden profitieren können. Während die fachwissenschaftliche Forschung in Geografie an der PHSG abgebaut wurde, konnten in letzter Zeit didaktisch ausgerichtete Forschungs- und Entwicklungsprojekte lanciert werden, z.B. im Bereich von 'Virtueller Realität' oder 'Künstlicher Intelligenz' im Geografieunterricht.



Foto 2: Projektwoche Stadtplanung St.Gallen-St.Fiden mit Studierenden der Fächerkombination Geografie und Technisches Gestalten (Bild: R. Bürki)

Geografie – Geschichte – RZG

Bereits vor 20 Jahren startete an der PHSG das Integrationsfach RZG mit dem Lehrdiplom in den beiden Fächern Geografie und Geschichte. Nebst der soliden Ausbildung in den eigenständigen Fächern wurden seit Beginn eine Bereichsdidaktik RZG und weitere fächerverbindende Module aufgenommen, um die interdisziplinären und integrativen Aspekte in den Überschneidungsbereichen zu stärken. Ebenfalls früh begann die wissenschaftliche Begleitung der Integrationsthematik auf theoretischer und empirischer Basis sowie deren Umsetzung in Praktika und Weiterbildungskursen. Die Zukunft wird zeigen, ob sich die Orientierung an Lebenswelt-Phänomenen ohne Bezug zu traditionellen Schulfächern mit wissenschaftlichen Referenzdisziplinen durchsetzen wird. Grundsätzlich bleibt die Forderung nach Eigenständigkeit der Fächer Geografie und Geschichte bestehen, unter Einbezug von integrierenden Elementen. Mit anderen Worten: Die Fächer sollen nur dort zusammenwachsen, wo sie zusammengehören, und weiterhin alleine stehen, wo es alleine Sinn macht. Gerade deshalb braucht es Entwicklung und Innovation im Integrationsbereich von Geografie und Geschichte – ohne die einzelnen Fächer zu vernachlässigen, sondern um sie zu stärken.

Nebst der soliden Ausbildung in den eigenständigen Fächern werden eine Bereichsdidaktik RZG und weitere fächerverbindende Module angeboten, um die interdisziplinären und integrativen Aspekte zu stärken.

Vertiefungswochen

Exkursionen bilden das Salz in der Suppe in der Aus- und Weiterbildung von Geografielehrer:innen. Und wer erinnert sich nicht an die eigenen Exkursionen während des Geografiestudiums? Immerhin 6 Credits (von insgesamt 40 Credits für das Integrationsfach RZG) sind für Projekte, Exkursionen und Blockwochen vorgesehen. Das Angebot reicht von fachlichen und fachdidaktischen Tagesexkursionen (z.B. Schwammstadt St.Gallen, Museums-Bergwerk Gonzen) zu in- und ausländischen Wochenexkursionen (z.B. Engadin, Vulkanismus Südtalien, Ruhrgebiet), welche zum Teil bewusst fach- und fachdidaktisch gemeinsam ausgerichtet sind. Mit dem Anspruch von fächerverbindendem RZG-Unterricht werden zudem Blockwochen ausgeschrieben, die explizit die beiden Fächer Geografie und Geschichte einbeziehen (z.B. Tourismus Ostschweiz).

Neues Institut Gesellschaftswissenschaftliche Bildung

Über die Zuordnung von Geografie zu Fakultäten, Instituten und Fächerverbänden lässt sich lange streiten. Erschwert wird es durch die Einbindung von Geografie auf der Primarstufe in Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG), der Integration mit Geschichte auf der Sek I und den grossen Überschneidungen im Lehrplan 21 von Geografie mit Natur und Technik (NT) sowie Wirtschaft-Arbeit-Haushalt (WAH). Letztendlich ist es die Quadratur des Kreises. Nach einem langen Prozess mit der Überführung in eine Matrix-Organisation gehört Geografie und RZG zum neu gegründeten 'Institut für Gesellschaftswissenschaftliche Bildung' zusammen mit WAH, ERG und NMG. Die soeben gestartete Studienreform bringt nach den organisationalen Strukturentscheiden die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Curriculum. Inwiefern sich innovative Lehr-Lern-Formate in Geografie durchsetzen werden, zusammen mit der Stärkung und Weiterentwicklung bewährter Gefässe, wird sich zeigen. Bereits länger umgesetzt wurde eine Kooperation mit der PH Graubünden in Chur mit einem Masterstudiengang für Primarlehrkräfte. Neu bietet die PHSG zusammen mit der PHGR einen konsekutiven Master Sek I & Sek II auf der Basis eines Fachbachelors an. Mit diesen neuen Studiengängen und der Lancierung von QUEST-Ausbildungen (Quereinstieg) erhofft sich die PHSG in Zeiten des Lehrkräftemangels wachsende Studierendenzahlen im kompetitiven Umfeld der Ostschweiz.



Rolf Bürki, Dozent für Fachwissenschaften Geografie an der PHSG

rolf.buerki@phsg.ch



René Huber, Dozent für Fachdidaktik Geografie an der PHSG

rene.huber@phsg.ch



Foto 3: Einsatz digitaler Medien für Anwendungen auf der Sekundarstufe I (Bild: R. Bürki)

Résumé

Chaque année, environ 110 étudiant-e-s, dont près des deux tiers en géographie, commencent la formation au secondaire I à la HEP de Saint-Gall, riche en traditions. La formation scientifique proposée en interne présente le grand avantage d'être étroitement coordonnée avec la didactique de la discipline et la pratique, tout en restant autonome. En plus de la formation solide dans les disciplines autonomes que sont la géographie et l'histoire, une didactique du domaine de la SCR/RZG et d'autres modules associant les disciplines sont proposés afin de renforcer les aspects interdisciplinaires et intégratifs.

Geografieausbildung Sek I an der Pädagogischen Hochschule Thurgau (PHTG)

Zur Debatte

- ▶ **Der Studiengang Sek I an der PHTG ist jung, und einzelne Module sind mit der Sek II verbunden.**
- ▶ **Die PHTG kooperiert in binationalen Studiengängen mit der Universität Konstanz.**
- ▶ **Studierende können nach der Pädagogischen Maturitätsschule PMS direkt in das 3. Semester einsteigen.**

Junge Sek1-Ausbildung und das «Thurgauer Modell»

Geschrieben von
Adrian Blatter,
Rolf Bürki

Die PHTG in Kreuzlingen wurde 2003 als Nachfolgerin des Primarlehrerseminars Kreuzlingen gegründet. Der erste Jahrgang der Sekundarstufe I startete mit dem Ausbau der Studiengänge im Jahr 2009. Zu Beginn in kleinen Kursen, melden sich aktuell rund 70 Studierende pro Jahr an, wovon durchschnittlich 25 Studierende Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG) wählen.

Nebst dem regulären Studiengang beginnen jedes Jahr rund die Hälfte aller Studierenden im sogenannten 'Thurgauer Modell', einer Besonderheit in der schweizerischen Lehrkräfteausbildung. Grundlage bildet die Pädagogische Maturitätsschule PMS in Kreuzlingen, welche aus dem ehemaligen Lehrerseminar entstand und heute Mittelschüler:innen, z.T. immer noch im Konvikt, mit musisch-pädagogischen

Schwerpunkten und einer beruflichen Grundbildung spezifisch auf Lehrberufe vorbereitet. Abgänger:innen der PMS steigen direkt in das zweite Studienjahr ein, wobei im Studiengang Sek I noch einzelne fachwissenschaftliche Grundlagenmodule aus dem ersten Jahr besucht werden müssen. Die Eigenheit des Thurgauer Modells zeigt sich auch am Campus in Kreuzlingen. Direkt nebeneinander liegen Kindergarten, Primar- und Sekundarschule, die beiden Mittelschulen PMS und Kantonsschule Kreuzlingen sowie der eigentliche PHTG-Campus mit der Ausbildung auf Kindergarten-/Primarstufe sowie Sek I und Sek II. Zum Teil werden die Infrastrukturen gegenseitig genutzt. So findet die Geografieausbildung der PHTG in den Gebäuden der PMS statt.

Geografie-Lehrkräfte auf Sekundarstufe I sollten neben der thematisch global ausgerichteten Ausbildung auch weiterhin ein lokal-regional verankertes Wissen und Verständnis aufbauen.

Binationaler Campus

Eine weitere Einzigartigkeit der PHTG liegt in der Zusammenarbeit mit der Universität Konstanz in Deutschland. Die Ausbildung ist über die Länder- und EU-Grenze hinweg organisiert. Die Zwillingsstadt Kreuzlingen-Konstanz bietet Hand dazu, und dennoch ist die unbürokratische und fruchtbare Zusammenarbeit hoch einzuschätzen. Studierende der Sek I an der PHTG besuchen die Fachwissenschaften an der Uni Konstanz, während die fachdidaktische und pädagogische Ausbildung in Kreuzlingen an der PHTG erfolgt. An der Uni Konstanz stehen grundsätzlich alle Module den Studierenden der PHTG offen, wobei sogenannte 'Uni-Coaches' der PHTG die Studierenden bei der Auswahl geeigneter Kurse beraten. Für die Geografie funktioniert dieses binationale Modell jedoch aus einem trivialen Grund nicht: Es gibt kein Fach Geografie an der Universität Konstanz. Deshalb werden die Fachwissenschaften der Geografie als einziges akademisches Fach an der PHTG selbst angeboten. Dies geschieht mit dem kleinen Abstrich, dass eine Vertiefung nur in Geschichte und nicht in



Feldarbeit in der 'Alpsteinwoche' mit dem Altmann im Hintergrund. (Bild: R. Bürki)

Geografie möglich ist. Umgekehrt können Fachexkursionen und Projektwochen in der Schweiz angeboten werden (z.B. 'Alpsteinwoche'). Gerade Geografie-Lehrkräfte auf Sekundarstufe I sollten neben der thematisch-global ausgerichteten Ausbildung auch weiterhin ein lokal-regional verankertes Wissen und Verständnis aufbauen.

Gemeinsam: Stufendurchmischung und Integrationsfach RZG

Stufendurchmischung und integrative Aspekte sind zwei weitere Eigenheiten im Curriculum angehender Geografie-Lehrpersonen an der PHTG. Der erste Teil der fachdidaktischen Ausbildung findet stufenübergreifend statt. Die Studierenden der Studiengänge Sek I und Sek II besuchen diese gemeinsam und können gegenseitig von ihren didaktisch-methodischen sowie fachlichen Fähigkeiten profitieren, was sich beispielsweise gerade bei auserschulischen Lernorten oder stufengemischten Projekten als sehr gewinnbringend erweist. Im zweiten Teil der fachdidaktischen Ausbildung auf der Sekundarstufe I wird zudem das Integrationsfach RZG stärker in den Fokus gestellt. Mit fachübergreifenden und integrativen Ansätzen werden hier Leistungsnachweise umgesetzt, welche nicht bloss den integrativen Charakter des Fachbereichs RZG aufzeigen sollen, sondern diesen auch direkt umsetzen.



Adrian Blatter, Dozent für
Fachdidaktik Geografie an
der PHTG

adrian.blatter@phtg.ch



Rolf Bürki, Dozent für
Fachwissenschaften Geografie an
der PHTG

rolf.buerki@phtg.ch



Binationale Hochschule: Im Vordergrund der PHTG-Campus in Kreuzlingen, im Hintergrund Konstanz mit dem Campus der Universität. (Bild: PHTG)

Former des enseignant·e·s à ciel ouvert : le projet PEERS

À débattre

- ▶ Quel rôle pourraient jouer les approches d'outdoor education dans la formation des enseignant·e·s ?
- ▶ Quelle importance pour une géographie centrée sur une expérience directe avec le terrain ?
- ▶ Quels apports à la formation des enseignant·e·s peuvent venir de projets basés sur la collaboration d'enseignant·e·s de deux institutions situées dans deux régions linguistiques différentes ?

Écrit par
Marco Lupatini,
Luana Monti Jermini

Peter Higgins, expert international en matière d'éducation à l'environnement et au développement durable en plein air, pose la question : pourquoi enseigner à l'intérieur ? Sur la base de cette question nous aussi en tant que géographes et que didacticien·e·s de la géographie, nous sommes convaincus que cette approche est gagnante. La base théorique et l'expérience mûrie dans



L'observation du paysage est une démarche importante pour le *outdoor learning*.

les années confirment ce point de vue. Cela nous porte à vouloir continuer sur cette route dans la formation des enseignant·e·s. Par cet article nous voulons contribuer à la réflexion sur l'importance de l'*outdoor education* dans la formation de base des enseignant·e·s. Cela en montrant un exemple concret de travail sur le terrain.

Bases théoriques

L'outdoor education, outdoor learning, outdoor teaching représentent une approche diversifiée de la vie à l'école. Cette approche implique que les matières scolaires sont enseignées en dehors de la salle de classe dans des environnements naturels réels tels que les parcs ou les forêts, ou dans des environnements culturels réels tels que les cours des écoles, les musées ou les cimetières. L'investigation, la découverte et l'analyse dans un contexte réel contribuent à accroître la motivation et le niveau d'apprentissage de l'apprenant, en particulier dans le contexte de la nature.

L'outdoor learning représente un mode et une approche diversifiés de la vie à l'école par rapport à la façon dont elle se déroule normalement.

Des personnalités importantes du monde de l'enseignement — John Dewey, Johann Heinrich Pestalozzi, Kurt Lewin — soulignent les avantages des expériences d'apprentissage/enseignement en dehors de la salle de classe. En plus, des études dans le domaine de l'éducation en plein air montrent que les compétences disciplinaires, personnelles, sociales et de prise de responsabilité se développent davantage dans le contexte *outdoor* que dans la salle de classe. Cathy Jordan, de l'University of Minnesota, souligne dans ses recherches que les expériences dans la nature favorisent l'apprentissage académique, le développement personnel et la gestion responsable de l'environnement.

La recherche en éducation examine aussi le rôle de la formation des enseignant·e·s dans ce contexte.

Wolf et Monti (2023) affirment que l'enseignement en plein air devrait faire partie intégrante de la formation initiale des enseignant·e·s. Il s'agit en particulier de promouvoir l'éducation au développement durable et de faire en sorte que les enseignant·e·s se sentent actrices et acteurs du changement.

