

LE CROQUIS DE GÉOGRAPHIE

Die Rolle der Skizze in der Französischen Schulgeographie

Proseminararbeit für das
Fachdidaktische Proseminar:
„Schulbücher und Lehrpläne
für das Fach Geographie und Wirtschaftskunde“

Leiter: Christian Sitte
Helmut Wohlschlägl

Lehrveranstaltungsnummer: 612236
Sommersemester 2004

„On me dit qu'il y a des gens qui ne
s'intéressent pas aux cartes,
j'ai peine à le croire. »
Robert Stevenson, 1883

Elisabeth Petzl

0003385
A 347/456
elisabeth.petzl@gmx.at

INHALTSVERZEICHNIS

1.	Einleitung.....	3
2.	Einblicke in das Fach „Histoire-Géographie“ im Französischen Schulsystem.....	4
2.1.	Einige Bemerkungen zum Aufbau des Französischen Schulsystems.....	4
2.2.	Was ist das Baccalauréat?.....	5
2.3.	Die Rolle der Lehrpläne und Schulbücher.....	6
2.3.1.	Wissenschaftliche Leitbilder und didaktische Konzeptionen der „programmes“ für Geographie.....	7
2.3.2.	Programme der Terminale.....	8
2.3.3.	Die französischen Geographie-Schulbücher	10
3.	Das « Croquis de Géographie ».....	11
3.1.	Karten, Schemen, Skizzen – Wodurch unterscheiden sie sich?.....	11
3.1.1.	„Croquis-idées“ und „Croquis-arguments“	12
3.1.2.	« Croquis simplifiés“, „croquis schématisés“ und „croquis modèles ».....	13
3.2.	Die Produktion von Croquis in den Geographie-Stunden.....	15
3.2.1.	Eine methodische Frage?.....	15
3.2.2.	Das Schema - der rote Faden der Geographiestunde.....	17
3.2.3.	Die Kartographie im Herzen der geographischen Praxis.....	17
3.3.	Beobachtung von ausgewählten Géographie-Stunden mit „Croquis“-Produktion....	18
3.3.1.	Innovative Praktiken welche teilweise mit der schulischen Tradition brechen....	20
3.3.2.	„Eine gemeinsame didaktische Form.....“.....	20
3.4.	Das „Croquis de Géographie“ beim „BAC“	22
3.4.1.	Wie stellen sich nun diese Prüfungen dar?.....	24
3.4.2.	Ein Beispiel für ein Croquis beim « BAC » : „Les foyers de la puissance économique allemande“.....	26
3.4.3.	Anleitungen für die Benotung der Croquis.....	28
4.	Zusammenfassung.....	29
5.	Literaturverzeichnis.....	30
6.	Abbildungsverzeichnis.....	31

1. Einleitung

« Elle (la géographie)¹ donne à voir les lieux, les distributions et les organisations spatiales. Pour cela, la géographie utilise des outils techniques et graphiques. Parmi ces outils on trouve, en bonne place, la carte. » (ZANIN 2003 : 7)

Die Kartographie ist in ihrer Fähigkeit Raumphänomene zu entdecken, sichtbar zu machen, zu verstehen und verstehen zu lassen, mit nichts vergleichbar; Weniger als je zuvor ist eine französische Schulgeographie ohne Karte möglich! Die Karte ist das privilegierte Instrument der Geographie, sie ist ihre Sprache. (vgl. ZANIN 2003 : 7)

Seit dem Jahre 1999 steht die Karte im Mittelpunkt der Maturaprüfung im Fach Geographie. Verschiedene Kenntnisse und Fähigkeiten werden von MaturaabsolventInnen dabei gefordert: verschiedene Kartenarten kennen, die darin enthalten Informationen identifizieren, eine Analyse eines geographischen Dokuments durchführen, die kartographische Sprache beherrschen, um schließlich mithilfe fundierter Methodik ein „Croquis de Géographie“ zu erzeugen. (vgl. JOLY; REINER, 1999.4: S.10) Die Konstruktion eines Croquis beim BAC ist ein unerlässliches Bildungselement der SchülerInnen, weil sie, im gleichen Maße wie die Erstellung eines schriftlichen Aufsatzes aber mit anderen Mitteln, die Fähigkeit zur Analyse- und Synthese entwickeln und umsetzen müssen.

Die Einführung einer Maturaprüfungsaufgabe für das Fach Geographie, welche die Konstruktion eines Croquis fordert, hat anfangs allerdings zu größeren Unstimmigkeiten geführt: zu technisch für die einen – zu zeitintensiv und aufwendig für die anderen. Unstimmigkeiten in den Übungsaufgaben und Arbeitsaufträgen haben die Arbeit der LehrerInnen erschwert. Selbst während des Baccalauréats 2002 gab es bei der zweiten Prüfungsaufgabe für das Fach Geographie, welche die Erstellung einer Skizze fordert, größere Interpretationsmißverständnisse, welche man nun aus dem Weg zu räumen versucht hat.

Die SchülerInnen waren allerdings von dieser Neuerung begeistert, auch wenn ihre ersten Ergebnisse und Benotungen nicht davon überzeugten. Das Fach, welches für sie lange Zeit ein Synonym für Frontalunterricht und Langeweile darstellte, lenkte nun die Aufmerksamkeit auf die SchülerInnen und rückte ihre aktive Teilnahme am Unterricht in den Mittelpunkt ihres Interesses.

¹ Anmerkung des Verfassers

2. Einblicke in das Fach „Histoire-Géographie“ im Französischen Schulsystem

2.1. Einige Bemerkungen zum Aufbau des Französischen Schulsystems

Das Bildungssystem Frankreichs, dessen Anfänge noch im Ersten Kaiserreich liegen, ist durch eine zentralistisch geprägte Organisation, gekennzeichnet. Es kann in drei große Bereiche aufgeteilt werden:

- Primarbereich (Ecole maternelle und Ecole primaire)
- Sekundarbereich (Lycée und Collège)
- Hochschulbereich (Universitäten, Grandes Ecoles, IUT, IUFM, etc.)

PRIMARBEREICH:	1.) Ecole maternelle (ab 2 LJ.) 2.) Ecole primaire (ab 6-11 LJ.) 6 Jahre alt: CP (Cours Primaire) 7 Jahre alt: CE1 (Cours Elementaire 1) 8 Jahre alt : CE2 (Cours Elementaire 2) 9 Jahre alt : CM1 (Cours Moyen 1) 10 Jahre alt : CM2 (Cours Moyen 2)
SEKUNDARBEREICH:	1.) Sekundarstufe I: (4 Jahre) <ul style="list-style-type: none">▪ das Collège: 6ème, 5ème, 4ème, 3ème 2.) Sekundarstufe II: (ab 15. LJ.) (3 Jahre) <ul style="list-style-type: none">▪ das allgemeinbildende Lycée: 2e, 1e, Terminale▪ das technische Lycée▪ das berufsbildende Lycée
HOCHSCHULBEREICH:	Universitäten, Grandes Ecoles, IUT, IUFM, etc.

Der Primarbereich besteht aus der Ecole maternelle und der Ecole primaire. Die Ecole maternelle ist, im Unterschied zu Österreich, ein Teil des französischen Schulsystems. Sie kümmert sich um die Erziehung der noch nicht schulpflichtigen Kleinkinder (zwei - fünf Jahre). Die fünfjährige Ecole primaire (Grundschule) ist für Kinder von sechs bis elf Jahren obligatorisch. Das Schuljahr ist in Trimester aufgeteilt, die durch Ferien zur Weihnachtszeit, im Februar, Ostern und im Herbst unterbrochen werden. Anschließend beginnt das vierjährige Collège, die Sekundarstufe I, welche die Vorstufe zum Lycée, der Sekundarstufe II, welche weitere drei Jahre dauert und durch die französische Reifeprüfung, das Baccalauréat,

abgeschlossen wird. Die SchülerInnen können nach Abschluss des Collège zwischen drei verschiedenen Zweigen, dem allgemeinbildenden Lycée, dem technischen Lycée und dem berufsbildenden Lycée, wählen.

2.2. Was ist das „Baccalauréat“?

Das « Baccalauréat », kurz « BAC » genannt, eingeführt im Jahr 1808, ist das französische Pendant zur österreichischen Matura. Dieses Diplom hat zweifache Besonderheit, da es auf der einen Seite das Ende des Sekundärunterrichts besiegelt und auf der anderen Seite den Zugang zur Höheren Schulausbildung bildet, indem es bereits den ersten Universitätsgrad darstellt.

Es ist wie das „Brevet“ nach der 3. Klasse für ganz Frankreich zentralisiert. Dieses nationale Examen beinhaltet neun bis zehn obligatorische Prüfungen, ein Teil davon schriftlich ein Teil davon mündlich, sowie fakultative Prüfungen. Die für ganz Frankreich durch die Zentralprüfungen erzwungenermaßen einheitlichen Prüfungsanforderungen führen zu einem nationalen Leistungswettbewerb, in dem die Besten dadurch ausgezeichnet werden, dass sie die Studienberechtigung in den von ihnen gewünschten Fächern an den besten Universitäten Frankreichs erhalten.

In Frankreich stehen den SchülerInnen drei verschiedene Matura-Arten zur Verfügung:

- ✦ baccalauréat général (= allgemeinbildende Matura)
- ✦ baccalauréat technologique (= technische Matura)
- ✦ baccalauréat professionnel (= berufsbildende Matura)

Innerhalb dieser Maturazweige existieren wiederum verschiedene Spezialisierungen wie zum Beispiel das « ES », der wirtschaftlich-soziale Zweig bei der allgemeinen Matura.

