

# Geographieunterricht international: USA, England, Japan

Dieter Gross

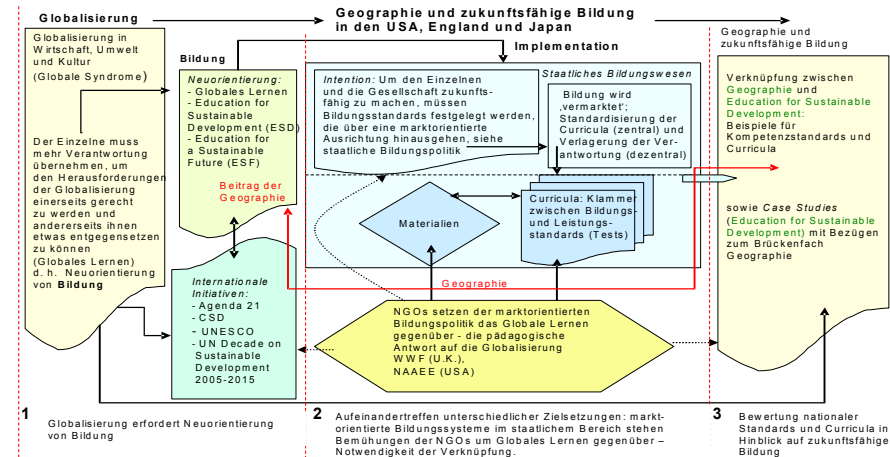
**Erdkunde Didaktik** Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II  
 Eberhard Schallhorn (Hrsg.) Cornelsen - Scriptor - 2004  
 hier: Dieter Gross -Geographieunterricht international: USA, England, Japan (44-54)  
 erweitert um Literaturliste und URLs

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts sieht sich die Welt einer Vielzahl globaler Herausforderungen gegenüber. Die damit einhergehenden Umwälzungen werden jedoch vorwiegend auf Veränderungen in der Wirtschaft bezogen – folglich setzt man Globalisierung mit ihr gleich. Bereiche wie Umwelt und Kultur werden weitaus seltener mit Globalisierung in Verbindung gebracht, obwohl die sich daraus ergebenden Konsequenzen im ungleich stärkeren Maße Einfluss auf die Entwicklung der Gesellschaft und Umwelt nehmen als die Wirtschaft selbst.

Den Anstoß zu Reformen im Bildungsbereich gaben Mitte der 1980er Jahren wirtschaftliche und soziokulturelle Veränderungen in den G 7 Staaten. Nahezu zeitgleich galt es mit der Auflösung zentralverwalteter Wirtschaften und dem Einsetzen einer rascher werdenden Globalisierung, neue Märkte zu erschließen und zugleich den veränderten Formen des Zusammenlebens Rechnung zu tragen.

Die Internationalisierung der Problemstrukturen und die damit die wachsende Komplexität der Lebensverhältnisse und die zunehmende Geschwindigkeit gesellschaftlicher Veränderungen haben jedoch den Nationalstaat überfordert. Dieser reagiert, indem er Verantwortung an den Einzelnen zurückgibt, was zu einer zunehmenden Individualisierung der Gesellschaft führt, d.h. die Funktionalität herkömmlicher gesellschaftlicher Steuerungsmechanismen wird gesenkt. Dadurch werden der private und der wirtschaftliche Sektor auf Kosten des öffentlichen und des politischen gestärkt. Deshalb sehen sich Regierungen aller Länder einem stetig wachsenden Druck auf Finanzhaushalte ausgesetzt, mit der Konsequenz, Sozialausgaben inklusive Bildungsetats so weit wie möglich unter Kontrolle zu halten.

Andererseits stehen Bildungssysteme weltweit im internationalen Wettbewerb, sie sollen auf den Märkten bestehen, folglich richten sie sich marktorientiert und zentralistisch aus. Nicht zufällig ist die PISA-Studie bei der OECD angesiedelt.