Mise en pratique : Le projet PEERS

Un exemple de bonne pratique dans le cadre de la formation des enseignant·e·s est le travail en commun entre la Haute École Pédagogique de Lausanne et le Dipartimento Formazione Apprendimento/Alta Scuola Pedagogica Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana. Grâce à la collaboration entre Ismaël Zosso-Francolini (Lausanne), Luana Monti Jermini et Marco Lupatini (Tessin) de 2016 à 2021, un projet d'échange d'enseignant·e·s en formation nommé PEERS a été mis en place. Un groupe formé de dix à quinze étudiant·e·s des deux institutions s'est retrouvé pour des cours-ateliers collaboratifs en plein air pour une période allant de huit jours à deux semaines. Lors de ces cours, le travail portait sur la planification et la mise en place d'activités didactiques basées sur les principes de l'*outdoor learning* (OL) dans le cadre d'un enseignement pour la durabilité.

Les enseignant·e·s en service et les chercheurs affirment que l'enseignement en plein air devrait faire partie intégrante de la formation initiale des enseignant·e·s.

Ces cours, au-delà de leur organisation qui pouvait varier d'année en année, étaient ainsi structurés. Les premiers jours étaient dédiés à une introduction théorique sur l'OL et à une première excursion à la découverte des espaces où pouvaient avoir lieu les activités à l'extérieur. Avec la collaboration d'actrices spatiales locales et d'acteurs spatiaux locaux, le groupe est parti par exemple pour une visite guidée



Carte des bruits produite par des élèves



Réélaboration par des élèves du Pacte de Torre (1182)

La formation des enseignant·e·s du secondaire I au Tessin

Cette formation se fait dans le cadre du Master in Advanced Studies (MAS) pour l'enseignement au secondaire I au Département Formation et Apprentissage/Haute École Pédagogique (DFA/ASP) de la SUPSI à Locarno. Cette formation dure généralement deux ans. Pour l'accès à la formation au moins un Bachelor pour un total de 110 ECTS dans une branche enseignable est demandé.

La formation des enseignant·e·s de géographie, à côté de cours généraux de sciences de l'éducation et de la formation pratique, prévoit un module spécifique lié à la didactique de la géographie. Dans ce cadre rentrent notamment le cours de didactique de la géographie tenu en première année et les laboratoires didactiques tenus en première et deuxième année. La pratique professionnelle se déroule selon le modèle des communautés d'apprentissage. Dans ces communautés les étudiant·e·s travaillent en groupes de 3 ou 4 et ils sont accompagnés par un enseignant praticien du terrain, par une didacticienne de la géographie et par un pédagogue.

Au centre du cours de la didactique de la géographie, il y a une réflexion sur les concepts de base de la géographie et sur son épistémologie, sur les méthodes d'enseignement, les instruments et les techniques utiles pour enseigner la géographie. Les laboratoires didactiques sont orientés vers la pratique professionnelle.



L'outdoor learning implique aussi une promenade à la découverte des espèces rares.

des vignobles de Lavaux (Vaud) ou une promenade dans les rues d'Olivone (Tessin) à la découverte d'espèces d'arbres fruitiers rares. On passait ensuite à la planification d'activités didactiques à l'extérieur dans les espaces découverts précédemment. Les activités étaient ensuite testées à l'intérieur du groupe même. Le clou du cours était la mise en place des activités planifiées avec des classes des cycles 2 ou 3 de Harmos. Le travail avec les élèves donnait du sens à la planification, et permettait de l'évaluer. Pour clore le cours, la dernière journée était dédiée à une réunion-bilan et à l'institutionnalisation des savoirs mis en jeu et des compétences mobilisées. Cela dans le but de consolider les apprentissages.

Conclusions

Les acquis de cette expérience sont nombreux. D'une part, elle a offert l'opportunité pour des échanges entre enseignant·e·s en formation en provenance de régions linguistiques différentes. Par cela elle a favorisé une connaissance meilleure de deux systèmes éducatifs différents.

Le clou du cours était la mise en place des activités planifiées avec des classes des cycles 2 ou 3 de Harmos.

L'expérience vécue avec les différents groupes d'enseignant·e·s en formation impliqué·e·s dans le projet décrit confirme ce qui est affirmé par les chercheuses et les chercheurs dans leurs études et a contribué à renforcer notre conviction, en tant que didacticien·e·s de la géographie, de l'utilité de cette approche pédagogique et didactique. Elle a surtout été utile pour acquérir des bases solides pour la planifica-

tion d'activités de l'OL capables de mettre les élèves et leur environnement du quotidien au centre des activités didactiques. Cela a porté les participant·e·s au cours à prendre conscience de soi en tant qu'actrices spatiales ou acteurs spatiaux et, comme écrit par Lussault, de l'espace non comme arrière-scène sur laquelle se jouent les activités humaines, mais lui-même comme opérateur de l'agir humain. En plus, les étudiant·e·s ont pu mettre en pratique dans leurs classes ce qu'ils ont expérimenté lors des semaines de projet.

Références

- ▶ Lussault, M. (2007). L'homme spatial. La construction sociale de l'espace humain. Ed. du Seuil.
- ▶ Vare, P., Lausset, N., Rieckmann M. (2020). Compétences in Education for Sustainable Development. Ed. Springer
- ▶ Wolf, C. & Monti Jermini, L. (2023). How outdoor learning can support STEM and sustainability education in initial teacher training. Conference book Educating the Educators IV, 72-75.



Luana Monti Jermini est géographe et chargée de cours en didactique de la géographie et la formation continue et coordinatrice du Master en enseignement secondaire 1 auprès du Département Formation et Apprentissage/ Haute École Pédagogique de la SUPSI à Locarno. Dans sa pratique d'enseignant, elle se concentre sur la relation entre la géographie et l'éducation en vue d'un Développement Durable utilisant des approches et des méthodes de l'outdoor education.

luana.monti@supsi.ch



Marco Lupatini est docteur en géographie et chargé de cours et chercheur senior en didactique de la géographie auprès du Département Formation et Apprentissage/ Haute École Pédagogique de la SUPSI à Locarno. Dans sa recherche il explore surtout les liens entre enseignement de la géographie et formation au politique.

marco.lupatini@supsi.ch

Le métier d'enseignant·e de géographie au CO en Valais

Consécutivement au Bachelor académique, la Haute école pédagogique du Valais assure l'acquisition des connaissances théoriques et pratiques pour exercer la profession d'enseignant·e dans les écoles du secondaire I. Le cursus en didactique spécifique de la géographie se déroule sur deux semestres : le premier est consacré principalement à la rédaction d'une séquence pédagogique complète et modulable. Le deuxième intègre les enjeux liés questions socialement vives, la verticalité, l'interdisciplinarité, un atelier vidéo avec entretien de confrontation, l'éducation numérique, et une excursion pédagogique, cette année, à Mauvoisin (Val de Bagnes, VS).

Les chargé·e·s d'enseignement de la didactique de géographie et d'histoire, de la 1re Harmos au secondaire II, collaborent étroitement et régulièrement à l'organisation de leur cours afin d'ancrer la formation dans le cursus scolaire et de lier les disciplines traditionnelles, que sont l'histoire et la géographie, au domaine des Sciences humaines et sociales (SHS), favorisant l'interdisciplinarité, développant ainsi une culture commune : l'étude des interdépendances et des systèmes complexes, dans l'espace et le temps, pour une citoyenneté active et réfléchie intégrant les enjeux du développement durable.

Il s'ajoute, à l'organisation du cours de didactique de la géographie au secondaire I, l'évaluation des apprentissages des élèves qui est un enjeu permanent et qui, pourtant, est souvent ramenée à un questionnaire terminant le chapitre. Dès lors comment changer les modalités d'évaluation qui tendent trop souvent vers la restitution de connaissances réduisant la géographie à une description du territoire ? La visée du cours de didactique est de remédier cette obsolète conception de la géographie.

Le schéma ci-contre montre les interactions entre la didactique spécifique de la géographie au secondaire I avec les autres didactiques des Sciences humaines et sociales (SHS). Les relations entre les autres branches sont néanmoins effectives. La conception de la formation tend vers l'interdisciplinarité au secondaire I (flèche horizontale) et son prolongement vers le secondaire II (flèche verticale).

À débattre

- ▶ Une géographie intégrée au domaine des Sciences humaines et sociales.
- ▶ Une géographie pour s'approprier les outils de la pensée systémique et de la complexité.
- ▶ Une formation pour apprendre à faire apprendre la géographie.
- ▶ Une évaluation des élèves encore réduite à restituer des connaissances « géographiques ».

Un premier semestre pour apprendre à organiser le cours

Écrit par
Gilles Disero

Durant le premier semestre, les modalités du cours tendent vers l'atelier (workshop) où les étudiant·e·s mobilisent de manière itérative les concepts-intégrateurs de la géographie actancielle. Il est alors nécessaire de connaître l'épistémologie de la géographie telle qu'elle est définie par le plan d'études romand (PER) <https://portail.ciip.ch/per>. Les représentations et les pratiques de la géographie des étudiant·e·s sont dès lors confrontées aux entrées dans les interdépendances (sociales, économiques, environnementales) et aux concepts-intégrateurs.

Le groupe de travail romand (2022), mandaté par la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) pour accompagner l'introduction des nouveaux moyens d'enseignement romands (MER) en SHS de la 9e à la 11e Harmos, a identifié des enjeux de formation important autour de la démarche scientifique – encore peu pratiquée en cours de géographie au CO où les traditions et les habitudes freinent le développement des compétences des élèves. Les objectifs de formation sont donc d'articuler une séquence qui est lancée par une problématisation de l'objet à ensei-

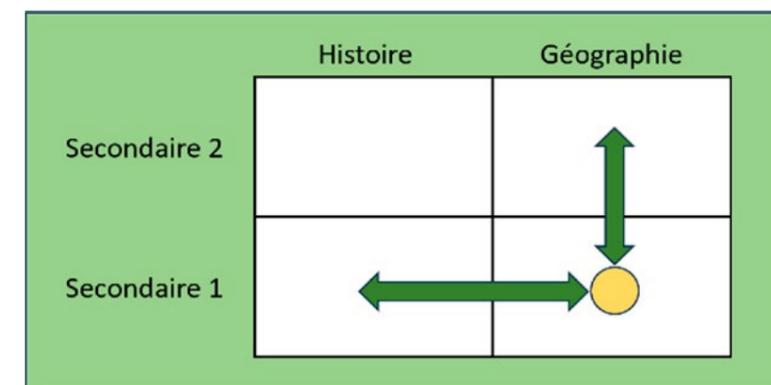


Fig. 1 : Tableau des interdisciplinarités © Gilles Disero

La Haute Ecole...

pédagogique du Valais (www.hepvs.ch) dispense une formation pédagogique de niveau tertiaire. Réparti sur six semestres à temps partiel (50%), le cursus assure l'acquisition des connaissances théoriques et pratiques de base indispensables pour l'exercice de la profession d'enseignant·e dans les écoles du secondaire I (9H-11H). Elle est consécutive au Bachelor académique qui oriente les didactiques spécifiques, ici la géographie. L'effectif est d'environ 10 étudiant·e-s par année. La didactique de la géographie au secondaire I se déroule sur deux semestres et inclut différents ateliers.

Une spécificité de l'école valaisanne au secondaire I (dit cycle d'orientation, abrégé CO) : l'enseignant·e de géographie est responsable de tout le domaine des SHS (<https://portail.ciip.ch/per>) durant trois périodes hebdomadaires pour enseigner la géographie, l'histoire et la citoyenneté.

Contact : st-maurice@hepvs.ch

gner, suivie d'une phase d'enquête (raisonnement et progression), qui se boucle par une institutionnalisation des connaissances et des compétences. Les nouveaux enseignant·e-s doivent en effet être capables de créer un dispositif didactique spécifique et différencié permettant à chaque élève de progresser en géographie.

Au fur et à mesure des cours, les connaissances leur permettent de rédiger des consignes précises, variées et progressives pour les élèves, composant ainsi une partie de leur séquence pédagogique : « les fiches de l'élève ». Leurs propositions d'activités identifient les acteurs, leurs intentions, les localisant à différentes échelles expliquant ainsi l'organisation de l'espace. Les moments-clés de l'enquête sont planifiés. Des cheminements sont proposés pour atteindre les apprentissages visés. Les hypothèses sont



Fig. 2 : place de travail d'un étudiant durant un cours de didactique de géographie © Gilles Disero

validées en fin de séquence. Au besoin, des constats sont proposés pour guider l'enseignant·e en situation réelle. Des réponses attendues pour chaque activité sont préparées.

Le choix des sources fait aussi l'objet d'une attention particulière. Il est en effet important de sélectionner des documents adaptés au PER et au public-cible, les élèves de la 9 à la 11H. Ces références sont à expliquer par un texte d'auteur que les étudiant·e-s rédigent personnellement. Il est aussi à leur charge de composer une problématique percutante où le thème est amorcé, mis en perspective et questionné ; qu'elle crée l'émulsion, l'envie d'apprendre.

Afin d'étayer la séquence en situation, les étudiant·e-s rédigent des démarches pour la mise en œuvre des activités (description, conseils, ordre, dispositif central, ...). Des prolongements sont proposés. Des liens avec les autres cycles de la scolarité, la formation générale et les capacités transversales sont indiqués. Ainsi, ils démontrent leur savoir-faire pour installer un dispositif d'apprentissage conforme aux attentes actuelles et ancré dans le réseau conceptuel du PER.

Cette année, les thèmes développés par les étudiant·e-s étaient : « Alpagnes et touristes », « La justice climatique », « Le recul des glaciers », « L'eau potable » et « Le chocolat suisse ». Leurs travaux didactiques sont remarquables et peuvent aisément les accompagner durant le deuxième semestre pour soutenir leur atelier vidéo (ils se filment et analysent leur performance pédagogique puis se confrontent au point de vue du formateur). Ils peuvent aussi être complétés, dans le cadre de leur atelier incluant le numérique, par des moyens informatiques tels que l'outil développé par Swisstopo <https://map.geo.admin.ch>.

Un deuxième semestre pour enrichir sa pratique

La géographie, comme toutes les sciences, évolue, progresse, s'adapte, cherche à répondre aux questionnements actuels. Science empirique, inductive, elle incite à l'observation du monde, de l'environnement, du paysage, des flux, des interdépendances, des morphologies, pour ensuite chercher à modéliser la réalité complexe et offrir une compréhension de l'organisation de l'espace par les sociétés. Il est donc essentiel de revenir sur le terrain, de saisir les opportunités que représentent, pour les élèves, d'observer le monde pour chercher à le comprendre. En ce sens, il est important de montrer aux étudiant·e-s que les sorties scolaires peuvent être des occasions de pratiquer la géographie en extérieur, loin des documents, proche de l'environnement.