Der Anteil der Maturaabsolventen einer Generation ist seit 1945 (3 %), auf 25 % im Jahre 1975 auf 62 % im Jahre 2000 gewachsen.

Im Jahre 2002 sind 628 425 Kandidaten zur Matura angetreten, wovon 78,6 % mit Erfolg abschließen konnten und sich 78,4 % anschließend für eine Höhere Schulausbildung eingeschrieben haben².

2.3. Die Rolle der Lehrpläne und Schulbücher

Der französische Staat ist zentralistisch und diese Organisationsstruktur wirkt sich auf die Schule und die Lehrplanentwicklung und als Folge davon auch auf die Konzeption der Lehrbücher aus. Alle bildungspolitischen Initiativen gehen in Frankreich vom Erziehungsministerium in Paris aus. Die Ziele und Inhalte schulischer Bildung werden in den „programmes“ (Lehrplänen) formuliert, die in Frankreich einheitlich für das ganze Land sind. Dementsprechend gelten die Schulbücher in ganz Frankreich in gleicher Form.

Die Verlage können in Frankreich in der Folge die Schulbücher für eine viel größere Auflage als in Österreich konzipieren und deshalb deutlich mehr in die Gestaltung der Bücher, insbesondere in den Druck, die Qualität, Quantität und Aktualität der Grafiken, Tabellen und Karten etc. investieren als die österreichischen/deutschen Verlage.

Die Fähigkeit zur Reproduktion möglichst umfangreicher Stoffmengen wird durch das französische Prüfungssystem begünstigt. Da der Frontalunterricht die Unterrichtsform ist, in der den Schülern pro Zeiteinheit die größte Informationsmenge präsentiert werden kann, ist diese Unterrichtsform bis heute in Frankreich dominant. Vom Lehrer präsentiertes und in den Schulbüchern zusammengefasstes Faktenwissen muss nicht selten für die Prüfungen mehr oder weniger auswendig gekonnt werden. Interaktions- und Spielformen, aber auch Gruppenarbeit führen nach Ansicht vieler französischer Lehrer deshalb zu einem unverantwortbaren Verlust an Zeit, Konzentration und zielorientierter Schüleraktivität.

Als Folge sollten Schulbücher in Frankreich eher einen Lernbuchcharakter haben. Lernbücher sind so ausgelegt, dass die Schüler diese Bücher sehr gut zur wiederholenden Nachbereitung

² Ministère de Education nationale, Paris, 2004

des Unterrichts nutzen können; Arbeitsbücher sollen so konzipiert sein, dass Schüler anhand des angebotenen Materials in der Lage sind, eigenständig Inhalte zu erarbeiten.

2.3.1. Wissenschaftliche Leitbilder und didaktische Konzeptionen der „programmes“ für Geographie

In den französischen Lehrplänen werden "Lerninhalte" dargestellt, die entsprechend dem wissenschaftlichen Leitbild einer länderkundlichen Betrachtung strukturiert sind. Frankreich, wird zu Vergleichen immer wieder herangezogen und spielt deshalb durchgängig eine ganz herausragende Rolle. Bei allen Themen wird außerdem durchgängig in der Oberstufe der Aspekt der Umweltproblematik einbezogen. In einem abschließenden Schritt sollen alle Elemente des Landschaftssystems, insbesondere der Mensch-Natur-Zusammenhang, in einer Synthese modellhaft dargestellt werden. (vgl. KLAUS, KÖNIG, 2002)

Bei dieser Vorgehensweise sollen Fachwissen (*connaissances/ savoirs géographiques*), die Fähigkeit zur Reflexion (*apprentissage de la réflexion*) sowie die Fähigkeit zur kritischen Bewertung komplexer Probleme (*la raison critique*) erworben werden. Die bevorzugt länderkundlich angeordneten Lerninhalte sollen problemorientiert (*une approche problématique*) erarbeitet werden, damit das Verständnis für die heutige Welt (*comprendre le monde contemporain*) wächst und die Schüler als mündige Bürger (*agir en citoyen*) bewerten und entscheiden können. Die Kenntnis und das Verständnis der Bürgerrechte und -pflichten sollen dem Schüler außerdem die Eingliederung in die Gesellschaft (*insertion dans la cité*) und in die Prinzipien der Demokratie erleichtern sowie sein demokratisches Werteverständnis und seine Fähigkeit zur Toleranz festigen (DESPLANQUES, 1991; INRP, 1997).

Besonderes Gewicht erhält in den "programmes" die Methodenkompetenz. Genannt werden Methoden des selbständigen Arbeitens, das Interpretieren von Karten- und Bildmaterial sowie das eigenständige Verfassen von Texten. Besonders durch die Methodenbeherrschung kann die geistige Entwicklung (*formation intellectuelle*) des Schülers dann gefördert werden, wenn die Methoden vom Schüler eigenständig zur kritischen Betrachtung und Analyse gegensätzlicher Standpunkte eingesetzt werden, um zu einem persönlichen Urteil zu gelangen. Die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler sollen so geschult werden, dass diese in

stringenter, gut verständlicher Form Texte, Karteninterpretationen, Analysen, Synthesen etc. mündlich und schriftlich erstellen können. (KLAUS, KÖNIG, 2002)

Zu den Unterrichtsmethoden wird in den "programmes" angeführt, dass zwischen den verschiedenen Unterrichtsmethoden oft "künstliche Gegensätze konstruiert würden". Wörtlich heißt es in deutscher Übersetzung: "Einige Sequenzen Frontalunterricht schulen und überwachen den Schüler, andere stellen nur analytische Informationen bereit; einige Sequenzen des Schülergesprächs fördern dessen Ausdrucksfähigkeit und seine Selbständigkeit, andere lassen dem Schüler nur Gelegenheit zu kurzzeitigen und rein formellen Eingriffen ins Unterrichtsgeschehen". Bestimmend für die Auswahl der Unterrichtsmethode ist in Frankreich das Erreichen der kognitiven Unterrichtsziele.

Im Unterschied zur angelsächsischen Tradition liegt die Betonung nicht so sehr auf der räumlichen Darstellung von quantitativen Daten, sondern vor allem auf einem stark synthetischen Ansatz, bei dem komplexe Fragestellungen auf stark generalisierte Merkmale reduziert werden. Quantitative thematische Karten sind zwar im wissenschaftlichen Sinne exakt, für den Schüler jedoch zum Teil schwerer lesbar und interpretierbar. Ein wichtiges Ziel stellt in diesem Zusammenhang dar, dass ein Schüler die Fähigkeit erlernen soll, solche generalisierenden synthetischen räumlichen Skizzen selbst zu erstellen. Neben diesen Skizzen legt man in den Büchern auch Wert auf die Fertigkeit der Erstellung von räumlichen Schemata, deren Aufgabe es wiederum ist, komplexe Zusammenhänge auf das wirklich Wesentliche zu destillieren. (vgl. MENSCHIK, SITTE, 1997, S.51)

2.3.2. Ein Beispiel für die Geographie-Lehrpläne: Das „Programme“ der Terminale

Ich möchte in diesem Kapitel den Lehrplan für das Fach „Histoire-Géographie“ in der Terminale anführen, da sie den Abschluss der dreijährigen Lycée-Ausbildung bildet und aus diesem Grund den SchülerInnen Einblicke in die sich in Veränderung befindende Welt von Heute zu geben versucht. Durch seine Zielsetzungen ergänzt der Lehrplan von „Géographie“ den Lehrplan von „Histoire“ und trägt zur intellektuellen und bürgerlichen Bildung der SchülerInnen bei, welche die Welt von Heute verstehen sollen, um sich anschließend darin positionieren zu können. Im Weiteren stellen die im Lehrplan angeführten Themenkreise die Grundlage der beim BAC zu realisierenden Croquis dar.

Die französische Schulgeographie ist sich sehr wohl bewusst, dass die räumliche Analyse unserer heutigen Welt unausschöpfbar ist und schlägt deshalb eine Annäherung auf verschiedenen Maßstäben vor. Ein erster Teil versucht auf globalen Maßstab ausgehend von politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Karten die Organisation des globalen Raumes zu untersuchen. Der zweite Teil schlägt auf dem nationalen Maßstab eine Analyse der Mächte und Einflüsse der USA, der EU und Japans, drei Repräsentanten der heutigen dominanten Machtpole, vor. Der dritte Teil geht auf kontinentalem Maßstab an die Analyse von einigen großen geographischen Fragestellungen heran: die Stadt, die Landwirtschaft, den territorialen Zusammenhalt, das Wachstum der Bevölkerung. Diese Themen, die alle eine Verbindung mit Entwicklungsproblemen haben, werden im Rahmen von ausgewählten Beispielen behandelt.

Das „programme“ der Terminale: „L’espace mondial“

I. Ein globalisierter Raum (ca. 10 St.)

1. Globalisierung und Abhängigkeiten.
2. Andere Logiken der Weltordnung.

II. Die drei großen Machtgebiete der Welt (ca. 22 St.)

1. USA
2. EU
3. Ostasien

III. Welten auf der Suche nach Entwicklung (ca. 18 St.)

1. Einheit und Vielfalt des Südens.
2. Eine Schnittstelle zwischen Nord und Süd: der Mittelmeerraum
3. Ein Staat und ein Raum in Wiederzusammensetzung: Russland.