Um Wirtschaft und Gesellschaft auf das Neue hin auszurichten und um globale Wettbewerbsfähigkeit zu erlangen, sind Staaten auf die Wissensgesellschaft angewiesen – also muss Bildung dahingehend reformiert werden. In den Bildungssystemen der USA und England ging man deshalb dazu über, Leistungsstandards anzuheben, Kerncurricula einzuführen sowie standardisierte Tests einzusetzen. Staaten wie China und Japan kamen Mitte der 80er Jahre zu anderen Schlussfolgerungen. Ihre Bildungssysteme, die zuvor schon auf Standardisierung und Leistungskontrolle ausgerichtet waren, legten nun mehr Gewicht auf die Entscheidungs- und Verantwortungskompetenz des Einzelnen. So verschieden die Schwerpunktsetzungen im anglophonen und im asiatischen Raum jedoch waren, so sehr deckten sie sich wieder in ihren Zielsetzungen Ende der 1990er Jahre. Man war sich einig, dass die Bildungssysteme Grundkenntnisse zu vermitteln und den Einzelnen zu befähigen hätten, sich Orientierungswissen und wichtige Schlüsselqualifikationen anzueignen, um zukünftig mehr Verantwortung für sich und die Gemeinschaft zu übernehmen (G8 Cologne Summit 1999; G8 Education Ministers' Meeting, Tokyo 2000).

Mit der *Agenda 21* (1992) wurde auf internationaler Ebene in Hinblick auf die sich abzeichnende Globalisierung und den damit verbundenen Folgen ein erstes Zeichen gesetzt. Mit ihr hat man es sich zur Aufgabe gemacht, das Leitbild 'Nachhaltigkeit' in allen Daseinsbereichen umzusetzen –mit Blick auf die Vorsorge für die gegenwärtige wie für die zukünftigen Generationen. Dieser Ansatz wurde besonders von den NGOs vertreten, sie forderten eine pädagogische Antwort auf die Globalisierung – Globales Lernen. Dahinter steckt das Bemühen, durch eine interdisziplinäre Sicht die wichtigen Fragen der Zivilisation - wie Nord-Süd-Beziehungen, Multikulturalität, Frieden, Menschenrechte - zu vermitteln. Ziel ist die Förderung der Kompetenz, sich in der Komplexität der Welt zurechtzufinden, mehr Verantwortung übernehmen zu können, um dadurch zukunftsfähig zu werden.

### USA – Rediscovering Geography

Das Ansehen und die Bedeutung der Geographie sind in den USA seit den 1980er Jahren gewachsen, in Wirtschaftskreisen wie im Bildungsbereich. Dies führte dazu, dass man Mitte der 1990er Jahre den Bildungswert der Geographie entdeckte: „Rediscovering Geography – New Relevance for Science and Society“ lautet der Titel eines Berichts, der 1997 bei National Academy Press, Washington D.C., erschien. Dieses verstärkte Interesse an geographischer Bildung war auch in England und Japan festzustellen. Dabei spielte die Globalisierung, die globalen Syndrome der Umweltsysteme und das Prinzip der "nachhaltigen Entwicklung" (sustainable development) eine wichtige Rolle – doch mit unterschiedlicher Gewichtung.

Hinsichtlich der Schulbildung und Erziehung resultiert die 'Wiederentdeckung' der Bedeutung der Bildungswerte und –inhalte der Geographie vorrangig aus zwei Sachverhalten:

1. Befragungen von Schülern und Studenten hatten in den 1980er Jahren erhebliche Defizite an geographischen Kenntnissen und Fertigkeiten aufgezeigt.
2. 1983 brachte die US-Regierung unter Präsident Ronald Reagan ihre Studie "A Nation at Risk" („Eine gefährdete Nation“) heraus. Darin wird die Notwendigkeit einer drastischen Heraufsetzung der Anforderungen formuliert, angesichts des festgestellten Mittelmaßes. Dies führte während der Clinton/Gore-Administration unter der Leitung des Vizepräsidenten zu Bildungsreformen und zur Vorlage „Goals 2000: The Educate American Act“, die 1994 vom Kongress angenommen wurde. Das Vorhaben gründete darauf, welche Kenntnisse und Fähigkeiten künftige US-Bürger beherrschen müssten, um den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts begegnen zu können. In diesem Zusammenhang wurden u.a. genannt: Fähigkeiten zur erfolgreichen Teilnahme am internationalen Wettbewerb, Einsicht in Zusammenhänge zwischen Wirtschaftsentwicklung, Ressourcensicherung und Umweltschutz.