Cet enjeu est partagé par les chargé·e-s d'enseignement de la didactique de l'histoire et de la géographie. Cette année, les étudiant·e-s du domaine des SHS préparent une excursion pédagogique sur le site de Mauvoisin (Val de Bagnes VS). Le potentiel didactique est considérable.

Au fond du Val de Bagnes, sur la Dranse, le barrage de Mauvoisin (voir fig. 3 et 4), haut de 250 mètres, le

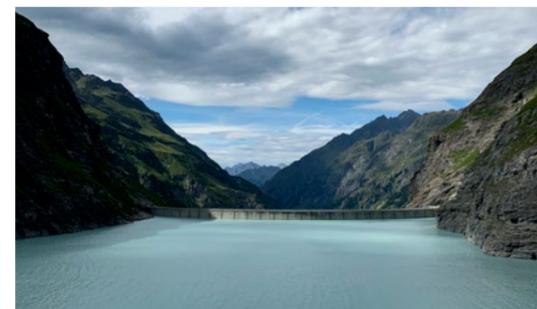


Fig. 3 : vue sur le barrage de Mauvoisin © Gilles Disero

plus élevé des barrages à voûte d'Europe, est situé à l'endroit où le glacier du Giétro s'est avancé en 1818 (voir figure 5), provoquant la fameuse débâcle. La relation entre le passé et le présent est évidente. Les forces motrices de Mauvoisin SA propose aussi un sentier didactique retraçant la construction du barrage de 1948 à 1958. Sa production moyenne est d'environ 1 000 GWh par an.

Le milieu naturel du fond du Val de Bagnes est aussi composé de pâturages, d'alpages où les agriculteurs exploitent le bétail et valorisent la production laitière. Le site est aussi prisé par les randonneurs et les vététistes. Des sentiers sont aménagés. La nature est préservée. Il n'est pas rare d'apercevoir la faune alpine : marmottes, chamois, ... Les interactions entre ces différents acteurs sont des thèmes d'études qui ne manqueront pas de faire l'objet de propositions didactiques par les étudiant·e-s. Un des objectifs est de montrer que toute sortie des classes sur le terrain est l'occasion de pratiquer la géographie, et l'histoire. Les dispositifs didactiques orientent le regard des élèves et développent leurs capacités de raisonnement sur le terrain. Des localisations par azimuts ou géolocalisations sont possibles. Une synthèse des observations permet de constater les éléments essentiels engagés par les excursions pédagogiques. L'attente est que les étudiant·e-s sortent avec leur classe pour pratiquer une géographie ancrée sur le terrain pour ensuite revenir en salle de classe avec des informations qui peuvent dès lors faire l'objet d'un apprentissage à part entière.

Conclusion

Le métier d'enseignant·e est complexe : maître instruit, praticien artisan, praticien réflexif, personne, acteur social et technicien. L'évolution de la géogra-



Fig 4 : Géographe en excursion à Mauvoisin. © Gilles Disero

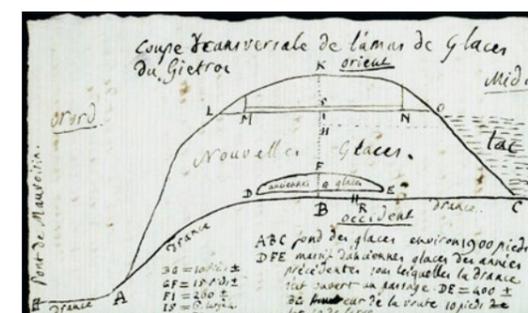


Fig. 5 : Schéma en coupe de l'accumulation de glace du Giétro sur le cours de la Dranse en 1818 par Henri Gilliéron - BCU Lausanne.

phie embrasse depuis plusieurs décennies l'étude des interdépendances et des systèmes complexes. Sans doute en partie à cause des représentations d'enseignant·e-s formé·e-s à l'ancienne ou de parents ayant vécu les cours d'histoire et de géographie comme du « bourrage de crâne », les élèves au CO doivent encore trop souvent apprendre par cœur des lieux, des villes, des cours d'eau, des montagnes, des capitales, etc. C'est pourquoi les étudiant·e-s de la HEPVS apprennent aussi à évaluer les acquis et les progressions de leur élève sous une autre forme que celle du questionnaire où seules les connaissances sont restituées sans les ancrer dans la complexité du réel. En géographie, des productions d'élèves sont attendues. Les future·s enseignant·e-s apprennent dès lors à créer des grilles d'évaluation critériées qui guident les apprentissages et somment les acquis tant en termes de connaissances que de compétences.



Gilles Disero est diplômé de géographie de l'Université de Fribourg (2000). Il enseigne la géographie à Sion au secondaire 1 depuis l'introduction en Valais du plan d'études romand en 2011. Il est praticien formateur, conseiller didactique et pédagogique du domaine des Sciences humaines et sociales au Service de l'enseignement VS et, depuis 2020, didacticien pour la Haute école pédagogique du Valais.

gilles.disero@hepvs.ch

« Savoirs disciplinaires et savoirs scolaires : duo ou duel ? »

À débattre

- ▶ Comment sélectionner des savoirs géographiques pertinents pour l'enseignement ?
- ▶ Comment permettre aux étudiant·e·s de première année d'entrer dans la géographie ?

Écrit par
Alain Pache,
Nadia Lausset,
Thibaud Bauer,
Marianne Milano,
Philippe Hertig

Le canton de Vaud, en collaboration avec la HEP Vaud et l'Université de Lausanne, a proposé dès 2023 un nouveau parcours de formation aux futur·e·s enseignant·e·s du degré secondaire 1. Ce parcours, qui devrait favoriser l'employabilité, comprend un Bachelor suivi d'un Master et vise à former à l'enseignement de quatre disciplines. Ce texte présente une analyse du premier module de cette formation, qui a pour but de montrer comment peut se construire un savoir géographique contemporain et susceptible d'intéresser les élèves. Nous présentons donc brièvement le contexte et l'architecture

générale de cette nouvelle formation ainsi que les références théoriques sur lesquelles nous nous sommes appuyé·e·s. Une première prise de distance par rapport au travail effectué est également proposée à partir de quelques productions récoltées auprès des étudiant·e·s.

Vingt-huit crédits pour acquérir les fondements de la géographie scolaire

Le nouveau plan d'études exige que les étudiant·e·s choisissent l'un des six profils quadri-disciplinaires proposés, dont trois intègrent la géographie (Profil 1 : français, allemand, histoire, *géographie* ; Profil 2 : français, anglais, histoire, *géographie* ; Profil 4 : mathématiques, sciences de la nature, *géographie*, histoire).

La formation comprend, pour chaque discipline, quatre modules de savoirs disciplinaires génériques à cinq crédits ECTS et deux modules de savoirs disciplinaires spécifiques à quatre crédits ECTS, soit un

total de vingt-huit crédits. Les savoirs disciplinaires génériques devraient permettre une entrée dans la discipline « géographie » en abordant des contenus qui vont bien au-delà des sujets traités à l'école. Dans le plan de formation, ces derniers seront dispensés en deuxième année d'études et porteront sur quatre grandes thématiques : l'habitat, le climat, les représentations spatiales et la mondialisation.

Quant aux deux modules de savoirs disciplinaires spécifiques, traités pour l'un en première année et pour l'autre en deuxième année, ils explicitent en quoi consiste la géographie scolaire en faisant des liens aux thèmes abordés dans le Plan d'études romand (PER) et dans les moyens d'enseignement romands (MER). Un accent particulier est porté sur les questionnements centraux de la discipline et sur la pluralité des paradigmes épistémologiques, mais également sur les différentes approches permettant de construire un savoir géographique pour l'école.

A cela s'ajoutent six crédits en didactique de la géographie en troisième année, qui reprennent en partie la question de la transposition didactique adressée une première fois dans les modules spécifiques. La question qui s'est donc posée d'emblée est celle de l'articulation entre les savoirs disciplinaires, les savoirs scolaires et les savoirs didactiques abordés en formation, d'où notre titre, un peu provocateur : « Savoirs disciplinaires et savoirs scolaires : duo ou duel ? »

Un cadre théorique axé sur l'hybridation des savoirs géographiques

Dans le premier module d'introduction aux savoirs disciplinaires en géographie, l'équipe enseignante a convenu de placer d'emblée les étudiant·e·s dans une perspective d'enseignement. Cela revient à dire que la construction d'un savoir géographique scolaire est au cœur de ce module et que les articulations entre différents types de savoirs à mobiliser pour le construire sont mises en évidence. En cohérence avec les développements épistémologiques récents de la discipline académique géographique, nous en avons identifié quatre : les savoirs académiques de référence, les savoirs experts, les savoirs du lieu, et les savoirs déjà transposés pour l'école figurant dans les manuels scolaires (figure 1).

Ces savoirs étant de nature et d'origine diverses et favorisant une « rencontre » ou une « mise en réseau » (Bédouret et al., 2018), la notion d'hybridation des savoirs a été introduite. La confrontation entre ces savoirs permet de faire émerger des points de convergence, voire des champs de tension ou de controverse, ce qui favorise la problématisation et l'identification d'éléments à approfondir par exemple lors d'une démarche d'enquête. Le tout vise la construction d'un savoir à enseigner actuel, vivant et lié à l'expérience spatiale des élèves, et d'éviter ainsi l'enseignement d'une géographie paradoxalement hors-sol.

Cette construction d'un savoir géographique à enseigner se base sur un système de transposition en plusieurs étapes, pouvant se faire dans une ordre

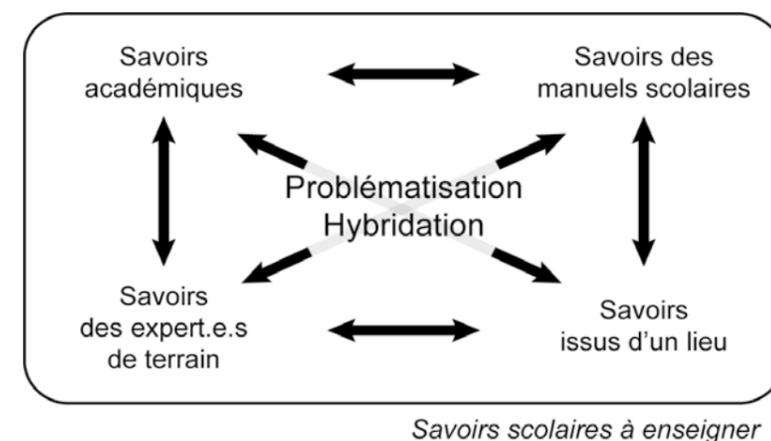


Figure 1 : Des savoirs à enseigner et à confronter



Un croquis réalisé sur le terrain



Vue sur la ville de Lausanne (paysage étudié lors de la sortie de terrain)

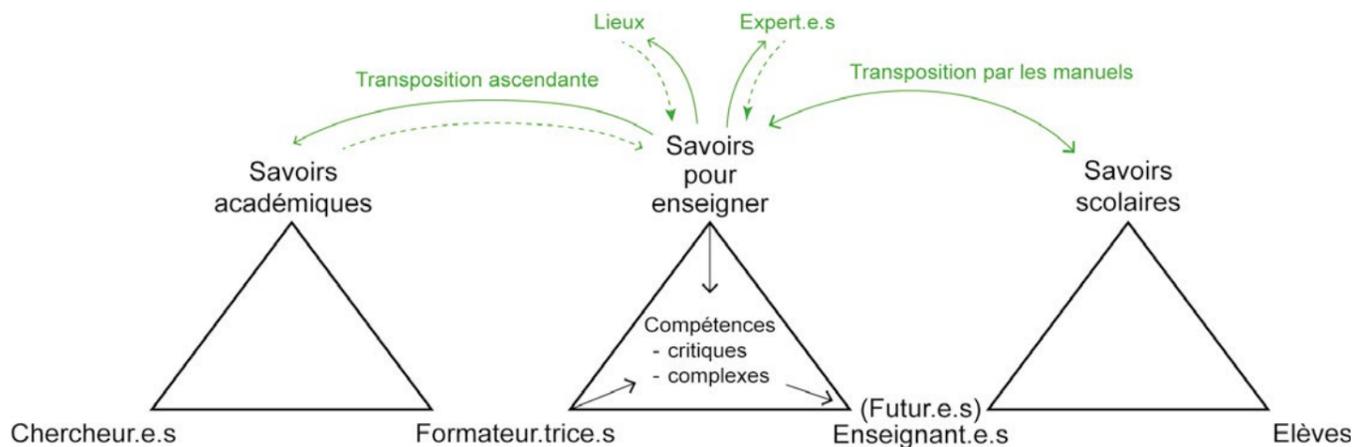


Figure 2: Le triple système de recherche, de formation et didactique, Leutenegger, 2009 ; Pache, 2014

variable: a) la sélection de savoirs académiques produits par la recherche en géographie se fait dans le cadre d'une transposition didactique ascendante plutôt que d'une transposition didactique externe ; b) les savoirs scolaires issus des manuels, considérés comme source importante par les étudiant.e.s, sont à la fois mobilisés dans une logique ascendante et complétés dans une logique descendante par un savoir pour enseigner plus large. Enfin, ces deux types de savoirs sont complétés par des savoirs issus des lieux et des expert.e.s. Par conséquent, comme le montre la figure 2.

Les étudiant.e.s – future.s enseignant.e.s – se situent à l'interface d'un triple système : de recherche, de formation et didactique.



La place de la Riponne en 2030 (dessin prospectif)

Premiers éléments d'analyse

Au milieu du semestre d'automne, il a été demandé aux étudiant.e.s d'identifier leurs apprentissages intermédiaires en lien avec les quatre types de savoirs mentionnés ci-dessus. Nous avons récolté quarante productions au total. Sur la base des réponses fournies, nous avons identifié les principales récurrences que nous vous présentons ci-dessous.

Les étudiant.e.s soulignent l'importance du rôle des différents acteurs et de la complémentarité des points de vue.

Pour ce qui est des savoirs *académiques*, les étudiant.e.s sont en mesure de mettre en évidence les différents paradigmes de la géographie, la nécessité de tirer les informations adaptées à l'enseignement des articles scientifiques et de les synthétiser pour problématiser, ou encore la nécessité de comprendre comment travaillent les géographes.

En ce qui concerne les savoirs issus des *manuels*, les étudiant.e.s ont identifié le PER et le MER comme ressources, mais ont compris qu'il fallait faire preuve de distance critique pour identifier quelques limites, comme par exemple l'accent mis sur les faits non problématisés (capitales, noms de cours d'eau), sur le savoir des problèmes et non sur le savoir des solutions, ou encore l'absence de certains enjeux actuels centraux ressortis des savoirs académiques ou experts tels que les enjeux de durabilité par exemple. Les étudiant.e.s mentionnent également le fait qu'un manuel doit être accompagné d'autres ressources, notamment parce que les données sont vite obsolètes.