Es wird in der Terminale als eine der Grundlagen des Geographie-Verständnisses der Weltsystem-Ansatz, der seine aktuelle Formulierung dem amerikanischen Sozialwissenschaftler Immanuel Wallerstein verdankt, in seinen Ursprüngen allerdings auf den französischen Historiker Fernand Braudel zurückgeht, verwendet. Folglich stehen globale und regionale Zentrum-Peripherie-Modelle, d.h. die Analyse von räumlichen Ungleichgewichten sowie eine stark geopolitisch geprägt Sichtweise, im Zentrum der Betrachtung.

2.3.3. Die französischen Geographie-Schulbücher

Die französischen Geographie-Schulbücher zeigen eine stärkere Ausrichtung auf Kartenmaterial sowie auf veranschaulichende Medien wie Photos, Luftbilder und Satellitenbilder als auf analytische Darstellungsmittel wie Tabellen, Diagramme und Schaubilder. Durch die große Anzahl an Photos, Luftbildern und Satellitenbildern wirken französische Erdkundeschulbücher optisch ansprechend und motivieren zur Lektüre.

Für den Bereich der Arbeitsaufträge und Fragestellungen in Erdkundeschulbüchern kann festgestellt werden, dass in französischen Lehrwerken ein Schwerpunkt auf dem Auswerten von Kartenmaterial liegt. Damit wird der eindringlichen Forderung der französischen „programmes“ entsprochen, Lehrinhalte primär anhand von Kartenmaterial zu erarbeiten. Auch bei den Arbeitsaufträgen "Erstellen von Texten und Zeichnungen" werden in den meisten französischen Lehrwerken deutlich mehr Aufträge formuliert als in den österreichischen. (vgl. KLAUS, KÖNIG, 2002)

Im Bereich analytischer Darstellungsmittel werden in französischen Schulbüchern deutlich weniger Arbeitsaufträge formuliert. Die französischen Bücher haben daher kaum Arbeitsbuchcharakter, allerdings auch keineswegs einen eindeutigen Lernbuchcharakter, wie die hohe Zahl der Arbeitsanweisungen, die sich auf den Einsatz von Darstellungsmitteln beziehen, zeigt, sondern die Erdkundeschulbücher enthalten Elemente von Lern- und Arbeitsbüchern.

Die französischen „programmes“ fordern "Verständnis für die Welt von heute" und stellen dabei die "Anleitung zur Methodenkompetenz" der Schüler sehr stark in den Vordergrund. In den französischen Lehrwerken stehen tatsächlich durchgängig die Methodik geographischen Arbeitens und die Anleitung zum selbständigen Anwenden geographischer Arbeitsmittel im Vordergrund des Interesses. Neben der Interpretation von Kartenmaterial, Satellitenbildern u.a. wird auch das Erstellen von Texten sowie das Zeichnen von Karten geübt.

Die Schulbücher der Terminale sind in ihrem Aufbau sehr ähnlich und am Ende der einzelnen Kapitel werden die SchülerInnen auf mögliche Maturafragestellungen hingewiesen, und die wesentlichen Aspekte der einzelnen Themenstellungen in Form etwa kartographischer Synthesen zusammengefasst.

3. Das „Croquis de Geographie“

3.1. Karten, Schemen, Skizzen – Wodurch unterscheiden sie sich?

Karten, Schemen, Skizzen – ihre Begriffe werden oft nebeneinander verwendet, ohne jedoch auf deren genauere Bedeutung einzugehen! Ich möchte mich im Folgenden auf die Definition von Gérard LOREL, 1997³ und die Vorschläge der „Inspection pédagogique régionale der Académie d'Aix-Marseille 2002“, welche von einer Gruppe von LehrerInnen erarbeitet wurden, stützen:

Karten, Skizzen und Schemen visualisieren mit Hilfe von kartographischen Elementen Informationen, welche geographische Phänomene oder Objekte betreffen. Sie geben die Welt nicht getreu wieder, sondern deformieren sie sogar, falls es ihrem Zwecke dienlich ist. Tatsächlich muss die Wirklichkeit reduziert werden, damit die wichtigsten und für die Darstellung bedeutenden Informationen in geeigneter Form und in sinnvollem Format dargestellt werden können (eine mehr oder weniger große Seite, eine Schulbuchseite z.B.) Alle diese drei vorgestellten Repräsentationstypen vereinfachen also die Realität durch Selektion und Trennung in verschiedenem Ausmaß (manche werden hervorgehoben, andere völlig weggelassen). Alle drei stellen also eine Interpretation der Wirklichkeit dar und werden ausgehend von Kompromissen erstellt; sie liefern eine Botschaft und sind schließlich „ein Diskurs über die Wirklichkeit“ (und discours sur le réel) (vgl. CHABROL, FEVRIER, 2002)

Die *Karte (la carte)*, welche in ihren verschiedenen Formen erlaubt die Orte und die Ausdehnung von geographischen Phänomenen zu erkunden, ist eine intellektuelle Konstruktion mit einer eigenen Sprache, dessen Alphabet (ihre Zeichen) und dessen Grammatik (die kartographischen Regeln, vor allem die Hierarchisierung) man verstehen muss.

³ Dorel pendant le COLLOQUE INTER-IREHG nov 1997 "cartes et images dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie" : Les élèves doivent aussi être initiés à la lecture critique de la panoplie carto : anamorphoses, croquis, schémas, pictogrammes etc. Il faut distinguer :
- la carte : localise les lieux et les phénomènes géographiques, en respectant la proportionnalité et la hiérarchisation.
- le croquis : se fait aussi sur un fonds de carte à l'échelle ; la démarche est analytique, on mobilise des connaissances classées, hiérarchisées, et mises en relation de façon géodynamique
- le schéma : il n'y a plus de fonds de carte ni d'échelle ; son objectif est plus ambitieux, car la démarche est interprétative, et elle met en lumière les structures et les dynamiques de l'espace ; on aboutit à la chorématique.

Die *Skizze (le croquis)*, welche ausgehend von einer Grundkarte und deshalb ohne sich von den vorgegebenen Lage und dem vorgegebenen Maßstab zu abstrahieren, stellt ein analytisches Vorgehen dar, die von den SchülerInnen verlangt, sich ihre erlernten Kenntnisse hervorzurufen, diese zu klassifizieren und zu memorisieren und sie in einer geodynamischen Perspektive miteinander in Beziehung zu setzen. (LOREL, 1997)

Nach CHAMBROL und FEVRIER ist die *Skizze* ein Dokument, welches in seiner Art einfacher ist als die Karte und welches erstellt wird, um ein geographisches Problem zu verstehen, zu erklären und zu memorisieren. Es präsentiert ausgewählte und gleichsam hierarchisierte Informationen. Beim Baccalauréat, wird eine Grundkarte benutzt, dessen Umfang und Ausmaß respektiert wird. Eine Skizze muss einen Titel, einen Maßstab und eine strukturierte Legende besitzen.

Das *Schema (le schema)*, zugleich einfacher in seiner Realisierung als auch ehrgeiziger in seinen Zielen als die Skizze, geht von einem interpretativen Ansatz aus, der es erlaubt, die Struktur und die Dynamik der erarbeiteten Räume anhand derer geographischen Hauptmerkmale auf einfachen Hilfskarten (in vielen Fällen stehen aber nicht einmal eine Grundkarte noch ein bestimmter Maßstab zur Verfügung) offen zu legen.

3.1.1. „Croquis-idées“ und „Croquis-arguments“

Die Unterscheidung von « Croquis-idées » und „Croquis-arguments“ (M. Journot, C. Oudot, 1997) hat sich in der didaktischen Analyse der Produktionen der SchülerInnen als sehr nützlich erwiesen.

Ein „Croquis-idées“ ist eine kartographische Produktion, in welcher der/die SchülerIn die Idee(n) festhalten, welche seine Antwort auf die gestellte Problematik darstellt(en). Er benutzt dafür räumliche Begriffe, welche sich auf ein räumliches Ordnungsprinzip beziehen.⁴

⁴ « Un croquis-idées est une production cartographie où un élève fait apparaître la ou les idées qui constituent sa réponse à la problématique posée. Il utilise pour cela des notions spatiales qui se réfèrent ici à un principe d'organisation de l'espace. » (Fontabana, 2002, S.172.)

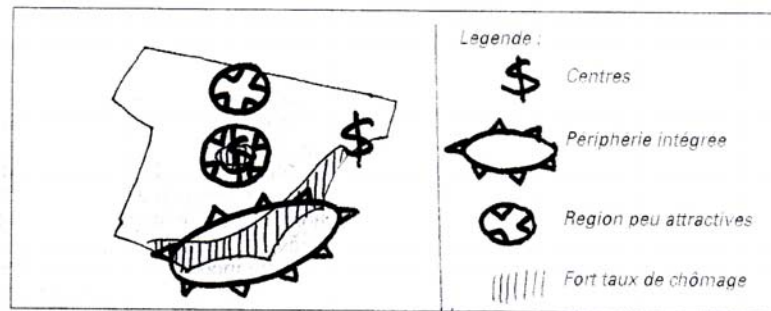


Abb. 1.: Croquis-idées: Die Organisation von Spanien. (L'organisation de l'espace espagnol.) (Quelle : FONTANABONA ; JOURNOT ; THEMINES, 2002, S. 172)

In einem „Croquis-arguments“ zeigt der Schüler, dass er anhand von zur Disposition gestellten Begriffen, diese bezüglich des erarbeiteten Themas passend und in richtigem Gebrauch anwendet.