Geographie galt nunmehr als gleichrangiges Kernfach neben Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch und Geschichte wurde zum Pflichtunterricht vom Kindergarten bis zum 12. Schuljahr. Die zentrale Stellung des Faches Sozialkunde ('social studies') schien damit überwunden zu sein. Doch bis in die Gegenwart hinein zeigt sich, dass Lehrpläne und Unterricht nach wie vor eher sozialkundlich und historisch als geographisch ausgerichtet sind. Bemühungen um eine stärkere Berücksichtigung der Geographie setzten 1984 mit der Einführung der fünf Konzepte der 'Guidelines for Geographic Education' (National Council for Geographic Education, NCGE) ein, die in einem Spiralcurriculum vom Kindergarten bis zur 12 Klasse aufgebaut werden.

1. Location (Lagebedingungen),
2. Place (Geofaktoren von Räumen),
3. Relationship with Places (Mensch - Raum - Beziehungen),
4. Movement (räumliche Interaktionen),
5. Regions (Struktur von Räumen und Prozesse in Raumeinheiten)

Die fünf Punkte bildeten die Grundlage für die von der Regierung und geographischen Gesellschaften festgelegten 18 National Geography Standards, veröffentlicht unter 'Geography for Life' (NCGE, 1994).

Diese Standards bilden den verbindlichen Orientierungsrahmen für die Curricula und Tests der einzelnen Bundesstaaten. Hier einige Auszüge:

#### ■ ■ Die Welt als geographischer Raum

Wie Karten und andere geographischen Darstellungen sowie Arbeitsmittel und Techniken einzusetzen sind, um über die räumliche Perspektive Informationen zu erwerben, zu bearbeiten und darzustellen

#### ■ Orte und Regionen

Wie Kultur und Erfahrungen Einfluss nehmen, Orte und Regionen wahrzunehmen

#### ■ Physische Systeme

Die Besonderheiten und räumliche Verbreitung von Ökosystemen auf der Erde

#### ■ Der Mensch und seine Systeme

Die Besonderheiten der Bevölkerungsverteilung und Migrationen auf der Erdoberfläche

#### ■ Umwelt und Gesellschaft

Die Folgen der Interaktion zwischen natürlichen und gesellschaftlichen Systemen verstehen

#### ■ Die Verwendungsmöglichkeiten der Geographie

Einsatz der Geographie, um die Gegenwart zu deuten und die Zukunft zu planen. ■

Allerdings konnten trotz Einführung der Standards in den 4., 8. und 12. Klassen keine markanten Leistungszuwächse festgestellt werden (1994-2001, Geography Highlights: The Nation's Report Cards). Einzig in den 4. und 8. Klassen hatten sich die durchschnittlichen Leistungen ein wenig gegenüber 1994 verbessert, bei den Schülern der 12. Klassen dagegen kaum. Hervorragende Leistungen (advanced) machten in allen Altersstufen höchstens 4% aus.

Die Gründe für die Leistungsausfälle und die nach wie vor zu beklagenden Defizite geographischer Kenntnisse sind vielfältig, verantwortlich dafür ist u.a. die noch immer unzureichende Verankerung des Faches in dem Fachbereich social studies. Die Geographie ist weiterhin mit dem Handicap behaftet, erst später hinzugekommen zu sein, und zwar zu einem Zeitpunkt, als man konzeptionell noch nicht darauf vorbereitet war.

Dies führte u.a. zu qualitativ recht unterschiedlichen Leistungsstandards in den Staaten. In einer ersten Bewertung der Standards 1998 (Munroe, 38 Staaten) und einer Kontrollstudie 2000 (The State of State Standards, 47 Staaten) wurde neben der formalen Gestaltung (clear writing, benchmarks u.a.) auch die Frage untersucht, inwieweit diese Bildungsstandards geeignet sind, sich sowohl in den Fachbereich social studies zu integrieren als auch angemessen die inhaltlichen Zielsetzungen des Basislehrplans *Geography of*

*Life* umzusetzen. Nur drei von 38 Staaten erhielten ein A (Superior), 17 ein F (Failing). Die 2000-Studie konnte auf einige Verbesserungen verweisen, doch was den Stellenwert des Faches innerhalb der social studies angeht, so fungiert die Geographie zuweilen immer noch als Hilfswissenschaft für das Fach Geschichte (Kalifornien). Der Staat Colorado bildete 1998 und 2000 die positive Ausnahme.