Pour une partie des étudiant.e.s, les savoirs issus d'un lieu sont associés au paysage et à son évolution, à la carte, aux échelles et aux acteurs. Pour un autre groupe, les savoirs d'un lieu permettent d'interroger les transformations et l'évolution du territoire en percevant différentes perspectives et en complément à une approche théorique d'un thème. C'est aussi le type de savoirs qui permet de faire émerger une pro-

blématique géographique en l'ancrant dans la concrétude du territoire.

Ce travail sur la notion d'hybridation permet d'éviter les mises en opposition entre différents types de savoirs

Enfin, le savoir des expert.e.s de terrain peut être formalisé (s'il est accessible en ligne par exemple) ou non formalisé (lorsqu'il s'agit d'aller interroger un acteur). Les étudiant.e.s soulignent l'importance du rôle des différents acteurs et de la complémentarité des points de vue qu'ils offrent sur la problématique traitée. La difficulté consisterait néanmoins à cibler les bons acteurs et ensuite à obtenir les informations nécessaires en étant pris au sérieux, notamment lorsque l'on est étudiant.e.

Perspectives

Ces premiers résultats montrent que la construction d'un savoir géographique pour l'enseignement tel que nous l'avons défini est en cours d'appropriation par les étudiant.e.s. Elles et ils commencent ainsi à se mettre dans la peau d'un.e futur.e enseignant.e qui doit sélectionner les savoirs de types variés correspondant à son projet d'enseignement afin d'en faire un savoir hybride d'actualité. Ce travail sur la notion d'hybridation permet d'éviter les mises en opposition entre différents types de savoirs, et de tendre davantage vers une logique du « duo », voire de trio ou de quatuor, que du « duel ». C'est dans cette logique que la suite du curriculum de ce nouveau plan d'études sera réfléchi, avec les modules de savoirs disciplinaires et les modules didactiques reprenant ce jeu duo-duel tout au long de leur construction.

Bibliographie

- ▶ Bédouret, D., Vergnolle Mainar, C., Chalmeau, R., Julien, M.-P., & Léna, J.-Y. (2018). L'hybridation des savoirs pour travailler (sur) le paysage en éducation au développement durable. *Projets de paysage. Revue scientifique sur la conception et l'aménagement de l'espace* (18)
- ▶ Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématiques*. Peter Lang.
- ▶ Pache, A. (2014). *L'alimentation à l'école. Enseigner une géographie renouvelée*. Presses universitaires de Rennes.



Alain Pache est professeur en didactique de la géographie et responsable de l'UER Didactiques des sciences humaines et sociales à la HEP Vaud. Ses recherches portent sur les compétences enseignantes (en particulier la pensée complexe), les moyens d'enseignement, les pratiques langagières et le paysage.



Nadia Lausset est professeure associée en didactique de la géographie et de la durabilité et référente en éducation à la durabilité à la HEP Vaud. Ses travaux portent sur les compétences enseignantes en éducation à la durabilité et leur opérationnalisation, ainsi que sur l'intégration de l'éducation à la durabilité dans une haute école.



Thibaud Bauer est chargé d'enseignement en didactique de la géographie à la HEP Vaud. Il est spécialisé en éducation à la durabilité.



Marianne Milano Titulaire d'une thèse de doctorat sur les relations entre les eaux continentales et les sociétés, Marianne Milano est aujourd'hui enseignante spécialisée en géographie et en hydrologie. Elle développe des méthodes pédagogiques pour décloisonner l'apprentissage et favorise notamment le travail en extérieur et avec les acteur.trice.s pour que les étudiant.e.s s'approprient les enjeux d'aménagement, de gestion et de protection des territoires.



Philippe Hertig (HEP Vaud, UER SHS) est spécialiste de la didactique de la géographie. Ses recherches portent notamment sur les liens entre la géographie scolaire et l'éducation pour la durabilité, sur l'usage de l'image dans l'enseignement de la géographie et sur les outils de pensée que les enseignant.e.s et les élèves mobilisent pour appréhender des questions sociétales complexes.

Nachhaltige Ideen im Geografieunterricht mit GIS planen und raumplanerisch beurteilen

Zur Debatte

- ▶ Die Raumplanung als gesellschaftswissenschaftliches, interdisziplinäres Arbeitsfeld beschäftigt sich mit räumlichen Entwicklungen von Lebens-, Arbeits- und Umweltbedingungen.
- ▶ Digitale Werkzeuge wie GIS erleichtern, das Erdsystem eingehender zu beobachten, entsprechende Daten zu erheben und analytisch auszuwerten.
- ▶ Im Geografieunterricht können die drei Bereiche Raumplanung, Nachhaltigkeit und GIS gewinnbringend miteinander kombiniert werden.

Geschrieben von
Monika Reuschenbach,
Pascal Tschudi

Wie können Bergdörfer vor Felsstürzen gewarnt und Bewohner:innen davor geschützt werden? Wie kann naturnaher Erholungsraum für künftige Generationen und gleichzeitig Lebensraum für Tiere und Pflanzen erhalten werden? Wie soll zukünftig mit Hitzeinseln in Städten umgegangen werden? Mit solchen Fragen werden wir uns in Zukunft stärker befassen müssen als heute. Daher gehört die Auseinandersetzung damit auch in den modernen, zeitgemässen Geografieunterricht der allgemeinbildenden Sekundarstufe I.

Raumnutzung muss nachhaltig geplant werden

Ein politisches Instrument, das die Auseinandersetzung mit den oben skizzierten Fragestellungen und die Konzeption erfolgsversprechender Schutz- und Lenkungsmaßnahmen ermöglicht, ist die Raumplanung. Das gesellschaftswissenschaftliche, interdisziplinäre Arbeitsfeld beschäftigt sich mit räumlichen Entwicklungen von Lebens-, Arbeits- und Umweltbedingungen. Auf allen räumlichen Ebenen werden dabei verschiedene Themen wie z.B. Städtebau, Wohnen, Verkehr, Landschaft, Kommunikation, Versorgung oder Freizeit in ihren wechselseitigen Abhängigkeiten und Wirkungen vernetzt miteinander betrachtet. Aufgabe der Raumplanung ist es, unterschiedliche Anforderungen im Raum zu analysieren und darauf aufbauend nachhaltige Lösungsansätze zu entwickeln. So kann auch künftigen Generationen ein entsprechender Lebensstandard erhalten bleiben, ohne dabei natürliche Belastbarkeitsgrenzen unseres Planeten zu überschreiten. (vgl. Abb. 1).

Digitale Werkzeuge können unterstützen

Dank der Digitalisierung stehen heute vielfältige Geografische Informationssysteme (GIS) zur Verfügung. Sie erleichtern, das Erdsystem eingehender zu beobachten, entsprechende Daten zu erheben und analytisch auszuwerten. Muster, Wechselbeziehun-

Ausbildung Geografie / RZG an der PH Zürich

Wer als angehende Lehrperson Sekundarstufe I in der Volksschule den Fächerverbund «Räume, Zeiten, Gesellschaften» (RZG) unterrichten möchte, kann an der PH Zürich den Studiengang GGP wählen. Dieser besteht aus den Fächern Geografie und Geschichte mit Politischer Bildung. Die obligatorische Grundausbildung Geografie umfasst vom 1. bis 4. Semester je zwei Kurse in Fachwissenschaft und Fachdidaktik, zwei integrative Kurse (Ausser-

schulisches Lernen und Politische Bildung / Nachhaltigkeit) sowie ein Fachpraktikum. Nach dem Grundstudium entscheiden sich die Studierenden, ob sie Geschichte oder Geografie vertiefen (5.–8. Semester) und belegen im gewählten Fach drei weitere fachwissenschaftliche/fachdidaktische Module. Die fachwissenschaftliche Ausbildung der Regelstudierenden findet am Geographischen Institut der Uni Zürich statt (vgl. auch nächster Beitrag).

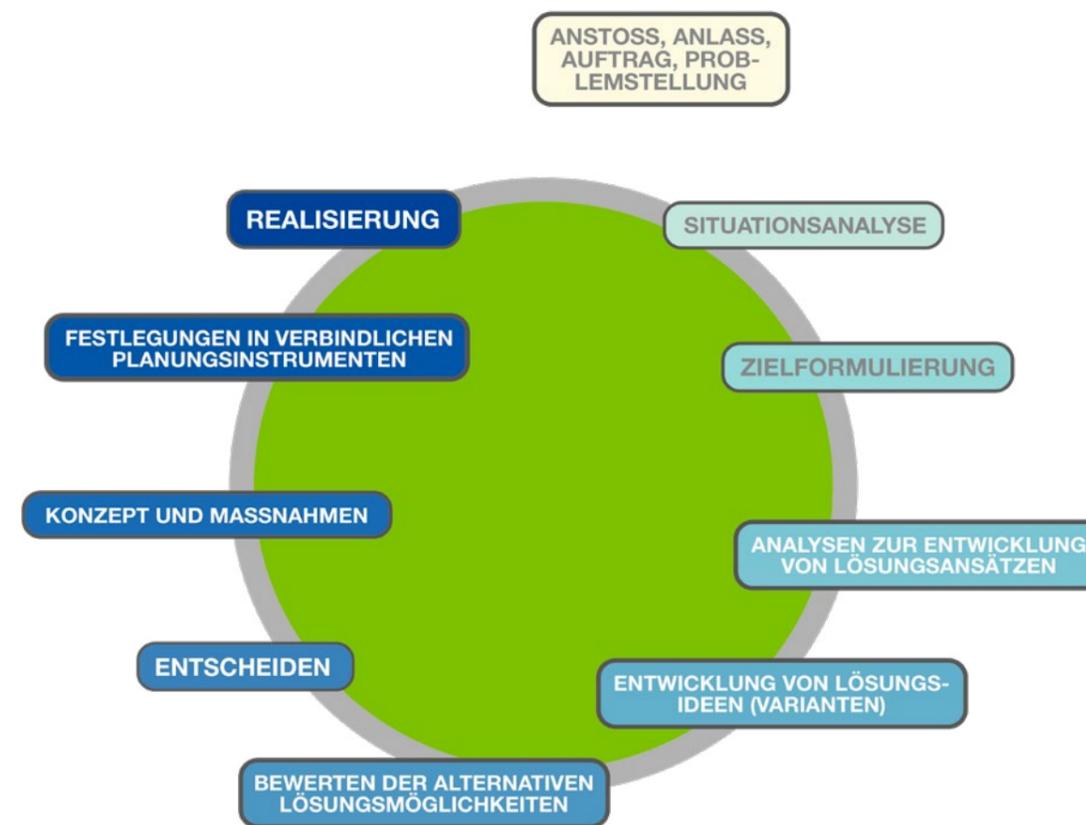


Abb. 1: Raumplanerische Prozesse orientieren sich am Politikzyklus unter der normativen Setzung der Nachhaltigkeit. Quelle: Raumplanung – Einführung, Instrumente, Theorie, Abteilung Raumplanung an der HSR, S. 13. Abbildung: Pascal Tschudi

gen und Zusammenhänge werden erkennbar und das Verständnis für Systemzusammenhänge wird geschärft. So sind Fachexpert:innen in der Lage, fundierte Entscheidungen und Massnahmen zu treffen, um etwaige nachteilige Szenarien zu minimieren. Schliesslich lassen sich daraus Karten erstellen, die diese unsichtbar erscheinenden Prozesse und Entwicklungen auch für Laien deutlich aufzeigen und somit als Kommunikationsmedium fungieren können.

Ein vielversprechender «Dreiklang» für die Schule?

Die drei Bereiche Raumplanung, Nachhaltigkeit und GIS lassen sich gewinnbringend miteinander kombinieren. Dadurch wird ermöglicht, lebensnahe und zukunftsrelevante Fragen in ihrem Zusammenspiel fachlich fundiert, mit Bezug zu normativen Setzungen und medial gestützt zu erarbeiten. In der Berufswelt geschieht dies heute an unterschiedlichsten Orten und in unzähligen Tätigkeitsfeldern tagtäglich, weshalb Einblicke in diese Prozesse für Schulabgänger:innen im Hinblick auf ihre nahe Berufstätigkeit wichtig und alltagsrelevant sind.

Wie aber kann die Schule einen Beitrag zu diesen komplexen Fragestellungen und Methoden leisten? Und soll sie dies überhaupt? Die genaue und moderne Betrachtung des Fachs Geografie verdeutlicht, dass entsprechende Ansätze und Konzepte originäre Instrumente der Geografie sind. Raumplanerische Fragen weisen in ihrem inhaltlich-thematischen Kern meist geografische Fachbezüge auf. Ausserdem führt die in-

terdisziplinäre Perspektive des Fachs zwischen Natur- und Sozialwissenschaften dazu, dass alle Zieldimensionen der Nachhaltigkeit (ökologisch, ökonomisch und sozial) gleichermaßen untersucht und betrachtet werden. Schliesslich stellt ein angemessener Umgang mit GIS eine digitale Erweiterung der traditionell verankerten Kartenkunde dar. Selbstredend ist ein so komplexes Vorhaben auf den ersten Blick für die Lernenden der Sek I ambitioniert, da sie in der Lage sein müssen, geeignete Fragen an den Raum zu stellen, sowie Prozesse und Entwicklungen zu erfassen. Auch müssen zweckmässige Daten digital erhoben und mit technischen Hilfsmitteln eines GIS ausgewertet werden. Und schliesslich sollten Erkenntnisse und mögliche Lösungsansätze auch kartografisch angemessen präsentiert werden.

Im Sinne der geforderten Alltagsbezüge und der Differenzierungsansprüche in einer Sekundarklasse erscheint uns das Vorhaben aber leistbar:

- ▶ fachwissenschaftlich lassen sich Fragestellungen eingrenzen und vereinfachen,
- ▶ die Berücksichtigung der Leitidee der Nachhaltigkeit ist didaktisch reduzierbar (z.B. durch die Betrachtung nur einzelner Zieldimensionen)
- ▶ die zur Verfügung stehenden GIS-Werkzeuge sind heute einfacher zu handhaben und können auch im Zusammenhang mit dem Fach Medien und Informatik eingeführt und gefördert werden.