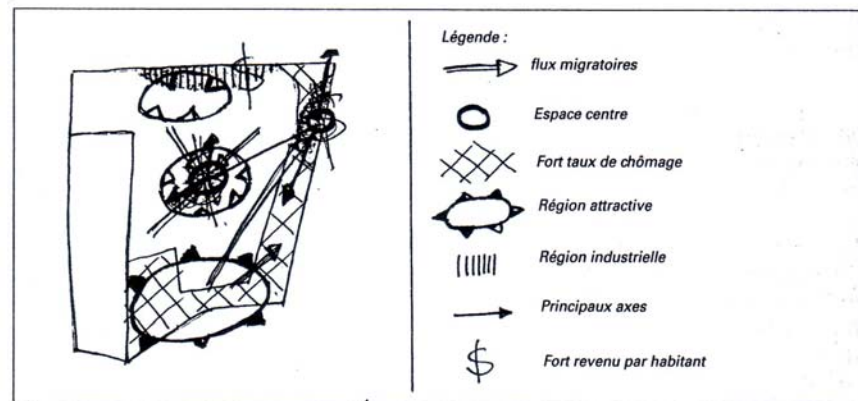


Abb. 2.: Croquis-arguments: Die Organisation von Spanien. (L'organisation de l'espace espagnol.) (Quelle : FONTANABONA ; JOURNOT ; THÉMINES, 2002, S. 171)

Diese Unterscheidung nimmt zum Teil die Unterscheidung nach Roger Brunet (1987) wieder auf, welcher zwischen der Karte als Kommunikations-Werkzeug und der Karte als Untersuchungs-Werkzeug unterscheidet. Abbildung 1 würde demnach ein Untersuchungs-Werkzeug darstellen, Abbildung 2 hingegen ein Kommunikations-Werkzeug. Die Mehrzahl der von den LehrerInnen im Schulunterricht geforderten Croquis, stellen eine Mischung aus beiden Formen dar (siehe Abbildung 3). Die LehrerInnen versichern sich somit über die tatsächliche Kenntnis und Verständnis der SchülerInnen über den studierten Raum. In diesem Fall stellt das Begriffspaar „Zentrum-Peripherie“ die Elemente eines „Croquis-idées“ dar, während die elementaren Raumstrukturen die des „croquis-arguments“ bilden.

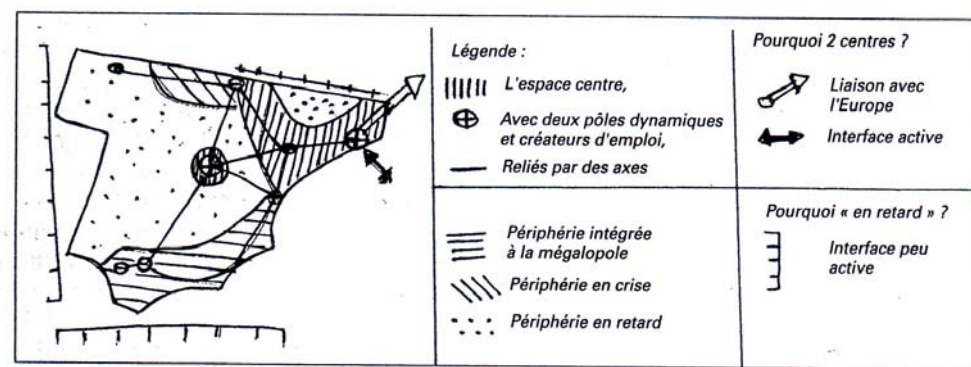


Abb. 3.: Croquis-idées/arguments: Die Organisation von Spanien. (L'organisation de l'espace espagnol.)
(Quelle : FONTANABONA ; JOURNOT ; THEMINES, 2002, S. 170)

3.1.2. „Croquis simplifiés“, „croquis schématisés“ und „croquis modèles“

Die Produktionen der SchülerInnen lassen sich mitunter auch anhand ihres Abstraktionsgrades klassifizieren : (Journot, 1998)

In einem Croquis simplifié (vereinfachte Skizze) hebt ein/e SchülerIn die wesentlichen Grundzüge der vom/von der LehrerIn vorgeschlagenen Informationen hervor. Hierbei handelt es sich vor allem um eine sehr pragmatische Handlung, welche statistische Indikatoren bevorzugt: die geforderte Aktivität ist intellektuell nicht besonders anspruchsvoll.

Ein Croquis schématisé (schematisierte Skizze) erhält man nach einer Konzeptualisierungsphase: aus den Materialien, welche vom/von der LehrerIn zur Verfügung gestellt wurden, gesammelte Informationen werden mit den von den SchülerInnen bereits erlernten Begriffen (Zentrum, Peripherie, Axe, Pol, etc.) verbunden. Abbildung 3 bildet ein gutes Beispiel dafür.

Abbildung 1 kann als ein Croquis modèle (Modellskizze) betrachtet werden: Sie zeigt, dass es seinem Autor gelungen ist, eine weitere Abstraktionsetappe zu erreichen: Er benutzt explizit ein generelles Raumorganisationsmodell (Zentrum-Peripherie), um seine Ideen zu formalisieren und somit das spanische Staatsgebiet zu bewerten.






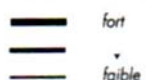
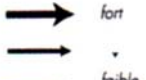
3.2. Die Produktion von Croquis in den Geographie-Stunden

3.2.1. Eine methodische Frage?

Ab der sechsten Klasse (sixième classe) – oder ohne Zweifel sogar bereits zuvor- werden den SchülerInnen progressiv kartographische Methoden angeeignet. Ab der zweiten Klasse (deuxième classe) im Lycée allerdings beginnt man mit der Konstruktion von maturafähigen Croquis. Diese Vorbereitung besteht vor allem aus zwei Strängen: der Beherrschung der kartographischen Sprache sowie der Methodenaneignung der Produktion von geographischen Croquis.

In einem ersten Schritt eignet sich der/die SchülerIn, anhand von in der Klasse durchgeführten Übungen, basierte kartographische Grundkenntnisse an: Flächenzeichen, punktuelle Zeichen, Linien und Pfeile.

Nach und nach lernen die SchülerInnen schließlich mit diesen derart umzugehen, dass sie Nuancen und Hierarchien mit Hilfe des richtigen Einsatzes der kartographischen Zeichen umsetzen können. Gleichzeitig zur Beherrschung der kartographischen Sprache muss der/die SchülerIn lernen, in entsprechender präziser Art und Weise auf die gestellte Fragestellung in einem limitierten Zeitrahmen zu antworten.

LA TAILLE DES FIGURES	LA COULEUR (en respectant les gradations classiques)						
Exemples : Taille des agglomérations Cercles  Carrés  faible → forte Centres d'impulsion  secondaire majeure	Densité de population  faible → forte Contrastes spatiaux  cœur économique espace dynamique espace en crise						
Combiner la taille et la couleur Exemple : taille et croissance des agglomérations <table border="0" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">● forte</td> <td style="text-align: center;">■ positive</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">● moyenne</td> <td style="text-align: center;">■ négative</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">● faible</td> <td></td> </tr> </table>		● forte	■ positive	● moyenne	■ négative	● faible	
● forte	■ positive						
● moyenne	■ négative						
● faible							
L'ÉPAISSEUR DES TRAITES	LA TAILLE DES FLÈCHES						
Axe de communication  fort ↓ faible	Flux de marchandises  fort ↓ faible						





Les plages colorées 	Pour localiser les phénomènes qui s'étalent en surface : ex. : répartition de la population, type de régions agricoles, etc.
Les figurés ponctuels 	Pour localiser les phénomènes dont la localisation à petite échelle est ponctuelle : ex. : villes, gisements, etc.
Les traits 	Pour tracer des limites, des réseaux : ex. : limite climatique, route, etc.
Les flèches 	Pour montrer des dynamiques, des flux : ex. : exportation/importation, mouvement migratoire, etc.

Abb.4: Die kartographischen Grundfiguren und ihre Hierarchisierung. JOLY, Jean-François ; REINER Roger : La carte, ça sert d'abord à enseigner la géographie. In : Mappemonde 56 (1999.4) : S. 11.

Dafür muss er drei aufeinander folgende Schritte beherrschen:

- 1) Die benötigten Informationen sammeln.
- 2) Diese derart organisieren, dass sie sich in geeigneter Weise in einer Legende darstellen lassen.
- 3) Und diese anschließend auf einer zur Verfügung gestellten Grundkarte einzeichnen.

Mobilisation des connaissances	Analyse du sujet	Sens des termes du sujet Limites géographiques et problématique du sujet
	Inventaire des informations qu'il faut cartographier	Liste des informations qu'il faut cartographier, pour mettre en valeur la dimension spatiale du sujet et répondre à la question posée
Organisation de la légende du croquis	Classement des informations en grandes rubriques	Regroupement les informations en 2, 3 ou 4 grandes rubriques
Construction du croquis	Choix des figurés	Traduction des informations par les figurés du langage cartographique
	Réalisation du croquis	Le croquis doit comporter – un titre correspondant au sujet – une légende organisée; chacune des rubriques est précédée par un sous-titre correspondant au thème cartographié – des figurés et des couleurs adaptés – une nomenclature Le croquis doit être : – lisible : éviter la surcharge d'informations – exact en ce qui concerne les informations et les localisations – réalisé avec soin

Abb.5: Methodenanleitung zur Erstellung einer geographischen Skizze.
 Quelle: JOLY,REINERI, 1999, S. 11.