Die Geographie nimmt hier innerhalb des Fachbereichs eine eigenständige Stellung ein (A / 90 von 90 Punkten). In diesen Zusammenhang soll nicht unerwähnt bleiben, dass halbstaatliche Institutionen und NGOs eine Vielzahl gut aufbereiteter Materialien für das projektorientierte Arbeiten zur Verfügung stellen, ebenso für das Thema *Nachhaltigkeit* (Mission Geography/NASA u.a.).

Die sachgerechte Umsetzung der Standards (Geography of Life) ist in den Bundesstaaten qualitativ unterschiedlich gelöst, die Eigenständigkeit und damit Festigung des Faches innerhalb der social studies steht noch aus und die Voraussetzungen für die Umsetzung des Leitbilds Nachhaltigkeit sind von den Standards und den Rahmenbedingungen her nur ansatzweise möglich. Um diese Defizite zu beheben, bringen Wirtschaft und NGOs geeignete Modellprojekte ein. Für die Wirtschaft sind geographische Kenntnisse sowie die fachübergreifenden Qualifikationen vorrangig, da sie globale Wettbewerbsfähigkeit ermöglichen. Die NGOs hingegen betonen die Verantwortung gegenüber Gesellschaft und Umwelt.

## England – Standards and Quality Control

1988 trat in England ein umfassendes Bildungsreformgesetz ("Great Education Reform Bill") in Kraft und machte für alle Schulen ein *National Curriculum* (1989) mit „standards and quality control“ verbindlich. Das Curriculum besteht aus drei Kernfächern (core subjects): Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften und sieben grundlegenden Fächern (foundation subjects): Geschichte, Geographie, Technologie, Musik, Kunst und Leibeserziehung und ab 11 Jahren moderne Sprachen. Es gibt vier Schlüsselstufen (Key Stages) jeweils die Klassen 1 und 2, 3 bis 6, 7 bis 9, 10 und 11. In den Schlüsselstufen 1 bis 3 ist Geographie verpflichtend, in der 4. (10 und 11) kann Geographie als Wahlfach belegt werden.

Der *National Curriculum* wurde mehrfach überarbeitet (National Curriculum May –July 1999), wobei eine größere Offenheit und eine unterrichtliche Differenzierung nach dem Leistungsvermögen der Schüler angestrebt wurden. Seit dem Curriculum 2000 können die Schulen für das Wahlfach auch ein eigenes Curriculum entwickeln, u.a. als Reaktion auf kritische Einwände, einerseits zu wenig die spezifischen Unterschiede bei

Schülern berücksichtigt und andererseits die Kreativität der Schüler nicht gezielt genug einbezogen zu haben.

Den Beitrag der Geographie innerhalb des Gesamtlehrplans sieht man darin, Schüler auf „Mensch und Natur“ neugierig zu machen und aufzuzeigen, wie unterschiedlich Menschen, Landschaften und die Umwelt sind. Des Weiteren wird darauf verwiesen,

- dass die Geographie die Brücke zwischen den Natur- und Geisteswissenschaften und den Künsten bildet und einen Beitrag zur Umweltbildung und der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung leistet,
- dass sie Kenntnisse über die Natur- und Kulturlandschaft vermittelt und den Schüler mit unterschiedlichen Gesellschaften und Kulturen bekannt macht sowie das Bewusstsein für gegenseitige Abhängigkeiten im Globalen stärkt, u.a.m. (National Curriculum ebd., 146).