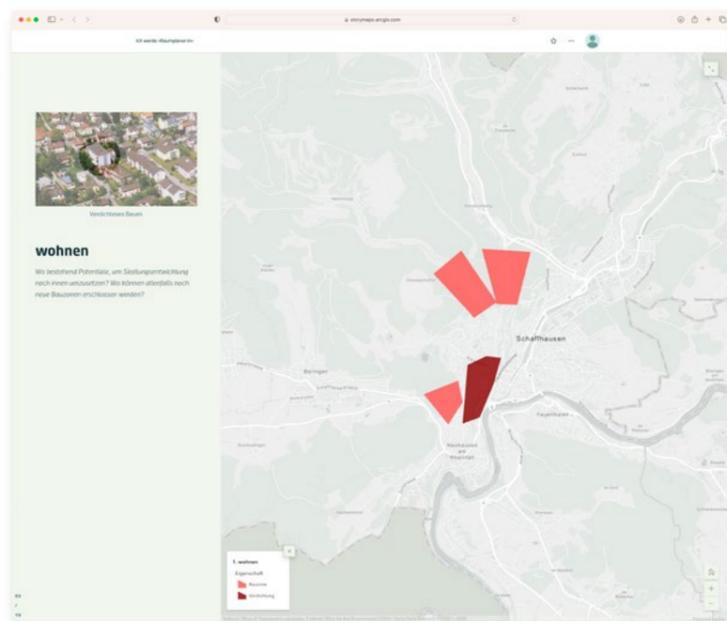


Abb. 2: Ergebnis von Studierenden: Wahl von Bauzonen für die Siedlungsentwicklung nach innen.

Exemplarisches Lehr-/Lernsetting am Beispiel Schaffhausen

Diese uns zentral erscheinenden Anforderungen und Lernziele für eine zeitgemässe Geografieausbildung veranlasste uns an der PHZH, erste entsprechende Lehr-/Lernsettings zu entwickeln und zu erproben. Eine exemplarische Lerneinheit im Modul «Politik verstehen – Zukunft gestalten» (3. Semester, 2 Wochenlektionen) soll folgende Kompetenzen am Raumbeispiel Schaffhausen fördern:

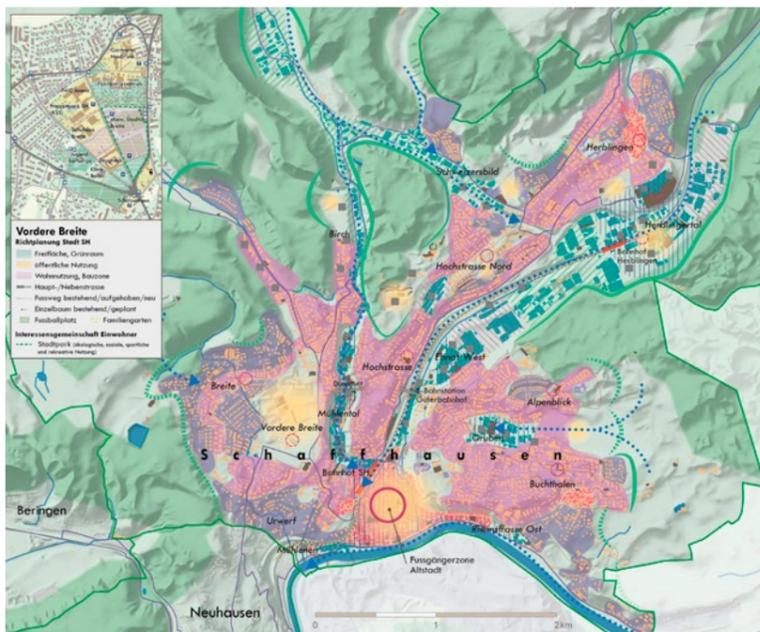


Abb. 3: Derzeit aktuelle Bauzonen im Richtplan von Schaffhausen. Vergleichskarte für die Arbeit der Studierenden. Karte AtlasH – Schaffhauser Kartengeschichten.

- ▶ Nach einer selbstorganisierten technischen Einarbeitung in verschiedene Webtools von ArcGIS Online, sichteten die Studierenden die zur Verfügung gestellten digitalen Geodaten für den Planungssperimeter Agglomeration Schaffhausen (Relief, Bodenbedeckung, Gewässer, Verkehrsinfrastrukturen, Gebäude). Danach galt es, sich für eine der Daseinsgrundfunktionen (z.B. wohnen oder sich versorgen) und die entsprechende raumplanerische Fragestellung (z.B. neue Bauzonen/Siedlungsentwicklung nach innen oder Neubau Abwasserreinigungsanlage) zu entscheiden.
- ▶ Nun mussten Standortentscheide für dessen Realisierung gefällt, gewählt, beurteilt und begründet werden. Dazu waren weitergehende Datenrecherchen notwendig.
- ▶ Wurde ein Entscheid gefällt, wurde dieser in einer Webkarte verortet und mittels relevanter thematischer Karteninhalten begründet. Als Antwort auf die Fragestellung entwickelten die Lernenden eine Karte in ArcGIS Online (vgl. Abb. 2), die das Ergebnis der Überlegungen visualisierte.
- ▶ Die Präsentation der Erkenntnisse erfolgte schliesslich in Form einer Storymap. Abgerundet wurde das Lernsetting mit einer Gegenüberstellung der entwickelten Lösungsansätze mit realen, aktuell in Schaffhausen verfolgten raumplanerischen Massnahmen (vgl. Abb. 3), z.B. Realisierung Stadtpark, zweite Röhre Fäsenstautunnel, neue Veloparkplätze, Erweiterung Sekundarschulhaus und Widerstände gegen 5G-Mobilfunkanlage.

Didaktische Einbettung des Lehr-/Lernsettings

Die Lerneinheit weist Bezüge zu den Lehrplan-kompetenzen aus Raumplanung, Leben in Stadt und Land, Stadtentwicklung oder Mobilität/Transport auf. Zudem wird das überfachliche Anliegen der Nachhaltigkeitsförderung mit allen relevanten Aspekten (Vernetztes Denken, Zukunftsorientierung und Partizipation) verdeutlicht und gelernt. Bezogen auf die verschiedenen Strömungen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) werden BNE 1 (instrumentelle Ansätze) und BNE 2 (emanzipatorische Ansätze) gut umgesetzt, je nach Auswertung der erstellten Karten auch die BNE 3 (transformatorische Ansätze). Fachdidaktisch werden alle Kompetenzbereiche der Bildungsstandards berücksichtigt: Fachwissen, Orientierung, Erkenntnisgewinnung/Methoden, Kommunikation, Bewerten und Handeln.

Auswertung der Studierenden

Die angehenden Lehrpersonen haben die Erfahrungen mit der Lerneinheit als sehr gewinnbringend empfunden (vgl. Abb.4). Sie werteten es positiv, dass theoretische und konzeptionelle Themen der Raum-

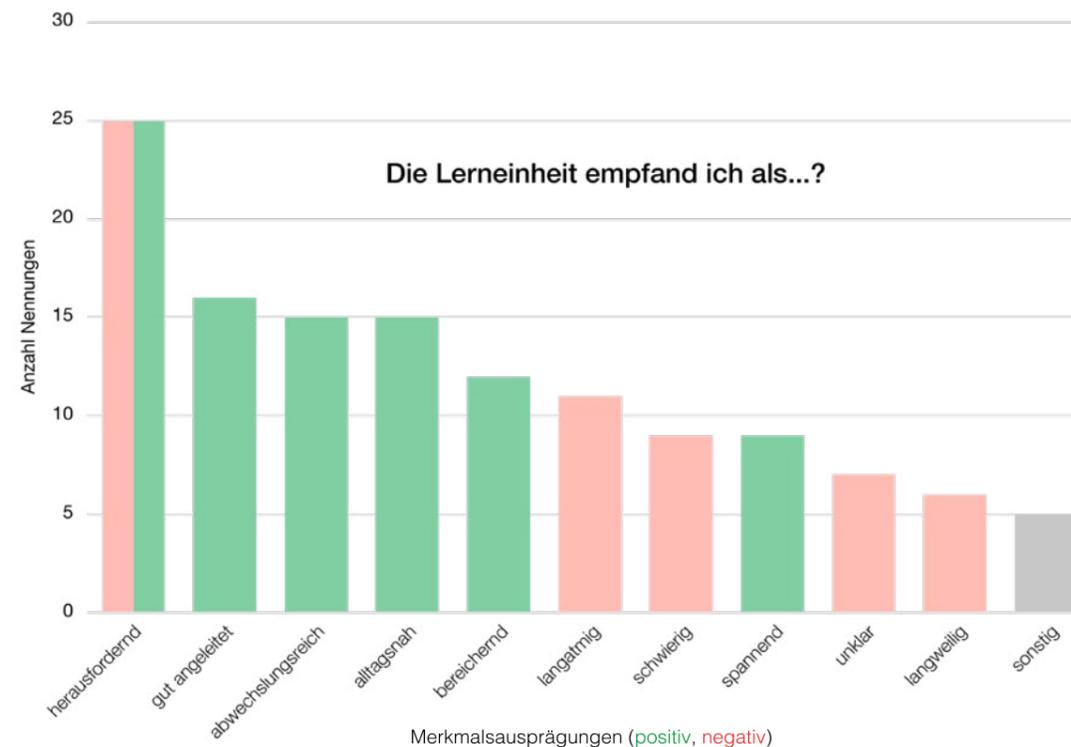


Abb. 4: Bewertung der Übung Raumplanung / Nachhaltigkeit von Studierenden (HS 22), Diagramm: Pascal Tschudi

planung alltagsnah konkretisiert, sowie authentisch und mit digitaler Unterstützung erarbeitet werden konnten. Allerdings mussten die bekannten Hürden des digitalen Arbeitens mit einer anspruchsvollen Software (GIS) überwunden werden, was durch klare Anleitungen, sowie eine enge Betreuung bei Fragen realisiert werden konnte.

Die beschriebene Lerneinheit zeigt in prototypischer Weise auf, wie sich heutiger Geografieunterricht an aktuellen Herausforderungen orientieren könnte. Sie bietet Anlass, weitere vergleichbare Lernsituationen zu schaffen, damit Schüler:innen in ihrem Unterricht an aktuellen Fallbeispielen lösungsorientiert lernen können. So wird ihnen verdeutlicht, dass sie an gesellschaftlichen Herausforderungen partizipieren können und als Voraussetzung Sachinformationen strukturiert und mehrperspektivisch aufarbeiten müssen. Ausserdem werden sie dazu befähigt, sich durch fachbezogene digitale Kompetenzen auch ausserschulisch in der komplexen herausfordernden Welt zurechtzufinden.

Dass einige der Studierenden gewisse Aspekte der Einheit auch etwas kritischer beurteilt haben, nehmen wir gerne als Herausforderung für die Feinjustierung der Einheit auf und freuen uns auf dessen nächste Durchführung.



Prof. Dr. Monika Reuschenbach, Dozentin für Geografie und Geografiedidaktik (RZG) für die Sekundarstufe an der PH Zürich, Lehrmittellautorin und Herausgeberin der Zeitschrift *geographie heute*.

monika.reuschenbach@phzh.ch



Pascal Tschudi Dozent für Geografiedidaktik (RZG) Sekundarstufe I, PH Zürich und freiberuflicher Lehrmittellautor im Bereich Geografie/Geschichte und Kartographie.

pascal.tschudi@phzh.ch

Geographie, ein trauriges Fach!

Wie unterrichtet man globale Herausforderungen?

Zur Debatte

- ▶ **Globale Herausforderungen müssen auf verschiedenen Massstabsebenen und mit Blick auf das Ineinanderwirken von Ungleichheits- und Machtstrukturen diskutiert werden.**
- ▶ **Wie können globale Herausforderungen im geographischen Fachunterricht so thematisiert werden, dass kein dystopisch-lähmender Eindruck entsteht?**
- ▶ **Um dem Ohnmachtsgefühl der traurigen Geographie entgegenzuwirken, bietet es sich an, den allgegenwärtigen Krisenbildern Utopien positiver Gegenwarts- und Zukunftsbilder gegenüberzustellen.**

Geschrieben von
Autor*innenkollektiv
Geography Teacher
Training des
Geographischen
Instituts, UZH

Ein besonderes Merkmal der Ausbildung von Sekundarschullehrpersonen am Standort Zürich ist, dass der Studiengang von der Pädagogischen Hochschule verantwortet wird, die Studierenden aber die fachwissenschaftliche Ausbildung an den jeweiligen Instituten der Universität absolvieren. Daher besuchen RZG-Studierende zwei Grund- und Vertiefungskurse am Geographischen Institut der Universität Zürich.



Abbildung 1: Dystopisches Zukunftsbild für den Grossen Aletschgletscher im Jahr 2085, wenn die weltweiten CO₂-Emissionen ungebremst weiter ansteigen. Aus einem Postkarten-Set des WWF zu den nationalen Wahlen im Oktober 2023.

Quelle: WWF, <https://www.wwf.ch/de/schweizerreise-2085#postkarten>

Das Dilemma zwischen «trauriger Welt» und «good news» im Geographie-Unterricht

Nach einer grossen Studienreform im Jahr 2017 haben die ersten Jahrgänge mittlerweile das komplett neu gestaltete Programm durchlaufen. Um zu erfahren, wie unsere ehemaligen Studierenden die Ausbildung auf der Basis ihrer (ersten) Erfahrungen in der Berufspraxis wahrnehmen, haben wir den ersten Studienjahrgang kontaktiert und fünf Interviews geführt. Für eine strukturierte Auswertung ist dieser Rücklauf zu gering. Daher möchten wir eine Frage herausgreifen, die uns wiederholt in den Gesprächen begegnete und relevant sowohl für die Lehrpersonen an der Schule als auch für uns als Dozierende an der Hochschule ist: Wie kann aktuelles Fachwissen zu globalen Herausforderungen unterrichtet werden, ohne dass bei den Studierenden und Schüler*innen primär ein dystopisch-lähmender Eindruck entsteht?

«Geographie ist eigentlich ein mega trauriges Fach.»

Raphael (Name geändert) unterrichtet seit kurzem auf der Sekundarstufe I und beschreibt das Dilemma des schaurig-schönen-traurigen Fachs Geographie im Interview folgendermassen:

«[...] was in der Geographie halt krass ist, und das hat mich sehr oft auch selber gestört wenn ich Geographie unterrichtet habe, Geographie ist extrem negativ. [...] am Ende der Lektion [...] musste [ich oft] sagen: Das ist doch traurig die Welt. In der Vermittlung, wenn man über die Antarktis und Arktis redet, dann redet man mega schnell über die Probleme und klar, es kommen auch sehr schöne Sachen darin vor. Aber ich merke, dass, wenn man es in einen grösseren, übergeordneten Kontext rückt, dann ist Geographie eigentlich ein mega trauriges Fach. [...] Wo ich auch jetzt noch auf der Suche bin nach good news.» (Interview Raphael).