3.2.2. Das Schema - der rote Faden der Geographiestunde

Die pädagogischen Eigenschaften des Schemas sind zahlreich: es ist einfach zu lesen und zu zeichnen. Aber seine Konzeption erfordert den Einsatz von multiplen Kompetenzen. Der/die SchülerIn muss selektieren, Informationen klassifizieren und geeignete Figuren verwenden.

Außerdem erlaubt das Schema, Kenntnisse und Wissen zu memorisieren und zu verorten.

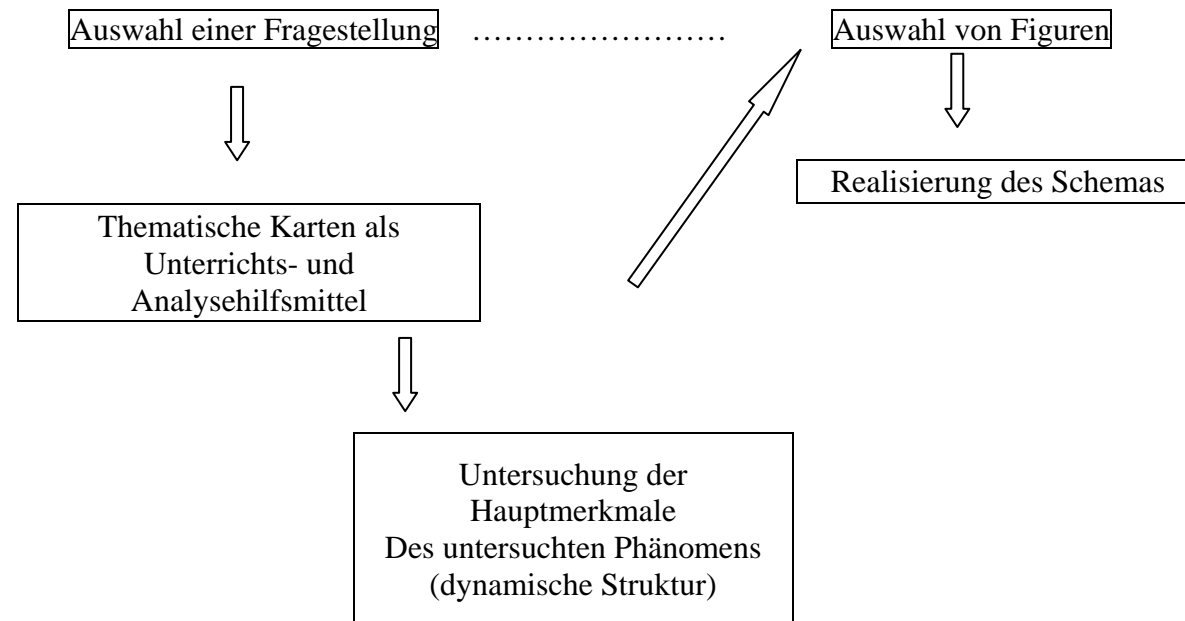


Abb. 6.: Prozess der Skizzenerstellung. (Quelle: JOLY,REINERI, 1999, S. 11)

3.2.3. Die Kartographie im Herzen der geographischen Praxis

Es ist deshalb also wichtig, die Erstellung des Croquis als Prüfungsgegenstand in isolierter Weise zu betrachten, wenn man seinen Platz in der Verbesserung der Unterrichtspraktiken der Kartographie über die Maturaprüfung hinaus analysieren will.

Tatsächlich lassen sich der Prüfung, bei der die Erstellung eines Croquis gefordert wird, mehrere fundamentale Interessen zuschreiben:

- Eine Bildung anhand einer Sprache, welche nicht denselben Regeln entspricht wie unsere Alltagssprache und die mehr und mehr in unseren Gesellschaften verwendet wird. Karten und Skizzen sind nämlich übersichtlich und die in ihnen enthalten Informationen sind meist auf einem Blick zu erkennen.
- Die Beherrschung der kartographischen Sprache ist nicht nur eine Technik, sondern durch eine entsprechende Anordnung der Figuren führt sie zu einer Kreation, die eine Antwort auf die gestellte Fragestellung darstellt. Diese Handlung hilft auch beim Erlernen des Kartenlesens, was wiederum erlaubt, die Welt zu lesen. („lire le monde“) (vgl. JOLY; REINER, 1999, S. 14)
- Wie bereits erwähnt, stellt die Skizze wie andere Übungen eine intellektuelle Konstruktion dar: das Verstehen einer Fragestellung bei einer geeigneten und limitierten Auswahl an Informationen, Konstruktion, Logik und Hierarchisierung der Legende und Fähigkeit des Erstellens einer Legende.

Um diese Ziele zu erreichen, ist eine fortschreitende Arbeit, welche zwischen Karten, Schemen und Skizzen schweift, unumgänglich und unerlässlich.

3.3. Beobachtung von ausgewählten Géographie-Stunden mit „Croquis“-Produktion

Einige französische Schulgeographen haben eine Erneuerung von schulischen Praktiken im Geographie-Unterricht initiiert, welche der Erarbeitung von SchülerInnen erstellten Skizzen während der Geographie-Stunden eine enorme Bedeutung zumisst.

Was geschieht nun tatsächlich in einer Geographie-Stunde, wenn SchülerInnen mit Hilfe ihres Professors ein Croquis erstellen, welches ihr gemeinsam erarbeitetes Wissen bezüglich eines bestimmten Territoriums repräsentiert? Eine solche Fragestellung ist in der aktuellen Fachdidaktik der französischen Schulgeographie zentral. Karten spielen in der französischen Schulgeographie eine sehr große Rolle. Sie stellen „marqueurs identitaires“ (Grataloup, 1998, S.71) dar und erlauben der französischen Schulgeographie sich von anderen Disziplinen abzuheben und tragen zur Legitimierung des Geographie-Unterrichts im Lycée bei.

Dazu setzt sich die Konstruktion von Croquis in den Unterrichtsstunden immer mehr durch und fließt in eine Tradition ein, in welcher jene vorwiegend von den LehrerInnen erarbeitet

und anschließend im Frontalunterricht vorgeführt wurden. Diese Tradition hatte der Geographie in den Schulen lange Zeit den Ruf auferlegt, zwar ein wenig langweilig, aber dafür bei aufmerksamer Beobachtung und nach ausreichendem Ausweniglernen vor den Prüfungen einfach zu sein.

So kritisieren Duthel und Puel noch im Jahre 1999, dass bei genauerer Betrachtung der Stellung der Karte und der Skizze während des Geographie-Unterrichts im Collège und im Lycée, der ausgezeichneten und von hoher Qualität zeugenden kartographischen Produktion der Schulbücher in den meisten Fällen das Fehlen von ausreichenden kartographischen Übungen während des Unterrichts gegenübersteht. (Duthel, Puel, 1999, S.5) Die kartographischen Dokumente der Schulbücher wurden wenig verwendet und wenn doch, dann nur in passiver Weise. Nur in seltenen Fällen konnten konkrete Bemühungen zur Ankurbelung der kartographischen Selbstbetätigung der SchülerInnen beobachtet werden. In einem Wort, die Kartographie hatte ihre didaktische Funktion verloren und man hat sie zu einem bloßen Memorisierungswerkzeug (un outil de mémorisation), in den schlimmsten Fällen sogar zu einer simplen „Kopier“-Aufgabe abgestempelt.

Allerdings hat sich ein Teil der französischen Schulgeographie in den letzten Jahren auf die Vorreiterposten der didaktischen Reflexion avanciert und eine „Neue Geographie“ kreiert welche den/die SchülerIn in das Zentrum des Lehr/Lernprozesses stellt. (vgl. FONTANABONA, 2002, S. 168) Diese « Neue Geographie » hat es sich zum Ziel gesetzt jedem/jeder SchülerIn zu helfen, sein eigenes Wissen zu konstruieren, indem sie Karten und graphische Modelle ins Zentrum der geforderten Vorgänge stellt, welche manchmal als „innovativ“ bezeichnet werden.

Von September 1996 bis Juni 1999 hat eine Untersuchung des „Département des didactiques des disciplines de l'INRP“ eine Analyse der Praktiken, welche Karten und graphische Modelle im Geographie-Unterricht einsetzen, durchgeführt. Dazu wurden 25 als innovativ bekannte Professoren der Akademien von Caen, Dijon und Montpellier während ihres Geographie-Unterrichts begleitet und Interviews mit einzelnen SchülerInnen durchgeführt. Jeder dieser LehrerInnen hat zu einem bestimmten Moment in seinem Leben beschlossen die kartographischen Praktiken zu ändern, um eine bessere Erfüllung der Lernziele, welche der Disziplin zugeschrieben werden, zu erreichen.

3.3.1. Innovative Praktiken welche teilweise mit der schulischen Tradition brechen

Diese innovativen Praktiken sind die Errungenschaft von motivierten LehrerInnen jeden Alters, welche alleine oder in informeller Weise mit Kollegen zusammenarbeiteten. Ihnen allen war gemeinsam, die Art des Unterrichtens, vor allem die kartographischen Techniken, ändern zu wollen und die Aktivität der SchülerInnen während des Unterrichts zu steigern.