Wissen, Fertigkeiten und Verständnis sind die Lernzieldimensionen für alle Schlüsselstufen, ebenso die Vermittlung von Grundfertigkeiten: *basic skills; key skills; transferable skills*. Dadurch soll sichergestellt sein, dass zum Wissenserwerb geographische Arbeitsmethoden und Fertigkeiten eingesetzt werden, um so lokale Gegebenheiten, Modelle und Prozesse wie auch den Wandel der Umwelt und das Prinzip Nachhaltigkeit verstehen zu können. In Hinblick auf die Leistungsbewertung werden unterschiedliche Anforderungsebenen herangezogen (attainment targets); es gibt davon acht (levels) sowie eine für außergewöhnliche Leistungen ('exceptional performance').

Im Gegensatz zu den US-amerikanischen Bildungsstandards nimmt *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* im Nationalen Curriculum einen breiten Raum ein und bekommt damit einen hohen Stellenwert. Education for Sustainable Development ist durchgehendes Unterrichtsprinzip und Querschnittsaufgabe innerhalb des Nationalen Curriculum, wobei der Geographie eine wichtige Umsetzungsfunktion bescheinigt wird,

- indem sie bei den Schülern Kenntnis, Verständnis und Handlungskompetenz hinsichtlich des Konzepts Sustainable Development vermittelt (z.B. Teilnahme an einer Initiative der lokalen Agenda 21), darüber hinaus auch
- weil sie bei den Schülern Wissen und Verständnis hinsichtlich der Schlüsselrolle von nachhaltiger Entwicklung fördert, wenn es beispielsweise um gegenseitige Abhängigkeiten, Lebensqualität und Diversität geht.

Geographie wird somit zu einem zentralen Punkt (focus) innerhalb des Lehrplans, der geeignet ist, Umweltprobleme und Probleme in Hinblick auf Sustainable Development aufzulösen (resolving). Sie kann Schüler anregen, über ihren Platz in der Welt, ihre Werte und ihre Rechte und Verantwortlichkeiten gegenüber anderen und der Umwelt nachzudenken (Education for Sustainable Development through Geography).

Die verstärkte Zentralisierung von curricularen Vorgaben manifestiert sich nicht nur im schon erwähnten National Curriculum, sondern auch in der Schaffung einer Reihe von halböffentlichen Verwaltungseinrichtungen, sogenannter *Quangos (quasi non-governmental agencies)*, wie zum Beispiel einer Prüfungs- und Curriculumbehörde, der *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)*. Diese Einrichtungen leisten angesichts der Fülle von Vorgaben auch entsprechende Hilfestellungen mit Unterrichtseinheiten bzw. Handlungsanleitungen für den Unterricht.

In den Plänen der *QCA* finden sich beispielsweise für die Key Stage (K 3) Unterrichtseinheiten, die neben den rein geographisch ausgerichteten Inhalten auch das Unterrichtsprinzip Sustainable Development einbeziehen (Units mit Bezügen zum Leitbild Sustainable Development sind in Kursivschrift):

- **7. Jahr:**  
Making connections; Exploring England; Flood disaster– how do people cope?; People everywhere; World sport
- **8. Jahr:**  
Coastal environments; Weather Patterns; *Investigating Brazil; Can the earth cope? Ecosystems, population and resources; Shopping –past, present and future*
- **9. Jahr:**  
*What is development?; The changing economic geography of France; The global fashion industry; Virtual volcanoes and internet earthquakes; Local actions, global effects*  
[National Curriculum in Action]

Die Ausrichtung des englischen Bildungswesens auf Standards und Leistungskontrollen ist noch stringenter als in den USA. Innerhalb des Curriculums ist die Geographie eigenständig und nimmt unter den Fächern, wenn es um die Umsetzung des Prinzips Nachhaltigkeit geht, eine vorrangige Stellung ein. Aus marktorientierter Sicht war diese Bildungsreform sehr erfolgreich – doch angesichts der Geschlossenheit von Vorgaben und Leistungsmessungen mangelt es an Offenheit und Kreativität im Unterricht und Möglichkeiten, die besondere Disposition der Schüler einzubeziehen.