Um diesem Dilemma zu entkommen und sowohl «good news» als auch einen positiven Dreh zu finden, wird oftmals thematisiert, dass jede*r Einzelne einen eigenen Beitrag leisten kann. So berichten die Lehrkräfte etwa, dass bei Nachhaltigkeitsthemen die Mülltrennung der Schüler*innen angesprochen werde. Durch einen solchen individualisierenden Alltagsbezug besteht jedoch die Gefahr, dass zu einseitig auf die individuelle Handlungsebene und Eigenver-



Abbildung 2: Berlin Skalitzer Strasse: eine spielerische Transformation von einer autodominierten Strasse zu einem menschenfreundlichen Ort. Bildquelle: Berlin Skalitzer Street by Jan Kamensky, CC BY-NC-SA 4.0 <https://realutopien.info/visuals/berlin-skalitzer-street/>

antwortung (für globale Probleme) fokussiert wird. Zu kurz kommen dabei strukturelle Probleme oder wirtschaftskritische Perspektiven. Es ist daher besonders wichtig, dass globale Herausforderungen auf verschiedenen Massstabsebenen und mit Blick auf das Ineinanderwirken von Ungleichheits- und Machtstrukturen thematisiert werden. Neben individuellen Handlungen einzelner Personen, sind Handlungen in Gruppen und das Unterstützen politischer Prozesse für globale Herausforderungen meist zielführender und lassen die Einzelnen weniger allein und ohnmächtig zurück.

Themen wie Klimawandel oder Flucht können Angst oder Ohnmachtsgefühle auslösen.

Realutopische Bilder als konstruktiver Ausweg?

In einem kürzlich erschienenen Artikel zu «Utopischer Bildung» geht Holger Jahnke (2023, S. 179) der Frage nach, wie Utopien dazu genutzt werden können, um sich genau solchen Herausforderungen im Rahmen des Geographieunterrichts konstruktiv zu stellen. Utopien beschreiben Vorstellungen einer anderen, besseren Welt, die durch die Darstellung in Bild und Text denkbar, erlebbar und emotional erfahrbar – und damit potenziell realisierbar werden. Es geht nicht darum, einen grossen, utopischen Gesellschaftsentwurf zu kreieren. Vielmehr sollten wir uns damit beschäftigen, warum an bestimmten Orten und in gesellschaftlichen Zusammenhängen vielfältige, kleine Utopien möglich werden, bei denen die Relation zwischen Menschen im Umgang mit den natürlichen, sozialen und kulturellen Bedingungen in ihrer konkreten Lebenswelt stimmen (Jahnke, 2023, S. 185). Solche realen Gegenorte (oder «Heterotopien») fordern uns heraus, infrage zu stellen, was für uns «normal» ist und wie wir eine andere Normalität umsetzen könnten. Ganz konkret könnte z.B. diskutiert werden, wie eine Stadt für alle aussehen würde und

was Stadtplanung und Architektur dazu beitragen könnten. Oder welche Beispiele aus dem globalen Süden uns Wege aufzeigen, wie eine nachhaltige Zukunft auf lokaler Ebene und in Verknüpfung mit globalen Zusammenhängen aussehen könnte.

Utopische Bilder helfen das Handeln und Denken von Individuen und Gruppen zu reflektieren.

Um dem Ohnmachtsgefühl der traurigen Geographie entgegenzuwirken, bietet es sich unserer Ansicht nach an, den allgegenwärtigen Krisenbildern (z.B. Abb. 1) Utopien positiver Gegenwarts- und Zukunftsbilder gegenüberzustellen (siehe Abb. 2-4). Die Initiativ*innen von «Reinventing Society» (Schaller, S. et al. 2023) präsentieren in ihrem Buch «Zukunftsbilder 2045» und auf der Plattform realutopien.info ausdrucksstarke Bilder mit Zukunftsvisionen, die zum Nachdenken anregen. Diese Sammlung an utopischen Visualisierungen macht wünschenswerte Zukunftsentwürfe erfahr- und greifbar.

In einem weiteren Schritt kann auch das eigenständige utopische Denken gefördert werden, um selbst und in der Klassengemeinschaft kreative Alternativen zu entwickeln. So fordern wir unsere Studierenden bei einer Lektionsserie zum Thema Ozeane dazu auf, eine aktuelle Herausforderung aus globaler, regionaler und lokal Perspektive zu betrachten. Wir diskutieren, welche ansatzweise funktionierenden Lösungen es bereits gibt und wie solche positiven Beispiele in einer idealen Welt in Zukunft aussehen. Durch die Entwicklung und Erforschung solcher Orte im Unterricht kann die Geographie einen konstruktiven Beitrag für eine nachhaltige Zukunft leisten.

Das Entwickeln von positiven Utopien im Unterricht als konstruktiver Beitrag für eine nachhaltige Zukunft.



Abbildung 3: Visualisierung aus dem Projekt E-Bike-City, eine Vision, wie Städte aussehen könnten, wenn sie die Hälfte ihres Strassenraums für Fussgänger*innen, Radfahrer*innen und E-Biker*innen bereitstellen.

Quelle: D-BAUG, ETH Zürich / Mattership <https://ebikecity.baug.ethz.ch/>

Balance zwischen dystopischen Zukunftsszenarien und utopischen Beispielen

Wir versuchen, diese Rückmeldungen zu den häufig traurigen bzw. hoffnungslosen Themen des Geographieunterrichts in den laufenden Lehrveranstaltungen vermehrt zu berücksichtigen und aufzugreifen. In Lektionen zu komplexen, oft auch belastenden Themen wie Klimawandel oder Flucht, die Emotionen wie Angst oder Ohnmachtsgefühle auslö-

sen können, sprechen wir diese Aspekte vermehrt an und versuchen auch Möglichkeiten aufzuzeigen, wie diese vermieden oder zumindest abgeschwächt werden können. Dazu stellen wir auch «positive Beispiele» im Sinne von Jahnkes «kleinen Utopien» (2023) vor. Die gewählten Beispiele sollen dabei die Tragweite oder möglichen Konsequenzen der Lektionsthemen nicht bagatellisieren. Die Balance zu finden zwischen dystopisch-lähmenden Zukunftsszenarien einerseits und utopisch-hoffnungsvollen Beispielen mit einer möglicherweise verharmlosenden Wirkung andererseits, sehen wir als grosse Herausforderung – auch für unseren Unterricht mit angehenden Geographielehrpersonen.

Referenzen

- ▶ Jahnke, H. (2023): Utopische Bildung. In: Nöthen, E., & V. Schreiber (Hrsg.): Transformative Geographische Bildung. Berlin: Springer, S. 179-186.
- ▶ Reinventing Society (2023): Infothek für Realutopien, Zugriff 22.12.2023, <https://realutopien.info/>.
- ▶ Schaller, S.; Zeddies, L.; Scheub, U. und Vollmar, S. (2023): Zukunftsbilder 2045 – Eine Reise in die Welt von morgen. oekom Verlag, München, 174 Seiten.

Klima- und Umweltbildung: Ansätze für die Lehrer:innenbildung

Es reicht nicht aus, Lehrpersonen mit mehr Wissen auszustatten

Bildung gilt als entscheidendes Element zur Vorbereitung junger Menschen auf klima- und umweltbezogene Herausforderungen. Wie genau zur Verantwortungsübernahme in der schulischen Klimabildung abseits von der Vermittlung von naturwissenschaftlichen Grundlagen (z.B. das Strahlungsgleichgewicht verstehen) und der Änderung von individuellem Verhalten (z.B. das Licht ausschalten) angeregt werden soll, bleibt jedoch meist unklar. Um (angehende) Lehrpersonen auf die Herausforderung des Unterrichtens von komplexen und kontroversen Lerninhalten vorzubereiten, reicht es nicht aus, sie lediglich mit mehr Fachwissen auszustatten. Über das Wissen hinaus wirken weitere Faktoren wie subjektive Überzeugungen der Lehrkräfte zum Klimawandel, sowie das Vorhandensein von gesellschaftlichen Kontroversen auf ihre curricularen Entscheidungen ein. Die Studie Global Warming's Four Teacher Types and their inten-

tion to teach controversial aspects of climate change zeigt, dass es eine erweiterte Perspektive erfordert, die über das traditionelle Bildungsverständnis hinausgeht und inter- und transdisziplinärer Ansätze integriert.

Geschrieben von
Petra Breitenmoser,
Manuela
Keller-Schneider,
Kai Niebert

Klimatypen und zielgerichtete Kommunikation in der Bildung

Maibach et al. (2011, siehe Abbildung 1) teilen Bürger:innen aufgrund ihrer Überzeugungen, politischen Präferenzen und ihres Verhaltens gegenüber dem Klimawandel in sechs Einstellungstypen ein: «alarmed» (beunruhigt), «concerned» (besorgt), «cautious» (zurückhaltend), «disengaged» (distanziert), «doubtful» (zweifelnd) und «dismissive» (abweisend). Da jeder dieser Typen eine spezifische Kommunikationsstrategie erfordert, werden in unserer Studie unterschiedliche Sichtweisen angehender Lehrpersonen zum Unterrichten klimabezogener Themen untersucht.



Abbildung 4: Das Stadt-Panorama Nürnbergs in einer kreativen Visualisierung einer grünen und lebenswerten Zukunft mit mehr Mut zur Nachhaltigkeit.

Quelle: Zukunftsvision #329, Buntes Amt für Zukunft, CC BY-NC-SA 4.0 <https://realutopien.info/visuals/zukunftsvision-bazn-329/>



Team GTT

Andreas Linsbauer, Sara Landolt, Carlotta Reh, Lara Landolt, Itta Bauer und Holger Frey (von links nach rechts) bilden das Team der Abteilung Geography Teacher Training (GTT) am Geographischen Institut der Universität Zürich. Die Abteilung GTT ist u.a. verantwortlich für die Organisation und Gestaltung der fachwissenschaftlichen Ausbildung in Geographie für angehende Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I. Neben der Lehre forschen die Autor*innen zu «Geographies of Young People and Education», «Hazards and Risks in Mountains» und «Climate and Glacier Change in Communication». <https://www.geo.uzh.ch/gtt>

Global Warming's Six Americas



Global Warming's Six Americas, von Michael Sloan
(Quelle: <https://climatecommunication.yale.edu/about/projects/global-warmings-six-americas/>)

Mit dem Ziel, Strategien für eine effektive Klimakommunikation für verschiedene Zielgruppen in den USA zu entwickeln, wurde 2008 der Framework «Global Warming's Six Americas» entwickelt (Maibach et al., 2011) und seitdem zweimal jährlich mit einer online-basierten Umfrage erhoben. Dieser Ansatz unterteilt die US-Öffentlichkeit anhand von Überzeugungen, Einstellungen, politischen Präferenzen und Verhaltensweisen bezüglich des Klimawandels in sechs einheitliche und konsistente Gruppen («alarmed», «concerned», «cautious», «disengaged», «doubtful» und «dismissive»). Vergleichbare Analysen zu klimabezogenen Einstellungstypen in anderen Ländern, z.B. für Deutschland (Metag et al. 2015) zeigten ebenfalls, dass die Öffentlichkeit im Allgemeinen ein hohes Mass an Klimabewusstsein aufweist und sich durch unterschiedliche Muster in der Informationsnutzung und Aufgeschlossenheit gegenüber klimabezogenen Informationen auszeichnet. Im Unterschied zu den vergleichbaren Untersuchungen in den USA, Australien oder Indien, fehlt in Deutschland die Gruppe der «dismissive», welche den Klimawandel ausdrücklich bestreiten und sich Klimaschutz vehement widersetzen (siehe Abbildung 1).

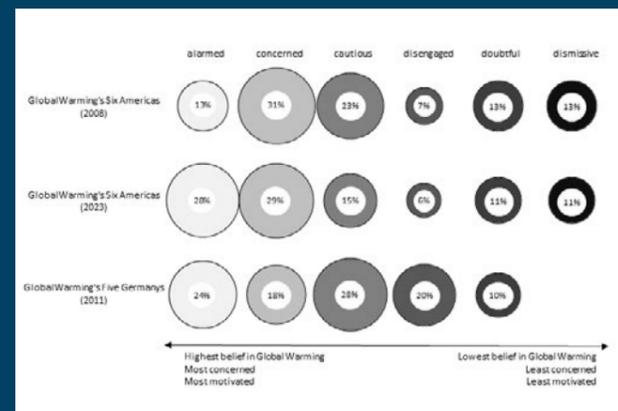


Abbildung 1: Klimabezogene Einstellungstypen in den USA 2008 und 2023 (nach Leiserowitz et al. 2023) und in Deutschland 2011 (nach Metag et al. 2015).

Ergebnisse und Implikationen der Studie

Im Datenmaterial der neun befragten angehenden Lehrpersonen konnten die vier klimabezogenen Einstellungstypen, «alarmed», «concerned», «cautious» und «doutful», identifiziert, und Implikationen für die Lehr:innenbildung abgeleitet werden:

Der Typ «alarmed» zeichnet sich durch individuelles Engagement, z.B. als Verbrauchende aus. Folglich ist es angebracht, diesen Typ spezifisch in seiner Rolle als Bürger:in anzusprechen, wobei ein kritisches Verständnis komplexer globaler Probleme im Sinne einer emanzipatorischen und transformativen Bildung aufgebaut wird. Anstatt sich einseitig auf das Vermitteln von Werten und individuellem Verhalten zu konzentrieren und damit die Verantwortung für nachhaltige Transformation auf das Individuum zu legen, muss in der Lehrpersonenbildung ein transdisziplinäres Verständnis entwickelt und gefördert werden. Zur Umsetzung im Unterricht benötigen angehende Lehrpersonen für den Umgang mit Kontroversen vertieftes fachliches und fachdidaktisches sowie pädagogisch-psychologisches Wissen.

Massnahmen für den öffentlichen Raum und didaktische Umsetzungen im Rahmen der Global Citizenship Education können Orientierung und Sicherheit im Umgang mit dem Thema bieten.

Der Typ «concerned» äussert grosse Unsicherheit im Umgang mit kontroversen Themen im Unterricht und bevorzugen eine neutrale Haltung. Best-Practice-Beispiele und Lehrmaterialien können helfen, Sicherheit in der didaktischen Handhabung von Kontroversen zu gewinnen. Diese bieten Unterstützung aus der wissenschaftlichen Perspektive des Klimawandels, indem sie soziale, ökonomische und politische Aspekte des Themas im Klassenzimmer zielgruppengerecht und diskursiv verknüpfen.