Im Zuge der Untersuchung wurden im Frühling 1998 zwölf Unterrichtseinheiten, im Ausmaß von ein bis zwei Stunden, vor allem in den Klassen der fünften, dritten und der vierten beobachtet. Eine jede von ihnen bildete den Abschluss einer Ländererarbeitung und am Ende des Schuljahres situiert, wurden sie von den LehrerInnen als Stunden der Festigung und des Trainings verwendet. So wurde in jeder dieser Stunden ein Croquis von den SchülerInnen, genauer gesagt ein kartographisches Schema („schéma cartographique“), erstellt.⁵

3.3.2. Eine gemeinsame didaktische Form

Der Ablauf dieser Stunden wies gewisse gemeinsame Punkte auf, wodurch sich eine generelle Form mit gemeinsamen strukturellen Zügen ihrer didaktischen Funktion feststellen hat lassen.

Es könnten fünf aufeinander folgende Phasen beobachtet werden:

1. Phase: Darlegung einer räumlichen Fragestellung⁶
2. Phase: Gemeinsame Sammlung von Informationen über das Thema anhand von zahlreichen Hilfsmaterialien: vor allem Karten, aber auch Bildmaterial, Auszüge aus Filmen und mehreren Texten.
3. Phase: Eine Interpretationsphase - eine Schlüsselphase, welcher der/die ProfessorIn große Bedeutung zumisst: es handelt sich hierbei um eine Aktivität während derer die SchülerInnen ihr geographisches Wissen bezüglich eines ausgewählten Raumes konstruieren sollen. In der Mehrzahl der Stunden wurden die SchülerInnen dazu zu Gruppen zusammengefasst. Der Professor erwartet nun von jedem/r SchülerIn, dass

⁵ „à la fois plus simple dans sa réalisation graphique et plus ambitieux dans ses objectifs (que le croquis, le schéma) relève d'une démarche interprétative qui permet de mettre en évidence la structure et la dynamique des espaces étudiés que l'on représente par des signes porteurs de sens géographique sur des supports volontairement simplifiés. » (G. Dorel, 1998, S.37)

⁶ Zum Beispiel über Spanien: „Profitieren alle Regionen Spaniens so sehr wie die Region Carshura (welche die SchülerInnen in den Stunden zuvor erarbeitet haben) von der Integration in die EU? Wie könnte man die regionalen Unterschiede an Hand des Zentrum-Peripherie-Modells“ repräsentieren?“

dieser die auf Fakten beruhenden und in der vorhergehenden Phase gesammelten Informationen mit räumlichen Begriffen verbindet. Dies geschieht zumeist in verbaler Form (Konstruktion einer zweiseitigen Tabelle). Es handelt sich um einen Moment intensiver Aktivität, bei der die SchülerInnen ihre Ideen formulieren. Dabei müssen sie jenes geographische Fachvokabular anwenden, welches sie sich im Laufe des Schuljahres angeeignet haben.

4. Phase: Sobald sich die Gruppe der SchülerInnen bereit fühlt, beginnt unmittelbar nach der Interpretationsphase die Konstruierung der Croquis. Da diese Phase am Ende der Unterrichtseinheit platziert ist, bleibt nicht sehr viel Zeit, sodass die Fertigstellung manchmal sogar auf zuhause oder auf die nächste Unterrichtseinheit verschoben werden muss. Der/die Lehrer interveniert sehr wenig und dient eher als Hilfestellung für SchülerInnen, die im Arbeitsprozess zurückgefallen sind. Auch die SchülerInnen helfen sich gegenseitig sehr wenig. Die kartographische Sprache ist zumeist kaum ein Problem, weil der Klasse in den meisten Fällen ein Blatt mit angeführten graphischen Symbolen zur Verfügung steht und nur manchmal von den SchülerInnen gefordert wird, ihre eigenen graphischen Symbole zu erarbeiten.
5. Der Vergleich der einzelnen Skizzen bildet schließlich den Abschluss der Lerneinheit. Alle LehrerInnen betrachten diesen Schritt als sehr wichtig und erstrebenswert, aber aus Mangel an Zeit, wird er meistens in die nächste Geographieeinheit verlagert und nur in den seltensten Fällen werden alle Croquis der SchülerInnen beachtet und verglichen. Auch wenn es sich um einen Vergleich und eine Verbesserung von Seiten des Lehrers handelt, so bleibt die Diskussion doch offen. Oft präsentiert der/die LehrerIn einige Skizzen (seine eigene inbegriffen) als mögliche Lösungen, nicht als „einzige Lösungen“. Je mehr den SchülerInnen die Methodologie der Croquis beherrschen, desto eine größere Bandbreite an Eigeninterpretationen der Organisation des studierten Territoriums und dessen kartographische Darstellung lässt der/die LehrerIn gelten. Es ist gerade dieser Aspekt, welcher die beobachteten neuen Praktiken von den dominanten traditionellen Techniken unterscheidet.

Die Darstellung dieser zwölf Unterrichtseinheiten zeigt also eine didaktische Form, die auf einer gemeinsamen Architektur von Lehr/Lernsituationen beruht, welche in gleicher Art und Weise funktionieren. Sie verweist auf die Existenz von geteilten Konzeptionen, welche die

LehrerInnen im Laufe zahlreicher Seminare und Schulungen während der Jahre 1880-1990, die Epoche in welcher die „Neue Geographie“ in Frankreich geboren wurde, erworben haben.

Alles im allen setzt jede diese zwölf Unterrichtseinheiten die Lehrpläne für das Fach Geographie um und keine bricht ganz mit den traditionellen Formen. Allerdings unterschieden sie sich dennoch von diesen und zwar durch die Tatsache, dass jene ProfessorInnen der Erarbeitung eines Begriffsfeldes, der für Schüleraktivitäten geopfert Zeit während des Unterrichts und der Akzeptanz einer Vielzahl an erarbeiteten Lösungsvorschlägen von Seiten der SchülerInnen, zentrale Bedeutung zusprechen.

3.4. Das „Croquis de Géographie“ beim „BAC“

Da die Karte in all ihren verschiedenen Formen immer präsenter im heutigen Alltag und den Medien ist, sah sich das französische Bildungsministeriums mitsamt ihren Experten in den späten 90er Jahren veranlasst, die Lehrpläne für das Fach „Histoire-Géographie“ in Bezug auf von den SchülerInnen zu erbringenden kartographischen Leistungen zu ändern, sowie in diesem Zuge gleich auch die Prüfungen des Baccalauréats selbst zu modifizieren.

Im Fach „Histoire-Géographie“ (Geschichte/Geographie) besteht die neue Matura aus zwei Prüfungen (einer langen und einer kurzen). Eine Auslosung determiniert welche Disziplin die Hauptaufgabe stellt und in welcher nur ein kleinerer Teil der Gesamtprüfung absolviert werden muss. Diese Regelung wurde aus mehreren Unzufriedenheiten mit dem alten System eingeführt: Zuvor waren von den Matura-AbsolventInnen in der vierstündigen Prüfung in beiden Fächern zwei von einander getrennte traditionelle Aufgaben (Aufsätze oder Kommentare) gefordert worden. Kein leichtes Unterfangen.

In einem Gespräch mit Roger Brunet gibt Gilbert Gaudin (Hauptinspektor des Bildungsministeriums) an, dass dieses System dazu geführt hatte, dass sich 60 % der Noten im Mittelfeld platzierten und sich nur die allerbesten SchülerInnen in ihrer Leistung hervorheben konnten. Dies hatte zur Folge, dass jene keinen Anreiz mehr hatten, in das Fach Histoire-Geographie zu investieren. Außerdem wurden die für die Matura geeigneten Themen innerhalb von wenigen Jahren beträchtlich ausgeschöpft, was folglich zum Auswendig-Lernen der bestimmten Themengebiete verleitete.

Was haben nun diese Neuerungen für die neue Matura gebracht? Die Themen bleiben zwar auf nationaler Ebene gleich (außer die Matura findet in bestimmten DOM/TOMs durch die Zeitverschiebung zu einem anderen Zeitpunkt statt), allerdings obliegt die Evaluierung und die Korrektur der Prüfungen den einzelnen Akademien⁷. Es gibt nur noch eine Prüfung für beide Disziplinen und eine einzige Note. Die Prüfung setzt sich aus zwei unterschiedlichen Teilen zusammen: einem schriftlichen Aufsatz in einer der beiden Disziplinen und einer praktischen Übung in der anderen zusammen. Die erläuternden Angaben präzisieren genau die Größenordnung und Bedeutung der beiden Aufgaben. Der erste größere Teil der Gesamtprüfung, welcher mit 12 Punkten benotet wird, bietet dem/der SchülerIn drei Themen zur Auswahl (zwei für einen Aufsatz und eines für eine Dokumentenanalyse). Der zweite Teil, in welchem man 8 Punkte der Gesamtprüfung erzielen kann, stellt je nach erstem Teil die „réalisation d'un croquis de géographie“ (Konstruktion einer geographischen Skizze) – wobei dem/der SchülerIn eine Grundkarte zur Verfügung gestellt wird - oder einen „commentaire d'un document d'histoire“ (Aufsatz zu einem historischen Thema) dar. Dabei stehen den MaturantInnen zwei verschiedene Themen zu Auswahl.