## Japan – grundlegender Wandel

Vergleicht man das Bildungssystem der USA und Englands mit dem Japans, zeigt sich deutlich, dass es mit seiner uniformen Ausrichtung am wenigsten auf die globalen Herausforderungen vorbereitet war. Die Gesellschaft und das Bildungssystem mussten sich mit einschneidenden Reformen auf diese veränderten Bedingungen einstellen, d.h. in kürzester Zeit sich der Globalisierung und dem Wettbewerb stellen. Dazu brauchte es den Einzelnen, der auf sich gestellt, entscheidet und bereit ist, Verantwortung zu übernehmen und weniger die Gruppe, die erst nach Konsensfindung zu einer Entscheidung kommen würde. Statt Uniformität und Inseldenkens kam es auf mehr Kreativität und Internationalität an (Willis, 2002).

Die erste Etappe auf diesem Weg zu einem grundlegenden Wandel des Bildungssystems waren die Überlegungen des National Council on Educational Reform (1984). Mit drei Zielen sollte diesen neuen Gegebenheiten Rechnung getragen werden: Diversifizierung, Individualisierung und Internationalisierung der Bildung. Von der bis dahin vermittelten „vereinheitlichten Bildung“ wurde Abstand genommen. Für die Vorschüler traten diese Pläne 2000 in Kraft, für die Grundschule und die Sekundarstufe I und II 2002 bzw. 2003. Daneben schließt das Reformwerk eine Reihe weiterer Neuerungen ein: Einführung der 5-Tage-Woche und damit Reduzierung des Unterrichts um 10% sowie Kürzung des Lehrplans um 30%.

Alle Maßnahmen, im Zusammenhang mit einer überstürzt durchgeführten Reform, zeigen bisher nicht den erwünschten Erfolg. Denn die Verantwortung liegt bei der Schule und bei den Kollegen vor Ort, die wiederum, ohne ausreichende Erfahrung hinsichtlich der neuen Zielsetzungen, die Lehrpläne selbst erstellen müssen, so dass in der Regel auf die vom Ministerium genehmigten Unterrichtswerke zurückgegriffen wird – zumal die ministeriellen Vorgaben äußerst allgemein gehalten sind: educate self-thinking, self-determining and self-behaving student (Komatsu 2002, 50 -55). Die enge Bindung an das Buch schränkt den Spielraum für Kreativität ein (Nakayama 1998, 173). Und was das Ausbleiben einer wirklichen Förderung von Kreativität angeht, so liegt dies nach wie vor am ungelösten Widerspruch zwischen der Förderung der erzieherischen Effizienz und der Förderung der Individualität. Man ist eben immer noch eher an daran interessiert, Bildungsstandards ergebnisorientiert umzusetzen, als Qualifikationen zu fördern, die nur schwer messbar sind.

Darüber hinaus führte die größere Flexibilisierung und Individualisierung des Unterrichts durch erweiterte Angebote dazu, dass diese nicht im erwarteten Umfang angenommen wurden. Zu den drei Säulen - Unterrichtsfächern,

Ethik (moral education), extracurriculare Aktivitäten - sind die integrated learning classes hinzugetreten (Period of Integrated Study), die praktisch auf eine fachübergreifende Projektarbeit hinauslaufen (Synopsis of the Curriculum). Mit diesem Zusatzangebot sollen u.a. die so genannten OECD-Qualitäten wie problemlösendes Denken oder selbst-organisiertes Lernen vermittelt und die Bereitschaft geweckt werden, mehr Eigenverantwortung zu übernehmen. Es wird erwartet, dass diese Lerngruppen völlig selbstständig arbeiten, wobei jedoch die enge Zusammenarbeit mit Eltern und Vertretern der Kommune ausdrücklich erwünscht ist, d.h. Öffnung der Schule und Einbeziehung des Umfeldes. In den Schulen fragt man sich allerdings, wie man so etwas machen muss, zumal bewusst keine Unterrichtswerke angeboten werden (Goodman 2003, 1).