Der Typ «cautious» hingegen ist nur mässig engagiert und nicht zum Handeln bereit. Die Beschäftigung mit dem Thema zielt daher weniger auf individuelle Verhaltensänderung als vielmehr auf eine gesteigerte individuelle Relevanz ab, beispielsweise durch narrative Kommunikation, um fachliches und pädagogisches Wissen aufzubauen. Insbesondere für die «cautious» und «doubtful» hilft die Auseinandersetzung mit eigenen und anderen politischen Ideen und Werten im Rahmen des Aufbaus von Fachwissens dabei zu erkennen, welche Aspekte des Themas wissenschaftlich anerkannt sind und welche gesellschaftliche und politische Verhandlungsprozesse erfordern. Dazu benötigt es nicht nur eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der Bildung für Nachhaltige Entwicklung und den Nachhaltigkeitszielen der UNO, sondern auch mit der Global Citizenship Education und Medienkompetenz durch die Thematisierung von Inhalten aus verschiedenen Quellen.

Pluralistische Reflexion und kritische Auseinandersetzung in der Klimabildung

Um zukünftige Schüler:innen befähigen zu können, sich an gesellschaftlichen Transformationsprozessen zu beteiligen, braucht es einen kritischen, offenen und ganzheitlichen Ansatz: Kognitive und affektive Elemente müssen in der Umwelt- und Klimabildung kombiniert werden. So reicht es nicht aus, nur inhaltliches und pädagogisches Wissen mit Fokus auf individuelles Handeln zu vermitteln. Lehrpersonen müssen befähigt werden, Kontroversität und Unsicherheit im Unterricht aufzunehmen, ohne die Schüler:innen zu gängeln. Dazu müssen sie lernen, Bewertungskompetenz zu vermitteln, um ihre Schüler:innen zu befähigen, «naturwissenschaftliche Fakten» mit Werten in Beziehung zu setzen. Unsere Resultate betonen die Wichtigkeit einer pluralistischen, reflektierenden und kritischen Auseinandersetzung mit Emotionen sowie den eigenen normativen Werten und Überzeugungen, auch in der Lehrer:innenbildung. Diese sind eng mit den wissenschaftlichen, sozialen, ökonomischen und politischen Aspekten des Themas verknüpft und relevant für verschiedene Zielgruppen.

Unsere Erkenntnisse unterstützen den Schritt hin zu einer zielgruppenspezifischen Kommunikation in der Lehrpersonenbildung. Angesichts der hetero-

- «Fence-sitters» – Uncertain that global warming is happening and human-caused
- Global warming seems like a distant threat
- No strong opinions on what, if anything, should be done



Cautious

«6-Americas-Cartoons-Slide» ist: Global Warming's Six Americas, von Michael Sloan (Quelle: <https://climatecommunication.yale.edu/about/projects/global-warmings-six-americas/>)

genen Bedingungen können gezielte Lernangebote geschaffen werden, um Lehrpersonen entsprechend ihren Voraussetzungen und den Anforderungen zum Umgang mit kontroversen Themen im Unterricht vorzubereiten. Zukünftige Forschungsprojekte müssen die Wirkung unterschiedlicher Lehransätze in verschiedenen Zielgruppen weiter erforschen, um die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen optimal zu unterstützen.

Literatur:

- ▶ Breitenmoser, P., Keller-Schneider, M., & Niebert, K. (eingereicht). Global Warming's Four Teacher Types and their intention to teach controversial aspects of climate change
- ▶ Leiserowitz, A., Maibach, E., Rosenthal, S., Kotcher, J., Goddard, E., Carman, J., Verner, M., Ballew, M., Marlon, J., Lee, S., Myers, T., Goldberg, M., Badullovich, N., & Thier, K. (2023). Global Warming's Six Americas, Fall 2023. Yale University and George Mason University. New Haven, CT: Yale Program on Climate Change Kommunikation.
- ▶ Maibach, E. W., Leiserowitz, A., Roser-Renouf, C., & Mertz, C. K. (2011). Identifying like-minded audiences for global warming public engagement campaigns: An audience segmentation analysis and tool development. *PLoS One*, 6(3), e17571. doi: [org/10.1371/journal.pone.0017571](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0017571)
- ▶ Metag, J., Füchslin, T., & Schäfer, M. S. (2015). Global warming's five Germans: A typology of Germans' views on climate change and patterns of media use and information. *Public understanding of science*, 26(4), 434–451. doi: [org/10.1177/0963662515592558](https://doi.org/10.1177/0963662515592558)



Petra Breitenmoser
Geographin, Klimawissenschaftlerin und Primarlehrerin. Lehrt und forscht in der Lehrer:innenbildung im Bereich Fachdidaktik Natur, Mensch, Gesellschaft, Klimawandel und Nachhaltigkeit.

petra.breitenmoser@uzh.ch



Manuela Keller-Schneider
Professorin für Professionsforschung und Lehrer:innenbildung mit Schwerpunkten zur Professionalisierung in unterschiedlichen Berufsphasen und Kontexten.



Kai Niebert
Professor an der Universität Zürich im Bereich der Didaktik der Naturwissenschaften und der Nachhaltigkeit und Präsident des Deutschen Naturschutzrings.

Geographie unterrichten lernen – Die Didaktik der Geographie – Ausgabe 2023

Zur Debatte

- ▶ Was zeichnet das traditionsreiche Lehrbuch aus?
- ▶ An wen richtet sich das Lehrbuch?
- ▶ Was hat sich seit der Erstausgabe im Jahr 1977 verändert, was ist gleich geblieben?
- ▶ Was sind die besonderen Vorzüge des Buches?

Geschrieben von
Marianne Landtwing,

marianne.landtwing@phlu.ch

Im Herbst 2023 ist das Lehrbuch «Geographie unterrichten lernen – Die Didaktik der Geographie» in grundlegender überarbeiteter und aktualisierter Auflage erschienen. Als fundiertes Fachbuch mit vielen Praxisbezügen bietet es eine leicht verständliche und praxisbezogene Einführung in die Didaktik der Geographie.

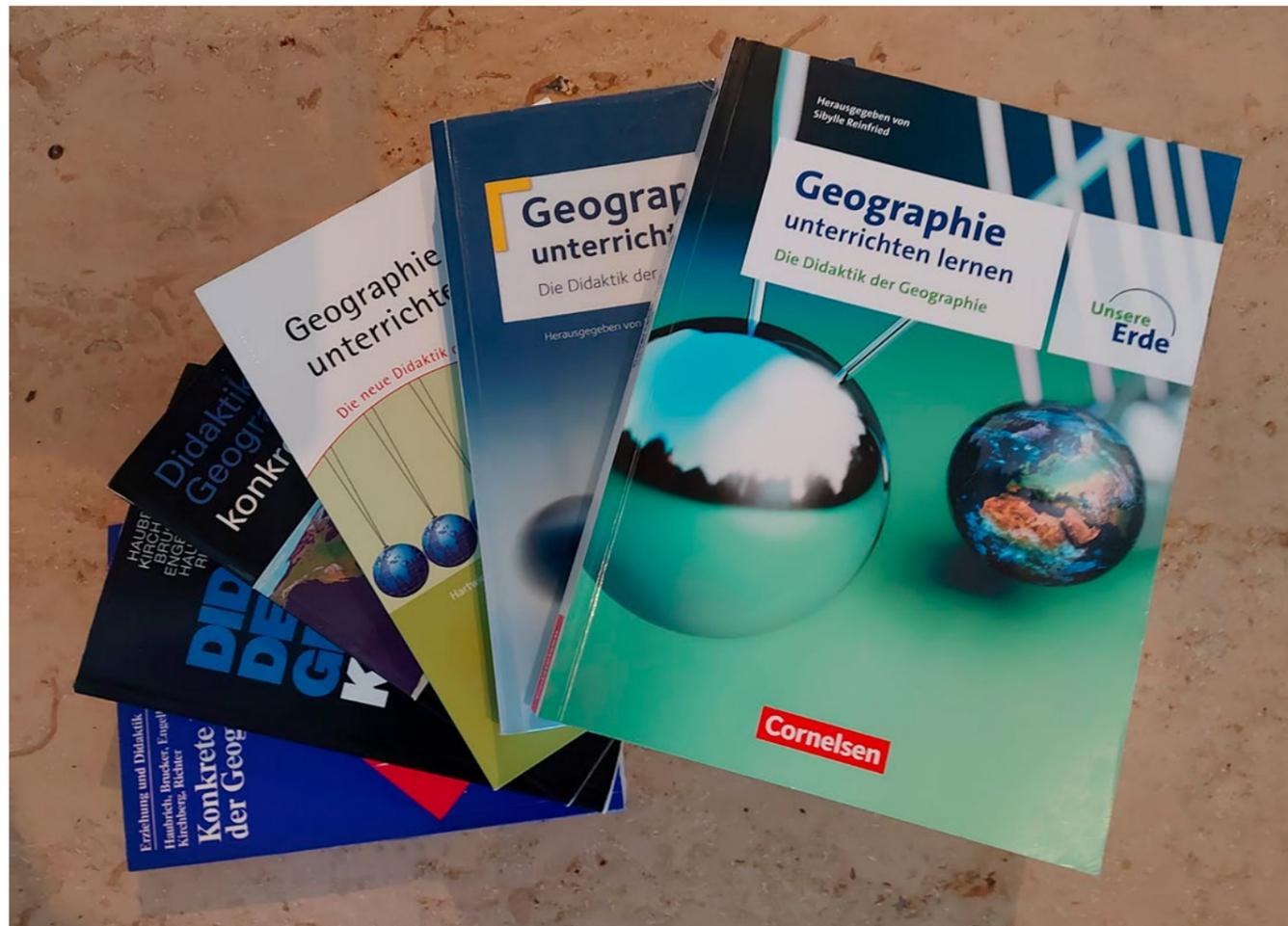


Abbildung 1: Das traditionsreiche Lehrbuch – von der Erstausgabe 1977 «Konkrete Didaktik der Geographie» zum aktuellen Werk «Geographie unterrichten lernen»
Abbildung: Marianne Landtwing

Geschichte und Zielgruppe des Buches

Das Lehrbuch ist 1977 Jahren auf Initiative von Hartwig Haubrich zum ersten Mal erschienen. Seit der ersten Auflage hat sich die Fachdidaktik Geographie und damit auch das Standardwerk stetig weiterentwickelt (Abbildung 1). In der aktuellen Auflage umfasst das Buch klassische, aber auf den neuesten Stand gebrachte Inhalte wie Unterrichtsmethoden, -medien und Unterrichtsplanung sowie zukunftsweisende Grundlagen und Impulse aus der Lernpsychologie, der Bildungsforschung und der geographiedidaktischen Forschung. Das Lehrbuch eignet sich für Fachpersonen, Studierende an Universitäten und pädagogischen Hochschulen, Lehrpersonen und Geograph*innen, die beruflich geographiedidaktische Kenntnisse benötigen, sei es in Museen, Naturschutzzentren, Einrichtungen der Umweltbildung oder im Geotourismus. In seiner neu bearbeiteten 2023-Auflage ist Sibylle Reinfried alleinige Herausgeberin, da Hartwig Haubrich sich altershalber zurückgezogen hat.

Konzept des Buches

Das Lehrbuch ist über all die Jahre seiner Grundkonzeption treu geblieben: Es ist kein Lexikon, kein Kompaktbuch in Stichworten und kein Sammelband aus voneinander unabhängigen Aufsätzen, sondern ein Fachbuch, das einen zusammenhängenden Überblick über die Kernfragen der Geographiedidaktik liefert. Alle Kapitel sind sachlogisch aufeinander bezogen und durch Querverweise miteinander vernetzt. Die Kapitel beziehen sich an vielen Stellen auch thematisch aufeinander, so dass durch das Studium des Buchs von Anfang bis Ende ein kohärenter Überblick über die Geographiedidaktik gewonnen werden kann, aber auch eine Bearbeitung der Kapitel in beliebiger Reihenfolge möglich ist. Das Doppelseitenformat zwingt die Autoren angesichts des vorgegebenen (knappen) Platzangebots dazu, sich in ihren Ausführungen auf das Wesentliche zu konzentrieren, was den Studierenden, die den Stoff lernen müssen, zu Gute kommt.

Damit unterscheidet sich das Buch von den anderen, neu erschienenen oder überarbeiteten Geographiedidaktik (Lehr)Büchern. Zu nennen sind die eher lexikalisch ausgerichteten Werke «Wörterbuch der Geographiedidaktik» (Böhn und Obermaier, 2023), «Geographiedidaktik» (Rinschede und Siegmund, 2022) sowie der Doppelband «Geographiedidaktik» (Gryl et. al, 2023). Letzterer hat den Charakter eines Sammelbandes von Einzelbeiträgen und eignet sich um aktuelle Themen und Entwicklungen der Geographiedidaktik zu vertiefen.