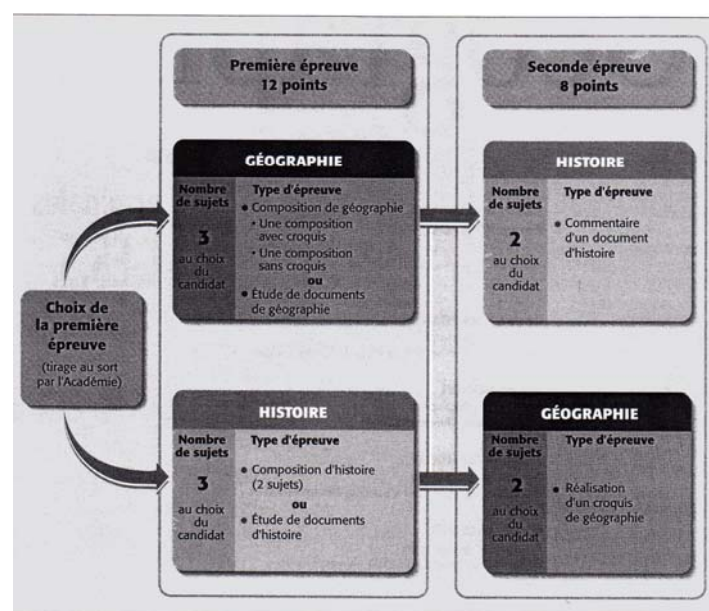


Abb.: Aufbau der Maturaprüfung im Fach „Histoire-Geographie“
(Quelle: KNAFOU, R. (1998): Géographie. L'Espace mondial. Terminales L, ES, S. Paris. Éditions Belin.)

⁷ Frankreich und seine TOM/DOMs sind in 33 Akademien unterteilt. „L'académie est l'échelon administratif permettant de décliner en région la politique éducative définie par le gouvernement. Elle permet d'agir en fonction du contexte local et en partenariat avec les collectivités territoriales : les communes pour l'enseignement primaire, les départements pour les collèges et les régions pour les lycées.“ (Definiton des Französischen Bildungsministeriums, 2004)

Die Diskussionen über eine derartige Änderung des Baccalauréats haben bereits im Jahre 1994 begonnen. Im Jahre 1997 wurde der offizielle Text schließlich publiziert und im darauf folgenden Schuljahr experimentiert. Mithilfe von zahlreichen Seminaren und Schulungen in den Akademien wollte man schließlich die Lehrerschaft auf diese Umstellung gut vorbereiten und vor allem auf die Erarbeitung von „Croquis“ einschulen. Durch die Auslosung der Hauptprüfung, kann der Fall auftreten, dass alle SchülerInnen gezwungen sind, ein Croquis zu produzieren.

3.4.1. Wie stellen sich diese Prüfungen dar?

Wenn Geographie den zweite Teil der Prüfung darstellt, ist die Erstellung eines « Croquis » obligatorisch. Es stehen allerdings zwei unterschiedliche Themen zur Auswahl. Für die positive Lösung dieser Aufgabe sind vor allem zwei Dinge gefordert:

- die Konstruktion eines „Croquis“
- die Konstruktion einer strukturierten Legende

Auszug aus dem „Bulletin officiel“ der französischen Unterrichtsministeriums Nr. 7 vom 12. Februar 2004 zur Realisierung eines croquis:⁸

„ Ausgehend von seinen Kenntnissen und in Antwort auf das gegebene Thema, konstruiert der Kandidat ein „Croquis de Géographie“, das von einer strukturierten (organisierten) Legende begleitet wird.“

Für die Konstruierung eines « Croquis » stehen dem/der Maturantin ca. eine Stunde zur Verfügung. Das gestellte Thema entstammt aus den bereits bekannten Themen des Lehrplans. Die Legende die dem Croquis beigelegt werden soll, muss zwar nicht kommentiert, aber dafür sehr gut strukturiert und selbsterklärend sein, sowie auf die gestellte Aufgabenstellung genau antworten.

Die erstellte Karte soll „lesbar“ in Bezug auf das Thema sein und nicht zu überladen. Die dafür verwendeten graphischen Symbole sollen nicht zufällig gewählt sein, sondern auf eine

⁸ « À partir de ses connaissances et en réponse à un sujet donné, le candidat réalise un croquis de géographie accompagné d'une légende organisée. Le sujet porte sur l'un des thèmes ou ensembles géographiques définis par le programme. Il ne comporte pas de document si ce n'est, éventuellement, quelques brèves données statistiques. Il est accompagné d'un fond de carte. »

hierarchisierte Struktur verweisen, Räume definierten und wesentliche Punkte hervorheben. Deshalb ist es wichtig, dass die verwendeten Zeichen, Symbole und Farben bewusst und bedacht eingesetzt werden. Die Orte und topographischen Elemente (Flüsse, Länder) der Grundkarte sind nur dann zu identifizieren, wenn ihre Benennung für das Thema von besonderem Interesse ist.

Themen der Croquis bei der Matura:

L'espace mondial : centres d'impulsion et flux	Der globale Raum : Impulszentren und -ströme
L'espace mondial, des Nordes et des Suds ?	Der globale Raum, mehrere Norden und Süden ?
Organisation et dynamiques du territoire des États-Unis	Organisation und Dynamik der USA
L'organisation de la façade atlantique de l'Amérique du Nord	Die Organisation der Atlantik-Front in Nordamerika
L'organisation de la façade atlantique des États-Unis	Die Organisation der Atlantik-Front der USA
Les États-Unis, un espace maîtrisé	Die USA, ein unterworfenen Raum
Les disparités spatiales de l'Union européenne	Räumliche Disparitäten innerhalb der EU
L'Europe rhénane, un axe industriel et urbain	Das Rheingebiet - eine industrielle und urbane Achse
La Mégalopole japonaise : centre du Japon, centre du monde ?	Die japanische Megalopolis : Zentrum von Japan oder Zentrum der Welt ?
L'Asie orientale, une aire de puissance en expansion ?	Ostasien, ein Machtpol in Expansion ?
Un ou des Suds ?	Ein Süden oder mehrere Süden?
Les contrastes de développement au Brésil	Die Entwicklungsunterschiede in Brasilien
L'espace méditerranéen: contact ou rupture Nord/Sud ?	Der mediterrane Raum : Nord/Süd-Kontakt oder Bruch?
La Russie, un territoire en recomposition ?	Russland, ein Land in der Wiederherstellung ?
Le territoire de la Russie, des ressources, des contraintes ?	Das Hoheitsgebiet von Russland, Ressource oder Druck ?

Alle französischen Geographie-Schulbücher bereiten die SchülerInnen während des gesamten Schuljahres auf die „Croquis“-Prüfungsaufgabe zu einigen ausgewählten oben angeführten Themen in ausreichendem Maße vor und geben Konstruktionsbeispiele für Croquis vor. Im Anhang eines jeden Schulbuchkapitels findet sich zumeist eine Vorbereitungseinheit zu den verschiedenen Prüfungsaufgaben beim BAC. Daneben stehen den LehrerInnen auch Videos mit Anleitung zu Skizzenerstellung sowie Hilfsbücher wie zum Beispiel „Geo-Carto-BAC“ von HAGNERELLE, welche exakt auf die Maturaanforderungen zugeschnitten wurden, zur Verfügung.

3.4.2. Ein Beispiel für ein Croquis beim « BAC » : „Les foyers de la puissance économique allemande“

Unten wird ein gutes Schülerbeispiel, entnommen aus der Matura 1999 und dem es gelingt, ohne perfekt zu sein, die wesentlichen Informationen in einer Skizze zusammenzufassen, angeführt. Die graphischen Fähigkeiten (der Einsatz der gewählten Farben, die Form und Größe) sind im Großen und Ganzen gut erfüllt und das Fachvokabular ausreichend präzise.

3.4.3. Anleitungen für die Benotung der Croquis

Für die anschließende Benotung sind schließlich folgende Punkte ausschlaggebend:⁹

- die Lokalisierung und räumlichen Begrenzungen in Bezug auf das Thema (es wird keine vollständige Anreihung von Städten, Flüssen, Reliefs, Meeren und Ozeanen etc. erwartet, nur die für das Thema unerlässlichen Elemente werden erwartet)
- die Strukturierung der Legende (Hierarchisierung, Beziehungen, Typologien) als Antwort auf die gestellte Frage, auch wenn es Mängel gibt und es an Fachvokabular mangelt
- die Lesbarkeit der Karte und die graphische Qualität
- die Exaktheit der auf der Karte und in der Legende präsentierten Informationen

Es wird bei der Beurteilung vor allem auch besonderes Augenmerk darauf gelegt, ob der/die KandidatIn sein Wissen gut organisieren und eine Wahl rechtfertigen kann. Außerdem muss er anhand der Skizze beweisen, dass er mit den fundamentalen Schlüsselbegriffen der Geographie vertraut ist. Drittens soll er zeigen, dass er mit dem kartographischen Grundvokabular vertraut ist.

Die im Folgenden angeführte Tabelle bildet die Basis für die Bewertung und Benotung der beim BAC erstellten Skizzen:

	nicht erreicht	mäßig erreicht	erreicht
Präsentation <ul style="list-style-type: none"> • sorgfältige Erstellung • ästhetisches Aussehen • generelle Darstellung (Titel, Legende,...) 			
Lesbarkeit <ul style="list-style-type: none"> • sofortige Erkennbarkeit der wichtigsten Informationen • keine Überladung an Informationen • an die Informationen angepasste Figuren 			
Nomenklatur <ul style="list-style-type: none"> • komplett • hierarchisiert • entsprechend (gleiche Größe für gleiche Informationen) 			
Informationen <ul style="list-style-type: none"> • Auswahl und Exaktheit in Bezug zur Problematik des Themas • Fehlen einer größeren Lücke • präzise Lokalisierung 			
Legende <ul style="list-style-type: none"> • geordnet und hierarchisiert • alle angeführten Werte und Einheiten sind angeführt • Rechtfertigung der gewählten Figuren • Rechtfertigung der ausgeführten Auswahl 			

Abb. 8: Evaluierungsbogen für ein „Croquis de Geographie“ beim BAC
 (Quelle: JOLY, Jean-François ; REINER Roger : La carte, ça sert d'abord à enseigner la géographie. In : Mappemonde 56 (1999.4) : S. 14.)