Umbrüche auf dem Weg zu diesen Reformen setzen schon Mitte der 1990er Jahre ein. 1994 wurde der Fachbereich social studies aufgelöst, eine nahe liegende Reaktion auf die negativen Erfahrungen in den USA, und neu gegliedert in Geographie und Geschichte sowie in Staatsbürgerkunde (Civics). Zusätzlich wurde das Wahlfach Earth Science (Geologie) im Fachbereich Naturwissenschaften von insgesamt 4 Stunden auf 6 Stunden erhöht. Im Fachbereich Geographie und Geschichte der Sekundarstufe II müssen die Schüler außer dem Pflichtfach World History A/B zusätzlich Japanese History A/B oder Geography A/B belegen. Die Zielsetzungen für Geographie und Geschichte sind: "to deepen understanding and awareness of the historical process of the emergence of Japan and the world and the distinctive local features of lifestyle and culture, and to cultivate individual responsibility and character as a member of a peaceful, democratic nation and society that is an integral part of international society." (The Guidelines for the Course of Study)

Dabei soll weniger Wert auf Faktenwissen gelegt werden, stattdessen sollen die Schüler sich verstärkt mit japanischen wie auch internationalen Problemen aus unterschiedlichen Blickwinkeln, auseinander setzen, um so zu angemessenen Urteilen zu kommen. In der Sekundarstufe I sind es Fallstudien, in der Sekundarstufe II ist es die problemorientierte Projektarbeit die einbezogen werden, sowohl in den Fächern Geographie und Geschichte als auch in der Staatsbürgerkunde, beispielsweise bei der Erkundung von Veränderung in einer spezifischen Region oder zu Themen wie *Nahrung, Kleidung, Wohnen*, um so Sachverhalte aus raum-zeitlicher Sicht betrachten zu können.

Der Stellenwert des Faches Geographie steht in Japan im engen Zusammenhang mit der Entwicklung in Gesellschaft und Wirtschaft, denn die Folgen der verheerenden Umweltschäden in den 1960er Jahren mussten

pädagogisch aufgearbeitet werden. Dabei fiel der Geographie, das Spannungsfeld Wirtschaft und Umwelt abdeckend, eine besondere Aufgabe zu. Ging es in der Kogai-Phase (1960-1975) noch anfänglich darum, auf die von der Industrie verursachten schädlichen Auswirkungen auf Gesundheit und Umwelt hinzuweisen, so folgte 1975 die breiter ansetzende Umwelterziehung, 1987/1989 die Kokoro-Erziehung, bei der es dann um die gesellschafts- und umweltbezogene Wertevermittlung ging. In der Grundschule vermittelt man dies über die *Life Environment Studies* (Seikatuka). In beiden Ansätzen geht es um den Erwerb sozialer Kompetenz wie auch um Werte wie Gemeinwohl und Respekt gegenüber Mensch und Natur, was auch einschließt nach Gemeinsamkeiten mit anderen Kulturen zu suchen und Respekt vor ihren Traditionen und Werten zu entwickeln.

Ab Mitte der 1990er Jahre gewinnt die integrative Sicht auf Wirtschaft-Gesellschaft-Umwelt an Bedeutung, also Ansätze in Richtung auf Bildung zu einer nachhaltigen Entwicklung. Themenbeispiel in der Sekundarstufe II: Energie und Umwelt, ein fächerverbindendes Projekt (Agemura).

Im Rahmen der notwendig gewordenen Umwelterziehung und -bildung der 1960er Jahre war man auf die integrative Sichtweise der Geographie angewiesen. Im Zuge der Globalisierung und Internationalisierung der 1990er Jahre wurde der Mehrwert des Faches nach außen hin durch die Auflösung der social studies und Einführung von Geographie und Geschichte dokumentiert.

Da Japan, im Gegensatz zu England, in der Globalisierung eher die Vorzüge sah, spielten Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen bisher nur eine untergeordnete Rolle. Die Politik hat dies als Defizit ausgemacht und angeregt, „Education for a Sustainable Development“ weltweit zur zentralen Aufgabe aller bildungspolitischen Bemühungen zu machen.