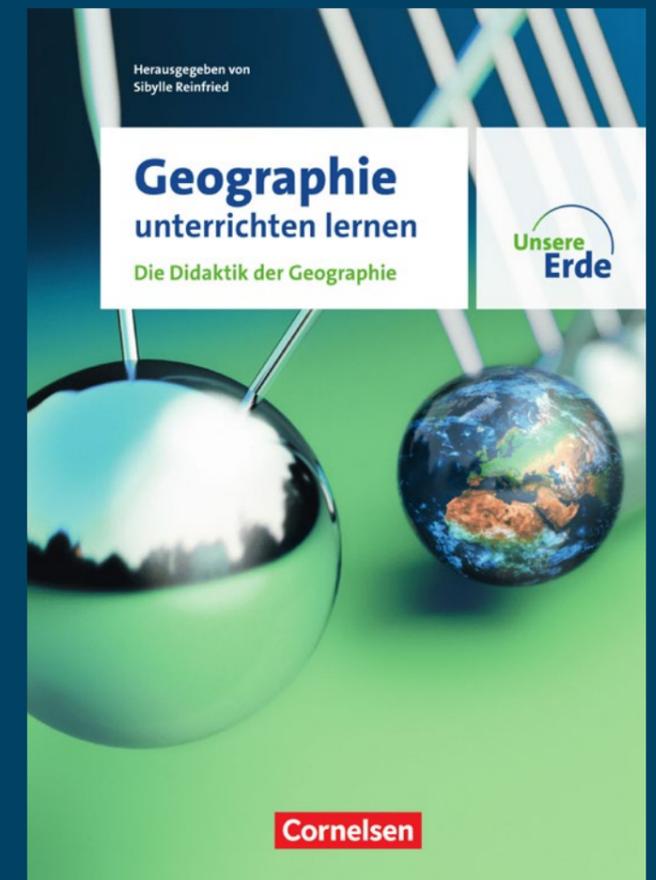
Geographie unterrichten lernen – Die Didaktik der Geographie

Ausgabe 2023, 424 Seiten

Herausgeberin: Sibylle Reinfried

Autor*innen: Gregor Falk, Thomas Hoffmann, Yvonne Krautter, Thomas Lenz, Christiane Meyer, Karl-Heinz Otto, Sibylle Reinfried

EAN: 9783060659418 / ISBN: 978-3-06-065941-8



(Quelle Cornelsen)

<https://www.cornelsen.de/produkte/unsere-erde-die-didaktik-der-geographie-fachbuch-9783060659418> (Buchform)

Einsatz in der Praxis

An der PH Luzern, wo die Autorin dieses Beitrags tätig ist, ist das Buch «Geographie unterrichten lernen» für Studierende der Sekundarstufe I Pflichtlektüre. Im ersten Semester ermöglichen die einführenden Kapitel einen Überblick über das Fach Geographie und eine Einordnung der Beziehungen der Geographie als Fachwissenschaft und der Geographie als Schulfach. Im Grundlagenmodul «Geographiedidaktik» des dritten Semesters dienen thematisch ausgewählte Dop-

pelseiten als Theoriegrundlage. Für die vertiefenden Module sowie für die Vorbereitung der Praktika werden bekannte oder vertiefende Doppelseiten zur Darstellung der theoretischen Hintergründe genutzt. Studierende und Lehrpersonen schätzen die kompakte Darstellung der Inhalte, den Praxisbezug sowie die Übertragbarkeit eines grossen Teils der Inhalte auf Nachbardisziplinen.

Ausgeprägte theoretische Fundierung ergänzt mit hohem Anwendungsbezug

Das Lehrbuch hat das Ziel nicht nur die Konzepte der Geographiedidaktik zu vermitteln, sondern will auch aufzeigen, wie diese in realen Situationen angewendet werden können. Diesem Anwendungsbezug wird mit dem Aufbau des Buches in besonderer Art und Weise Rechnung getragen: Theorie und Praxis, sind gleichwertig und denkrichtig auf sich gegenüberliegenden Seiten dargestellt. Dementsprechend werden im Buch auf der linken Seite theoretische Grundlagen vermittelt, deren praktische Implikationen zur Konkretisierung und Umsetzung im Unterricht auf der rechten Seite zu finden sind. Systematische Darstellung und Grafiken dienen der Veranschaulichung.

Eine grosse Stärke dieses Lehrwerkes ist zudem, dass der Zusammenhang von Geographiedidaktik und Lerntheorien differenziert dargestellt wird. So werden zu jeder Lerntheorie assoziierte Lehr-Lernansätze vorgestellt und mit je einem in der Praxis konkret umsetzbaren Beispiel konkretisiert. Die Herangehensweise, Lernpsychologie und Fachdidaktik nachvollziehbar zu verknüpfen, wurde bisher in keinem Lehrbuch der Geographiedidaktik angewandt.

Mit dem Lehrbuch «Geographie unterrichten lernen» hat die Herausgeberin Sibylle Reinfried ein verständliches, fachlich fundiertes und zu empfehlendes Werk editiert, in welchem ihre jahrzehntelange Erfahrung in der Lehrerbildung und Lernforschung deutlich wird.



Prof. em. Dr. rer. nat. Sibylle Reinfried ist Geowissenschaftlerin und seit 1992 in der Ausbildung von Geographielehrkräften auf der Sekundarstufe I und II tätig. Sie war Dozentin für Geographiedidaktik an der ETH und Universität Zürich und Professorin für Geographie und Geographiedidaktik an den Pädagogischen Hochschulen Ludwigsburg und Luzern. Seit 2018 ist sie emeritiert und seither Geschäftsführerin ihrer Firma GeoEduc. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die fachdidaktische Lehr-Lernforschung mit Schwerpunkt Didaktische Rekonstruktion und Conceptual Change, naturwissenschaftliche Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Fach Geographie sowie Lehr- und Lernmittelentwicklung und -evaluation.

reinfried@geoeduc.ch

Literatur

- ▶ Böhn, D., Obermaier, G. (2023): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Westermann. ISBN: 978-3-14-142803-2
- ▶ Gryl, I., Lehner, M., Fleischhauer, T., Hoffmann, K. W. (2023): Geographiedidaktik. Springer Spektrum. Band 1: ISBN: 978-3-662-65729-4; Band 2: ISBN: 978-3-662-65719-5
- ▶ Rinschede, G., Siegmund, A. (2022): Geographiedidaktik. UTB. ISBN: 978-3-8252-5862-7

MANIFESTATION / VERANSTALTUNGEN

L'IGD (Institut de géographie et durabilité) organise la prochaine Plateforme francophone des agglomérations

20e Plateforme francophone des agglomérations

« *Participation et transitions socio-environnementales* »

IGD, UNIL - site de Lausanne, du 24 au 27 juin 2024

Depuis 2002, la plateforme se réunit chaque année dans un des pays (ou province) partenaires ; Belgique, France, Québec, Suisse. La 22e édition propose de mettre en dialogue les efforts initiés par les pouvoirs publics de chacun de ces pays (ou province) pour associer selon des modes plus ou moins larges et ouverts la société civile à l'élaboration de politiques et d'actions de transitions socio-environnementales.

Dans un monde et une société en pleines mutations (écologiques, sociales, économiques, technologiques, territoriales, politiques...), les stratégies et les politiques de transitions des agglomérations évoluent et se conçoivent — à l'articulation de réflexions autour des questions de démocratie locale, de droit à la ville, de luttes contre les inégalités et les discriminations ou encore de communs urbains — suivant de nouvelles façons plus collaboratives de penser dans et par le territoire. A cet égard, la question des transitions s'envisage à l'aune d'un contexte spécifique, tant d'un point de vue social, environnemental, économique, technique et cet ancrage est nécessairement contingent des acteurs locaux, des habitants, des usagers des territoires concernés que les collectivités locales cherchent à mobiliser suivant un ensemble de processus et dispositifs participatifs aux côtés d'élus, d'experts, de représentants de lobbies industriels et d'ONG.

Dans une perspective pluridisciplinaire de recherche appliquée, de valorisation et de formation, il s'agira ainsi de mettre en exergue des expériences nationales, régionales et locales de la participation, de rendre compte de contributions politiques, sociales ou culturelles hétéroclites de l'agir démocratique et d'illustrer la manière dont le sens du « principe de démocratie participative » trouve localement à s'objectiver.

Cette 20e édition sera organisée par l'Institut de géographie et durabilité de l'Université de Lausanne, l'Institut d'ingénierie du territoire de la Haute-école d'ingénierie et de gestion, avec le soutien de l'Unité durabilité et participation de la Ville de Lausanne et de l'Office fédéral du développement.

Gehen müssen, bleiben können. Infrastrukturen der globalen Migration. Almanach Entwicklungspolitik 2024.

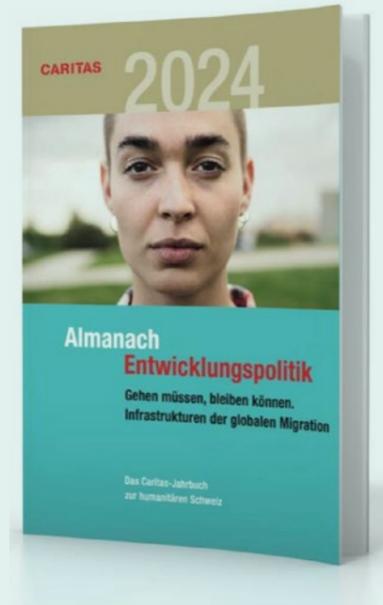
Caritas-Verlag, Luzern, September 2023
<https://www.caritas.ch/de/almanach-entwicklungspolitik-2024/>

Mit Beiträgen der Geographinnen:

Yvonne Riaño: Kleinunternehmer im Grenzgebiet – ein Beitrag zur lokalen Entwicklung?

Susan Thieme: Migrationsinfrastrukturen und Mobilitätsungerechtigkeit

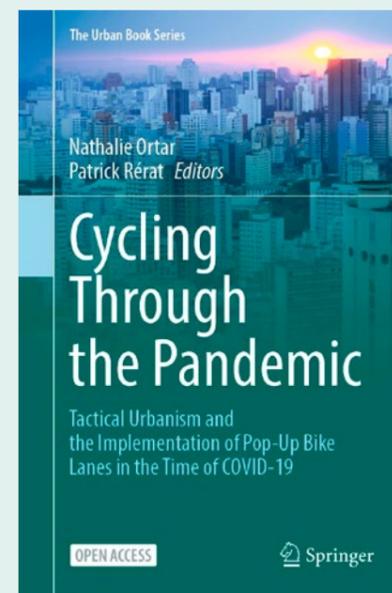
Der «Almanach Entwicklungspolitik 2024» von Caritas Schweiz untersucht die Infrastrukturen der globalen Migration in 18 Beiträgen von Fachspezialistinnen und Fachspezialisten der Internationalen Zusammenarbeit. Regional von Venezuela bis in den Niger und die Republik Moldau, thematisch von Klimarisiken bis zu Diaspora-Netzwerken und Kleinunternehmerinnen dies- und jenseits von nationalen Grenzen. Und auch die Schweizer Migrationsaussenpolitik wird einer kritischen Prüfung unterzogen. Dabei wird klar: Soll die Internationale Zusammenarbeit Wirkung erzielen, muss sie nicht nur von den Bedürfnissen, sondern auch von den Strategien und Interessen der Migrierenden ausgehen – und sich vor allem für deren Menschenrechte einsetzen.



Cycling Through the Pandemic

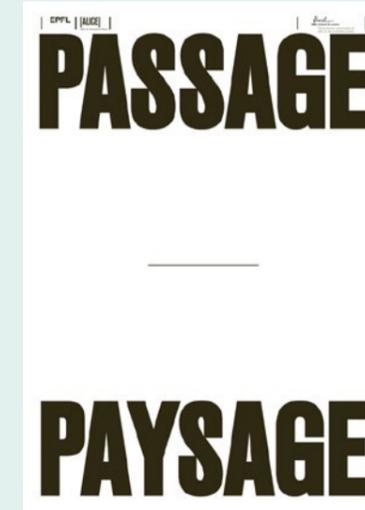
Nathalie Ortar & Patrick Rérat (eds.), Cycling Through the Pandemic. Tactical Urbanism and the Implementation of Pop-Up Bike Lanes in the Time of COVID-19, Springer: The Urban Book Series, <https://doi.org/10.1007/978-3-031-45308-3> (open access)

In spring 2020, as the pandemic spread rapidly around the world, many local authorities took measures to rethink public spaces and roads. Cycling was seen as an efficient means of transport in urban environments and adapted to the health context. This open-access book analyses how these local authorities drew their inspiration, more or less directly, from tactical urbanism. They have acted quickly and flexibly, making temporary improvements and sometimes using the leeway provided by the legal framework to make room for cycling in contexts dominated by motorised modes. The various chapters deal with 'Covid cycle lanes' in Europe, North America and South America. They analyse political processes, map the new infrastructure and study their impact on cycling practices. More generally, this book provides an essential reflection on how local authorities can act more flexibly, on the importance of more open processes based on trial and error, and on the political issues involved in reallocating road space in the perspective of a low-carbon mobility



Passage-Paysage

Dans le contexte de la transition écologique, une partie importante de la diminution nécessaire des émissions de gaz à effet de serre peut être atteinte en réduisant le CO2 généré par le transport motorisé individuel. Cette réduction aurait également des impacts positifs sur la société et l'environnement. Prenant le cas de la région de Genève comme exemple, cet ouvrage, codirigé par le Laboratoire ALICE de l'École polytechnique fédérale de Lausanne (EPFL) et l'Observatoire universitaire du vélo et des mobilités actives (OUVEMA) de l'Université de Lausanne, se concentre sur le potentiel de transformation des routes principales en infrastructures paysagères permettant et favorisant un changement radical vers un paradigme de mobilité durable tout en augmentant les qualités urbaines des lieux traversés.



ALICE & OUVEMA (eds.), Passage-Paysage, EPFL Press (in French and English; open access: <https://www.epflpress.org/produit/1463/9782889155316/passage-paysage>)



Impressum

Editeur / Herausgeber

Association Suisse de Géographie (ASG)
Verband Geographie Schweiz (ASG)
Associazione Svizzera di Geografia (ASG)

Avec le soutien financier de / Mit finanzieller Unterstützung von



Rédaction / Redaktion

Dr. Katharina Pelzelmayer
Geschäftsführerin / secrétaire général
ASG Université Neuchâtel

Editrices & éditeurs invité-e-s « focus » / Gaste- rausgebende «Fokus»

Autor*innenkollektiv Geography Teacher Training
(GTT) des Geographischen Institut der Universität
Zürich (UZH)

Mise en page / Layout

Gabriel Küenzi, gabrielk.ch

Contributions / Beiträge

Die Autor-innen sind für den Inhalt ihrer Beiträge
verantwortlich
Les auteur(e)s sont responsables du contenu de
leurs articles.
4 éditions par année | 4 Ausgaben pro Jahr
Diffusion | Versand : 1000 Ex.

Images de couverture / Titelbilder

©Max Bauer

Prochains délais rédactionnels / Nächste Redaktionsschlüsse

GeoAgenda 2024/2: 10-04-2024
GeoAgenda 2024/3: 10-08-2024

Adresse de Rédaction / Redaktionsadresse

Secrétariat Général de l'ASG
Institut de géographie
Université de Neuchâtel, Espace Tilo-Frey 1
2000 Neuchâtel
Tel. +41 78 831 31 09
katharina.pelzelmayer@unine.ch
www.swissgeography.ch

Abonnement / Abonnement

[Formulaire d'inscription](#)
ou mail to: katharina.pelzelmayer@unine.ch

Prix des annonces / Inseratenpreise

Page entière / Ganze Seite CHF 300
½ page / ½ Seite CHF 160
¼ page / ¼ Seite CHF 85

Agenda

12.03.2024	Vorstandssitzung online
15.03.2024	Delegiertenversammlung Uni Bern
10.04.2024	Délai rédactionnel/Redaktionsschluss GeoAgenda 2024/2
10.08.2024	Délai rédactionnel/Redaktionsschluss GeoAgenda 2024/3
26.10.2024	MV VSGG Chur
10.12.2024	Délai rédactionnel/Redaktionsschluss GeoAgenda 2024/4