⁹ „Les correcteurs apprécient l'exactitude des informations, notamment la localisation, la capacité à hierarchiser et mettre en relation les phénomènes représentés ainsi que l'organisation de la légende. La qualité graphique du croquis est un élément de valorisation de la copie. » (Bulletin officiel de l'Éducation nationale N°20 du mars 1997)

4. Zusammenfassung

Die Änderung der Anforderungen bei der Erstellung eines Croquis beim BAC hat anfangs zu mehreren Bedenken von Seiten einiger Pädagogen geführt. Vor allem die Tatsache, dass keine Erklärung der vom Schüler entworfenen Legende mehr gefordert wird, war vielen Unterrichtenden ein Dorn im Auge. Aber auch das Fehlen eines zu erarbeitenden Aufsatzes wurde kritisiert. Außerdem ist die Zahl der geeigneten Themen, um beim BAC ein Croquis zu erstellen, mit fünfzehn bis zwanzig verschiedenen Themen ausgeschöpft, was natürlich maßgeblich zum Auswendiglernen der einzelnen Themengebiete verleitet hat. Die Karte hat sich also zu einer bloßen Kopierung der in den Lehrbüchern vorgestellten und fertig ausgearbeiteten Karten zu den entsprechenden Themen (Landwirtschaft, Bevölkerung, Industrie, etc.) reduziert. Es dauerte nicht lange und zahlreiche Lehrbücher und Beihefte erschienen in den Buchläden und die Zahl Websites mit entsprechenden Hilfsanleitungen, dessen einfaches Auswendiglernen „genügte“, explodierten. Das Gravierende an dieser Tatsache ist noch dazu, dass die Qualität der in den Büchern und Websites präsentierten Skizzen oft sehr mangelhaft und ungenügend ist.

Die im Jahr nach der Einführung des neuen BAC stattgefundenen Maturaresultate bewiesen die Richtigkeit dieses Vorurteils. Die Qualität der Croquis zeugte zwar alles in allem davon, dass die SchülerInnen große Anstrengungen und eingehende Lernarbeit mithilfe ihrer LehrerInnen, anhand von Schulbüchern und „aide-mémoires“ (Hilfsbücher) vor der Matura geleistet haben, aber der Mangel an kritischer Reflexion zeigt, dass die Aufgabenstellung dem Auswendiglernen viel Spielraum lässt.

Trotz allem konnte bisher eine Verbesserung in der Leistung der SchülerInnen bei der kartographischen Produktion festgestellt werden. In den heutigen Zeiten, wo in Frankreich die Bildung der Bürger das prioritäre Ziel des Erziehungssystems bildet, sind Lesenlernen und Kartenerstellen wichtige Faktoren. (JOLY ; REINER, 1999, S. 14)

Dazu ist die Karte heute zu einem unerlässlichem Kommunikationsmittel geworden und die französische Schulgeographie ist sich bewusst, dass die SchülerInnen in ihren zukünftigen Berufen, immer mehr dazu aufgefordert werden, selbst Karten und Skizzen zu erstellen. Deshalb wird es von vielen französischen Geographie-LehrerInnen als deren zivile Aufgabe angesehen, den SchülerInnen das Lesen und Konstruieren von Karten, Skizzen und Schemata zu lehren, um ihren kritischen Blick und ihre Distanz gegenüber den kartographischen Produkten, welche ihnen täglich entgegen, zu schulen.

5. Literaturverzeichnis

- ARNOULD, C.; F., DENISART und C., MANGIN (1999): Le croquis de géographie au baccalauréat. Paris. Ellipses Édition Marketing S.A.
- BERTIN, J . (1977): La graphique et le traitement graphique de l'information. Paris. Flammarion.
- BRUNET, Roger : Les Épreuves de géographie au baccalauréat, sens et moyens d'une innovation. Entretien avec Gilbert Gaudin. In : Mappemonde 56 (1999.4) : S. 1-4)
- BRUNET, Roger : Mémoire et identité : La Géographie au baccalauréat, et au paravant. In : Mappemonde 56 (1999.4) : S. 15-18. Duthel Dominique ; Gilles Puel : Géographie, l'épreuve du bac est-elle nulle ? In : Mappemonde 56 (1999.4) : S. 5-9.
- BRUNET, Roger (1987): La carte mode d'emploi. Paris. Fayard/Reclus.
- CHEIZE, R. u. J.-P. ROUSSEAU (1999): Les cartes aux concours. Paris. Armand Colin/HER.
- CHEVALIER, Jean-Pierre : Les écoliers, les cartes et les territoires, diversité et complémentarité des regards disciplinaires. In : Mappemonde (1995.4) : S. 1-5.
- DEFOSSE, J. (1996) : Principes et méthodes du commentaire de cartes aux concours. Paris. Presses Universitaires de France.
- DUTHEL, Dominique; Gilles PUEL : Géographie, l'épreuve du bac – est-elle nulle ? In : Mappemonde 56 (1999.4) : S. 5-9.
- FONTANABONA, Jacky ; Michel JOURNOT et Jean-François THEMINES : Production de croquis en classe de géographie et pratiques innovantes. In : L'information géographique (Sedes/Vuef) (2002.2) : S. 167-185.
- HAGNERELLE, M. (1999): GéoCarto-BAC. Le fichier de préparation pratique aux nouvelles épreuves de géographie au baccalauréat. Paris. Éditions Magnard.
- HAGNERELLE, M. (1998): L'espace mondial. Géographie Terminales L, ES, S. Paris. Éditions Magnard.
- JOLY, Jean-François ; REINERI Roger : La carte, ça sert d'abord à enseigner la géographie. In : Mappemonde 56 (1999.4) : S. 10-14.
- JOURNOT, M. : La production par les élèves de croquis-modèles : contraintes et possibilités de l'expression graphique. In : Contribution à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Paris. INRP Didactique des disciplines. 2002. S. 399-433.
- KLAUS, D. u. A. KÖNIG : Didaktische Konzeptionen und wissenschaftliche Leitbilder in deutschen und französischen Erdkundeschulbüchern - untersucht anhand der Häufigkeit eindeutig definierbarer Darstellungs- und Auftragsformen. In: Geographie und ihre Didaktik GIUB (2002), Heft1, S.14-33.
- KNAFOU, R. (1998): Géographie. L'Espace mondial. Terminales L, ES, S. Paris. Éditions Belin.
- LEZY, E. u. A. NONJON (1999): Cartes en main. La cartographie aux concours. Paris. Ellipses Editions.
- MAUDUY, J. (1996): Les États-Unis. Paris. Masson/Armand Colin Éditeurs.
- MENSCHIK, G. u. C. SITTE: La Géographie française- Nachhilfe für Österreich? Einige Bemerkungen zu einer neuen Generation französischer Geographieschulbücher (insbesondere für die „Terminale“, dem Vorbereitungsjahr für die Matura/Bac). In: GW-Unterricht 65/1997. S. 48-58.

- PITTE, J.-R. (1998): Géographie. L'espace mondial. Terminales. Paris. Nathan.
- TIFFOU, J (2000) : Commenter la carte topographique aux examens et concours. Paris. Armand Colin/HER.
- THEMINES, Jean-François : Pratiques cartographiques et discours géographiques chez les professeurs de l'enseignement secondaire. In : Mappemonde 61 (2001.1) : S. 9-13.
- ZANIN, C. U. M.-L. TREMELO (2003) : Savoir faire une carte. Aide à la conception et à la réalisation d'une carte thématique univariée. Paris. Editions Belin.

Internetseiten :

- <http://histgeo.ac-aix-marseille.fr/inspect/carto2.htm> (15.01.2005)
- <http://www.magnard.fr/geolycee/terminale/epreuve/croquis.htm> (17.01.2005)
- Homepage des Französischen Unterrichtsministeriums (18.01.2005)

6. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.: Croquis-idées: Die Organisation von Spanien. (L'organisation de l'espace espagnol.) (Quelle : FONTANABONA ; JOURNOT ; THEMINES, 2002, S. 172)

Abb. 2.: Croquis-arguments: Die Organisation von Spanien. (L'organisation de l'espace espagnol.) (Quelle : FONTANABONA ; JOURNOT ; THEMINES, 2002, S. 171)

Abb. 3.: Croquis-idées/arguments: Die Organisation von Spanien. (L'organisation de l'espace espagnol.) (Quelle : FONTANABONA ; JOURNOT ; THEMINES, 2002, S. 170)

Abb.4: Die kartographischen Grundfiguren und ihre Hierarchisierung. (Quelle: JOLY, REINERI, 1999.4, S. 11)

Abb. 5.: Prozess der Skizzenerstellung. (Quelle: JOLY,REINERI, 1999, S. 11)

Abb. 6: Aufbau der Maturaprüfung im Fach „Histoire-Geographie“ (Quelle: KNAFOU, 1998, S.3)

Abb. 7: Schülerbeispiel für eines Croquis aus dem BAC 2001. (Quelle: DUTHEL, PUEL, 1999, S. 7.)

Abb. 8: Evaluierungsbogen für ein „Croquis de Geographie“ beim BAC. (Quelle: JOLY,REINERI, 1999, S. 14)