#### Literatur:

Agemura, Yoichiro and Tadashi Wako: Projekt 17/  
Environmental Education in Japanese Schools by Studying Geography In:  
Unterrichtshilfen zur Umwelterziehung im Fach Geographie der  
Sekundarstufen I und II, Umweltforschungsplan des Bundesministers für  
Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit, im Auftrag des  
Umweltbundesamtes, 1999  
Education for Sustainable Development through Geography: Requirements,  
Qualifications and Curriculum Authority, QCA, London, 2002  
<http://www.nc.uk.net/esd/teaching/geography/requirements.htm>  
G 8 Cologne Summit 1999,

<http://www.mext.go.jp/english/topics/g8/000101c.htm>  
G8 Education Ministers" Meeting, Tokyo, 1-2 April 2000  
Tokyo: Education in a Changing Society  
Okinawa: Education toward an Age of Living Together and Knowledge-based Society <http://www.mext.go.jp/english/topics/g8/000101x.htm>  
'Geography for Life' National Geography Standards  
The National Council for Geographic Education, Jacksonville, 1994  
Geography Highlights: The Nation's Report Card 2001,  
U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics, 2002  
Guidelines for Geographic Education  
The National Council for Geographic Education, Jacksonville, 1984  
Goodman, Roger - The Why, What and How of Educational Reform in Japan, 'Can the Japanese Change Their Education System?' The Daiwa Anglo-Japanese Foundation, London, 2003  
Japanese Government Policies in Education, Culture, Sports, Science and Technology 2001, Educational Reform for the 21st Century:  
Perspective of Educational Reform; Develop the Talent of Individuals and Foster Creative Individuals  
<http://wwwwp.mext.go.jp/eky2001/index-10.html>  
Komatsu, Shigehisa, Transition in the Japanese Curriculum:  
How Is the Curriculum of Elementary and Secondary Schools in Japan Determined? International Education Journal Vol 3, No 5, 50 -55, 2002  
Munroe Susan and Terry Smith: State Geography Standards,  
An Appraisal of Geography Standards in 38 States and the District of Columbia, Fordham Report Vol. 2, No. 2, February 1998, Washington D.C.  
Nakayama, Shuichi, Revising Geography Curriculum in Japan toward the 21st Century; Culture, Geography and Geographical Education, Proceedings Vol.1, 169-173, Oporto Symposium, IGU, 1998  
National Council on Educational Reform and the Process of its Reform  
<http://wwwwp.mext.go.jp/eky2001/index-7.html#ss1.1.4.1.1>  
National Curriculum in Action: Teachers' Guide Geography, A Scheme of Work for Key Stage 3, QCA, 2003  
[http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/secondary\\_geography/](http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/secondary_geography/)  
<http://www.geoworld.co.uk/sow.htm>  
National Curriculum May-July 1999, The Review of the National Curriculum in England, The Consultation Materials,  
Qualifications and Curriculum Authority, London, 1999, S. 144 ff.  
Synopsis of the Curriculum Council's Midterm Report 1998/04: Period of Integrated Study, Ministry of Education , Culture, Sports, Science and Technology; <http://www.mext.go.jp/english/news/1998/04/980405.htm#top>  
The Guidelines for the Course of Study: Geography and History  
[http://www.tjf.or.jp/deai/contents/teacher/mini\\_en/html/chiri.html](http://www.tjf.or.jp/deai/contents/teacher/mini_en/html/chiri.html)

The State of State Standards 2000 Edited by Chester E. Finn, Jr. and Michael J. Petrilli: The State of State Standards in Geography by Susan Munroe, S. 27 ff. The Thomas B. Fordham Foundation January 2000, Washington D.C.

Willis, David Blake and Satoshi Yamamura: Japanese Education in Transition 2001: Radical Perspectives on Cultural and Political Transformation International Education Journal Vol, 3, No 5, 1-4, 2002

### **Internet**

(alle URLs wurden zuletzt im Dezember 2003 überprüft)

<http://www.nc.uk.net/esd/index.html>

<http://www.nc.uk.net/esd/teaching/geography/index.htm>

<http://www.mofa.go.jp/policy/economy/summit/1999/charter.html>

<http://www.mext.go.jp/english/topics/g8/000101x.htm>

<http://wwwwp.mext.go.jp/eky2001/index-10.html>

<http://wwwwp.mext.go.jp/eky2001/>

[http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/secondary\\_geography/](http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/secondary_geography/)

<http://www.geoworld.co.uk/sow.htm>

<http://www.mext.go.jp/english/news/1998/04/980405.htm#top>

[http://www.tjf.or.jp/deai/contents/teacher/mini\\_en/html/chiri.html](http://www.tjf.or.jp/deai/contents/teacher/mini_en/html/chiri.html)